



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARTA VALÉRIA SILVA ARAÚJO LIRA

**O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
COMPREENSÕES DE PROFESSORAS**

CAMPINA GRANDE – PB

2023

MARTA VALÉRIA SILVA ARAÚJO LIRA

**O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
COMPREENSÕES DE PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kátia Patrício Benevides Campos.

CAMPINA GRANDE – PB

2023

L768p

Lira, Marta Valéria Silva Araújo.

O protagonismo da criança no currículo da Educação Infantil :  
compreensões de professoras / Marta Valéria Silva Araújo Lira. -  
Campina Grande, 2023.

98 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de  
Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Profa. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos."  
Referências.

1. Educação Infantil. 2. Educação Infantil - Currículo. 3. Práticas  
Educativas. 4. Compreensões de Professoras. 5. Protagonismo da  
Criança.

I. Campos, Kátia Patrício Benevides. II. Título.

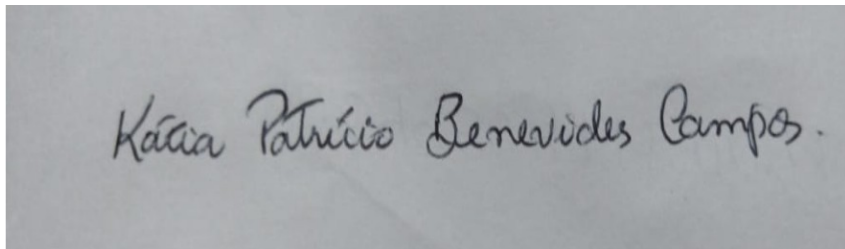
CDU 373.2(043)

MARTA VALÉRIA SILVA ARAÚJO LIRA

**O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
COMPREENSÕES DE PROFESSORAS**

Aprovada em: 27 / 02/ 2023.

**BANCA EXAMINADORA:**

A rectangular box containing a handwritten signature in black ink. The signature reads "Kátia Patrício Benevides Campos.".

**Profa. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos.**

Orientadora

A handwritten signature in blue ink that reads "Amorim.".

**Profa. Dra. Ana Luisa Nogueira de Amorim**  
Examinadora externa

A handwritten signature in black ink that reads "Fabiana Ramos" in a cursive style.

**Profa. Dra. Fabiana Ramos**

Examinadora interna

*Dedico esta dissertação a todos aqueles que me incentivaram e acreditaram no meu sucesso profissional e acadêmico.*

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao bom Deus, por todas as bênçãos recebidas, por ser minha fortaleza em todos os momentos da minha vida, por iluminar meus caminhos e distribuir forças para superar os obstáculos, enfrentados até aqui, mesmo quando considerei impossível concluir esse ciclo, possibilitando-me vencer alguns dos meus medos e dos meus limites.

Um agradecimento especial aos meus pais: Valdelúcio Alves e Maria José Mota, que sempre estão comigo, me auxiliando em tudo.

Gratidão à minha querida orientadora, professora Dra. *Kátia Patrício Benevides Campos*, pelos ensinamentos, parceria, pela disponibilidade, pelo acompanhamento na escrita e, principalmente, pela compreensão durante todo o processo, orientando-me enquanto pessoa que está em constante construção e evolução.

Agradeço aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, em especial aos que compõem a linha de pesquisa 2 - Práticas Educativas e Diversidade -, por terem compartilhado conhecimentos tão valiosos na caminhada acadêmica.

As professoras que aceitaram o convite, para contribuir com a minha pesquisa na banca, tanto na qualificação, quanto na defesa. À professora *Fernanda de Lourdes Almeida Leal* (PPGE-UFCG), pelas contribuições e pela disponibilidade na qualificação e pela generosidade de sempre. À professora *Fabiana Ramos* (PPGE-UFCG), pelos apontamentos de grande relevância para o aperfeiçoamento deste trabalho. À professora, *Ana Luisa Nogueira de Amorim* (DHPE –CE/ UFPB), pelas importantes contribuições prestadas a esta pesquisa. Gratidão por serem mulheres inspiradoras e de grande importância no âmbito acadêmico; mais que um obrigado, a vocês, minha admiração e respeito.

À Secretaria do Mestrado PPGE/UFCG, na pessoa de Samara Azevedo, por toda atenção e auxílio com minhas demandas no decorrer do curso.

