



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Camboriú

RAQUEL BERNARDES CORRÊA

**DIREITO À PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO PLANEJAMENTO DO
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES
NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS
MUNICIPAIS DE GASPAR /SC (2012-2020)**

CAMBORIÚ, SC

2022

RAQUEL BERNARDES CORRÊA

**DIREITO À PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO PLANEJAMENTO DO
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES NOS
PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS MUNICIPAIS
DE GASPAR /SC (2012-2020)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto Federal Catarinense – *Campus*, Camboriú como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Solange Aparecida de Oliveira Hoeller.

Camboriú, SC

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

C824d Corrêa, Raquel Bernardes
DIREITO À PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO PLANEJAMENTO
DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E
REPRESENTAÇÕES NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS
INSTITUIÇÕES PÚBLICAS MUNICIPAIS DE GASPAR /SC (2012-
2020) / Raquel Bernardes Corrêa; orientadora Solange
Aparecida de Oliveira Hoeller. -- Camboriú, 2022.
215 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal
Catarinense, campus Camboriú, , Camboriú, 2022.

Inclui referências.

1. Participação das crianças. 2. Projeto Político
Pedagógico. 3. Educação Infantil. 4. Concepções e
representações. I. Hoeller, Solange Aparecida de
Oliveira . II. Instituto Federal Catarinense. . III.
Título.

RAQUEL BERNARDES CORRÊA

**DIREITO À PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO PLANEJAMENTO DO
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES NOS PROJETOS POLÍTICOS
PEDAGÓGICOS DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS MUNICIPAIS DE GASPAR/SC
(2012-2020)**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 26 de setembro de 2022.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof^a. Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, Dr.^a

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof^a. Vera Lúcia Gaspar da Silva, Dr.^a

Universidade do Estado de Santa Catarina

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^a Marilane Maria Wolff Paim, Dr.^a

Instituto Federal Catarinense

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof^a. Aline Helena Mafra Rebelo, Dr.^a (suplente)

Universidade do Estado de Santa Catarina



Emitido em 26/09/2022

DECLARAÇÃO Nº 51/2022 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 03/10/2022 17:11)

MARILANE MARIA WOLFF PAIM

DIRETOR - TITULAR

DPPGI/REIT (11.01.18.95)

Matricula: 3803554

(Assinado digitalmente em 30/09/2022 14:42)

SOLANGE APARECIDA DE OLIVEIRA HOELLER

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CCLPED/RDS (11.01.05.31)

Matricula: 1843283

(Assinado digitalmente em 30/09/2022 17:44)

VERA LUCIA GASPAR DA SILVA

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 493.350.149-15

(Assinado digitalmente em 03/10/2022 08:46)

ALINE HELENA MAFRA REBELO

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 064.860.979-06

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número:
51, ano: **2022**, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **30/09/2022** e o código de verificação: **a1ec94a721**

Dedico essa pesquisa às crianças, ao compreendê-las como protagonistas, atores sociais, cidadãs, capazes de construir suas próprias histórias e com o intuito de que elas tenham garantido o direito à participação nas instituições de Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

À **Deus**, que me permitiu acreditar ser possível realizar esse sonho, pela força, persistência e motivação que me fizeram trilhar esse caminho, dando-me saúde, motivação e serenidade, mesmo em momentos difíceis.

À minha amada **família**, que me apoiou nos momentos de estudo e escrita, minha **mãe** e meu **pai**, pelo exemplo e lições de amor e companheirismo. Minhas irmãs **Rute** e **Rúbia**, que me motivaram e se orgulham da minha caminhada. Ao meu amado esposo **Égerson**, obrigada por estar ao meu lado e compreender meus sonhos, apoiando-os sempre. E ao meu amado e querido filho **Leonardo**, minha razão e motivação de viver, sua existência me fez compreender um amor inexplicável.

À minha orientadora **Prof.a Solange Aparecida de Oliveira Hoeller**, pela competência, dedicação, profissionalismo e, principalmente, pela paciência e compreensão. Por sua agilidade nos retornos da orientação ou dúvidas. Por todo conhecimento repassado, que irei levar por onde eu passar.

À **Prof.a Roseli Nazário**, que foi quem me oportunizou a entrada no mestrado ao escolher meu projeto e ser a primeira a acreditar em mim. Embora tenhamos seguido caminhos diferentes neste percurso, ficaram as marcas de seus ensinamentos.

Aos membros da Banca **Prof.a Marilane Maria Wolff Paim** e **Prof.a Vera Lúcia Gaspar da Silva**, que, gentilmente, aceitaram participar colaborando com essa pesquisa. **Prof.a Aline Helena Mafra Rebelo**, agradeço pela amizade, parceria e colaboração vivenciada na Rede Municipal de Gaspar-SC, que contribuíram nessa pesquisa. Aos membros internos suplentes, **Prof. Rogério Sousa Pires** e a **Prof.a Chris Royes Schardosim**. Ao **IFC Camboriú**, e as/os **professoras/res** do PPGE, por oportunizarem e defenderem uma educação pública de qualidade socialmente referenciada e lutar pela continuidade do programa.

Aos secretários da educação de Gaspar-SC, **Zilma Mônica Sansão Benevenuti**, **Jorge Pereira** e **Emerson Antunes**, que me liberaram para cursar o mestrado. E aos meus **colegas detrabalho**, que me apoiaram com paciência e entendimento e contribuíram para que eu pudesse ter mais tempo para meus estudos e pesquisa.

No aeroporto o menino perguntou: -E se o avião tropical num passarinho? O pai ficou torto e não respondeu. O menino perguntou de novo: -E se o avião tropical num passarinho triste? A mãe teve ternuras e pensou: Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia? Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso? Ao sair do sufoco o pai refletiu: Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças. E ficou sendo.

(MANOEL DE BARROS, 1999).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo central analisar se o direito à participação das crianças no planejamento do cotidiano das instituições públicas municipais de Educação Infantil de Gaspar-SC, é garantido nos Projetos Políticos Pedagógicos. Tenciona-se a seguinte questão: Que concepções e representações são possíveis de serem interpretadas nos Projetos Políticos Pedagógicos que propõem o direito à participação das crianças no planejamento do cotidiano da Educação Infantil dos CDIs – Centro de Desenvolvimento Infantil – da Rede Municipal de Gaspar-SC? A pesquisa tem como fontes privilegiadas três versões do ano de 2012, escolhidos aleatoriamente do período de implementação dos documentos nas instituições, para a compreensão da historicidade da trajetória vivenciada pelo município. Outros dezesseis PPPs, identificados como a última versão em vigência na instituição no ano de 2020. Além dos PPPs, foram tomadas como fontes a Proposta Pedagógica da Rede Municipal (GASPAR, 2010); o Referencial Metodológico da Prática Pedagógica, (GASPAR, 2010); os Critérios de Avaliação para a Educação Infantil (GASPAR, 2012); o ebook *Educação Infantil de Gaspar: uma proposta em constante reflexão* (GASPAR, 2016); e o Documento Norteador para Elaboração e/ou Atualização do Projeto Político Pedagógico (GASPAR, 2017). Como interlocutores para as análises, foram utilizados os documentos produzidos pelo MEC – Ministério da Educação – , as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009); o Currículo Base do Território Catarinense – CBTC (SANTA CATARINA, 2019) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). A discussão de aspectos das políticas públicas para a Educação Infantil se deu partir da produção da área embasada em: Gadotti (1998); Caria (2011); Veiga (2001) e Kuhlmann Jr (2010). A metodologia se assenta na abordagem qualitativa e a pesquisa se inscreve como uma etnografia de arquivos/documentos, na perspectiva documental, fundamentada em Frehse, (2005), Clifford (2016) e Oliveira e Barbosa (2019). Para as análises dos dados, dois conceitos foram problematizados de modo mais específico: *concepção* (MATOS; JARDILINO, 2016; ABBAGNANO, 2007) e *representação* (CHARTIER, 1990; 1991), considerando os seguintes conceitos: *cidadania infantil* (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2004), *auscultar* (VASCONCELLOS, 2017; ROCHA, 2008; SARMENTO, 2005), *protagonismo* (NASCIMENTO, 2019; GAITÁN, 1998; FRIEDMANN, 2020), *socialização, reprodução interpretativa e cultura pares* (SARMENTO, 1997; 2007; 2009; SARMENTO e PINTO, 1997; QVORTRUP, 2011; CORSARO, 2002; 2009; SARMENTO, 1997; 2007; 2009; SARMENTO e PINTO, 1997; VASCONCELLOS, 2017; SARMENTO; FERNANDES e TOMÁS, 2007). Ao final da investigação constatou-se ações registradas nos PPPs das instituições que contemplam o direito à participação das crianças. Entre elas destacam-se a organização dos espaços, o trabalho com a metodologia de projetos e as assembleias realizadas com a participação das crianças.

Palavras-chave: Participação das Crianças. Projeto Político Pedagógico. Educação Infantil.

ABSTRACT

The main objective of this research is to analyze whether the right of children to participate in the daily planning of municipal public institutions for Early Childhood Education in Gaspar-SC is guaranteed in the Pedagogical Political Projects. The following question is intended: What conceptions and representations are possible to be interpreted in the Pedagogical Political Projects that propose the right to children's participation in the daily planning of Early Childhood Education of CDIs - Child Development Center - of the Gaspar-SC Municipal Network? The research has as privileged sources three versions of the year 2012, randomly chosen from the period of implementation of the documents in the institutions, to understand the historicity of the trajectory experienced by the municipality. Another sixteen PPPs, identified as the last version in force at the institution in 2020. In addition to the PPPs, the Pedagogical Proposal of the Municipal Network (GASPAR, 2010) were taken as sources; the Methodological Framework for Pedagogical Practice (GASPAR, 2010); the Evaluation Criteria for Early Childhood Education (GASPAR, 2012); Gaspar's Child Education ebook: a proposal in constant reflection (GASPAR, 2016); and the Guiding Document for the Elaboration and/or Updating of the Pedagogical Political Project (GASPAR, 2017). As interlocutors for the analyses, documents produced by the MEC – Ministry of Education –, the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education – DCNEI (BRASIL, 2009); the Santa Catarina Territory Base Curriculum – CBTC (SANTA CATARINA, 2019) and the National Common Curriculum Base – BNCC (BRAZIL, 2017). The discussion of aspects of public policies for Early Childhood Education was based on the production of the area based on: Gadotti (1998); Caria (2011); Veiga (2001) and Kuhlmann Jr (2010). The methodology is based on a qualitative approach and the research is inscribed as an ethnography of files/documents, in the documentary perspective, based on Frehse, (2005), Clifford (2016) and Oliveira and Barbosa (2019). For data analysis, two concepts were more specifically problematized: conception (MATOS; JARDILINO, 2016; ABBAGNANO, 2007) and representation (CHARTIER, 1990; 1991), considering the following concepts: child citizenship (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2004), listening (VASCONCELLOS, 2017; ROCHA, 2008; SARMENTO, 2005), protagonism (NASCIMENTO, 2019; GAITÁN, 1998; FRIEDMANN, 2020), socialization, interpretive reproduction and peer culture (SARMENTO, 1997; 2007; 2009; SARMENTO and PINTO, 1997; QVORTRUP, 2011; CORSARO, 2002; 2009; SARMENTO, 1997; 2007; 2009; SARMENTO and PINTO, 1997; VASCONCELLOS, 2017; SARMENTO; FERNANDES and TOMÁS, 2007). At the end of the investigation, there were actions registered in the PPPs of the institutions that contemplate the right to children's participation. Among them, the organization of spaces, work with the methodology of projects and assemblies held with the participation of children stand out.

Keywords: Children's Participation. Pedagogical Political Project. Child Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Contextos e trajetória da construção dos PPPs da Educação Infantil de Gaspar-SC	36
Figura 2 – Os Projetos Políticos Pedagógicos, concepções e representações (2020)	66
Figura 3 – Concepções e representações das práticas pedagógicas	112
Figura 4 – Desafios e possibilidades para a garantia ao direito à participação	140
Fluxograma 1 – Organização da rotina em tempos	148
Fluxograma 2 - Organização curricular, CDI Vovó Lica	159
Fotografia 1 – Fachada do CDI Dorvalina Fachini	142
Fotografia 2 – Espaço organizado com as crianças	143
Fotografia 3 – Espaço organizado com as crianças	144
Fotografia 4 - Visibilidade da Rotina (Tarjetas)	146
Fotografia 5 - Visibilidade da Rotina (Varal)	146
Fotografia 6 - Visibilidade da Rotina (Grande Livro)	147
Fotografia 7 - Construção do painel com as crianças	151
Fotografia 8 – Crianças interagindo com o painel	152
Fotografia 9 – Projeto de Construção/Investigação	154
Fotografia 10 – Projeto de Construção/Investigação	155
Fotografia 11 – Fachada do CDI Vovó Lica	157
Fotografia 12 – Organização Planejamento Coletivo (Cabana)	161
Fotografia 13 – Organização Planejamento Coletivo (Refeição)	161
Fotografia 14 – Assembleia com as crianças – Turma 3 a 4 anos	164
Fotografia 15 – Assembleia com as crianças – Turma 2 a 3 anos	165
Fotografia 16 – Planejamento Coletivo (Passeio de Carroça)	173
Imagem 1 - Apresentação imagens para as crianças	166
Imagem 2 - Apresentação imagens para as crianças	166
Imagem 3 - Apresentação imagens para as crianças	167
Imagem 4 - Apresentação imagens para as crianças	168
Imagem 5- Apresentação imagens para as crianças	168
Imagem 6 - Apresentação imagens para as crianças	169
Imagem 7 - Apresentação imagens para as crianças	170
Imagem 8 – Compra dos brinquedos	170
Imagem 9 – Compra dos brinquedos	171

Imagem 10 – Compra de materiais (livros e fantoches).....	171
Imagem 11 – Espaço organizado após as assembleias.....	172
Imagem 12 – Espaço organizado após as assembleias.....	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Produção acadêmica localizada na BDTD e CAPES	29
Quadro 2 – Produção acadêmica localizada na ANPEd Nacional – GT 7.	30
Quadro 3 – Produção acadêmica localizada na ANPEd Regional Sul – GT 7.....	31
Quadro 4 – Produção acadêmica localizada no NUPEIN.....	32
Quadro 5 – Dados de identificação das instituições de Educação Infantil de Gaspar-SC	83
Quadro 6 - Organização dos espaços em áreas de interesse, descritas nos PPPs.	116
Quadro 7 – Organização dos espaços em áreas de interesse – quantidade por temáticas.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBTC	Currículo Base do Território Catarinense
CDC	Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças
CDI	Centro de Desenvolvimento Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NUPEIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
PP	Proposta Pedagógica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFGRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICEF	Fundo das Ações Unidas para a Infância
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNINTER	Centro Universitário Internacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.	18
1. 1 TESSITURAS METODOLÓGICAS E UM PANORAMA DO OBJETO DE PESQUISA.	18
2. DA PROPOSTA PEDAGÓGICA À CONCRETIZAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE GASPAR-SC: MARCOS INICIAIS	36
2.1. ASPECTOS HISTÓRICOS: ENTRE PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS, NACIONAIS E LOCAIS	37
2.2. A BUSCA PELA CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE GASPAR (SC).....	45
2.3. O DIREITO À PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: ASPECTOS DOS PRIMEIROS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE GASPAR-SC	52
3. DIREITO À PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO PLANEJAMENTO DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES (ANO DE 2020)	66
3.1. DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA PARA A CONSTITUIÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS: O DIREITO DAS CRIANÇAS EM PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS, NACIONAIS E LOCAIS.....	67
3.2. OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE GASPAR-SC (ANO DE 2020) E O DIREITO À PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	83
3.3. CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DEMARCADAS NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE GASPAR-SC: CRIANÇA, INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E PERFIL DA/O PROFESSORA/OR	92
3.3.1 Concepções e Representações de Criança.	93
3.3.2 Concepções e Representações de Infância.	99
3.3.3 Concepções e Representações de Educação Infantil.	102
3.3.4 Concepções e Representações do Perfil da/o Professora/or da Educação Infantil.	105

4. REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: COMO POSSIBILIDADES DE GARANTIA DO DIREITO À PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA	112
4.1 CONCEPÇÕES DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS PARTICIPATIVAS DAS CRIANÇAS.....	113
4.2 CONCEPÇÕES DA ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO E REPRESENTAÇÕES DE PRÁTICAS PARTICIPATIVAS DAS CRIANÇAS.....	125
5. DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A GARANTIA DO DIREITO À PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS CONTEMPLADO NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS: METODOLOGIA DE PROJETOS E ASSEMBLEIAS.....	139
5.1 O CENTRO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DORVALINA FACHINI: REGISTROS NO PPP SOBRE O USO DA METODOLOGIA DE PROJETOS.....	141
5.1.1 Contexto e aspectos históricos do CDI Dorvalina Fachini.....	141
5.1.2 A metodologia de projetos e a participação das crianças no planejamento e organização do cotidiano do CDI.....	150
5.2 O CENTRO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL “VOVÓ LICA”: REGISTROS NO PPP SOBRE AS ASSEMBLEIAS COM A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS.....	156
5.2.1 Contexto e aspectos históricos do CDI “Vovó Lica”.....	156
5.2.2 As assembleias e a participação das crianças no planejamento e organização do cotidiano do CDI.....	163
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS.....	182
APÊNDICE A – Tabela geral de excertos das primeiras edições dos PPPs em 2012.....	194
APÊNDICE B – Tabela de excertos das concepções descritas nas versões dos PPPs atuais.....	197
APÊNDICE C – Tabela de excertos das metodologias da prática pedagógica utilizada pelas instituições descritas nos PPPs.....	204
APÊNDICE D – Tabela da Legislação e dos Autores utilizados nos PPPs.....	210

ANEXO I – Documento Norteador do Planejamento da Rede	
Municipal de Gaspar	213

1. INTRODUÇÃO

1.1 TESSITURAS METODOLÓGICAS E UM PANORAMA DO OBJETO DE PESQUISA

Prestem atenção no que eu digo, pois eu não falo por mal: os adultos que me perdoem, mas ser criança é legal! Vocês já esqueceram, eu sei. Por isso eu vou lhes lembrar: pra que ver por cima do muro, se é mais gostoso escalar? Pra que perder tempo engordando, se é mais gostoso brincar? Pra que fazer cara tão séria, se é mais gostoso sonhar? Se vocês olham pra gente, é chão que veem por trás. Pra nós, atrás de vocês, há o céu, há muito, muito mais! Quando julgarem o que eu faço, olhem seus próprios narizes: lá no seu tempo de infância, será que não foram felizes? Mas se tudo o que fizeram já fugiu de sua lembrança, fiquem sabendo o que eu quero: mais respeito, eu sou criança!
(BANDEIRA, 2009, p. 09)

Com o ponto de vista retratado pelo escritor brasileiro, Pedro Bandeira, a poesia intitulada “*Mais respeito, eu sou criança*” tem o propósito de impulsionar reflexões a partir de lembranças de quando éramos crianças. O autor propõe que o leitor se coloque no lugar das crianças e verdadeiramente as escute, que reconheça que elas são capazes, protagonistas, atores sociais, e principalmente, quando o autor finaliza com a frase “mais respeito, eu sou criança!”, que atendam essa indicação na intenção de considerar as crianças como sujeitos de direitos e agentes de suas histórias. Nessas considerações, apresenta-se como **objeto** desta pesquisa, o direito à participação das crianças no planejamento do cotidiano da Educação Infantil contidas nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições públicas municipais de Gaspar-SC.

Pontua-se que atualmente é possível observar um número significativo de pesquisas na área da educação sobre as crianças e a infância, alicerçadas pela sociologia da infância e por uma pedagogia da infância, voltadas à reflexão sobre o direito à participação das crianças nos espaços institucionais de Educação Infantil. Essa área das ciências sociais fundamenta suas discussões na defesa pelo direito da criança à participação, à expressão, às múltiplas experiências, ao exercício da autonomia, ao acesso ao conhecimento e à cultura mais ampla, bem como o cuidado e à proteção.

Além disso, documentos mandatórios brasileiros, em nível federal, que são de caráter normativo e proveniente do Conselho Nacional de Educação – CNE, como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/1996); *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Resolução CNE/CP nº 5/2009); *Base Nacional Comum Curricular* (Resolução CNE/CP nº 2/2017), servem de subsídios para a construção das propostas pedagógicas municipais e dos projetos políticos pedagógicos de cada instituição, em razão de trazerem em seus textos a importância de assegurar a participação das crianças no cotidiano das instituições educativas.

Nesse contexto, para assegurar o direito à participação das crianças, o Projeto Político Pedagógico – PPP, deverá especificar essa materialização, como documento que propõe sua proposta pedagógica por meio das suas concepções, e auxilia a organização do cotidiano das instituições de Educação Infantil em seus mais diversos aspectos e busca contemplar as singularidades e especificidades de cada instituição.

Evidencia-se a importância de o protagonismo infantil estar demarcado no PPP, a fim de contribuir nas interações que são estabelecidas entre as crianças e os adultos que, por sua vez, são sugeridas como bases fundamentais para apoiar a condução de uma prática pedagógica democrática e participativa.

A defesa pessoal pela participação das crianças e a tessitura dessa trama não se deu de um dia para o outro, mas depois de uma caminhada intensa que foi permeada por estudos teóricos e pela experiência prática enquanto professora de Educação Infantil junto às crianças. Minha experiência profissional me fez ir à busca de conhecimentos para qualificar minha ação pedagógica, rompendo com algumas práticas adultocentradas que estavam enraizadas e ultrapassadas, para abrir espaço a novas possibilidades, ou seja, uma docência que entende a criança como protagonista do percurso educativo.

Nessa caminhada, iniciou a compreensão de que o direito à participação das crianças deva ser assegurado nas instituições de Educação Infantil. Isso implica entender que as crianças são atores sociais e protagonistas de seu desenvolvimento e de suas aprendizagens, entendendo que é fundamental planejar vivências em que as crianças possam fazer escolhas, envolver-se em decisões que lhes dizem respeito, participando vivamente no/do percurso vividos nos espaços da Educação Infantil. Porém, temos referências de uma educação para a infância que inicialmente se caracterizou como assistencialista e, após, se configurou, a partir de aspectos e referências dos espaços escolares, representações estas que foram interiorizadas, difundidas e aplicadas nos espaços educativos.

Outra motivação sobre a compreensão da temática da participação infantil, surgiu de encontros e estudos teóricos da sociologia da infância e da pedagogia da infância, uma articulação entre teoria e prática, por meio da qual pude compreender o quanto é importante o direito à participação das crianças e o quanto é desafiador para as instituições de Educação Infantil assegurarem esse direito. Esses encontros ocorreram, sobretudo, pela minha inserção como servidora pública da Rede Municipal de Educação do município de Gaspar-SC.

Diante dessas considerações pessoais e profissionais acerca da temática da participação infantil e com a inserção na formação *stricto sensu* do Mestrado, tencionou-se para

esta pesquisa responder à seguinte **questão**: Que concepções e representações são possíveis de serem interpretadas nos Projetos Políticos Pedagógicos que propõem o direito à participação das crianças no planejamento do cotidiano da Educação Infantil dos CDIs – Centro de Desenvolvimento Infantil – da Rede Municipal de Gaspar-SC?

Como **objetivo central** se propõe analisar se o direito à participação das crianças no planejamento do cotidiano das instituições públicas municipais de Educação Infantil de Gaspar-SC, está garantido nos Projetos Políticos Pedagógicos. Ainda, para o percurso trilhado para a concretização desta pesquisa, foram formulados objetivos específicos:

- ✓ Perceber em que proporção esses direitos estão garantidos;
- ✓ Pontuar quais mecanismos essa garantia se institui e se efetiva nos PPPs dos CDIs;
- ✓ Investigar as concepções postas nos PPPs e como está proposta a participação das crianças no planejamento do cotidiano das instituições públicas de Gaspar-SC;
- ✓ Problematizar e analisar os PPPs, na perspectiva da etnografia de arquivos e/ou documentos, em articulação com outros documentos da legislação vigente, tanto em nível local quanto nacional; interpretar os conceitos de *cidadania infantil*; *auscultar*; *protagonismo infantil*, *socialização*, *reprodução interpretativa e culturas de pares*, na perspectiva da sociologia da infância e por uma pedagogia da infância;
- ✓ Demarcar aproximações e diferenciais pontuados nos PPPs que preveem a participação das crianças, elencados nos documentos, problematizando as análises por meio dos conceitos de concepção e representação.

Demarca-se que o cotidiano foi pensado a partir dos estudos de Barbosa (2006) que faz um comparativo entre os conceitos de rotina e cotidiano. Para a autora as rotinas, são produzidas diariamente para a organização do cotidiano. Assim, considera como rotineiras, as atividades: “[...] cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço e tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho.” (BARBOSA, 2000, p. 43).

Quanto ao cotidiano Barbosa (2006, p. 43) descreve que é muito mais abrangente, pois se constituiu para além das atividades rotineiras, e pontua que se refere,

[...] a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o locus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário.

Deste modo, entende-se que o planejamento do cotidiano nas instituições de Educação Infantil é fundamental para assegurar o direito à participação das crianças, pois abarca questões primordiais vividas pelas crianças nos espaços educativos. Além disso, Carvalho e Fochi (2017, p.15) pontuam que o cotidiano é “[...] um catalizador das experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças diariamente nas instituições.” Experiências estas que se forem planejadas com o intuito de garantir a participação das crianças, irá proporcionar a garantia deste direito nos momentos em que as crianças estiverem nos CDIs. Reforça-se ainda, conforme explicam Carvalho e Fochi (2017, p.15) que “[...] no cotidiano, ocorrem aprendizagens que servem de vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais que são construídos e que constroem a relação das crianças com o mundo.

Em termos metodológicos, esta pesquisa científica de abordagem qualitativa e natureza básica, está inserida na área da educação, com ênfase nas políticas públicas para a Educação Infantil. Os objetivos, em termos metodológicos, seguirão características de uma pesquisa exploratória. Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados, estes serão realizados na perspectiva documental, com o intuito de considerar a etnografia de arquivos e/ou documentos¹.

Nesse contexto, é fundamental destacar que “a etnografia decodifica e recodifica, revelando as bases da ordem coletiva e da diversidade, da inclusão e da exclusão. Ela descreve processos de inovação e de estruturação e faz parte, ela mesma, desses processos.” (CLIFFORD, 2016, p. 33).

Frehse (2005); Clifford (2016); e Oliveira e Barbosa (2019), pontuam que para uma pesquisa etnográfica de arquivo e/ou documentos, ao compreender o arquivo como o campo de pesquisa, ou seja, o pesquisador “[...] enxerga no arquivo um campo porque o conhecimento que lhe interessa se constrói num horizonte epistemológico em que é problematizada constantemente a ‘distância cultural’ [...]”. Além disso, para essa perspectiva “[...] o arquivo é um conjunto vivo de documentos-documentos do presente.” (FREHSE, 2005, p. 150).

A etnografia de arquivos e/ou documentos, conforme descrevem Ferreira e Lowenkron, (2020, p. 6) abarca, “[...] pouco suporte na bibliografia clássica sobre etnografia para entender o significado da tarefa de lidar com registros, tecnologias e peças documentais,

¹O termo “etnografia arquivos e/ou documentos” será utilizado na pesquisa por encontrar os dois termos na literatura acadêmica, sendo que alguns autores nomeiam como etnografia de arquivos (MARTINIANO; SILVA, 2017; OLIVEIRA, 2019; FREHSE, 2005; CUNHA, 2004) e outros etnografia de documentos (PEIRANO, 2006; FERREIRA; LOWENKRON, 2020; HULL, 2012).

que, cada vez mais, é parte importante das atividades realizadas por antropólogos quando estão em ‘campo’.”

Nesta perspectiva, o pesquisador tem como campo de pesquisa o “arquivo”, assim, este se torna o informante da sua investigação. “Embora sem poder participar fisicamente, o pesquisador *observa*... Lança mão da visão e, por meio dela, lê textos, contempla imagens, inquire a materialidade da documentação e o seu conteúdo” (FREHSE, 2005, p. 136).

Na perspectiva da etnografia de arquivos ou de documentos, considera-se que o “[...] arquivo é o próprio campo de investigações e apresenta uma gama de possibilidades de temas a serem abordados que contribuem e se tornam necessários para o entendimento de sua estruturação, refletindo o contexto de recolhimento [...]” (MARTINIANO, SILVA, 2017, p. 43).

Para tal interpretação, quando se utiliza a etnografia para as análises, o pesquisador precisará ser questionador, a fim de instigar sobre os dados encontrados. Assim, as técnicas e procedimentos para a análise em uma perspectiva etnográfica,

[...] não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Os instrumentos de coleta e análise utilizados nesta abordagem de pesquisa, muitas vezes, têm que ser formuladas ou recriadas para atender à realidade do trabalho de campo. Assim, na maioria das vezes, o processo de pesquisa etnográfica será determinado explícita ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador. (MATTOS, 2011, p. 50)

Diante dessas considerações, apresenta-se como **fontes documentais** privilegiadas para esta investigação: dezesseis PPPs dos CDIs da Educação Infantil de Gaspar-SC. Os PPPs referiram-se a três versões do ano de 2012, escolhidas aleatoriamente, do período de implementação desses documentos nas instituições, para a compreensão da historicidade da trajetória vivenciada pelo município. De acordo com as fontes pesquisadas, antes desse percurso, as instituições de Gaspar-SC não tinham um documento orientador, específico, ficando a critério de cada instituição decidir a condução de seus planejamentos. Os demais PPPs são versões do ano de 2013, 2018 e 2020, identificadas como a última versão atualizada pelas instituições.

Além dos PPPs das instituições, a pesquisa perpassou a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010); o *Referencial metodológico da prática pedagógica*, (GASPAR, 2010); os *Critérios de Avaliação para a Educação Infantil* (GASPAR, 2012); o ebook, *Educação Infantil de Gaspar: uma proposta em constante reflexão* (GASPAR, 2016);

e o *Documento norteador para elaboração e/ou atualização do Projeto Político Pedagógico* (GASPAR, 2017).

Como interlocutores para as análises, em nível nacional utilizou-se o *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*, Lei no 8069/1990 (BRASIL, 1990) a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 93.94/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI* (BRASIL, 2009); o *Currículo Base do Território Catarinense – CBTC* (SANTA CATARINA, 2019) e a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2017). Utilizou-se ainda documentos de abrangência internacional – como a *Declaração de Genebra* (UNICEF, 1924); *Declaração dos Direitos da Criança* (UNICEF, 1959); e a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças – CDC*, (UNICEF, 1989).

A discussão de aspectos das políticas públicas para a Educação Infantil, deu-se a partir da produção da área embasada em: Gadotti (1998); Caria (2011); Veiga (2001) e Kuhlmann Jr (2010).

A possibilidade de tomar a legislação como fonte para problematizar temáticas relacionadas à educação, à história e à história da educação, foi tratada por Faria Filho (1998, p. 124) ao explicar a legislação como “[...] um emaranhado de práticas e representações que, sem dúvida, uma vez constituídas como objeto de investigação históricas, poderiam contribuir para entendimento do fenômeno educativo em suas várias dimensões”. Portanto, busca-se a legislação como um referencial que traz possibilidades para compreender aspectos relevantes na área da Educação Infantil, principalmente, os articulados ao direito à participação das crianças no cotidiano das instituições.

Além das fontes já mencionadas, destaca-se também o investimento feito por meio da iconografia, no sentido de compreensão do objeto desta pesquisa. As imagens (fotos) foram colhidas, em sua maioria, dos próprios documentos – PPPs – e comparecem no capítulo final desta dissertação. Quanto ao uso da fotografia como fonte, apoia-se em Vidal (1998, p. 76) “[...] na busca de compreender a foto como uma produção de sentido, cuja análise envolve o conhecimento do fotógrafo, da agência contratante, dos recursos tecnológicos disponíveis e das condições sócio-históricas em que foi efetuado o registro instantâneo”.

Na coleta de dados desta pesquisa, organizou-se um acervo documental selecionado por meio de um levantamento no *site* do município de Gaspar-SC, para a organização dos documentos fontes da Secretaria Municipal de Educação. Para os documentos mandatórios federais/estaduais, realizou-se a busca no portal do MEC e da Secretaria do Estado da Educação – SED.

Segundo informações do *site* municipal², em Gaspar-SC, até o ano de 2022, o atendimento para as crianças da Educação Infantil foi realizado em 17 Centros de Desenvolvimento Infantil – CDIs, e em outras sete escolas que atendem a Educação Infantil (4 a 6 anos) e o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).

Selecionou-se para análise desta pesquisa os PPPs dos CDIs, que são instituições que atendem especificamente as crianças da Educação Infantil (0 a 6 anos) e abarcam um maior conjunto de informativos históricos e pedagógicos fundamentadas nas especificidades da infância. As escolas de Ensino Fundamental do município começaram a receber as crianças de 4 a 6 anos, a partir de 2017, sendo recentes seus estudos e documentação sobre a Educação Infantil.

Quanto à seleção dos PPPs, estes foram solicitados e recebidos por meio de e-mail, direcionados às 17 instituições de Educação Infantil, em que houve resposta de quase todos os CDIs, faltando apenas um. Após o recebimento e organização dos documentos, realizou-se primeiramente uma leitura prévia para reconhecimento geral de todos os documentos dos acervos selecionados (SEMED, MEC, PPPs). Num segundo momento, voltou-se com uma observação mais distinta para os documentos da SEMED, com o intuito de perceber, nestes documentos, orientações para a prática pedagógica sobre a participação das crianças, além da historicidade vivida pela Rede Municipal de Gaspar-SC.

Em seguida, retornou-se aos PPPs e realizou-se uma leitura atenta com vistas a identificar informativos, em seções específicas que pontuassem como o direito à participação das crianças está proposto nesses documentos.

Após a identificação dessas informações, realizou-se a elaboração de tabelas, anexas nos apêndices desta dissertação, com o intuito de comparar, analisar e selecionar as informações obtidas e com o propósito de considerar a etnografia de arquivo e/ou documento, que “[...] não ‘destaca’ do contexto os documentos que analisa. Pelo contrário; seu objetivo é tomá-los enquanto objeto de estudo, considerando sua condição de produto cultural de um determinado grupo social e de uma época específica” (OLIVEIRA; BARBOSA, 2019, p. 143).

A organização dos dados para as posteriores análises, foi realizada de modo que, para as informações que se igualam, se especificou a quantidade de instituições que relataram a mesma descrição. Para as diferenças se destacou, referenciando a citação do excerto selecionado. Após a leitura minuciosa dos documentos e seleção dos excertos organizados em tabelas por temáticas, compreendeu-se que para a construção e ou atualização dos PPPs, os

² Disponível em: <https://www.gaspar.sc.gov.br>.

CDIs de Gaspar-SC se fundamentaram em referenciais teóricos da sociologia da infância, por uma pedagogia da infância e nas legislações que trataram sobre a participação das crianças.

Com os documentos selecionados, as tabelas elaboradas e os dados organizados, no que concerne aos informativos os quais foram considerados pertinentes para esta pesquisa, iniciaram-se as análises para esta investigação, na perspectiva aqui adotada. Para as análises, dois conceitos foram problematizados de modo mais contundente: *concepção* e *representação*.

Para interpretação das concepções presentes nos documentos fontes desta pesquisa, foi tomado o conceito de *representação*, fundamentado em Chartier (1990, 1991, 1993, 1996, 2004), no sentido de compreender que as concepções presentes podem ser interpretadas como representações de criança, infância, Educação Infantil, entre outras que serão analisadas por meio dos PPPs. Uma vez que, conforme elucida Chartier (1996, p. 20), cada sujeito por meio “[...] de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos que se apropria.”

Assim, foi preciso observar que as representações culturais e sociais não podem ser vistas como algo estável ou neutro, mas, sim, compreender de que maneira tais representações foram produzidas. Chartier (1991, p. 184) descreve duas definições para o conceito de representação, ditas por ele contraditórias “[...] por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa”. E o autor finaliza descrevendo que “a relação de representação – entendida como relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma valendo pelo outro porque lhe é homóloga [...]” (CHARTIER, 1991, p. 184).

Para aprimorar o entendimento do termo fundamenta-se em Magalhães (2018, p. 01) ao descrever que “[...] a representação testa os limites da imaginação humana, ao sugerir um estado de coisas em que presença e ausência não se excluem mutuamente”. Desse modo, entende-se que o dualismo entre a presença e a ausência são centrais para a constituição do termo de representação.

Para compreender as informações que serão obtidas nos documentos fontes, será preciso entender o contexto histórico, social e cultural dos responsáveis pelas descrições quanto à apropriação e compreensão destas nos PPPs. Em razão de que o transcrito nos documentos ultrapassa o objetivo descritivo ou informativo, se materializando de diversas maneiras, pois conforme explanado por Chartier (2004, p. 18),

Não se podem, portanto, restringir apenas à sua finalidade material ou a seus efeitos sociais as práticas que organizam as atividades e tecem vínculos entre os indivíduos: são todas ao mesmo tempo ‘culturais’ já que traduzem em atos as maneiras plurais como os homens dão significação ao mundo que é o seu. Portanto, toda história, quer se diga econômica, social ou religiosa, exige o estudo dos sistemas de representação e dos atos que eles geram. Por isso ela é cultural.

O autor alerta sobre a importância de compreender as diferentes formas de apropriação das representações, sendo que não acontecem somente em um espaço específico, mas que se materializam por meio da sociedade, da educação e da cultura, conforme as vivências e experiências dos sujeitos participantes. O transcrito nos documentos – os PPPs, no caso específico desta dissertação – significa mais do que registros e informações, são um artefato histórico, social e cultural, o que possibilita interpretações de representações diversas.

Quanto ao termo *concepção*, presente nos PPPs, demarca-se possibilidades de trazer indicativos de como as instituições entendem o direito à participação das crianças. Ao consultar o dicionário de filosofia, este define concepção como um termo que:

[...] designa (assim como os correspondentes percepção e imaginação) tanto o ato do conceber quanto o objeto concebido, mas, preferivelmente, o ato de conceber e não o objeto, para o qual deve ser reservado o termo conceito (v.). Hamilton já fazia essa observação {Lectures on Logic, I, p. 41}, que às vezes é repetida na filosofia contemporânea: ‘Tão logo um conceito é simbolizado para nós, nossa imaginação reveste-o de uma C. privada e pessoal, que só podemos distinguir por um processo de abstração do conceito público e comunicável’ (ABBAGNANO, 2007, p. 169).

Entende-se que a partir da compreensão da natureza de um pensamento ou de um objeto, é possível se aproximar da formação de um conceito. Conforme explicam Matos e Jardimino (2016, p. 24), “[...] as concepções podem informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno”.

Ademais, há um segundo sentido para o termo concepção, relatado na pesquisa de Matos e Jardimino (2016, p. 24), ao entendê-lo como “[...] um processo de formação de conceitos”. Descrevendo uma forte relação entre estes dois termos, (concepção e conceito), finalizam o texto argumentando que, “Alguns autores consideram as pesquisas sobre conceitos como uma fonte importante para determinar as características estruturais das concepções” (MATOS; JARDILINO, 2016, p. 24).

As concepções descritas nos PPPs sobre criança, infância, adulto (professora/or) e o direito à participação no planejamento do cotidiano da Educação Infantil, foram construídas por meio de um conjunto de ideias, pontos de vista, opiniões, das vivências e experiências e das bases epistemológicas em que se fundamentaram as/os profissionais das instituições educativas que participaram da elaboração dos documentos.

Na continuidade das proposições das análises, a partir do acervo documental selecionado da realização do estado do conhecimento e principalmente dos estudos e leituras de textos de autores das ciências sociais, compreendeu-se que alguns conceitos articulados ao direito à participação das crianças são fundamentais: *cidadania infantil*; *auscultar*; *protagonismo infantil*, *socialização*, *reprodução interpretativa e cultura de pares*. Conceitos estes que contribuem para a compreensão de direitos primordiais para a criança enquanto sujeito de direitos e ator social, principalmente para o direito à participação. A mobilização destes conceitos foi pensada na perspectiva de assimilar a articulação desses conceitos com as concepções propostas nos PPPs dos CDIs de Gaspar-SC, a saber: criança; infância; Educação Infantil; perfil da/o professora/or; planejamento, práticas e organização do cotidiano da Educação Infantil.

O conceito de *cidadania* foi tomado em referência a Sarmento; Soares; Tomás (2004) que discutem o paradoxo da cidadania tradicional, em que somente o adulto é capaz de exercê-la. Outro conceito fundamental para a garantia do direito à participação das crianças, é o conceito de *auscultar*. Termo que esteve embasado em autores como Rocha (2008) e Pinto e Sarmento (1997), para a compreensão de uma escuta atenta com um olhar apurado para todos os órgãos dos sentidos, visto que as crianças se expressam de diferentes maneiras, e sua comunicação acontece também por meio de gestos, expressão corporal e facial, entendido como um termo que “[...] não é apenas uma mera percepção auditiva nem simples recepção da informação – envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro” (ROCHA, 2008, p. 44).

Quanto ao conceito de *protagonismo*, foi proposta uma discussão referenciada por Nascimento (2019) e Gaitán (1998) e Friedmann (2020), para distinguir o que esse conceito utilizado na área da educação contribui para o direito à participação.

Em relação aos conceitos de *socialização*, *reprodução interpretativa e cultura de pares*, fundamentou-se em Sarmento (1997, 2007, 2009), Sarmento e Pinto (1997), Qvortrup (2011) e Corsaro (2002, 2009), com o intuito de encontrar indícios desses conceitos nas análises dos documentos. No que tange ao de *participação*, fundamentou-se na perspectiva da sociologia da infância por meio de Sarmento (1997, 2007, 2009), Sarmento e Pinto (1997) e Vasconcellos (2017), além de Sarmento, Fernandes e Tomás (2007, p. 197) que explicitaram que “a participação é um modo de exercício de uma ação influente num contexto concreto”. Fernandes (2009, p. 95) amplia a discussão sobre esse conceito ao afirmar que:

[...] etimologicamente se caracteriza como a ação de fazer parte, tomar parte em, mas é também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal ação de

variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que a afetam, as competências de quem a exerce ou ainda as relações de poder que a influenciam.

De modo que se mapeie produções correlatas à temática e objeto desta pesquisa, realizou-se o *estado do conhecimento*³, com a finalidade de compreender outras produções acadêmicas que dialogam, se articulam ou se correlacionam com o objeto da presente pesquisa, referente ao direito à participação das crianças, elencados nos PPPs. Em alinhamento com Morosinia e Fernandes (2014), ao compreendermos “[...] o conhecimento como produção histórico-cultural situado e datado nas estruturas de poder vigentes em cada espaço tempo”, localiza-se a importância da elaboração do estado do conhecimento para o trabalho acadêmico, o qual se constitui como:

[...] matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo. (MOROSINIA; FERNANDES, 2011, p. 155).

A realização do estado do conhecimento mapeou artigos, teses e dissertações, nos portais da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD; na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes; na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, mais especificamente no GT 5 e GT 7, que se configuram como um espaço de conhecimento científico que reúne um conjunto de produções referentes a estudos sobre crianças de 0 a 6 anos. Ainda, de modo mais estreito geograficamente com o objeto desta pesquisa, junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – Nupein da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

O mapeamento pelos portais da BDTD e da Capes, partiu da combinação de descritores e/ou palavras-chave que se complementavam, como “participação infantil” ou “participação das crianças”, situadas no contexto da “Educação Infantil” ou creche ou pré-escola e, ainda, na relação com “Projetos Políticos Pedagógicos”. Recorreu-se aos operadores lógicos *booleanos* “AND”, “OR” e “NOT”, na tentativa de restringir a seleção para as pesquisas que tivessem pertinência direta com o estudo em curso, no período cronológico entre os anos de 2015 e 2020.

³ Importante pontuar que existem outros portais que não foram consultados e ainda e-books, relatórios de grupos de pesquisa etc, que poderiam trazer outras informações a despeito do objeto de pesquisa.

Desse processo, resultaram 44 teses e/ou dissertações da BDTD e da Capes, sobre as quais foram feitas as leituras dos resumos, na intenção de analisar sua pertinência para estudo. Feito isso, selecionou-se, segundo os critérios eleitos, oito produções para a leitura na íntegra e realização de fichamentos, conforme apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Produção acadêmica localizada na BDTD e Capes

Autor/a	Título	PORTAL	Ano/Tipo	Instituição
SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da	A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil.	BDTD e Capes	2015 Dissertação	PUC-GO
VASCONCELOS, Queila Almeida	Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem.	BDTD e Capes	2015 Dissertação	UFGRS
VIEIRA, Ana Luzia da Silva	Projeto político-pedagógico na creche: participação e protagonismo da equipe de funcionárias(os) de uma unidade da Rede Municipal de Santo André.	BDTD e Capes	2015 Dissertação	UNINOVE
LIRA, Claudia Dantas de Medeiros	A participação das crianças no desenvolvimento do currículo na Educação Infantil.	BDTD e Capes	2017 Dissertação	UFRN
VASCONCELLOS, Giselle Machado de	A participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública.	BDTD e Capes	2017 Tese	UFSC
SILVA, Lilian Barbosa da	Aspectos inovadores em uma Escola Municipal de Educação Infantil em São Paulo.	BDTD e Capes	2018 Dissertação	PUC-SP
VELOSO, Marília Tuler	Crianças na cidade-participação infantil no planejamento e gestão das cidades: novas espacialidades, autonomia, possibilidade.	BDTD	2018 Dissertação	UFMG
RADECK, Aparecida Neuza	Percepções de crianças da primeira infância sobre as relações educativas na sua escola: é possível melhorá-la a partir de suas opiniões?	BDTD	2019 Dissertação	UNINTER

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no sistema da BDTD e Capes.

Percebeu-se com este estudo que há poucas produções sobre a participação das crianças elencadas no PPP das instituições, pois como destacado em negrito no Quadro 1, apenas um desses estudos trouxe a importância de assegurar a participação das crianças por meio dos PPPs, e possibilitou reflexões da equipe pedagógica e demais profissionais das instituições de Educação Infantil.

Na ANPED, a consulta se deu mais especificamente no GT 7, que se configura um espaço de conhecimento científico e reúne um conjunto de produções referentes a estudos sobre

crianças de 0 a 6 anos. Por conta da forma como as reuniões são organizadas, entre nacionais e regionais, ampliou-se o período de busca para 2010 a 2019, assim se pontuou as sete reuniões nacionais ocorridas nesse período⁴ e as cinco reuniões da região Sul⁵.

Utilizaram-se os mesmos descritores, como feito junto à BDTD e Capes para localização e seleção dos trabalhos apresentados, entretanto, não foi encontrado nenhum trabalho que descrevesse, especificamente, o direito à participação das crianças, elencada nos PPPs, ou que relacionasse participação das crianças e PPP, conforme pontua-se no quadro a seguir:

Quadro 2 – Produção acadêmica localizada na ANPEd Nacional – GT 7

Autor/a	Título	Ano
JOÃO, Janaína da Silva	Crianças, Professora/or e Famílias: (Co) Protagonistas da Educação Infantil.	2012 Reunião Nacional
OLIVEIRA, Fabiana de	A Criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos.	2015 Reunião Nacional
GONÇALVES, Barbará de Oliveira; AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de	Vivemos para lutar, lutamos para viver... A participação das crianças sem terrinha na vida política da sociedade.	2019 Reunião Nacional
MARTINS, Karoline Joulie	Escola, mídia e cinema: construindo espaços de participação com as crianças.	2019 Reunião Nacional

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos Anais da ANPEd – Reunião Nacional – GT 7.

Encontrou-se entre o período delimitado, quatro trabalhos relacionados à temática, todos provenientes de universidades públicas. Assim como nas pesquisas localizadas na BDTD e Capes, os estudos aqui apontados também se constituíram a partir de diferentes metodologias, sendo pesquisas etnográficas, de observação participante e pesquisa-intervenção, alicerçadas no campo teórico da sociologia da infância e antropologia, sustentadas em autores como: Manuel Sarmiento, Willian Corsaro, Giles Brougère, Alma Gottlieb, entre outros; assim como da Psicologia, representada por Bárbara Rogoff.

Essas pesquisas apontaram, entre outros aspectos, que os estudos da sociologia da infância trazem contribuições para entender e refletir sobre como pode ocorrer a participação das crianças, ao considerá-las como ator social e sujeito de direitos. Com possibilidades de atuação das crianças na transformação da sociedade, a de se considerar que, por muito tempo, essa foi uma categoria geracional excluída socialmente.

⁴ Até o ano de 2013, as reuniões nacionais aconteciam anualmente. Posterior a este ano os encontros passaram a ser bianuais (2010 – Caxambu/MG; 2011 – Natal/RN; 2012 – Porto de Galinhas/PE; 2013 – Goiânia/GO; 2015 – Florianópolis/SC; São Luís/MA, 2017; Rio de Janeiro/RJ, 2019).

⁵ A partir de 2000, as reuniões regionais também passaram a acontecer bianualmente. Para este trabalho, a análise centrou nas ocorrências dos anos de 2010 – Londrina/PR; 2012 – Caxias do Sul/RS; 2014 – Florianópolis/SC; 2016- Curitiba/PR; 2018 – Portos Alegre/RS.

Além disso, indicaram o quanto as crianças têm suas potencialidades e devem ser consideradas no processo de participação, e descreveram para a importância de uma organização de espaços e tempos voltados à autonomia das crianças, incluindo os bebês. Apontaram as instituições de Educação Infantil como espaços promotores, transformadores e de ampliação do repertório cultural e social das crianças. Ainda, tais pesquisas indicaram que as crianças são capazes de modificar e compreender o seu redor, sendo fundamental a discussão a respeito da participação das crianças para a constituição de uma sociedade mais justa e democrática.

No que tange a especificidade das reuniões regionais da ANPEd Sul, encontrou-se sete trabalhos sobre a participação das crianças, conforme segue no quadro a seguir:

Quadro 3 – Produção acadêmica localizada na ANPEd Regional Sul – GT 7

Autor/a	Título	Ano
MACHADO, Carolina Castelli	Ampliando as discussões sobre a aprendizagem na educação infantil: observação e participação entre bebês e crianças mais velhas.	2016 Reunião Sul
ROCHA, Jeruza da Rosa da; NÖRNBERG Marta	“Eu presto atenção no que ela fala, copio do quadro, ajudo com os vasos de flor, faço as contas” participação das crianças na escola.	2016 Reunião Sul
BRAGAGNOLO, Adriana; DICKEL, Adriana	A interação verbal entre professora/oras e crianças de educação infantil pelo viés da participação guiada e da retomada da palavra.	2016 Reunião Sul
MACÊDO, Lenilda Cordeiro de DIAS, Adelaide Alves	Tia, posso pegar um brinquedo? A ação das crianças no contexto da pedagogia do controle.	2014 Reunião Sul
OLIVEIRA, Fabiana de	A Criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos.	2014 Reunião Sul
DELGADO, Ana Cristina Coll; SILVA, Francine Vargas da	Bebês e crianças bem pequenas nas programações do mês da criança: entre a proteção, controle e participação conquistada.	2012 Reunião Sul
BELTER, Luciléia; WESCHENFELDER, Noeli Valentina	Conhecendo as culturas da infância: possibilidades de participação das crianças no cotidiano escolar.	2012 Reunião Sul

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos Anais da ANPEd – Regional Sul – GT 7.

Os trabalhos encontrados decorrem, em grande parte, dos Programas de Pós-Graduação de universidades públicas, apresentados nos anos de 2012, 2014 e 2016. Todas as produções têm em comum a etnografia como um instrumento de pesquisa, contribuindo para ampliação do entendimento desta metodologia que será utilizada nas análises dos PPPs, todavia, diversa da que será tomada aqui: etnografia de arquivos e/ou documentos.

Alguns estudos amparados em autores como Graue e Walsh (2003), consideram a etnografia como forma de pesquisa interpretativa. Outros trazem a compreensão do entendimento etnográfico caracterizado por Delgado e Silva (2012), ao defender a etnografia

como possibilidade de “[...] uma postura menos adultocentrada e que permite vislumbrar o que está para além do discurso adulto sobre as crianças.” Tornando a pesquisa realizada “com” a criança e não “da” criança, com o intuito de apresentar a importância dessa metodologia para compreensão do direito à participação das crianças.

A etnografia, segundo Prout (1990 apud AGOSTINHO, 2016, p. 02), “[...] permite às crianças uma voz e uma participação na produção de dados sociológicos mais direta do que são normalmente possíveis através de estilos de investigação experimental.” Isso levou à reflexão sobre a participação infantil, atrelada também à metodologia da pesquisa utilizada, ou seja, a etnografia de documentos e/ou arquivos anteriormente mencionados.

No Nupein, o levantamento foi realizado a partir das publicações dos periódicos da Revista Zero-a-Seis⁶ com um recorte dos anos de 2010 a 2021. A revista editada eletronicamente é uma publicação semestral do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (CED/UFSC).⁷

Conforme realizado nos demais portais, para a realização do estado do conhecimento, partiu-se da combinação de descritores como “participação das crianças”, “participação infantil” e “Projetos Políticos Pedagógicos”. Destaca-se que não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre a participação das crianças relacionada aos PPPs das instituições de Educação Infantil neste portal.

O total de produções encontradas com esse levantamento foi de 56. Relacionadas com os descritores utilizados “participação das crianças” e “participação infantil”, apenas 11 produções foram repetidas. Em seguida, realizou-se a leitura dos resumos em que foram selecionadas 11 publicações para leitura na íntegra e fichamento, conforme os critérios elencados de inclusão, de a pesquisa estar inserida no contexto da Educação Infantil e fundamentada em autores das ciências sociais. Seguem no quadro a seguir, as produções.

Quadro 4 - Produção acadêmica localizada no NUPEIN

Autor/a	Título	Ano
LUCAS, Maria Porto RAUSCH, Rita Buzzi	As formas de participação das crianças nos trabalhos de conclusão de Curso da Pedagogia da FURB no período de 2006 a 2008	2010

⁶ Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis>.

⁷ Conforme descrevem Nazário e Rivero (2021, p. 1524) “O Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos (NEE0a6) teve início em 1991, vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC), sob a coordenação compartilhada das professoras Ana Beatriz Cerisara e Eloisa Acires Candal Rocha e do professor João Josué da Silva Filho. Atualmente, nomeado como Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), é coordenado pelas professoras Kátia Adair Agostinho e Márcia Buss-Simão”.

MADEIRA, Rosa	A possibilidade de uma Cidadania da Infância redescoberta nas entrelinhas dos textos de Política Internacional: <i>a propósito do Projeto a Infância e sua Educação - 1997-2003</i>	2012
AGOSTINHO, Kátia Adair; DEMÉTRIO, Rúbia Vanessa Vicente; BODENMÜLLER, Saskya	Participação infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos	2015
CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira BARBOSA, Maria Carmen Silveira	Participação infantil e debate democrático: aproximações pelo campo da educação infantil	2017
GRAJZER, Deborah Esther; JAMES, Alison	Dando voz as vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potenciais	2019
CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes	Participação social de crianças em brincadeiras: aproximações às culturas da infância na educação infantil	2019
DIP, Flávia Franzini; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos	Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema	2019
VIEIRA, Natália Francisquetti Silva; SILVA, Marta Regina Paulo da	Mini-histórias: a avaliação narrativa da jornada de aprendizagem das crianças.	2021
ESSOMBA, Miquel Àngel	La voz de la infancia de familia inmigrada: identidad y participación en contextos de supervivencia	2021
AGOSTINHO, Kátia Adair	Em busca do ponto de vista das crianças	2021
NAZARIO, Roseli; RIVERO, Andréa Simões	Ética nas pesquisas com crianças: desafios que marca(ra)m os 30 anos de história do núcleo de estudos e pesquisas da educação na pequena infância (NUPEIN - CED/UFSC)	2021

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos arquivos da revista Zero-a-Seis publicadas pelo NUPEIN.

Em grande proporção, os artigos encontrados neste levantamento, publicados nos periódicos da Revista Zero-a-Seis do NUPEIN, são de autores vinculados a universidades públicas brasileiras (Federal, Estadual e Municipal). Encontrou-se apenas um de universidade brasileira privada e dois de universidades públicas estrangeiras (Portugal e Espanha).

As metodologias utilizadas foram bibliográficas e uma etnográfica. Utilizou-se diferentes recursos metodológicos: registros escrito, fonográfico e fotográfico; dramatizações, narração de histórias, produção de desenhos e observação.

A sociologia da infância é destaque em 8 das 11 produções selecionadas, com autores tais como: Sarmiento (2002, 2003, 2005); Qvortrup (1993, 2009); Corsaro (2002, 2009, 2011); Quinterio (2002); Montandon (2003); Pinto e Sarmiento (1997), entre outros. Além desse campo de estudos, os autores dos textos, mencionaram a antropologia, a pedagogia da infância, a psicologia histórico-cultural e a filosofia, para compreender como esses diferentes campos contribuem nos modos de participação das crianças em diferentes contextos.

As pesquisas selecionadas, no estado do conhecimento, trouxeram subsídios para entender como assegurar o direito à participação das crianças, ao descreverem que as/os profissionais devem compreender a criança como atores sociais, dando-lhes oportunidades de fornecer informações sobre suas vivências e experiências. Pontuaram que estaria em melhor condição para pensar a infância como grupo geracional, se a igualdade de cada criança em relação à outra ou do adulto, fosse, de fato, assumida pela sociedade e pelas/os profissionais da educação.

As relações de poder perpassaram quase todos os artigos selecionados com o adulto condutor da situação, ao inviabilizar o direito à participação infantil e descrever as ações das crianças que foram observadas nos contextos de pesquisa pelo olhar do adulto. Para que as crianças sejam realmente consideradas como partícipes, as pesquisas pontuaram que o adulto deverá repensar uma prática vinculada aos desejos, necessidades, interesses das crianças, com ampliação de repertório, estar atentos as inúmeras formas de expressão, valorizar os questionamentos, propor ações coletivas para que adultos e crianças partilhem dos mesmos interesses, descartar relações verticais, planejar a organização dos espaços de forma a garantir a participação das crianças, promover um equilíbrio entre as proposições e decisões e realizar um compartilhamento das relações de poder.

As produções enfatizaram, em sua maioria, os campos de estudos das ciências sociais que colaboram de modo significativo para esse entendimento, ao compreender a criança como ator social, e a infância como categoria geracional. Desse modo, alertam quanto às formas de participação e escuta das crianças nas pesquisas. Em muitos casos é preciso repensar: como será garantida a participação infantil? De fato, as crianças estão sendo ouvidas? As pesquisas, em sua maioria, apontaram os adultos como responsáveis por uma prática participativa, reconhecendo que estes detêm o controle nesse percurso, tanto nas instituições educativas, quanto no processo de edição das escritas das vozes das crianças nas pesquisas.

Essa dissertação estruturou-se em cinco títulos. No título um, apresentou-se essa Introdução⁸.

O título dois tratou de aspectos do percurso histórico da construção da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil de Gaspar-SC, o que, posteriormente, resultou na construção dos PPPs. Trouxe a trajetória da elaboração das primeiras versões dos PPPs (2012) da Rede Municipal, em termos das orientações gerais, de elementos que se distinguem e que se

⁸ A Introdução é considerada como título 1 neste trabalho por orientação do *template* disponibilizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – PPGE/IFC, disponível em: <https://ppge.ifc.edu.br/documentos>. Acesso em: 28 jun. 2021.

aproximam entre os PPPs. Além disso, tratou aspectos analíticos da articulação entre as políticas públicas internacionais, nacionais e locais, utilizadas para a construção dos PPPs.

No título três, iniciou-se o processo de análise dos PPPs de 2020, das instituições educativas de Gaspar-SC. Primeiramente, observou-se a organização da participação das/os profissionais, para a construção e/ou atualização dos documentos. Em seguida, realizou-se a discussão das concepções e representações de: *criança; infância; educação infantil e do perfil da/o professora/or*, ao intermediar as possibilidades descritas de participação das crianças.

No título quatro, explanou-se a partir das análises dos PPPs, como estão contempladas nos documentos das instituições, as metodologias utilizadas para a organização da prática pedagógica. Para isso, foram selecionados nos documentos, excertos, compreendendo-se em seus escritos o direito à participação das crianças. Tratou-se das representações das práticas pedagógicas utilizadas no cotidiano das instituições, as metodologias, a organização dos espaços e o planejamento, com a pretensão de observar como ocorreu a garantia da participação das crianças e a compreensão sobre a temática pesquisada das instituições descritas nos documentos.