Agradeço aos meus colegas do Mestrado em Educação (5ª turma), pelas tantas partilhas ao longo do curso. Em especial, a *Kellyana Ferreira*, colega de orientação e amiga, que segurou minha mão, nos momentos em que o desânimo bateu à minha porta.

À Secretaria Municipal de Educação do Município de Itatuba-PB, pela permissão concedida para a realização deste estudo.

Às professoras da rede municipal de Itatuba-PB, por terem aceitado gentilmente a fazer parte desta pesquisa.

Agradeço a minha irmã, por tudo que faz por mim. Por sempre estar comigo, me ajudando e vibrando nas minhas conquistas.

Agradeço aos meus amigos, pela torcida e orações.

Por fim, e não menos importante, agradeço a minha filha, *Maria Tereza*, por me ensinar tantas coisas com seu jeitinho de ser, fazendo-me sonhar com outros horizontes, me trazendo alegria, mesmo nos momentos difíceis e por me ajudar a compreender que *todas as noites em claro sempre valerão a pena*.

Por fim agradeço a todos(as) aqueles(as) que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho; meus mais sinceros agradecimentos!

## RESUMO

Esta é uma pesquisa de mestrado, vinculada à linha de pesquisa “Práticas educativas e Diversidade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, e tem como objeto de estudo a compreensão das professoras sobre o protagonismo da criança no currículo da Educação Infantil. Compreender o protagonismo através das falas das professoras, significa compreender a criança agente de seu aprendizado, reconhecendo-a como um sujeito de direitos e capacidades para participar do seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem pessoal e social. A participação ativa das crianças no currículo da Educação Infantil tem sido um tema bastante discutido nas últimas décadas, em estudos no campo da Sociologia da Infância, de autores como Sarmento (2007), Quinteiro (2007), Barbosa e Horn (2008) e Fernandes (2009). O objetivo geral deste trabalho é analisar a compreensão de professoras sobre o protagonismo da criança no currículo dessa etapa da educação básica. Para tanto, temos como objetivos específicos: 1) Identificar as compreensões de professoras sobre currículo da Educação Infantil; e 2) Investigar a compreensão das professoras sobre o protagonismo da criança no currículo da Educação Infantil. A pesquisa fundamenta-se nas concepções de infância, Educação Infantil e protagonismo, de Friedmann (2020), e currículo, de Amorim (2011) e Silva (2020), entre outros. Utilizamos uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, a qual tem como objetivo proporcionar maior familiaridade do pesquisador com o problema. Para a produção dos dados, realizamos entrevistas semiestruturadas, que foram videogravadas e transcritas. Os sujeitos da pesquisa são 4 (quatro) professoras da Educação Infantil da rede municipal de ensino do município de Itatuba-PB. Para análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo, pois compreendemos a temática em estudo como unidade de significação, da qual emergem categorias (BARDIN, 1977). Diante das análises realizadas por nós, concluímos que, na visão das professoras, a discussão sobre o currículo se constitui em algo norteador da práxis e selecionador de conteúdos. Contudo, mesmo afirmando as crianças enquanto sujeitos participativos, as professoras apresentaram dificuldades na clareza sobre a temática, uma vez que elas não trouxeram elementos suficientes para defini-los numa perspectiva mais conceitual. Ademais, a pesquisa revelou que as professoras ainda não conseguem se posicionar sobre o protagonismo da criança na escolha do currículo e nem mesmo são consideradas como partícipes da elaboração dos projetos que desenvolvem na EI. Como contribuição, esta pesquisa colabora para a reflexão sobre o currículo da Educação Infantil e a importância do protagonismo das crianças no currículo, como possibilidade de um trabalho pensado a partir dos direitos da infância, seja no município onde a pesquisa foi realizada, seja em outros lugares. Além disso, este estudo pode auxiliar a realização de outras pesquisas acadêmicas nessa temática. De modo geral, destacamos que a participação e escuta das professoras sobre as suas compreensões apresentadas dizem muito sobre suas experiências profissionais e formativas.