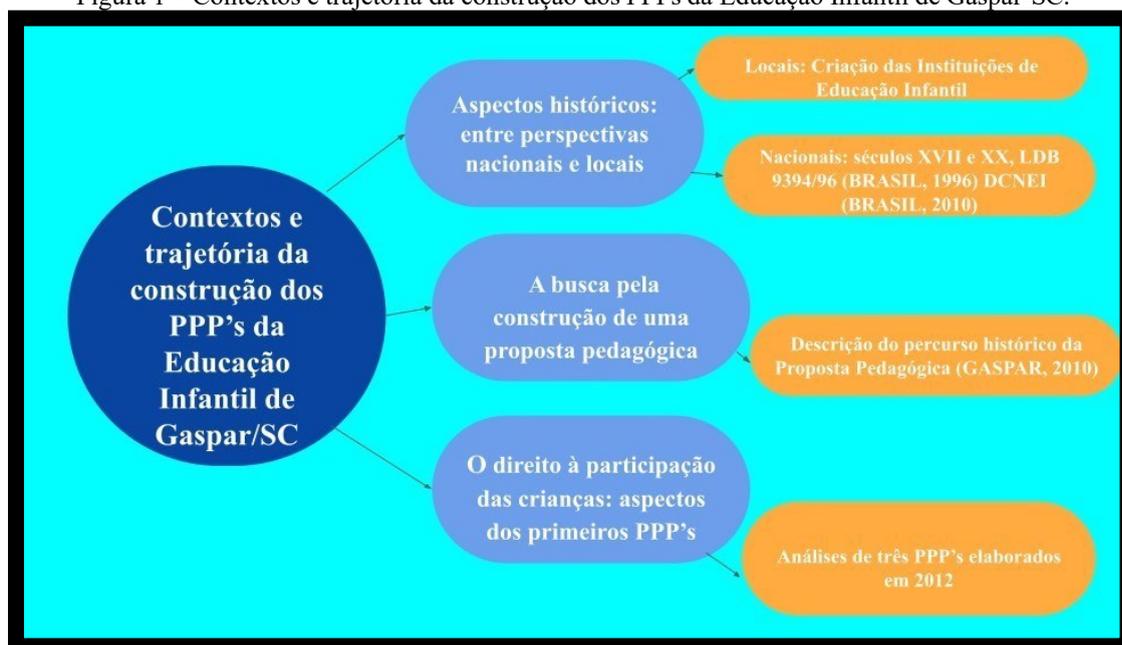
O título cinco finalizou esse texto, com uma reflexão sobre os desafios e as possibilidades na construção dos PPPs na Educação Infantil e sinalizou alguns diferenciais encontrados nos Projetos Políticos Pedagógicos de duas das instituições de Educação Infantil de Gaspar-SC investigadas, com o propósito de demarcar o direito à participação, a partir do uso da metodologia de projetos e da organização de assembleias com as crianças, conforme registros constantes nos PPPs destes dois CDIs.

2. DA PROPOSTA PEDAGÓGICA À CONCRETIZAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE GASPAR-SC: MARCOS INICIAIS

“É direito de toda criança ter curiosidade sobre tudo, desde as coisas pequeninas, como filhotes de pulga, até as grandiosas, como as coisas do universo, passando por aquele tio esquisito que não conversa com ninguém” (KAWAHARA; LOURENÇO, 2011, p. 08).

É relevante demarcar os aspectos iniciais da trajetória de implantação das instituições educativas do município de Gaspar-SC, uma vez que, conforme explica Heymann (2013 p.67), para analisar os arquivos e/ou documentos, “[...] devem ser considerados os contextos nos quais os conjuntos documentais se inserem: contextos sócio-históricos mais amplos, de uma parte e contextos arquivísticos nos quais são preservados tratados e disponibilizados, de outra”. Assim, partiu-se da historicidade dos acontecimentos macros quanto à configuração da Educação Infantil no contexto mundial para, em seguida, trazer as investigações específicas das instituições educativas do município de Gaspar-SC.

Figura 1 – Contextos e trajetória da construção dos PPPs da Educação Infantil de Gaspar-SC.



Fonte: Figura elaborada pela autora.

A figura acima fez compreender a trajetória da Educação Infantil do município – de acordo com as intenções desta pesquisa – e contextualizou a criação das instituições de Gaspar-SC e o percurso da historicidade para a construção da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), demarcando a análise de três PPPs elaborados em 2012, sendo os primeiros a serem implantados na Rede Municipal.

2.1. ASPECTOS HISTÓRICOS: ENTRE PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS, NACIONAIS E LOCAIS

Os estudos da infância e das crianças compreendem vários momentos históricos, em que foram conquistados direitos e espaços, evidenciando compreensões sobre estas concepções em cada época. Grupos sociais criaram suas representações, conforme seus interesses e conhecimentos, correspondentes aos seus significados de mundo. Conforme já pontuado na introdução deste texto, estas representações ocorreram na ausência ou na presença da representação de um signo, objeto ou pessoa. Nessa perspectiva, mesmo quando estes significados são apropriados por meio de um signo palpável, há uma multiplicidade de leituras e modos de atribuições (CHARTIER, 1991, p. 183-184).

Nessa reflexividade, compreende-se a importância de entender a construção dos conceitos de infância e criança, construídos pela sociedade historicamente, a partir dos estudos das ciências sociais. Ferreira (2002, p. 168) traça um panorama de como a infância foi explanada ao explicar que, “Durante muito tempo, a infância foi sobretudo historiada a partir da abordagem das obras de pedagogia. O que se conhecia não era propriamente a criança, mas o modo como o pedagogo entendia que ela devia ser educada”.

Além disso, quando se faz uma leitura histórica acerca da concepção elaborada sobre as crianças, bem como no que se refere à compreensão de infância, é possível observar que, em grande parte, estas foram consideradas como adultos imperfeitos ou incompletos, que deveriam ser moldados e educados para adentrar a vida adulta. “A criança não assumia a dignidade de objecto de estudo, apenas surgia como assunto sobre o qual se desenvolvia um discurso caucionado pela reputação intelectual do autor abordado” (FERREIRA, 2002, p. 168-169). Concepções que consideravam as crianças como um “vir a ser”, uma “tabula rasa”, um “ser incompleto” ou ainda “uma folha em branco”, sendo muitas as denominações para desconsiderar as potencialidades das crianças, propõem que a educação delas deveria ser pensada como uma preparação para o futuro, quando chegasse a fase adulta.

No contexto internacional, Philippe Ariès, historiador francês, foi um dos primeiros a fazer uso da iconografia com o intuito de analisar as representações de infância e criança, relatando que “Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” (ARIÈS, 1978, p. 50). Isso só veio a ocorrer no século XVII, quando passaram a ter uma vestimenta própria, distinguindo-as dos adultos, ainda que as diferenças entre os gêneros não se apresentassem, tendo em vista que, para as meninas, a única

diferenciação delas para os meninos eram duas fitas presas aos vestidos (ARIÈS, 1978, p.50). Para Ariès, somente nos séculos XIX e XX as famílias começaram a se interessar pelos estudos de seus filhos (as), quando começam a organizar sua rotina em torno da criança, que sai do anonimato, inclusive reduzindo o número de filhos para melhor cuidá-los (ARIÈS, 1978, p. 162-164).

Em contrapartida, quando se consulta Ferreira (2002, p. 169), o autor descreve que “A posição de Philippe Ariès sobre a infância no contexto medieval foi objecto de inúmeras críticas, tendo-se mostrado que o investimento emocional e material dos pais já acontecia frequentemente”. Além disso, diz que “[...] as crianças mereciam alguma atenção por parte da literatura médica e eram especialmente contempladas nas determinações e práticas que visavam protecção dos mais desprotegidos” (FERREIRA, 2002, p. 169). Apesar das críticas quanto ao trabalho de Ariès, “[...] a tese do investigador francês foi durante bastante tempo apetecível” (FERREIRA, 2002, p. 169).

Foi no período entre os séculos XVII e XX que as mudanças mais significativas na compreensão de criança e infância emergiram. É nesse longo período histórico que se começa a formar uma concepção de criança e infância com outros contornos. Abandonam-se as ideias de criança como sinônimo de distrações, brincadeiras e diversões para tratá-las no âmbito das questões psicológicas, de ordem moral, da higiene e do corpo que, até então, tinham sido desprezados. Entretanto, isso não significou que as crianças passaram a ser protagonistas, tendo em vista que não eram percebidas nem ouvidas pelos adultos, muito menos entendida a infância, ou a existência da infância, como um campo cultural diverso do adulto.

Essa perspectiva só começa a se estabelecer no século XX, com o chamado “Século da Criança” (PROUT, 2010, p. 22). Conforme descrito pelo autor, à infância ganhou novos olhares e percepções, e investimentos foram utilizados tanto para o conforto e segurança como para pesquisas e estudos das crianças. Em consequência dessa atenção, “[...] foram escritos inúmeros livros e artigos sobre como as crianças se desenvolvem e podem ser moldadas em futuros cidadãos” (PROUT, 2010, p. 22). Até a década de 1980, a sociologia pouco havia produzido sobre o assunto, visto que seu foco de estudos estava relacionado à sociologia da família e da educação. Neste período, “[...] as crianças não eram consideradas indivíduos com interesses específicos ou produtoras de cultura” (DIP; TEBET, 2019, p. 34), elas reproduziam e internalizavam os aspectos culturais e sociais dos adultos.

Sarmiento (2008, p. 18) aponta que o nascedouro da sociologia da infância⁹ “[...] se desenvolveu no último quartel do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90”. Este mesmo autor relata que, “No entanto, desde os anos 30 que a expressão ‘sociologia da infância’ se encontra formulada”. O termo socialização, na época utilizado por Emile Durkheim, considerava a “[...] infância como geração sobre a qual os adultos realizam uma ação de transmissão cultural e de ‘socialização’[...]” (SARMENTO, 2008, p. 18). Qvortrup (2015, p. 16) indica que as crianças constituíram objeto de preocupação de algumas ciências desde o século XIX, ao afirmar que “Neste período, a psicologia do desenvolvimento, a pediatria e a psiquiatria infantil, por exemplo, convocavam suas primeiras reuniões gerais para estabelecer uma estrutura e uma rede a fim de discutir e fortalecer ideias e percepções sobre o desenvolvimento infantil”.

É a partir de um novo contexto, posicionado mais ao final do século XX, que a infância ganha espaço nos estudos das ciências sociais e se amplia nas ciências humanas, mais especificamente a partir dos anos 1980, quando “[...] diversas sociedades observaram uma onda crescente de ideias sobre a participação e a voz das crianças” (PROUT, 2010, p. 21). Esse movimento abriu espaço ao campo de estudos da sociologia da infância, que chegaram para tencionar algumas defesas feitas em torno do desenvolvimento infantil, pautado numa perspectiva estritamente biológica e contribuindo para modificar olhares tradicionais quanto à criança, em especial, dela como um vir a ser, ao valorizar sua ação social desde a tenra idade. Desse modo, ao final do século XX, surge a sociologia da infância, que veio considerar a participação das crianças na vida social e adulta. Segundo Prout (2010, p. 731), esta área das ciências sociais:

[...], surgiu nos anos 1980-1990. Três principais recursos teóricos foram empregados em sua construção. Primeiro, apoiou-se na Sociologia interacionista desenvolvida principalmente nos Estados Unidos nos anos 1960. Esta problematizou o conceito de socialização, que torna as crianças muito passivas. Segundo, nos anos 1980, sobretudo na Europa, houve um ressurgimento (um tanto quanto surpreendente) da sociologia estrutural, que vê a infância como um dado permanente da estrutura social. Finalmente, nos anos 1990, na Europa e nos Estados Unidos, o construtivismo social problematizou e desestabilizou todo e qualquer conceito consagrado sobre a infância,

⁹É difícil determinar o nascimento da sociologia da infância por um único consenso, autores como Durkheim, mesmo que de um modo determinista, trouxe contribuições por meio da teoria da socialização, antes da sociologia da infância vir considerar a infância como categoria geracional. Mauss, esboçou um texto em 1937, intitulado “Três observações sobre a sociologia da infância” mantido sem publicação até a década de 1990. No Brasil o precursor foi Florestan Fernandes, a partir de 1940 com pesquisas sociológicas sobre as crianças e o folclore infantil. Nos anos 80 na Europa, a sociologia da infância ganha força, fazendo referência a estudos anteriores. Além disto, acredita-se que à ratificação da *Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças* em 1989, impulsionou o desenvolvimento da sociologia da infância entre os anos 1980 e 1990 e contribuiu para legitimar a participação como direito das crianças. (DIP; TEBET, 2019, p. 35).

lançando-lhe um olhar relativista. Este enfatizou a especificidade histórica e temporal da infância e dirigiu o foco à sua construção através do discurso.

Os estudos voltados à sociologia da infância são resultados das diversas mudanças na sociedade contemporânea: de cunho familiar, de consumo diversificado, mercado de trabalho e economia global, o que gerou uma nova realidade para as crianças. É no contexto marcado pela industrialização e urbanização que surge o interesse científico da sociologia pelas crianças, quando estas “[...] passaram de seres sob tutela a cidadãos com direitos; de adultos inacabados, em formação, dependentes e sem voz, a cidadãos plenos e consumidores reais e potenciais com significativo peso no mercado e uma centralidade sem precedentes na família, na escola e na sociedade em geral” (BELLONI, p. 128, 2009).

Assim é que emerge, pela sociologia da infância, o grande desafio teórico-metodológico de considerar as crianças como atores sociais plenos e protagonistas do percurso de socialização, dotados de visão de mundo em campo cultural singular. No Brasil, no final do século XIX e, em larga medida, no início do século XX, instaura-se um discurso de proteção à infância, protagonizado por instituições religiosas, jurídico-policial e, mais marcadamente, pelo discurso médico-higienista, que visavam, sobretudo, combater o alto índice de mortalidade infantil da época. Nesse contexto, pode-se dizer que os médicos-higienistas ganharam papel de destaque nas discussões sobre a criança e seu desenvolvimento.

Decorre deste processo, entre outros aspectos, a implantação de creches e jardins de infância – ora com caráter caritativo-assistencialistas e vinculadas às instituições religiosas, ora assentadas nos preceitos da filantropia científica –, mantendo-se um caráter assistencialista e higienizador como elementos fundantes e, desse modo, pouco contribuíram para dar novos contornos para uma concepção de infância singular e centrada na perspectiva da criança como sujeito social de direitos (KUHLMANN JR., 2010).

As primeiras creches surgiram na metade do século XIX, com o objetivo de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora, as viúvas, o acolhimento de órfãos e ainda esconder a vergonha das mães solteiras, das classes mais abastadas. (RIZZO, 2003, p. 37). “Na quarta última parte dos anos 1900, a Educação Infantil brasileira vive intensas transformações” (KUHLMANN JR., 2000, p. 06). Em que irão trazer contribuições para os próximos séculos e ampliar “[...] seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996” (KUHLMANN JR., 2000, p. 06). Com a promulgação da LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica e, assim, atribuiu-se maior importância à

elaboração de uma proposta pedagógica voltada à educação e cuidados das crianças de zero a seis anos.

Os municípios tiveram a incumbência de elaborar seus documentos, em consonância com o artigo 12 da referida lei, o qual define que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica [...]” (BRASIL, 1996, p. 14). A Rede Municipal de Gaspar-SC, visando seguir o que define a legislação, não fugiu à regra, levando em conta que a Educação Infantil seguiu esse percurso histórico e constituiu-se, inicialmente, de forma assistencialista, correlata às concepções daquele momento, com a finalidade de suprir o cuidado das crianças, enquanto as mães se dedicavam ao trabalho para ajudar nas despesas da casa. Outro documento de caráter mandatário implementado, as *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil* (2009), fundamenta-se em uma perspectiva sociológica, que descreve a criança como:

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

Vê-se que foi nesse período, entre o final da década de 1990 até os dias atuais, ou seja, quase 40 anos, que a Educação Infantil passou a fazer parte da educação básica e que crianças de 0 a 6 anos passaram a frequentar creches e pré-escolas como direito, desvinculando-se do atendimento em caráter assistencialista. Ao demarcar a Educação Infantil na perspectiva do assistencialismo, é importante pontuar que, naquele momento histórico, havia uma outra forma de organização dos espaços educativos para as crianças de 0 a 6 anos, em que ainda não havia um documento de identidade próprio de cada instituição e nem mesmo do município.

Assim, as políticas assistencialistas eram focadas na pessoa da professora/or e não centradas na criança, não se fundamentavam conforme definem as ciências sociais, mais especificamente a sociologia e a pedagógica da infância, que consideram a criança como ator social, protagonista, produtora e reprodutora de culturas próprias. Contudo, no Brasil, essa inserção foi sendo construída e “[...] marcada por avanços e retrocessos, o que justifica a expressão ‘maldição de Sísifo’, criada por Rosenberg (2003) para esse processo” (BARBOSA, et al, 2016, p.12). Desse modo, estudos e pesquisas referentes à infância começam a ser realizados para o aprimoramento ao atendimento.

Assim, o debate sobre a participação das crianças emerge por meio dos estudos sociológicos e começa a ser incorporado na legislação, com o intuito de assegurá-lo nos espaços de Educação Infantil, na procura de oportunizar maior visibilidade para as crianças e seus direitos. Mudanças conceituais e de transposição para a prática surgem e, entretanto, causam inquietações e preocupações entre pesquisadores e profissionais da área educacional. Como entender a criança como protagonista e viabilizar o direito a participação? Ainda que essas mudanças signifiquem avanços, as concepções de criança, infância e Educação Infantil permanecem em constantes transformações na sociedade contemporânea, com uma multiplicidade de elementos culturais e sociais constituintes.

De acordo com a análise dos documentos (PPP), a primeira instituição de Educação infantil criada em Gaspar-SC foi a Creche Irmã Cecília Venturi, no ano de 1979, localizada no bairro Belchior. Cinco anos depois, em 1984, foram construídas outras duas instituições, nos bairros: Bela Vista e Gaspar Grande. As construções naquela época eram realizadas com contribuições da comunidade local e em parceria com o poder público. Inicialmente, o trabalho pedagógico nas instituições educativas constituía-se por “[...] caráter médico-higienista, sustentado por políticas assistencialistas e filantrópicas” (GASPAR, 2010, p.15). Com o intuito de modificar a prática assistencialista, após a promulgação do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA, 1990) e a implantação da LDB n. 9394 (BRASIL, 1996), “[...] os serviços voltados para a pequena infância deveriam, obrigatoriamente, vincular-se às políticas educacionais, e não mais às de desenvolvimento social, desenvolvimento para o trabalho ou políticas de saúde” (GASPAR, 2010, p.15).

Conforme descrito na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), acreditava-se que a criança era “[...] uma semente que desabrocharia pelo trabalho do adulto o qual, orientado por um currículo linear, operacionalizado por uma listagem de conteúdos abstratos, sem sentido e significado infantis, enquadrava as crianças em rotinas estéreis” (GASPAR, 2010, p.15). No que se diz respeito à prática pedagógica, a priori, deu-se origem a currículos em que preponderavam datas comemorativas, lista de atividades e propostas estereotipadas, conduzindo, desse modo, às práticas “[...] eivadas de atividades mecanicistas, de caráter reprodutivista e que não potencializavam as iniciativas das crianças” (GASPAR, 2010, p.15).

Concepções e práticas pedagógicas dificultam o entendimento da criança como um sujeito de direitos e colocam o adulto como centro das ações cotidianas, causando dificuldades que, de acordo com Barreto (1998), apresentam-se devido

A insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros); a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas (ou sua existência apenas no papel, com pouca efetividade na orientação do cotidiano das instituições de educação infantil) são alguns dos problemas a enfrentar. (BARRETO, 1998, p. 27).

Nesse contexto histórico, o município se constituiu, inicialmente, de uma Educação Infantil pensada de forma assistencialista – correlata às concepções daquele momento –, com a finalidade de suprir o cuidado das crianças enquanto as mães se dedicavam ao trabalho para ajudar nas despesas da casa. Portanto, as instituições que atendiam as crianças de zero a seis anos eram chamadas de “creches”, que estavam sob a incumbência da assistência social, da saúde ou ainda de outras secretarias, demarcando que o “[...] cuidado, proteção e alimentação das crianças, estruturaram-se à margem do sistema educacional, por meio de programas governamentais ligados à proteção social, destinadas aos filhos de trabalhadores” (PINTO, 2009, p. 36).

Foi a partir da LDB n. 9394 (BRASIL, 1996) que se iniciou a transição da responsabilidade das creches para a educação e, com isso, procurou-se problematizar as práticas educativas meramente (*pre*)ocupadas com os cuidados relacionados aos corpos infantis (sono, alimentação, banho etc.), colocando em pauta o caráter indissociável dos cuidados e da educação das crianças pequenas. Historicamente, as lutas sociais se estabelecem como um dos fatores que vieram contribuir para as conquistas dos direitos das crianças nos espaços da Educação Infantil brasileira. Colocadas na letra da lei, começam a se configurar nas instituições educativas, pois, conforme posto por Faria Filho (1998, p. 113), a legislação “[...] em sua dinâmica e contradições, objetiva a própria dinâmica das relações sociais em uma de suas manifestações”.

Assim, a partir da *Constituição Federal* (BRASIL, 1988) e da LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996), inicia-se a transição da responsabilidade das creches para a educação, que era antes de incumbência da assistência social, sendo dever do órgão educacional não apenas cuidar das crianças, mas também educar. Dessa maneira, torna-se fundamental que estas duas funções sejam pensadas de forma indissociáveis e isso só irá acontecer quando “[...] culturalmente for assimilado que a criança não é um ser que deva ser preparado para ser adulto, mas um ser que deve e pode vivenciar a sua infância com as suas peculiaridades de criança” (RAMOS; ALEGRE, 2003, p. 29).

Em articulação com o movimento de alteração de nomenclatura das instituições e com o intuito de reafirmar o preceito legal da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica (Art. 29 - LDB 9394/96), as instituições que ofereciam atendimento às crianças de zero a seis anos passaram a se denominar *núcleos*, *centros* ou *unidades* de Educação Infantil. Em Gaspar-SC, assumiu-se a denominação Centro de Desenvolvimento Infantil (CDI) e, de acordo com informações contidas em alguns dos PPP analisados, essa modificação antecedeu ao indicativo da LDB e se concretizou a partir da promulgação do decreto das creches n. 54, de 18 de julho de 1991 (GASPAR, 2020E; 2019E; 2013).

Posterior à esta organização, começa-se a sentir a necessidade da construção de uma *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) para o município, com o intuito considerar os direitos fundamentais das crianças, além da obrigação de ter que cumprir o que determinava as legislações vigentes. Apesar das contribuições descritas nestas normas que trouxeram avanços para o “[...] reconhecimento do direito da criança à educação nos seus primeiros anos de vida, também é necessário considerar os desafios impostos para o efetivo atendimento desse direito, que podem ser resumidos em duas grandes questões: a do acesso e a da qualidade do atendimento” (BARRETO, 1998, p. 25). Além disso,

Desde a Constituição de 1988, o campo de políticas públicas para a Educação Infantil expressa que este percurso foi e é marcado, primeiro, por diferentes e controversos cenários políticos vividos no momento da promulgação de cada documento político voltado à Educação Infantil. E segundo, por nuances e distintas concepções de currículo, avaliação, educação, escola e proposta pedagógica, fruto e consequência da própria falta de consenso na área, que evidencia como delinear políticas e documentos frutos delas é, de fato, complexo e permeado por disputas. (REBELO; CORRÊA, 2018, p. 02).

Percebeu-se que, em Gaspar-SC, esses desafios também assolaram a Educação Infantil e, de acordo com as fontes, entende-se que o município vem implementando ações para se adequar a estas normatizações. Nessa perspectiva, desde o ano de 2002, conforme descrito no texto *Educação Infantil de Gaspar: uma proposta em constante reflexão* (GASPAR, 2016), “[...] a Secretaria Municipal de Educação de Gaspar (SEMED) tomou a formação continuada como carro chefe da política educacional, com o objetivo de implementar uma cultura de formação permanente no município” (GASPAR, 2016, p. 08). Além disso, está descrito neste texto que “As concepções que perpassavam por nossas professoras eram românticas e hospitalares. Eram erradas? Não! Somente não cabiam e não cabem mais no pensamento atual. Precisamos pensar, agir e acreditar em uma educação infantil de qualidade” (GASPAR, 2016, p. 09).

Assim, a Rede Municipal vem superar essas representações de criança e infância que desconsideram suas subjetividades e estão sob a dominação dos adultos, com o cuidado de não desconsiderar as diversas manifestações das crianças ou, ainda, invisibilizá-las. Como pontua Sarmiento (2008, p. 19), “[...] as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social”.

A *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) foi fundamentada em um diálogo interdisciplinar (sociologia da infância, filosofia, história) e na legislação. Quanto à abordagem sociológica, essa perpassa alguns dos tópicos da proposta, com ênfase no capítulo nove, que trata especificamente das culturas infantis. Nele, são utilizadas citações de autores centrais desse campo de estudos, como: Ana Cristina Coll Delgado (2005); Willian Corsaro (1992); Manuel Jacinto Sarmiento (1997); e Manuel Pinto (1997). Vale ressaltar que estes referenciais serão retomados e problematizados ao longo desta dissertação.

A Secretaria Municipal de Educação, em parceria com professoras(res)-formadoras(res) advindos das Universidades (UFSC, UDESC, FURB, SENAC) e do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), promoveu a formação continuada para diretoras/res, coordenadoras/res, professoras/ores, auxiliares de professoras/ores, serventes, merendeiras e zeladores da Rede Municipal de Gaspar-SC, que atuam na Educação Infantil. Intui-se que o objetivo destas formações era o de desafiar as/os profissionais da educação a pensarem sobre o que proporcionam às crianças, como podem ajudá-las no percurso educativo e em suas vivências e experiências nos espaços educativos, constituindo-se em um suporte teórico metodológico para contribuir com as práticas pedagógicas cotidianas (GASPAR, 2016) e uma incumbência do município que deve ser vista como uma política pública de “Estado (e não de governo) para o município e sua esfera educacional” (REBELO; CORRÊA, 2018, p. 10).

2.2. A BUSCA PELA CONSTRUÇÃO PARTICIPATIVA DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE GASPAR-SC

O município de Gaspar está situado no Vale do Itajaí, em Santa Catarina, com mais de 70 mil habitantes, e cerca de 8 mil crianças/estudantes matriculados na rede pública municipal, atendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, até o nono ano. Tem como documento curricular orientador a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), com o início das discussões para sua implementação no ano de 2002. Anteriormente à implantação da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), ficava a

critério das instituições educativas direcionar suas práticas pedagógicas, sem um referencial que atendesse as especificidades das crianças.

Foi essa ausência que impulsionou iniciativas de construção de uma normativa, tendo em vista que se precisava de um documento sistematizado que priorizasse a defesa pelos direitos das crianças, construindo uma prática pedagógica participativa entre adultos e crianças. Foi assim que o processo de elaboração da proposta começou. “Um dos grandes obstáculos superados foi fazer o grupo de professores acreditar que poderia ir além do trabalho que realizava para ir ao encontro a um planejamento que escuta e vê a criança como sujeito de direitos” (GASPAR, 2016, p. 09).

A *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) fundamenta-se nas especificidades da infância e nas prerrogativas dos documentos mandatórios. O documento trouxe avanços significativos para a rede e um aporte teórico-metodológico importante que, ao respeitar a infância, apoia e orienta as/os professoras/ores¹⁰ a garantirem os direitos fundamentais das crianças nas instituições Educação Infantil do município no seu fazer pedagógico.

O documento orientador levou oito anos para ser elaborado, por meio de estudos, reflexões e discussões entre as/os profissionais da Educação Infantil de Gaspar-SC, está vigente até os dias de hoje e segue em 2022 uma cronologia composta de duas décadas. Vale demarcar, conforme já pontuado anteriormente, que foi no final de 1990 que a Educação Infantil passou a primeira etapa da Educação Básica, com a publicação da LDB n. 9394 (BRASIL, 1996), considerado pelos estudiosos da área como um grande marco o atendimento das crianças de zero a seis anos de idade.

Contudo, conforme pontuado por Luz (2006, p. 49), a elaboração da LDB n. 9394 (BRASIL, 1996) foi marcada por “[...] um intenso debate, com o confronto de forças opostas em torno de princípios e concepções. Desse modo, afirma que o texto final pode provocar descontentamentos, ser objeto de críticas e passível de mudanças”. Quanto as discussões dos especialistas e estudiosos referentes à área da Educação Infantil, a autora afirma que eles

[...] demonstram as diferentes leituras, interpretações e análises da legislação, estando entre os pontos de divergência as ambigüidades presentes na nomenclatura, modo de realização da municipalização do atendimento, indefinição de recursos financeiros e formação para os profissionais da área.

¹⁰ Utilizou-se o termo professoras/ores para designar as docentes da Rede Municipal de Gaspar de Educação Infantil, colocando o feminino na frente do masculino, devido ser a maioria das profissionais de mulheres, tendo apenas um homem que atuava na Educação Infantil no período desta pesquisa.

Em meio a esses embates conceituais, a legislação foi homologada e os municípios e instituições educativas tiveram a incumbência de elaborar seus documentos conforme determinava a LDB n. 9394 (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, após de seis anos da LDB 9394/96, implementada no Brasil, iniciou-se, no município de Gaspar-SC, as discussões para a construção da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010). Nos anos de 2002 a 2004, realizaram-se as primeiras discussões acerca da concepção de criança e infância, do que é ser uma/um professora/or de Educação Infantil e suas questões correlatas: espaço, tempo e rotina, planejamento, interações, brincadeiras, linguagens. Em 2004, a proposta foi encaminhada para apreciação e aprovação à assembleia de professoras/ores.

De 2005 a 2007, não houve discussões encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação, ficando a critério das/os professoras/res a continuidade ou não do processo, sem acompanhamento e formações oferecidas pelo órgão gestor. No período de 2008 a 2009, houve a retomada das discussões sob o acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação para a elaboração da proposta, com o retorno das formações propostas para as/os profissionais das instituições de Educação Infantil.

A proposta foi aprovada no ano de 2010, em assembleia com as/os referidas/os profissionais e subsequente publicação. Com o intuito de aprimorar e consolidar a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), ainda em 2010, iniciaram-se, junto a gestão (diretoras/es; coordenadoras/es), discussões acerca a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, assim como outros documentos foram discutidos e homologados no decorrer dos anos em que a proposta está vigente na Rede Municipal.

Neste mesmo ano, realizou-se a organização e publicação do *Referencial Metodológico* (GASPAR, 2010A) para auxiliar as/os professoras/ores na prática pedagógica, consistindo-se em um documento que dispõe de propostas didático/pedagógicas elaboradas em conjunto pelos professores da Rede Municipal em formação continuada. Além disso, tem como intencionalidade proporcionar reflexões e possibilidades para pensar sobre o planejamento com e para as crianças (GASPAR, 2010A).

Na continuidade, um “[...] grupo de profissionais iniciou os estudos com a análise de pareceres descritivos elaborados pelas professoras no ano de 2012, relativos à aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (GASPAR, 2016, p. 62). Como resultado, elaborou-se um documento de apoio para a escrita da avaliação, intitulado *Crítérios de Avaliação na Educação Infantil: Um caminho trilhado a partir dos registros das vivências, aprendizagens e experiências das crianças e suas professoras* (GASPAR, 2012). Tal

documento propõe o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, produtora e reprodutora de culturas e orienta aos professores “[...] um olhar crítico, apurado, observador e investigativo da aprendizagem da criança, suas linguagens, brincadeiras e interações” (GASPAR, 2016, p. 63).

Em 2016, foi publicado o *e-book*, *Educação Infantil de Gaspar: uma proposta em constante reflexão*, trazendo textos complementares sobre letramento, avaliação, docência compartilhada, estruturação dos espaços, entre outros. No ano de 2017, a equipe pedagógica e as/os gestoras/es das instituições – direção e coordenação pedagógica, elaboraram o *Documento norteador para elaboração e/ou atualização do Projeto Político Pedagógico* (GASPAR, 2017) com o propósito de apoiar e aprimorar a escrita e estrutura do PPP.

Entre 2017 e 2018, foi realizada uma pesquisa sobre a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), “[...] que investigou quais perspectivas e contribuições dos profissionais da Educação Infantil sobre as ações de formação a eles ofertada, partiu-se da necessidade de avaliação constante acerca das ações de formação oferecidas pela Rede aos profissionais” (REBELO; CORRÊA, 2018, p. 01). Utilizou-se de um questionário *online* formulado com questões objetivas e discursivas, enviadas para todas (os) as/os professoras/res. Além disso, evidenciou-se uma “[...] multiplicidade de campos de dúvidas entre todas as opções dadas às profissionais” (REBELO; CORRÊA, 2018, p. 09) e itens, como dimensão dos conceitos, avaliação e projetos pedagógicos, foram demarcados pelas/os professoras/res como sendo alvo de dúvidas entre as/os profissionais.

No ano de 2019, o município de Gaspar-SC, a fim de cumprir o prazo estabelecido pelo governo federal, aderiu ao *Currículo Base do Território Catarinense CBTC* (SANTA CATARINA, 2019). Conforme descrito por Silva (2021, p.31), “As instituições ou redes de ensino do Estado poderiam optar por aderir ou não ao CBTC, com a condição de que as instituições ou redes que optassem por não aderir ao documento deveriam produzir seu próprio referencial curricular, cumprindo o estabelecido na BNCC”.

Assim, em 2020, o trabalho pedagógico passou a ser fundamentado nesse documento, articulado à *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010). O CBTC (SANTA CATARINA, 2019) foi elaborado fundamentado na BNCC (BRASIL, 2017) e se assemelhando “[...] ao documento nacional com ênfase num currículo de fundo racional (LUNDGREN, 1992)¹¹ com centralidade aos conteúdos de conhecimento e consequente

¹¹ “O código curricular racional, segundo Lundgren (1992), constituiu uma resposta ao progressivíssimo e ao eficientíssimo, que demandava um currículo que deveria estar organizado de acordo com as necessidades e os critérios que ajustavam a formação educativa aos anseios do mercado crescente.” (THIESEN, 2021, p. 12).

valorização de resultados” (THIESEN, 2021, p. 12).

Freitas (2018, p. 1) assinala, ainda, que a BNCC foi “equivocadamente fixada como obrigatória e não como uma referência, a partir da qual os Estados pudessem construir as suas próprias bases curriculares”. O que resultou em “[...] um progressivo apagamento do movimento coletivo de construção curricular considerado pelas redes de ensino como uma rica experiência em um processo histórico altamente relevante” (THIESEN, 2021, p. 06). Reflexão realizada por este autor traz críticas quanto à construção da *Proposta Curricular de Santa Catarina* (SANTA CATARINA, 2014), constituída por debates e reflexões coletivas de uma trajetória de mais de trinta anos.

Em março deste mesmo ano, estava planejado o início das formações com o IFSC – Instituto Federal Santa Catarina campus Gaspar-SC, para o alinhamento com o CBTC (SANTA CATARINA, 2019) e a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2017), porém, com a Pandemia da COVID-19¹², as formações foram canceladas. Em Gaspar-SC, o isolamento social iniciou no dia 17 de março de 2020, com o fechamento de todas as Escolas e CDIs do município. O retorno se deu quinze dias após, de forma remota e, por meio de plataforma *google* e *WhatsApp*, eram realizadas as propostas e encaminhadas para as famílias e crianças.

Presencialmente, o retorno aconteceu no segundo semestre de 2021, entretanto com restrições para a segurança de todos (distanciamento social, uso de máscaras, quantidade reduzida de crianças nas salas, rodízio de atendimento). Embora passível de muita reflexão e críticas, foi um período desafiador para a Rede Municipal, que procurou realizar um trabalho educativo significativo, a fim de manter o vínculo entre as instituições, famílias e crianças, embasado na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010).

É indispensável problematizar a organização do trabalho pedagógico no formato não presencial realizado com as crianças da Educação Infantil durante a Pandemia, sendo imprescindível refletir: o que se estava produzindo para a garantia do desenvolvimento integral das crianças (aspectos sociais, culturais, psicológicos)? Qual o papel da/o professora/or que

¹² A COVID 19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, chamado popularmente de coronavírus, que assolou o mundo tornando-se uma Pandemia, teve início na China em 2019, chegou ao Brasil em 2020. Devido à grande proporção de infecções e mortes pelo coronavírus, além de não se ter uma medicação específica e vacina contra o vírus, foram tomadas algumas precauções para interromper a transmissão, isolamento social, uso de máscaras, distanciamento social, etc. (OPAS, 2022). Em Gaspar-SC, o isolamento social iniciou no dia 17 de março de 2020 com o fechamento de todas as Escolas e CDIs do município, além de comércios e indústrias. O retorno se deu quinze dias após de forma remota, por meio de plataforma *google* e *WhatsApp* eram realizadas as propostas e encaminhadas para as famílias e crianças. Presencialmente o retorno aconteceu no segundo semestre de 2021, entretanto com restrições para a segurança de todos. (distanciamento, uso de máscaras, quantidade reduzida de crianças nas salas, rodízio de atendimento).

vinha apoiando as descobertas das crianças? Quais as contribuições preconizadas por princípios de liberdade e solidariedade às crianças e famílias seriam possíveis naquele formato? (COUTINHO; COCO, 2020)

Em junho de 2021, foram retomadas as formações, em parceria com o IFSC, para discussões e estudos sobre a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), *CBTC* (SANTA CATARINA, 2019) e a *BNCC* (BRASIL, 2017). Elas se iniciaram com uma formação *on-line*¹³ com as/os professoras/ores da Rede Municipal com a temática de “Reflexões sobre a BNCC com a Rede Municipal de Gaspar-SC”, realizando uma reflexão sobre o documento BNCC (BRASIL, 2017) mais abrangente e envolvendo as etapas de educação do município para, futuramente, realizar um aprofundamento em cada etapa e realizar a reescrita das propostas.

Em 2022, a continuidade da discussão e estudos sobre a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) se iniciou de modo presencial, seguindo a parceria com o IFSC, com foco para a reescrita desse documento, articulado com o CBTC (SANTA CATARINA, 2019) e a BNCC (BRASIL, 2017). Percebeu-se que mesmo com a imposição do governo federal para a implantação da BNCC e pela adesão do CBTC, o município de Gaspar-SC vem promovendo discussões e reflexões sobre o alinhamento da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) com as/os profissionais, objetivando qualificar o trabalho pedagógico colocado em prática no planejamento do cotidiano das instituições com as crianças.

Nesse sentido, ampara-se nas discussões propostas por Mainardes (2006, p.53), que pontua que “[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Ao pontuar a importância da participação efetiva das/os profissionais envolvidos nesse percurso, Mainardes (2006, p.53) explica que “[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”.

Com esse percurso delineado, percebeu-se que a construção da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) teve como preocupação a proposição de uma construção democrática e participativa dos adultos envolvidos neste percurso, assim

¹³ Devido a Pandemia Covid 19, as formações neste período foram realizadas de forma remota (*on-line*), por meio da plataforma *Google For Education*.

como o acompanhamento da implementação na prática e documentos que vieram posteriormente. A participação dos envolvidos nesta caminhada se deu por meio da formação continuada, aqui entendida como uma possibilidade de as/os profissionais refletirem sobre suas práticas, de forma contínua, visando repensar sobre o que está posto na proposta e, igualmente, nos demais documentos orientadores, visto que a formação continuada poderá ser uma ferramenta que servirá para modificar a cultura adultocêntrica.

Percebeu-se que as concepções de criança e infância permeadas por práticas excludentes e classificatórias começam a ser superadas a partir das discussões e reflexões para a elaboração *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), assim como na continuidade das construções dos PPPs nas instituições educativas, com o objetivo de assegurar o pressuposto da criança como protagonista, sujeito de direitos e ator social. Nessa perspectiva, entende-se que reflexões constantes sobre a prática pedagógica e um maior acompanhamento são fundamentais nos espaços de Educação Infantil. As discussões sobre o trabalho pedagógico realizadas para a construção desses documentos (PP e PPPs) foram primordiais, principalmente sobre a importância de proporcionar o direito à participação das crianças no cotidiano das instituições.

Com a compreensão de que as ações e práticas configuradas por propostas, tais como desenhos prontos para pintar, escrita da letra cursiva em que se passa com o lápis por cima do pontilhado, enfileiramento em carteiras, espaços decorados pelo adulto e planejamentos com listas de atividades, não proporcionam, de fato, desafios cognitivos, autonomia e experiências que contemplem o desenvolvimento e reflexão sobre o que está proposto. Essas ações e práticas contradizem o pressuposto da criança como protagonista, assim como o que está posto pela *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010).

É fundamental ampliar a formação continuada das/os professoras/ores, auxiliares e coordenadoras/res, para que se tenham mais reflexões a este respeito e um maior acompanhamento pedagógico, com especialistas na temática da participação das crianças, fundamentados na legislação vigente, na sociologia da infância, entre outros estudos das ciências sociais que ampliem a percepção dos envolvidos nos espaços educativos quanto à participação das crianças. Na próxima sessão, analisa-se a caminhada da construção dos PPPs das instituições educativas de Gaspar-SC, além da análise da versão de três documentos constituídos em 2012, ano em que se realizou a elaboração da construção dos primeiros PPPs, após a publicação da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010).

2.3. O DIREITO À PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: ASPECTOS DOS PRIMEIROS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE GASPAR-SC.

Conforme já mencionado anteriormente, perceberam-se, com as análises realizadas, que a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil*, (GASPAR, 2010) se constituiu em um documento orientador do trabalho pedagógico das/os professoras/ores e envolvidos no percurso educativo, com a finalidade de garantir os direitos fundamentais das crianças. Nesse sentido, “[...] trata de um conjunto de elementos: rotina, estruturação, tempo, espaço, currículo para Educação Infantil, documentação pedagógica, sustentados nos três eixos: Linguagens, Interações e Brincadeiras” (GASPAR, 2010, p.16). Além disso, conforme determinado nas *Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), artigo 7º, a proposta pedagógica,

[...] deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica’ e são elencadas as condições que garantem isso. A análise do conjunto dessas condições evidencia que a proposta pedagógica acontece na convivência entre as pessoas (entre as crianças e entre elas e os adultos) e para que possa ‘compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias’ e garantir a ‘ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas’, aquela proposta precisa de ‘condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais’. (BARBOSA, et al, 2016, p. 18).

Em consulta à *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010, p. 07), compreende-se que o documento preconizou, em sua construção, uma configuração democrática e participativa, “[...] um processo coletivo e democrático elaborado e discutido com professores e professoras da Rede, no espaço da formação continuada”. Nesse mesmo processo, foram constituídos os PPPs das instituições educativas, porém se observou, com as análises, que, no momento da elaboração, a participação das crianças não se configurou de forma direta, mas por meio da compreensão dos adultos quanto às formas de participação delas nos espaços educativos. Além disso, Fernandes (2009, p. 99) indica que “A participação infantil garante a legitimidade e incidência social do seu protagonismo”.

Assim, escutar o que as crianças dizem, suas diferentes manifestações corporais (gestos, olhares, sons, etc.), compreender suas singularidades e suas potencialidades são questões em que a/o professora/or deverá se debruçar para a compreensão do conceito de participação das crianças. Isso se alcançará por meio de estudos e reflexões sobre a participação democrática entre crianças e adultos. Historicamente a democracia vem sendo vista de várias maneiras, conforme explicam Canavieira e Barbosa (2017, p. 363), “[...] ‘já foi’ patriarcal,

racista e segregacionista em seus primórdios tempos de *ágora* grega, que mesmo sendo direta e participativa, era para poucos”.

Assim, entende-se a importância de se refletir sobre como acontece a participação democrática e política das crianças, para efetivamente proporcionar a elas seus direitos, pois conforme explicam Canavieira e Barbosa, (2017, p. 363) as “[...] crianças parecem sofrer de diferentes formas de invisibilidades sociais, dentre elas a *(in)visibilidade cívica* – que nega-lhes o papel de ator político concreto”. Desde a implementação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96* (BRASIL, 1996), ampliou-se a participação dos atores sociais inseridos nos contextos educativos a assumirem um papel mais participativo e democrático na construção dos seus PPPs. No seu Art. 12, inciso 1, a LDB prevê que:

[...] os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, com isso sustenta-se a ideia de que a escola deva assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

Nesse viés, Caria (2011, p. 27) compartilha que a LDB n. 9.394, (BRASIL, 1996) deixou um grande desafio para a comunidade educacional, em razão de determinar que é de responsabilidade da “[...] escola assumir a condição de núcleo gestor responsável pelo seu próprio projeto e revelar níveis mais consistentes de autonomia administrativa, política e pedagógica”. Dessa forma, os envolvidos no percurso educativo terão que estar refletindo sobre a elaboração do documento (PPP), pois “O projeto pedagógico não pode ser o fruto de uma única ‘mente pensante’, nem se configurar como um ato burocrático – a pura e simples redação de um documento – sob pena de sua inexecutabilidade e ineficácia” (BONDIOLI, 2004, p. 26).

Após o lançamento oficial da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), iniciou-se a elaboração dos PPPs de cada instituição. Com a assessoria pedagógica de uma formadora da UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, realizaram-se reuniões de estudos com os gestores das instituições e a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de entender e discutir a importância do PPP para as instituições educativas.

É possível apreender das fontes consultadas que, na construção, os gestores das instituições educativas participavam dos estudos e discussões, sendo incumbidos de repassar as informações para os demais, professoras/ores, auxiliar de professoras/ores, serventes, merendeiras e zeladores, nas reuniões organizadas nas instituições e, assim, realizar as

discussões dos seus PPPs. Além dos encontros com as/os gestoras/res, foram organizadas formações em serviço com as/os professoras/ores e auxiliar de professora/or.

As temáticas dos estudos eram variadas, como a concepção de criança, de infância e de Educação Infantil, papel da/o professora/or, currículo, planejamento, entre outros, utilizando aporte teórico da sociologia da infância e da pedagógica da infância. Os estudos e discussões culminaram na elaboração dos PPPs nas instituições, que, em 2012, produziram suas primeiras edições. O PPP é um documento que busca definir a identidade das instituições e as diretrizes a serem implementadas nesses contextos educativos, com vistas a assegurar a formação integral da criança.

Cabe a esse documento a função de orientar as propostas pedagógicas, considerando a realidade local, e seguir os documentos mandatórios vigentes, como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - Lei nº 9.394/1996, (BRASIL, 1996), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* - Resolução CNE/CP nº 5/2009, (BRASIL, 2009) e a *Base Nacional Comum Curricular*, - Resolução CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017), as quais regulam as diretrizes elencadas nos PPPs de cada instituição de educação. É indispensável a participação de todos os envolvidos do percurso educativo nessa construção, para se que sintam responsáveis e acreditem no projeto que será colocado em prática, posto que, em muitos casos, a elaboração do PPP se funde a partir da predominância de questões meramente burocráticas.

Na visão de Caria (2011, p. 16), “[...] sentidos burocráticos para o projeto político pedagógico da escola predominam sobre experiências mais sólidas e consistentes que de fato elevam sua autonomia política pedagógica”. Infelizmente, a burocracia, geralmente exigida formalmente, acaba sendo a principal razão para a construção do documento. Isso faz refletir o quanto é desafiador à constituição de um PPP na coletividade e o quanto temos que romper com paradigmas que fazem com que as decisões estejam apenas em uma instância.

Nessa perspectiva, para identificar como foi conduzida a construção das primeiras edições dos PPPs, do município de Gaspar-SC, realizou-se uma análise de três PPPs, produzidos em 2012, e percebeu-se que a estrutura utilizada foi a mesma para os todos, sendo organizado da seguinte forma: *identificação; concepção de infância; concepção de educação infantil; adulto professora/or; currículo; organização curricular; tempo/espço; documentação; avaliação e referenciais*. Com as análises dos PPPs de 2012, observou-se que a Rede Municipal ampara seu trabalho pedagógico no que diz as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009, p. 25), visando práticas pedagógicas que garantam a

ampliação da “[...] confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas”.

Além da DCNEI, (BRASIL, 2009) os documentos mandatórios utilizados como referenciais pelas instituições foram: *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990); *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996); *Proposta Pedagógica para a Infância no Ensino Fundamental de Nove Anos* (GASPAR, 2012); e os *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2008). Quanto aos referenciais teóricos, as instituições se fundamentaram em: Saviani (1991); Formosinho (1998); Cerisara (1999); Craidy; Kaercher (2001). As discussões ocorreram com esses autores sobre a temática do currículo e, ainda, uma instituição trouxe Saviani (1991) para contextualizar a organização pensada por datas comemorativas:

Não é demais lembrar que este fenômeno pode ser facilmente observado no dia-a-dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução, em seguida a semana santa, depois a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, do folclore, a semana da pátria, jogos da primavera, semana das crianças, semana do índio, semana da asa, etc., e nesse momento já estamos em novembro. (SAVIANI, apud, GASPAR, 2012B, p. 08).

Além disto, destaca-se que consideram que “[...] o trabalho com datas comemorativas desprezita a diversidade cultural das crianças, e também contraria a idéia de currículo integrado no qual a aprendizagem acontece pela intencionalidade pedagógica do adulto e a curiosidade da criança” (GASPAR, 2012B, p. 08).

Outra autora pontuada nos PPPs do ano de 2012 foi Júlia Oliveira Formosinho, na busca da compreensão sobre a organização da rotina, especificada pela autora, que “[...] permite criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças. Sem rotinas o educador tende a centrar-se só nalgumas crianças” (FORMOSINHO, 2000 apud GASPAR, 2012B, p. 09). Craidy e Kaercher (2001) também foram consultadas para a compreensão da rotina na Educação Infantil, na afirmação de que “[...] toda a ação na rotina pode ser pedagógica, dependendo do enfoque que se dá a ela” (CRAIDY; KAECHER, 2001 apud GASPAR, 2012A, p. 05). Cerisara (1999) veio para destacar que a função da Educação Infantil se difere do Ensino Fundamental,

Para enfrentar este desafio é preciso ter claro que o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdo ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas implica trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais. (CERISARA, apud, GASPAR, p. 05).

Nota-se que a fundamentação teórica destes documentos ficou em torno das temáticas relacionadas ao currículo e as rotinas, em que se direcionaram as preocupações para como fazer ou organizar o trabalho pedagógico cotidiano. Apesar de se ter trabalhado com os gestores nas reuniões de estudos com o referencial teórico da sociologia da infância, este não apareceu nestes PPPs, mas sim somente autores que se fundamentam neles. Outra questão observada foi quanto a não constar nesses três PPPs – do ano de 2012 – referencial teórico embasado em autores que tratam sobre a importância para as instituições educativas do documento (PPP) e sua construção e frequente revisão. Todavia, mesmo com as observações feitas anteriormente, considera-se pertinente demarcar algumas questões pensadas, naquele momento, em que se sugere a defesa pela participação das crianças.

Quanto à participação dos adultos envolvidos na construção do PPP, apenas um CDI a mencionou: “Numa gestão democrática o professor participa ativamente da construção da proposta político pedagógica da instituição” (GASPAR, 2012A). Ainda enfatizou a participação da/o professora/or como o responsável por garantir à criança a “[...] aquisição e discussão de conhecimentos e aprendizagens das diferentes linguagens” (GASPAR, 2012A), não mencionando, em nenhum momento, a participação ativa das crianças no processo de elaboração do PPP da instituição.

Outra questão que vale demarcar são as concepções descritas nos documentos de criança e infância, em razão de que, interiorizadas e fundamentadas de forma democrática e participativa, sejam fundamentais para assegurar o direito à participação das crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Os três CDIs construíram um tópico nomeado “concepção de infância”, que demarca as duas concepções – criança e infância – conjuntamente. Entretanto, entende-se que estas duas concepções precisam ser descritas de modos separados, pois não têm o mesmo significado. A própria *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) já descrevia isso:

CRIANÇA: cidadã, sujeito de direitos, determinada historicamente, reprodutora e produtora de culturas próprias da infância. INFÂNCIA: condição de ser criança, tempo social vivido em contexto; portanto, a infância é uma categoria social. (GASPAR, 2010, p. 39).

Na descrição sobre a concepção de criança, os documentos apontaram que ela tem suas “[...] características próprias, com muitas descobertas, aprendizagens e curiosidades desde que apoiadas nas interações que podem ocorrer de diferentes formas, entre adultos/crianças,

crianças/crianças, criança/objeto” (GASPAR, 2012A, p. 04). Outro documento (PPP) trouxe os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (1998, p.13), que especificam a concepção de criança como “Um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele” (GASPAR, 2012B, p. 04). Além disso, outra instituição também mencionou os *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998, p. 18), que diz:

[...] é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são: cidadãos de direito, indivíduos únicos, singulares, seres sociais históricos, seres competentes e produtores de cultura. Cada criança tem sua singularidade, que ao longo da sua educação formal e informal precisa ser respeitada. (GASPAR, 2012C, p. 05).

Destaque-se que os três CDIs acreditam nas potencialidades das crianças e levam em conta suas especificidades e dois destacaram a importância de considerar a cultura em que estão inseridas, posto que se acredita em uma criança produtora e reprodutora de cultura. Ainda pontuaram a importância do respeito à cultura das crianças, porém não aprofundaram este conceito a partir dos pressupostos da sociologia da infância ou outro referencial teórico das ciências sociais, conforme especificado na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010).

Quando os CDIs, descreveram a concepção de infância entendida por cada instituição, um CDI descreveu que é “[...] um período de características próprias, com muitas descobertas, aprendizagens e curiosidades” (GASPAR, 2012A, p. 04). Já outro explicou que “[...] é considerado o espaço de tempo da vida do ser humano que vai do nascimento a puberdade, direcionado não só ao desenvolvimento físico, mas também ao intelectual e social” (GASPAR, 2012B, p. 04). Para outra instituição, a infância “[...] é o período que compreende os primeiros 12 anos de vida do ser humano. Diante disso, podemos definir que infância é a primeira etapa de vida do ser humano” (GASPAR, 2012C, p. 05).

Vale ressaltar a importância que as instituições demarcaram na concepção de infância, principalmente no que tange ao desenvolvimento da criança, pensando em uma infância como categoria social que tem suas características próprias. Como pontuado por Vasconcellos (2010, p.12), em sua dissertação de mestrado, selecionada no estado do conhecimento desta pesquisa, “[...] evocando a necessidade de perspectivar posturas pedagógicas diferenciadas das tradicionais”

Um item que deve ser considerado para assegurar o direito à participação das crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil é o do perfil da/o professora/or que está diretamente em relação com a criança. Os três CDIs analisados relataram, quanto ao papel da/o professora/or, como principal função a de ampliar o repertório cultural da criança. Além disso, dizem que a/o professora/or “[...] será ‘parceiro’ no andamento de todo o processo para construir com o grupo uma relação cheia de culturas e potenciais em um ambiente que seja desafiador para as crianças” (GASPAR, 2012A, p. 05) e “[...] deverá **respeitar o ritmo de cada criança bem como seus desejos e ideias, conquistas e produções**” (GASPAR, 2012A, p. 05, grifo nosso).

O documento analisado destacou a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), explicando que as/os professoras/ores deverão “[...] interagir com as crianças e famílias organizando atividades criativas, **estimulando a participação**” (GASPAR, 2012B, p. 05, grifo nosso). Além disto, “[...] levar em conta os conhecimentos prévios das crianças deve propor desafios, em que a criança possa confrontar sua ideia com outras e assim formular novos conceitos” (GASPAR, 2012B, p. 05). Já outro CDI se fundamenta na LDB ao relatar que

[...] o papel do professor da Educação Infantil, segundo a LDB, está além do cuidar. Ele precisa conhecer a criança na sua individualidade cognitiva, afetiva e cultural para então poder **participar, discutir e planejar um plano de trabalho que amplie conhecimentos, experiências e vivências**. (GASPAR, 2012C, p. 06, grifo nosso)

Percebeu-se que se encontraram indicativos mais explícitos, nos três CDIs, sobre o direito à participação das crianças, sendo a/o professora/or a responsável por assegurá-lo. Entende-se que a/o professora/or tem um papel fundamental para assegurar o direito à participação das crianças, em razão de estar diretamente responsável pelo desenvolvimento das propostas *para e com* as crianças. Assim, “[...] a necessidade de olhar para os professores também como sujeitos de direitos de participação dentro da escola e que essencialmente precisam compreender esse direito para poder garanti-lo também às crianças” (VASCONCELOS, 2015, p.30-31). Conforme pontuado anteriormente, as relações de poder são muito fortes nos espaços educativos e

[...] podem promover ou apagar por completo a participação das crianças. Nos ambientes em que se encontram adultos e crianças, é possível criar espaços nos quais exista envolvimento delas nos processos decisórios coletivos. Porém o que vemos é que existem práticas sociais bastante consolidadas que não reconhecem as ações das crianças. (DIP; TEBET, 2019, p. 33).

Na continuidade, selecionaram-se as concepções de Educação Infantil demarcadas pelas três instituições nos seus PPPs. Uma das instituições coloca que “[...] a Educação Infantil como um espaço rico para interações, trocas de experiências e ampliação de repertório cultural, ou seja, um ambiente educacional carregado de significados e culturas onde envolva crianças, adultos e comunidade” (GASPAR, 2012A, p. 04).

Outra traz a citação do artigo 29 da LDB 9394 de 1996, que diz que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (GASPAR, 2012B, p. 04). Em outro documento é determinada a seguinte concepção de Educação Infantil: “[...] a primeira etapa da Educação Básica. [...] num espaço que permita brincadeiras, interações, construções, investigações e descobertas por meio de propostas que desafiam crianças e adultos” (GASPAR, 2012C, p. 05-06).

Defendem-se, para a organização da Educação Infantil, espaços que sejam ricos e criem possibilidades de autonomia para as crianças, garantindo, assim, o direito à participação. Nesse sentido, procurou-se, nos PPPs, descobrir como ocorre essa organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil. No entender de uma instituição, ela deve “[...] garantir as vivências e a troca de experiências e as diversas formas de interações contamos com seis áreas. Espaços estes que são desafiadores, instigantes e equipados com uma série de objetos favorecendo assim a ampliação de repertório” (GASPAR, 2012A, p. 08). Na visão das/os profissionais de outro CDI,

A organização do tempo e a estruturação do espaço permitem ao professor maior disponibilidade de tempo para atender as crianças em diferentes contextos e as crianças maior autonomia na hora de realizar suas escolhas. Proporciona-lhe descoberta, autonomia, participação ativa, cooperação, aconchego, fantasia, interação com diversos materiais, como brinquedos, livros, jogos, blocos, artes plásticas, fantoches, bolas, sucatas. (2010, p. 51). (GASPAR, 2012B, p. 08).

E, por fim, em outro documento é mencionado que

[...] o espaço pedagógico para oportunizar a participação e exploração ativa da criança em todos os momentos do dia precisa contemplar: momentos para movimentar-se, escolher, experimentar, construir, compartilhar, organizar, socializar, descansar através de relações em grande grupo, pequeno grupo e individual. É importante que esta organização de espaço seja visível e acessível à criança permitindo autonomia nas suas ações. (GASPAR, 2012C, p.16).

Notou-se, com a investigação, que as instituições analisadas se preocuparam em assegurar espaços participativos ao considerar o direito à participação das crianças nessa organização. Percebeu-se, com as análises, que a Rede Municipal desconsidera uma organização de tempos e espaços fundamentados na organização do Ensino Fundamental, com tempo de recreio definido, carteiras para as turmas de 3 a 6 anos e apenas o cuidar para os menores de 0 a 3 anos para se fundamentar em uma organização específica para as crianças na Educação Infantil.

Quanto às metodologias das práticas pedagógicas utilizadas nas instituições educativas para a organização do planejamento, a Rede Municipal é orientada, em sua *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), a realizar como referencial de trabalho o planejamento semanal e o trabalho com as metodologias de projetos pedagógicos. Quanto às orientações sobre o planejamento semanal, as instituições expõem que

O professor deverá respeitar o ritmo de cada criança bem como seus desejos e idéias, conquistas e produções. Acolhendo suas propostas, invenções e descobertas sempre que possível no planejamento. O professor deverá observar e registrar as vivências, produções, brincadeiras e aprendizagens de cada criança para que possa depois fazer o replanejamento de algumas atividades de acordo com a necessidade do grupo. (GASPAR, 2012A, p. 05).