**Palavras-chave:** Compreensões de Professoras. Protagonismo da Criança. Currículo. Educação Infantil.



## RESUMEN

Se trata de una investigación de curso de maestría, vinculada a la línea de investigación "Prácticas Educativas y Diversidad", del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Campina Grande, y tiene como objeto de estudio la comprensión de los docentes sobre el papel de los niños en la Primera Infancia en el Currículo de Educación Infantil. Comprender el protagonismo a través de las declaraciones de los docentes significa comprender al niño como agente de su aprendizaje, reconociéndolo como sujeto con derechos y capacidades para participar en su propio proceso de desarrollo y aprendizaje personal y social. La participación activa de los niños en el currículo de Educación Infantil ha sido un tema muy discutido en las últimas décadas, en estudios en el campo de la Sociología de la Infancia, por autores como Sarmento (2007), Quinteiro (2007), Barbosa y Horn (2008) y Fernández (2009). El objetivo general de este trabajo es analizar la comprensión de los docentes sobre el papel de los niños en el currículo de esta etapa de la educación básica. Para ello, tenemos los siguientes objetivos específicos: 1) Identificar las comprensiones de los docentes sobre el currículo de Educación Infantil; y 2) Investigar la comprensión de los docentes sobre el protagonismo del niño en el currículo de Educación Infantil. La investigación se basa en concepciones de infancia, educación infantil y protagonismo, de Friedmann (2020), y currículo, de Amorim (2011) y Silva (2020), entre otros. Utilizamos un enfoque cualitativo, exploratorio, que tiene como objetivo proporcionar al investigador una mayor familiaridad con el problema. Para la producción de datos, realizamos entrevistas semiestructuradas, que fueron videograbadas y transcritas. Los sujetos de investigación son 4 (cuatro) docentes de Educación Infantil de la red municipal de enseñanza de la ciudad de Itatuba-PB. Para el análisis de los datos se utilizó el análisis de contenido, ya que entendemos el tema en estudio como una unidad de significado, de la cual emergen categorías (BARDIN, 1977). En vista de los análisis realizados por nosotros, concluimos que, en la visión de los profesores, la discusión sobre el currículo constituye algo que orienta la praxis y selecciona contenidos. Sin embargo, aun afirmando a los niños como sujetos participativos, las docentes tuvieron dificultades para esclarecer el tema, ya que no aportaron suficientes elementos para definirlos en una perspectiva más conceptual. Además, la investigación reveló que los docentes aún no logran posicionarse sobre el protagonismo del niño en la elección del currículo y ni siquiera son considerados como partícipes en la elaboración de los proyectos que desarrollan en la Educación Infantil. Como aporte, esta investigación contribuye a la reflexión sobre el currículo de Educación Infantil y la importancia del protagonismo infantil en el currículo, como posibilidad de un trabajo pensado desde los derechos de la niñez, ya sea en el municipio donde se realizó la investigación, o en otros lugares. Asimismo, este estudio puede ayudar a llevar a cabo otras investigaciones académicas sobre este tema. En general, destacamos que la participación y escucha de los docentes sobre sus comprensiones presentadas dice mucho sobre sus experiencias profesionales y formativas.

Palabras clave: Comprensiones de los Docentes. Protagonismo infantil. Plan de estudios. Educación Infantil.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Localização do município de Itatuba-PB

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Perfil das professoras colaboradoras da pesquisa e vínculo empregatício.

Quadro 2 - Artigos selecionados

Quadro 3 - Dissertações selecionadas

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCNEI -Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EI - Educação Infantil

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PB - Paraíba

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO INVESTIGADO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 CONSTRUÇÃO DE UMA INVESTIGAÇÃO: TRILHANDO O PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 Pesquisa: perspectiva teórico-metodológica.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2 Locus e sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>28</b>
<b>3 CONCEITUANDO: CRIANÇA, INFÂNCIA, CURRÍCULO, E EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>31</b>
<b>3.1 Influência das instituições que atuam com crianças pequenas na construção curricular da Educação Infantil.....</b>	<b>40</b>
<b>3.2 A construção do currículo da Educação Infantil no Brasil.....</b>	<b>44</b>
<b>4 INVESTIGANDO A TEMÁTICA PROTAGONISMO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O PROTAGONISMO?</b>	
.....	<b>54</b>
<b>4.1 Considerações sobre o protagonismo da criança na construção curricular.....</b>	<b>59</b>
<b>5 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>66</b>
<b>5.1 Criança, infância e Educação Infantil: compreensões das professoras.....</b>	<b>67</b>
<b>5.2 Criança protagonista no currículo da Educação Infantil: compreensões das professoras.....</b>	<b>73</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>84</b>
<b>APÊNDICES (Instrumentos de produção de dados).....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE A: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE B - TCLE.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>97</b>

## INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO INVESTIGADO

Um estudioso de bebês e crianças e da Educação Infantil precisa compreender as sutilezas, as minúcias da prática pedagógica, esta invisível sabedoria da inseparabilidade entre ação educativa e de cuidado na escola de educação infantil. Gostar de crianças, ter desejo de estar com elas, conversar, compartilhar tempos, espaços e aventuras.