Assim, observou-se que esta instituição enfatiza a responsabilidade do professor quanto à participação das crianças para a elaboração do planejamento e que não apontou este item em um só tópico ao realizar a distribuição desta temática no texto do documento. Outro CDI pontuou que,

Neste contexto, as crianças têm participação ativa, tomando iniciativas e decisões no controle partilhado da rotina e na estruturação do planejamento de trabalho do professor. Planejamento este no qual a criança tem oportunidades de experimentar, descobrir, manipular objetos e vivenciar situações em um ambiente seguro e acolhedor, fazendo a sentir-se querida e respeitada. (GASPAR, 2012B, p. 06)

Nesse ponto, percebeu-se que esta instituição demarca bem especificamente a importância da participação das crianças no planejamento semanal ao pontuar como deverá ocorrer a construção com as crianças. A última instituição analisada apontou o planejamento heterogêneo, conforme orientado pela *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010, p. 40),

Defendemos um Planejamento Heterogêneo, que implica decisões, cooperação, participação, desconstruir a lógica da turma “ser minha” e da sala “ser minha” – as

crianças são da instituição de Educação Infantil e todos os adultos que ali trabalham respondem por todas as crianças.

Fundamentada nessa prerrogativa, conforme previsto na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), a instituição descreveu, em seu documento (PPP),

Com base no nosso dia a dia organizamos o nosso tempo e espaço para realizarmos um planejamento heterogêneo. Planejamento heterogêneo é coletivo, se é coletivo tem que ser discutido e exposto para todos, crianças, funcionários, pais e comunidade. O grupo de funcionários e professores caminha para que a discussão e exposição de um planejamento heterogêneo aconteçam. Isso requer uma organização que permita planejar, rever, replanejar. (GASPAR, 2012C, p. 08).

Além disso, a instituição acima elaborou um tópico em que descreveu a relevância da organização do planejamento, porém não pontuou como pode ocorrer a participação das crianças nesse contexto. Ademais, enfatizou apenas a participação da comunidade educativa e a troca entre os professores nessa construção.

O último item que se trouxe para esta análise foi o trabalho com a metodologia dos projetos pedagógicos. A Rede Municipal, além de utilizar o planejamento semanal como suporte pedagógico, também usa a metodologia de projetos, conforme apresentado na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010, p. 76), com esta metodologia, “[...] a criança interage com a realidade de forma crítica e dinâmica, tornando-se, efetivamente, sujeito ativo, reflexivo e participativo no processo de aprender”. Assim, está descrito em um documento que

Os projetos realizados na Educação Infantil podem ser de investigação ou de construção de acordo com as observações documentadas pelo professor e das hipóteses das crianças. Sendo assim sempre que possível trabalhamos com esta possibilidade, pois as crianças adoram investigar e descobrir e os pais se sentem muito mais próximos do nosso dia a dia. (GASPAR, 2012A, p.06).

Em outro documento (GASPAR, 2012C), percebeu-se que a instituição não construiu um tópico específico para o trabalho com a metodologia de projetos. Já outro CDI explicou que “Os projetos envolvem a necessidade, curiosidade e o interesse das crianças, bem como, a intencionalidade pedagógica do adulto. Os Projetos proporcionam aos adultos e crianças um papel ativo na construção do conhecimento” (GASPAR, 2012B, p.18). Percebeu-se que dois CDIs trouxeram a importância da participação das crianças por meio da metodologia de projetos, entretanto um deles não especificou como ocorre ou como define que deva acontecer esse trabalho, apesar de utilizar a metodologia em seus planejamentos no cotidiano.

Com as análises dos três PPPs, encontraram-se indícios da importância de entrelaçar o direito à participação com o PPP, embora tenham poucas pesquisas realizadas, principalmente na área da Educação Infantil, conforme evidenciado no estado do conhecimento desta dissertação. Observou-se que, para assegurar a qualidade ao direito à participação das crianças, o PPP ocupa lugar de destaque, posto que, segundo Bondioli (2004, p. 110), é “[...] um elemento de apoio para si e para a criança, um documento que diz com certeza qual caminho, quanto se caminhou e se o caminho foi percorrido na direção desejada [...]”.

Entende-se que isso contribui para que seja assegurado, nas instituições, o planejamento, a reflexão-ação e, sobretudo, a qualidade no trabalho pedagógico dos envolvidos no percurso, pois, como segue defendendo esta autora, “[...] definir e produzir qualidade são uma tarefa política, um trabalho democrático” (BONDIOLI, 2004, p. 15). Pode-se propor que as análises trouxeram contradições e afirmações que fazem refletir sobre o direito à participação e a como realizar esse estudo dos PPPs nas instituições.

Além disso, localiza-se, em Vasconcellos (2014, p. 17), que cada “[...] instituição deverá traçar seu caminho; porém, este caminho poderá ser tanto mais interessante quanto maior a oportunidade de diálogo com outros sujeitos também posicionados” Assim, a partir desse indicativo, ressalta-se a importância desse documento ser escrito de forma colaborativa, a fim de proporcionar a participação dos envolvidos no percurso educativo: gestão administrativa e pedagógica, professora/or e profissionais da Educação Infantil, crianças e suas famílias.

Conseguiu-se compreender, com as investigações, que o contexto histórico vivido naquele momento, após a publicação da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) e escrita dos PPPs, estava sendo de rupturas, assim como de desafios. Desse modo, iniciou-se um trabalho pedagógico em que se valoriza a criança como um sujeito de direitos e protagonistas do percurso educativo. Vale ressaltar que se percebeu, com as análises, que as instituições pontuaram as concepções de criança e infância em um mesmo tópico, não deixando claro o entendimento de cada uma, percebeu-se certo sincretismo na definição das informações.

Criança e infância são concepções que se diferem uma da outra, ser criança é ser um sujeito de direitos, ator social, protagonista de culturas próprias, e a infância é o tempo vivido pela criança ou, ainda, como explica a sociologia da infância, uma categoria social. São conceitos importantes que precisam ser descritos e compreendidos, cada um a partir de suas especificidades, construídas pelas instituições, por meio de estudos amparados em referenciais teóricos ou embasadas nas legislações, incluindo a própria *Proposta Pedagógica para a*

Educação Infantil (GASPAR, 2010) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (BRASIL, 2009) para consulta e aprimoramento.

As concepções descritas nos documentos analisados se fundamentam em referenciais teóricos e documentos mandatórios, assim como trazem excertos da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), e, partindo disso, as instituições descreveram, em seus PPPs, suas concepções. Quanto ao referencial teórico, observou-se que, naquele momento da construção dos PPPs, a preocupação das instituições se situou mais fortemente nas questões do currículo e da organização do trabalho pedagógico. Acredita-se que estas eram a maior necessidade das instituições que estavam se desafiando em uma nova rotina e organização de espaços, com quebra de paradigmas e rupturas.

Segundo Chartier (1991, p. 178), “Toda reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico”. Pode-se compreender, com as análises realizadas, acerca dos PPPs de 2012, que há pouco referencial da sociologia da infância, um dos campos de estudos que fundamenta a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010). A sociologia da infância traz um vasto estudo sobre os conceitos de participação, protagonismo, cidadania, ausculta, cultura de pares, socialização, entre outros que foram pouco encontrados nos documentos e que são fundamentais para a garantia do direito à participação das crianças.

Apesar dessa ausência nos PPPs, isso não significa que, no planejamento do cotidiano das instituições educativas, as/os professoras/res não realizem propostas planejadas para a garantia do direito à participação das crianças. Porém, embasados em estudos teóricos da sociologia da infância, permitem uma melhor compreensão e asseguram maior visibilidade para a participação infantil, pois, sem esta fundamentação para a escrita dos documentos (PPPs), pode-se correr o risco de se configurar em uma representação de criança sem “voz”, sem protagonismo e sem participação.

Para que o direito à participação seja colocado em prática pelas/os profissionais que perpassam as instituições de Educação Infantil, é fundamental a compreensão deste direito, descrito e fundamentado na construção e/ou atualização dos documentos (PPPs), o que não se percebeu nos três documentos analisados, datados de 2012, em razão de não trazerem nenhum capítulo e nem referenciais que reforce essa reflexão diretamente. Vale lembrar que estas foram as primeiras versões elaboradas dos PPPs e se constituíram em um processo de rupturas e desafios. Entretanto, é relevante que as instituições educativas se apoiem, em suas reformulações e revisões dos seus PPPs, em referenciais teóricos embasados em autores que

descrevam sobre a importância da construção/atualização dos PPPs de modo democrático e com a participação da equipe escolar e comunidade educativa, conforme pontuam Portella e Atta (2001 apud Caria, 2011, p. 17), acerca dessa construção ou atualização:

[...] 79% dos diretores entrevistados indicam, em suas escolas, de projeto pedagógico construído com a participação da equipe escolar e da comunidade. A grande maioria dos professores destas mesmas escolas, quando questionados sobre como era desenvolvido o projeto, informou não haver planejamento coletivo e desconhecer a existência de projeto pedagógico da escola, demonstrando-se, assim, frontal discordância entre a fala dos diretores e a dos professores.

Isso tratado faz refletir o quanto é desafiador a constituição de um PPP na coletividade, o quanto temos que romper com paradigmas que fazem com que as decisões estejam apenas em uma instância e, sobretudo, sobre o entendimento e compreensão dos envolvidos na elaboração destes documentos e da legislação que pretendem contribuir para assegurar os direitos das crianças nas instituições educativas. Conforme aborda Vieira (2015, p. 73):

[...] a teia que envolve a participação deve ser tecida diariamente a todo o momento, pois exige dos envolvidos, um compromisso com uma postura inclusiva, acolhedora, respeitosa, além de uma concepção humanista de educação em que todos os saberes são valorizados.

Assim, a construção e/ou atualização do PPP configura-se em um momento com estratégias para que os envolvidos tenham voz e que suas sugestões e observação sejam, de fato, discutidas e analisadas pelo coletivo para serem colocadas em prática. Percebeu-se, com as análises, que a elaboração da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) e, por conseguinte, a construção das primeiras versões dos PPPs de 2012, a Rede Municipal de Gaspar-SC iniciou o envolvimento e a participação das/os profissionais, comunidade em geral, assim como famílias e crianças, ao considerar seus interesses e necessidades fundamentais e, principalmente, entendê-las como sujeitos de direitos, garantindo, assim, a participação dos adultos e crianças no planejamento do cotidiano das instituições educativas.

Porém, acredita-se que, no percurso para a implantação da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) e construção dos primeiros PPPs (2012), ocorreram desafios, rupturas e resistências devido às mudanças propostas para a realização do trabalho pedagógico, pois, conforme aborda Vieira (2015, p.79), “As tensões da democracia surgem

pelas diferentes concepções dos sujeitos envolvidos e pelas dificuldades de alguns em assumir responsabilidades e estarem abertos para o diálogo, especialmente nas resoluções de conflitos”.

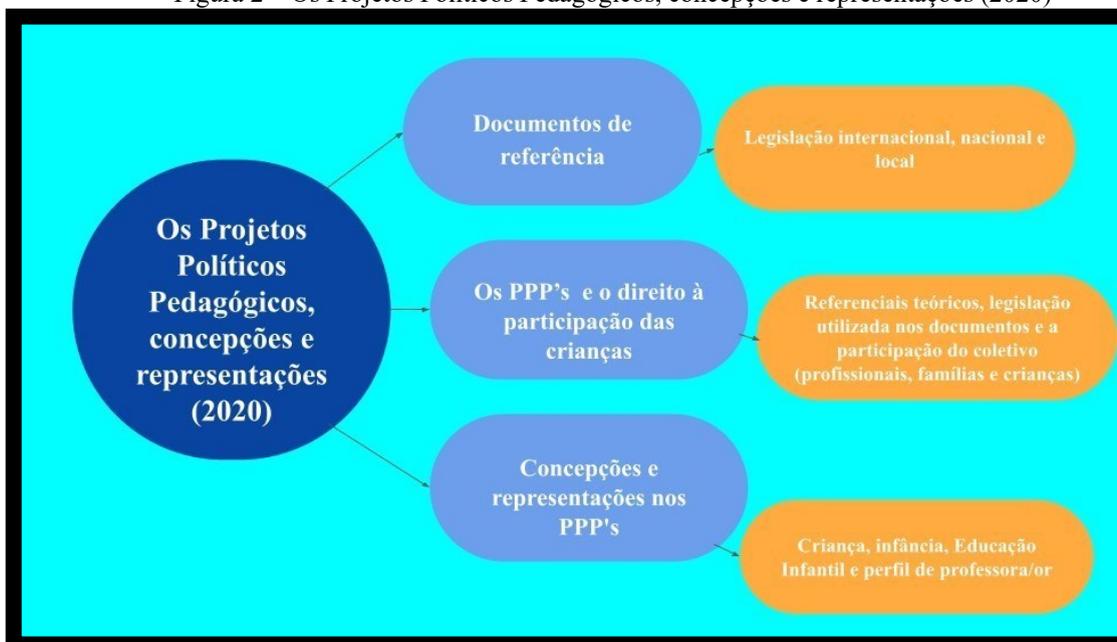
Contudo, destaca-se que essas discussões e posicionamentos referentes às concepções de cada envolvido no percurso de construção dos documentos são primordiais para o crescimento do coletivo de profissionais, a fim de refletir e superar ideias e entendimentos consolidados, inclusive rompendo com paradigmas ou concepções enraizadas e que, na decisão coletiva, mereçam serem revistas ou mesmo abandonadas (VIEIRA, 2015).

3. DIREITO À PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO PLANEJAMENTO DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES (ANO DE 2020)

“Toda criança tem o direito de contar histórias da maneira que quiser, não importa quanto tempo demore, e como a empolgação que ela achar necessária – mesmo que seja a 35ª vez que essa história seja contada” (KAWAHARA; LOURENÇO, 2011, p. 12).

O estudo do percurso histórico da Educação Infantil trouxe reflexões significativas para a compreensão das lutas e conquistas de seu espaço como etapa da Educação Básica. Para além da historicidade, esta seção irá discorrer e analisar os PPPs dos CDIs em suas versões datadas de 2020, em diálogo com outros documentos da legislação vigente e das políticas públicas para a Educação Infantil, em nível nacional, estadual e local, conforme sintetizado na figura abaixo:

Figura 2 – Os Projetos Políticos Pedagógicos, concepções e representações (2020)



Fonte: Figura elaborada pela autora.

3.1 DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA PARA A CONSTITUIÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS: O DIREITO DAS CRIANÇAS EM PERSPECTIVAS INTERNACIONAIS, NACIONAIS E LOCAIS

Em 2017, foi construído o *Documento norteador para elaboração e/ou atualização do Projeto Político Pedagógico* (GASPAR, 2017), que, conforme descrito pelos responsáveis que elaboraram este documento, teve como intencionalidade contribuir com as instituições para a construção ou revisão dos seus PPPs. Assim, tem como objetivo:

[...] oferecer orientações acerca da estrutura das seções que devem ser desenvolvidas em cada um dos MARCOS, bem como a formatação esperada do documento, conferindo uma identidade institucional de Rede, resguardando as especificidades de cada Unidade e promovendo uma elaboração autônoma e democrática. (GASPAR, 2017 p. 5. Grifo no original).

Para além desta demarcação, ao analisar o *Documento norteador para elaboração e/ou atualização do Projeto Político Pedagógico* (GASPAR, 2017), constata-se que alguns de seus tópicos não são específicos da Educação Infantil, principalmente na seção 7, referente ao Marco Situacional, e nos tópicos 7.4 - Diagnóstico das disciplinas; 7.5 - Diagnóstico do Índice de Aprovação e Evasão Escolar; 7.7 - Aproveitamento em Avaliações Externas; na seção 10, quanto à Avaliação, tópicos 10.3 - Recuperação Paralela; 10.5 - Avaliação Somativa; 10.7 - Conselho de Classe; e, por último, na seção 11 – Gestão Democrática, tópico 11.3 - Grêmios Estudantis. O *Documento Norteador para a elaboração e ou atualização do Projeto Político Pedagógico* (GASPAR, 2017) é uma referência que abrange toda a Rede Municipal de Gaspar-SC. Desse modo, encontram-se nele orientações para todas as etapas da Educação Básica contemplada pela rede.

As instituições que atendem especificamente a Educação Infantil deverão refletir sobre estes tópicos na compreensão de que são referentes à etapa do Ensino Fundamental, com o intuito de considerar as singularidades e especificidades da Educação Infantil, posto que “[...] parece fundamental defender que a educação das crianças pequenas tenha características próprias, fortalecidas por um trabalho responsável que envolve tanto os adultos quanto as próprias crianças na proposição de projetos e atividades significativas e contextualizadas” (NASCIMENTO, 2013, p.160-161).

Nesse pressuposto, o *Documento Norteador para a elaboração e ou atualização do Projeto Político Pedagógico* (GASPAR, 2017) orienta as/os profissionais a discorrerem, nos seus PPPs, sobre suas concepções de infância, criança, Educação Infantil, perfil da/o

professora/or, como acontece a organização dos espaços e as metodologias pedagógicas utilizadas. Entretanto, ele apenas indica essa estruturação, não registrando em seu texto aspectos sobre os direitos das crianças ou referenciando alguma legislação ou referencial teórico que assegure o direito à participação das crianças.

De modo geral, o documento destaca que “O PPP está articulado ao compromisso sociopolítico, focando nos interesses do coletivo, sendo político no sentido de ter comprometimento com a formação integral do estudante/criança, com vistas ao exercício da cidadania” (GASPAR, 2017, p. 04).

Além desse excerto, o *Documento Norteador para a elaboração e ou atualização do Projeto Político Pedagógico* (GASPAR, 2017) cita os autores Veiga e Fonseca (2008) para a garantia da participação coletiva dos envolvidos na elaboração/atualização dos documentos, que estes devem garantir “[...] processo participativo de decisões; [...] explicitar princípios baseados na autonomia, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; [...] explicitar o compromisso com a formação do cidadão” (VEIGA; FONSECA, apud GASPAR, 2017, p. 04).

O que remete à proposição de discussões e reflexões do coletivo de profissionais nas instituições educativas, que pode levar estes a observarem e considerarem os modos de participação na elaboração e ou atualização dos envolvidos na construção dos PPPs, sejam estes adultos, sejam crianças. Além disso, observou-se que, para a sistematização dos PPPs, o *Documento Norteador para a elaboração e ou atualização do Projeto Político Pedagógico* (GASPAR, 2017) – elaborado pela comissão –, organizado para orientação da construção dos PPPs da Rede Municipal, procura contribuir enquanto política pública local, com o intuito de auxiliar como uma referência.

Entretanto, é importante destacar que, para além dos documentos locais, deve-se atentar ao que dizem as políticas públicas, em nível nacional, estando algumas destas sob influências de discussões e proposições internacionais. Contudo, é fundamental compreender que o direito à participação das crianças não está restrito à mera execução de ações descritas por documentos orientadores ou a partir das diretrizes previstas nos PPPs. Essa historicidade pode ser problematizada sob influências de discussões e proposições internacionais e nacionais, como se propõe aqui. Ressalta-se que permitir às crianças autonomia e participação são direitos que vêm sendo perseguidos no contexto histórico mundial. Conforme descrito por Marchi e Sarmiento (2017, p. 953), a legislação que rege a educação da infância se desenvolveu ao longo dos tempos, mas

[...] o século XX foi especialmente importante nessa definição sistemática, por meio de sucessivos documentos legais que, no plano internacional e nacional, regulamentaram a vida das crianças e padronizaram os modos de relação entre o Estado, as famílias e as crianças e, mais latamente, entre estas e os adultos.

Assim, os direitos das crianças começam a ter visibilidade no início do final do século XIX e outros compromissos para essa garantia são firmados até o século XX. A partir deste século, são elaboradas declarações referentes aos direitos das crianças, em que estas passam a ter uma certa visibilidade no mundo social. Com isso, foram outorgadas as seguintes declarações: *Declaração de Genebra* (UNICEF, 1924); *Declaração dos Direitos da Criança* (UNICEF, 1959); e a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças* (UNICEF, 1989). A *Declaração de Genebra* (UNICEF, 1924), um dos primeiros documentos elaborados com uma discussão mais amplamente generalizada sobre as crianças, trouxe quatro princípios básicos referentes aos seus direitos:

1. a criança tem o direito de se desenvolver de maneira normal, material e espiritualmente; 2. a criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve ser tratada; a criança retardada¹⁴ deve ser encorajada; o órfão e o abandonado devem ser abrigados e protegidos; 3. a criança deve ser preparada para ganhar sua vida e deve ser protegida contra todo tipo de exploração; 4. a criança deve ser educada dentro do sentimento de que suas melhores qualidades devem ser postas a serviço de seus irmãos. (MARCÍLIO, 1998, p. 48).

Com isso, passou-se a considerar direitos essenciais para as crianças, pautados no desenvolvimento integral, alimentação, saúde e educação, assim como a inclusão da criança com deficiência e um foco mais especificamente no direito à proteção. Apesar destes direitos serem outorgados pela *Declaração de Genebra* (UNICEF, 1924), não se concretizaram efetivamente. Nesse percurso histórico, surge a *Declaração dos Direitos da Criança* (UNICEF, 1959), que trouxe

[...] dez princípios básicos que afirmam, em síntese, o direito da criança: à proteção especial; a um nome e uma nacionalidade desde o nascimento; de brincar e se divertir;

¹⁴ Historicamente a condição conhecida atualmente como deficiência intelectual foi conceituada por termos diversos sendo um deles “retardado”, se modificando na medida em que começam a aparecer novos estudos teóricos acerca da temática. A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD, aponta a deficiência intelectual como uma condição caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, manifestadas antes dos dezoito anos de idade. Em suma, a deficiência intelectual não é um transtorno médico, nem um transtorno mental, embora possa ser codificada em uma classificação médica das doenças ou em uma classificação de transtornos mentais. Também não é uma condição estática e permanente. Refere-se a um estado particular de funcionamento que começa na infância, é multidimensional e é afetado positivamente pelos apoios individualizados. (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013, p. 102).

de proteção e desenvolvimento em condições de liberdade e dignidade; de utilizar os benefícios relativos à seguridade social, incluindo adequada nutrição, moradia, recreação e serviços médicos; à educação e a ser protegida contra todas as formas de negligência, crueldade e exploração (GONÇALVES, 2015, p. 31)

Alguns anos mais tarde, em 1979, iniciam-se as discussões para a elaboração da *Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças* – CDC (UNICEF, 1989), que levou uma década para aprovação. Ela foi elaborada pela Organização das Nações Unidas – ONU, em que o Brasil é signatário, desde 1990¹⁵, e promulgada em 20 de novembro de 1989. Esse compromisso do Brasil com os direitos das crianças foi traduzido no *Estatuto da Criança e do Adolescente* – ECA, Lei nº 8069/1990 (BRASIL, 1990), o qual orientou leis e documentos oficiais subsequentes, pautados na perspectiva das crianças como sujeitos sociais de direitos, assim como na defesa quanto à importância de escutar as crianças sobre os processos e ações que lhes dizem respeito.

A CDC (UNICEF, 1989) se configurou como uma inovação nas conquistas dos direitos das crianças, pois reconhece que cabe “[...] à criança (até os 18 anos) todos os direitos e todas as liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos. Ou seja, pela primeira vez, outorgaram-se a crianças e adolescentes direitos de liberdade, até então reservados aos adultos” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 699). Além de deixar incluso importantes questões pontuadas na *Declaração dos Direitos da Criança* (UNICEF, 1959), como o direito à proteção, ou seja, “[...] a criança, em razão de sua falta de maturidade física e intelectual, precisa de uma proteção especial e de cuidados especiais, especialmente de proteção jurídica apropriada antes e depois do nascimento” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 699). Entretanto, trouxe, para além do direito, a proteção, os direitos de provisão e participação.

Nisso, destaca-se o direito à participação, expressado nos artigos 12º e 13º na CDC (UNICEF, 1989), que ressaltam a opinião da criança e a liberdade de expressão, tais direitos devem ser traduzidos em ações públicas para que se efetive o que está escrito na CDC (UNICEF, 1989). Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 192) explicitam que a CDC (UNICEF, 1989) “[...] é uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação”. Ao dar destaque ao direito de participação, expresso nos artigos 12º e 13º na CDC e que ressaltam a opinião da criança e a liberdade de expressão, Fernandes (2009, p. 42) indica:

¹⁵ Ver Decreto 99.710, de 21 de novembro de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm

[...] a consideração de uma imagem de infância activa, distinta da imagem objecto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, [...] o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, direitos que deverão traduzir-se em acções públicas a ela direccionadas que considerem o seu ponto de vista.

Tais contribuições, advindas da sociologia da infância, em relação aos direitos das crianças, nos remetem a tratá-las a partir da defesa de provisão, proteção e participação, são eles:

Direitos de provisão – [...] programas que garantam os direitos sociais da criança, [...] acesso de todas à saúde, à educação, à segurança social, aos cuidados físicos, à vida familiar, ao recreio e à cultura. **Direitos de proteção** – [...] implicam [...] atenção diferenciada às crianças, e de um conjunto de direitos acrescidos, de que, por motivos diversos, [...] situações de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício dos seus direitos. **Direito à participação** - implicam a consideração de uma imagem de infância activa, distinta da imagem objecto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, [...] o direito da criança a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício, direitos que deverão traduzir-se em acções públicas a ela direccionadas que considerem o seu ponto de vista. (FERNANDES, 2009, p. 41-42, grifo nosso)

Diretos fundamentais descritos na CDC (UNICEF, 1989) implicam ser reconhecidos e promovidos, todavia, conforme alerta Fernandes (2009, p. 44), os “Direitos relativos à tomada de decisão por parte das crianças em assuntos que lhes digam respeito, bem como o seu direito à participação na vida política e social, continuam inalteráveis, ou seja, inaplicados”. Ou seja, as crianças continuam a ser um grupo social excluído de muitos dos seus direitos. Vê-se que, apesar de a CDC (UNICEF, 1989) trazer contribuições, há muito para se conquistar, pois, no que tange à participação infantil em espaços públicos, ainda o que impera são as decisões dos adultos, deixando as crianças na invisibilidade ou silenciando-as.

Conforme descrevem Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 190): “[...] a participação das crianças no espaço restrito com os outros que lhes são significativos, sejam eles adultos ou crianças, é afectada por factores que decorrem das relações de poder e hierarquia que existem entre adultos e crianças”. São poucas as produções que tratam das práticas participativas das crianças em espaços públicos, descrevendo a contribuição das crianças. Para os autores citados no parágrafo anterior, há uma cultura de marginalização das crianças, por parte dos responsáveis por estes espaços, interpretada de forma equivocada quando pensada a forma de participação das crianças, elas não integram a construção dos planeamentos e, em

consequência, suas vozes não são verdadeiramente atendidas (SARMENTO, FERNANDES e TOMÁS, 2007, p. 190-191).

Outro fator diz respeito à relação entre o direito à participação e à proteção, que, por muitas vezes, um se destaca mais do que o outro, trazendo inquietações para a compressão desses direitos. Qvortrup (2015), em seus estudos e pesquisas, tenciona a dialética entre participação e proteção, constituídos na CDC (UNICEF, 1989) e construída por duas vertentes: a liberalista e a protecionista. Assim, os liberalistas defenderam o direito à participação e os protecionistas à proteção e, por fim, os dois foram instituídos na CDC (UNICEF, 1989).

Nesse pressuposto, Qvortrup (2015, p. 13) nos questiona: “Como romper esse círculo vicioso para dar novamente às crianças a sensação de serem participantes, sem, com isso, negligenciar a necessidade que elas têm de proteção?”. O autor defende a participação infantil, entretanto explicita que, dentro do contexto vivido, torna-se importante a articulação com o direito a proteção. Para Qvortrup (2015, p. 20):

A proteção deve manter seu sentido positivo original – tendo em vista aquilo que, de fato, se pretende; e, quando falamos da proteção de crianças, estamos pensando que elas supostamente se beneficiarão dessa forma de intervenção em seu nome – seja enquanto são crianças e jovens, seja em termos de suas oportunidades futuras.

O autor alerta para o cuidado ao significado que se tem ao direito à proteção, pois, historicamente, a *proteção* foi instituída pensando na criança como vulnerável, incapaz e incompleta, tencionando que ela pode se constituir como um risco, sobretudo para a participação infantil, reforçando o poder dos adultos sobre as crianças e se consolidando no que advertem Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 188), que “A privatização da infância (Wyness et al., 2004) corresponde a um dispositivo de proteção das crianças, tanto quanto a subordinação a um regime de autoridade paternalista”.

Os tencionamentos e complexidades para a garantia desses dois direitos (proteção e participação) são constantes, em razão de apoiarem compreensões quase divergentes, como explica Soares (2005, p.16): “[...] a defesa de uma perspectiva da criança, como dependente da proteção do adulto e incapaz de assumir responsabilidades, por outro lado, uma perspectiva da criança como sujeito de direitos civis básicos, incluindo aí o direito de participação nas decisões que afectam as suas vidas”. Além desse antagonismo entre os dois direitos pontuados que os distanciam de uma efetivação concreta, Gonçalves (2017, p. 08) pontua outras questões, que são:

[...] o reconhecimento da criança como sujeito de direitos está continuamente tensionado por seus praticantes (professores e adultos das instituições); há um nó conceitual referente à essa concepção correspondente à negação ao direito de participação política; a presença da concepção de criança como um vir a ser e, em função disto, a vigência da legislação com preponderância para proteção desse “incapaz”. Além disso, os pesquisadores apontam que a existência de precárias condições de trabalho nas instituições averiguadas, carecendo de investimento público efetivo e de políticas públicas articuladas.

Então, como garantir o direito de proteção articulado ao de participação sem violar a garantia de nenhum desses direitos? Ou, ainda, outra reflexão pontuada por Soares (2005, p.10) tenciona como “[...] tentar escamotear a vulnerabilidade estrutural da infância, para tentar perceber como é que podemos ultrapassar a ideia de que as crianças somente têm necessidades e tentar compreendê-las também como sujeitos de direitos?”. Essa mesma autora aponta a CDC (UNICEF, 1989) como uma das possibilidades para considerar as crianças como sujeitos de direitos, “[...] pois desafia o foco exclusivo na vulnerabilidade psicológica e biológica da criança, considerando que tal perspectiva não dá peso suficiente à forma como a falta de poder da criança contribui para a sua vulnerabilidade” (SOARES, 2005, p.10).

Assim, conforme discorrido nas legislações que vieram a se somar, posteriormente, à CDC (UNICEF, 1989), além de embasamento teórico quanto à temática de autores da sociologia da infância e da filosofia por uma pedagogia da infância, entre outras que trazem essa discussão à tona, apresentam uma nova representação de criança, entendida como protagonista, ator social, cidadã e, principalmente, sujeito histórico e de direitos. Para que essa compreensão se torne realidade na prática pedagógica do cotidiano das instituições educativas, fundamenta-se em Gonçalves (2017, p. 12), ao dizer que “[...] a formação docente universitária e continuada salta à vista como uma possibilidade de efetivação da criança como sujeito de direitos”.

Nesse pressuposto, a defesa para não acontecer práticas pedagógicas que poderão privilegiar a proteção em vez da participação, ou vice-versa, deverão ser tensionadas e discutidas pelas/os profissionais da Educação Infantil, com o intuito de assegurar estes direitos nas instituições educativas. A associação desses dois direitos, com o cuidado de um não se sobrepor ao outro, significa entendê-los como interdependentes, cada um com sua relevância para o desenvolvimento e respeito às singularidades das crianças. Soares (2005, p. 17) demarca que estes devem atender

[...] à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que para além da proteção, necessita também de margens de ação e intervenção no seu cotidiano, é a defesa de um paradigma impulsor de uma cultura de respeito pela

criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências.

Ressalta-se que os direitos das crianças não se configuram apenas em proteção e participação, eles são tencionamentos para esta discussão e aprimoramento sobre o entendimento, devido a um estar ligado ao outro, com o intuito de assegurar a garantia dos dois. Ao reconhecê-los (proteção e participação) e os demais percorridos nas legislações, Gonçalves (2017, p. 12) descreve que

A consideração da criança como sujeito de direitos significa reconhecê-la enquanto ser humano, sujeito histórico e cultural que é capaz de participar do seu próprio processo formativo, pois toda a criança tem o direito de ler o mundo, de conhecer e debater sobre os seus próprios direitos, de conhecer, aprender e participar do seu próprio processo formativo e de ser respeitada enquanto sujeito de direitos.

O entendimento de que as crianças são atores sociais e merecem respeito quanto aos seus direitos revela-se como uma possibilidade para essa garantia, indicando maior equilíbrio entre a garantia efetiva aos direitos das crianças. Na continuidade da apresentação das legislações, pontua-se que, no Brasil, conforme já mencionado, anteriormente, a LDB n. 93.94/96 (BRASIL, 1996) estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, posteriormente, outras legislações vieram somar para a garantia da qualidade ao atendimento e ao direito à participação às crianças de zero a seis anos. Contudo, em certas situações, o não cumprimento das políticas públicas que foram implantadas faz com que a Educação Infantil, em certa proporção, ainda seja ignorada, apesar de ter sido inserida na LDB n. 93.94/96 (BRASIL, 1996), como observa Campos (2006 p.98-99):

[...] ao priorizar a universalização do ensino fundamental, o governo anterior implantou o Fundef, engenhosa subvinculação das verbas estaduais e municipais já existentes reservadas à educação; porém, sem aumentar o tamanho do coberto, acabou prejudicando outros níveis de ensino, como a educação infantil, o ensino médio e o ensino superior.

O FUNDEF é a Lei Nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, instituído no mesmo ano e mês da LDB 93.94/96 (BRASIL, 1996), que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências, além do FUNDEF a LDB n. 93.94/96 (BRASIL, 1996) no artigo 11, item V, prioriza o ensino fundamental:

[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, **com prioridade, o ensino fundamental**, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, p. 11).

Após a homologação da LDB n. 93.94/96 (BRASIL, 1996) e sem recursos financeiros adequados, surgem muitos desafios para a implantação e continuidade de um atendimento de qualidade na Educação Infantil e, principalmente, para a compreensão do direito à participação das crianças, em razão de não haver investimentos em formação continuada as/os professoras/res de modo específico para essa área naquele momento inicial. Em 1999, instituíram-se as *Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999), texto homologado pela Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999 (BRASIL, 1999), com o objetivo de proporcionar orientações pedagógicas as/os profissionais da Educação Infantil e com caráter mandatório quanto às práticas executadas nas instituições educativas.

Em 2009, ocorre a revisão das DCNEI (BRASIL, 1999), estabelecendo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – Resolução CNE/CP nº 005/2009¹⁶ (BRASIL, 2009), que vêm defender, textualmente, as interações e a brincadeira como eixos das práticas pedagógicas e determina que as experiências educativas devam ampliar “[...] a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (BRASIL, 2010, p. 26). Além disso, a DCNEI (BRASIL, 2010) traz a importância da participação das crianças na elaboração das propostas pedagógicas ou no projeto político pedagógico, explicando que esse documento deve ser “[...] elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar” (BRASIL, 2010, p. 13).

Na Educação Infantil, estudiosos explanam que, para a elaboração do documento, “[...] a defesa residuiu, sobretudo, na necessidade de operacionalizar as diretrizes curriculares, isto é, construir uma orientação, a partir da qual os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças” (BARBOSA; CAMPOS, 2015, p. 359). A partir de 2014, com a criação do Plano Nacional de Educação – PNE, decênio 2014-2024, com metas e estratégias específicas para a Educação Infantil, iniciaram-se as reflexões e discussões para a elaboração da BNCC (BRASIL, 2017), documento que vinha sendo proposto desde a Constituição Federal (BRASIL, 1998), Art. 210.

¹⁶ Cabe esclarecer que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) se apresentam, a partir de duas formatações distintas. A primeira, em forma de uma resolução promulgada pelo Conselho Nacional de Educação, no ano de 2009. A segunda foi publicada pelo MEC no ano de 2010, e resulta de uma interpretação da referida resolução, sendo amplamente divulgado nos processos de formação de professoras/ores da Educação Infantil.

“Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Nota-se que, nessa legislação, apontava-se essa necessidade somente para o ensino fundamental, em razão de a Educação Infantil não fazer parte da educação básica. Assim, é “[...] na Lei 9394/96, encontramos várias menções à ideia de algo comum à educação básica” (TIRIBA; FLORES, 2016, p. 160), contemplando, deste modo, também, a Educação Infantil.

Em 2015, os debates e discussões para a elaboração da BNCC (BRASIL, 2017) iniciaram-se com ampla participação de estudiosos e especialistas da área na construção, indicados para representação das secretarias municipais e estaduais de educação e universidades, entretanto nessa caminhada, agregou-se a “[...] participação de organizações financeiras, instituições nacionais e internacionais e do empresariado nas discussões, debates e tomadas de decisões” (BRANCO et al, 2018, p.48). Uma das preocupações apontadas pelos especialistas da área educacional era devido revelar-se “[...] fortemente relacionada aos interesses políticos e às demandas econômicas” (BRANCO et al, 2018, p.49).

Nesse contexto, sustenta-se em Gobbi (2016), que destaca o aspecto uniformizador da versão final da BNCC (BRASIL, 2017). A autora traz a importância de o currículo educacional ser constituído com a participação efetiva de todos os envolvidos no percurso educativo ao enfatizar a importância da autonomia de creches, pré-escolas e escolas em elaborar um currículo próprio, considerando as características daquele contexto. Além disso, problematiza a questão dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC (BRASIL, 2017) ao questionar que eles podem levar a futuras prescrições no campo das práticas e ações docentes na Educação Infantil:

[...] não corremos o risco da desqualificação das temáticas mencionadas no próprio texto da Base, quais sejam, os desenhos, os sons, imagens e as formas e tudo o mais que inclua o alimento e exercício livre da imaginação? Não haverá uma perspectiva prescritiva de ações e conteúdos presentes nas entrelinhas do quadrinho a ser observado pelas professoras? Orienta ou gera expectativas? (GOBBI, 2016, p.132).

Em meio a esse cenário de retrocessos, emergem graves riscos para a continuidade de um atendimento democrático e participativo para a Educação Infantil, instituindo-se uma educação que visa dar lucros ao empresariado. Conforme apontado por Branco (2018, p. 56), os compromissos de uma educação democrática, “[...] que deveriam ser prioritários, são comumente secundarizados, dando lugar a interesses privados, relações de poder, alianças entre partidos políticos, agentes educacionais e lobbies educativos, sindicatos corporativos e instituições capitalistas”.

Nesse debate, Campos, Durli e Campos (2019, p. 13) discorrem que “[...] a construção e implementação da BNCC impulsionou a ação de redes empresariais que passaram a agir de forma mais orgânica e articulada”. As autoras citam como articuladores desta ação o “[...] Movimento pela BNCC, Todos pela Educação e Instituto Ayrton Senna. Suas ações, conjugadas àquelas de representações como o Consed, Undime, FNEE, Uncme, ganharam capilaridade e se estenderam por todos os estados da federação”.

Com essas parcerias firmadas, problematiza-se o cuidado com o apostilamento na Educação Infantil e a cobrança pela alfabetização ainda na pré-escola, com o intuito vender o material apostilado, visando o lucro das empresas financiadoras, sendo que “[...] a escolha de apostilas como proposta curricular subordina o criativo ao pronto, a brincadeira ao conteúdo, a troca ao silêncio” (NASCIMENTO, 2013, p.159), privilegiando somente os conteúdos e não as necessidades, interesses e curiosidades e não considerando a agência das crianças. Ao considerá-las como agentes no percurso educativo, estas são vistas “[...] como pessoas dignas de estudo por direito próprio e não apenas como recipientes de ensino dos adultos” (JAMES, apud NASCIMENTO, 2013, p. 161).

Entende-se que os documentos mandatórios servem de apoio e referência para qualificar o trabalho pedagógico nas instituições educativas, assim “[...] estes documentos não devem ser interpretados como uma barreira interpostas entre os professores e as crianças, impedindo-os de escutá-las” (BARBOSA, et al, 2016, p.18). O olhar das/os professoras/res voltado para concepções expressas nesses documentos irá compreender que “[...] o respeito aos ritmos e saberes das crianças, mobiliza o adulto a pensar sobre a construção de sua prática pedagógica, a partir do acolhimento do universo dos meninos e meninas” (BARBOSA, et al, 2016, p.18).

Surgem, assim, novas representações de criança e infância, configuradas pelas ciências sociais e homologadas pelos documentos mandatórios, que foram embasados nos direitos das crianças e com funções sociopolíticas e pedagógicas. Entretanto, conforme Luz (2006, p. 42), “[...] é importante considerar que, em paralelo ao desenvolvimento dessa nova condição, na década de 1990, conforme relatório da Unicef (2000, cit. em SARMENTO,2001), a situação mundial da infância piorou globalmente”.

No Brasil, essa situação não é diferente, apesar das políticas públicas sancionadas demonstrarem avanços significativos para os direitos das crianças, há muitos desafios para efetivar-se, na prática cotidiana, um espaço educativo que ofereça qualidade ao atendimento às crianças, contemplando seus direitos descritos nos documentos mandatórios, “[...] pois a maior

parte das mudanças necessárias para incrementar o acesso e garantir a qualidade dependem da garantia de recursos” (LUZ, 2006, p. 52).

Ressalta-se que, para assegurar o direito à participação das crianças nas instituições educativas, a formação continuada é um recurso imprescindível nessa compreensão. Evidencia-se, deste modo, a relevância de investimentos em programas de formação inicial e continuada para ampliação do entendimento das/os profissionais da Educação Infantil quanto ao direito à participação das crianças.

Além de aprovar e sancionar políticas públicas e priorizar recursos financeiros, é fundamental para efetivar a qualidade do atendimento na Educação Infantil e assegurar os direitos das crianças, descritos nas legislações e reivindicados pelos estudos das ciências sociais, nos espaços educativos, pois ao observar “[...] as disposições contidas na Constituição Federal, no ECA e na LDBEN, assim como nas leis orgânicas de vários municípios brasileiros, percebemos que são ainda necessários inúmeros e diferenciados procedimentos para que a legislação seja operacionalizada em política pública” (SILVA, 2002, p. 34).

Para agravar mais o quadro quanto aos repasses de recursos financeiros disponibilizados pela união, conforme pontuam Canavieira e Barbosa (2017, p. 362), em 2017, foram tomadas medidas que vêm dividindo “[...] o país, dando corpo ao espírito de caos e tirado do fundo do baú os fantasmas que nos assombram na esfera do cerceamento dos direitos sociais e trabalhistas da população brasileira”.

Na continuidade das políticas públicas sancionadas e anteriores a elaboração da BNCC (BRASIL, 2017), no que concerne ao amparo legal, relacionado ao cuidado-educação das crianças, mais uma legislação é sancionada, o *Marco Legal da Primeira Infância* – Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (BRASIL, 2016), que vem contribuir, significativamente, sobre o direito à participação das crianças, em especial quando relacionada à faixa etária das crianças de zero a seis anos.

Como especificado em seu artigo Art. 2º: “Para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança”. Tal legislação traz o conceito de participação como um direito a ser assegurado na formulação das políticas públicas, conforme definido no Artigo 4º:

As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a: I - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento; Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social

como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil (BRASIL, 2016).

A valorização da criança como um sujeito de direitos compreende oportunizar momentos em que elas possam tomar decisões e fazer escolhas dos fatos cotidianos que lhes dizem respeito. Isso se constrói por meio da organização de contextos educativos que respeitem o desenvolvimento de experiências significativas, de acordo com os interesses e necessidades das crianças e investimentos por parte do poder público quanto à formação inicial e continuada das/os profissionais da Educação Infantil.

Assim, com várias críticas de especialistas da área, em 2017, homologou-se a BNCC¹⁷ (BRASIL, 2017), assegurada pela Resolução CNE/CP nº 002/2017. Contudo, há outros estudiosos que, além de trazerem as críticas já pontuadas anteriormente pelo modo como se realizou a construção do texto homologado da BNCC (BRASIL, 2017), trazem reflexões positivas e possibilidades para a proposição do trabalho pedagógico ao apontarem que a BNCC (BRASIL, 2017) foi fundamentada nas DCNEI (BRASIL, 2009) e, ao analisarem esses documentos, compreende-se que há uma

[...] crença na potência transformadora da educação está presente nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos na BNCC para a Educação Infantil. Assim, além da preocupação de viabilizar o direito de as crianças, desde seu nascimento até seis anos de idade, cultivarem sua curiosidade e terem acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos, buscamos chamar a atenção para a formação humana e cidadã das crianças, sempre inspirados nas DCNEI. (BARBOSA, et al, 2016, p.19).

Não desconsiderando as críticas apontadas, tem-se que a BNCC (BRASIL, 2017) estabelece continuidade ao que preconiza a DCNEI (BRASIL, 2009), contemplando os direitos das crianças e vindo para reafirmar a importância de assegurar o direito à participação da criança nas instituições de Educação Infantil quando reconhece a Educação Infantil como uma etapa essencial e estabelece os seis direitos de aprendizagem, sendo eles “[...] conviver, brincar, **participar**, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 25, grifo nosso), para as

¹⁷ A título de esclarecimento, há que demarcar a distinção entre o texto da resolução que dispõe a BNCC (CNE/CP nº 002/2017) e a própria BNCC, no que se refere a participação das crianças. No que concerne a resolução, o artigo 6º menciona que “As propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino, para desenvolvimento dos currículos de seus cursos, **devem ser elaboradas e executadas com a efetiva participação de seus docentes**, os quais devem definir seus planos de trabalho coerentemente com as respectivas propostas pedagógicas, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB” (BRASIL, 2017, P. 5-6 grifo nosso). Nota-se, a partir desse artigo, que a convocação à participação se dirige apenas ao adulto-professora/or. Já no texto da própria BNCC, ao apresentar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), a criança é incluída no debate.

crianças dessa etapa da educação. Quanto ao direito à participação, prescreve que a criança deverá participar

[...], com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Conforme pontuado no texto da BNCC (BRASIL, 2017), a participação será ativa e incluirá crianças e adultos, tanto na elaboração dos PPPs quanto no planejamento da gestão institucional e das práticas cotidianas. Além de pontuar os seis direitos de aprendizagem, importante compromisso assumido, a BNCC (BRASIL, 2017) menciona a DCNEI (BRASIL, 2010) em três momentos em seu texto, conforme discorrido por Pereira (2020, p. 75),

[...] para retomar o conceito de como ‘sujeito histórico e de direitos’, para afirmar que os ‘eixos estruturantes das práticas pedagógicas (...) são as interações e brincadeira’ e para referendar o ‘âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento’, estruturados na forma de campos de experiência.

Pereira (2020) destaca que a BNCC (BRASIL, 2017) é um documento orientador para todas as Redes de ensino na organização e ou implantação de suas propostas pedagógicas, para isso “[...] é preciso que as professoras e professores estejam bastante atentos aos conceitos que ela sugere, mas que não explica” (PEREIRA, 2020, p. 84).

Além disso, a sugestão deste autor para a organização do trabalho pedagógico, que será planejado a partir do arranjo curricular por meio dos campos de experiência, discorridos no texto da BNCC (BRASIL, 2017), deverá se fundamentar nos princípios do conceito de experiência e da pedagogia de projetos propostos pelo filósofo John Dewey, como metodologias das práticas pedagógica no cotidiano das instituições educativas.

Sugere-se as/os profissionais da Educação Infantil para se fundamentarem na proposta nacional italiana para essa organização, pois considera-se que a BNCC (BRASIL, 2017) descaracteriza os campos de experiência, aproximando-os das disciplinas escolares e distanciando-os da pedagogia de projetos, em que as crianças deverão ser inseridas para tornar significativas suas vivências e experiências (PEREIRA, 2020, p. 84-85).

Na visão de Fochi (2016, p. 02), esse modo de organização curricular para a Educação Infantil, proposto pela BNCC (BRASIL, 2017), “[...] fortalece a identidade e o compromisso pedagógico, político e social que essa etapa da educação tem na sociedade, especialmente com bebês e crianças pequenas”. Este autor explica que os campos de experiência

[...] subvertem a lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento, centrando-se em uma perspectiva mais complexa de produção de saberes em que a criança, sustentada “nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem plural da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens. (FOCHI, 2016, p. 02).

Nesse pressuposto, esse autor (FOCHI, 2016), que participou na construção das primeiras versões da BNCC (BRASIL, 2017), defende o currículo que foi recomendado já na DCNEI (BRASIL, 2010) a partir dos campos de experiência. Ele pontua que a BNCC (BRASIL, 2017), além de sugerir o arranjo curricular embasado nos campos, trouxe a articulação destes com os direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se).

Para ele, estes, que estão articulados aos campos, “[...] provocam o adulto a pensar e estruturar o trabalho educativo a partir de uma concepção de criança que age, cria e produz cultura, algo muito diferente da imagem de criança que é receptora passiva e expectadora do adulto, tão comum nas pedagogias tradicionais” (FOCHI, 2016, p. 02). Assim, vê-se, com essas contribuições, possibilidades de assegurar o direito à participação das crianças no cotidiano do planejamento nas instituições de Educação Infantil, ancorando-se em proposições que defendam a criança como o centro do planejamento, respeitando o seu agir nessas proposições, a fim de garantir seu protagonismo e participação nesses contextos educativos.

Uma consideração relevante para reflexão das Redes municipais é que a elaboração e/ou atualização das propostas pedagógicas terão como ponto de partida as recomendações da BNCC (BRASIL, 2017), entretanto, conforme informa Merli (2019, p. 175), haverá autonomia para as “[...] redes de ensino no que se refere às adequações que se fizerem necessárias diante das diferentes realidades nas quais se inserem”. A autora ainda pontua que as reflexões e discussões das propostas pedagógicas para o alinhamento da BNCC (BRASIL, 2017) deverão envolver as/os profissionais da educação. E lembra que, nas instituições educativas, o PPP é o documento que fundamenta as concepções daquele contexto e, assim, seus agentes são primordiais nessa construção/atualização (MERLI, 2019, p. 175).

Ao finalizar essa trajetória fundamentada na análise das produções teórico-acadêmicas e das políticas públicas sancionadas em nível internacional, nacional e local, notou-se um movimento ainda tímido de afastamento da afonia e invisibilidade das crianças, apesar

do esforço empreendido pela sociologia da infância para a “*luta dos sem*”¹⁸, possibilitando a construção de um “saber solidário” (SANTOS, 2003) ao entender que a efetiva participação infantil é ferramenta imprescindível de luta contra ciclos de exclusão.

Nesse processo, é fundamental que sejam aprimorados os investimentos e incentivos para a pesquisa para a Educação Infantil, considerando as crianças como protagonistas, atores sociais e sujeitos de direitos, pois esta é uma etapa “[...] de grande importância e potencial, além disso é direito irrevogável e fundamental no desenvolvimento da criança e, embora seja campo de contradições e tenha ainda muitos desafios a superar, o debate acerca da garantia de sua qualidade não deve se perder” (SILVA; SAMPAIO; ARAUJO, 2017, p. 47).

A imersão no conjunto das produções teóricas e das legislações colocadas em destaque fez compreender que o direito à participação das crianças vem sendo almejado desde a *Declaração de Genebra* (UNICEF, 1924) e dos estudos das ciências sociais no século XX. Com esses estudos teóricos e produções científicas embasadas no direito à participação, emergem contribuições significativas para a implantação de políticas públicas que vêm determinando a garantia desse direito.

Apesar dos avanços e retrocessos pontuados, compreendeu-se que, após a Educação Infantil ganhar espaço na Educação Básica, os direitos das crianças começam a ser garantidos, pois este passa a ser um espaço organizado para elas, com intencionalidade pedagógica e nos interesses e necessidades das crianças, ao respeitá-las como sujeitos de direitos. Assim, criando possibilidades para a garantia do direito à participação no cotidiano do planejamento das instituições de Educação Infantil.

Assim, compreende-se que a melhor forma de conhecer e assegurar o direito à participação das crianças é conversando diretamente com elas, colocando-as na centralidade dos planejamentos, auscultando suas vivências e experiências e entendendo que isso reverbera sobre a recuperação da alteridade deste grupo geracional e consolida a “ideia da infância como construção social e das crianças como agentes sociais” (FERNANDES, 2009, p. 112).

A próxima seção irá tratar, mais especificamente, das análises dos documentos atuais, em discussão com a sociologia da infância, por uma pedagogia da infância, entre outros campos das ciências sociais e seus pressupostos para a garantia da participação das crianças, a partir de tópicos selecionados dos documentos – PPPs dos CDIs de Gaspar-SC.

¹⁸ Expressão cunhada por François Dubet (2003), ao se referir às desigualdades sociais (sem papéis, sem emprego, sem moradia) e que neste texto é utilizada para representar a condição social e historicamente imposta às crianças: àquelas sem voz, sem direitos.

3.2 OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE GASPAR-SC (ANO DE 2020) E O DIREITO À PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

A Rede Municipal de Gaspar-SC contava, no ano de 2020, com dezessetes¹⁹, CDIs, conforme especificado no quadro abaixo:

Quadro 5 - Dados de identificação das instituições de Educação Infantil de Gaspar-SC.

NOMENCLATURA DO CDI	LOCALIZAÇÃO: BAIRRO	ANO DE INAUGURAÇÃO	FAIXA ETÁRIA ATENDIDA
CDI Cachinhos de Ouro	Figueira	1990	0 a 6 anos
CDI Dorvalina Fachini	Sete de Setembro	2014	0 a 6 anos
CDI Vovó Leonida	Santa Terezinha	1988	0 a 3 anos
CDI Ivan Carlos Debortoli Duarte	Santa Terezinha	2008	4 a 6 anos
CDI Professora/ora Mercedes Melato Beduschi	Bateias	2014	0 a 6 anos
CDI Thereza Beduschi	Barracão	1996	1 a 6 anos
CDI Tia Maria Elisa	Bela Vista	1984	0 a 6 anos
CDI Sônia Gioconda Beduschi Buzzi	Bela Vista	2008	0 a 6 anos
CDI Deputado Francisco Mastella	Poço Grande	1995	0 a 5 anos
CDI Vovó Benta	Gaspar Grande	1984	0 a 3 anos
CDI Emília Theiss	Gaspar Grande	2021	4 a 6 anos
CDI Fátima Regina	Gasparinho	1988	0 a 6 anos
CDI Irmã Cecília Venturi	Belchior Alto	1979	0 a 5 anos
CDI Tempos de Infância	Belchior Central	2017	2 a 6 anos
CDI Natália Andrade dos Santos	Lagoa	2008	1 a 4 anos
CDI Maria da Silva (Vovó Lica)	Margem Esquerda	1994	0 a 5 anos
CDI Maria Salete Oliveira Pereira	Coloninha	2020	2 a 6 anos

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no *site* municipal de Gaspar-SC. Link: < <https://www.gaspar.sc.gov.br/estruturaorganizacional/hotsite/index/codHotsite/1227>>

Dessa forma, o PPP configura-se a partir dos interesses e necessidades das instituições e se objetiva que seja construído coletivamente, com a participação dos que compõem o contexto educativo (gestores, professora/or, funcionários, comunidade, famílias e as crianças). Além disso, Severino (1998, apud, CARIA, 2011, p. 30) esclarece que “[...] o projeto da escola deve ser impregnado por uma intencionalidade significadora e é caracterizado como processo capaz de vincular a escola a um projeto histórico e social mais amplo”. Pode-se sustentar que as instituições se basearam em algum referencial teórico, sendo que apenas três documentos não descrevem nenhum autor e estiveram amparados somente na legislação.

Os autores que foram selecionados são da área da educação e, em sua maioria, mais especificamente, da Educação Infantil ou da pedagogia da infância: Kischimoto (2002); Ostetto

¹⁹ Das instituições nomeadas no Quadro n. 5, conforme já se apontou anteriormente, serão realizadas as análises de dezesseis PPPs, devido uma ter sido inaugurada em 2021, após o início desta pesquisa.

(2008, 2017); Barbosa (2001, 2006); Craidy e Kaercher (2001, 2007); Moyles (2006); Abramowick (1999); Bondioli e Mantovani (1998); Edwards, Gandini e Forman (1999); Hohmann, Banet e Weikart (1995); Horn (2001); Forneiro (1998); Cerisara (1999); Rinaldi, (1999); Angotti (2014). Eles foram citados para ampliação e compreensão de diversas temáticas, a exemplo: *brincadeiras, registros, documentação pedagógica, projetos, linguagens, organização da rotina, planejamento*, entre outras questões. Destes autores, um excerto trouxe subsídios para a participação das crianças, que diz que

Para que o trabalho pedagógico seja organizado com coerência é preciso planejamento. “Planejar é organizar objetivos, espaços, materiais, pensamentos, situações e ocasiões de aprendizagem. É permitir trocas e comunicação entre os três **protagonistas ativos** e pares interativos, **crianças**, professora/or e famílias. (RINALDI, 1999, apud GASPAR, 2019D, p. 10, grifo nosso).

Quanto à fundamentação teórica da sociologia da infância, esta apareceu em três documentos, em que se citou o teórico Manuel Sarmiento, sendo que duas instituições utilizaram a mesma citação: “O conceito de infância foi construído socialmente e não é inerente ao sujeito criança, acompanha as mudanças ocorridas nos diversos contextos sociais, onde não há padrões específicos que normalizam uma única maneira de se viver a infância” (SARMENTO, 2001 apud GASPAR, 2020C p. 06; SARMENTO, 2001 apud GASPAR, 2020A p. 09). Percebeu-se que, nestes documentos, as instituições se apoiaram em Sarmiento para aprimorar sua concepção de infância. Outro CDI pontuou o autor Sarmiento em seu documento e trouxe a seguinte citação:

As crianças, na sua interação com adultos, recebem continuamente estímulos para integração social, sob a forma de crenças, valores, conhecimentos, disposições e pautas de conduta, que, ao invés de serem passivamente incorporados em saberes, comportamentos e atitudes, são transformados, gerando juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para configuração e transformação das formas sociais. Deste modo, não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto aos adultos. (SARMENTO, 2008 apud, GASPAR, 2020D, p. 29).

Pode-se concluir que a criança é produtora e reprodutora de culturas e, por meio de seus pares, amplia seu desenvolvimento cultural, visto que “[...] a produção da cultura de pares pelas crianças não é uma questão de simples imitação”, afirmando, assim, a potencialidade da produção e criação das crianças de sua cultura. As culturas de pares são aprendidas por meio de “[...] informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias”, conceituando-as

como: “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 31-32).

Neste viés, oportunizar contextos educativos que permitam a exploração e autonomia das crianças irá ampliar seus conhecimentos e considerar suas vivências e experiências, conforme tratado pelos estudos da sociologia da infância. Notaram-se, com a investigação dos documentos, indícios de embasamentos de estudos teóricos, alicerçados na sociologia da infância, na psicologia, na filosofia, na pedagogia da infância e de outros suportes teóricos das ciências sociais, por parte das instituições.

Quando se realizou a análise da legislação que foi utilizada para fundamentação da construção dos PPPs, percebeu-se que as instituições utilizaram os documentos mandatórios vigentes neste processo. A *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) foi mencionada em todos os documentos, em que embasou várias temáticas e, mais especificamente, as concepções de criança e infância. Em segundo lugar, o documento mandatório mais citado foi concernente às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), referido em doze PPPs. Esse documento considera a criança como “Sujeito histórico e de direitos [...]” que “[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]” e “[...] constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009 p. 12).

Assim, abrange um avanço na construção das concepções para a Educação Infantil de um longo percurso desde a *Constituição Federal* (BRASIL, 1988), conquistado com a “[...] participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação”. Desse modo, designa as especificidades da Educação Infantil e deixa claro que sua organização pedagógica deverá se configurar “[...] sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010 p. 07). Além disso, contribui para que as instituições possam pensar em experiências que “Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas” (BRASIL, 2010, p. 26).