(BARBOSA, 2016, p. 135).

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa “Práticas Educativas e Diversidade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande. Seu objeto de estudo é a compreensão das professoras sobre o protagonismo da criança no currículo da Educação Infantil. Diante de tal problemática, é relevante discutirmos o protagonismo—e a criança protagonista do seu desenvolvimento, realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos que as rodeiam e com o ambiente no qual estão inseridas (BARBOSA & HORN, 2008). Considerando isso, ressaltamos que discutir a compreensão das professoras sobre o protagonismo ajuda-nos a colaborar, para que tanto as professoras quanto as crianças se conheçam como sujeitos protagonistas, que contribuem ativamente para a construção e reconstrução das relações sociais no meio em que estão inseridos,

O protagonismo infantil, um princípio das práticas pedagógicas de Reggio Emilia, é definido por Horn (2004, p. 33) como “[...] uma proposta pedagógica que visou à descentração da figura do adulto na prática cotidiana, o que possibilitou mais autonomia por parte das crianças”. De fato, a visibilidade das crianças e a sua autonomia nos processos de desenvolvimento, enfatizando o protagonismo infantil, foram acompanhadas pelo protagonismo das famílias e dos educadores, igualmente envolvidos nos processos construídos pelas crianças em Reggio Emilia.

A respeito do protagonismo da criança, Rinaldi (2019, p. 152) afirma que esta é a forma como a criança é “[...] capaz de associar e desassociar realidades possíveis, de elaborar metáforas e paradoxos criativos, de construir os próprios símbolos e códigos, enquanto aprende a decodificar os símbolos e códigos estabelecidos”. Pode-se dizer que o protagonismo da criança se situa numa concepção de infância que apresenta a criança como um ser potente, capaz de criar formas e de se relacionar com o mundo a sua volta. A criança é concebida como ser que possui direitos.

Conceber a criança como ser que possui direitos não emerge de uma visão descontextualizada, mas sim ligada à conjuntura social, política e histórica. Reconhecemos que a visão da criança como sujeito de direitos decorre de uma trajetória marcada por lutas e pela resistência em sua inserção na educação brasileira, ao longo dos últimos trinta anos, representada em documentos legais como: Constituição Federal (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014); e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

No final da década de 1980 e início da década de 1990, em função de lutas pela democratização das relações em todas as instâncias, tivemos conquistas históricas na área da educação. Entre elas, destacamos a Constituição Federal (BRASIL, 1988), importante respaldo legal que possibilitou à criança ser reconhecida como sujeito de direito, capaz de construir conhecimentos juntamente com os adultos e seus pares. Tal conquista contribuiu para reiterar o direito de participação das crianças, que se faz presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

É no Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990) que a expressão “sujeito de direitos” é dirigida à criança e ao adolescente. Esse conceito começa a indicar uma nova concepção de criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988) foram fundamentais para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), ratificando a Educação Infantil como sendo direito social da criança e dever do Estado, como também acentuando o caráter do acesso e da qualidade do ensino.

A partir desse aparato legal, começa-se a pensar em Escolas de Educação Infantil e em um currículo próprio para o atendimento das crianças, desde sua primeira infância. Assim, a importância de se discutir a temática justifica-se, também, por compreendermos que a elaboração de um currículo para a Educação Infantil, além de necessária, configura-se como uma forma de garantir às crianças o acesso a conhecimentos e experiências educacionais que lhes possibilitem pleno desenvolvimento, conforme preconizado pela lei.

O reconhecimento da criança como sujeito de direito, capaz de construir seus saberes, foi reafirmando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) que, no seu art. 4º, inciso II, passou a considerar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Esses avanços no âmbito legal acerca das discussões sobre a Educação Infantil também reverberaram no currículo proposto para essa etapa da Educação



Básica.

É importante destacar que as primeiras diretrizes foram homologadas em 1999 pela Resolução CNE\CEB nº 1, de 17 de abril de 1999 (BRASIL, 1999), acompanhadas pelo Parecer CNE\CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998 (BRASIL, 1998). O primeiro parecer, pautado nas deliberações da Constituição de 1988, da LDBEN de 1996 e também no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), orientou para o que deveria conter a resolução homologada em 1999. Esses dois primeiros documentos evidenciam a trajetória histórica das Diretrizes, deixando claro quando e como o conceito de experiência foi incorporado.