A LDB 93.94/96 (BRASIL, 1996) foi citada em nove documentos (PPP) com o intuito de especificar, em sua maioria, sua grande contribuição para a Educação Infantil, quando a estipulou como primeira etapa da Educação Básica. Em seguida, oito CDIs mencionam os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009, p. 9) “[...] como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de

um processo participativo e aberto a toda a comunidade”. Isso abre possibilidades para a indicação de indícios que possam ter a participação das crianças neste percurso autoavaliativo, assim o documento tem como objetivo

[...] auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. (BRASIL, 2009, p. 14).

O documento impõe que as/os profissionais, famílias e comunidade reflitam sobre a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) no indicador 1.1.2 ao questionar “A proposta pedagógica foi elaborada e é periodicamente atualizada com a participação das professoras, demais profissionais e famílias, considerando os interesses das crianças?” (BRASIL, 2009, p. 14).

Os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009) propõe reflexões que contribuem para a participação das crianças nos espaços educativos por meio das dimensões que estão divididas da seguinte maneira: Dimensão Planejamento institucional; Dimensão Multiplicidade de experiências e linguagens; Dimensão Interações; Dimensão Promoção da saúde; Dimensão Espaços, materiais e mobiliários; Dimensão Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; Dimensão Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Cada uma traz os indicadores que irão auxiliar os responsáveis pela autoavaliação, como, na Dimensão Multiplicidade de experiências e linguagens, o grupo deverá refletir sobre como

2.1 Crianças construindo sua autonomia O 2.2. Crianças relacionando-se com o ambiente natural e social O 2.3. Crianças tendo experiências agradáveis e saudáveis com o próprio corpo O 2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais O 2.5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita O 2.6. Crianças reconhecendo suas identidades e valorizando as diferenças e a cooperação.

Esses fatores auxiliam na garantia à participação, reconhecem as crianças como protagonistas e sugerem possibilidades de autonomia e de diversos tipos de expressão. Outros documentos citados foram: a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017); o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998); os *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006); o *Currículo Base do Território Catarinense* (SANTA CATARINA, 2019); o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990); o

Documento norteador para construção e/ou elaboração do Projeto Político Pedagógico (GASPAR, 2017); e, por fim, a *Política de Educação Especial da Rede Municipal de ensino de Gaspar-SC* (GASPAR, 2018).

Identificaram-se, por meio dessas legislações e documentos orientadores, as contribuições para a garantia do direito à participação das crianças, uma vez que a maioria dos deles foram implementados com esse direito contemplado, assim como outros. Isso acontece principalmente no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990), que foi construído amparado na *CDC Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças* (UNICEF, 1989).

Além disso, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) trouxeram avanços significativos para as especificidades da Educação Infantil ao considerar as crianças como sujeitos histórico, de direitos e coloca-las como centro do planejamento das propostas que serão organizadas nas instituições educativas, ou seja, é função do professor observar as crianças e, para isso, considerar seus interesses e necessidades para a execução das proposições diárias.

Quanto à descrição da participação na construção e ou atualização dos PPPs sinalizada pela maioria das instituições, esta ocorre com a participação da direção, professora/or, auxiliares, funcionários, comunidade e família. Seis CDIs não mencionaram em nenhum momento como ocorreu essa construção participativa ou quem foram os envolvidos e duas instituições descreveram, genericamente, ao pontuar que “Garantir uma política reflexiva onde todos podem e devem participar das ações existentes naquela instituição” (GASPAR, 2020A, p. 07).

Outro CDI sinalizou: “O Projeto Político Pedagógico deste estabelecimento de ensino define-se por ser uma construção coletiva da identidade do Centro de Desenvolvimento Infantil” (GASPAR, 2018A, p. 04). Somente duas instituições sinalizaram a participação das crianças, a primeira descrevendo que “O Projeto Político Pedagógico faz parte de uma gestão democrática, e deve ser elaborado por e para todos os participantes, familiares, professoras/ores, **crianças**, gestores e funcionários” (GASPAR, 2020E, p. 04, grifo nosso).

O segundo CDI descreveu que “O Projeto Político-Pedagógico do Centro de Desenvolvimento Natália Andrade dos Santos tem como finalidade fomentar uma educação democrática e de qualidade, envolvendo professoras/ores, auxiliares de professoras/ores, funcionários de modo em geral, **crianças**, pais e comunidade” (GASPAR, 2019E, p. 04, grifo nosso). Outra instituição registrou da seguinte forma:

Com o pressuposto de que todos que trabalham nessas instituições participam e promovem as aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças, o currículo deve ser lido, discutido e incorporado por todos os profissionais que integram o espaço educativo: diretor(a), vice-diretor(a), orientador(a) educacional, professor(a), coordenador(a) pedagógico, equipe especializada de apoio ao **aluno**, monitor(a), cozinheiro(a), auxiliar de limpeza, conservação e vigilância, técnico(a) e agente em gestão educacional”(GASPAR, 2018A, p. 29, grifo nosso).

Esta última instituição demarcou a participação dos envolvidos no percurso educativo, entretanto utilizou o termo “aluno” para identificar o sujeito criança. Mesmopodendo se tratar de um equívoco de escrita e não de concepção, tenciona-se este termo devido, historicamente, se constituir na sociedade por meio das relações de poder postas pelo Estado e com a implantação da “[...] chamada escola de massas, a partir dos finais do século XIX, nos faz ver que as crianças e os jovens passaram a ser definidos, desde então e antes de qualquer outro, pelo rótulo de *escolares*” (RAMOS DO Ó, 2007, p. 3). Inclui-se, assim, na sociedade, um modelo de cidadão em uma lógica exclusivamente disciplinar. O que faz

[...] entender que toda paisagem escolar moderna tenha sido construída não tanto sobre o saber – sobre as competências intelectuais do aluno – mas, essencialmente, sobre o ser, isto é, sobre o modelo de cidadão que importava construir para as várias autoridades, fossem elas quais fossem. (RAMOS DO Ó, 2007, p. 3).

Quando prevalece o “ser”, isto é, pensar o que a criança será futuramente e fundamentar o trabalho pedagógico nesta perspectiva, desconsidera-se a criança como um sujeito histórico e protagonista e transforma a categoria geracional da infância em apenas um período de transição para a vida adulta. Com a modernidade e os estudos das ciências sociais, configurou-se um novo olhar para a educação de crianças e estudantes ao repensar as propostas que eram organizadas de modo padrão e defender metodologias para as práticas docentes focadas na diversidade e singularidade de cada indivíduo, porém a representação de aluno como um ser uniforme e invariável perdura até os dias de hoje.

Estudiosos de Foucault explicam que a representação de um aluno plural, autônomo e com seus interesses particulares já era defendida nas sociedades do antigo regime, contudo procuram “[...] perceber como, numa profusão de locais e sem ordem única, se foram codificando e postos a circular modelos de condução da conduta escolar foi tomando como seus e sucessivamente desenvolvendo até atingir o coração dos alunos” (RAMOS DO Ó, 2007, p. 5). Desse modo, caracterizaram-se concepções adultocentradas, distanciando-se dos pensamentos em que a liberdade de expressão e participação das crianças eram defendidas nos espaços educativos. Assim, os papéis são confundidos, aluno e criança são pensados em uma mesma lógica, entretanto os estudos orientados por uma pedagogia da infância definem que

[...] enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade. (ROCHA, 2001, p. 31).

Isto é, cada etapa tem a sua especificidade que deve ser respeitada dentro de suas especificidades, quando atribuímos a concepção de *aluno* para as crianças da Educação Infantil, estamos desrespeitando seus direitos. É fundamental compreender “As peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é ‘aluno’, mas um sujeito – criança em constituição” (ROCHA, 2001, p. 31-32).

Nesse sentido, o contexto histórico, em que foi construída a representação de *aluno* como sendo próprio à criança, deve ser entendido pelas instituições educativas. Concerne se questionar em que medida as instituições privilegiam reflexões sobre o direito à participação das crianças, seus desejos, anseios, necessidades e suas vivências, posto que, quando sua representação se constitui como *aluno* no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, poderá não priorizar sua condição de ser criança.

Importante demarcar que nenhuma das instituições fez uma discussão mais aprofundada sobre a participação das crianças na elaboração dos documentos. Quando se fala na sua participação para a construção de um documento que irá definir a identidade da instituição, é importante lembrar que a BNCC (BRASIL, 2017) traz definido este direito por meio dos seis direitos de aprendizagem, como já mencionado anteriormente, “Conviver, Brincar, **Participar**, Explorar, Expressar e Conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 23, grifo nosso).

A etimologia da palavra participação deve ser compreendida pelas/os profissionais nas instituições e, para isso, consulta-se Vasconcellos (2017, p. 26 – grifos nossos) ao indicar que “A palavra participação vem do latim ‘*participare*’, que se originou da expressão latina ‘*partem capere*’ e que quer dizer ‘*tomar parte*’” Destaca-se a expressão “tomar parte” e, de um modo bem pontual, podemos dizer que tomar parte significa partilhar ou compartilhar algo com alguém. Vasconcellos (2017, p. 26) diz:

[...] tomar parte é uma expressão que representa um envolvimento mais profundo do indivíduo em determinada situação do que apenas fazer parte dela. Tomar parte é ter suas especificidades levadas em conta nas decisões importantes de um processo.

Quando se defende que as crianças “tomam parte” ou ainda “participam”, refere-se a uma ação em um contexto em que elas estão inseridas, pois se acredita em seu potencial como atores sociais e com possibilidades de atuação e transformação social. Sarmiento e Pinto (1997,

p. 08), ao descreverem sobre a participação infantil, afirmam: “O olhar das crianças permite revelar fenómenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente”. Conforme defende Sarmiento (2000, p.152), implica entender que: “[...] não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos”. Há que se considerar as curiosidades, singularidades, interesses e necessidades das crianças como atores sociais e culturais que elas são, em uma relação de escuta entre adultos e crianças, para evidenciar as suas potencialidades.

O ponto de vista das crianças deve ser levado em conta, permitindo influenciar as decisões dos assuntos que as afetam, num exercício do poder de decisão, da construção de competências de cidadania ativa, no reconhecimento de seus direitos e na construção do espaço democrático e justo. (AGOSTINHO, 2013, p. 240)

Esse posicionamento auxilia na reflexão sobre como se compreende a participação das crianças, levando em conta que, socialmente, é comum achar que se está assegurando tal direito tão somente ao *dar voz* às crianças. Entretanto, essa questão precisa vir acompanhada de outras reflexões e, para isso, convoca-se James (2019, p. 222), ao questionar sobre o lugar designado às crianças nas pesquisas.

Que papéis assumem as “vozes das crianças” na pesquisa? [...] Qual é o risco de que as vozes das crianças possam ser empregadas simplesmente para confirmar preconceitos estabelecidos, ao invés de apresentar novas ideias, com base nas próprias perspectivas das crianças como atores sociais?

Entende-se que ampliar os espaços de participação das crianças é mais do que simplesmente lhes *dar voz*, em razão de que, ainda assim, suas vozes podem continuar sendo “[...] silenciadas, suprimidas ou ignoradas nas suas vidas cotidianas. As crianças podem não ser ouvidas acerca do seu ponto de vista e opiniões, e mesmo que sejam consultadas, as suas ideias podem ser descartadas” (JAMES, 2019, p. 220).

Considera-se importante contextualizar a compreensão do adulto quanto à participação infantil, posto que, para definir o conceito de participação, é preciso ter cuidado, afinal, como posiciona Tomás (2007, p. 48), “O conceito de participação tem múltiplos significados que se intersectam entre si”. São muitos os estudiosos que abordam o conceito de participação, pois, assim como o conceito de infância e criança foram se modificando nos últimos séculos, o de participação também sofreu alterações.

Referencia-se novamente Fernandes (2009, p. 95) ao pontuar que “Na última Cimeira Mundial da Infância, em 2002 [...], considerou-se ser necessário ‘...mudar o mundo,

não só pelas crianças, mas acima de tudo com a sua participação’” Tomás (2007, p. 48) nos alerta de que “Há uma certa unanimidade na afirmação da participação como um processo fundamental do sistema democrático e tornou-se comum a apropriação do nome *participação* e *participação das crianças* para qualquer forma de ‘participação’”. Todavia, vale ressaltar que aqui tem-se a defesa pelo conceito de participação na perspectiva da sociologia da infância, que considera diversos fatores,

[...] primeiro, a partilha de poderes entre adultos e crianças; segundo, a introdução de métodos e técnicas que permitam às crianças participar, na esteira da tradição de democracia participativa; terceiro, a consideração de que a formulação de regras, direitos e deveres é feita por todos os participantes no processo; e quarto, o condicionamento efectivo dos meios, métodos e resultados do processo de participação (TOMÁS, 2007, p. 48).

O adulto tem um papel fundamental para a concretização do direito à participação infantil. Assim, precisará ter um olhar atento, uma organização de tempos e espaços que favoreçam a participação das crianças e uma escuta minuciosa de suas ações, para entender como ele pode favorecer a participação infantil. Considerar as várias formas de participação das crianças se torna imprescindível, conforme Agostinho (2016, p. 77), a participação das crianças acontece por meio do “[...] seu corpo (movimentos, gestos e expressões) e seus afetos, exprimidos e estendidos entre elas mesmas e entre elas e os adultos profissionais e familiares”. Percebeu-se que não há, nos documentos investigados, a descrição de defesa para incluir as crianças no percurso de construção/elaboração dos PPPs.

Contudo, isso não significa dizer que não ocorre, no planejamento do cotidiano nas instituições educativas – CDIs de Gaspar-SC –, reflexão ou discussão sobre a temática em questão, pois, conforme as análises das legislações mais utilizadas pelas instituições na elaboração/atualização dos PPPs, estas consideraram a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009). Documentos estes que consideram a criança como protagonista sujeito histórico e de direitos, produtoras e reprodutoras de culturas próprias, podendo, desse modo, haver práticas pedagógicas no cotidiano das instituições que assegurem o direito à participação.

Além disso, tanto a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) quanto as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) orientam as/os professoras/res a organizarem o seu trabalho pedagógico com o intuito de ter a criança como centro do planejamento. Assim, ao considerar os desejos, curiosidades e

necessidades das crianças, as/os profissionais da Educação Infantil estarão, de certo modo, assegurando o direito à participação das crianças.

Na próxima subseção, irá se delinear quanto às concepções prescritas nos PPPs defendidas para os espaços educativos. Além de tratar, mais especificamente, das concepções e das representações de criança, infância, Educação Infantil e o perfil das/os professoras/ores na Educação Infantil, para que se possa contemplar o direito à participação das crianças.

3.3. CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DEMARCADAS NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE GASPAR-SC: CRIANÇA, INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E PERFIL DA/O PROFESSORA/OR

A sociologia da infância pode se constituir como uma das possibilidades para a compreensão do entendimento das concepções e representações de criança, infância, Educação Infantil e o perfil da/o professora/or²⁰, pois prioriza a criança como protagonista do seu percurso e a considera produtora e reprodutora de culturas próprias. É preciso entender a necessidade de auscultar as crianças no cotidiano vivido, como construtoras de culturas, capazes de interação, familiar e entre pares, transformando o meio social que circundam. Para isso, é importante entender que a criança “[...] têm a possibilidade e o direito de se formarem como sujeitos autônomos, críticos e de assumirem responsabilidades” (FRIEDMANN, 2020, p. 44).

Nesse pressuposto, abrem-se oportunidades para o envolvimento dos responsáveis que estarão incumbidos de “[...] possibilitar tempos, espaços, acesso às múltiplas linguagens, saberes e culturas [...]”, para assim estar “[...] no caminho da construção de uma sociedade igualitária e democrática”. Com isto, “[...] as crianças passam a ocupar um lugar de centralidade, protagonismo e participação na construção do projeto político pedagógico da instituição a partir de suas realidades, interesses, necessidades e vozes” (FRIEDMANN, 2020, p. 44).

As pesquisas selecionadas do estado do conhecimento trazem o termo auscultar a partir dos estudos da infância, fundamentadas na sociologia da infância, em especial, a partir de Sarmiento e Pinto (1997), mas também por uma pedagogia da infância, representada por Eloisa Rocha. Nessa perspectiva, Sarmiento e Pinto (1997, p 21 apud SILVA, 2015, p. 70)

²⁰ A categoria a priori estabelecida trata de buscar as concepções e representações da função docente, se adotou a terminologia utilizada “perfil de professor/a”, conforme os registros encontrados nos PPPs.

afirmam que “O termo auscultação é cunhado pelos Estudos da Infância e implica o processo de escuta atenta às vozes das crianças e que essas produzam efeitos nas ações dos adultos, ou seja, ouvi-las e considerá-las nas capacidades de atribuição de sentido às ações nos contextos”

Apesar de o termo auscultar aparecer em apenas duas pesquisas no levantamento do *estado do conhecimento*, considera-se imprescindível trazê-lo para um debate sobre a participação infantil. Vasconcellos (2017, p. 67) defende que “[...] pensar sobre a participação infantil exige o reconhecimento do papel do adulto frente a essa problemática, o aprofundamento sobre o ato de “auscultar” as crianças”.

O conhecimento desse termo – auscultar – e a reflexão pelas/os profissionais da Educação Infantil são oportunos para a compreensão do seu verdadeiro significado, que vai além da simples escuta, com a intenção de ampliar o olhar do adulto sobre o que realmente é significativo para o contexto educativo junto às crianças. O trabalho pedagógico com crianças de zero a seis anos é desafiador, principalmente com os bebês e com as crianças que ainda não se expressam de forma verbal.

Conforme discorrido na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), a Rede Municipal de Gaspar-SC entende a criança como sendo sujeito de direitos e protagonista de sua história. Isso significa considerar, no cotidiano, os pontos de vistas das crianças e acreditar que elas são capazes de opinar em decisões que lhes digam respeito. Nesse viés, ao dar-lhes possibilidades de participação nos contextos educativos, sobretudo por meio de observações e ausculta, além da organização de propostas e espaços que favoreçam a autonomia das crianças, os adultos tendem a possibilitar o direito à participação a elas.

3.3.1. Concepções e representações de criança

Ao observar as concepções de criança e infância que foram descritas nos PPPs dos CDIs de Gaspar-SC, nas versões datadas do ano de 2020, percebeu-se que estas foram realizadas de modo específico para cada concepção. Assim, realizou-se um tópico para a concepção de criança e outro para a concepção de infância, diferentemente dos PPPs elaborados na primeira versão em 2012, quando se observou, nos três documentos selecionados para as análises, que se construiu apenas um tópico para a descrição das duas concepções, o que resultou em dúvidas sobre as duas especificidades. Dos dezesseis PPPs em investigação (edições de 2020), um não especificou em um único tópico a concepção de criança.

Nos demais documentos (PPP), cinco instituições trouxeram descritas as concepções de criança fundamentada na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010); um CDI pontuou as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (BRASIL, 2009); duas instituições se fundamentaram na *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017); e um CDI utilizou os *Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998).

Percebeu-se que, em sua maioria, os PPPs se fundamentaram na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) para definir sua concepção de criança e, conforme uma das citações que foi descrita por duas instituições, “Nossa proposta considera a criança como sujeito ativo, inventivo, investigador, afetivo, que, com o suporte/mediação o adulto/professor constrói e amplia seu repertório cultural e conhecimento de mundo” (GASPAR, 2019C, p.15; GASPAR, 2020A, p. 09). Um outro CDI pontuou as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (BRASIL, 2009) ao mencionar que

[...] a criança é um sujeito histórico de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura. (GASPAR, 2020F, p. 11)

Outra instituição mencionou a BNCC (BRASIL, 2017), descrevendo que a criança “[...] observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria de conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social (BRASIL, 2017, p. 36)” (GASPAR, 2020C, p. 07). O próximo CDI descreveu que “A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcado pelo meio social que se desenvolve, mas também contribui com ele” (GASPAR, 2019D, p. 09).

É importante demarcar a importância da consulta e estudo por parte das instituições sobre a legislação que rege a Educação Infantil, para que se possa assegurar uma educação participativa. Contudo, como já pontuado anteriormente, cabe às/aos profissionais da educação refletirem sobre as possibilidades e os limites impostos por essas legislações, conforme pontuado por Barbosa et al. (2016, p. 21), se “[...] consideramos que seis direitos devem ser garantidos na Educação Infantil, não apenas atendendo à estrutura proposta para a BNCC, mas articulando os princípios éticos, estéticos e políticos que, segundo a DCNEI, devem orientar a Educação Infantil”.

Assim, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), defendidas por estudiosos e especialistas da área, como sendo uma referência normativa,

viabilizam professoras/res a serem “[...] desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas” (OLIVEIRA, 2010, p.1). A construção das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), conforme pontuado Silva, Sampaio e Araújo (2017, p. 43), foi

[...] elaboradas ulteriormente a várias discussões e debates com educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários que expuseram suas preocupações e anseios, considerando que esses possuem um grande conhecimento em relação ao trabalho com a educação infantil.

As contribuições e os avanços defendidos nas legislações têm chamado atenção para o protagonismo da criança, além do direito à participação, sobre o cuidado de considerar suas vivências e experiências, suas formas de expressões e seus direitos nas decisões da gestão das instituições. É importante demarcar, para que não se desconstrua esse entendimento, a reflexão realizada por Sarmiento (2009, p. 22), pois poderá ocorrer em situações ou espaços o desenvolvimento de:

[...] processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens. Como tal, elas são normalmente adultocentradas, correspondem a espaços de desempenho profissional adulto (professor, pediatras, psicólogos, assistentes sociais, etc.), exprimem modos mais autoritários ou mais doces de dominação adulta e criam rotinas, temporizações e práticas colectivas conformadas pela e na cultura adulta.

Além das políticas públicas nacionais, as locais, como a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), trazem subsídios para a garantia do direito à participação das crianças. Com o objetivo de transpor práticas sociais que garantam que tais direitos sejam, de fato, assegurados às crianças, com vistas a tornarem-se protagonistas e participantes do mundo, com o intuito de desenvolver estratégias em que as crianças possam observar, criar, pensar, argumentar, decidir, posicionar-se, enfim exercer sua cidadania da forma plena.

Na continuidade da investigação, percebeu-se que cinco instituições acreditam nas crianças como protagonistas, três descreveram que “A criança é **protagonista** de sua história” (GASPAR, 2019B, 2013, 2020G, grifo nosso). O quarto apontou o seguinte: “Visualizamos as crianças como **protagonistas** nas e das situações de ensino²¹ aprendizagem, como portadoras de saberes oriundos das suas relações sociais e culturais” (GASPAR, 2018A, p. 27, grifo nosso).

²¹ É primordial realizar uma pequena discussão da palavra “ensino” utilizada pela instituição em seu PPP, pois conforme descrito por Luz (2008, p. 12) devemos considerar “[...] a singularidade das instituições de Educação Infantil – creche e pré-escola – quando comparadas com os demais níveis de ensino que têm como função principal a instrução.” Além disso, traz-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que impõe, “[...] no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades

Por fim, o último CDI destacou a criança como: “[...] um sujeito histórico e **protagonista** do seu processo de aprendizagem” (GASPAR, 2020E, p. 12, grifo nosso). É primordial ampliar o entendimento sobre esse conceito que comparece nos cinco PPPs, que propõem contribuir significativamente para a participação das crianças. Conforme explica Nascimento (2019, p. 03): “Nem mesmo a distinção conceitual entre “participação e protagonismo” é clara na bibliografia consultada”. A autora completa que “[...] um autor pode-se referir a ‘protagonismo’ em contextos em que outro falaria de ‘participação’ e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos”. Para melhor esclarecimento sobre tal conceito, consulta-se Gaitán (1998, p. 86, tradução nossa²²) quando afirma que protagonismo

[...] é o processo social através do qual se pretende que meninas, meninos e os adolescentes desempenham papel fundamental no seu próprio desenvolvimento e no de sua comunidade, para a plena realização de seus direitos, atendendo a seus melhores interesses. É colocar a visão de a infância como sujeito social de direitos e, portanto, deve haver uma redefinição de papéis nos diferentes componentes da sociedade: infância e juventude, autoridades, família, setores desorganizados, sociedade civil, entidades, etc.

Desse modo, entende-se como protagonismo das crianças a capacidade de estarem preparados para transformar o mundo e a sociedade que circundam. A participação “[...] é um dos mecanismos para o desenvolvimento do protagonismo, ao lado da organização infantil e da expressão das crianças” (NASCIMENTO, 2019, p. 04). O termo participação aparece no tópico intitulado de concepção de criança de duas instituições: um CDI considerou que “[...] a criança é um ser ativo, **participativo**, capaz de construir seus próprios conhecimentos” (GASPAR, 2020D, p.10, grifo nosso). Outro acredita na criança “[...] como uma pessoa capaz de ter uma **participação** direta sobre o mundo em que se encontra” (GASPAR, 2020B, p. 07, grifo nosso). Outra questão descrita pelas instituições sobre as concepções de criança que vale destacar é o quanto considerá-las como sujeitos de direitos.

Um CDI afirma que “A criança é compreendida como **sujeito histórico, dedireitos**, ser pensante, considerada como cidadã ativa na sociedade a qual está inserida,

etárias, **sem antecipação de conteúdos** que serão trabalhados no Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2010, p. 30, grifo nosso). Rocha (2000, p. 31) destaca, “[...] creche e a pré-escola diferenciam-se essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Particularmente, na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam em termos de organização do sistema educacional e da legislação própria contornos bem definidos”.

²² Texto original: [...] es el proceso social mediante el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su propio desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. Es hacer práctica la visión dela niñez como sujeto social de derechos y, por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades etc.

constitui-se pelas vivências no contexto social” (GASPAR, 2020C, p.07, grifo nosso). Já outro relata que “concebe a criança como: um **sujeito de direitos**, sujeito indivisível, ricos em potencialidade, constituídos historicamente nas e pelas relações sociais” (GASPAR, 2018A, p. 27, grifo nosso). E um terceiro CDI apresenta a criança como: “[...] **sujeito histórico** e de direitos, conforme determina nossa Proposta Pedagógica da Educação Infantil de Gaspar-SC” (GASPAR, 2020H, p. 05, grifo nosso).

A partir das análises, observaram-se termos e expressões especificados pelas instituições que favorecem a compreensão de que suas concepções pretendem assegurar o direito à participação das crianças, são eles: *protagonista, sujeito ativo, participativo ou participar ou participação, sujeito histórico, sujeito de direitos e cidadania*. Afinal, o modo como as crianças são compreendidas pelos adultos irá determinar de que maneira serão assegurados os seus direitos.

Sete PPPs descreveram que as crianças são *protagonistas* de sua história ou de sua aprendizagem. Outros sete CDIs utilizaram a expressão de *sujeito ativo*, por meio de um excerto retirado da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010). Todos os CDIs trouxeram o termo *participativo ou participar ou participação* ao pontuar a importância destes termos para as crianças no cotidiano das instituições. Duas instituições utilizaram *participar* somente relacionado a ações dos adultos.

Além disso, outros seis descreveram sua concepção de criança fundamentados nas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (BRASIL, 2009), assim o destaque ficou para a expressão *sujeito histórico*. Três trouxeram a expressão *sujeitos de direitos* e dois pontuaram o termo cidadania descrito na perspectiva de assegurar o pleno exercício da *cidadania*. Verificou-se que todas as instituições, de uma forma ou outra, trouxeram algum destes termos e dois CDIs se destacaram trazendo um maior número dos termos em destaque, entretanto nenhum trouxe todos eles em um mesmo documento.

Nota-se que, a partir destes termos e expressões – *protagonista, sujeito ativo, participativo ou participar ou participação, sujeito histórico, sujeito de direitos e cidadania* – há indícios de representações de criança embasadas em estudos dos campos das ciências sociais, pois, conforme os autores, procura-se conceituar uma pedagogia da infância que traz essas expressões, com o intuito de contribuir para a compreensão de práticas pedagógicas que serão permeadas “[...] por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo sobretudo a infância como ‘tempo de direitos’ ” (ROCHA, 1997, p. 31). Além de reforçar que, como um sujeito histórico, de direitos, protagonista, participativo e cidadã, isso exige, das

instituições educativas, “[...] que se retome os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição” (ROCHA, 1997, p. 31).

Nesse mesmo viés, Cohn (2005) pontua que os estudos antropológicos, ao analisarem as relações estabelecidas pelas crianças com seus pares, com os adultos e com a aprendizagem, favorecem a compreensão das instituições educativas e das pedagogias. “Desse modo ganha-se, como recentemente a própria antropologia ganhou, com o reconhecimento da criança como sujeito social ativo e atuante, produtor mais que receptor de cultura” (COHN, 2005, p. 42). Com isso, as ciências sociais contribuem significativamente para a garantia do direito à participação das crianças e o respeito a suas singularidades.

Mesmo que se possa questionar acerca das concepções postas nos PPPs e das representações possíveis de se interpretar, tem-se a compreensão de que as instituições de Gaspar-SC, voltadas para a Educação Infantil, em certa proporção, ampliaram e apresentaram aprofundamento em certos aspectos teórico-epistemológico de 2012, momento em que se construiu as primeiras versões dos PPPs, até hoje, para o estabelecido no ano de 2020. As demarcações realizadas nas análises remetem à percepção de um entendimento da concepção de criança pela Rede Municipal ancorada com maior ênfase na legislação vigente, principalmente na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010).

Demarca-se que foi identificada, em um PPP de uma instituição, a palavra *ensino* para conceituar sua concepção de criança. Isso, de certo modo, remete a uma representação que se limita ao domínio do conhecimento, pois não prioriza outras funções pertinentes à Educação Infantil, visto que, conforme discorre Rocha (2000, p. 33), essa etapa assume “[...] funções de complementaridade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado, tendo como objeto as relações educativas-pedagógicas estabelecidas entre e com as crianças pequenas (0 a 6 anos)”.

Todavia, vale ressaltar, também, que se pode perceber que a maioria das instituições vem desconstruindo esta visão escolarizante para a Educação Infantil da Rede Municipal. Conforme pontuado anteriormente, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) deixam claro a não antecipação de conteúdo do Ensino Fundamental ao garantir as especificidades da Educação Infantil no documento.

3.3.2. Concepções e representações de infância

Neste item, a investigação observou as concepções de infância pontuadas nos PPPs das instituições e as possíveis representações apresentadas nos documentos. Assim, percebeu-se que quatro CDIs de Gaspar-SC não especificaram no PPP qual sua defesa ou compreensão quanto à concepção de infância. Outras dois trazem a concepção de infância determinada como categoria social: “Infância é o período em que a criança constrói sua personalidade, ampliam culturas e valores, é uma **categoria social**” (GASPAR, 2019B, p.10, grifo nosso).

Uma outra instituição discorreu que a infância é “Condição de ser criança, tempo social vivido em contexto, portanto, a infância é uma **categoria social**” (GASPAR, 2019C, p.15, grifo nosso). Outras duas instituições trouxeram o conceito de infância fundamentado pelo autor da sociologia da infância, Sarmiento, trazendo ambas a mesma citação retirada do *Currículo Base do Território Catarinense* (2019, p. 102):

O conceito de infância foi construído socialmente e não é inerente ao sujeito criança, acompanha as mudanças ocorridas nos diversos contextos sociais, onde não há padrões específicos que normalizam uma única maneira de se viver a infância (SARMENTO, 2001). (SANTA CATARINA, 2019, p.102; GASPAR, 2020C, p. 06; GASPAR, 2020A, p. 09).

Além desses embasamentos, os demais CDIs de Gaspar-SC descreveram a infância como “[...] um período de formação humana” (GASPAR, 2018A, p. 23). Ou ainda como “[...] uma etapa do ciclo da vida, ou da construção social da criança” (GASPAR, 2020D, p.10). Outro CDI descreveu que “[...] o sentimento de infância é algo que caracteriza a criança, a sua essência enquanto ser, o seu modo de agir e pensar, que se diferencia do adulto, portanto merece um olhar específico” (GASPAR, 2020E, p.12). Uma outra instituição traz a autora Kramer (1992) para descrever que tem “[...] uma concepção que reconhece na infância seu poder de imaginação, fantasia e criação” (GASPAR, 2020B). O próximo CDI investigado descreve sua concepção de infância como

[...] o espaço de tempo da vida do ser humano que vai do nascimento a puberdade, voltada não só as transformações físicas, mas também ao desenvolvimento intelectual e social. É neste período titulado de infância que a criança se constitui como indivíduo de direitos e **deveres**, portador e produtor de cultura. (GASPAR, 2019D, p. 09, grifo nosso)

É importante demarcar a palavra *deveres* para construção da concepção de infância descrita por essa instituição, visto que se pode criar possíveis desentendimentos da verdadeira função em que se deve pensar sobre os deveres das crianças. Afinal, “[...] criança não tem

deveres, e seus direitos ainda estão por serem conquistados na realidade. E a escola, entendemos ser uma agência privilegiada para tal” (PIMENTEL, 2014, p. 86). E, nesta perspectiva, quem tem o dever de garantir os direitos e deveres das crianças são os adultos, principalmente nas instituições educativas.

O ECA (BRASIL, 1990) destaca, em seu Art. 18, que “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. Historicamente, a infância e suas representações foram entendidas como uma passagem para a vida adulta. Assim, por muito tempo elas foram invisibilizadas na história, pois, naquele momento, não existia aprofundamentos teóricos sobre a infância.

Foi a partir de estudos e de pesquisas teóricas, principalmente das ciências sociais – sociologia da infância, de uma pedagogia da infância, história, psicologia, filosofia, entre outras –, que a infância, enquanto tempo social, começou a ganhar um espaço de direito na sociedade, ao posicionar a criança como protagonista e ator social. Gouveia (2008, p. 115) sinaliza que “A produção histórica de espaços sociais distintos para crianças significou também a conformação de um universo adulto, de um modelo de indivíduo adulto a habitá-lo. Infância e adulez constituíram-se mutuamente, configurando experiências sociais distintas”.

Vale reiterar a defesa da sociologia da infância, que traz a concepção de infância como “[...] categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2008, p. 07). Sarmento, por meio dos estudos da sociologia da infância, vem trazendo contribuições significativas a partir de suas pesquisas e estudos da infância. Sobre ele, Delgado e Muller (2006, p. 16) apontam que esse autor “[...] tem sido um interlocutor fundamental entre pesquisadores brasileiros e europeus”, a partir dos estudos e pesquisas realizadas/orientadas no âmbito Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC – UM), em Portugal, assim como junto a grupos de pesquisa e/ou em eventos acadêmicos que tomam como referência as discussões sobre “[...] infância, culturas da infância, protagonismo, alteridade infantil e formação de professor” (DELGADO; MULLER, 2006, p. 16).

Sarmento se engajou nos estudos das ciências sociais com o ingresso na Universidade de Minho e vem acompanhando e supervisionando professora/or da infância e do ensino básico, no mestrado em sociologia da infância, além de seus estudos no doutorado focados nos estudos da criança, considerando seu trajeto acadêmico como um “regresso à infância” (DELGADO; MULLER, 2006). Delgado e Muller (2006, p. 17) explicam que esse

pesquisador teve “[...] o gosto de ser o interlocutor privilegiado dos principais cientistas sociais portugueses que se interessaram pelos estudos sociológicos da infância”.

Essas autoras também citam Pinto, outro estudioso das ciências sociais que contribui com os estudos da infância a partir dos olhares da sociologia da infância, por meio da tese “A televisão no quotidiano da criança”, um trabalho precursor em Portugal. Eles mencionam que Sarmiento e Pinto criaram o “Projeto de investigação da infância em Portugal” e, em seguida, a participação no Colóquio de Esbjerg, na Dinamarca, organizado por Qvortrup e restrito somente a 50 pesquisadores.

As questões discutidas nesse Colóquio contribuíram para a finalização da tese de doutorado de Sarmiento²³, ao enfatizar que, a partir disso, seus trabalhos foram ancorados na perspectiva da sociologia da infância (DELGADO e MULLER, 2006). Nesse viés, esse campo das ciências sociais trouxe um novo olhar sobre a representação de infância, situada como uma categoria social e não mais como um “vir a ser”. Vieram priorizar a escuta das crianças, partindo de sua existência infantil, suas experiências e culturas, e não mais em uma perspectiva adultocêntrica, referente ao que os adultos dizem e afirmam sobre as crianças.

É uma perspectiva sociológica que compreende a criança como sujeito ativo, inventivo e de direitos, historicamente situado, produtor e reproduzidor de culturas, por meio de espaços de interação com o meio em que está inserida, e a infância para além de uma passagem de vida, ou alguém que está sendo formado para o futuro. Sarmiento (2008, p. 22) reforça que a sociologia da infância define: “[...] as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída”.

Para além da sociologia da infância, reforça-se a possibilidade das instituições de Educação Infantil se fundamentarem em estudos por uma pedagogia da infância, história, antropologia, psicologia, filosofia, entre outras que contribuem na compreensão de conceitos que são fundamentais para o cotidiano e que irão possibilitar o protagonismo e o direito à participação das crianças.

A pedagogia da infância demarca sua intencionalidade, conforme pontuado por Barbosa (2010, p. 01), ao afirmar que “[...] a infância como uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia”. Denota, assim, as possibilidades de múltiplas concepções de infância,

²³ Que tem como questionamento: “Como construir uma escola, na era da justificação múltipla e de desencontros princípios legitimadores, assentada numa visão crítica de promoção dos direitos das crianças?” (DELGADO; MULLER 2006, p. 17).

considerando, desta forma, “infâncias” no plural, ao respeitar e valorizar as infâncias conforme suas singularidades.

Segundo Kohan (2008, p. 41), a filosofia reflete sobre a infância “[...] a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade”. Isso remete a uma representação da infância pautada nas suas especificidades e não mais de um “vir a ser” ou de uma passagem para a vida adulta, configurada pelo respeito à infância e ao sujeito criança, seus desejos e necessidades, com o entendimento para a organização de contextos educacionais que definem “as infâncias” inseridas nestes espaços. Uma percepção que gera “[...] mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-la” (KOHAN, 2008, p. 41).

Pode-se perceber, nas análises dos documentos (PPPs), que as instituições, para definir a concepção de infância, utilizaram-se de termos, como categoria social, construção social, diferenciação da vida adulta, poder de imaginação e concepção como formação humana, deixando indícios de fundamentação teórica nos pressupostos das ciências sociais. Tais concepções fazem interpretar representações de infância como um período de vida com significados, pertencimentos e especificidades dessa fase de vida.

Desse modo, ela é entendida como sendo fundamental às crianças – nesse pressuposto suas capacidades, seus conhecimentos e seu protagonismo pensados no tempo presente – e não em uma formação para a vida adulta. Assim, a ausculta das crianças será primordial para o estudo e entendimento que leva em consideração a infância como categoria, sendo entendida como “[...] uma mente criando sentido, buscando sentido, preservando sentido e usando sentido; numa palavra – construtora do mundo” (GEERTZ, 2001, p. 186).

3.3.3. Concepções e representações de Educação Infantil

Neste tópico, será tratado acerca da compreensão descrita nos documentos (PPPs) sobre as concepções e representações de Educação Infantil para a Rede Municipal de Gaspar-SC. Para que estas sejam interiorizadas, conforme suas singularidades, específicas da primeira etapa da educação básica, e não simplesmente pensadas com a lógica do Ensino Fundamental, pois essas duas etapas têm suas especificidades, como já discorrido neste texto, anteriormente, e pontuado por Barbosa e Campos (2015, p. 357), “[...] o campo da educação infantil possui singularidades que o distinguem das demais etapas educativas.”

Na continuidade da investigação, pode-se perceber que três instituições trouxeram a concepção de Educação Infantil pautada na *Lei de diretrizes e Bases da Educação* (BRASIL, 1996), que impõe, em seu artigo 29, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica” (GASPAR, 2019D, p.02); (GASPAR, 2013, p.06); (GASPAR, 2020G, p.08). Para outra instituição, a Educação Infantil é “[...] um espaço rico para interações, trocas de experiências e ampliação de repertório cultural, ou seja, um ambiente educacional carregado de significados e culturas onde envolva crianças, adultos e comunidade” (GASPAR, 2020C, p. 07). Ou, ainda, como descrito por outro CDI:

[...] um espaço educacional e tem como função oportunizar a construção do conhecimento infantil, oferecendo oportunidades, descobertas, vivências, cujo processo centra-se nas relações/interação adulto/criança, criança/criança, adulto/criança/conhecimento, CDI/ Família/ Comunidade/ Poder Público. (GASPAR, 2020A, p. 09).

Uma outra instituição mencionou:

A educação infantil é um tempo diferente do tempo do ensino fundamental, portanto, precisam-se projetar espaços/ ambientes que atendam à especificidade de “ser criança” e à necessidade de que as crianças participem da organização do espaço e tempo, estabelecendo com os profissionais que atuam com elas momento de interação e construção coletiva destes espaços e tempos (GASPAR, 2020D, p. 26).

Vale destacar essa diferença entre as duas etapas aqui demarcadas pela instituição.

Outro CDI alertou ao especificar que

A instituição de educação infantil deve estar organizada de forma a favorecer e valorizar a autonomia da criança e para isso, os ambientes e os materiais devem estar dispostos de forma que as crianças possam fazer escolhas, desenvolvendo atividades individualmente, em pequeno e grande grupo. (GASPAR, 2020E, p. 16).

Percebeu-se o reconhecimento, por parte dessa instituição, de uma organização que pretende assegurar o direito à participação das crianças. Além disso, duas instituições descreveram que a Educação Infantil deve propiciar a “**Participação** ativa dos sujeitos (adultos/crianças)” (GASPAR, 2018A, p.14, grifo nosso). A outra descreveu que

[...] assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades **ao participar** das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras. (GASPAR, 2020B, p.08, grifo nosso).

Gadotti (1998, p. 17) descreve que a criança “[...] precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola, que faz parte também do projeto de sua vida”. Assim, é primordial demarcar ser necessário assumir um compromisso democrático e participativo que não se restringe apenas às concepções mencionadas no documento, mas, sobretudo, deve ser experienciado pelos envolvidos na instituição.

Para isso, Gadotti (1998, p. 18) defende um PPP que assegure a participação, a autonomia e uma gestão democrática: “[...] depende da ousadia de seus agentes e de cada escola²⁴ em se assumir como tal, partindo da cara que tem seu cotidiano e seu tempo-espaço, isto é, o contexto histórico em que ela se insere”. Dito de outro modo, é primordial partir da subjetividade dos atores sociais que se inserem neste contexto, articulando com as “[...] demandas políticas estabelecidas socialmente à escola com os projetos dos envolvidos na prática educativa” (SEVERINO, 1998, apud CARIA, 2011, p. 30).

Essas poderão ser possibilidades de sistematização de um PPP articulado na relação teórico-prática, direcionando um olhar e escuta sensível aos envolvidos no contexto educativo e, principalmente, às crianças. Fazer isso impõe compreender os participantes “[...] como sujeitos da práxis e protagonistas de um projeto histórico e social que possa de fato responder aos seus anseios como indivíduos” (CARIA, 2011, p. 32). A partir das análises dos PPPs, percebeu-se que, na elaboração da concepção de Educação Infantil, os CDIs trouxeram expectativas de um espaço pensado na participação das crianças. Entretanto, quatro das instituições analisadas não especificaram como entendem a concepção de Educação Infantil.

Outras três instituições trouxeram a LDB n. 9394 (BRASIL, 1996), pontuando a finalidade da Educação Infantil imposta pela legislação. Conforme discorre Silva (2015, p. 12), “É possível perceber uma significativa alteração nas formas de organização política e pedagógica da Educação Infantil a partir da legislação nacional que passou a concebê-la como primeira etapa da educação básica”. Porém, essa autora alerta para o cuidado de que “[...] nem sempre a participação das crianças nesse espaço tem se constituído como instrumento de garantia de direitos e de autonomia, ainda que a legislação afirme que elas devem (ou têm o direito) de participar”.

A fim de contribuir para a importância da reflexão sobre a garantia do direito à participação das crianças nos espaços da Educação Infantil, dez instituições – CDIs de Gaspar-

²⁴ Importante pontuar a utilização do termo “escola” por este autor, pois a maioria dos autores utilizados nesta pesquisa para a compreensão dos PPPs são autores que estudam as etapas do Ensino Fundamental e Médio, visto que se achou poucos estudos e teóricos que trazem especificamente a elaboração e ou atualização dos PPPs na área da Educação Infantil.

SC – trouxeram a importância de propiciar às crianças ampliação de repertório, autonomia, independência ativa nos espaços e que estes sejam organizados com a participação delas, um ambiente que envolva as crianças, adultos e as famílias.

Também destacaram a importância da singularidade da Educação Infantil, importante visão, pois rompe com a lógica do Ensino Fundamental que imperou na Educação Infantil quando ainda não se tinha uma proposta pedagógica constituída por suas singularidades. Assim, o que acontecia, nesses espaços, era a predominância de normas que controlavam os corpos das crianças ou ainda o tempo “[...] marcado prospectivamente pela espera e pela dependência” (DIAS; CAMPOS; 2015 p. 16666). Além de não ter liberdade de expressão ou de criatividade, prevalecendo um modelo disciplinador, consolidando-se uma concepção de criança passiva e sem autonomia.

A partir do momento em que se começou a pensar em uma proposta pedagógica própria para a Educação Infantil, surgem novas representações para o espaço institucional da Educação Infantil, pensado pelos estudos e pesquisas das ciências sociais e amparado por legislações que se constituíram por um viés sociológico e pedagógico. Conforme pontuado por Rocha (2000, p. 31), tendo “[...] como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”. Como pontuado no capítulo dois deste texto, foram grandes os desafios e rupturas para que a educação das crianças de zero a seis anos pudesse ganhar seu espaço no campo das políticas públicas destinadas à Educação Infantil.

Nesta etapa, as interações e brincadeiras, mediante a organização de espaços e tempos, são vistas como eixos essenciais e constituição de concepções que podem ser interpretadas por representações de criança com protagonismo, autonomia e participação, em que se organizem momentos de vivências entre pares, crianças e adultos. Ao possibilitar oportunidades para ampliação de conhecimentos e de repertórios culturais, permitem-se propostas pedagógicas em que as crianças possam participar e desenvolver suas capacidades cognitivas, sociais, éticas, estéticas e físicas, dentre outras.

3.3.4. Concepções e representações do perfil da/o professora/or da Educação Infantil

Por muito tempo, no contexto brasileiro, a educação das crianças na Educação Infantil esteve direcionada somente ao cuidar, prevalecendo o caráter assistencialista, com o

intuito de ter um local para as crianças ficarem enquanto suas mães saíam para trabalhar. Nessa concepção, a representação das/os profissionais contratados era constituída por um papel semelhante ao da figura materna, ou, como chamadas pelas famílias, “tias”, sem a exigência de uma formação específica para este trabalho. Uma outra representação posta para as/os professoras/os foi o de centralizar as propostas e planejamentos somente a cargo do adulto, sendo este o centro de ação pedagógica. Estas heranças históricas, por vezes, são confundidas com o perfil da/o professora/or na contemporaneidade, tornando-se relevante interiorizar o entendimento das atribuições desses profissionais no âmbito da Educação Infantil.

Conforme se observou, por meio das contribuições do estado do conhecimento realizado nesta pesquisa, as autoras Silva (2015); Vasconcelos (2015); Vasconcellos (2017); Silva (2018); Radeck (2019); João (2012); Oliveira (2015); e Gonçalves (2019) concluem que a ação das professoras/res é de suma importância para assegurar o direito à participação das crianças no cotidiano das instituições. Porém, o conjunto de estudos também colocou em pauta o adultocentrismo que ainda prevalece nas ações cotidianas das instituições educativas pesquisadas, conforme descrito por Vasconcellos (2017, p. 162):

Na prática da educação infantil ainda está presente fortemente o conceito de socialização formulado por Durkheim, em que esta é compreendida de forma verticalizada, ou seja, as crianças são percebidas como meras receptoras dos modos de socialização e de cultura do mundo adulto revelando uma visão de criança objeto e não sujeito.

Outra autora afirma que se justifica pelo fato de o conhecimento sobre o assunto ainda ser superficial e, noutros casos, pela falta de formação continuada. Além disso,

Não pode existir uma participação efetiva se nas relações estabelecidas configurar-se a ausência de uma das partes. A participação aqui defendida é caracterizada como um processo transformador, tanto das crianças quanto dos adultos. O confronto de pontos de vista que a negociação comporta enriquece aqueles que dele participam. (SILVA, 2015, p, 174).

As pesquisas do estado do conhecimento permitiram pensar na possibilidade de uma prática pedagógica que vislumbre a participação das crianças, principalmente quando as ações são planejadas no coletivo, com professoras/ores e funcionários que consideram as crianças como interlocutoras e, dessa forma, reconhecem a participação infantil na interlocução com as crianças. Em relação às instituições educativas de Gaspar-SC, percebeu-se que, para cinco delas (Gaspar (2019D); Gaspar (2020A); Gaspar (2020B); Gaspar (2020E); Gaspar (2020G)), a função social das/os professoras/ores pode ser resumida em três palavras: “[...]”

mediar, desafiar e apoiar”. Outras duas, Gaspar (2019E) e Gaspar (2010E), demarcam a importância de “[...] ampliar o repertório cultural das crianças”.

Além dessas considerações, outros CDIs definem como “[...] criar condições de estimulação adequada e rica, a fim de promover o desenvolvimento global das crianças” (GASPAR, 2019A, p. 13). Outra instituição apontou que “O professor será ‘parceiro’, deverá respeitar o ritmo de cada criança bem como seus desejos e ideias, conquistas e produções. Acolhendo suas propostas, invenções e descobertas sempre que possível no planejamento” (GASPAR, 2020C, p. 08). Na continuidade da investigação, outro CDI descreveu que “O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula²⁵” (GASPAR, 2018A, p. 32).

Para outro CDI, a/o professora/or precisa ser “[...] propagador de experiências ricas e desafiadoras na construção do conhecimento infantil” (GASPAR, 2019D, p. 08). Outro ainda descreve que “É primordial que o professor compreenda os fatores psíquicos infantis que abarcam todo o desenvolvimento físico, afetivo-emocional, psicomotor e cognitivo”(GASPAR, 2020G, p. 12). Para finalizar, uma instituição explanou que “O papel do professor parte do princípio de conhecer a criança em sua totalidade e individualidade, documentar através de registro, e a partir destes levantamentos fazer as intervenções pedagógicas necessárias” (GASPAR, 2013, p. 05).

As instituições – CDIs de Gaspar-SC –, citadas até aqui, trouxeram indicativos expressos nos documentos de que as concepções construídas pelas instituições acerca do perfil das/os professoras/ores foram pensadas para a autonomia da criança e sua participação no cotidiano, compreendendo-os como parceiras/os, mediadoras/os ou ainda articuladoras/os que deverão auscultar as crianças para conduzir sua prática pedagógica.

Torna-se significativo o destaque para a importância da observação atenta por parte do adulto, a partir das expressões possíveis das crianças. O papel do adulto é primordial, mas para que isso aconteça é necessário “[...] que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, passando a constituir uma relação na qual adultos e crianças compartilham amplamente sua experiência de viver parte de suas vidas nas creches e pré-escolas” (ROCHA, 2007, p. 04). Quando o adulto entende a criança e tem uma escuta e

²⁵ Contextualiza-se esta nomenclatura que está ligada ao Ensino Fundamental. Na Educação Infantil o termo utilizado para discriminar o espaço é sala referência, “[...] a organização do espaço deve se tornar um local que fique mais próximo da realidade das crianças e que possa favorecer a interação social, a exploração e a aprendizagem delas. O espaço deve ser organizado de forma que as crianças possam fazer escolhas e, assim, desenvolver a sua autonomia.” (GASPAR, 2010, p. 45). Além disto, é fundamental “[...] desconstruir a lógica da turma “ser minha” e da sala “ser minha” – as crianças são da instituição de Educação Infantil e todos os adultos que ali trabalham respondem por todas as crianças.” (GASPAR, 2010, p. 40).

observação atentas aos seus modos de ser criança e de estar no mundo, estando junto com ela e partindo de seus interesses e curiosidades, ele rompe com o adultocentrismo.

Entretanto, sabe-se que é preciso uma mudança de concepção do adulto para com as crianças, por isso destaca-se a importância do entendimento do adulto para o conceito de *auscultar*. Afinal, é fundamental desconstruir ou estar atento (a) para não incorrer na lógica adultocêntrica em que a criança é um mero receptáculo e entendê-la como partícipes do percurso educativo, ouvindo suas contribuições, suas escolhas e sabendo auscultá-las.

Barbosa (2009, p. 185) relata a importância da relação entre os adultos e as crianças, em que os adultos necessitam criar possibilidades de “[...] estar com elas, dizer a verdade, entrar relativamente no seu espaço social, pois mesmo sem pertencer ao grupo é possível construir relações mais horizontais”. Assim, adentrar nas culturas das crianças para consolidar uma parceria de diálogos entre o adulto e criança, diminuindo o distanciamento posto, é uma das alternativas para poder realizar uma escuta atenta das crianças, conforme o significado do conceito auscultar, também nas proposições de Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 204),

A imaginação de formas de auscultação de opinião e de processos de tomada de decisão é absolutamente indispensável para fazer da voz das crianças (essa voz que nunca deixou de ecoar, mesmo baixinho, nos espaços intersticiais onde deixam exprimir) uma voz verdadeiramente ouvida.

Prioriza-se, assim, entender a criança por meio da auscultação, rompendo com a perspectiva adultocêntrica, que tem o adulto como o detentor do saber, considerando as crianças como seres inferiores e a infância apenas como um período de transição e que não acredita nas suas potencialidades, defendendo práticas engessadas com o intuito de apenas formá-las para a vida adulta. Se aqueles PPPs, mencionados até este ponto, demonstram rupturas com certas concepções quanto ao fato de auscultar, os que virão a seguir propõem questionamentos.

Na continuidade da investigação, constatou-se que em sete instituições (GASPAR, 2020C; 2020A; 2020H; 2018B; 2020F; 2020E; 2020G) não se percebeu indicativos descritos nos documentos, se ocorre ou não a auscultação e observação atenta aos interesses e necessidades das crianças, pois não se encontrou nenhuma descrição nestes PPPs quanto ao conceito de auscultar ou mesmo de uma possibilidade de escuta das crianças.

Isso não significa afirmar que, no cotidiano, ocorram práticas adultocêntricas devido a não se ter construído ou discutido no coletivo destas instituições este conceito. A prática pedagógica destas sete instituições pode estar fundamentada em outros documentos, tais como a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010, p. 79), que preconiza

uma escuta atenta para as crianças por meio da documentação pedagógica, que serve para “Escutar e observar as crianças. Identificar experiências significativas com elas. Interpretação e reinterpretação juntamente com as crianças e professoras do cotidiano vivido. Apontar roteiros de ação”.

Assim, compreende-se que o PPP é um documento orientador que fundamenta as ações planejadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, desse modo, o registro dos procedimentos que irão subsidiar a prática pedagógica necessita estar descrito nele para estudo e embasamento do coletivo de profissionais e da comunidade educativa.

A ausência destes registros, não pontuando a importância da ausculta das crianças, possibilita interpretar representações de um perfil da/do professora/or que não ouve e não observa as crianças e, desse modo, ignora seus desejos e necessidades, efetivando práticas pedagógicas que as desconsideram como sujeitos de direitos, atores sociais e protagonistas de seus percursos. Na continuidade da investigação, sete CDIs de Gaspar-SC discorrem sobre a importância da ausculta das crianças, pontuando da seguinte forma:

Cabe ressaltar que para construir esses espaços, temos como desafio **desenvolver uma escuta atenta e um olhar sensível com relação às crianças**. Essa escuta e o olhar sensível serão as respostas para o que queremos no espaço cheio de significado e aprendizagens, pois é na interação com o outro e com o mundo que construímos conhecimentos e compreendemos a realidade que nos cerca. (GASPAR, 2013, p. 12, grifo nosso)

Outra instituição explicou que “A observação que aprendemos a **olhar e a escutar** cuidadosamente as crianças” (GASPAR, 2019E, p. 40, grifo nosso). Um CDI pontuou a importância de convidar a criança para “[...] fazer presente nessas discussões, pois sendo consideradas como sujeitos de direitos, **elas precisam ser ouvidas, escutadas**, precisam fazer parte da construção desse currículo” (GASPAR, 2018A, p. 32, grifo nosso).

Dois instituições pontuaram que a documentação pedagógica e o registro vêm contribuir para “[...] uma escuta mais ativa buscando assim **um olhar pedagógico** sobre a criança e aprendendo assim a **interpretar seus anseios e curiosidades** com o intuito de mediarmos à busca para novos desafios” (GASPAR, 2020B, p. 22, grifo nosso). “O registro deve acontecer para que nada fique despercebido ou esquecido. Ele ajuda a compreender a criança, **aguçando tanto o olhar, quanto a escuta do professor**, fazendo com que a criança seja compreendida como um sujeito de direito, protagonista do processo educativo” (2019D, p. 21, grifo nosso). Dois CDIs pontuaram que, na construção dos espaços, as crianças precisam ser ouvidas,

[...] temos como desafio desenvolver uma **escuta atenta e um olhar sensível** com relação às crianças, na qual será a resposta para o que queremos no espaço cheio de significados e aprendizagens, pois é na interação com o outro e com o mundo que construímos conhecimentos e compreendemos a realidade que nos cerca. (GASPAR, 2020D, p. 27, grifo nosso). (GASPAR, 2013, p. 12)

Do conjunto dos CDIs analisados, que citaram a necessidade de escutar as crianças, eles não realizaram uma citação ou uma referência de alguma base teórico-epistemológica, porém, pelas descrições, pode-se perceber que há indícios de leituras ou discussões fundamentadas na sociologia da infância Sarmiento (2004, 2008, 2013) e, mais especificamente, por uma pedagogia da infância, em autores como Rocha (2007); Barbosa (2000 2009); Kramer (2009), quando trazem as expressões, *escuta atenta, olhar sensível, aguçando o olhar*.

Além da importância que enfatizam na percepção de descrever que as crianças *precisam ser ouvidas, escutadas* e que, com esse olhar, a/o professora/or irá *aprender os anseios e curiosidades das crianças*. Apenas um CDI citou um documento mandatário, os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2008) – em que descreveu que a organização dos espaços e as interações baseiam-se “[...] na escuta, diálogo e observação das necessidades e interesses expressos pelas crianças, transformando-as em objetos pedagógicos” (BRASIL, 2008, apud, GASPAR, 2019C, p. 08).

Observou-se, após as análises do perfil da/o professora/or, que o papel desse profissional se constituiu por rupturas, após a implantação da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010). Desse modo, as concepções apontadas pelos documentos (PPP) indicam o adulto como o responsável pela organização da prática pedagógica *junto e com* as crianças, demarcando a função deste profissional como um *parceiro, mediador, apoiador, desafiador, observador* ou que este tenha uma escuta atenta para com as crianças no contexto educativo, a fim de proporcionar as crianças autonomia, protagonismo e participação.

Em consideração às rupturas mencionadas, perceberam-se novas representações em que o perfil da/o professora/or se delineia a partir da escuta e observação atenta. Um adulto que, em tese, proporcionará às crianças o direito à participação e as considerará como partícipes do percurso educativo, efetivando relações de poder mais igualitárias entre adultos e crianças, conforme discorrido por Paula e Filho (2010 p. 42-43): “[...] na maioria das vezes, unidirecionais, ou seja, o adulto dirige, na maior parte do tempo, as atividades voltadas às crianças” (PAULA; FILHO, 2010, p. 42-43).

Contudo, esses mesmos autores perceberam, com sua pesquisa, que as crianças interpretam a estrutura social em que estão imersas, sendo capazes de opinar sobre ela, fazendo-nos superar o preconceito de que elas entendem apenas pequenos e insignificantes aspectos da realidade (PAULA; FILHO, 2010, p 43). Para que o direito à participação das crianças se concretize, a formação inicial e continuada das/os profissionais deverá abarcar conhecimentos correlatos à participação das crianças, em que se busque o perfil da/o professora/or como um interlocutor das crianças que busca aprimoramento contínuo para a sua formação e que se coloque junto a elas na organização do trabalho pedagógico.

Nesse quesito, vale lembrar a importância da valorização profissional que, de fato, irá contribuir para a busca de uma prática pedagógica de qualidade, no que tange em salários dignos e justos, assim como espaços e materiais de qualidade para o atendimento às crianças. No título seguinte, foram problematizados aspectos das concepções e possíveis representações das práticas pedagógicas presentes nos PPPs tomados por esta pesquisa.