Após dez anos de vigência, tendo em vista a necessidade de uma atualização frente à história dos acontecimentos e os rumos da política educacional, as DCNEI são revisadas e reeditadas resultando no Parecer CNE\CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009b) e na Resolução CNE\CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009c).

Sendo assim, a relevância do protagonismo da criança está claramente afirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009). Segundo esse documento, a criança deve ser

O centro do planejamento curricular, é 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, 2009a)..12).

Nessa direção, a criança passa a ser o centro do processo de construção curricular. O foco do currículo, que antes tinha o professor como centro, passa a ser direcionado para a criança, demandando do adulto outra postura frente às experiências trazidas e construídas pelas crianças.

Assim, as discussões sobre as possibilidades de experiências trazidas e construídas pelas crianças nas instituições de Educação Infantil se intensificaram com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), prevista também na LDBEN (BRASIL1996), por meio da qual as escolas e municípios estão sendo convidadas a construir seus próprios currículos.

Um currículo é um caminho trilhado coletivamente. “Uma aposta que contém concepção de infância, de homem, de educação, de conhecimento e de cultura, fundamentada em referenciais teóricos que se articulam na prática e, para ser efetivada, deve-se contar com a colaboração de todos” (KRAMER, 1999, p.78).

O currículo, na escola se concretiza por critérios avaliativos, nas experiências, vivências de aprendizagens, sendo uma construção social, em que muitos elementos intervêm. O currículo, por vezes, constitui-se como um lugar de disputas pelo aumento de índices e resultados de avaliação. Nessa direção, Arroyo (2011) considera que o currículo é um território em disputa. Por isso, ele é cercado por normativas, diretrizes, carga horária, estrutura, configurando uma política e suas relações de poder.

Assim, torna-se necessário considerar a especificidade da Educação Infantil, pois ela também é um território em disputa, por isso precisamos consolidar sua proposta curricular e seus próprios instrumentos de avaliação: relatórios, portfólios, documentação pedagógica. Para isso, os documentos de âmbito nacional oferecem orientações e alternativas relevantes, na direção de pensarmos em uma escola que tenha a sua própria proposta curricular.

Sabe-se que os documentos sozinhos não garantem um atendimento que respeite os direitos das crianças, como também não garantem a construção de um currículo que corresponda à consolidação desses direitos e uma aprendizagem significativa para elas, mas se constituem como um passo importante e ainda recente para construção da Educação Infantil brasileira.

Nesse sentido, a criança é compreendida como protagonista em todos os contextos, uma vez que ela interage, cria e modifica a cultura e a sociedade. Compreender esse protagonismo na construção cotidiana do currículo implica estar com elas, transgredir e recriar em suas ações. Ou seja, constituir um currículo que lhes possibilite o direito à educação de qualidade, com base nos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar, e conhecer-se, previstos desde a Constituição (1988).

No entanto, o direito da criança à autonomia e efetiva participação não deve se constituir apenas como uma diretriz curricular. Quinteiro, Carvalho e Serrão (2007) demonstraram que essa participação perpassa as situações em que as crianças possam agir com intencionalidade frente às suas necessidades e capacidades, podendo, assim, recriar e interferir na sua realidade. Contudo, a efetiva participação das crianças como protagonistas acontece ainda a passos lentos (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007).

O protagonismo da criança no currículo da Educação Infantil tornou-se objeto de meu interesse<sup>1</sup> a partir das discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular–BNCC( BRASIL, 2017), no período entre 2017 e 2018, quando participei das formações promovidas pelo município de Itatuba/PB sobre a elaboração e implementação do referido documento. Essas formações aconteciam através de encontros quinzenais, com discussões e

---

<sup>1</sup> A justificativa está em primeira pessoa, pois representa a fala da pesquisadora principal.

reflexões sobre como se dava a organização do currículo, e, a partir daí, as professoras eram convidadas a produzir a parte diversificada, de acordo com a sua realidade. Nesse momento, vislumbrei o desafio de conhecer como os professores da Educação Infantil concebem o currículo da Educação Infantil.

Esse interesse firmou-se também durante a realização de uma pesquisa para o trabalho de conclusão de curso, no curso de Especialização em Educação Infantil, pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP), realizada no período de 2018 a 2019, quando investiguei sobre o currículo na Educação Infantil, com trabalho intitulado “A criança como protagonista na educação infantil: a construção do currículo a partir das experiências infantis”. Essa pesquisa colaborou para a compreensão sobre a necessidade de construção de um currículo, a partir dos saberes e experiências das crianças.