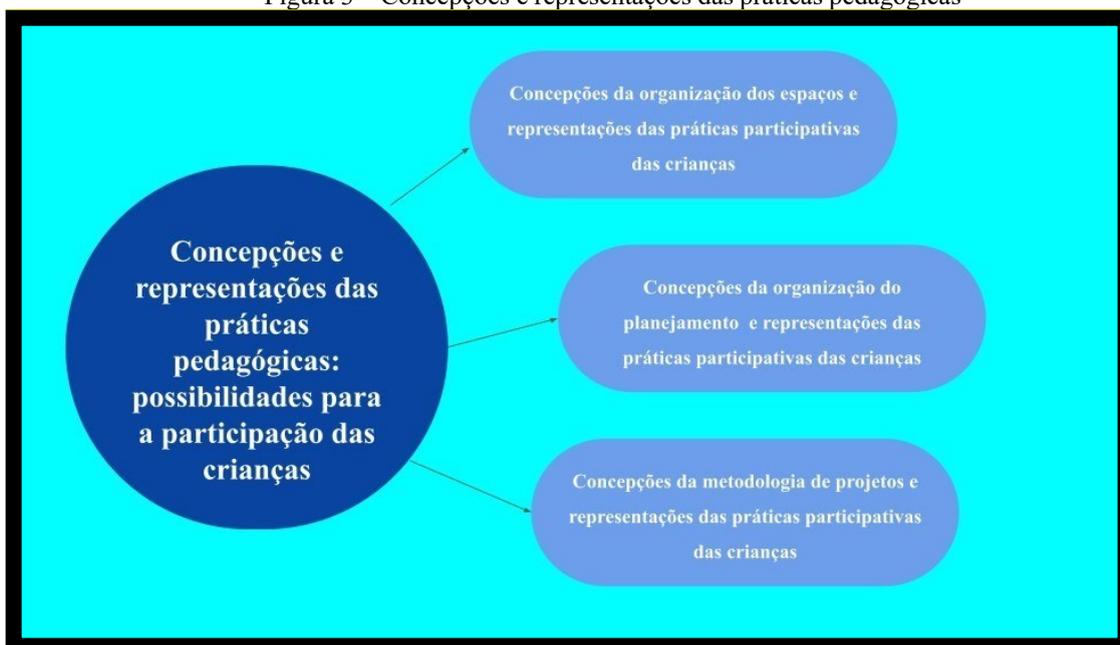
4. CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: POSSIBILIDADES PARA A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

“Toda criança nasce com os direitos iguais, não importa a cor da sua pele, a língua que ela fala, se é rica ou pobre, se ela é a mais velha, a caçulinha ou a do meio” (KAWAHARA; LOURENÇO, 2011, p. 43.44).

Apresentar um contexto em que as práticas pedagógicas planejadas sejam participativas e democráticas para as crianças nos espaços de Educação Infantil remete compreender como se poderá configurar essa organização. Será primordial que os responsáveis pelas ações pedagógicas conheçam os recursos que possibilitam essa compreensão, ao planejar ou projetar junto às crianças as propostas pedagógicas. Além de organizar um ambiente que seja propício à autonomia e ao protagonismo das crianças.

A figura abaixo configura uma síntese deste capítulo, que se refere à busca pela compreensão das concepções e representações das práticas pedagógicas descritas nos PPPs das instituições de Educação Infantil de Gaspar-SC, buscando perceber em que medida esses documentos asseguram o direito à participação das crianças.

Figura 3 – Concepções e representações das práticas pedagógicas



Fonte: Figura construída pela autora.

São várias as metodologias pedagógicas que contribuem para a organização do trabalho da/o professora/or no cotidiano das instituições. Na Rede municipal, conforme a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), as/os professoras/res são

orientadas para realizar o planejamento semanal e o trabalho com a metodologia de projetos pedagógicos, por meio de uma organização de espaços em áreas e cantos²⁶.

Assim, pode-se entender, segundo a fonte consultada, que as metodologias pedagógicas para a Educação Infantil de Gaspar-SC deverão ser pensadas e fundamentadas a partir das necessidades e interesses das crianças. As concepções das metodologias pedagógicas interiorizadas pelas/os profissionais da Educação Infantil, em certa proporção, vêm sendo sustentadas pela sociologia da infância, por uma pedagogia da infância, pela antropologia e história.

Conforme pontua Cohn (2005, p. 41) “A criança e a infância têm sido foco de análise de vários campos do conhecimento”. Tal afirmação leva a refletir sobre o que essas áreas de conhecimento pontuam sobre a prática pedagógica e como possibilitar a organização de espaços que permitam à criança usufruir de sua subjetividade e singularidade, em espaços pensados com respeito às diferenças e que propicie o desenvolvimento das crianças que convivem e interagem naquele ambiente.

Nessa perspectiva, serão analisadas, por meio dos PPPs, as concepções e as possíveis representações das práticas pedagógicas – considerando a organização dos espaços, o planejamento semanal, a metodologia de projetos – na busca de compreender em que proporção elas podem garantir o direito à participação das crianças no planejamento do cotidiano dos CDIs de Gaspar-SC.

4.1. CONCEPÇÕES DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS PARTICIPATIVAS DAS CRIANÇAS

As representações da organização dos espaços nas instituições educativas para crianças de zero a seis anos de idade, historicamente, se configuraram pensadas “[...] em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa” (KUHLMANN, JR. 2002, p. 464). A partir dos novos estudos das ciências sociais para a infância, surgem novas concepções e começa-se a organizar espaços pensados, refletidos e organizados a partir da observação e escuta atenta das crianças, objetivando romper com a

²⁶ São pequenos espaços organizados nas salas referência, a partir dos interesses e curiosidades das crianças em alguma temática, estes estimulam a autonomia, a participação, a interação, o desenvolvimento das crianças e auxiliam na dinâmica da rotina heterogênea. “[...] enquanto se trabalha com o pequeno grupo, as demais crianças participam de outra proposta ou organizam-se nos ambientes estimuladores, os cantos da sala ou nas áreas” (GASPAR, 2010, p. 40).

rotina diária da organização desses espaços estanque e repetitiva, ou seja, sempre do mesmo modo ou da mesma maneira todos os dias.

Formosinho (2011, p.11), embasada por uma pedagogia da infância, traz sua explicação de como organizar um espaço para a Educação Infantil, para que este “[...] seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidade; seja organizado flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural”. Assim, uma organização que permita à participação das crianças, em que elas possam tomar decisões, fazer escolhas, projetar, planejar e ajudar a construir contextos educativos significativos para elas.

Desse modo, tem-se uma construção significativa, acolhedora e com sentimento de pertencimento para as crianças quando elaborados e organizados em parceria com elas. Além disso, a autora complementa que “[...] seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. [...] que integra(m) intencionalidade múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (FORMOSINHO, 2011, p. 11).

A organização dos tempos e espaços da Educação Infantil, diante dessas concepções, rompem com representações, historicamente, construídas, possibilitando interpretar representações de crianças como protagonistas, atores sociais, cidadãos e assegurando que o direito à participação ocorra com intencionalidade pedagógica nas diversas interações e organização do planejamento do cotidiano.

Além das contribuições trazidas pelas ciências sociais, quanto à estruturação dos espaços para a Educação Infantil, a Resolução CNE/CEB nº 05/09 (BRASIL, 2009), que fundamentou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), aponta, no artigo 9º, itens IV ao VII, o direcionamento quanto à implantação das propostas pedagógicas para que elas,

IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade.

Entende-se, assim, que a organização dos espaços deverá compor-se em arranjos espaciais, a fim de proporcionar a aprendizagem e desenvolvimento das culturas infantis, ampliando o conhecimento de mundo das crianças e seu repertório cultural e social, por meio das interações e brincadeiras. Ostetto (2007) traz os *Critérios para um Atendimento em Creches*

que respeite os *Direitos Fundamentais das Crianças* (BRASIL, 2009), documento publicado pelo MEC, em 1995, e reeditado em 2009. De acordo com a autora:

A delimitação de critérios para a organização do trabalho nas creches pode ser percebida como um avanço no caminho da defesa e da efetivação dos direitos das crianças, uma vez que dá um norte, sistematiza uma perspectiva minimamente comum para o território nacional, sem ser restritiva, uniforme ou prescritiva (OSTETTO, 2007, p. 17).

Essa indicação vem no sentido de orientar uma prática pedagógica que seja comprometida com a qualidade do atendimento às crianças, respeitando seus direitos elencados nesse documento, por meio de uma organização dos espaços educativos que contemplem

Direito à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; a higiene e à saúde; a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (BRASIL, 2009, p. 13).

Nesse sentido, compreende-se que é necessário o entendimento dos documentos mandatórios, visando ampliar a discussão referente à participação das crianças como um direito inalienável, atendendo à singularidade das crianças de 0 a 6 anos, que frequentam os espaços da Educação Infantil, com o intuito de garantir o direito à participação delas no planejamento do cotidiano das instituições, conforme instituído nas orientações das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009).

Como documento de referência local, têm-se a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010, P. 17), que orienta as instituições a organizarem os espaços: em áreas de interesse, em espaços externos e cantos, no interior de cada sala referência, pontuando que “[...] são ambientes necessários para dar conta da dinâmica da Rotina Heterogênea”. E, para que se possa organizar a rotina heterogênea nos espaços da Educação Infantil, o planejamento se constitui organizado em “[...] diferentes tempos (o tempo mais importante não é o do relógio, mas sim, o das interações); **espaços (Cantos e Áreas)**; interações (pequeno grupo, grande grupo, individual)” (GASPAR, 2010, p. 48, grifo nosso).

A organização do espaço, pensada a partir do direito à participação, “[...] propicia à criança o desenvolvimento das competências (saber fazer com autonomia), construção de diferentes aprendizagens, formação de conceitos, possibilitando a dinâmica de escolha e as tomadas de decisão” (GASPAR, 2010, p. 51).

Para compreender as concepções da organização dos espaços, realizada pelas instituições, que, conforme descrito na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010, P. 17), “[...] retrata a dinâmica do trabalho educacional na distribuição dos espaços na instituição em Áreas de Interesse, possibilitando às crianças desfrutar os ambientes, propostas de trabalho, brincadeiras e interações que potencializem suas múltiplas linguagens”. Assim, elaborou-se o quadro que segue a partir das definições contidas nos PPPs de cada instituição, com o nome e descrição realizada pelo CDI da organização dos espaços estruturados, conforme pontuado nos documentos.

Quadro 6 - Espaços em áreas de interesse, descritas nos PPPs da Rede Municipal de Gaspar (versões de 2020)²⁷

CDI	ESPAÇO (ÁREA)	DESCRIÇÃO
CDI Deputado Francisco Mastella (GASPAR, 2019A)	Blocos	Essa área possui diversos blocos lógicos, jogos de encaixe, peças de encaixe, coleções de tampas e grampos, rolinhos de madeira, caixas de diferentes tamanhos, formas e cores. Individualmente, em pequeno ou grande grupo, a criança pode criar construir, montar, projetar, classificar, agrupar e comparar.
	Artes	Nessa área, a criança tem contato com uma diversidade de materiais que permitem criações e construções. Explora-se a criatividade e a imaginação.
	Casa	Nessa área, a criança, individualmente, em pequeno ou grande grupo, vivencia situações da vida cotidiana, troca experiências, desempenha papéis e brinca de faz de conta.
	Fantasia	Nesse espaço, a criança, utilizando diferentes acessórios, desenvolve e amplia a imaginação. Representa e vivencia diferentes personagens.
	Leitura	Nesse local, há uma grande quantidade de livros, como os de pop-up, de tecido, livros em alto-relevo, livros musicais e livros-brinquedo. Assim, a criança pode ouvir e contar histórias, explorar os diferentes tipos de gêneros literários.
	Jogos	Nesse local, há uma grande quantidade de diversos jogos, como quebra-cabeça, dominós, trilhas, alinhavos, jogos de memória, bingos, alfabetos móveis, entre outros, desenvolvendo o raciocínio lógico matemático, atenção e concentração, a compreensão e o cumprimento de regras.

²⁷ As informações transcritas neste quadro foram obtidas literalmente dos PPPs consultados (2020)

	Música	Nessa área, a criança tem contato com vários instrumentos musicais, como: tambores, flautas, violões, chocalhos, gaitas e violinos.
	Parque, “bosque” e gramado	Nesses ambientes, realizamos propostas que envolvem o movimento, brincadeiras auto-organizadas e conduzidas pelo professor.
CDI Professora Mercedes Melato Beduschi (GASPAR, 2019B)	Artes, Silêncio, Biblioteca, Casa, Jogos, Blocos, Espaço externo, Parque e Centro de eventos.	Não realizou a descrição no documento.
CDI Ivan Carlos Debortoli Duarte (GASPAR, 2020C)	Artes	Nesse espaço, encontram-se diversos materiais, como: pinceis, tintas, papéis, colas alto-relevo, brilho, diferentes tipos de botões, fitas, potes, massas, forminhas para misturas, tecidos, velas, papéis entre outros. Proporcionando à criança se expressar de várias formas e linguagens e criando obras, como: quadros, telas, esculturas, objetos, ilustrações e outras produções.
	Externa	Localizada no parque, as crianças fazem uso de diferentes objetos, como carrinhos, baldinhos e pазinha, cavalinhos de pau, bolas, bambolês, pé de lata, cordas. A fim de desafiar as crianças em várias situações, um jogo simbólico, um desafio ou um circuito, as professoras modificam e estruturam o espaço de acordo com o interesse das crianças.
	Casa	Nesse local, encontram-se móveis de cozinha em tamanho menor, utensílios e apetrechos de cozinha. As crianças brincam e vivenciam diferentes papéis sociais, nas interações e brincadeiras de faz de conta.
	Biblioteca	Nesse espaço, encontram-se estantes com livros de diferentes gêneros da literatura infantil, como poesias, contos, narrativas, poemas, cantigas, charadas, narrativas visuais, clássicos, entre outros, além de fantoches de pano e coleções de histórias com dedochê. Para que se torne ainda mais aconchegante, estamos planejando a compra de um tapete e a organização de almofadas.
	Jogos e blocos	Nesse espaço, encontra-se uma estante com diversos jogos de lógica, desafios, quebra-cabeça e muitos outros. Também está organizado com caixas os blocos de encaixe, grandes e pequenos, coloridos, de plástico e de madeira, de diferentes formatos e formas de encaixar.
	Elementos da Natureza	É organizado com caixas de feira e cestas de diferentes tamanhos, com diferentes elementos, como: pedras, penas, pinha, conchas, toquinhos, bambu, tronquinhos, entre outros. Usando a imaginação, as crianças criam diferentes imagens,

		objetos e ou esculturas, como, por exemplo: carros, bicicletas, trem, barco e outros.
CDI Tempos de Infância (GASPAR, 2020A)	Não especificou no documento	Não realizou a descrição no documento.
CDI Tia Maria Elisa (GASPAR, 2019C)	Praça das Motocas, Parque 1, Parque 2, Parque 3, Lar Doce Lar, Quintal Mágico e Solário.	Não realizou a descrição no documento.
CDI Vovó Leonida (GASPAR, 2018A)	Jogos, Campo gramado, Pergolado, Parque externo, Movimento, Fantasia, Espaço do som, Biblioteca, Culinária, Artes, Blocos, Casa da árvore	Não realizou a descrição no documento.
CDI Maria da Silva Vovó Lica (GASPAR, 2020B)	Artes, Biblioteca. Casa e Praia	Não realizou a descrição no documento.
CDI Irmã Cecília Venturi (GASPAR, 2018B)	Artes	Onde se encontram vários materiais que estimulam o sentido da curiosidade e a necessidade de experimentação das crianças.
	Literatura	Lugar onde são realizadas atividades de contações de contos e histórias; manuseio de literaturas fantoches e máscaras.
	Blocos	Espaço onde a criança tem a oportunidade de utilizar diversos materiais para construir e projetar, onde desenvolve a construção lógica e simbólica.
	Externa	Nessa área, as crianças têm oportunidade de utilizar os diversos elementos da natureza para criar, investigar, construir, experimentar, projetar e também explorar diferentes materiais e obstáculos, formando conceitos.
	Molhada	Nessa área, as crianças podem interagir e brincar com água, onde se refrescam e criam por meio de materiais diversos.
CDI Dorvalina Fachini (GASPAR, 2020D)	Natureza, Fantasia, Blocos, Parque coberto, Artes, Casa, Praia, Parque de pneus, Parque lateral, Parque dos fundos, Campo de grama	Não realizou a descrição no documento.
CDI Cachinhos de Ouro (GASPAR, 2020E)	Não especificou no documento	Não realizou a descrição no documento.

CDI Natália Andrade dos Santos (GASPAR, 2019D)	Parque, Brinquedoteca, Casa, Pista de Motocas, Desafio, Natureza, Jogos, Artes, Caixa de Areia e Pista Automotiva.	Não realizou a descrição no documento.
CDI Thereza Beduschi (GASPAR, 2020F)	Não especificou no documento	Não realizou a descrição no documento.
CDI Fátima Regina (GASPAR, 2020G)	Artes, Biblioteca, construindo cenário, Casa, Jogos, Camarim, Praia, Espaço externo e parque	Não realizou a descrição no documento.
CDI Vovó Benta (GASPAR, 2013)	Não especificou no documento	Não realizou a descrição no documento.
CDI Maria Salete Oliveira Pereira (GASPAR, 2020H)	Não especificou no documento	Não realizou a descrição no documento.

Fonte: Quadro construído pela autora, com base nas informações registradas nos PPPs das instituições de Educação Infantil de Gaspar-SC²⁸

A elaboração do Quadro 6 proporcionou perceber que, do total das instituições analisadas, três instituições pontuaram a nomenclatura das áreas de interesse e descreveram qual sua finalidade. Cinco não pontuaram em seu PPP como estão organizados os espaços e seis CDIs, o nome do espaço, porém não descreveram qual a sua finalidade ou quais materiais devem disponibilizar e sua importância para o desenvolvimento e participação das crianças na construção da área de interesse. Conforme pontuado pelas autoras Agostinho, Demétrio e Bodenmüller (2015), há que se questionar quanto à participação das crianças na elaboração das áreas de interesse para refletir sobre a organização de um planejamento para essa construção:

- Como pensar proposições que as crianças participem efetivamente no planejamento?
- De que forma considerar suas ideias e sugestões? – Que espaço nós proporcionamos às crianças para que elas possam negociar e argumentar a respeito proposições que não querem realizar ou vivenciar? (AGOSTINHO, et al., 2015, p. 233).

As autoras relatam que a elaboração dos registros e observações das crianças foram essenciais para a construção de espaços significativos e pontuam que considerar as preferências e os interesses das crianças resultaram no conhecimento dos repertórios por parte dos adultos,

²⁸ As informações transcritas neste quadro, foram obtidas literalmente dos PPPs das versões recebidas em 2020, assim se referem há uma versão de 2013, e os demais no período de 2018 a 2020, conforme atualização das instituições.

possibilitando a ampliação deles. Assim, ao compreender que a criança traz consigo inúmeras vivências e experiências que deverão ser consideradas e garantidas em todo o contexto educativo, “[...] torna-se imperioso aguçar o ouvido e refinar o olhar para o reconhecimento das mensagens e indícios expressivos, ou seja, auscultar as crianças” (ROCHA; OSTETTO, 2008, p.105).

Todavia, cabe uma reflexão: ressalta-se que essas informações podem não estar contidas nos PPPs, porém é possível que as instituições – CDIs de Gaspar-SC – organizam os seus espaços em áreas de interesse, conforme orientações inclusas na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010). Entretanto, essa pesquisa adverte para a relevância de essas informações comparecerem no documento – PPP –, que deve ser balizador das ações pedagógicas na Educação Infantil.

Essas ausências das descrições observadas nos PPPs podem demonstrar que o CDI atribui pouca relevância ou indiferença para a compreensão das/os professoras/res e crianças que perpassam por esta instituição quanto à organização dos espaços, ou ainda que o coletivo de profissionais não compreenda qual a importância para a Educação Infantil de um ambiente organizado para e com as crianças. O que poderá causar a *invisibilidade cívica* das crianças, visto que tal conceito nega e elas o direito de ser um ator público concreto, pois atribuir o controle das crianças em espaços sociais aos adultos as priva “[...] do exercício do direito político, aqui, no caso, o da *participação*” (CANAVIEIRA E BARBOSA, 2017, p. 364).

Ao gerar contradições às políticas públicas instituídas para assegurar os direitos das crianças e apesar delas se constituírem sujeitos de direitos ao longo da história, a partir da legislação homologada e dos estudos referentes às crianças e a infância, elas permanecem como categorias sociais excluídas.

É importante destacar a reflexão e discussão discorridas nos PPPs das instituições educativas de Gaspar-SC, por parte do coletivo de profissionais, sobre a organização dos espaços voltados para a autonomia e participação das crianças, podendo proporcionar o direito à participação, pois um espaço organizado a partir dos desejos, curiosidades e necessidades das crianças contribuirá para a garantia de sujeitos autônomos, protagonistas e participativos. Na continuidade da investigação, percebeu-se que, das instituições que nomearam os espaços, algumas possuem áreas de interesse que se assemelharam em nomenclatura, conforme relacionado abaixo:

Quadro 7 – Organização dos espaços em áreas de interesse

Espaço	Quantidade²⁹
Artes	9
Casa	7
Blocos	5
Jogos	5
Parque	5
Biblioteca	5
Externa	4
Natureza	3
Fantasia	3
Praia	3
Campo e gramado	2
Pista ou praça de motocas	2

Fonte: Quadro construído pela autora, com base nos registros descritos nos PPPs das instituições de Educação Infantil de Gaspar-SC³⁰

Percebeu-se, na organização do quadro acima, espaços com nomenclaturas semelhantes entre as instituições, são eles: área de artes pontuada em nove documentos e a área da casa, assinalada em sete PPPs. Outros espaços nomeados pelas instituições aparecem apenas uma vez, em algum dos PPPs analisados, sendo: leitura, literatura, música, bosque e gramado, silêncio, centro de eventos, jogos e blocos, lar doce lar, quintal mágico, solário, molhada, movimento, espaço do som, pergolado, culinária, casa da árvore, parque dos pneus, brinquedoteca, caixa de areia e pista automotiva, construindo cenário e camarim.

Observou-se, nos documentos consultados, que a organização dos espaços acontece de modo diferenciado na Rede municipal de Gaspar-SC, caracterizando indícios de haver ações em que acontece a participação e que atendam “[...] às experiências plurais e aos interesses das crianças e das comunidades” (FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 45).

Na continuidade da análise, selecionaram-se excertos dos PPPs das instituições que possibilitaram a percepção – por suas propostas descritas nos PPPs – da participação das crianças na organização dos espaços. O levantamento realizado trouxe indicativos de que, das dezesseis instituições analisadas, três não especificaram como é realizada a organização dos espaços no texto do PPP e treze instituições apontaram, em seus PPPs, a forma como realizam. Assim, o primeiro CDI discorreu que para esse movimento acontecer, a instituição acredita que:

[...] oportunizar a **participação e exploração ativa das crianças** em todos os momentos do dia precisa contemplar: momentos para **movimentar-se, escolher,**

²⁹ Quantidade de espaços expressa nos PPPs com a mesma nomenclatura, descritas pelos CDIs.

³⁰ As informações transcritas neste quadro, foram obtidas literalmente dos PPPs das versões recebidas em 2020, assim se referem há uma versão de 2013, e os demais no período de 2018 a 2020, conforme atualização das instituições.

experimental, construir, compartilhar, organizar, socializar, descansar através de relações em grande grupo, pequeno grupo e individual. É importante que esta organização de espaço seja visível e acessível à criança permitindo autonomia nas suas ações. Na Educação Infantil é importante a criação de ambientes/ espaços estimuladores (cantos temáticos) que são construídos a partir do interesse manifestado pelas crianças, fazendo com que as mesmas troquem experiências, respeitando suas próprias escolhas e as limitações de cada uma. (GASPAR, 2019A, p. 08, grifo nosso).

Observou-se, no parágrafo selecionado, que o CDI explicita, em seu PPP, a importância da participação das crianças na organização dos espaços, com o intuito de envolver as crianças e dar autonomia a elas. Outros três CDIs apontaram que a organização do espaço “[...] deve garantir vivências heterogêneas às crianças, respeitando os ritmos e escolhas de cada uma, desenvolvendo atividades significativas e prazerosas” (GASPAR, 2019C, p. 19; GASPAR, 2020A, p.15; GASPAR, 2018B, p. 55).

É importante demarcar, conforme sinalizado pelas autoras, Canavieira e Barbosa (2017), que os espaços nas instituições de Educação Infantil sejam organizados a fim de realizar “[...] uma construção social e política”. Em que “[...] as crianças, de todas as idades, sejam partícipes” (CANAVIEIRA E BARBOSA, 2017, p. 364). Desse modo, os espaços necessitam ser organizados a partir das singularidades das crianças, compreendendo seus anseios, escolhas e necessidades específicas para a Educação Infantil, sendo assim se diferem das demais etapas.

Faz-se importante demarcar que, quando se pensa na organização dos espaços educativos para a infância, é importante entender que não será a mesma utilizada para as instituições escolares, visto que o termo *escola*, em busca da universalização do atendimento, tornou-se um modelo para a massificação e não um sinônimo de democratização. Com padrões arquitetônicos que não condizem aos sujeitos deste percurso educativo, tornou-se “[...] estereotipada pelos veículos de comunicação de massa e cooptada pelo mercado liberal como uma *linha de produção*” (CANAVIEIRA E BARBOSA, 2017, p. 374).

Dessa forma, o espaço deverá conceber uma configuração democrática para as crianças, entretanto não há um modelo ou fórmula para essa organização, mas sim pensado “[...] de forma negociada, reflexiva e flexível, deixando margem cabível para os constantes aperfeiçoamentos, por isso ela é pensada com a Educação Infantil, e seus atores sociais”. Um lugar acolhedor e de pertencimento, onde as crianças “[...] protagonizem a auto gestão, a livre expressão, a desterritorialização, vivenciem as diferenças e diversidades, sejam críticas e participativas” (CANAVIEIRA E BARBOSA, 2017, p. 374).

Um debate importantíssimo conduzido pelas autoras por uma pedagogia da infância que reflète sobre a representação dos espaços de Educação Infantil em que a criança seja ator

social e participante da construção de seu percurso educativo para, posteriormente, se tornar um cidadão participativo na sociedade em que está inserida.

Na sequência das análises, separaram-se excertos de outros PPPs que fazem compreender, em nível de suas propostas, a participação das crianças na organização dos espaços. Conforme pontuado por um dos CDIs em seu PPP “[...] os espaços se tornam instrumentos importantes na rotina da instituição de ensino e do trabalho do professor, deste modo, devem ser pensados e planejados levando em conta a realidade e as opiniões das crianças para proporcionar múltiplas experiências e a interação social” (GASPAR, 2018A, p. 32).

Além disso, essa mesma instituição utiliza a autora Barbosa (2006), professora, doutora na área da educação infantil e importante pesquisadora sobre assuntos da infância, com uma vasta contribuição de publicações de livros e artigos, ao dizer que “[...] quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças” (BARBOSA, 2006, apud, GASPAR, 2018A, p. 32). “O espaço precisa ser convidativo, desafiador, instigante e ao mesmo tempo seguro, elaborado junto com as crianças a partir de suas ideias, permitindo que elas possam fazer escolhas, expressando suas vontades e necessidades” (BARBOSA, 2006, apud, GASPAR, 2020B, p. 16).

Dois instituições descrevem no documento que a/o professora/or deverá criar possibilidades para assegurar o direito à participação das crianças na organização dos espaços, porém uma delas alerta para o cuidado de como acontece essa construção, visto que “A forma como a criança percebe o espaço é diferente da lógica do adulto. O adulto o organiza, muitas vezes, não considerando a relevância da participação da criança na construção dele” (GASPAR, 2013, p. 11).

Cabe aos professores o olhar atento para as especificidades do sujeito infantil e organizar o espaço de maneira que contemple o jogo, o brincar e o despertar do imaginário infantil. O espaço educativo deve ser prazeroso e voltado às necessidades de cada faixa etária na primeira infância. (GASPAR, 2020D, p. 26).

Essa instituição também pontuou a importância da participação das crianças na construção dos espaços, ao descrever em seu PPP há a “[...] necessidade de que as crianças participem da organização do espaço e tempo, estabelecendo com os profissionais que atuam com elas momento de interação e construção coletiva destes espaços e tempos” (GASPAR, 2020D, p. 26). Outra instituição descreve como é realizada a organização dos espaços, que são em “[...] (cantos e áreas) em nosso CDI de acordo com a idade e o perfil da turma, modificando esses espaços de acordo com o interesse das crianças” (GASPAR, 2020E, p. 30).

Nota-se a preocupação de, ainda, uma outra instituição, ao dizer que “[...] é importante que os ambientes sejam atrativos e desafiadores e construídos a partir do interesse manifestado pelas crianças, fazendo com que as mesmas troquem experiências, respeitando suas próprias escolhas e as limitações de cada uma” (GASPAR, 2020G, p.08).

Considera-se relevante compreender a importância da organização do espaço nas instituições de Educação Infantil, em virtude de que, por vezes, as crianças passam muito mais tempo nestes espaços do que em suas próprias casas. Eles favorecem a socialização para além do seu grupo familiar, um local onde se manifestam diversas culturas, emergindo interações de sociabilidade entre crianças/crianças e crianças/adultos.

Além disso, pensar em espaços que contemplem uma pedagogia democrática e participativa requer “[...] a criação de ambientes pedagógicos nos quais interações e relações sustentam, no cotidiano, atividades e projetos conjuntos, o que permite que a criança e o grupo coconstruam sua própria aprendizagem e celebrem suas conquistas” (FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 29). Assim, os autores propõem que todos estes princípios devem compor a intencionalidade pedagógica das/os profissionais que estão à frente desta organização.

Nesse pressuposto, os envolvidos no percurso educativo estarão conscientes da importância do PPP e do que está sendo descrito e defendido no documento e se sentirão partícipes dessa construção, conforme já pontuamos anteriormente, as crianças criam e recriam culturas na relação com seus pares e com os adultos, configurando-se como um processo (re)produtivo. Para isso se concretizar, uma questão importante a ser apropriada pelos adultos é a compreensão de uma representação de que os espaços na Educação Infantil são lugares privilegiados de autonomia, protagonismo, participação e uma forma de desenvolvimento e crescimento do relacionamento das crianças com o mundo.

Esse entendimento pode ser observado nos PPPs, por meio dos excertos selecionados de treze instituições que pontuaram a importância de haver a participação das crianças na organização dos espaços, quando discorrem a necessidade de oportunizar as escolhas, os interesses, a autonomia, as vontades, as opiniões, a participação das crianças no percurso de construção dos espaços. Além disso, duas instituições pontuam a importância do entendimento da/do professora/or sobre o direito à participação das crianças na elaboração dos ambientes. Essa leitura das concepções apontadas nos PPPs indica o entendimento das/os profissionais da Rede municipal de Gaspar-SC.

Outrossim, pode-se verificar, com as análises, que a Rede municipal de Gaspar-SC tem indicativos de que realiza uma organização de espaços nas instituições de Educação Infantil

do município que respeitam a infância e as crianças que ali habitam, visto que não se encontrou nada escrito ou anunciado nos PPPs sobre um espaço que contenham quadros de giz ou vidro e carteiras individuais ou que se assemelham a outras etapas educativas para as crianças permanecerem enquanto estão no CDI. A maneira como as instituições descrevem suas concepções sobre a organização dos espaços nos PPPs, por meio do interesse e necessidade das crianças, levam em conta o direito à participação.

Percebeu-se, a partir das informações pontuadas na maioria dos documentos, representações de crianças como protagonistas e atores sociais, o que leva a inferir que esse direito – da participação das crianças – está sendo assegurado no cotidiano do planejamento dos CDIs de Gaspar, por meio da construção dos ambientes educativos, alicerçados na perspectiva da sociologia da infância e por uma pedagógica da infância.

4.2. CONCEPÇÕES DA ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO E REPRESENTAÇÕES DE PRÁTICAS PARTICIPATIVAS DAS CRIANÇAS

É possível que haja diversas concepções sobre a organização e utilização do planejamento que permeiam o cotidiano das instituições de educação infantil, mas será que há uma ou algumas que contemplem a garantia da participação das crianças? De acordo com a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010, p. 39), o planejamento deverá ser apresentado para as crianças, desde os bebês, no momento em que elas chegam às instituições até o momento em que retornam para suas casas.

A/O professora/or tem a responsabilidade de partilhar seu planejamento com as crianças, para que elas possam fazer parte dessa construção diária. “Planejar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar essa escuta; é um processo humanizante – a criança sabe que o direito de escuta de si e dos outros está garantido” (FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 48). Desse modo, tendo uma organização partilhada, com a intencionalidade pedagógica do adulto e as necessidades, interesses e curiosidades das crianças sendo consideradas para a realização do planejamento do cotidiano nas instituições.

Conforme descrito na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010, p. 39), “O planejamento na e para a Educação Infantil deve proporcionar situações em que a criança possa vivenciar as mais diversas experiências, fazer escolhas, tomar decisões e socializar suas descobertas”. Ao planejar a/o professora/or cria possibilidades de reflexão sobre as socializações que ocorrem nas relações e que vêm contribuir para assegurar

os direitos das crianças, sujeitos que se constituem na cultura e também criam sua própria cultura, a partir de um processo relacional entre pares e com os adultos.

Corsaro (2002 p. 115) afirma que “[...] a socialização é mais um processo reprodutivo do que um processo linear”, ou seja, experienciado e vivenciado pelas crianças, a partir da cultura adulta e da cultura de outras crianças. Em entrevista à Fernanda Muller (2007), Corsaro discorre a necessidade de ampliação da compreensão sobre o conceito de socialização a partir do que ele denomina de “reprodução interpretativa”, demarcando que

[...] tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta (CORSARO, 2002 apud MULLER, 2007, p. 273).

O autor elabora uma desconstrução da teoria construtivista, pois embora ela considere as interações entre as crianças como um ponto importante para o seu desenvolvimento, o individual prevalece ao coletivo. Corsaro (2009, p. 31), então, na defesa da interação coletiva entre as crianças e adultos, esclarece mais profundamente o conceito de reprodução interpretativa, ao designar cada um deles:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

Reitera-se que as crianças são reprodutoras de culturas, mas, igualmente, são produtoras de culturas peculiares do universo infantil, produzidas na interação com adultos e entre pares, nos contextos em que estão inseridas. Trazer os conceitos de socialização e culturas pares se torna imprescindível nos estudos da participação infantil. Isso porque esse percurso contribui, sobremaneira, para uma compreensão alargada sobre o conceito de participação infantil, alinhada aos conceitos de cultura de pares e de socialização, para compreender esse último distanciado da forma como habitualmente costuma-se pensar, a partir do modelo determinista.

Entende-se como “[...] um processo múltiplo, conjunto heterogêneo de experiências socializadoras, como um trabalho coletivo de construção e apreensão do mundo, como uma realidade social que faz existir os diferentes sujeitos, atores sociais: adulto-criança e criança-

criança” (SILVA; FINCO, 2015, p. 937) e não mais com base na ideia da criança como alvo passivo das influências dos adultos.

Nesse mesmo viés, Qvortrup (2011, p. 206) defende que “[...] todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade”. A articulação entre os conceitos de socialização e participação irá promover às crianças, nos contextos educativos e sociais em que estão inseridas, maior autonomia e protagonismo.

Para isso se concretizar e assegurar o direito à participação das crianças no planejamento, a/o professora/o irá planejar uma prática pedagógica, em que a escuta e observação atenta das ações, interações, necessidades e interesses das crianças estejam incluídas no planejamento como participantes ativas. Assim, com o propósito da escuta ser efetiva, a/o professora/or “[...] cria momentos em que as crianças têm o direito de escutarem a si mesmas definindo suas intenções, e momentos em que as crianças escutam as intenções dos outros ou as do professor” (FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 48). Desse modo, o planejamento é constituído a partir das proposições das crianças, suas curiosidades, interesses e necessidades e, a partir da intencionalidade do professor, seus objetivos com vistas à ampliação de conhecimentos, gerados após a observação e escuta das crianças.

Na análise dos PPPs, percebeu-se que as instituições de Educação Infantil de Gaspar-SC defendem o trabalho na perspectiva com o planejamento heterogêneo que, conforme a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010, p. 40), “[...] possibilita o respeito às diferenças e atende às diversidades, propiciando formas de ampliar o desenvolvimento das crianças”. Constatou-se que todas as instituições – CDIs de Gaspar-SC – mencionaram o trabalho com o planejamento heterogêneo ou descreveram a importância da escuta e observação das crianças na construção do planejamento. O primeiro CDI explicou que “[...] a organização de uma rotina heterogênea implica num planejamento coletivo envolvendo todos no CDI: crianças, professor e funcionários” (GASPAR, 2019A, p. 18). O segundo CDI investigado discorreu que

[...] há necessidade de organizar ações pautadas no planejamento heterogêneo tendo como base os eixos norteadores da Proposta Pedagógica do Município de Gaspar: interações, linguagens e brincadeiras e na abordagem de projetos, favorecendo assim a ampliação do conhecimento, sendo necessário refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar suas práticas e interações, a fim de promover o desenvolvimento pleno das crianças. (GASPAR, 2019B, p. 10).

Vale ressaltar que, ao consultar a legislação, mais especificamente a Resolução n. 5 (2009, p.1, grifo nosso), em seu artigo 4º, é determinado que “As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular”. Para a efetivação dessa afirmativa posta na Resolução n. 5/2009, compreende-se a importância de um compartilhamento de vivências e experiências que será possível de acontecer por meio da escuta e observação atenta do que as crianças trazem e partilham nas interações entre adultos e crianças e, desse modo, a/o professora/o planeja, junto com as crianças, as propostas e os ambientes.

Na continuidade da investigação, foram selecionados outros excertos de outras instituições que demarcam a rotina heterogênea como fundamental para a organização do planejamento do cotidiano:

Defendemos um Planejamento Heterogêneo, que implica decisões, cooperação, participação, desconstruir a lógica da turma “ser minha” e da sala “ser minha” – as crianças são da instituição de Educação Infantil e todos os adultos que ali trabalham respondem por todas as crianças (GASPAR, 2019C, p. 19); (GASPAR, 2018A, p.14).

[...] fazer escolhas, tomar decisões e socializar suas descobertas. Trata-se de uma organização objetiva, na qual o adulto, partilhando o controle com as crianças na rotina diária, sistematiza as atividades a elas oferecidas. O planejamento precisa ser apresentado para as crianças desde bebês. Nesse planejamento, todos têm papéis ativos (GASPAR, 2018A, p.14-15); (GASPAR, 2019B, p. 10).

O planejamento heterogêneo deve envolver todos os sujeitos que fazem parte do processo educativo-pedagógico, sendo assim, professora/or, funcionários e crianças, podem contribuir na elaboração de sugestões, dialogando, percebendo e compreendendo as necessidades, curiosidades e dificuldades que devem ser incluídas no mesmo, de forma que os objetivos possam alcançar com qualidade o aprendizado das crianças e da instituição (GASPAR, 2020D, p. 40).

Planejamento coletivo: As crianças participam da construção deste momento de acordo com a organização das professoras. O refeitório ganha uma configuração diferente de acordo com o tema em questão com o objetivo de fazer desta hora da refeição um momento de alegria, descontração e de representações significantes ao imaginário do infante (GASPAR, 2020B, p.15).

Reforça-se a importância da reflexão por parte do coletivo das/os profissionais (diretoras/es, coordenadoras/es, professoras/res, escriturárias/os, auxiliares de professoras/res, serventes, merendeiras, zeladores) nas instituições educativas para pensar o planejamento do cotidiano, com o intuito de compreender que “Criar um cotidiano rico na experiência de aprender desafia o profissional a perguntar-se se no fluir temporal se desenvolvem experiências de autonomia e colaboração que respondem à curiosidade de que a criança é portadora desde que nasce” (FORMOSINHO, 2019, p. 46).

Por esse prisma, indubitavelmente, os profissionais contribuirão com a participação infantil em todos os momentos, nos espaços educativos. Ressalta-se que é no cotidiano “[...] que, acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o *locus* onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário” (BARBOSA, 2006, p. 43). Um cotidiano planejado proporcionará às crianças várias possibilidades para o desenvolvimento e ampliação de suas vivências e experiências, respeitando suas escolhas, necessidades e desejos.

Porém, sem planejamento, poderá se configurar em momentos repetitivos que serão cansativos para as crianças que habitam os espaços da Educação Infantil, por vezes, mais de dez horas diárias. Além disso, o foco poderá dar ênfase maior ou somente ao cuidado das crianças (sono, alimentação, banho etc.), devido à grande demanda de trabalho específica dessa faixa etária, deixando de lado o educar planejado, com propostas que sejam significativas para essa faixa etária.

Reforça-se a importância do cuidar nas instituições de Educação Infantil, mas com a responsabilidade de associar o cuidado e a educação, conforme mencionado nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009, p. 12, grifo nosso), ao pontuar essa etapa constituída por “[...] estabelecimentos educacionais públicos ou privados que **educam e cuidam** de crianças de 0 a 5 anos de idade”. Compreende-se, assim, o cuidar e o educar como elementos que deverão ser planejados juntamente no percurso educativo, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e que elas possam se sentir parte integrante desse processo, ou seja, que lhes seja oportunizado o direito a participar do planejamento do cotidiano das instituições de Educação Infantil, para além dos necessários cuidados.

Na continuidade da investigação, outras instituições descreveram que “[...] o planejamento heterogêneo busca atender a todas as especificidades, visando o desenvolvimento da criança” (GASPAR, 2020D, p. 12). “O planejamento heterogêneo busca promover momentos de interação e brincadeiras, visando ampliar a autonomia e possibilitando que as crianças manifestem seus desejos e opiniões frente à elaboração do planejamento” (GASPAR, 2020G, p. 22). Além do já exposto, mencionaram que o papel da/o professora/or será de “[...] respeitar o ritmo de cada criança bem como seus desejos e ideias, conquistas e produções. Acolhendo suas propostas, invenções e descobertas sempre que possível no planejamento” (GASPAR, 2020C, p. 08).

Outro CDI apontou que, “A partir do planejamento o professor organiza objetivos, tempo, espaço, materiais, proporcionando à criança um processo educacional-pedagógico que permita trocar e compartilhar experiências” (GASPAR, 2013, p. 07). Uma instituição descreveu que será preciso “[...] promover a autonomia dando espaço e suporte para que as crianças manifestem seus desejos e expressem suas opiniões participando de forma ativa da elaboração do planejamento que está vinculado a elas” (GASPAR, 2020D, p. 15).

Nessa perspectiva, acredita-se que haverá possibilidades de as crianças serem ouvidas na construção do planejamento e seus interesses e necessidades poderão ser colocados em prática por meio das propostas planejadas pela/o professora/or. Haverá, assim, uma parceria entre crianças e adultos na construção do planejamento que poderá contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos e ampliações de repertórios. Ainda assim, será preciso refletir, pois escutar ou observar, no contexto educativo, “[...] requer a negociação como um processo de debater e chegar a um consenso com cada criança e com o grupo. É uma participação guiada da turma na definição conjunta de experiências educacionais” (FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019, p. 49).

Outros CDIs pontuaram a necessidade do registro pedagógico para propiciar a observação e escuta das crianças para a elaboração conjunta do planejamento, ao descreverem que “Os objetivos e as propostas devem partir do registro do que as crianças dizem, fazem, brincam, de forma a: Provocar a curiosidade da criança. Criar conflitos e trocas de pontos de vista entre as crianças” (GASPAR, 2018A, p.14-15). “[...] faz-se necessário documentar todas as observações feitas em relação à criança e ao grupo de crianças com o qual trabalha, para que possa planejar–fazer–rever e replanejar” (GASPAR, 2019C, p. 19).

Nessa documentação consta os planejamentos semanais, relatos e registros escritos dos tempos que a professora/ora vivenciou com as crianças no grande e pequeno grupo, bem como no individual, os quais possibilitam aos professores o replanejamento, de acordo com os interesses das crianças (GASPAR, 2020A, p.13).

[...] o planejamento é preciso conhecer a realidade, as necessidades do grupo de crianças e traçar objetivos, buscar alternativas, priorizando a documentação pedagógica tanto da criança como do professor, como também priorizar conhecimentos prévios da criança, para assim planejar, fazer, rever e replanejar (GASPAR, 2020B, p. 09).

Uma outra instituição demarcou a importância da participação ao descrever que “[...] a criança participa do tempo de planejamento, que é o momento que a professora/or observa e possibilita escolhas e tomada de decisão” (GASPAR, 2018B, p. 28). Outro CDI

descreveu que o planejamento dos tempos e como ocorre a participação infantil: “TEMPO DE PLANEJAMENTO E TRABALHO – momento em que as decisões são traçadas junto com as crianças do que será feito no dia, estas, podem opinar e negociar em que momento do dia fará as propostas e onde brincarão nos cantos” (GASPAR, 2020E, p. 30).

E, por fim, uma instituição ressaltou a importância dos “[...] planejamentos de trabalho são organizados a partir do interesse das crianças e a intencionalidade pedagógica do professor” (GASPAR, 2019D, p. 13). Pode-se perceber que, quanto à organização dos planejamentos que serão executadas com as crianças, essa temática foi abordada nos PPPs dos CDIs investigados e eles trouxeram uma perspectiva democrática e participativa. Ainda, mencionaram a importância do trabalho pedagógico, a partir do planejamento heterogêneo, a fim de incluir as necessidades e interesses das crianças.

Dois instituições utilizaram outras fontes de consulta para escrever sobre o planejamento, ao mencionar que, “Conforme Ostetto (2000, p.177): ‘A intencionalidade aqui mencionada traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do professor. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente’” (GASPAR, 2018A, p. 14). A outra instituição demarcou:

É preciso refletir e planejar as atividades cotidianas dar-se conta do que há de educativo, de cuidados e de socialização nas atividades, nas conversas, nos atos que são realizados com as crianças, ver e escutar o que há de alegre, de imprevisto, de inusitado, de animado no convívio cotidiano, saber um pouco mais sobre o que está realmente fazendo quando se organiza o ambiente de certa maneira, quando se solicita certa atividade, se demandam certos comportamentos e se oferece determinado tipo de material (SILVEIRA BARBOSA, 2006, apud, GASPAR, 2013, p. 22).

Notou-se, que, para a construção e estudos quanto às concepções do planejamento, as instituições se fundamentaram, conforme pontuado em seus PPPs, na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010). Apesar deste documento considerar o direito à participação das crianças, propõe-se que, para uma melhor compreensão do grupo quanto ao planejamento da/o professora/or com as crianças, há de se considerar outras fontes para subsidiar esse trabalho, tais como documentos mandatórios e estudos teóricos que forneçam subsídios para uma concepção de “[...] criança como ator social à importância dada à vida presente da criança em termos de seu futuro como cidadã” (JAMES apud NASCIMENTO, 2013, p. 163).

Isso significa desconsiderar a criança como “um vir a ser”, como foi rotulada por muito tempo, e considerar os seus anseios, desejos e necessidades. Vale destacar que a compreensão das concepções sobre criança e infância são primordiais para a elaboração dos

planejamentos, visto que elas serão aprimoradas por meio de estudos teóricos e realizada por “[...] diferentes adultos que implementarão procedimentos educacionais, de acordo com seu entendimento sobre infância e educação, numa perspectiva de relações de interdependência e de reciprocidade entre crianças e adultos” (NASCIMENTO, 2013, p. 163).

É possível interpretar, a partir das concepções de planejamento do cotidiano da Educação Infantil de Gaspar-SC, descritas acima nos PPPs dos CDIs, representações de criança protagonista, autônoma, que é considerada como ator social, que poderá vivenciar experiências que sejam significativas para sua vida. Muito embora tenha sido percebida, também, uma certa ausência de algumas legislações ou mesmo de autores que poderiam subsidiar os debates e os registros nos PPPs. Todavia, a ausência na utilização de outras legislações observadas em todos os PPPs não significa que, em seus debates e leituras nas instituições, não estejam apoiadas em outras referências, ampliando suas concepções sobre como podem direcionar seus planejamentos.

Importante lembrar que a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) se fundamenta em um diálogo interdisciplinar, trazendo vários autores das ciências sociais, tais como: Corsaro (2002); Delgado (2004); Formosinho (1998); Hohmann, Banet e Weikart (1995, 2003); Moyles (2002, 2006); Kishimoto (2001, 2002, 2003); Ostetto (2001, 2002, 2008); Sarmiento e Pinto (1997); Vygotsky (1991, 1997, 1998) entre outros, e na legislação – *Constituição Federal* (BRASIL, 1998); *Estatuto da Criança e do Adolescente*, Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990); *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS, 2009) *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (BRASIL, 2009), entre outras.

Assim, os CDIs registraram, em seus PPPs, a importância do papel da professora/or, da escuta atenta, da observação, do registro pedagógico como um auxílio para a garantia da participação das crianças na elaboração do planejamento do cotidiano nas instituições. Outro fator que merece ser mencionado novamente é que todas as instituições descreveram, em seu PPP, como elaboram o planejamento no cotidiano, informando como é realizado e trazendo vários indicativos da importância da participação das crianças.

Nesse percurso, pode-se perceber, conforme as concepções descritas nos documentos, representações de práticas participativas planejadas *para e com* as crianças no cotidiano do planejamento das instituições, sendo que elas acontecem por meio da organização de momentos para as crianças fazerem escolhas, tomarem decisões e participarem da elaboração dos planejamentos.

4.3 CONCEPÇÕES DA METODOLOGIA DE PROJETOS PEDAGÓGICOS E REPRESENTAÇÕES DAS PRÁTICAS PARTICIPATIVAS DAS CRIANÇAS

Conforme já se pontuou anteriormente, outra prática pedagógica utilizada pela Rede municipal de Gaspar-SC é a metodologia de projetos pedagógicos, segundo estão determinados no Parecer CNE/CEB, n. 20 (BRASIL, 2009, p. 16, grifo nosso), que estabelece a revisão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999),

A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Ela pode planejar a realização semanal, mensal e por períodos mais longos de atividades e **projetos** fugindo de rotinas mecânicas.

Os projetos pedagógicos partem da observação e escuta atenta das crianças e irão implicar em um envolvimento na construção ou investigação de algo ou alguma coisa, com o intuito de resolver uma problemática que se originou por meio das necessidades e interesses das crianças, com a intencionalidade pedagógica da/o professora/o. Formosinho (2011, p. 72). Amplia este entendimento ao destacar que,

O trabalho de Projeto garante o direito da criança a ter voz e a ser escutada. A voz da criança é uma voz legítima, com credibilidade científica e pedagógica. Partir do interesse da criança, da sua voz, fundamenta-se em teorias psicológicas e epistemológicas que reconhecem a estrutura psicológica da criança como própria (e não por déficit em relação ao adulto) e a sua capacidade como construtora de conhecimento, capaz de coparticipar na aprendizagem.

Ao analisar os PPPs sobre o trabalho com a metodologia de projetos, percebeu-se que quatro instituições educativas (GASPAR, 2020E; 2020F; 2020H; 2020B) não mencionaram o trabalho com a metodologia de projetos pedagógicos ou descreveram a importância dessa prática pedagógica para a participação das crianças. É importante pontuar que isso não significa que essas instituições não realizam os trabalhos fundamentados na metodologia de projetos, quando não descreveram esta ação no seu PPP, pois, mesmo assim, essas ações podem acontecer na prática do cotidiano.

Reforça-se a importância desse registro constar nos PPPs das instituições, com o intuito de garantir que seja utilizada a metodologia de projetos como um referencial na organização da prática pedagógica nos CDIs. Em razão de não haver esse registro, sua utilização pode ser menosprezada, por falta de discussão e entendimento por parte das/os profissionais.

Essa ausência pode apontar indícios de representações do trabalho pedagógico planejado nas ações dos adultos e de que não se esteja auscultando as crianças.

Vale ressaltar que o registro indicando a utilização da metodologia de projetos pelas/os professoras/res, como já pontuado anteriormente, pode favorecer a participação das crianças como protagonistas, cidadãs, atores sociais, produtoras e reprodutoras de culturas próprias. Na continuidade da investigação, observou-se que uma instituição relatou “O projeto pode ser ampliado, dependendo do interesse das crianças, mas esses interesses precisam ser registrados, documentados” (GASPAR, 2019C, p. 19). Esse mesmo CDI reforça que “[...] ambos com ampla e total participação da criança, tendo como ponto de partida as observações documentadas pelo professor (GASPAR, 2019C, p. 19)”.

Outra instituição registrou, em seu PPP, que “[...] o trabalho utilizando esse recurso pedagógico para a partir da curiosidade das crianças. O projeto é uma proposta, uma ideia que se desenvolve e é planejada com base em observações, narrativas do cotidiano nas instituições em educação infantil” (GASPAR, 2018A, p. 37-38). Uma instituição sinalizou que a metodologia de projetos é “[...] forma curricular que se valoriza na instituição, sobretudo para dar voz às curiosidades e intencionalidades das crianças são os projetos” (GASPAR, 2018B, p. 34). Dois CDIs mencionam a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010, p. 36) e explicam, por meio da mesma citação, que o trabalho pedagógico da “Rede Municipal de Gaspar o currículo baseia-se em três eixos: Interações, Linguagens, Brincadeiras e na abordagem de **Projetos** que sustenta toda a organização do trabalho pedagógico, constituindo um currículo integrado” (GASPAR, 2019D, p. 09); (GASPAR, 2020A, p. 14).

Um outro CDI descreveu como é organizado o projeto institucional, entretanto não mencionou que relevância atribui a ele e nem como poderá ocorrer a participação das crianças (GASPAR, 2019D, p. 09). Uma outra instituição abordou a prática pedagógica, indicando que “Os projetos envolvem a necessidade, curiosidade e o interesse das crianças bem como, a intencionalidade pedagógica do adulto” (GASPAR, 2019A, p. 15). Na sequência da seleção dos excertos, constatou-se que outra discorre sobre a importância da utilização da metodologia de projetos para a organização do planejamento, ao registrar que

[...] dos projetos a criança interage com o mundo e tem a possibilidade de refletir e participar do seu processo de aprendizagem. O trabalho pedagógico focado nos projetos, que podem ser de investigação ou de construção é pertinente na educação infantil, pois tem como elemento norteador a curiosidade e interesse das crianças. (GASPAR, 2019B, p. 19)

Um CDI descreveu como será realizada a organização dos projetos, pontuados como “[...] de investigação ou de construção de acordo com as observações documentadas pelo professor e das hipóteses das crianças” (GASPAR, 2020C, p. 10). Essa instituição trouxe a autora Leite (1996, p. 28) para entender como poderá ocorrer a participação das crianças quando utilizada a metodologia de projetos. Um outro registro observado relata que a metodologia de projetos “Possibilita, assim, que os educandos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social”, formando-se como sujeitos culturais” (GASPAR, 2020D, p. 18). Outra instituição apontou que o trabalho com a metodologia de projetos considera

[...] protagonistas, sendo a participação delas de fundamental importância, e com intervenção do professor, a criança faz o levantamento das hipóteses, das descobertas, das construções e uma síntese do que descobriram ou a finalização que foi construído. (GASPAR, 2020G, p. 26).

Na continuidade, constatou-se que um CDI discorreu que “O trabalho pedagógico focado nos projetos, que podem ser de investigação ou de construção, é pertinente na educação infantil, pois tem como elemento norteador, a curiosidade e interesse das crianças por um determinado tema” (GASPAR, 2013, p. 14). Percebeu-se, com as análises dos documentos, que há entendimento por parte das instituições quanto à utilização do trabalho pedagógico com a metodologia de projetos, o qual poderá contribuir para a garantia ao direito à participação das crianças.

Observou-se que os excertos trazem concepções de criança registradas pelas instituições nos seus PPPs – alguns CDIs trouxeram esse traço de modo mais acentuado e outro modo mais sutil – com demarcações de protagonismo, de autonomia, de sujeitos culturais, além de ressaltarem a importância da participação das crianças, expondo suas hipóteses, curiosidades e interesses na construção dos projetos. Porém, conforme já sinalizado no decorrer dessa dissertação, sobre a relevância do embasamento teórico por parte das instituições, observou-se que há uma certa fragilidade nos registros das concepções dos PPPs, sobre o trabalho com a metodologia de projetos.

Essa observação se faz em razão de descreveram somente o que está posto na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), sendo que apenas uma instituição trouxe outra autora para subsídios dessa elaboração. Além disso, notou-se que as instituições apresentaram pouca ênfase na sua autonomia pedagógica, no uso da construção coletiva da estruturação do trabalho com a metodologia de projetos, elaborada em seus PPPs, pelo uso de outras leituras e referências teóricas, indicando que os projetos são estruturados

somente por aquilo que está posto na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010).

Conforme pontuado pelas profissionais da Rede municipal de Gaspar-SC, na pesquisa realizada em 2018 (REBELO; CORRÊA, 2018, p. 09), sobre dúvidas relacionadas à *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), a temática sobre projetos foi apontada como uma questão para aprimoramento. Nesse sentido, para que se possa compreender como ocorre o trabalho com a metodologia de projetos, é fundamental se pautar em outros autores, realizar outras leituras, ou seja, buscar aprofundamento teórico para aprimorar a prática com a metodologia de projetos e que estes pudessem colaborar significativamente para a participação das crianças.

O trabalho com a metodologia de projetos é um instrumento que possibilita a participação das crianças, desde que elas sejam ouvidas. Contudo, na prática pedagógica cotidiana, pode haver outras discussões e leituras, por parte dos profissionais, para o embasamento da construção e elaboração de seus projetos pedagógicos não pontuados nos PPPs. É importante destacar que, em 2018, a SEMED ofereceu uma formação para as/os professoras/res sobre a temática de projetos e, de acordo com os registros pedagógicos descritos por Corrêa e Oliveira (2018, p. 16), foi explanado um aporte teórico diversificado: “Kilpatrick (1971, 1978); Dewey (1970); autores da atualidade, Cesar Coll (1991) Josette Jolibert (1994) e Fernando Hernández (1998)”.

Desses autores, destaca-se Dewey e Kilpatrick como os precursores ao elaborarem contribuições para o trabalho com a metodologia de projetos na educação. Kilpatrick (1871-1965) foi um matemático estadunidense que, “[...] por intermédio de uma bolsa de estudos, em 1907, ingressou no Teachers College, na Universidade de Columbia e não só recebeu fortes influências de Dewey, como se tornou seu orientando” (ALENCASTRO, 2017, p. 33). John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo, referência para a área educacional, principalmente para a organização da metodologia de projetos, trouxe inovações pedagógicas ao defender a ação das crianças/estudantes e não somente a instrução conforme os princípios sistematizados daquele período.

Desse modo, começa-se, conforme discorrido por Alencastro (2017, p. 32), “[...] as primeiras discussões referentes à necessidade de proporcionar, por meio da educação, as condições para que um estudante se tornasse protagonista do seu processo de aprendizagem”. Para Dewey, as experiências vivenciadas no cotidiano deverão ser apresentadas a partir da resolução de problemas. Considera-se que a experiência conduzida pela reflexão é um ponto-

chave para o desenvolvimento da aprendizagem, sejam elas positivas, sejam negativas, ao declarar que “Pensar é o ato cuidadoso e deliberado de estabelecer relações entre aquilo que se faz e as suas consequências” (DEWEY, 1970, p. 165).

Nessa direção, na perspectiva de Alencastro (2017, p. 33), Dewey “[...] afirma que a reflexão pode ser tomada como o método de uma experiência educativa, ou seja, método de educar e, para tanto, descreve os aspectos essenciais à reflexão, presentes no método educativo”. Conforme pontuado na formação realizada pela SEMED às/aos professoras/res, são oito os princípios para a elaboração do trabalho pedagógico que poderá se utilizar para a organização da metodologia de projetos, sendo eles:

1. Princípio da intenção: tem que ser algo significativo para as crianças; 2. Princípio da situação-problema que vai nortear meus objetivos; 3. Princípio da ação; implica envolver razão, emoção e a sensibilidade, propondo transformações pensar, agir e sentir; 4. Princípio da real experiência anterior: experiências passadas formam a base na qual se assentam as novas; hipóteses das crianças; 5. Princípio da investigação científica pesquisar para agregar novos conhecimentos. Para as crianças de 0 a 2 anos chamamos de projetos de vivência, nos colocamos eles na apropriação de conhecimento trazendo novos objetos, novas situações; 6. Princípio da integração: integra as situações do dia-a-dia também no espaço educativo. Ex. Lixo reciclável, também separo em casa; 7. Princípio prova final; verificar se, no final do projeto, houve aprendizagem e se algo se modificou; 8. Princípio da eficácia social: de aprendizagem que fortaleçam o comportamento solidário e democrático; (CORRÊA, OLIVEIRA, 2018, p. 17).