Assim, após concluir o Curso de Especialização em Educação Infantil, em 2019, ingressei no curso de Mestrado em Educação em 2020 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande. Ao adentrar no referido curso, sofri o impacto da Pandemia da Covid-19, que trouxe muitos desafios, inclusive ao percurso desta pesquisa. Inicialmente, havia planejado analisar o protagonismo das crianças na Instituição de Educação Infantil, mas, devido à quarentena e ao adiamento do retorno às aulas presenciais, não foi possível seguir por esse caminho. Então, decidimos, minha orientadora e eu, alterar a proposta inicial para analisarmos como as professoras compreendem esse protagonismo infantil e, desse modo, nos propusemos a entrevistá-las.

Assim, vislumbramos o desafio de compreender melhor o protagonismo das crianças no currículo da Educação Infantil, a partir das falas das professoras do município de Itatuba-PB. A escolha desse município deu-se por este fazer parte do contexto de trabalho da pesquisadora principal, sendo assim um município de fácil acesso e de próxima localização da pesquisadora. Para permanecer o tempo necessário à investigação, tendo em vista também colaborar para a compreensão da realidade local sobre o tema pesquisado.

A respeito do protagonismo das crianças no currículo da Educação Infantil, Schneider (2015, p. 10) salienta que a criança é “[...] capaz de criar formas de se comunicar e de se relacionar com o mundo desde o início da vida e, por isso, é capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem”. Assim, promover e priorizar o protagonismo infantil na escola é oferecer às crianças a oportunidade de participarem ativamente do seu processo educacional, do qual se tornam o centro e foco da proposta pedagógica.

Nesse novo contexto de construção curricular, motivada pelas novas perspectivas de criança, ensino e aprendizagem presentes nas DCNEI (BRASIL, 2009), que norteiam as concepções de criança e currículo presentes na BNCC (BRASIL, 2017), compreendemos que o currículo é constituído pelo conjunto de situações cotidianas em que as crianças constroem suas relações sociais, ampliam suas possibilidades de assimilar o mundo que as rodeia, expandindo, assim, as culturas de pares e reconstruindo a cultura adulta da qual fazem parte. (CORSARO, 2009). Desse modo, podemos compreender que a criança deve ser conhecida e respeitada e que a instituição de Educação Infantil é um espaço de criação das culturas infantis, onde a criança é protagonista nesse sistema de relações e trocas com os demais sujeitos, que lhes possibilita viver experiências ricas e diversificadas, em interação com a realidade social e cultural.

Conceber a criança como protagonista implica vê-la no processo de participação contínua na construção do conhecimento. Esse processo de participação efetiva das crianças vincula-se a conceitos como protagonismo infantil, pedagogia da participação, entre outros. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2007) propõe uma pedagogia da participação:

A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 18-19).

Portanto, a participação é compreendida como a inserção ativa dos sujeitos nos processos e relações que lhes dizem respeito: formulação e expressão de opiniões, interações, colaboração, sentimentos, pontos de vista relativos às decisões e ações, exercício de escolhas, bem como a produção de soluções e avaliações propiciadas pelo contexto em que estão.

Desse modo, esta pesquisa tem como objeto de estudo o protagonismo da criança no currículo da Educação Infantil. Nesse sentido, perguntamo-nos: quais as compreensões de professoras sobre o protagonismo da criança no currículo da Educação Infantil? Como as professoras compreendem a criança protagonista?-

Diante de tais questionamentos, temos como objetivo geral analisar a compreensão de professoras<sup>2</sup> sobre o protagonismo da criança no currículo da Educação Infantil. Assim, delimitamos como objetivos específicos: 1) identificar a compreensão de professoras sobre o

---

<sup>2</sup> A pesquisa foi realizada apenas com professoras, pois no município não temos professores atuantes na Educação Infantil.

currículo da Educação Infantil; e 2) investigar a compreensão das professoras sobre o protagonismo da criança na construção do currículo da Educação Infantil.

Nesse contexto, esta pesquisa é caracterizada como qualitativa, uma vez que investiga a realidade, trabalhando com significados, motivos, atitudes que emergem na fala dos sujeitos (MINAYO, 1994). Sobre a pesquisa qualitativa em educação, Minayo afirma (2001, p. 21) que esse tipo de pesquisa se apresenta como:

[...] um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Pesquisar sujeitos que participam de relações tão complexas como as que se produzem nas escolas, nesse caso, as professoras, é um desafio que exige a utilização de procedimentos conforme o objeto pesquisado. A pesquisa qualitativa contribui, nesse sentido, por permitir a investigação de fenômenos subjetivos, advindos de relações sociais construídas histórica e culturalmente.

Com a finalidade de configurar e contextualizar o nosso objeto de pesquisa, realizamos uma análise exploratória (do tipo estado da arte) de pesquisas relativamente correlatas à nossa, em uma revisão bibliográfica que identificou artigos científicos e dissertações sobre o tema do protagonismo da criança.

Como procedimentos, utilizamos a entrevista semiestruturada para compreender os significados que os sujeitos atribuem à realidade social que experimentam. As entrevistas foram realizadas com quatro professoras da Educação Infantil, de forma remota, tendo em vista a conjuntura da pandemia da Covid-19, e foram gravadas através da plataforma *Google Meet* e por gravações de voz<sup>3</sup>. Das quatro entrevistadas, uma foi realizada no *Google Meet* e três foram presenciais, estas já no contexto do semi-presencial. Esse outro procedimento de gravação de voz foi necessário, pois percebemos um receio das professoras em relação à sala virtual. Por meio desse recurso, alcançamos mais uma possibilidade de ouvir as vozes dos sujeitos participantes da pesquisa.

Os dados produzidos foram tratados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (1977), segundo a qual buscamos caracterizar e categorizar os enunciados das professoras entrevistadas, a partir da análise de conteúdo que

[..] é um conjunto de técnicas que analisam as comunicações e tem como objetivo investigar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador e permite de

---

<sup>3</sup> Utilizamos este outro procedimento, pois percebemos um receio das professoras em relação ao *Google Meet*.

maneira sistemática descrever as mensagens e as atitudes associadas ao contexto da enunciação, assim como inferir sobre os dados coletados (BARDIN, 1977).

Por meio dessa proposição metodológica, busca-se descrever e interpretar o que foi coletado. Assim, buscamos caracterizar e categorizar os enunciados das professoras entrevistadas, através de categorias de análise temática. A partir da organização dos núcleos de sentido – as categorias –, realizamos a análise temática, uma vez que esse tipo de análise é eficaz, quando aplicada a discursos diretos. Elencamos a análise temática (BARDIN, 1977, p.105), pois “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Desse modo, selecionamos todos os dados e os mesmos foram lidos, revisados, transcritos e categorizados, de acordo com seu significado.

Para organização desta pesquisa, estruturamos este trabalho em cinco capítulos. No capítulo introdutório, apresentamos as motivações do estudo, as questões, os objetivos da pesquisa, as primeiras aproximações com o campo, bem como os conceitos que fundamentam a pesquisa.

No segundo capítulo, inicialmente trazemos a construção do percurso metodológico da pesquisa. Na relação com as questões de pesquisa, trazemos a análise de conteúdo, evidenciando um enfoque que emerge das falas dos sujeitos, a fim de revelar suas concepções sobre o protagonismo no currículo da Educação Infantil. Explicitamos a entrevista semiestruturada como instrumento de produção de dados, o perfil das docentes, sujeitos da pesquisa e suas condições de produção do trabalho.

O terceiro capítulo trata do referencial teórico da pesquisa e, portanto, traz uma reflexão sobre as concepções de criança e infância que marcam a Educação Infantil, seus pressupostos e sua consolidação na Educação Básica e a construção do currículo da Educação Infantil no Brasil, trazendo os documentos legais, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

No quarto capítulo, discutimos o conceito de protagonismo, central para a nossa investigação, traçando um panorama de como foram sendo construídas as discussões ligadas ao tema.

No quinto capítulo, analisamos os dados produzidos, discutindo os resultados, a partir das análises geradas no processo da pesquisa, buscando compreender melhor as questões levantadas, ao problematizá-las de modo a contribuir com a discussão que norteia a pesquisa.

Para finalizar, apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa realizada, destacando o valor social dos dados produzidos, realizando reflexões e apontamentos para

novas investigações, que possam contribuir para a discussão sobre protagonismo da criança na construção curricular na Educação Infantil.