Importante destacar que Dewey não propôs exatamente o desenvolvimento do trabalho com a metodologia de projetos, mas sim trouxe contribuições que vieram a somar, posteriormente, para outros estudiosos e pesquisadores realizarem essa organização. De acordo com Alencastro (2017, p. 33), “Foi William Heard Kilpatrick, o autor que se dedicou à sistematização do trabalho por projetos, sendo, portanto, reconhecido principalmente por esta iniciativa”. Essas também foram referências utilizadas na formação das/os professoras/res da Rede municipal de Gaspar-SC para a compreensão da utilização da metodologia de projetos no cotidiano das instituições.

Na sequência das análises, constatou-se que uma instituição, denominada CDI Dorvalina Fachini, trouxe, em anexo ao PPP, dois Projetos realizados com as crianças intitulados: *Projeto de construção – Construção e organização dos espaços externos através de materiais reutilizáveis: Sustentabilidade* e *Projeto de Construção/ Investigação: Construção e organização dos espaços externos dentro da cultura local*. Os aspectos do PPP deste CDI relacionados a esses dois projetos serão retomados no capítulo cinco dessa dissertação.

Além das considerações acerca da presença dos projetos no PPP do CDI Dorvalina, percebeu-se, no conjunto das análises, que a Rede municipal de Gaspar-SC, ao utilizar o trabalho com a metodologia de projetos, apresenta, em suas propostas, a intenção de assegurar que os interesses, necessidades e curiosidades das crianças sejam garantidas por meio da intencionalidade pedagógica da/o professora/or.

O que permitiu interpretar representações de práticas pedagógicas que consideram a criança como ator social, protagonista, cidadã e, principalmente, a garantia da participação nos espaços educativos, ou seja, pode-se interpretar e observar, nesse percurso investigativo, reservadas as proporções de cada CDI, a consideração aos pressupostos de cidadania, participação, protagonismo, culturas infantis e ausculta, pela metodologia de projetos a ser contemplada nos CDIs.

5. DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A GARANTIA DO DIREITO À PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: METODOLOGIA DE PROJETOS E ASSEMBLEIAS

“É direito de toda criança ser muito feliz!” (KAWAHARA; LOURENÇO, 2011, p. 44).

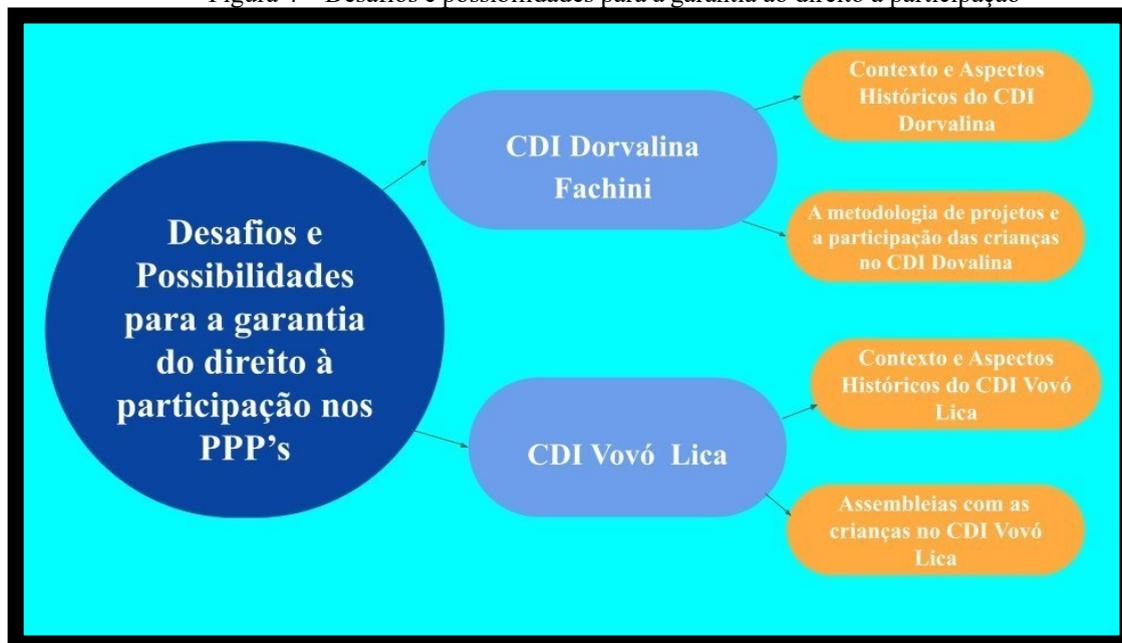
A importância de registrar as ações da instituição no PPP e entender esse documento como orientador das práticas cotidianas leva as/os profissionais e comunidade educativa a refletir e compreender suas concepções, metas e objetivos que serão concretizados durante o percurso educativo, levando em consideração o contexto situado da instituição. As descrições das instituições foram organizadas em textos informativos, com o intuito de pontuar os estudos realizados e informar aos leitores suas concepções e defesas construídas coletivamente naqueles espaços.

Porém, isso não significa que suas vivências e experiências planejadas no cotidiano estejam todas retratadas nos seus PPPs – entende-se que isso seria de fato dispendioso em termos de estrutura e volume do documento – e tem-se por pressuposto que, na prática diária, outras proposições permitam assegurar o direito à participação das crianças nas instituições pesquisadas. Os registros dos PPPs trouxeram, de algum modo, demarcada a importância da participação e do protagonismo infantil no cotidiano dos espaços de Educação Infantil, ao pontuar suas concepções de criança, infância, Educação Infantil, perfil da/o professora/or e a utilização das metodologias das práticas pedagógicas (organização dos espaços, planejamentos e projetos).

Entretanto, encontrou-se, em dois dos documentos, descrições de experiências que se consideraram significativas, dentre todas as outras, para assegurar o direito à participação das crianças nas instituições educativas de Gaspar-SC. Não se trata de priorizar ou atribuir superioridade a uma instituição mais do que outra(s), pois as práticas pedagógicas descritas nesses dois documentos podem ser comuns para os demais CDIs. Destacar esses dois CDIs, neste capítulo de fechamento desta dissertação, justifica-se pela possibilidade de mobilizar criticamente e reflexivamente sobre a importância de dois diferenciais encontrados nos registros de dois PPPs, para garantia do direito à participação das crianças.

Ao apresentá-los e interrogá-los, tem-se a intenção de compreender e analisar quais concepções e significados dessas ações para a participação no cotidiano das instituições educativas de Gaspar-SC e que representações são possíveis de serem interpretadas. A figura abaixo procura demonstrar a síntese deste capítulo:

Figura 4 – Desafios e possibilidades para a garantia ao direito à participação



Fonte: Figura elaborada pela autora.

Para melhor compreensão e análise, neste capítulo da presente dissertação, utilizou-se, também, da iconografia, como possibilidade de interpretar as representações acerca da participação das crianças nos aspectos destacados nesta investigação. Os registros fotográficos foram colhidos em trechos dos PPPs – versões em vigência em 2020 e enviadas pelos CDIs – e parte deles de uma determinada rede social. Nesse último caso, para um maior aprofundamento investigativo, obtiveram-se outros registros fotográficos das páginas do Facebook das instituições, considerados relevantes para a pesquisa. Com o intuito de compreender os registros fotográficos, destaca-se o observado por Vidal:

Um discurso, ainda, que se expressa sobre determinados suportes (mas comumente, porém não unicamente, o papel sensível à luz) o que lhe conferem também uma materialidade, que precisa ser investigativa. Não apenas pelo interesse em conhecer tecnicamente seus possíveis limites, mas para perceber e analisar a maneira como a *forma* que toma tal discurso produz, também representações. (VIDAL, 998, p. 76).

Pontua-se, assim, a importância do uso iconográfico nas pesquisas, instigando o pesquisador para além da imagem ou dos aspectos estéticos, podendo ser lidas, investigadas e interpretadas. Nesse mesmo viés, fundamenta-se em Chartier (1993, p. 407), que explica que “[...] a imagem é, ao mesmo tempo, transmissora de mensagens, que visam seduzir e convencer”, também podendo ser compreendida como “[...] tradutora de convenções partilhadas que permitem que ela seja compreendida, recebida, decifrável” (CHARTIER, 1993,

p. 407). Compete ao pesquisador, por meio de técnicas específicas de sua metodologia de pesquisa, se não desvendar, pelos menos tentar interpretar os diferentes significados dos registros fotográficos.

5.1 O CENTRO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL DORVALINA FACHINI: REGISTROS NO PPP SOBRE O USO DA METODOLOGIA DE PROJETOS

Nos registros estabelecidos no PPP do CDI Dorvalina Fachini, percebeu-se que as/os profissionais daquele CDI anexaram, junto ao documento, dois projetos pedagógicos trabalhados com as crianças, demonstrando que essa metodologia de trabalho pedagógico fundamenta as práticas cotidianas das/os professoras/res da instituição. Conforme pontuado anteriormente, o trabalho com a metodologia de projetos pode contribuir significativamente para a garantia do direito à participação das crianças nas instituições educativas, uma vez que sua elaboração parte das curiosidades das crianças.

Entende-se que o trabalho com a metodologia de projetos vem estabelecer uma conexão e um compartilhamento de saberes guiado por adultos e crianças, favorecendo a participação dos envolvidos no percurso educativo. Antunes (2004, p. 20) afirma que o “[...] papel do professor é colocar-se como um ‘fazedor de perguntas’ levantando dúvidas, estabelecendo enigmas, propondo problemas, sugerindo desafios”. Diante dessa afirmação, entende-se que a metodologia de projetos contribui significativamente para a participação das crianças no cotidiano das instituições educativas.

5.1.1 Contexto e aspectos históricos do CDI Dorvalina Fachini

A inauguração do CDI Dorvalina Fachini ocorreu no dia 05/02/2014. Ela está situada na Rua Prefeito Júlio Schramm n. 635 – bairro Sete de Setembro, Gaspar-SC, e, atualmente, é a maior instituição de Educação Infantil em estrutura e atendimento do município, com mais de 400 crianças. De acordo com o PPP do CDI Dorvalina, o bairro Sete de Setembro “[...] é um dos maiores bairros do município de Gaspar-SC, sendo que a população aproximada de 5.300 habitantes” (GASPAR, 2020D, p. 31).

Fotografia 1 - Fachada do CDI Dorvalina Fachini



Fonte: Facebook do CDI Dorvalina Fachini³¹

A necessidade da construção de uma instituição de Educação Infantil no bairro era solicitada pela população, devido à grande demanda de crianças naquela localidade, pois as famílias tinham que as levar em instituições de bairros vizinhos. Além disso,

O bairro tem um desenvolvimento econômico em expansão e o setor de confecções com destaque na economia local, podendo contar com o crescimento do setor de serviços, onde a comunidade ganha a cada dia com as possibilidades de serviços prestados. Mas a referência é o encontro de políticas públicas e serviços públicos na comunidade, pois no bairro estão concentrados o Fórum da Comarca de Gaspar, o tribunal superior eleitoral, a promotoria pública, o corpo de bombeiro militar, a polícia militar, a policlínica da cidade. (GASPAR, 2020D, p. 31).

No início de 2020, o CDI atendia 425 crianças³², para isso contava com uma equipe de 48 funcionários, entre eles, diretora, auxiliar de direção, coordenadora, escriturária³³, professores, arte educador, agente de biblioteca, auxiliar de professor, auxiliar de educação especial, serventes, merendeiras e zelador (GASPAR, 2020D, p. 05-06). Observou-se, na investigação, a concepção registrada no PPP do CDI Dorvalina de que a criança é entendida como um “[...] ser ativo, participativo, capaz de construir seus próprios conhecimentos. [...] protagonista de sua história” (GASPAR, 2020D, p. 10). Quanto à concepção de infância,

³¹ Link: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100069626237559>

³² Informação retirada do relatório anual disponibilizado para as instituições via e-mail. (Número de Alunos dos Centros de Desenvolvimento Infantil da Rede Municipal de Ensino - Ano 2020)

³³ O escriturário é um profissional com nível médio contratado para realizar serviços administrativos da gestão.

menciona que “[...] é uma etapa do ciclo da vida, ou uma construção social da criança” (GASPAR, 2020D, p. 10).

O entendimento do coletivo de profissionais quanto ao perfil da/do professora/or “[...] é de mediador, desafiador e apoiante, dando suporte às crianças em suas investigações e soluções de problemas, mediando suas atividades criativas e imaginativas que envolvem todas as linguagens” (GASPAR, 2020D p.11). Além disso, compreendem que a Educação Infantil deverá ter “[...] ambientes/ espaços estimuladores (cantos temáticos) que são construídos a partir do interesse manifestado pelas crianças, fazendo com que as mesmas troquem experiências, respeitando suas próprias escolhas e as limitações de cada uma” (GASPAR, 2020D p. 12). Dessa forma, compreende-se que a organização destes ambientes ocorre com a participação das crianças e dos adultos. Seguem alguns registros dos espaços, retirados do PPP.

Fotografia 2 - Espaço organizado com as crianças.



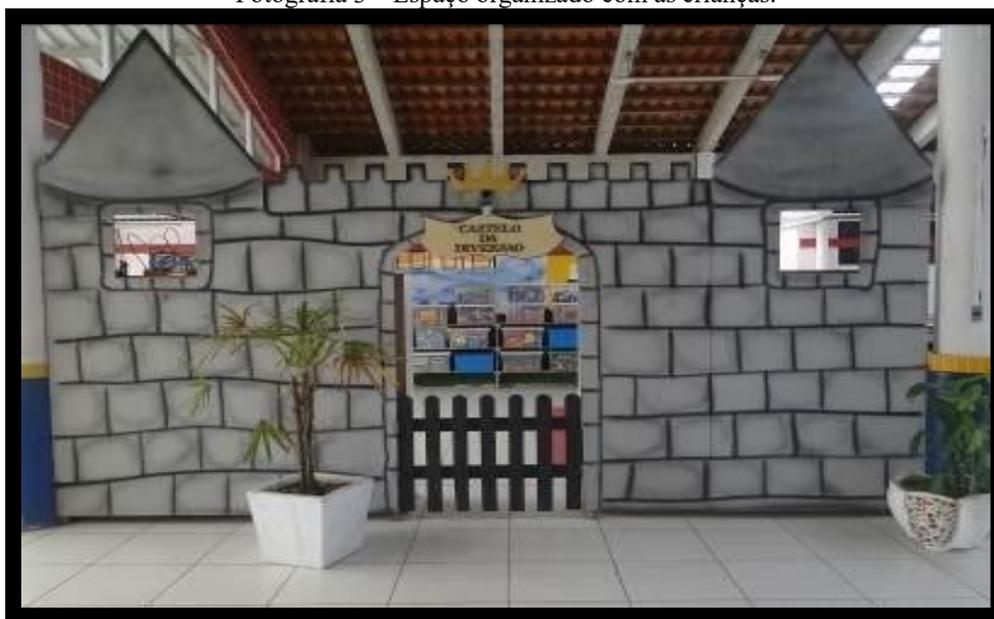
Fonte: PPP do CDI Dorvalina Fachini (GASPAR, 2020D, p. 27).

Observa-se, na fotografia 2, que o espaço organizado compreende um acampamento em que construíram uma tenda. Há, no local, diversos materiais referentes à natureza (tocos de madeira, pinhas, pedras, caixotes de madeira, plantas etc.). Provavelmente, a participação das crianças aconteceu no envolvimento com a obtenção desses materiais e organização do espaço, além do plantio das plantas nos vasos.

Já na fotografia 3, o espaço construído é um castelo e percebe-se que, dentro dele, há caixas organizadoras com materiais diversos, porém não se consegue identificar quais. O castelo parece ser montado com um tipo de papelão duro ou ainda chapa aglomerada de

madeira. Acredita-se que as crianças participaram da pintura do castelo e da organização dos materiais que o compõem, como também outro modo de participação possa ter ocorrido com questionamentos e ausculta nos momentos de roda de conversa, oportunizando que as crianças pudessem fazer escolhas e opinar sobre a construção desses espaços.

Fotografia 3 – Espaço organizado com as crianças.



Fonte: PPP do CDI Dorvalina Fachini (GASPAR, 2020D, p. 27).

Quanto ao trabalho pedagógico do CDI, consta, no PPP, que está fundamentado na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) e “[...] tem como objetivo organizar o trabalho pedagógico focado nos eixos: interações, linguagens, brincadeiras e projetos” (GASPAR, 2020D, p. 13). Uma das formas participação das crianças, nesse percurso, é realizada pelo CDI Dorvalina, por meio da visibilidade da rotina que, de acordo com o PPP, ocorre do seguinte modo:

O período em que as crianças permanecem na instituição é dividido em tempos específicos: tempo de acolhida, tempo de planejamento, tempo de trabalho, tempo de espaço ao ar livre, tempo de refeição higiene, tempo de síntese de memória, e tempo de saída. Estes são apresentados com imagens e representações gráficas que identifiquem os tempos e as propostas que serão organizadas. E a partir dessas informações é montado um quadro ou varal com a apresentação dos tempos para as crianças. Essa atividade acontece diariamente e faz parte da rotina da instituição. (GASPAR, 2020D, p. 40).

Nesses momentos em que as/os profissionais do CDI Dorvalina apresentam às crianças a visibilidade da rotina, cria-se a oportunidade delas participarem, ao proporem seus desejos, interesses ou quando elas questionam as professoras sobre alguma dúvida ou curiosidade, sendo que o período em que as crianças se encontram na instituição deverá ser

planejado de acordo com os tempos. Conforme discorrido por Hohmann e Weikart, (1997, p. 354): “Permitir que as crianças façam opções e tomem decisões é um dos modos de o currículo ajudar as crianças a aprenderem a pensar por elas próprias. Os adultos precisam investir, ao longo do dia, nas oportunidades de as crianças poderem optar, planejar e decidir por si mesmas”.

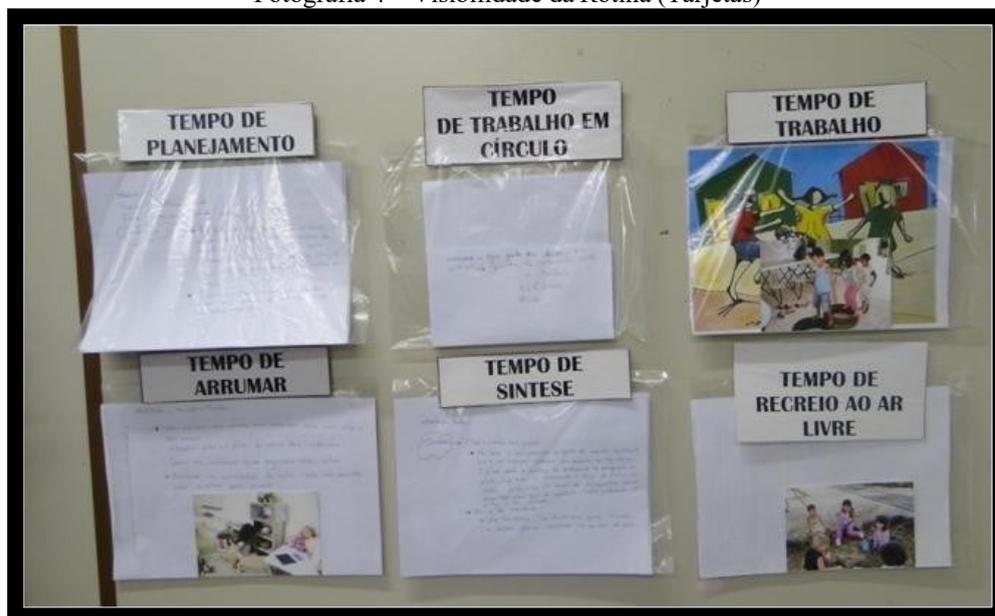
Assim, conforme a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010, p. 39), “Trata-se de uma organização objetiva, na qual o adulto, partilhando o controle com as crianças na rotina diária, sistematiza as atividades a elas oferecidas”. Salienta-se que a organização dos tempos que serão contemplados no cotidiano segue uma sequência, com o intuito de garantir a participação das crianças em todos os momentos em que elas estão nas instituições educativas.

Para apoiar essa concretização, utiliza-se, na Rede Municipal de Gaspar-SC, o referencial teórico dos autores da High/Scope³⁴ - Hohmann, Banet e Weikart, por meio dos livros “A criança em ação (1987) e Educar a criança (1997)”. Partindo desses estudos, essa temática é retomada em formações e reuniões pedagógicas das/os professoras/res e coordenadoras/res e nas paradas pedagógicas dos CDIs.

Nesses momentos formativos e para uma melhor compreensão das crianças quanto à rotina diária, criaram-se três instrumentos com o intuito de apresentar a visibilidade da rotina às crianças que são as tarjetas, varal e o grande livro. Para ilustrar essa ação pedagógica, recorreu-se aos arquivos Secretaria Municipal da Educação de Gaspar-SC, conforme seguem os registros fotográficos.

³⁴ Proposta norte-americana que tem “[...] uma abordagem aberta de teorias do desenvolvimento e práticas educacionais que se baseia no desenvolvimento natural das crianças.” (WEIKART, 2004, p. 23) Lima (2004, p. 227), explica que “O currículo do modelo High Scope para a educação infantil é um sistema aberto de ideias e práticas educacionais baseado no desenvolvimento espontâneo das crianças proposto inicialmente por Weikart e colaboradores na década de 60”.

Fotografia 4 – Visibilidade da Rotina (Tarjetas)



Fonte: Arquivo SEMED – Gaspar-SC.

Fotografia 5 – Visibilidade da Rotina (Varal)



Fonte: Arquivo SEMED – Gaspar-SC.

Fotografia 6 – Visibilidade da Rotina (Grande Livro)



Fonte: Arquivo SEMED – Gaspar-SC.³⁵

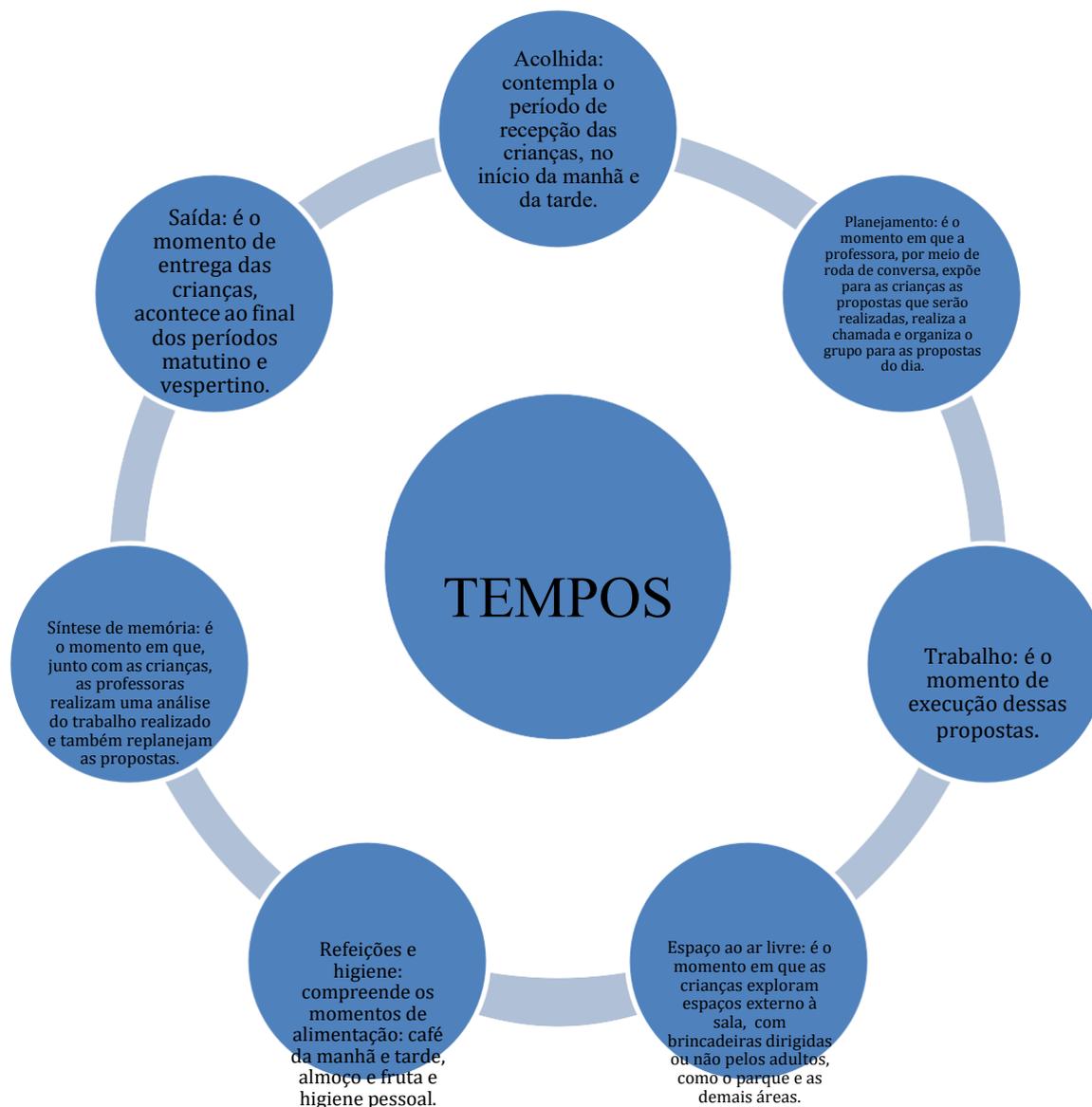
A apresentação dos instrumentos (tarjetas, varal, grande livro) tem como objetivo a compreensão da rotina diária e permite às crianças: a compreensão das ações que irão acontecer; fazer escolhas, tomar decisões, resolver problemas; apoio às crianças conforme elas perseguem seus interesses, envolvidas em diferentes proposições; e expressar seus objetivos e intenções; segurança para desenvolver suas próprias formas de fazer as coisas (HOHMANN; WEIKART, 1997).

Assim, as crianças sentem-se mais seguras sobre os acontecimentos e ações cotidianas, pois criam “[...] consciência sobre o que acontecerá depois, convertendo-se em um participante ativo da sua vida pessoal e grupal” (BARBOSA, 2000, p. 178). Desse modo, a visibilidade da rotina organizada em tempos propicia o direito à participação das crianças e favorece momentos em que elas possam fazer escolhas e tomar decisões em uma dimensão ativa e participativa.

As instituições educativas da Rede Municipal de Gaspar-SC elaboram sua organização de tempos conforme suas concepções e seu contexto, fundamentadas em estudos teóricos e na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010). Nos registros do PPP do CDI Dorvalina, está especificada a organização dos tempos da instituição, conforme fluxograma a seguir:

³⁵ A fotografia foi embaçada para proteger as imagens das crianças, mesmo sendo fotos de arquivos que foram constituídos com a autorização de familiares.

Fluxograma 1 – Organização da rotina em tempos.



Fonte: PPP do CDI Dorvalina Fachini (GASPAR, 2020D, p. 41).

Com exceção do tempo de acolhida, o de saída e o de refeição/higiene, os demais podem ser realizados aleatoriamente, conforme planejado pelas/os professoras/res, para a continuidade e transição das propostas que foram organizadas, podendo flexibilizá-los. Conforme pontuado no PPP do CDI Dorvalina, “Além destas formas de dar visibilidade aos tempos e rotinas existem outras mais, que possibilitam a apresentação dos mesmos” (GASPAR, 2020D, p. 41), podendo ser: Tempo de arrumar, em que as crianças organizam os espaços e/ou

brinquedos após a realização de alguma proposição; e Tempo de replanejar, destinado à reflexão da/do professora/or na sua hora-atividade, após o tempo de síntese de memória.

Além disso, a visibilidade da rotina para as crianças irá permitir à/ao professora/or ter compreensão quanto ao direito à participação, pois terá oportunidade de envolver-se totalmente no apoio e encorajamento das crianças, promovendo a autonomia, além de permitir que os adultos coloquem em prática seus objetivos e intencionalidades pedagógicas e que reflitam sobre planejar-fazer-rever o tempo em grandes grupos, o de recreio e, se necessário, o de comer e descansar (HOHMANN; WEIKART, 1997).

Essa ação pode contribuir significativamente para a garantia da participação das crianças no cotidiano das instituições educativas, envolvendo crianças e professoras/res nesse percurso. Assim, apresenta-se como possibilidade de compartilhamento de ideias entre os atores sociais inseridos nos espaços de equilíbrio e entre a intencionalidade da/do professora/or movidos por vivências, experiências, para participação e protagonismo das crianças.

Para Barbosa (2000, p. 167-168), a organização dos tempos é fundamental para o entendimento das crianças e permite “[...] atribuir uma significação aos acontecimentos, isto é, retirar as atividades de um rol de ações fragmentadas para um continuum”. Assim, o coletivo de profissionais poderá definir quais tempos serão mais pertinentes para a instituição ou para a turma. Na construção da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), construiu-se uma tabela de planejamento³⁶ para orientação, estruturada com os tempos para orientação das/os professoras/res da Rede municipal de Gaspar-SC, seguida atualmente pelas instituições.

Notou-se, a partir das concepções registradas no PPP do CDI Dorvalina, que as/os profissionais compreendem a importância da participação das crianças no planejamento do cotidiano, pois estabelecem diversas maneiras que auxiliam o protagonismo infantil, como a organização dos espaços a partir dos desejos e interesses das crianças e a utilização da visibilidade da rotina, dando oportunidades para elas poderem participar de todos os momentos no cotidiano na instituição. Compreende-se que tais ações proporcionam a participação das crianças e favorecem o desenvolvimento e ampliação de seus conhecimentos. Entretanto, enfatiza-se que não há receita pronta, será importante reflexão, discussão e mobilização por parte das/os profissionais para essa garantia.

Uma das possibilidades para a garantia da participação das crianças no planejamento do cotidiano é a utilização da metodologia de projetos pedagógicos, que será

³⁶ ANEXO I

oportunizada, sobretudo, nos tempos da rotina diária. Isso acontecerá, principalmente, nos tempos de planejamento e síntese de memória, momento em que a professora, por meio de roda de conversa, expõe e instiga as crianças sobre as propostas, além de oportunizar que elas tenham decisões e escolhas que dizem respeito ao trabalho pedagógico e à participação das demandas advindas das crianças para a elaboração do planejamento do cotidiano e dos possíveis projetos pedagógicos que poderão surgir nesses momentos.

Os demais tempos (acolhida, trabalho, ar livre) da rotina diária também contribuem, significativamente, para a constatação de possíveis projetos pedagógicos, pois, nesses momentos, a/o professora/or, por meio da ausculta e observação das ações/proposições perante as propostas planejadas, podem tirar indicativos quanto aos interesses e necessidades das crianças. Desse modo, destaca-se a relevância dos registros encontrados no PPP do CDI Dorvalina Fachini ao anexar dois projetos pedagógicos, observando-se indícios da participação das crianças, considerações que serão analisadas no próximo item.

5.1.2 A metodologia de projetos e a participação das crianças no planejamento e organização do cotidiano do CDI Dorvalina

Além da percepção de que as concepções que foram registradas no PPP asseguram o direito à participação das crianças no cotidiano do CDI Dorvalina, outra ação realizada na construção e/ou atualização do documento que merece ser mencionada é quanto ao coletivo de profissionais colocarem, em anexo ao seu PPP, dois projetos pedagógicos que foram trabalhados com as crianças – registros não realizados no PPP de nenhum outro CDIs de Gaspar.

O primeiro intitula-se “PROJETO DE CONSTRUÇÃO: Identificação: Construção e organização dos espaços externos através de materiais reutilizáveis ‘Sustentabilidade’” (GASPAR, 2020D, p. 60). Esse projeto pedagógico propôs a construção de “[...] novos espaços externos no CDI, reutilizando os materiais com técnicas de reaproveitamento que podem valorizar as construções dos espaços e de brinquedos, através de oficinas de construção, que andam bem esquecidas devido aos avanços tecnológicos e à industrialização” (GASPAR, 2020D, p. 60).

Nessa direção, realizou-se um questionário com as famílias para saber o que entendiam sobre a sustentabilidade. No CDI Dorvalina, em roda de conversa, as professoras fizeram a leitura para as crianças do que elas traziam de resposta realizada com sua família, como, por exemplo: “Sustentabilidade para nós é termos consciência, atitudes de aproveitar,

reciclar e preservar os recursos naturais de maneira correta”. Ou, ainda, “Sustentabilidade para nós é termos consciência, atitudes de aproveitar, reciclar e preservar os recursos naturais de maneira correta” (GASPAR, 2020D, p. 62).

Além disso, as famílias sugeriram que, no CDI Dorvalina, as crianças pudessem “[...] montar uma horta, separar o lixo, utilizar materiais descartáveis para montar jogos, brinquedos junto com a família, conscientizar a criança sobre o desperdício de água e energia”. Outra família sugeriu a construção de “[...] brinquedos feitos de produtos recicláveis”. Como propostas, entre as que se consideraram em relação à proposição das famílias citadas anteriormente, percebeu-se as seguintes: “Construção de brinquedos com materiais reutilizáveis; Construção de espaços com materiais reutilizáveis; Mutirão envolvendo a família na construção de materiais e espaços. Oficinas envolvendo a família na construção de brinquedos com materiais reutilizáveis” (GASPAR, 2020D, p. 63). Além desses registros pontuados no PPP, foram anexados alguns registros fotográficos, como seguem:

Fotografia 7 – Construção do painel com as crianças.



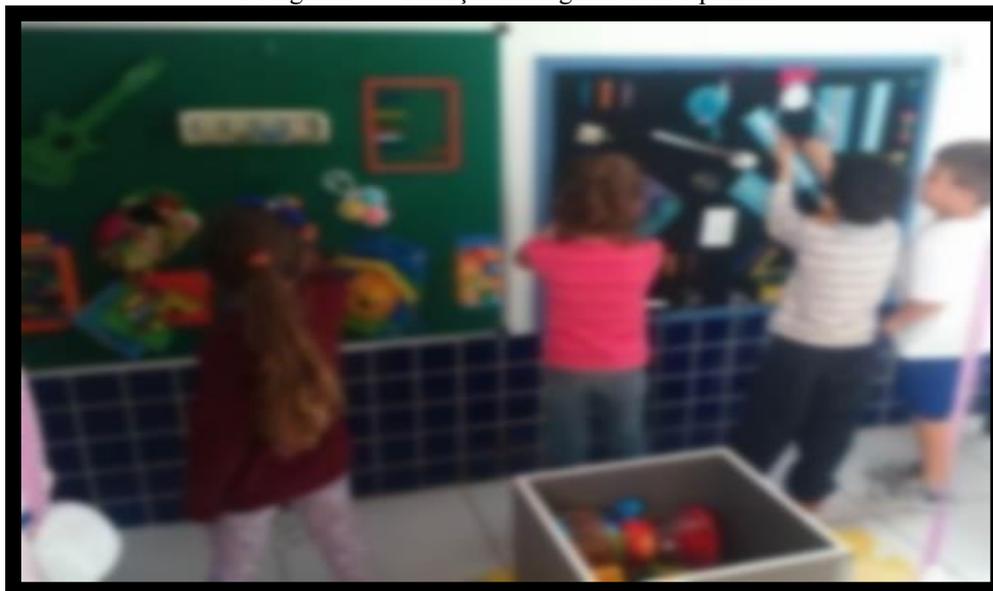
Fonte: Registro do PPP do CDI Dorvalina Fachini (GASPAR, 2020D, p.63)³⁷

Na foto, observou-se que as crianças estão organizadas para a construção de um painel com material reciclável e verifica-se, sobre a mesa, vários materiais (lixas, argolas, tesoura, algodão, argolas, cola, entre outros). Todas estão olhando, possivelmente, para a/o professora/or que está realizando o registro. Nesse momento, não se consegue dizer de que

³⁷A fotografia foi embaçada para proteger as imagens das crianças, mesmo sendo fotos de arquivos que foram constituídos com a autorização de familiares.

modo se realizou a construção, a percepção é de que elas irão construindo juntamente com a professora, assim que ela finalizar o registro, pois todos os materiais estão expostos para a construção.

Fotografia 8 – Crianças interagindo com o painel.



Fonte: Registro do PPP do CDI Dorvalina Fachini (GASPAR, 2020D, p. 63).³⁸

Nesse registro fotográfico, percebeu-se que as crianças construíram dois painéis, que foram colocados na parede, onde elas estão explorando os materiais ali expostos. Acredita-se que foi construído um painel com instrumentos musicais, pois se observa, na imagem, um chocalho, um violão, livros e brinquedos que provavelmente, ao serem apertados, produzem algum tipo de som, entre outros. No outro painel, percebe-se a utilização de materiais como fechadura, zíper, tomada elétrica, entre outros, parecendo ser um painel para desenvolver ações como abrir e fechar.

Observou-se, a partir das descrições no PPP do CDI Dorvalina, que a definição da construção dos espaços partiu, em alguns momentos, pela sugestão das famílias, quando responderam ao questionário, mesmo não sendo essa a proposição, pois a pergunta enviada pretendia responder o que elas entendiam sobre sustentabilidade. Na busca dessa compreensão, identificou-se que outros registros fotográficos foram anexados ao PPP, entretanto não se compreendeu qual a justificativa para a construção daqueles espaços, se partiu da curiosidade das crianças ou sugestão das famílias, pois não estava escrito como ocorreu no PPP.

³⁸ A fotografia foi embaçada para proteger as imagens das crianças, mesmo sendo fotos de arquivos que foram constituídos com a autorização de familiares.

Apesar da pouca descrição do registro de como aconteceu o projeto, não deixando claro como foi a participação das crianças nessa organização, o CDI Dorvalina, ao anexar o projeto no seu PPP, deixa claro aos profissionais que utilizar a metodologia de projetos exige investigação e participação, quando pedem às famílias para responderem um questionário e depois realizar a leitura para as crianças no CDI, sendo que, nesse momento de discussão, podem ter ocorrido debates importantes quanto à temática do projeto.

Uma outra observação foi quanto à proposição para que as crianças e as professoras fossem “Visitar e observar os espaços do CDI de como está no início do ano” (GASPAR, 2020D, p. 61). Nessa visita pela instituição, pode ter surgido muitas colaborações das crianças para a organização dos espaços, entretanto não está descrito quais foram no PPP. Apenas as seguintes falas: “C. Não tem nada aqui. A. L. Não tem lugar para sentar, tivemos que sentar no chão. P. Eles estão fazendo o CDI”.

O segundo projeto pedagógico anexado ao PPP do CDI Dorvalina teve por nomenclatura: “PROJETO DE CONSTRUÇÃO/ INVESTIGAÇÃO: Identificação: Construção e organização dos espaços externos dentro da cultura local” (GASPAR, 2020D, p. 65). Assim, ele teve como objetivo central “Conhecer e resgatar a cultura local (Gaspar) de acordo com o conhecimento e costumes de cada família e através deste resgate organizar e reestruturar os espaços externos” (GASPAR, 2020D, p. 65).

Em direção ao levantamento de hipóteses com o intuito de descobrir o que as crianças sabiam sobre a temática, as/os professoras/res as levaram em uma visita no CDI para observar os espaços já existentes para que, a partir disso, pudessem contribuir com sugestões na organização dos ambientes. Para elucidar o que elas entendiam sobre a cultura *gasparense*, foram realizadas rodas de conversas com as turmas participantes do projeto e enviada às famílias uma pesquisa, questionando acerca do que entendiam sobre a cultura e quais eram as das famílias (GASPAR, 2020D, p. 65). Seguem, abaixo, alguns registros retirados do PPP do CDI Dorvalina a respeito da compreensão das famílias quanto à cultura:

Os costumes de Gaspar; O conhecimento é arte, crenças, lei, moral, costumes e hábitos adquiridos pelo ser humano, não só em família, mais em sociedade também; É uma maneira de reunir todos para ver, ouvir, observar as coisas bonitas que a gente desconhece; É o que uma sociedade com relação a alimentos, costumes, manifestações artísticas, dentre outros; Cada país tem sua própria cultura. A cultura brasileira é marcada pela boa disposição e alegria; Crenças e tradições; É uma arte, que inclui conhecimento, a lei, a moral, hábitos e costumes do ser humano; É tudo aquilo que inclui conhecimento, arte, crença, costumes; Tudo desperta uma história através de danças, músicas, esportes, artesanatos, teatro, informações informática e festas culturais. (GASPAR, 2020D, p. 65).

Os registros demonstram uma organização que permitiu a participação das crianças, pois elas foram ouvidas e suas falas foram registradas para, provavelmente, *a posteriori*, realizar uma ampliação desse conceito, a partir do que as crianças, juntamente com suas famílias, pontuaram sobre o termo. Além desse questionamento, foram registradas as respostas das pesquisas enviadas pelas famílias sobre suas culturas, apontadas como:

Festas; Símbolos culturais (que vem se fortalecendo ao longo dos anos: clube musical São Pedro e o coro Santa Cecília); Apresentações culturais na cidade como teatro, festas e eventos; Festa de São Pedro, rodeio e rota das águas (parques aquáticos); Festivais de dança e da canção, oficinas de ensino que incluem artesanato, teatro, dança e outras assim como festivais como rodeio; Festas e passeios; Aula de judô; Formada por Italianos e alemães; Desfile sete setembro; Festas de igreja; Na praça Getúlio Vargas as vezes tem oficinas, teatro, dança, artesanatos e espetáculos de natal. As igrejas com festas da padroeira; Festas católicas, grupo CTG, grupo italiano. (GASPAR, 2020D, p. 67).

Com essas contribuições, as/os profissionais puderam iniciar o planejamento das propostas que iriam realizar com as crianças no CDI Dorvalina e acredita-se que realizaram a partir das considerações e sugestões trazidas pelas famílias e crianças. Seguem algumas fotografias anexas no projeto.

Fotografia 9 – Projeto de Construção/Investigação.



Fonte: PPP do CDI Dorvalina (GASPAR, 2020D)³⁹

No PPP, não está descrito quais são as ações que estão sendo realizada no registro fotográfico acima. Percebe-se que, na fotografia n. 9, as crianças estão na área da casa, espaço

³⁹ A fotografia foi embaçada para proteger as imagens das crianças, mesmo sendo fotos de arquivos que foram constituídos com a autorização de familiares.

organizado no CDI para brincadeiras auto-organizadas e estão realizando uma refeição, podendo ser a elaboração de alguma receita típica do município ou ainda a socialização da organização do espaço com as crianças.

Fotografia 10 – Projeto de Construção/Investigação.



Fonte: PPP do CDI Dorvalina (GASPAR, 2020D)⁴⁰

No registro fotográfico n.10, percebeu-se que as crianças estão manuseando o globo terrestre e, conforme pontuado no projeto anexo ao PPP do CDI Dorvalina (GASPAR, 2020, p. 68), uma das propostas planejadas pelas/os professoras/res foi de “Observar e localizar o mapa de Gaspar dentro do contexto: sistema solar, globo terrestre, mapa do Brasil, Santa Catarina”. Observa-se que as crianças estão atentas ao globo terrestre, provavelmente a/o professora/or já fez o diálogo com elas, explicando e apontando onde se encontra o município de Gaspar-SC e, naquele momento, deixou que elas olhassem mais de perto. É importante pontuar que, para a observação e investigação das fotografias, levou-se em consideração a observação e análise para além da dimensão do congelamento, mas com a percepção de que são produzidas envolvendo

[...] enquadramento, angulação, foco, iluminação até a escolha do(s) objeto(s) a ser(em) registrado(s), à dimensão icônica, acrescentamos a indicial. Mas, se a vemos, ainda, como construção-transformação do real, como uma representação a realidade, adicionamos às duas dimensões citadas acima, a simbólica (VIDAL, 1998, p. 77).

⁴⁰ A fotografia foi embaçada para proteger as imagens das crianças, mesmo sendo fotos de arquivos que foram constituídos com a autorização de familiares.

Compreendeu-se, com a investigação, que o CDI se desafiou realizando os registros, sendo a única instituição da Rede municipal de Gaspar-SC que pontuou o registro de seus projetos organizados no PPP. Percebeu-se que o CDI deseja que as/os profissionais utilizem a metodologia de projetos no cotidiano da instituição quando expõe esses projetos no seu PPP para quem tiver interesse consultá-lo. O CDI Dorvalina teve a intencionalidade de registrar seus projetos, inclusive por meio das fotografias (n.9 e n. 10), o que fez interpretar representações de criança como atores sociais, produtoras e reprodutoras de culturas, oportunizando o direito à participação na organização dos projetos executados.

5.2. O CENTRO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL “VOVÓ LICA”: REGISTROS NO PPP SOBRE AS ASSEMBLEIAS COM A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

As assembleias com a participação das crianças foi outro diferencial encontrado em um dos PPPs da Rede Municipal de Gaspar-SC. O registro demonstra que o coletivo das/os profissionais do CDI prioriza a participação e considera as crianças como protagonistas no cotidiano educativo. Ao considerar as sugestões das crianças em questões que, provavelmente, seriam decididas somente por adultos, demonstra a capacidade e compreensão de um sujeito de direitos e as denominam como cidadãs e atores sociais, capazes de opinar em questões da sociedade em que estão inseridas.

5.2.1 Contexto e aspectos históricos do CDI “Vovó Lica”

A instituição referida chama-se CDI Maria da Silva, apelidado como CDI Vovó Lica⁴¹ e, no ano de 2020, realizava atendimento para crianças de 0 a 5 anos, somando “[...] 317 crianças, divididas em 17 turmas, organizadas em períodos, integrais ou parciais” (GASPAR, 2020B, p. 03).

⁴¹ Irá se utilizar a nomenclatura CDI Vovó Lica, no restante do texto.

Fotografia 11 – Fachada do CDI Vovó Lica



Fonte: Registro disponível no PPP do CDI Vovó Lica (GASPAR, 2020B, p. 03)

De acordo com o PPP da instituição, o CDI Vovó Lica está localizado no município de Gaspar-SC, bairro Margem Esquerda, Rua Antônio Zendron, n. 275; transversal da Rua Pedro Simon, com acesso a BR 470. O bairro caracteriza-se com residências particulares, com malharias, facções e estamparias, onde a maioria dos pais trabalham. Possui comércio local, mercados, lojas, postos de gasolina, oficinas mecânicas, igrejas, locadoras de vídeos e serviços autônomos (GASPAR, 2020B, p. 01).

O CDI Vovó Lica, em 2020, contava com, aproximadamente, 32 funcionários entre professoras/ores (sala referência, educação especial e hora atividade), auxiliar de professoras/res, auxiliar de educação especial, arte educadora/res, serventes, merendeiras e um zelador. A gestão era composta por uma diretora/or, auxiliar de direção⁴², coordenadora/or e escriturária/o⁴³. Além do diferencial – assembleias com a participação das crianças – que irá se contextualizar à frente –, observou-se, na investigação, que a concepção de criança, registrada no PPP do CDI Vovó Lica, é “[...] entendida como uma pessoa capaz de ter uma participação direta sobre o mundo em que se encontra” (GASPAR, 2020B, p. 03).

Quanto ao papel da/o professora/or, a instituição referida discorre que este/a deverá “[...] conhecer a criança em sua totalidade e individualidade, portanto há necessidade de oportunizar vários recursos, diversificando a qualidade de experiências, assim ampliando as potencialidades das crianças” (GASPAR, 2020B, p. 09). Para demarcação das concepções, em

⁴² A auxiliar de direção começou a fazer parte da gestão do CDI Vovó Lica, em abril de 2020, não fazendo parte das assembleias que ocorreram em 2019. Esse profissional auxilia a gestão em trabalhos administrativos e pedagógicos.

⁴³ O escriturário é um profissional com nível médio contratado para realizar serviços administrativos da gestão.

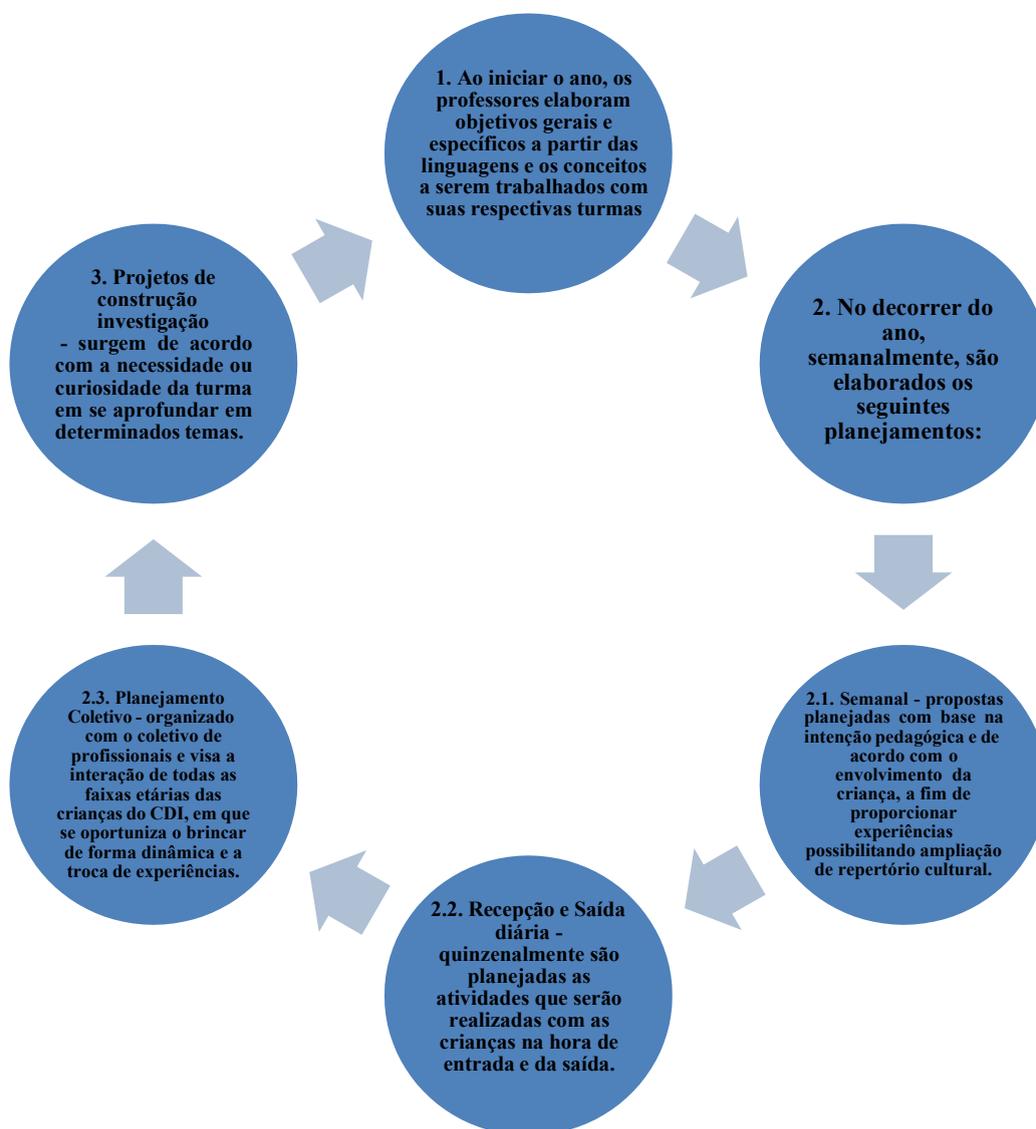
seu PPP, esse CDI apresenta, de forma histórica, as representações de infância construída ao longo da história da humanidade e, apoiada em Kramer (1992), pontua que reconhece, na infância, seu poder de imaginação, fantasia e criação, entendendo que as crianças produzem cultura e possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem, e propõe que olhemos o mundo por meio da ótica da criança (GASPAR, 2020B, p. 07).

Quanto à concepção de Educação Infantil posta no PPP, o CDI Vovó Lica pontuou a LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996), que caracteriza essa etapa como a primeira da educação, e relatou que considera um espaço educacional com a finalidade de promover o “[...] desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, **complementando a ação da família, garantindo um atendimento de boa qualidade**” (GASPAR, 2020B, p. 07). Está descrito no PPP que o CDI Vovó Lica que a Educação Infantil irá “[...] colaborar e proporcionar à criança a inserção crítica e criativa na sociedade, levando sempre em conta suas especificidades”.

Além disso, observou-se no PPP que “[...] o currículo é organizado a partir de três eixos: Interação, Linguagem e Brincadeira; e dos Projetos, em que as crianças têm participação ativa em sua estruturação. Desta forma, o currículo deve ser desafiador, valorizando a curiosidade e a descoberta das crianças” (GASPAR, 2020B, p. 15). Um outro registro observado no PPP do CDI Vovó Lica foi sobre as estratégias para a realização dos planejamentos que foram adotadas para organização na instituição.

Diferentemente do CDI Dorvalina Fachini em que se utilizou a transcrição observada no PPP para dar visibilidade à rotina, por meio dos *tempos* definidos ao CDI, em razão de destacar a participação às crianças. No PPP do CDI Vovó Lica, o destaque dado à *organização curricular do planejamento* figura como o seguinte fluxograma:

Fluxograma 2 – Organização Curricular, CDI Vovó Lica.



Fonte: Figura construída pela autora com base nas informações obtidas do PPP do CDI Vovó Lica

As estratégias da organização curricular apontadas no PPP para realização do planejamento do CDI Vovó Lica podem favorecer o entendimento do coletivo de profissionais, situando a compreensão destes, quanto a um currículo que considera o direito à participação e fortalece a execução do PPP que está sendo proposto pela instituição. Percebeu-se que a organização curricular realizada pelas/os profissionais do CDI Vovó Lica foi planejada com oportunidades para troca de experiências entre crianças e adultos, com o intuito de possibilitar a participação dos atores sociais inseridos na instituição.

Isso remete à percepção de representações de um currículo articulado com o objetivo de proporcionar o direito à participação, ao demarcar oportunidades para as crianças

serem autônomas e protagonistas, sobretudo quando mencionam que deverão planejar por meio das curiosidades e necessidades das crianças e consideram o envolvimento delas nas proposições do cotidiano, com o intuito de ampliar o repertório cultural. Além disso, destacam a necessidade de observar as preferências das crianças, suas formas de participação e suas narrativas.

Na sequência da investigação, notou-se que o PPP do CDI Vovó Lica tem como proposição utilizar as metodologias pedagógicas, organização dos espaços em cantos e áreas de interesse, o planejamento semanal e os projetos pedagógicos pontuados na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010). No sentido de contemplar as interações nos momentos de alimentação, as/os profissionais do CDI Vovó Lica descreveram, em seu PPP, que organizam seus ambientes e momentos pensados nas oportunidades para assegurar o direito à participação das crianças, com o propósito de qualificar as situações de interação na hora das refeições em que as crianças realizam na instituição.

Constatou-se, no PPP do CDI Vovó Lica, o registro do planejamento coletivo das interações entre as turmas de faixas etárias diferenciadas, que deverão ser realizadas mensalmente com um café e almoço planejado. O intuito é expor as produções e temáticas experienciadas pela turma responsável pela organização do espaço, inferindo que as crianças irão participar juntamente com os adultos na organização desses momentos.

O refeitório ganha uma configuração diferente de acordo com o tema em questão com o objetivo de fazer desta hora da refeição um momento de alegria, descontração e de representações significantes ao imaginário do infante. Mas essa organização não se restringe ao espaço do refeitório, pois de acordo com os elementos que fizeram parte do almoço/café planeja-se promover esses momentos em lugares como o parque ou o espaço localizado no piso superior, mudando o cenário da rotina das refeições. (GASPAR, 2020B, p. 19).

Abaixo, seguem dois registros fotográficos retirados da página do Facebook do CDI Vovó Lica, referente à organização do Planejamento coletivo ocorrido em maio/2022, considerando as sugestões e pedidos das crianças nas assembleias de 2019.

Fotografia 12 – Organização Planejamento Coletivo (Cabana)



Fonte: Facebook do CDI Vovó Lica⁴⁴

Fotografia 13 – Organização Planejamento Coletivo (Refeição)



Fonte: Facebook do CDI Vovó Lica⁴⁵

Conforme informado na publicação da página do Facebook institucional, o planejamento coletivo teve como temática: Acampamento. Dessa forma, organizaram-se, no espaço externo do CDI, várias cabanas e dentro delas foram distribuídos brinquedos e diversos

⁴⁴ Link: <https://www.facebook.com/crechevovolica/>

⁴⁵ Link: <https://www.facebook.com/crechevovolica/>

materiais referentes ao assunto. Além disso, houve a organização da alimentação das crianças junto ao *Acampamento*, assim foram colocadas mesas próximas as cabanas para servir o almoço para elas naquela ocasião (SILVA, 2022).

Nessa organização, podem-se constatar indicativos da participação das crianças, além da percepção de um entendimento que os espaços organizados de formas diferenciadas proporcionam ampliações de repertórios, de encontros, de diálogos, de pertencimentos e de modos descontraídos para as crianças, juntamente com os amigos e com os adultos inseridos naquele contexto. Notou-se, com essa organização, que as estratégias de planejamento poderão contribuir, significativamente, para assegurar o direito à participação das crianças, no período em que passam naquele espaço, pois são planejadas propostas de ampliação de repertório para as crianças em todo o tempo que se encontram na instituição.

Percebeu-se que as proposições são planejadas com o intuito de contemplar as observações e ausculta das crianças. Conforme descrito no PPP, “Nossas estratégias de planejamento servem como um guia, porém são passíveis de modificações ou ajustes que se façam necessários a fim de atender acontecimentos novos, à curiosidade, necessidades e desenvolvimento das crianças” (GASPAR, 2020B, p. 15).

O exposto neste subtítulo permite interpretar representações de um espaço educativo pensado na transformação social e na construção do direito à cidadania das crianças, que é pensada de forma ativa e crítica, desconsiderando a cidadania tradicional posta ambigualmente, conforme já pontuado anteriormente neste texto, ou seja, refletindo, antes de tudo, sobre o conceito de cidadania para assegurá-lo, verdadeiramente, na constituição do PPP, por meio da participação social e política das crianças.

Vale observar que as fotografias (n. 12 e n.13) não se encontram registradas no PPP do CDI Vovó Lica e foram solicitadas ao final dos estudos das fontes e, talvez, tomem até um caráter mais ilustrativo. Todavia, considerou-se relevante para a pesquisa inseri-las em diálogo e articulação, para fazer compreender a participação das crianças, por meio de um dos registros encontrados no conjunto dos dezesseis PPPs investigados.

Esse registro, refere-se à vivência de assembleias, organizadas com a participação das crianças, com registros de imagens no PPP. Como já afirmado, é possível que ocorram práticas semelhantes em outros CDIs de Gaspar-SC, entretanto o Vovó Lica dispensou maior investimento para registrar as possibilidades da participação das crianças no documento que deve ser orientador de suas ações e da organização do cotidiano do seu fazer pedagógico na Educação Infantil daquela instituição.

Os registros do PPP selecionados nesta pesquisa permitiram compreender o entendimento que as/os profissionais do CDI Vovó Lica têm sobre suas concepções de crianças protagonistas, cidadãs, atores sociais, partindo da ausculta para a preparação das propostas planejadas. Também se demarca a percepção na valorização do direito à participação das crianças naquele contexto, pois se constatou, no registro, a preocupação de um espaço organizado e planejado coletivamente, a partir das produções realizadas com as crianças, o que proporciona valorização e respeito quando contemplam as criações realizadas pela turma.

5.2.2 As assembleias e a participação das crianças no planejamento e organização do cotidiano do CDI

Na descrição do seu PPP, o CDI Vovó Lica aponta que as motivações e sensibilizações para a organização das assembleias com as crianças surgiram nos “[.] movimentos de formação na SEMED ao longo de 2019 acerca da gestão Democrática e Participativa” (GASPAR, 2020B, p.27). Em um momento formativo com a gestão (diretores e coordenadores) das instituições educativas, as responsáveis pela SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Gaspar-SC, encarregadas⁴⁶ da Educação Infantil – trouxeram uma reflexão para a gestão, questionando-as: “Como efetivar os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento das crianças na Gestão?” (OLIVEIRA; CORREA, 2019).

Como apoio pedagógico, foi disponibilizado, anteriormente, o texto “Pequenos conselheiros, grandes ideias⁴⁷”, que relata a experiência de um projeto premiado em, 2015, de uma instituição de Educação Infantil de São Paulo/SP, ao contar como oportunizaram a participação das crianças em decisões que, até então, eram pensadas somente pelos adultos, com a organização de um conselho das crianças na instituição educativa. Com a discussão e reflexão do texto, após a reunião na SEMED, as gestoras do CDI Vovó Lica de Gaspar-SC propuseram, para o grupo, em uma reunião na instituição, o movimento para a realização de assembleias com as crianças.

⁴⁶ As encarregadas da Educação Infantil são responsáveis pelo trabalho pedagógico na SEMED de Gaspar-SC, deste modo promovem reuniões com diretores/coordenadores, formação continuada para os profissionais da Rede municipal de Gaspar-SC, em parceria com formadores advindos de universidades públicas e particulares e acompanhamento pedagógico *in loco*, entre outras funções relativas ao andamento do trabalho pedagógico nas instituições. No ano de 2020 as responsáveis eram: Anelize Baumgartner de Oliveira (Coordenadora efetiva da Rede Municipal, desde 2016) e Raquel Bernardes Corrêa (professora efetiva da Rede Municipal, desde 2010).

⁴⁷ Prática pedagógica realizada pela Escola Municipal de Educação Infantil Leopoldina de São Paulo/SP, texto está disponível no acervo dos projetos premiados da edição 2015 do Prêmio Paulo Freire. Link: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4620/2/FPF_PTPF_10_0007.pdf

Para o aprofundamento da temática, a gestão do CDI (direção e coordenação) organizou momentos de estudos, discussões e reflexões com os demais profissionais, em que realizaram leituras e pontuaram a necessidade do “[...] embasamento, ou seja, retomar leituras e também buscar novos/conhecimentos para auxiliar no enfrentamento dos desafios” (GASPAR, 2020B, p. 28). Foi possível perceber que as concepções que constam no PPP se embasaram em estudos teóricos que vieram apoiar a gestão desse CDI nesse percurso de construção de mudanças de paradigmas. O CDI Vovó Lica registrou no PPP (GASPAR, 2020B, p. 29) que, “A partir dessa caminhada pensando e projetando dar voz a estes sujeitos de direitos e iniciar este processo de construção na tomada de decisões coletivas”

Assim, a organização das assembleias com as crianças para auscultá-las foi planejada por meio de uma “[...] Ação no fim de 2019: realizada a 1ª assembleia com as crianças sobre as preferências dos espaços, brinquedos a serem adquiridos com o PDDE e dos planejamentos coletivos para planejar 2020” (GASPAR, 2020B, p. 24). Para a organização das assembleias e com o intuito de permitir que as crianças se sentissem mais seguras e mais à vontade para participarem das proposições planejadas, foi realizada a discussão com as crianças em cada sala e com suas professoras. Abaixo seguem alguns registros – imagens constantes no PPP – realizadas nos momentos da organização das assembleias com as crianças no CDI.

Fotografia 14 – Assembleia com as crianças – Turma 3 a 4 anos.



Fonte: Registro realizado pela instituição, disponível no PPP (GASPAR, 2020B, p. 31)

Fotografia 15 – Assembleia com as crianças – Turma 2 a 3 anos

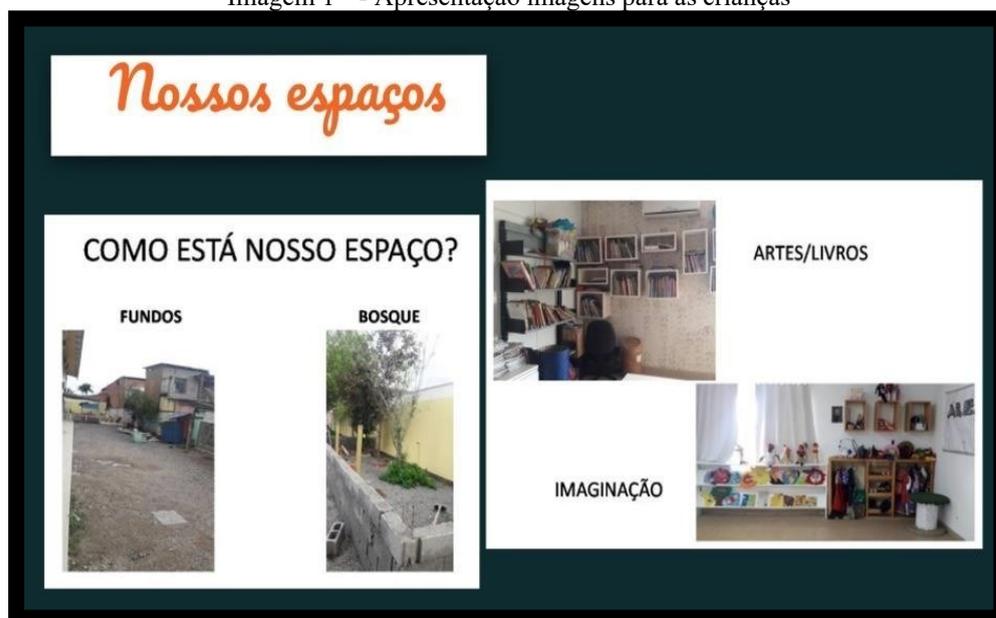


Fonte: Registro realizado pela instituição, disponível no PPP (GASPAR, 2020B, p. 32)

Nos registros fotográficos acima, pode-se perceber o planejamento pontuado pelo CDI Vovó Lica em seu PPP para a organização das assembleias. As crianças se encontram sentadas de uma forma em que todas visualizam as imagens apresentadas e nota-se que uma das gestoras está sentada na mesma altura das e aparenta estar conversando ou explicando as informações planejadas para elas. Percebe-se, na fotografia n. 15, um pequeno grupo de crianças, essa organização auxilia na compreensão, no protagonismo e participação das crianças diante do exposto. Elas aparentam interesse, com um olhar curioso no que está sendo proposto e parecem atentas às explicações que estão sendo realizadas.

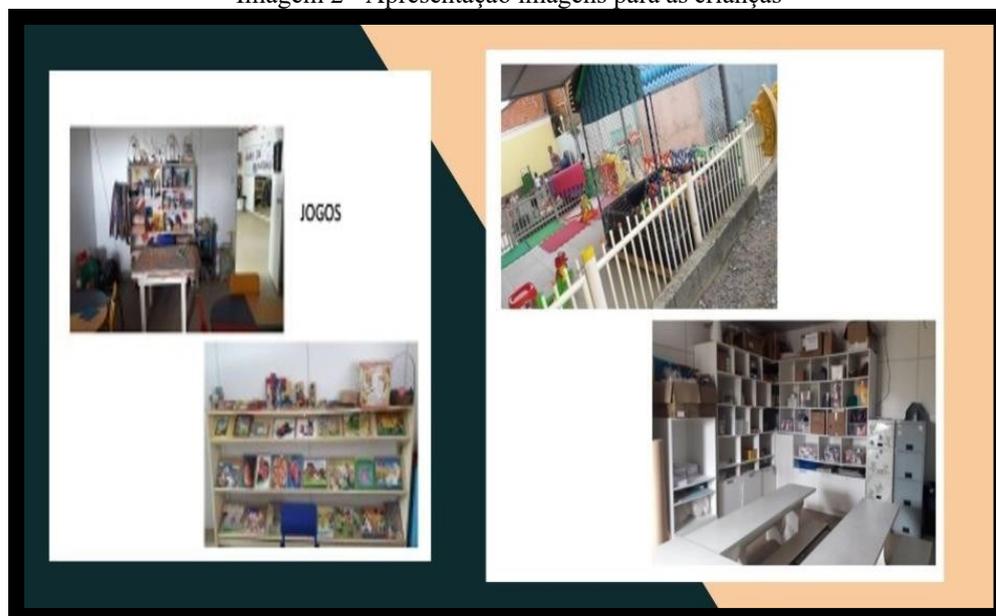
De acordo com o CDI Vovó Lica, para aquele momento, foi preparada uma apresentação com o intuito de auxiliar as crianças nas suas tomadas de decisões, com imagens dos espaços, brinquedos e planejamentos coletivos que já existiam no CDI. Durante a apresentação, questionava as crianças sobre: “Como está nosso espaço? E os brinquedos? E os movimentos coletivos? O que podemos mudar?” (MEDEIROS; TRINDADE, 2019⁴⁸). Seguem as imagens apresentadas para as crianças:

⁴⁸ Os registros de socialização foram disponibilizados pela diretora Carolina Medeiros – professora efetiva, desde 2010. Eleita pela comunidade educativa do CDI Vovó Lica como diretora em 2017/2019, estando no seu segundo mandato – e por Andreia da Trindade, coordenadora pedagógica no CDI, desde 2017.

Imagem 1⁴⁹ - Apresentação imagens para as crianças

Fonte: Powerpoint apresentado aos funcionários após a realização das assembleias com as crianças. Dez. 2019⁵⁰.

Imagem 2 - Apresentação imagens para as crianças

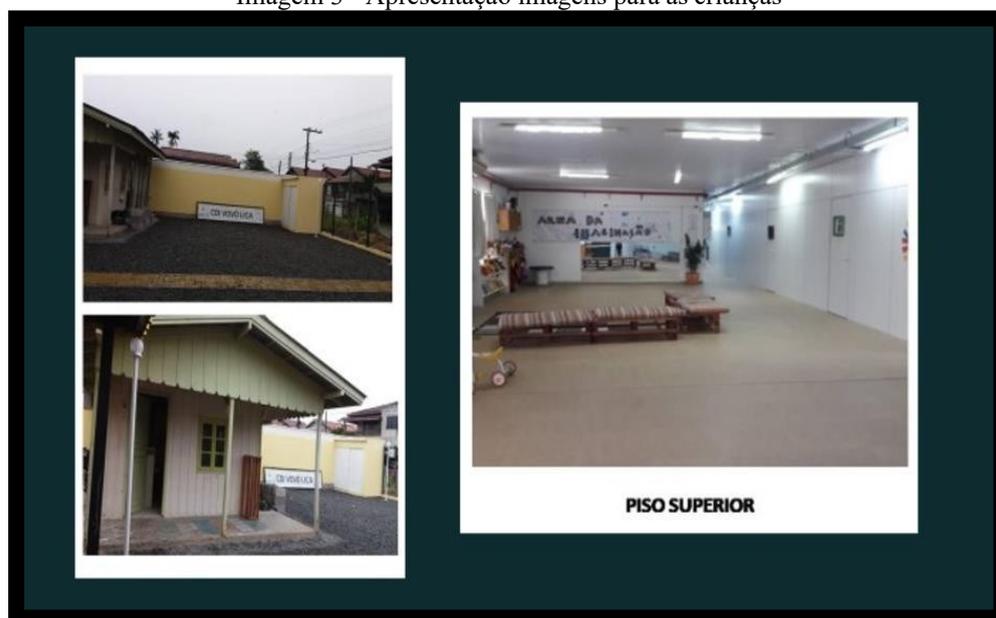


Fonte: Powerpoint apresentado aos funcionários após a realização das assembleias com as crianças. Dez. 2019.

⁴⁹ Utilizou-se a denominação “Imagem” pois foram as imagens apresentadas as crianças para a organização das assembleias, por meio de powerpoint.

⁵⁰ As imagens (n.1 ao n.12) não constavam no PPP da instituição, foram disponibilizadas pelas gestoras posteriormente para o uso nesta pesquisa.

Imagem 3 - Apresentação imagens para as crianças



Fonte: Powerpoint apresentado aos funcionários após a realização das assembleias com as crianças. Dez. 2019.

Durante a apresentação das imagens dos espaços, as gestoras do CDI Vovó Lica questionavam as crianças sobre como gostariam que organizassem os espaços (áreas externas) no CDI, elas propuseram

‘Mudar a área dos jogos’; ‘Escorregador novo, igual os brinquedos novos’; ‘Fantoches’; ‘Mais fantoches; jogos’; ‘Mudar sala de livros; mais espaço’; ‘Mudar os livros’; ‘Uma biblioteca grande para pegar os livros; para brincar também; Brinquedo dos pneus; escorrega’ (GASPAR, 2020B, p. 29-30).

Em seguida, realizou-se a apresentação das imagens dos brinquedos e as gestoras questionaram as crianças quanto à escolha deles.

Imagem 4 - Apresentação imagens para as crianças



Fonte: Powerpoint apresentado aos funcionários após a realização das assembleias com as crianças. Dez. 2019.

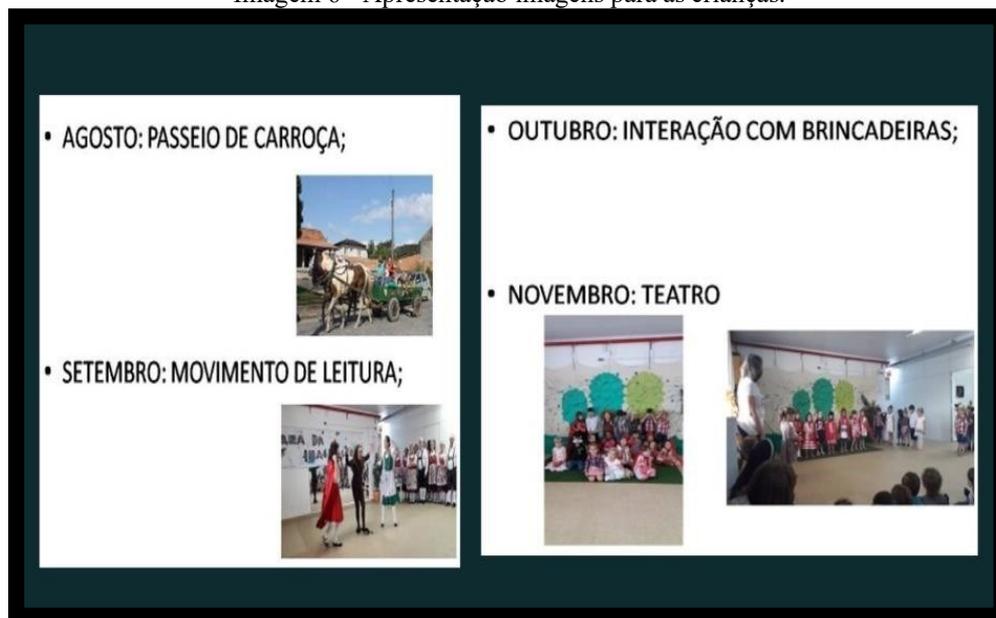
As crianças mencionaram que gostariam que tivessem, no CDI, “Máscaras (área da fantasia); bonecas; guitarra; carrinhos com pista; vassoura; ferramentas; “Mais carrinhos! (euforia nesse momento); mais bonecas; robôs; Carrinhos rosas de menina!” (GASPAR, 2020B, p. 29-30). Além de oportunizar o direito à participação das crianças, quando realizado, esses planejamentos são contemplados a partir dos interesses, necessidades e curiosidades delas. Nesse pressuposto, a gestão do CDI Vovó Lica aproveitou o momento da assembleia para verificar, junto às crianças, quais os seus interesses quanto às temáticas para o planejamento coletivo, como demonstrado nas imagens (n. 5, n. 6 e n. 7) que seguem.

Imagem 5 - Apresentação imagens para as crianças



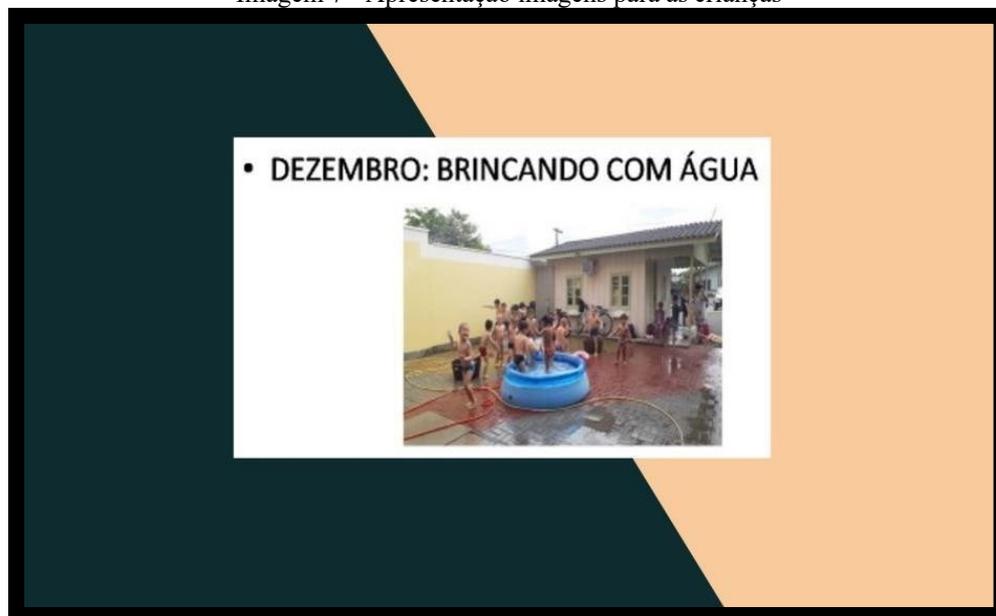
Fonte: Powerpoint apresentado aos funcionários após a realização das assembleias com as crianças. Dez. 2019.

Imagem 6 - Apresentação imagens para as crianças.



Fonte: Powerpoint apresentado aos funcionários após a realização das assembleias com as crianças. Dez. 2019.

Imagem 7 - Apresentação imagens para as crianças



Fonte: Powerpoint apresentado aos funcionários após a realização das assembleias com as crianças. Dez. 2019.

Assim, as crianças contribuíram dizendo o que gostariam que fossem realizadas nas oficinas, sendo as temáticas de “Cabelo Maluco; Discoteca; Acampamento; Carroça; Brincadeira com água; fantasia; dançamos; Cavalos (Boi); Lobo mau (teatro); Piscina!” (GASPAR, 2020B, p. 29-30). No PPP, não está descrito pelas/os profissionais do CDI Vovó Lica como aconteceu, na prática, as sugestões propostas pelas crianças nas assembleias, pois as ações estavam planejadas para serem realizadas ao longo do ano de 2020, porém, devido à pandemia Covid-19, nesse ano, não houve atendimento presencial às crianças nas instituições.

As imagens (n. 8, n. 9 e n. 10) ilustram a compra de alguns materiais, conforme o pedido das crianças. Elas foram colhidas da apresentação para os funcionários no final de 2019⁵¹, na qual se encontraram registros da organização de alguns pedidos realizados por elas nas assembleias. Além dos pedidos de compra de brinquedos, foram adquiridos fantoches e livros – informações obtidas na apresentação disponibilizada pelo CDI Vovó Lica – com o dinheiro de PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola do MEC, que objetiva o repasse de assistência financeiras às escolas.

Imagem 8 – Compra dos brinquedos



Fonte: Powerpoint apresentado aos funcionários após a realização das assembleias com as crianças. Dez. 2019.

⁵¹ Esta apresentação foi realizada para as/os funcionárias/os do CDI Vovó Lica, sendo disponibilizada para esta pesquisa, na qual retirou-se as imagens (n.1 ao n12).

Imagem 9 – Compra dos brinquedos



Fonte: Powerpoint apresentado aos funcionários após a realização das assembleias com as crianças. Dez. 2019.

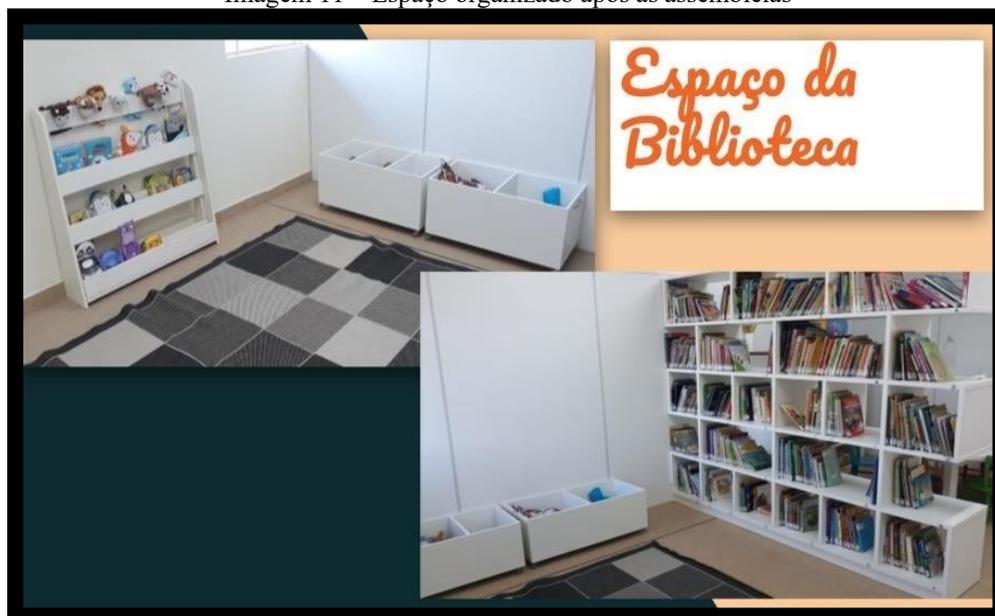
Imagem 10 – Compra de materiais (livros e fantoches)



Fonte: Powerpoint apresentado aos funcionários após a realização das assembleias com as crianças. Dez. 2019.

Quanto às contribuições para a organização dos espaços dadas pelas crianças, os profissionais conseguiram efetivar a área de jogos e a área da biblioteca, as demais estão em construção a partir do que as crianças sugeriram nas assembleias (MEDEIROS; TRINDADE, 2019). Na sequência, apresentam-se as imagens (n. 11 e n. 12) dos dois espaços que foram organizados (biblioteca e jogos), conforme a sugestão das crianças.

Imagem 11 – Espaço organizado após as assembleias



Fonte: Powerpoint apresentado aos funcionários após a realização das assembleias com as crianças. Dez. 2019.

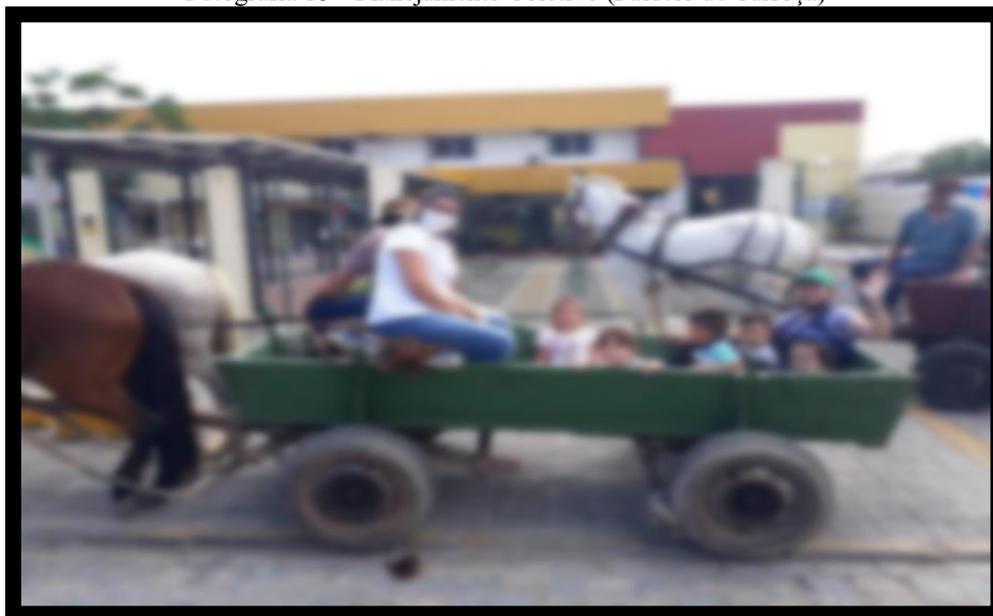
Imagem 12 – Espaço organizado após as assembleias



Fonte: Powerpoint apresentado aos funcionários após a realização das assembleias com as crianças. Dez. 2019.

Devido às restrições da pandemia Covid-19, algumas sugestões de espaços e do planejamento coletivo sugerido pelas crianças nas assembleias de 2019 iniciaram-se apenas em 2021, ano em que começou a liberação de algumas possibilidades de interação entre crianças e adultos nas instituições de modo presencial. A fotografia n. 16, retirada do Facebook institucional, ilustra o pedido das crianças nas assembleias quanto ao planejamento coletivo.

Fotografia 16 – Planejamento Coletivo (Passeio de Carroça)



Fonte: Facebook do CDI Vovó Lica⁵²

Pode-se propor que a organização para assegurar o direito à participação das crianças não foi tarefa fácil para a instituição, porém o grupo se desafiou e colocou em prática o que planejaram. Principalmente, foram à procura de suporte teórico para a compreensão de como poderiam realizar a organização das assembleias com as crianças.

Compreendeu-se que os profissionais tinham o entendimento de como assegurar o direito à participação das crianças – além de se fundamentar na *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) e em outros referenciais –, tomando como reflexão o seu próprio contexto educativo e a sua própria prática pedagógica, objetivando entender como poderiam realizar as ações de participação das crianças e a interação delas entre si e com os adultos perante as ações que consideraram importantes nesse compartilhamento de desejos e ideias.

Também é possível considerar que a organização para a execução das assembleias foi realizada a partir de discussões com objetivos e metas, entre o coletivo de profissionais, planejadas com intencionalidade pedagógica, garantindo a ação das/os profissionais da Educação Infantil como mediadores, desafiadores e apoiadores nas decisões das crianças, naquele momento de discussão e escolhas. Diante disso, argumenta-se que o trabalho pedagógico na Educação Infantil aconteceu de forma planejada, partindo da criança como centro do planejamento, com intuito da ampliação de conhecimentos sociais, científicos e culturais e sendo reconhecida como um sujeito de direitos, assegurando cuidado e educação.

⁵² Link: <https://www.facebook.com/crechevovolica/>

Assim, não ocorreu de forma espontânea ou desprovida de intencionalidade pedagógica, proposições que foram superadas historicamente pelos estudos e práticas na Educação Infantil. O coletivo dos profissionais do CDI Vovó Lica demonstrou, a partir de suas ações descritas no PPP, que os envolvidos nessa construção deverão se pautar em observações e levantamentos de dados do cotidiano, partindo da realidade e da necessidade da instituição, assim como das crianças, das suas famílias e da comunidade.

Pondera-se que, para assegurar a participação das crianças, as ações precisam ser planejadas a partir do cotidiano delas próprias, nas suas interações, linguagens, brincadeiras nos tempos e espaços educativos, prevendo observações, registros e organização dos espaços, propondo projetos pedagógicos e planejamentos, contemplando as necessidades, curiosidades, interesses e, sobretudo, os direitos das crianças. Conforme discorrido no PPP do CDI Vovó Lica, os registros demonstraram que acreditam em uma concepção de criança protagonista, ator social e que suas vivências e experiências, quando consideradas, são relevantes e significativas para o desenvolvimento de suas potencialidades – das crianças –, assim como para o trabalho pedagógico realizado no cotidiano das instituições.

Pode-se observar que houve um compartilhamento de saberes entre adultos e crianças, ou seja, eles planejaram ações para o envolvimento e participação delas, sendo fundamental esse entendimento dos professores para a garantia ao direito à participação, havendo a oportunidade de as crianças poderem fazer escolhas e tomar decisões fundamentais referentes ao cotidiano vivido. Pode-se avaliar que, ao valorizar o direito das crianças de participarem de demandas que, até então, eram definidas apenas pelos adultos, o coletivo de profissionais do CDI Vovó Lica assegurou importantes proposições: primeiramente, auscultaram as crianças – conceito considerado ao longo desta dissertação, sobretudo ao entendê-lo como uma das formas de assegurar o direito à participação.

Tais concepções representadas no PPP do CDI Vovó Lica, demarcadas pelas ações das assembleias com as crianças, permitem interpretar suas representações como protagonistas e participantes do mundo, desenvolvendo estratégias em que possam observar, criar, pensar, argumentar, decidir, se posicionar, enfim exercerem sua cidadania da forma mais plena possível. Há que tencionar essa questão no cotidiano das instituições de Educação Infantil, efetivando, nos espaços institucionais, a construção da cidadania como um atributo dos direitos das crianças, produzindo, assim, novos projetos que contemplem os modos de ser das crianças, seus olhares e narrativas, gerando sensibilização, afetividade e pertença social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entresonhado, que eu estava escovando palavras.” (BARROS, 2003, p. 17).

Esta pesquisa se constituiu dos discursos prescritos e/ou descritos, no conjunto de documentos selecionados para essa investigação. Destacam-se, sobretudo, as transcrições dos PPPs, elaborados pelas/os profissionais e comunidade educativa das instituições de Educação Infantil de Gaspar-SC, remetendo a várias vozes.

Compreendeu-se a importância de entender as concepções descritas e defendidas nos PPPs dos dezesseis CDIs da Rede Municipal de Gaspar/ SC e que representações foram possíveis interpretar a partir das fontes tomadas, dos objetivos e da questão formulada ao objeto desta pesquisa, a saber: Que concepções e representações são possíveis de serem interpretadas nos Projetos Políticos Pedagógicos que garantam o direito à participação das crianças no planejamento do cotidiano da Educação Infantil dos CDIs – Centro de Desenvolvimento Infantil – da Rede Municipal de Gaspar-SC?

A despeito da seleção⁵³, quanto às produções realizadas academicamente, identificou-se poucas que se concentram na pesquisa sobre a participação das crianças, elencadas nos PPPs das instituições, sobretudo, acerca do contexto da Educação Infantil, visto que se encontrou somente uma pesquisa relacionada a esta temática nas bases consultadas.

No entanto, com as análises e estudos realizados para a constituição deste texto, observou-se que um documento – PPP – que guie as intencionalidades pedagógicas, poderá contribuir para a compreensão e reflexão do planejamento do cotidiano, entendido para além do momento da “atividade pedagógica”.

O percurso da pesquisa apresentou que a partir da homologação da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) as instituições educativas puderam refletir sobre o direito à participação das crianças, considerando concepções de criança, apresentadas como sujeito histórico, de direitos, protagonista, cidadã, produtora e reprodutora de culturas, partindo de uma ausculta atenta e se desenvolvendo por meio da socialização para pensar em suas concepções que foram descritas nos PPPs.

Com as análises de como se elaborou os três primeiros PPPs datados do ano de 2012, pode-se entender que a Educação Infantil de Gaspar-SC se desafiou ao quebrar paradigmas que estavam enraizados, sustentados em uma organização assistencialista e, em

⁵³ Importante pontuar que existem outras produções que não foram consultadas como: e-books, relatórios de grupos de pesquisa etc.

certa proporção, espontaneísta, por vezes até providas de intencionalidade pedagógica, atravessadas por planejamentos focados em datas comemorativas, reprodução em série e listas de atividades, como ações destacadas, e que por, muito tempo, permearam a Educação Infantil no Brasil, se é que ainda não permeiam em certos sentidos ou contextos.

Vale destacar que, historicamente, por muito tempo, imperava/imperou o entendimento da concepção de criança como um “vir a ser” ou, ainda, que a função/perfil da/do profissional na/da Educação Infantil era de promover propostas pedagógicas para as crianças que seriam os futuros cidadãos.

Porém, é importante demarcar que, naquele momento (ano de 2012), podem ter ocorrido práticas pedagógicas de participação infantil no cotidiano das instituições de Educação Infantil de Gaspar-SC, mas que estas não estão registradas em seus documentos (PPPs).

Apesar dessa ruptura – assistencialista e espontaneísta – significativa para a Rede Municipal de Gaspar-SC, encontraram-se indícios na escrita e elaboração dos documentos que estes não trouxeram, especificamente, como foram realizadas as elaborações dos PPPs, quanto à participação dos envolvidos, sendo mencionado por apenas uma instituição e unicamente a importância da participação dos adultos.

A participação das crianças não foi apontada de forma explícita, em nenhum momento, no processo de elaboração dos PPPs datados de 2012. Pondera-se que naquele momento de construção dos documentos, os estudos estavam iniciando e as compreensões acerca de uma prática pedagógica que reconhecesse as crianças como sujeitos de direitos, estavam também em construção e (re)elaboração pela Rede Municipal de Educação de Gaspar-SC.

Na investigação dos PPPs das versões em vigência (ano de 2020), após oito anos da elaboração dos primeiros documentos, constatou-se maiores indícios de consideração sobre a participação das crianças, transcritas nos documentos.

Todavia, a defesa por esse direito, na elaboração dos documentos – PPP – foi sinalizada explicitamente por apenas duas instituições. Entretanto, apesar dessa observação, nos tópicos analisados, percebeu-se indícios de ampliações do entendimento das/os profissionais na atualização dos PPPs, posto que em todos os tópicos do documento encontrou-se excertos com concepções registradas que propõem o direito à participação das crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil – respeitando o que é próprio dessa etapa educativa de crianças de zero a seis anos.

Embora se tenha encontrado o uso de algumas nomenclaturas escolares, como “ensino e aluno” em dois dos documentos, termos que necessitam serem compreendidos no contexto do Ensino Fundamental em diante.

A pesquisa trouxe indicativos para o entendimento do embasamento das/os profissionais quanto à legislação que define orientações fundamentais sobre a participação das crianças ao constatar com a investigação que a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010) e os PPPs foram elaborados e fundamentados em documentos mandatórios nacionais e locais.

Assim sendo, após leituras, seleção dos excertos que se constituíram pelos documentos e referenciais teóricos selecionados e análises, compreendeu-se que para a construção dos PPPs, estes foram fundamentados nas concepções da *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010); na legislação vigente – em nível nacional, estadual e local – e nos estudos das ciências sociais: inicialmente, da psicologia, da filosofia, da história e, mais tarde, por uma pedagogia da infância e da sociologia da infância.

Ao investigar as concepções de *criança, infância, perfil de professora/or e as metodologias pedagógicas* utilizadas descritas nos PPPs – sobretudo, nas versões vigentes para o ano de 2020 –, esta pesquisa trouxe à tona que as/os profissionais e a comunidade educativa que fizeram parte dessa elaboração, vêm incorporando elementos que fazem interpretar as crianças como atores sociais, protagonistas, cidadãos, que entendem suas potencialidades, e estas devem ser consideradas no processo de participação.

Assim, percebeu-se por meio dos registros realizados nos PPPs, diferentes concepções que contemplaram o direito à participação das crianças no cotidiano do planejamento das instituições a partir dos conceitos mobilizados nesta dissertação: *participação, cidadania; auscultar; protagonismo, socialização, reprodução interpretativa e cultura pares*, na perspectiva das ciências sociais – estudos da sociologia da infância, por uma pedagogia da infância, da antropologia, da história, da filosofia –, que são alicerces para a compreensão das crianças como *atores sociais e protagonistas*.

Entretanto, nas análises dos documentos (PPPs), percebeu-se, de modo bastante tênue, fundamentação teórica advinda, diretamente, de leituras e referências diretas destes campos de estudos, levando a inferir que a *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil* (GASPAR, 2010), na maioria dos casos, esteve como aporte central na elaboração dos PPPs.

Nesse sentido, a indicação de outras referenciais que sustentam as áreas indicadas – sociologia da infância, por uma pedagogia da infância, da antropologia, da história, da

filosofia –, possivelmente, seja também algo ainda a ser alcançado e validado pelos PPPs dos CDIs de Gaspar-SC.

A investigação constatou, em boa proporção dos PPPs (versões repassadas pelos CDIs no ano de 2020), o registro sobre a importância do adulto para a garantia da participação infantil, demarcando que este tem um papel fundamental na organização do planejamento do cotidiano *com e para* as crianças.

Os documentos sinalizaram concepções de professora/or como mediador, desafiador e apoiador às crianças. Porém, se destaca também que é imprescindível a discussão e a reflexão sobre relações de poder entre adultos e crianças, no sentido da reflexão sobre a primazia de práticas adultocêntricas.

Tensiona-se a invisibilidade da criança quanto ao direito à participação, no momento em que o adulto se coloca como condutor único e central das ações cotidianas.

Também se constatou em proporção considerável, que a compreensão por parte das/os profissionais de Educação Infantil da rede municipal de Gaspar-SC foi de que estudos e discussões coletivas necessitam ser constantes, a fim de aprimorar seus conhecimentos e, conseqüentemente, sua prática pedagógica, além de assegurar os direitos fundamentais das crianças nos contextos em que estão situadas.

Contudo, vale interceder ainda: sem desconsiderar a intencionalidade do adulto nos espaços educativos, este poderá intervir de modo a compartilhar suas vivências e experiências alicerçadas com as das crianças, negociando e discutindo conjuntamente seus saberes.

É possível que assim a/o professora/or possibilite uma prática pedagógica que promova a participação por meio da exploração, sendo mediadora/or das propostas, se colocando atenta/o quanto às situações criadas pelas crianças no cotidiano, dando visibilidade a elas e às suas proposições. Haverá, sim, a intencionalidade do adulto, porém este proporcionará à criança, também, a possibilidade de exploração e participação ao longo dos processos participativos.

Compreendeu-se que a Rede Municipal de Gaspar-SC tem uma organização de espaços em que as/os profissionais elaboram a construção dos ambientes voltados para a autonomia, protagonismo e participação.

Notou-se que as instituições que descreveram esse item em seus PPPs – versões vigentes para o ano de 2020 –, denominaram a importância da organização e como ocorre a estruturação com a participação das crianças. Segundo relatado nos PPPs, as/os profissionais da Rede Municipal de Gaspar-SC demarcaram o espaço como um apoio na condução de

possibilidades de participação, visto que são promotores, transformadores e de ampliação do repertório cultural e social das crianças.

Apreendeu-se das descrições, que a intenção é de que estes sejam organizados de modo que sejam abertos à criatividade, à imaginação, à pesquisa, um laboratório de ideias, um lugar de diversidade, com o intuito conceber as crianças o desenvolvimento de múltiplas linguagens e principalmente serem atores de suas aprendizagens.

Também é importante pontuar que nos PPPs de 2020, os CDIs organizaram um tópico para descrever como ocorre o planejamento no cotidiano, privilegiando a participação das crianças em sua elaboração, dando indícios de que as instituições, de alguma maneira, proporcionam o direito à participação das crianças.

Com esse panorama constituído, concluiu-se que a partir das transcrições postas nos PPPs das instituições educativas de Gaspar-SC, a organização do planejamento deverá ser idealizada desde a hora em que as crianças chegam nas instituições educativas, com propostas de acolhimento, tempos planejados para que elas possam ter autonomia, realizem escolhas e tomem decisões, com vistas a favorecer o direito à participação.

Por esse prisma, as rotinas acontecerão refletidas e planejadas de modo que não sejam estanques, ou seja, que não sejam todos os dias da mesma maneira, mas organizadas para garantir momentos de ampliação de repertório e de vivências e experiências às crianças.

Os instrumentos para a visibilidade da rotina, composta pelos tempos (acolhida, planejamento, trabalho etc.), foi uma ação na qual constataram-se registradas nos PPPs em que foram percebidas mobilizações significativas à participação das crianças.

Essa organização remete que as crianças participarão no tempo em que se encontram nos CDIs, com oportunidades de escolhas, tomadas de decisões por meio de seus interesses e necessidades.

Constatou-se que a metodologia de projetos pedagógicos, utilizada pela Rede municipal de Gaspar-SC para a organização do planejamento, pretende contribuir significativamente para o protagonismo infantil, pois foi indicado por alguns PPPs que deverá ser estruturado por meio das curiosidades e necessidades das crianças frente a alguma temática.

Nessa reflexão e para uma análise contextual geral, os registros encontrados nos PPPs – versões vigentes para o ano de 2020 –, trouxeram pistas e indícios de práticas que levam à percepção da garantia da participação das crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil de Gaspar-SC. Cada CDI pontuou em seu documento ações e concepções que a partir do seu contexto situado, contemplam sua singularidade enquanto instituição educativa.

Entretanto, para além do já dito e que foi atendido de modo geral pelas instituições de Educação Infantil de Gaspar-SC, percebeu-se de modo explícito, demarcações feitas por **dois** dos dezesseis PPPs dos CDIs investigados, ao que foi identificado como diferenciais desta investigação para a garantia da participação das crianças no planejamento do cotidiano da Educação Infantil.

Esses dois diferenciais considerados são delineados pela metodologia de projetos – por dois projetos pedagógicos anexados ao PPP do CDI Dorvalina Fachini – por registros da organização de assembleias com a participação das crianças do PPP do CDI Vovó Lica.

Destaca-se como um dos diferenciais encontrados nesta pesquisa, os dois projetos pedagógicos, anexos ao PPP do CDI Dorvalina, devido a nenhum outro documento conter esse registro.

Considerou-se, desse modo, que a instituição se desafiou ao incluir seus projetos pedagógicos no PPP, e realizou com o intuito de socializar o trabalho realizado com as crianças na instituição, a fim de garantir a utilização dessa metodologia no planejamento do cotidiano da instituição.

Além disso, conforme pontuado anteriormente, o trabalho, por meio da utilização da metodologia de projetos, promove às crianças a expressão, a comunicação e a socialização, além de auxiliar e motivar o direito à participação delas por meio de suas vivências e experiências, ao considerar suas curiosidades, interesses e necessidades.

Ademais, as/os profissionais das instituições educativas, ao considerar a metodologia de projetos como um instrumento para o planejamento, poderão se utilizar da ausculta das crianças, com intencionalidade pedagógica, a fim de proporcionar diferentes ações planejadas, e contemplar os desejos, interesses e necessidades das crianças.

A partir desse diferencial – pela metodologia de projetos –, é possível interpretar representações de crianças, infância e professoras/res como protagonistas e participantes no planejamento do cotidiano do CDI Dorvalina.

Sobretudo, ao estabelecer relações em que crianças e adultos tendem a compartilhar suas vivências e experiências e estas são consideradas para a ampliação de conhecimentos culturais, sociais e científicos.

Quanto à organização das assembleias realizadas com as crianças, registro encontrado no PPP do CDI Vovó Lica, tal ação foi inovadora para a garantia da participação, devido ao fato de que, por vezes, as questões pontuadas pela gestão da instituição, para consulta

às crianças, são decididas apenas por adultos (compra de brinquedos, organização de espaços, escolha dos eventos etc.).

Verificou-se com os registros realizados no PPP, que foi permitido às crianças expressar suas opiniões, ideias e realizar escolhas quanto a questões de seus interesses.

Outrossim, percebeu-se que as/os profissionais do CDI Vovó Lica, consideraram as opiniões e efetivaram, assim, o direito à participação das crianças no planejamento do cotidiano naquela instituição de Educação Infantil, sendo o direito à participação um deles.

Entrementes, justifico por meio desta pesquisa, a necessidade de demarcação, de modo mais contundente, nos PPPs das instituições educativas de Gaspar-SC, no sentido de grifar e sublinhar – em sentido figurado e/ou literal – que o direito à participação da criança esteja assegurado no cotidiano do planejamento da Educação Infantil.

Evidenciou-se, por meio dos estudos teóricos e das análises investigativas desta pesquisa, que as concepções das práticas pedagógicas democráticas e participativas, que irão subsidiar e contemplar o direito à participação das crianças, registradas no PPPs das instituições educativas de Gaspar-SC, podem garantir que as ações planejadas sejam colocadas em prática no dia a dia pelas/os profissionais e comunidade educativa.

O PPP é um dos instrumentos que poderá criar possibilidades para atingir os objetivos e metas das instituições e contribuir para a garantia da participação das crianças no cotidiano do planejamento, constatando-se a importância de, nesses documentos, conter indicações que contemplem os interesses, as necessidades e as singularidades das crianças.

Por fim, finalizo a dissertação com expectativas alcançadas, ao perceber que há intencionalidades contempladas nas práticas pedagógicas cotidianas das/os professoras/res das instituições educativas de Educação Infantil de Gaspar-SC, garantindo às crianças o direito à participação; uma defesa que persigo como profissional que deseja um espaço para a Educação Infantil de qualidade, que contemple os direitos das crianças. Porém, sei que essa busca não termina aqui, pois há muito mais a ser conquistado.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr.-jun. 2014.
- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGOSTINHO, Kátia. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em estudos da criança) Universidade de Minho, Portugal, 2010.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. O direito à participação das crianças na educação infantil. **Educativa** Goiânia, v. 16, n. 2, p. 229-244, jul./dez. 2013.
- AGOSTINHO, K. A. et al. Participação infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis: CED/NUPEIN, v. 17, n. 32, p. 224-239, 2015.
- AGOSTINHO, Kátia. **A etnografia com crianças**. Reunião Científica Regional da ANPED. UFPR, Curitiba/Paraná, 24 a 27 de julho de 2016.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**. Lisboa, v. 6, n.1, 2016.
- ALENCASTRO, Lúcia Helena. A aprendizagem por projetos como uma via possível à produção de conhecimentos no ensino superior. **Divers@**, Matinhos, v. 10, n. 1, p. 28-40, jan./jun. 2017.
- ANTUNES, Celso. **Um método para o ensino fundamental: O projeto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito eu sou criança!** 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Como a sociologia da infância de Willian A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? IN: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e Prática na Pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.
- 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.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CAMPOS, Rosânia. BNC e educação infantil: quais as possibilidades? **Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

BARBOSA, Maria Carmem; et al. O que é básico na base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação** -Maceió, Vol. 8, nº 16, jul./dez. 2016.

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BARROS, Manuel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARROS, Manoel de. Escova. In: **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRANCO, et al. Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, Vol. 10, nº. 21, Maio/Ago., 2018.

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 01 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Lei 9394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEB, 1996.

BRASIL. Lei nº 8.069. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Senado Federal, Brasília, 1990.

BRASIL. Lei n.º 13.257, de 08 de março de 2016. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância**, Brasília, 08 de mar. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

CARIA, Alcir de Souza. **Projeto político pedagógico: em busca de novos sentidos**. São Paulo: Editora IPF, 2011.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: conquistas e desafios. IN: **Reescrevendo a educação infantil: propostas para um Brasil melhor**. Ática, e Sipione, São Paulo, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, R. F; DURLI, Z; CAMPOS, R. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./mai. 2019.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados. 11(5). São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, 1991.

CHARTIER, Roger. In: BURGUIÈRE, André (org.). **Dicionário das Ciências Históricas**. Imago, 1993.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. **Leitura e leitores da França no Antigo Regime**. São Paulo: UNESP, 2004.

CLIFFORD, James. Verdades parciais. IN: CLIFFORD, James; MARCUS, George. **A escrita da cultura – poética e política da etnografia**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Papéis Selvagens Edições, 2016.

CORSARO, William. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz-de-Conta das Crianças. **Educação Sociedade e Cultura**, nº 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e Cultura de pares. In Muller, F. & Carvalho, A.M.A (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORRÊA, R. OLIVEIRA, A. B. **Registros Pedagógicos 2018**. Secretaria Municipal de Educação - Departamento de Educação Infantil. Gaspar, 2018

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Tempo imperfeito: uma etnografia do arquivo. **MANA** 10(2):287-322, 2004.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. INFÂNCIAS, TEMPOS E ESPAÇOS: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.15-24, jan./jun. 2006.

DELGADO, Ana Cristina Coll; SILVA, Francine Vargas da. Bebês e crianças bem pequenas nas programações do mês da criança: entre a proteção, controle e participação conquistada. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX Anped Sul**, Londrina - PR, 2012.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 4. ed., São Paulo: Nacional, 1970.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Qual o fio condutor no processo de transição sob o olhar das crianças. In: **XII Congresso Nacional de Educação, EDUCERE**, PUC, Curitiba – PR, 2015.

DIP, F. F; TEBET, G.G.C. Sociologia da infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Zero-a-Seis**, Florianópolis: CED/NUPEIN, v. 21, n. 39, p. 31-50, jan./jun., 2019.

FARIA FILHO, L. M. de. A Legislação Escolar como Fonte para a História da Educação: Uma tentativa de Interpretação. In: VIDAL, D. G. GONDRA, J. G., FARIA FILHO, L. M. de, DUARTE, R. H. **Educação, Modernidade e Civilização: Fontes e Perspectivas de Análise**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERNANDES, Natália. **Infância, Direitos e Participação: Representações, Práticas e Poderes** Editora: Edições Afrontamento, Porto, 2009.

FERREIRA, Antônio Gomes. A infância no discurso dos intelectuais portugueses do Antigo Regime. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JR., Moysés. (Org.) **Os Intelectuais na história da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Letícia. LOWENKRON, Laura. **Etnografia de documentos: pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias**. 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2020.

FREHSE, Fraya. Os informantes que jornais e fotografias revelam: para uma etnografia da civilidade nas ruas do passado. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n" 36. julho-dezembro de 2005, p. 131·156.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. **BNCC: 12 razões para não ser coadjuvante. Avaliação Educacional** – Blog do Freitas. Publicado em 05/03/2018. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/05/dia-d-da-bncc-12-raozes-para-nao-ser-coadjuvante/>>. Acesso em: 30 maio 2022.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. **O espaço e o tempo na pedagogia em participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

FORMOSINHO, Julia Oliveira; GAMBÔA, Rosário. **O trabalho de projeto na pedagogia em participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. IN: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; PASCAL, Chirstine.

Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

GAITAN, A. “Protagonismo Infantil.” Actas del Seminario la participación de niños y adolescentes en el Contexto de la Convención sobre los derechos del niño: **Visiones y Perspectivas.** UNICEF, 1998.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola cidadã IN: Salto para o Futuro: **Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico.** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. BREVE HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 10, julho, 2013.

GASPAR, Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal: Educação Infantil/**Organizadoras: Julice Dias, Patrícia Helena dos Santos e Sanira Cristina Dias. – Blumenau: FURB, 2010.

GASPAR, Secretaria Municipal da Educação. **Referencial prático metodológico: Educação Infantil/** Organizadoras: Julice Dias, Patrícia Helena dos Santos e Sanira Cristina Dias. – Gaspar, 2010.

GASPAR, Secretaria Municipal da Educação. **Educação infantil de Gaspar: uma proposta em constante reflexão.** CHIMINELLI, J.; DIAS S. C.; SILVA, G. W. (ORG.); Prefeitura Municipal de Gaspar. Blumenau: FURB, 2016.

GASPAR, Documento Norteador para Elaboração e/ou Atualização do Projeto Político **Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Gaspar.** Gaspar, 2017.

GASPAR, **Projeto Político Pedagógico.** Centro de Desenvolvimento Infantil Ivan Carlos Debortoli Duarte. Gaspar, 2012A.

GASPAR, **Projeto Político Pedagógico.** Centro de Desenvolvimento Infantil Natália Andrade dos Santos. Gaspar, 2012B.

GASPAR, **Projeto Político Pedagógico.** Centro de Desenvolvimento Infantil Deputado Francisco Mastella, Gaspar, 2012C.

GASPAR, **Projeto Político Pedagógico.** Centro de Desenvolvimento Infantil Vovó Benta, 2013.

GASPAR, **Projeto Político Pedagógico.** Centro de Desenvolvimento Infantil Vovó Leonida, 2018A.

GASPAR, **Projeto Político Pedagógico.** Centro de Desenvolvimento Infantil Irmã Cecília Venturi, 2018B

GASPAR, **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Desenvolvimento Infantil Deputado Francisco Mastella, 2019C.

GASPAR, **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Desenvolvimento Infantil Professora/ora Mercedes Melato Beduschi, 2019D.

GASPAR, **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Desenvolvimento Infantil Tia Maria Elisa, 2019E.

GASPAR, **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Desenvolvimento Infantil Natália Andrade Dos Santos, 2019F.

GASPAR, **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Desenvolvimento Infantil Tempos de Infância, 2020A.

GASPAR, **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Desenvolvimento Infantil Maria Da Silva Vovó Lica, 2020B.

GASPAR, **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Desenvolvimento Infantil Ivan Carlos Debortoli Duarte, 2020C.

GASPAR, **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Desenvolvimento Infantil Dorvalina Fachini, 2020D.

GASPAR, **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Desenvolvimento Infantil Cachinhos de Ouro, 2020E.

GASPAR, **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Desenvolvimento Infantil Thereza Beduschi, 2020F.

GASPAR, **Projeto Político Pedagógico**. Centro De Desenvolvimento Infantil Fátima Regina, 2020G.

GASPAR, **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Desenvolvimento Infantil Maria Saete Oliveira Pereira, 2020H.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor: 2001.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GOBBI, Marcia Aparecida. Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? A base nacional comum curricular de educação infantil. **Debates em Educação** Maceió, Vol. 8, nº 16, jul./dez., 2016

GONÇALVES, Gisele. **A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GOUVÊA. Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes.

In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (Org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

HEYMANN, Luciana Quillet. Arquivos pessoais em perspectiva etnográfica. In: TRAVANCAS, Isabel; ROUCHOU, Joelle; HEYMANN, Luciana (Org.). **Arquivos Pessoais: Reflexões Multidisciplinares e Experiências de Pesquisa**. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2013.

HOHMANN, M.; WEIKART, P. D. **Educar a Criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

HULL, Matthew S. Documents and Bureaucracy. **The Annual Review of Anthropology** 2012. 41:251–67

JAMES, Alisson. Dando voz às vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potências. In: **Revista Zero-a-Seis**, v. 21, nº 40, 2019. Florianópolis: NUPEIN/CED/UFSC.

KAWAHARA, Hiro; LOURENÇO, Marcelo. **O livro dos grandes direitos das crianças**. São Paulo: Panda Books, 2011.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**, Petrópolis RJ: Vozes, 2008.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Mai/jun./Jul/ago. 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR., Moysés. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés. **Os intelectuais na história da infância** (Org.) São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, A. B. R. Aprendizagem ativa: ideias para o apoio às primeiras aprendizagens. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 1, p. 227-232, jan./abr. 2004.

LUZ, Iza Rodrigues da. Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil. **Revista Paidéia**, Ano V, Vol. 04, mai., 2008.

LUZ, Iza Rodrigues da. Educação infantil: direito reconhecido ou esquecido? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 41-58, jan./jun., 2006

MAGALHÃES, P. T. “Representação”. **Dicionário de Filosofia Moral e Política**. 2.^a série, coord. António Marques e André Santos Campos. Lisboa: Instituto de Filosofia da Nova, URL: <http://www.dicionariofmp-ifilnova.pt/representacao>, 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n.º. 141, p.951-964, out.-dez., 2017.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira: século XX. **Revista da USP**. São Paulo, v. 37, p. 46-57, mar./maio, 1998.

MARTINIANO, M. C.; SILVA, R. A. A pesquisa etnográfica no arquivo pessoal de Nelson Coelho de Senna. **Archeion Online**, João Pessoa, v.5, n.1, p.40-53, jan./jun., 2017.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILIN, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez., 2016.

MATTOS, CLG. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., Org. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MEDEIROS, Carolina; TRINDADE, Andréia. **Assembleia com as crianças. (2019)** Disponível em: https://docs.google.com/presentation/d/1z-n01jxZp2rZTwlSxR0s8x6kB T5_Sqp8ccg4XnApjZ0/edit#slide=id.g193b26f510_0_02019> Acesso em: 24/05/2022.

MERLI, Angélica de Almeida. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) suas implicações para a construção de propostas curriculares. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 173-194, jan./jun., 2019.

MOROSINIA, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. In: **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez., 2014.

MULLER, Fernanda. Entrevista com William Corsaro. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n.98, p. 271-278, Jan./abr., 2007.

NASCIMENTO, Maria Leticia. Breve reflexão a respeito da pesquisa sobre protagonismo e participação da/na infância. **Cuadernos de infancia**. Vol. 1, out. 2019.

NASCIMENTO, Maria Leticia B. P. Tupi ornot tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve? Educação não é escolarização... Principalmente quando se trata da educação da pequena infância. **Leitura: teoria & prática**, v. 31, p. 153/61-168, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Inaê Label. Aprender e ensinar a fazer uma antropologia dos arquivos - Amurabi Oliveira; Inaê Label Barbosa. **Debates em Educação**. Vol. 11. n.º. 23 jan./abr., 2019.

OLIVEIRA Anelize Baumgartner; CORREA, Raquel Bernardes. **Reunião de diretores e coordenadores**, 2019. 16 slides. Disponível em:< https://docs.google.com/presentation/d/1fFml05MWzz12W4USM2krOTYOoSdd9RNSGavQtUJY5Q4/edit#slide=id.g5f36e882b0_0_0>. Acesso em 16/03/2022.

OPAS, Organização Pan Americana de Saúde. **Histórico da Pandemia COVID – 19**. Disponível em: < <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> > Acesso em: 06 de mai. de 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. 6ª ed. Papirus, Campinas – SP, 2007.

RAMOS, A. I. L.; ALEGRE, A. M. P. Cuidar e educar no berçário. A superação de um paradoxo na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, ano I, n. 1, p. 29-31, abr. - jul., 2003.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v.22, n.41, p. 73-89, jan./jul., 2020.

PEIRANO, Mariza. “De que serve um documento?”. In: Moacir Palmeira & César Barreira (Orgs.) *Política no Brasil: visões de antropólogos*. Rio de Janeiro: **Relume Dumará**. p. 13-37, 2006.

PIMENTEL, Maria Eliza Chierighini. O “direito à infância na escola”: o estágio docente como campo de pesquisa. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez., 2010.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr., 2011.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n. 1, p.11-30, jan./abr., 2015.

RAMOS DO Ó, Jorge. O governo do aluno na modernidade. São Paulo: **Segmento, Foucault Pensa a Educação** n. 3, p. 36-45, mar, 2007.

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

REBELO, Aline H. M.; CORRÊA, R. B. Do direito à formação continuada ao ponto de vista docente. In: **IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares**, 2018, Lisboa. Anais do IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, jul./dez., 1997.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A Pedagogia e a educação infantil. **Revista Ibero Americana de Educação**. n. 22 jan., 2000.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil **Revista Brasileira de Educação**. nº 16, Jan/Fev/Mar/Abr., 2001.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Descaminhos da democratização da Educação na Infância**. Comunicação apresentada no Congresso Educação e Democratização – 2 e 3 de maio de 2007, Aveiro - PT.

ROCHA, Eloísa Acires Candal, OSTETTO, Luciana Esmeralda. **O estágio na formação universitária de professores de educação infantil.** Florianópolis, 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez., 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O Fórum Social Mundial.** São Paulo: Cortez, 2003.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Cadernos do Noroeste.** Porto, vol. 13, 2000.

SARMENTO, M.J; SOARES, N; TOMÁS, C. **Participação social e cidadania activa das crianças.** Comunicação apresentada no Fórum Paulo Freire, setembro, Porto, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2008). “Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”, IN: SARMENTO, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (ORG.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis. Vozes (17-39), 2008.

SARMENTO, M. J. **Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. O Social em questão.** Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

SARMENTO, MANUEL JACINTO; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (ORG.) **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália e TOMÁS, Catarina Políticas Públicas e Participação Infantil **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 25, 2007, 183-206.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e Educação Infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordalia Alves. **Primeira infância Século XXI direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo.** Campo Grande: Oeste, 2013. p. 131-148

SILVA, Isa T. F. Rodrigues. **O processo de constituição de políticas públicas de educação infantil em Belo Horizonte: 1993 a 2000.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2002.

SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da. **A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil.** Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2015.

SILVA, Adriana Alves; FINCO, Daniela. Cinema, transgressão e gênero: as infâncias de Baktay e Wadjda. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 933 - 959, set./dez., 2015.

SILVA, Hilary Machado da; SAMPAIO, Jin Kyong Karina; ARAÚJO, Sabrina Ribeiro da Silva de. Educação infantil e currículo: um olhar sobre a realidade à luz das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Ensaios Pedagógicos**. Sorocaba, vol.1, n.2, mai./ago., 2017.

SILVA, Beatriz Garcez Freitas da. **Qual é o Currículo que se apresenta no documento intitulado Currículo Base do Território Catarinense? Reflexões curriculares sobre o documento que implementa a BNCC em Santa Catarina, Brasil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2021.

SIMÕES, P; SANTOS, E.; BARROCA K. A perspectiva pós-colonial e a sociologia da infância grupo de pesquisa: Políticas, Programas e Práticas na Educação Infantil. IN: **II Seminário Internacional sobre Infâncias e Pós-Colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas. Anais, p. 19-20, 2015.

SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v.7, n.12, jul./dez., 2005.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo Base do Território Catarinense: tendência ao apagamento da Proposta Curricular do Estado considerada patrimônio dos educadores. **Revista Brasileira do Ensino Médio**, v. 4, p. 4-13, 2021.

TIRIBA, Lea; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. A educação infantil no contexto da base nacional comum curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez., 2016.

TOMÁS, Catarina. “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. **Contexto e Educação**. Editora Unijuí Ano 22 nº 78 jul./dez., 2007.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos**. Comitê Português para a UNICEF: Edição revista, 2019.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização**. 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VASCONCELLOS, Giselle Machado de. **A Participação Infantil nas Ações Pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública**. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2017.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFGRS, Porto Alegre, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VIDAL, Daiana Gonçalves. A fotografia como fonte para a historiografia educacional sobre o século XIX: uma primeira aproximação. In: VIDAL, D. G. GONDRA, J. G., FARIA FILHO,

L. M. de, DUARTE, R. H. **Educação, Modernidade e Civilização: Fontes e Perspectivas de Análise**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

WEIKART, D. P. A abordagem do currículo High/Scope da Educação Infantil. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 1, p. 23-42, abr., 2004.

APÊNDICE A – Tabela geral de excertos das primeiras edições dos PPPs em 2012.

CDI	CDI - 1 (2012A)	CDI - 2 (2012B)	CDI - 3 (2012C)
PARTICIPAÇÃO NO PPP	Não especificou no documento	Não especificou no documento	Numa gestão democrática o professor participa ativamente da construção da proposta político pedagógica da instituição. Ele decide coletivamente como garantir à criança o acesso a processos de aquisição e discussão de conhecimentos e aprendizagens das diferentes linguagens.
CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA	Entendemos a infância como um período de características próprias, com muitas descobertas, aprendizagens e curiosidades desde que apoiadas nas interações que podem ocorrer de diferentes formas como entre adultos/crianças, crianças/crianças, criança/objeto.	Infância é considerado o espaço de tempo da vida do ser humano que vai do nascimento a puberdade, direcionado não só ao desenvolvimento físico, mas também ao intelectual e social. Em consonância com o acima descrito, o CDI 2, pretende proporcionar as crianças não somente cuidados necessários ao desenvolvimento biológico, mas oportunizar o trabalho com as linguagens infantis e apropriação de conceitos essenciais no processo de construção do conhecimento.	Infância é o período que compreende os primeiros 12 anos de vida do ser humano. Diante disso, podemos definir que infância é a primeira etapa de vida do ser humano. É primordial para o desenvolvimento pleno da criança, que a sociedade na qual ela está inserida conheça, compreenda e respeite este período de formação Humana.
CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	Concebemos a criança como um período de características próprias, com muitas descobertas, aprendizagens e curiosidades desde que apoiadas nas interações que podem ocorrer de diferentes formas, entre adultos/crianças, crianças/crianças, criança/objeto.	Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil definem a criança como: “Um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele”. (Brasil,1998, p.13)	De acordo com os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, volume 1(BRASIL, 2008, p. 18) é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são: cidadãos de direito, indivíduos únicos, singulares, seres sociais históricos, seres competentes e produtores de cultura. Cada criança tem sua singularidade, que ao longo da sua educação formal e informal precisa ser respeitada.
PAPEL DO PROFESSORA/OR	O professor tem como a sua principal função, ampliar o repertório cultural da criança. O professor será “parceiro” no andamento de todo o processo para construir com o grupo uma relação cheia de culturas e potenciais em um ambiente que seja desafiador para as crianças. O professor deverá respeitar o ritmo de cada criança bem como seus desejos e ideias, conquistas e produções. Acolhendo suas propostas, invenções e descobertas sempre que possível no planejamento.	Como descreve a proposta de educação infantil de Gaspar é basicamente função social do adulto/ professor interagir com as crianças e famílias organizando atividades criativas, estimulando a participação e estreitando os laços de confiança entre criança /criança, criança/ adulto, famílias e CDI. Neste sentido, o professor, além de levar em conta os conhecimentos prévios das crianças deve propor desafios, em que a criança possa confrontar sua ideia com outras e assim formular novos conceitos.	O papel do professor da Educação Infantil, segundo a LDB, está além do cuidar. Ele precisa conhecer a criança na sua individualidade cognitiva, afetiva e cultural para então poder participar, discutir e planejar um plano de trabalho que amplie conhecimentos, experiências e vivências.
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Entendemos a Educação Infantil como um espaço rico para interações, trocas de experiências e ampliação de repertório cultural, ou seja, um ambiente educacional carregado de significados e culturas onde envolva crianças, adultos e comunidade. Na educação infantil as crianças vivenciam experiências e são	“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDB, título V,	A Educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Caracteriza – se por ser um espaço de educação formal que atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses e 29 dias, abrangendo as ações de cuidar e educar. Por anos a

	<p>desafiadas a todo o momento de acordo com os três eixos contemplados na nossa proposta de Educação Infantil que são as interações, linguagens e brincadeiras. No dia a dia da educação Infantil não se pode dissociar sua função social que é o cuidar e o educar. O cuidar afetivo no sentido de oferecer um espaço acolhedor e seguro. E o educar no sentido de se ter ações planejadas com o objetivo de ampliação de repertório, segundo Craidy & Kaecher (2001) toda a ação na rotina pode ser pedagógica, dependendo do enfoque que se dá a ela.</p>	<p>cap.II , seção II, art.29) Com o acelerado crescimento do processo das transformações tecnológicas, econômicas e culturais a educação infantil também vem sofrendo alterações em suas funções, dentre elas esta, a caracterização da educação infantil como primeira etapa da educação básica explícita com clareza na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394;</p>	<p>Educação Infantil teve caráter assistencialista e escolarizante. Hoje os serviços voltados para a primeira infância vinculam-se a políticas educacionais, conforme estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996. Segundo a Proposta Pedagógica Municipal de Gaspar. Diante desta concepção, pensamos, discutimos e refletimos a Educação Infantil num espaço que permita brincadeiras, interações, construções, investigações e descobertas por meio de propostas que desafiam crianças e adultos.</p>
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	<p>Para garantir as vivências e a troca de experiências e as diversas formas de interações contamos com seis áreas. Espaços estes que são desafiadores, instigantes e equipados com uma série de objetos favorecendo assim a ampliação de repertório.</p>	<p>A organização do tempo e a estruturação do espaço permitem ao professor maior disponibilidade de tempo para atender as crianças em diferentes contextos e as crianças maior autonomia na hora de realizar suas escolhas. De acordo com a Proposta pedagógica da educação infantil de Gaspar: “Dentro dessa perspectiva, a dinâmica de trabalho distribuído por áreas permite a criança desfrutar os diferentes espaços. Proporciona-lhe descoberta, autonomia, participação ativa, cooperação, aconchego, fantasia, interação com diversos materiais, como brinquedos, livros, jogos, blocos, artes plásticas, fantoches, bolas, sucatas;”(2010, p 51) De acordo com o acima transcrito priorizamos no CDI espaços educativos sem a ideia de pré-escolarização , ricos em estímulos desafiadores onde a troca de experiências são constantes e a bagagem cultural das crianças é respeitada .</p>	<p>O espaço pedagógico para oportunizar a participação e exploração ativa da criança em todos os momentos do dia precisa contemplar: momentos para movimentar-se, escolher, experimentar, construir, compartilhar, organizar, socializar, descansar através de relações em grande grupo, pequeno grupo e individual. É importante que esta organização de espaço seja visível e acessível à criança permitindo autonomia nas suas ações.</p>
PLANEJAMENTO SEMANAL	<p>O professor deverá respeitar o ritmo de cada criança bem como seus desejos e idéias, conquistas e produções. Acolhendo suas propostas, invenções e descobertas sempre que possível no planejamento. O professor deverá observar e registrar as vivências, produções, brincadeiras e aprendizagens de cada criança para que possa depois fazer o replanejamento de algumas atividades de acordo com a necessidade do grupo.</p>	<p>Neste contexto, as crianças têm participação ativa, tomando iniciativas e decisões no controle partilhado da rotina e na estruturação do planejamento de trabalho do professor. Planejamento este no qual a criança tem oportunidades de experimentar, descobrir, manipular objetos e vivenciar situações em um ambiente seguro e acolhedor, fazendo a sentir-se querida e respeitada.</p>	<p>Com base no nosso dia a dia organizamos o nosso tempo e espaço para realizarmos um planejamento heterogêneo. Planejamento heterogêneo é coletivo, se é coletivo tem que ser discutido e exposto para todos, crianças, funcionários, pais e comunidade. O grupo de funcionários e professores caminha para que a discussão e exposição de um planejamento heterogêneo aconteçam. Isso requer uma organização que permita planejar, rever, replanejar.</p>
PROJETOS PEDAGÓGICOS	<p>Os projetos realizados na Educação Infantil podem ser de investigação ou de construção de acordo com as observações documentadas pelo</p>		<p>Os projetos envolvem a necessidade, curiosidade e o interesse das crianças, bem como, a intencionalidade</p>

	professor e das hipóteses das crianças. Sendo assim sempre que possível trabalhamos com esta possibilidade, pois as crianças adoram investigar e descobrir e os pais se sentem muito mais próximos do nosso dia a dia	Não especificou	pedagógica do adulto. Os Projetos proporcionam aos adultos e crianças um papel ativo na construção do conhecimento. Os projetos podem ser de Construção e ou Investigação e devem ser retirados das observações, registros da documentação pedagógica do professor.
--	---	-----------------	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em três PPPs elaborado em 2012. (GASPAR, 2012A); (GASPAR, 2012B); (GASPAR, 2012C).

OBS: Foram retirados excertos dos PPPs que contemplavam em seus escritos de alguma forma as contribuições da participação das crianças.

APÊNDICE B - Tabela de excertos das concepções descritas nas versões dos PPPs atuais.

REFERÊNCIAS	PARTICIPAÇÃO NO PPP	CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA	CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	PERFIL DO PROFESSORA/OR	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Gaspar (2019A)	Houve a participação da direção, professores, auxiliares, pais, alunos e demais funcionários. O Projeto Político Pedagógico é um importante instrumento quando se busca estabelecer a identidade social e institucional nas Unidades Educacionais, principalmente ao atender os princípios de autonomia, isonomia, gestão democrática e participativa. Nessa perspectiva acredita-se que cada “instituição deverá traçar seu caminho; porém, este caminho poderá ser tanto mais interessante quanto maior a oportunidade de diálogo com outros sujeitos também posicionados” (VASCONCELLOS, 2009, p. 17).	Não especifica no documento	Não especifica no documento	Baseado em necessidades do grupo, compete ao professor criar condições de estimulação adequada e rica, a fim de promover o desenvolvimento global das crianças. Sendo assim, a criança tem autonomia para participar da elaboração da rotina, apoiada e mediada pelo professor na escolha de formas de interações, onde ela possa ou não interagir com o professor, com crianças de outras turmas, com atividades individuais de pequeno e grande grupo.	A experiência que a criança vivencia na Educação Infantil, torna-a sujeito de sonhos, fantasias, afetividade, cooperação e com autonomia através das brincadeiras e na construção de sua identidade.
Gaspar (2019B)	Comunidade, família, e a participação de todos os segmentos. Deve ser elaborado em conjunto, onde consegue-se articular várias dimensões que precisam ser colocados em prática, para tanto, torna-se um documento articulador, constituindo-se a partir de observações, conversas, necessidades, o documento nunca será finalizado, estará sempre em construção, permitindo que professora/or, funcionários e crianças apontem seus interesses, suas exigências. A	Infância é o período em que a criança constrói sua personalidade, ampliam culturas e valores, é uma categoria social onde a criança é um sujeito ativo, inventivo e que está sempre em busca de conhecimentos, desafios, idade onde explora o novo, aguça sua curiosidade, é tornar-se autônomo, capaz de fazer suas escolhas, mas sempre com a intervenção do adulto contribuindo para o seu desenvolvimento, tornando-o um adulto crítico, criativo.	É um ser que observa, questiona, cria hipóteses, tira suas próprias conclusões, faz julgamentos e assimila valores, constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio das ações e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento das aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural e espontâneo. O CDI tem como filosofia respeitar a criança como sujeito histórico e de direitos. A criança é protagonista de sua	A função social do professor é mediar, desafiar e apoiar, dando suporte as crianças em suas investigações e soluções de problemas, mediando suas atividades criativas e imaginárias que envolvem todas as linguagens e assim ampliando seu repertório cultural.	Não especifica no documento

	participação favorece a autonomia da instituição.		história, destacamos que a infância é uma etapa da construção social da criança e do seu ciclo de vida.		
Gaspar (2020C)	Concebemos a criança como alguém que pensa, duvida, procura soluções, quer compreender o mundo a sua volta e dele participar. Priorizamos uma infância, considerando os saberes da criança, assegurando seus direitos em que sejam desafiadas e possam formar conceitos, ampliando assim o seu repertório cultural.	O conceito de infância foi construído socialmente e não é inerente ao sujeito criança, acompanha as mudanças ocorridas nos diversos contextos sociais, onde não há padrões específicos que normalizam uma única maneira de se viver a infância (SARMENTO,2001).	A criança é compreendida como sujeito histórico, de direitos, ser pensante, considerada como cidadã ativa na sociedade a qual está inserida, constitui-se pelas vivências no contexto social. A Base Nacional Comum Curricular, descreve a criança como um indivíduo que “[...] observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria de conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2017, p. 36)	O professor será “parceiro” no andamento de todo o processo para construir com o grupo uma relação cheia de culturas e potenciais em um ambiente que seja desafiador para as crianças. O professor deverá respeitar o ritmo de cada criança bem como seus desejos e idéias, conquistas e produções. Acolhendo suas propostas, invenções e descobertas sempre que possível no planejamento.	Entendemos a Educação Infantil como um espaço rico para interações, trocas de experiências e ampliação de repertório cultural, ou seja, um ambiente educacional carregado de significados e culturas onde envolva crianças, adultos e comunidade. Na educação infantil as crianças vivenciam experiências e são desafiadas a todo o momento de acordo com os três eixos contemplados na nossa Proposta Pedagógica de Educação Infantil.
Gaspar (2020A)	Todos os envolvidos, todos podem e devem participar das ações existentes naquela instituição.	O conceito de infância está ligado as transformações culturais, sociais, econômicas de uma sociedade em um determinado tempo e lugar. O conceito de infância foi construído socialmente e não é inerente ao sujeito criança, acompanha as mudanças ocorridas nos diversos contextos sociais, onde não há padrões específicos que normatizam uma única maneira de se viver a infância (SARMENTO,2001)	Essa definição reafirma o direito que as crianças têm de viver cada momento como um tempo único, histórico e social, com seus desejos e suas necessidades próprias, de estar e de participar das experiências feitas e pensadas para e com o seu grupo, como um direito, como forma de fazer-se, de ser. A criança é um sujeito ativo, inventivo, investigador, afetivo, que, com o suporte/mediação do adulto/professora/or constrói e amplia seu repertório cultural e conhecimento de mundo. Desde pequena a criança começa a conviver com a educação, com os pais, com a família, com o professor.	O professor deve ser mediador das atividades/interações das crianças. Deve oportunizar momentos desafiadores, experiências, brincadeiras e interações. Mediar, orientar e promover laços afetivos. Ajudar as crianças a resolver conflitos, repensar e reforçar valores, valorizando-as como agentes ativos e inventivos do processo educativo.	A Educação Infantil é um espaço educacional e tem como função oportunizar a construção do conhecimento infantil, oferecendo oportunidades, descobertas, vivências, cujo processo centra-se nas relações/interação adulto/criança, criança/criança, adulto/criança/conhecimento, CDI/Família/ Comunidade/ Poder Público.
Gaspar (2019C)	1- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da instituição. 2- Participação da	Condição de ser criança, tempo social vivido em contexto, portanto, a infância é uma categoria social.	Nossa proposta considera a criança como sujeito ativo, inventivo, investigador, afetivo, que, com o suporte/mediação do	O professor tem como principal função ampliar o repertório cultural da criança.	Não especificou no documento

	comunidade escolar ou equivalentes. Sendo assim a LDB encaminha os sistemas de ensino para a gestão democrática e indica instrumentos fundamentais, entre eles.		adulto/professora/or constrói e amplia seu repertório cultural e conhecimento de mundo. Desde pequena a criança começa a conviver com a educação; com os pais, com a família, com o professor. (GASPAR, 2010)		
Gaspar(2018A)	Uma construção coletiva da identidade	A infância é um período de formação humana. Nesse período, a criança é compreendida como ser que possui especificidades cognitivas, afetivas e sociais	O CDI partilha da concepção da Rede Municipal de Gaspar, que concebe a criança como: um sujeito de direitos, sujeito indivisível, ricos em potencialidade, constituídos historicamente nas e pelas relações sociais. Visualizamos a crianças como protagonista nas e das situações de ensino aprendizagem, como portadoras de saberes oriundos das suas relações sociais e culturais.	O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica.	Acreditamos em uma Educação Infantil na perspectiva de interações, de participação ativa dos sujeitos (adultos/crianças); de construção de conhecimento; e de respeito às especificidades de cada um, o que impõe para nós desconstruir um planejamento homogêneo, deixar de lado a forma de trabalhar sempre “todos fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo”
Gaspar(2020B)	Não específica no documento	Kramer (1992) tem defendido uma concepção que reconhece na infância seu poder de imaginação, fantasia e criação, entendendo que as crianças produzem cultura e possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem, e propõe que olhemos o mundo por meio da ótica da criança.	A criança é entendida como uma pessoa capaz de ter uma participação direta sobre o mundo em que se encontra.	É papel do professor de Educação Infantil conhecer a criança em sua totalidade e individualidade, portanto há a necessidade de oportunizar vários recursos, diversificando a qualidade de experiências, assim ampliando as potencialidades das crianças. O professor precisa mediar, desafiar e apoiar as crianças, dando suporte nas atividades que envolvam todas as linguagens, brincadeiras e interações em grande grupo, pequeno grupo ou individual, numa perspectiva desafiadora, com vista à ampliação do repertório cultural das crianças.	Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras
Gaspar (2018B)	Professor, demais profissionais e demais técnicos, a parceria com as famílias. importância da participação de	Não específica no documento	Não específica no documento	Não específica no documento	Não específica no documento

	<p>todos os segmentos da comunidade escolar na elaboração do PPP, observando o referido documento deve refletir a realidade da instituição, seus objetivos e anseios, e que os mesmos não devem ser vistos como algo imposto de cima para baixo.</p>				
Gaspar (2020D)	<p>Não específica no documento</p>	<p>Compreendendo que a criança é protagonista de sua história, ressaltamos que a infância é uma etapa do ciclo da vida, ou da construção social da criança. Logo, a infância configura-se num processo em que a criança é circundada de possibilidades, aprendizados e descobertas que só ocorrerão nesse período.</p>	<p>a criança é um ser ativo, participativo, capaz de construir seus próprios conhecimentos. Seguindo a Proposta Pedagógica do Município de Gaspar “A criança é um sujeito ativo, inventivo, investigador, afetivo, que, com o suporte/mediação do adulto constrói e amplia seu repertório cultural e conhecimento de mundo. (GASPAR, 2010, p.31)</p>	<p>A função social do adulto/professor é de mediador, desafiador e apoiante, dando suporte às crianças em suas investigações e soluções de problemas, mediando suas atividades criativas e imaginativas que envolvem todas as linguagens.</p>	<p>A educação infantil é um tempo diferente do tempo do ensino fundamental, portanto, precisam-se projetar espaços/ambientes que atendam à especificidade de “ser criança” e à necessidade de que as crianças participem da organização do espaço e tempo, estabelecendo com os profissionais que atuam com elas momento de interação e construção coletiva destes espaços e tempos.</p>
Gaspar (2020E)	<p>O Projeto Político Pedagógico faz parte de uma gestão democrática, e deve ser elaborado por e para todos os participantes, familiares, professora/or, crianças, gestores e funcionários</p>	<p>Criança e infância são conceitos que se complementam, culturalmente determinados e historicamente construídos. Pode-se demarcar biologicamente o período da infância, mas psicologicamente, não. A infância é constituída a partir de diferentes aspectos sociais, expressivos, artísticos, culturais e cognitivos. Nessa perspectiva o sentimento de infância é algo que caracteriza a criança, a sua essência enquanto ser, o seu modo de agir e pensar, que se diferencia do adulto, portanto merece um olhar específico.</p>	<p>Tendo a criança como um sujeito histórico e protagonista do seu processo de aprendizagem, diante disso o objetivo principal do nosso trabalho pedagógico é oportunizar vivências e experiências que garantam a possibilidade de escolhas em diferentes espaços. Segundo a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Gaspar: “Considera a criança como sujeito ativo, inventivo, investigador, afetivo que, com o suporte/mediação do adulto/professor constrói e amplia seu repertório cultural e conhecimento de mundo. ” (2010, p.31) [...] acreditando que a criança é um ser completo, com suas próprias características, um sujeito histórico e</p>	<p>“Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”, (BNCC, p. 39) MEDIADOR; APOIADOR DESAFIADOR INTERVENTO INVESTIGADOR .</p>	<p>Na Educação Infantil, a função social do professor é basicamente criar situações que desafiem o pensamento da criança, provocando assim, o conflito cognitivo. A instituição de educação infantil deve estar organizada de forma a favorecer e valorizar a autonomia da criança e para isso, os ambientes e os materiais devem estar dispostos de forma que as crianças possam fazer escolhas, desenvolvendo atividades individualmente, em pequeno e grande grupo. A função do professor é ampliar o repertório cultural, promover e facilitar a interação social, a exploração e a aprendizagem cooperativa, proporcionando um</p>

			social de direitos, sujeito heterogêneo, que expressa toda sua pluralidade por meio da capacidade de produzir cultura, um ser inventivo e criador, perspectiva esta que atribui à criança inteligibilidade nas suas ações socioculturais e a sua ação social como ator, com competências para assumir uma cidadania ativa que garanta sua participação no processo educacional.		espaço de relacionamento entre todos os envolvidos no processo educativo: professor, equipe da instituição, pais e crianças.
Gaspar (2019D)	O Projeto Político-Pedagógico do Centro de Desenvolvimento Natália Andrade dos Santos tem como finalidade fomentar uma educação democrática e de qualidade, envolvendo professora/or, auxiliares de professora/or, funcionários de modo em geral, crianças, pais e comunidade. Sua construção definirá caminhos a serem percorridos por todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.	Infância é considerada pelos especialistas o espaço de tempo da vida do ser humano que vai do nascimento a puberdade, voltada não só as transformações físicas, mas também ao desenvolvimento intelectual e social. É neste período titulado de infância que a criança se constitui como indivíduo de direitos e deveres, portador e produtor de cultura.	Os parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil definem a criança como: “Um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcado pelo meio social que se desenvolve, mas também contribui com ele” (Brasil, 1998. P.13) Em consonância com o acima descrito, o CDI almeja proporcionar aos infantes situações ricas em aprendizagens nas quais as culturas e os conhecimentos prévios são valorizados e respeitados no processo construção do conhecimento e desenvolvimento infantil.	para ser professor de educação infantil é fundamental ter formação na área, ser responsável, organizado, persistente, comprometido e principalmente conhecedor da função da Educação Infantil na atualidade. É quem está presente diariamente na vida da criança, com a função social de unir o cuidar ao educar; é fazer a diferença, é explorar diferentes culturas e vivenciar diferentes experiências. É fundamental que o professor seja conhecedor da criança como sujeito de direito, propagador de experiências ricas e desafiadoras na construção do conhecimento infantil.	A partir de 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio. Segundo a LDB em seu artigo 29: A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Assim sendo no Centro de Educação Infantil Natalia Andrade dos Santos a Educação Infantil é concebida como espaço de construção de conhecimento onde o cuidar e o educar são indissociáveis; as culturas infantis são respeitadas e ampliadas; E os diferentes tipos de interações serão garantidas na rotina diária.
Gaspar (2020F)	Não específica no documento	Não específica no documento	De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil (2010), a criança é um sujeito histórico	Não específica no documento	A educação infantil é um espaço educacional e tem como função propiciar a construção do conhecimento

			de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura.		infantil, cujo processo centra-se nas relações adulto/criança, criança/criança, adulto/criança/conhecimento/CDI/família/comunidade/poder público.
Gaspar (2020G)	Proposta Pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professora/or e da comunidade escolar (Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009).	Infância é o período em que a criança constrói sua personalidade, amplia culturas e valores. Destacamos que a infância é uma etapa da construção social da sua identidade.	O CDI tem como filosofia respeitar a criança como sujeito histórico e de direitos. A criança é protagonista de sua história, destacamos que a infância é uma etapa da construção social da sua identidade. As crianças caracterizam-se como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio.	A função social do professor é mediar, desafiar, apoiar, e dar suporte às crianças em suas investigações e resoluções de problemas, estimulando sua criatividade e imaginação.	primeira etapa da Educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 até 5 anos 11 meses e 29 dias. [...] cuidar/educar como sendo todas as ações desenvolvidas na rotina diária de uma instituição de Educação Infantil, em cujo desdobramento a ampliação do repertório cultural das crianças, constitui objetivo central. Tais ações exigem estudo, pesquisa/leitura do contexto por parte do professor e planejamento sistemático"
Gaspar (2013)	Não específica no documento	Logo, a infância configura-se num processo em que a criança é cercada de possibilidades, aprendizados e descobertas que só ocorrerão nesse período., infância é: (2011, p.31) É um período de formação humana que apresenta característica própria. Ocorre aprendizagem e desenvolvimento que se estrutura a partir das interações da criança/criança, criança/adulto, criança/objeto físico e social.	A criança é protagonista de sua história, ressaltamos que a infância é uma etapa do ciclo da vida, ou da construção social da criança.	A função social do adulto/professora/or é de mediador, desafiador e apoiante, dando suporte às crianças em suas investigações e soluções de problemas, mediando suas atividades criativas e imaginativas que envolvem todas as linguagens. O papel do professor parte do princípio de conhecer a criança em sua totalidade e individualidade, documentar através de registro, e a partir destes levantamentos fazer as intervenções pedagógicas necessárias.	De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. Logo, o espaço educacional de Educação Infantil tem como prioridade os processos educacionais relativos às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos focando o Cuidar/educar, oportunizando a ampliação do conhecimento infantil. A função social da educação infantil compreende duas ações indissociáveis: Cuidar e Educar.
Gaspar (2020 H)	PPP em construção, colocado que será realizado com a	Respeitar a criança como sujeito histórico e de	Definiremos com a equipe e comunidade trazendo as	Em construção	Em construção

	equipe e a comunidade local.	direitos, conforme determina nossa Proposta Pedagógica da Educação Infantil de Gaspar-SC que “[...] considera a criança como sujeito ativo, inventivo, investigador, afetivo, que, com o suporte/mediação do adulto/professor constrói e amplia seu repertório cultural e conhecimento de mundo” (GASPAR, 2010, p. 31	concepções da nossa Proposta Pedagógica (2010); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); Base Nacional Comum Curricular (2017) e Currículo Base do Território Catarinense (2019). Além dos teóricos que pautam nossa proposta pedagógica.		
--	------------------------------	---	---	--	--

Fonte: PPPs das instituições de Educação Infantil de Gaspar-SC, selecionados em 2020 para esta pesquisa (uma versão de 2013, e os demais no período de 2018 a 2020).

OBS: Foram retirados excertos dos PPPs que contemplavam em seus escritos de alguma forma as contribuições da participação das crianças.

APÊNDICE C – Tabela de excertos das metodologias da prática pedagógica utilizada pelas instituições descritas nos PPPs

REFERÊNCIAS	ESPAÇO	PROJETO	PLANEJAMENTO
Gaspar (2019 A)	O espaço pedagógico para oportunizar a participação e exploração ativa da criança em todos os momentos do dia precisa contemplar: momentos para movimentar-se, escolher, experimentar, construir, compartilhar, organizar, socializar, descansar através de relações em grande grupo, pequeno grupo e individual. É importante que esta organização de espaço seja visível e acessível à criança permitindo autonomia nas suas ações. Na Educação Infantil é importante a criação de ambientes/ espaços estimuladores (cantos temáticos) que são construídos a partir do interesse manifestado pelas crianças, fazendo com que as mesmas troquem experiências, respeitando suas próprias escolhas e as limitações de cada uma.	Conforme a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Gaspar para a Educação Infantil a metodologia didático pedagógica que contempla os princípios por nós defendidos são os projetos. Os projetos envolvem a necessidade, curiosidade e o interesse das crianças, bem como, a intencionalidade pedagógica do adulto. Os Projetos proporcionam aos adultos e crianças um papel ativo na construção do conhecimento. Os projetos podem ser de Construção e ou Investigação e devem ser retirados das observações, registros da documentação pedagógica do professor.	Sendo assim, a criança tem autonomia para participar da elaboração da rotina, apoiada e mediada pelo professor na escolha de formas de interações. É através do planejamento e sua execução que o professora/or tem a possibilidade de observar como foi a construção do conceito explorado e documentar a sua experiência e das crianças. [...] a organização de uma rotina heterogênea implica num planejamento coletivo envolvendo todos no CDI: crianças, professor e funcionários.
Gaspar (2019B)	A criança percebe o espaço de maneira diferente do adulto, por isso é de suma importância à participação da criança na construção desses espaços. Estes espaços devem ser prazerosos possibilitando as crianças múltiplas possibilidades de despertar o imaginário infantil. criança percebe o espaço de maneira diferente do adulto, por isso é de suma importância à participação da criança na construção desses espaços. Estes espaços devem ser prazerosos possibilitando as crianças múltiplas possibilidades de despertar o imaginário infantil.	Por meio dos projetos a criança interage com o mundo e tem a possibilidade de refletir e participar do seu processo de aprendizagem. O trabalho pedagógico focado nos projetos, que podem ser de investigação ou de construção é pertinente na educação infantil, pois tem como elemento norteador a curiosidade e interesse das crianças. fazer escolhas, tomar decisões e socializar suas descobertas.	[...] há necessidade de organizar ações pautadas no planejamento heterogêneo tendo como base os eixos norteadores da Proposta Pedagógica do Município de Gaspar: interações, linguagens e brincadeiras e na abordagem de projetos, favorecendo assim a ampliação do conhecimento, sendo necessário refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar suas práticas e interações, a fim de promover o desenvolvimento pleno das crianças. O Planejamento na Educação Infantil deve proporcionar oportunidades em que a criança possa vivenciar situações, experiências, fazer escolhas, tomar decisões e socializar suas descobertas.
Gaspar (2020C)	Não especifica no documento.	Os projetos realizados na Educação Infantil podem ser de investigação ou de construção de acordo com as observações documentadas pelo professor e das hipóteses das crianças. Sendo assim sempre que possível trabalhamos com esta possibilidade, pois as crianças adoram investigar e descobrir e os pais se sentem muito mais próximos do nosso dia a dia.	O professor deverá respeitar o ritmo de cada criança bem como seus desejos e ideias, conquistas e produções. Acolhendo suas propostas, invenções e descobertas sempre que possível no planejamento.
Gaspar (2020A)	Conforme Proposta pedagógica da Rede Municipal de Gaspar, a organização do espaço na instituição de Educação Infantil deve garantir vivências heterogêneas às crianças, respeitando os ritmos e escolhas de cada uma, desenvolvendo atividades significativas e	Conforme proposta pedagógica da Rede Municipal de Gaspar, (2010 p 36): "... o currículo baseia-se em três eixos: INTERAÇÕES, LINGUAGENS E BRINCADEIRAS, e na abordagem de PROJETOS, que sustenta toda a organização do	Nessa documentação consta os planejamentos semanais, relatos e registros escritos dos tempos que a professora/ora vivenciou com as crianças no grande e pequeno grupo, bem como no individual, os quais possibilitam aos professores o

	<p>prazerosas. E considerando que as crianças dão significados diferentes, inventam jeitos novos de lidar com os objetos e com as pessoas a partir de suas idéias, pensamentos, imaginação e fantasia. (Gaspar 2010, p. 46).</p>	<p>trabalho pedagógico, constituindo um currículo integrado. Projeto Institucional: Uma História Puxa Outra”. Este projeto tem como objetivo: 1- Despertar o prazer pela leitura; 2- Possibilitar vivência de emoção, fantasia e imaginação; 3- enriquecer o vocabulário das crianças; 4- Oportunizar a interação da família na instituição através do momento da leitura.</p>	<p>replanejamento, de acordo com os interesses das crianças.</p>
Gaspar (2019C)	<p>Afirma que ele deve ser socialmente construído pelas crianças e adultos que nela convivem, principalmente das crianças, pois podemos tirar o máximo das falas delas. A organização do espaço na instituição de Educação Infantil deve garantir vivências heterogêneas às crianças, respeitando os ritmos e escolhas de cada uma, desenvolvendo atividades significativas e prazerosas.</p>	<p>O projeto pode ser ampliado, dependendo do interesse das crianças, mas esses interesses precisam ser registrados, documentados. Portanto, propõe-se para a Rede Pública Municipal de Educação Infantil Os trabalhos com projetos, no âmbito da Rede Pública Municipal de Educação Infantil, são classificados em Projetos de Investigação e Projetos de Construção, ambos com ampla e total participação da criança, tendo como ponto de partida as observações documentadas pelo professor. (GASPAR, 2010).</p>	<p>Defendemos um Planejamento Heterogêneo, que implica decisões, cooperação, participação, desconstruir a lógica da turma “ser minha” e da sala “ser minha” – as crianças são da instituição de Educação Infantil e todos os adultos que ali trabalham respondem por todas as crianças. Esse planejamento permite desconstruir a rotina estereotipada, uma rotina em que cada professora/or planeja unicamente para si e para suas crianças, em sua sala. O Planejamento Heterogêneo vem ao encontro desta proposta de Educação Infantil, pois possibilita o respeito às diferenças e atende às diversidades, propiciando formas de ampliar o desenvolvimento das crianças. O planejamento deve ser orientador do trabalho docente, e deve ser assumido como processo ativo e reflexivo constante. Para isso, faz-se necessário documentar todas as observações feitas em relação à criança e ao grupo de crianças com o qual trabalha, para que possa planejar–fazer–rever e replanejar.</p>
Gaspar (2018A)	<p>É preciso facilitar contextos ricos, que permitam à criança defrontar-se com novas experiências que lhe sejam interessantes e nas quais possa experimentar, manipular, observar e ampliar seu repertório cultural. De acordo com Dornelles e Horn (2004, p.24) “Pensar em espaço é organizá-lo de modo a desafiar a iniciativa da criança, permitindo-lhe sua livre e rica exploração, pensando-o como parte integrante do trabalho e não simplesmente como um pano de fundo”. as opiniões das crianças para proporcionar múltiplas experiências e a interação social.</p>	<p>[...] o trabalho utilizando esse recurso pedagógico para a partir da curiosidade das crianças. O projeto é uma proposta, uma ideia que se desenvolve e é planejada com base em observações, narrativas do cotidiano nas instituições em educação infantil.</p>	<p>[...] fazer escolhas, tomar decisões e socializar suas descobertas. Trata-se de uma organização objetiva, na qual o adulto, partilhando o controle com as crianças na rotina diária, sistematiza as atividades a elas oferecidas. O planejamento precisa ser apresentado para as crianças desde bebês. Nesse planejamento, todos têm papéis ativos. Defendemos um Planejamento Heterogêneo, que implica decisões, cooperação, participação, desconstruir a lógica da turma “ser minha” e da sala “ser minha”. As crianças são da instituição de Educação Infantil e todos os adultos que ali trabalham respondem por todas as crianças. É preciso facilitar contextos ricos, que permitam à criança defrontar-se com novas experiências que lhe sejam interessantes e nas quais possa experimentar, manipular,</p>

			observar e ampliar seu repertório cultural. Os objetivos e as propostas devem partir do registro do que as crianças dizem, fazem, brincam, de forma a: Provocar a curiosidade da criança. Criar conflitos e trocas de pontos de vista entre as crianças
Gaspar (2020B)	Organizar espaços e ambientes que desafiem as múltiplas linguagens, proporcionando momentos ricos, fazendo com que a criança busque novas possibilidades de expressão, disponibilizando materiais com o objetivo de que a criança através do contato direto possa agir sobre eles, estabelecendo relações, fazendo descobertas e aprendendo pela própria experiência. espaço precisa ser convidativo, desafiador, instigante e ao mesmo tempo seguro, elaborado junto com as crianças a partir de suas ideias, permitindo que elas possam fazer escolhas, expressando suas vontades e necessidades. Esses espaços devem instigar a curiosidade da criança, respeitando seu ritmo, suas opiniões e escolhas, proporcionando momentos desafiadores em que ela possa interagir e brincar.	Não específica	[...] o planejamento é preciso conhecer a realidade, as necessidades do grupo de crianças e traçar objetivos, buscar alternativas, priorizando a documentação pedagógica tanto da criança como do professor, como também priorizar conhecimentos prévios da criança, para assim planejar, fazer, rever e replanejar. <u>Planejamento coletivo:</u> As crianças participam da construção deste momento de acordo com a organização das professoras. O refeitório ganha uma configuração diferente de acordo com o tema em questão com o objetivo de fazer desta hora da refeição um momento de alegria, descontração e de representações significantes ao imaginário do infante.
Gaspar (2018B)	Conforme Proposta pedagógica da Rede Municipal de Gaspar, a organização do espaço na instituição de Educação Infantil deve garantir vivências heterogêneas às crianças, respeitando os ritmos e escolhas de cada uma, desenvolvendo atividades significativas e prazerosas. E considerando que as crianças dão significados diferentes, inventam jeitos novos de lidar com os objetos e com as pessoas a partir de suas idéias, pensamentos, imaginação e fantasia. (Gaspar 2010, p. 46). Portanto, com base na proposta da educação infantil, o CDI está organizado em áreas de interesse das crianças onde os espaços são desafiadores, instigantes, fortalecedores da independência da criança.	Outra forma curricular que se valoriza na instituição, sobretudo para dar voz às curiosidades e intencionalidades das crianças são os projetos. <u>PROJETOS:</u> os projetos de construção e investigação também entram na organização curricular do CDI. São desenvolvidos de acordo com interesse e curiosidade através das hipóteses que partem das crianças ou professora, e que podem ou não envolver as famílias. Os projetos podem abranger uma única turma ou mais, como também podem ser institucionais. Não há tempo fixo no calendário para início e conclusão dos projetos, assim como não há necessidade de se trabalhar diariamente. Quando não se trabalha com os projetos, o planejamento da rotina diária segue os eixos do currículo.	Na forma de estruturação dos espaços e das interações, a rotina heterogênea é organizada pelas professoras através do planejamento de diferentes tempos. Nesse sentido, a criança participa do tempo de planejamento, que é o momento que a professora/ora observa e possibilita escolhas e tomada de decisão. No tempo de síntese, a professora/ora e a criança fazem a reflexão do resultado do tempo de trabalho. Cada professora/ora organiza a melhor forma de proporcionar a visibilidade da rotina dos tempos. [...]replanejamento, de acordo com os interesses das crianças.
Gaspar (2020D)	Cabe aos professores o olhar atento para as especificidades do sujeito infantil e organizar o espaço de maneira que contemple o jogo, o brincar e o despertar do imaginário infantil. O espaço educativo deve ser prazeroso e voltado às necessidades de cada faixa etária na primeira infância.	Por meio dos projetos a criança interage com o mundo e tem a possibilidade de refletir e participar do seu processo de aprendizagem. Possibilita, assim, que os educandos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social”, formando-se como sujeitos culturais. pois permitem que elas se manifestem de forma ativa e	[...] o planejamento heterogêneo busca atender a todas as especificidades, visando o desenvolvimento da criança. O planejamento heterogêneo deve envolver todos os sujeitos que fazem parte do processo educativo-pedagógico, sendo assim, professora/or, funcionários e crianças, podem contribuir na elaboração de sugestões, dialogando, percebendo e compreendendo

		<p>participativa durante todo o processo em torno do projeto, desde seu início até a sua conclusão.</p>	<p>as necessidades, curiosidades e dificuldades que devem ser incluídas no mesmo, de forma que os objetivos possam alcançar com qualidade o aprendizado das crianças e da instituição. [...] promover a autonomia dando espaço e suporte para que as crianças manifestem seus desejos e expressem suas opiniões participando de forma ativa da elaboração do planejamento que está vinculado a elas. O período em que as crianças permanecem na instituição é dividido em tempos específicos: tempo de acolhida, tempo de planejamento, tempo de trabalho, tempo de espaço ao ar livre, tempo de refeição higiene, tempo de síntese de memória, e tempo de saída. Estes são apresentados com imagens e representações gráficas que identifiquem os tempos e as propostas que serão organizadas. E a partir dessas informações é montado um quadro ou varal com a apresentação dos tempos para as crianças. Essa atividade acontece diariamente e faz parte da rotina da instituição. A partir da apresentação de cada um dos tempos as crianças podem propor propostas junto à professora/ora, fazer suas contribuições e escolhas para aquele dia. [...]promovendo a participação das crianças no planejamento.</p>
<p>Gaspar (2020E)</p>	<p>Organizamos os espaços (cantos e áreas) em nosso CDI de acordo com a idade e o perfil da turma, modificando esses espaços de acordo com o interesse das crianças. Cada professora/or decide qual a forma de expor a organização dos tempos podendo ser com tarjetas, grande livro ou varal e expondo o planejamento em registro mensal em mural próximo a porta da sala. A rotina diária e o planejamento precisam ter a compreensão das crianças, por esta razão os Tempos vem colaborarmostrando a elas uma série de acontecimentos sequenciais, onde as próprias crianças acompanham o que vai acontecer durante o período em que está na instituição. São dicas, pistas e imagens visuais para poderem se organizar e entender melhor a dinâmica do dia, quais os procedimentos que elas precisam seguir para poderem fazer escolhas e tomar decisões. Para que tudo possa fluir, a organização do ambiente e dos materiais selecionados tem que oferecer a criança, experimentação e curiosidade</p>	<p>Não especifica no documento.</p>	<p>da rotina diária e o planejamento precisam ter a compreensão das crianças, por esta razão os Tempos vem colaborar mostrando a elas uma série de acontecimentos sequenciais, onde as próprias crianças acompanham o que vai acontecer durante o período em que está na instituição. São dicas, pistas e imagens visuais para poderem se organizar e entender melhor a dinâmica do dia, quais os procedimentos que elas precisam seguir para poderem fazer escolhas e tomar decisões. TEMPO DE PLANEJAMENTO E TRABALHO – momento em que as decisões são traçadas junto com as crianças do que será feito no dia, estas, podem opinar e negociar em que momento do dia fará as propostas e onde brincarão nos cantos.</p>

Gaspar (2019D)	Não especifica no documento	Na Rede Municipal de Gaspar o currículo baseia-se em três eixos: Interações, Linguagens, Brincadeiras e na abordagem de Projetos que sustenta toda a organização do trabalho pedagógico, constituindo um currículo integrado. Os projetos institucionais da unidade serão desenvolvidos pela professora de aula atividade, envolvendo as três turmas do CDI, e o tema deverá ser escolhido a partir do interesse despertado pelas crianças.	Um planejamento significativo, baseado em um currículo integrado no qual são considerados indicativos de trabalho dados pelas crianças em suas ações e reações; O respeito a inclusão, bem como também o estreitamento entre a relação famílias e CDI. O planejamento precisa ser apresentado para as crianças desde bebês. Nesse planejamento, todos têm papéis ativos.” Segundo (Rinaldi, 1999) “Para que o trabalho pedagógico seja organizado com coerência é preciso planejamento. “Planejar é organizar objetivos, espaços, materiais, pensamentos, situações e ocasiões de aprendizagem. É permitir trocas e comunicação entre os três protagonistas ativos e pares interativos, crianças, professores e famílias.” Tempo de Planejamento (momento de roda de conversa, onde o professor organiza com as crianças a rotina e expõe as propostas de trabalho, brincadeiras e interações planejadas para o período, matutino ou vespertino). [...]os planejamentos de trabalho são organizados a partir do interesse das crianças e a intencionalidade pedagógica do professor.
Gaspar (2020F)	Não especifica no documento.	Não especifica no documento.	, é um suporte, pois é uma maneira do professor manter vivo seu trabalho, suas ações, refletir sobre os avanços, o que deu ou não certo, pontuando: o que foi feito; o que as crianças manifestaram; de que forma; e qual a intervenção da professora/or. Com intuito de dar visibilidade à rotina, fazendo com que as crianças percebam seus “movimentos” enquanto estão no CDI, cada professora/ora organiza com a sua turma a maneira de expor a rotina, podendo ser a partir do Grande Livro, Varal ou Tarjetas.
Gaspar (2020G)	Para estimular o interesse e o envolvimento das crianças é importante que os ambientes sejam atrativos e desafiadores e construídos a partir do interesse manifestado pelas crianças, fazendo com que as mesmas troquem experiências, respeitando suas próprias escolhas e as limitações de cada uma. É importante apresentar a elas proposta que enriqueçam o seu conhecimento de forma concreta como: conversas, pesquisas, experiências, amostras e outros recursos que facilitam seu aprendizado. De acordo com a proposta	Além dos três eixos norteadores da proposta pedagógica (Linguagens, Interações e Brincadeiras), surgem também por decorrência da curiosidade de uma criança ou da turma, os projetos que podem ser de Construção ou de Investigação. Neles, as crianças são protagonistas, sendo a participação delas de fundamental importância, e com intervenção do professor, a criança faz o levantamento das hipóteses, das descobertas, das construções e uma síntese do que descobriram ou a finalização que foi construído.	Discutir a importância de aprender a olhar e dizer sobre as experiências protagonizadas no cotidiano das crianças, para além do registro escrito é de extrema importância, conciliando também o planejamento e a avaliação. O planejamento heterogêneo busca promover momentos de interação e brincadeiras visando ampliar a autonomia e possibilitando que as crianças manifestem seus desejos e opiniões frente à elaboração do planejamento.

	<p>pedagógica da educação infantil da Rede Municipal de Gaspar (210, p.32) Sendo assim, os espaços têm por objetivo proporcionar a criança o contato com os mais variados objetos e cenários, favorecendo a evolução de suas habilidades que são essenciais para sua autonomia. Nosso CDI dispõe hoje de áreas como: área de artes, Biblioteca, área construindo cenário, área da casa, área de jogos, área do camarim, área da praia, espaço externo e parque. Para uma melhor organização e contemplar todas as turmas, dispomos de um quadro de áreas, onde semanalmente é atualizado de acordo com o planejamento do professor.</p>		
Gaspar (2013)	<p>A forma como a criança percebe o espaço é diferente da lógica do adulto. O adulto organiza, muitas vezes, não considerando a relevância da participação da criança na construção dele. Cabe aos professora/or o olhar atento para as especificidades do sujeito infantil e organizar o espaço de maneira que contemple o jogo, o brincar e o despertar do imaginário infantil. O espaço educativo deve ser prazeroso e voltado às necessidades de cada faixa etária na primeira infância. Os espaços dentro do CDI são organizados de acordo com as necessidades que vão surgindo no decorrer do ano e contemplando as faixas etárias a partir dos eixos norteadores que são defendidos na Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Município de Gaspar, sendo eles: as brincadeiras, as linguagens, as interações e os projetos. Dentro desses eixos são formulados os planejamentos. Em construção</p>	<p>Por meio dos projetos a criança interage com o mundo e tem a possibilidade de refletir e participar do seu processo de aprendizagem. O trabalho pedagógico focado nos projetos, que podem ser de investigação ou de construção, é pertinente na educação infantil, pois tem como elemento norteador, a curiosidade e interesse das crianças por um determinado tema.</p>	<p>A partir do planejamento o professor organiza objetivos, tempo, espaço, materiais, proporcionando à criança um processo educacional-pedagógico que permita trocar e compartilhar experiências. O planejamento é um instrumento de sistematização do trabalho, que precisa ser realizado de forma a atender todas as crianças, não apenas a um grupo específico, mas todas as crianças que fazem parte da instituição. Planejar de forma heterogênea implica o envolvimento de todos os sujeitos que fazem parte do processo de ensino aprendizagem, professora/or e crianças, de forma que todos contribuam para sua elaboração com sugestões, demanda diálogo para perceber e compreender as necessidades, curiosidades, dificuldades que precisam ser incluídas nesse planejamento para que este possa dar conta de possibilitar saltos qualitativos de aprendizagem para as crianças e para a instituição.</p>
Gaspar (2020H)		Em construção	Em construção

Fonte: PPPs das instituições de Educação Infantil de Gaspar-SC, selecionados em 2020 para esta pesquisa (uma versão de 2013, e os demais no período de 2018 a 2020).

OBS: Foram retirados excertos dos PPPs que contemplavam em seus escritos de alguma forma as contribuições da participação das crianças.

APÊNDICE D – Tabela da Legislação e dos Autores utilizados nos PPPs

REFERÊNCIAS	LEGISLAÇÃO	AUTORES
Gaspar, (2019A)	Proposta Pedagógica Educação da Rede Municipal de Infantil, (GASPAR, 2010); Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil. Volume 2., (BRASIL, 2006); Proposta Pedagógica para a Infância no Ensino Fundamental de Nove Anos; (GASPAR, 2012); Documento Norteador PPP, (GASPAR, 2017).	KISCHIMOTO Tizuko Morchida (2002); GADOTTI, Moacir (1995); PADILHA, Paulo Roberto (2005); VASCONCELLOS, Celso dos Santos (2009); VEIGA, Ilma Passos Alencastro (2008, 2011)
Gaspar, (2019B)	Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); LDB 9394/96, (BRASIL, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (BRASIL, 1998); Proposta Pedagógica Educação da Rede Municipal de Infantil, (GASPAR, 2010); Base Nacional Comum Curricular, (BRASIL, 2017); Documento Norteador PPP (GASPAR, 2017).	DIAS, Fátima R. (2012); TEIXEIRA de Salles (2012); FARIA, Vitória L. Barreto de (2012); LEITE, Alvarez Lúcia Helena (1998); OSTETTO Luciana (2008);
Gaspar, (2020C)	Proposta Pedagógica Educação da Rede Municipal de Infantil, (GASPAR, 2010); Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, (BRASIL, 2009); Currículo Base Território Catarinense, (SANTA CATARINA, 2019).	BARBOSA, Maria Carmem Silveira (2006); SARMENTO, Manuel (2001); CRAIDY, Carmem. KAERCHER Gládis (2001) MOYLES, Janete R. (2006)
Gaspar, (2020A)	Proposta Pedagógica Educação da Rede Municipal de Infantil, (GASPAR, 2010); Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil; (BRASIL, 2009); Currículo Base Território Catarinense, (SANTA CATARINA, 2019). BNCC 2017 Critérios de Avaliação (GASPAR, 2012) LDB 12.796/13, (BRASIL, 2013) LDB 9394/96, (BRASIL, 1996); Constituição Federal (BRASIL, 1988)	SARMENTO, Manuel (2001)
Gaspar, (2019C)	LDB 9394/96, (BRASIL, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (BRASIL, 1998); Proposta Pedagógica Educação da Rede Municipal de Infantil, (GASPAR, 2010); Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, (BRASIL, 2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (BRASIL, 2010); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).	ABRAMOWICK, Anete (1999) BANDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (1998); EDWARDS; GANDINI, Lella; FORMAN, Georg (1999) HOHMANN, Mary, BANET, Bernard. WEIKART. David P. (1995)
Gaspar, (2018A)	LDB 9394/96, (BRASIL, 1996); Base Nacional Comum Curricular, (BRASIL, 2017); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (BRASIL, 2010); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Proposta Pedagógica Educação da Rede Municipal de Infantil, (GASPAR, 2010);	BRENNAND, Edneia G. de G. (2016); BRENNAND Edna G. de G. (2016); (sociologia) CORTELA, Mário (2016); filósofo DECROLY, Ovide (2016); filósofo JUSTINO, Daniel Leite (2016); OLIVEIRA, Silvana Barbosa de (2016); SCOTT, John (2010); (sociólogo inglês) VYGOTSKY Lev (2016).

Gaspar, (2020B)	Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, (BRASIL, 2006); Indicadores de qualidade na Educação Infantil, (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (BRASIL, 2010); Proposta Pedagógica Educação da Rede Municipal de Infantil, (GASPAR, 2010);	KUHLMANN Junior, M (1998); RIZZO, Gilda. (1999); SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro (2007); professora/ora psicóloga ARRUDA, Tatiana Santos; (2008); GALVÃO, Andréa Studart Corrêa (2008); FERREIRA, Rosalina. (2008)
Gaspar, (2018B)	Proposta Pedagógica Educação da Rede Municipal de Infantil, (GASPAR, 2010); LDB 9394/96, (BRASIL, 1996);	Não especifica nenhum autor
Gaspar, (2020D)	LDB 9394/96, (BRASIL, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (BRASIL, 1998); Proposta Pedagógica Educação da Rede Municipal de Infantil, (GASPAR, 2010); Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, (BRASIL, 2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (BRASIL, 2010);	BARBOSA, Maria Carmem Silveira (2001, 2006); HORN, Maria da Graça Souza; (2001); FORNEIRO, Lina Iglesias, (1998) LIMA, E. S., (2003); MOYLES, J. R (2006); CRAIDY, Carmem, KAERCHER, G. E (2007); CORSAO; apud SARMENTO, (2008).
Gaspar, (2020E)	Proposta Pedagógica Educação da Rede Municipal de Infantil, (GASPAR, 2010); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (BRASIL, 2010); Base Nacional Comum Curricular, (BRASIL, 2017);	Não especifica nenhum autor
Gaspar, (2019D)	LDB 9394/96, (BRASIL, 1996); Proposta Pedagógica Educação da Rede Municipal de Infantil, (GASPAR, 2010); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (BRASIL, 2010); LDB 9394/96, (BRASIL, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (BRASIL, 1998);	CERISARA, Ana Beatriz (1999) LIBÂNEO, José Carlos (2004) LINO, Dalila Brito (1998) RINALDI, Carla (1999)
Gaspar, (2020F)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (BRASIL, 2010); Proposta Pedagógica Educação da Rede Municipal de Infantil, (GASPAR, 2010); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, (BRASIL, 2009); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).	FREIRE, Paulo (2001).
Gaspar, (2020G)	Proposta Pedagógica Educação da Rede Municipal de Infantil, (GASPAR, 2010); LDB 9394/96, (BRASIL, 1996); Base Nacional Comum Curricular, (BRASIL, 2017); Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Gaspar-SC (GASPAR, 2018); Currículo Base Território Catarinense, (SANTA CATARINA, 2019);	ANGOTTI, Maristela (2014) BARBOSA, Maria Carmen Silveira (2006); STEUCK, Cristina Da na; PIANEZZER, Lúcia Cristina Moratelli (2013); WARSCHAUER, Cecília (1993); VYGOTSKY Lev;
Gaspar, (2013)	Proposta Pedagógica Educação da Rede Municipal de Infantil, (GASPAR, 2010);	BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza (2001);

	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (BRASIL, 1998); Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, (BRASIL, 2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, (BRASIL, 2009);	BARBOSA, Maria Carmem Silveira. (2006); FORNEIRO, Lina Iglesias (1998); LIMA, Elvira Souza (2003)
Gaspar, (2020H)	Proposta Pedagógica Educação da Rede Municipal de Infantil, (GASPAR, 2010); Currículo Base Território Catarinense, (SANTA CATARINA, 2019); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (BRASIL, 2010); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Base Nacional Comum Curricular, (BRASIL, 2017);	Não especifica nenhum autor

Fonte: PPPs das instituições de Educação Infantil de Gaspar-SC, selecionados em 2020 para esta pesquisa (uma versão de 2013, e os demais no período de 2018 a 2020).

**ANEXO I -Documento Norteador do Planejamento da Rede Municipal de
Gaspar-SC**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE GASPAR
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Departamento de Educação Infantil**



CDI: _____
Planejamento Semanal: (data)

Professoras: _____

Turma: _____

Campos de Experiências: _____

Carga Horária Semanal: _____

ROTINAS	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
TEMPO DE ACOLHIDA	Se possível colocar mais de uma opção para oportunizar a escolha da criança. Pensar na diversificação de propostas.				
TEMPO DO PLANEJAMENTO	Momento de roda para fazer o instrumento de visibilidade de rotina – varal, tarjeta, grande livro - (chamada, calendário, propostas do dia, espaços, brincadeiras, interações-agrupamentos). Planejar diferentes formas e espaços para este momento, para não tornar-se mecânico.				
TEMPO DO TRABALHO	<u>Linguagem:</u>	<u>Linguagem</u>	<u>Linguagem</u>	<u>Linguagem</u>	<u>Linguagem</u>
	<u>Objetivo:</u>	<u>Objetivo:</u>	<u>Objetivo:</u>	<u>Objetivo:</u>	<u>Objetivo:</u>
	<u>Proposta:</u>	<u>Proposta:</u>	<u>Proposta:</u>	<u>Proposta:</u>	<u>Proposta:</u>

	<u>Interação:</u>	<u>Proposta:</u>	<u>Proposta:</u>	<u>Proposta:</u>	<u>Proposta:</u>	<u>Interação:</u>
	<u>Espaco:</u>	<u>Interação:</u>	<u>Espaco:</u>	<u>Espaco:</u>	<u>Espaco:</u>	<u>Espaco:</u>
	Colocar estes itens em					
	cada proposta do dia. Descrever também o que as demais crianças estarão fazendo, enquanto acontecem as propostas individuais e/ou pequeno grupo.	Colocar estes itens em cada proposta do dia. Descrever também o que as demais crianças estarão fazendo, enquanto acontecem as propostas individuais e/ou pequeno grupo.	Colocar estes itens em cada proposta do dia. Descrever também o que as demais crianças estarão fazendo, enquanto acontecem as propostas individuais e/ou pequeno grupo.	Colocar estes itens em cada proposta do dia. Descrever também o que as demais crianças estarão fazendo, enquanto acontecem as propostas individuais e/ou pequeno grupo.	Colocar estes itens em cada proposta do dia. Descrever também o que as demais crianças estarão fazendo, enquanto acontecem as propostas individuais e/ou pequeno grupo.	Colocar estes itens em cada proposta do dia. Descrever também o que as demais crianças estarão fazendo, enquanto acontecem as propostas individuais e/ou pequeno grupo.
TEMPO DE ESPAÇO AO AR LIVRE	Garantir diariamente momentos para as crianças brincarem em espaços externos (áreas, brincadeiras). Podendo complementar o tempo de trabalho, enquanto um grupo está desenvolvendo a proposta, os demais podem estar nestes espaços.					
TEMPO DAS REFEIÇÕES HIGIENE	Para os grupos que fazem este momento em pequeno grupo. Planejar o que será disponibilizado para as crianças neste tempo, enquanto uns estão nas refeições/higiene, proporcionar algum brinquedo/literatura...entr e outros para não deixar o tempo ocioso.					
TEMPO DA SÍNTESE DE MEMÓRIA	Planejar metodologias variadas para este tempo. Não ser apenas roda de conversa...propor textos coletivos, mostrar fotos/vídeos, algo que foi construído no dia...aquilo que foi significativo no dia...					
TEMPO DE SAÍDA	Se possível colocar mais de uma opção para					

**DOCUMENTAÇÃO
PEDAGÓGICA**

oportunizar a escolha da criança. Pensar na diversificação de propostas.

Como será feito a documentação do dia: fotos, vídeos, registro escrito individual e coletivo...entre outros.

Apenas registrar a metodologia que será utilizada.

DEVOLUTIVA

Organizar o agrupamento de crianças, dividindo-as nos dias da semana, para que TODAS sejam observadas atentamente e registradas dentro daqueles conceitos propostos na semana, como também nos demais tempos do dia. Pode ser colocado na tabela o nome das crianças e/ou nomear por grupo 1,2...e a professora ter os nomes destes grupos em seu caderno.