## CAPÍTULO II

### 2 CONSTRUÇÃO DE UMA INVESTIGAÇÃO: TRILHANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p. 32).

Neste capítulo, apresentamos os caminhos trilhados e o referencial teórico-metodológico da investigação realizada, o qual tem como base a abordagem qualitativa de pesquisa. Discorreremos sobre a trajetória dos sujeitos, os procedimentos da produção e a análise de dados.

Esta pesquisa analisa a compreensão de professoras de Educação Infantil da rede municipal do município de Itatuba-PB sobre o protagonismo da criança no currículo da Educação Infantil. No tópico a seguir, discorreremos sobre nosso percurso metodológico, com informações acerca do *lôcus* e sujeitos da pesquisa-

#### 2.1 Pesquisa: perspectiva teórico-metodológica

Para situar o leitor quanto ao nosso percurso investigativo, iniciamos esclarecendo que esse percurso precisou ser refeito. Sendo assim, nossa pesquisa, que tinha como objeto inicial analisar o protagonismo de crianças de creches da cidade de Itatuba-PB, devido ao distanciamento social e ao fechamento das escolas, durante a pandemia de Covid-19, tornou-se inviável, uma vez que não poderíamos mais acessar às crianças no ambiente escolar. Nesse cenário, decidimos, em comum acordo com a professora orientadora, redefinir os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, sem que perdêssemos de vista nosso objeto investigativo: o protagonismo.

Diante dessa impossibilidade de desenvolver nossa investigação com as crianças, voltamos nosso olhar para as professoras de Educação Infantil como sujeitos da pesquisa. Tais profissionais são aqui percebidas enquanto mediadoras de saberes e situações organizadas e vivenciadas no cotidiano da escola, onde, inclusive, as crianças vivem boa parte de suas infâncias.

Analisar a compreensão das professoras sobre o protagonismo infantil no currículo da Educação Infantil é refletir sobre aspectos que – direta ou indiretamente – regem as relações estabelecidas nesse espaço. Desse modo, são valorizadas as interações, manifestações e expressões próprias da infância que favoreçam esse protagonismo.

Nossa pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca investigar uma realidade que está voltada à compreensão de significados e motivos emergidos diretamente dos sujeitos, uma vez que, de acordo com Moreira e Caleffe (2008, p. 73), “[...] a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos”. Além disso, a pesquisa qualitativa nos permite refletir sobre os motivos e atitudes correspondentes às relações, aos processos e aos fenômenos estudados, a partir do universo de significados envoltos na temática analisada.

Inicialmente, realizamos uma análise exploratória (do tipo estado da arte) de pesquisas relativamente correlatas à nossa, em uma revisão bibliográfica, identificando artigos científicos e dissertações sobre o tema do protagonismo da criança.

A investigação foi realizada em duas escolas públicas situadas no município de Itatuba-PB<sup>4</sup>. A escolha desse município deu-se por este fazer parte do contexto de trabalho da pesquisadora. Assim, analisamos a compreensão das professoras sobre o protagonismo da criança no currículo da Educação Infantil.

Na pesquisa, tomamos como instrumento a entrevista semiestruturada. Essa técnica corresponde a um esquema flexível, que permite ao entrevistador fazer as adaptações quando necessárias (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Tal técnica é, portanto, “[...] uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109).

A entrevista semiestruturada como procedimento de produção de dados, como já dito anteriormente, foi uma escolha relacionada à adequação à nossa realidade, bem como, pela sua flexibilidade, visto que se trata de um instrumento passível de modificações no momento de sua realização. Para Manzini (1991, p. 154) “[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Apesar de ser um tipo de entrevista que nos oferece possibilidades de mudanças e redirecionamentos, o roteiro precisa ser cuidadosamente elaborado, levando em consideração os objetivos da pesquisa.

---

<sup>44</sup> Município brasileiro localizado na Região Metropolitana de Campina Grande, estado da Paraíba. Dados disponíveis em: <https://itatuba.pb.gov.br/historia>



Para investigar as compreensões das professoras, subdividimos a entrevista em dois blocos:

a) Primeiro momento – compreensão das noções de Educação Infantil, infância e criança;

b) Segundo momento – compreensão das noções de currículo e protagonismo.

No primeiro momento, realizamos indagações sobre o universo da Educação Infantil, uma vez que, embora não se trate de um estudo de campo, a pesquisa pretendeu analisar a compreensão das professoras sobre Educação Infantil, infância e criança, com base nas suas experiências imersas no espaço educativo. No segundo momento, realizamos indagações sobre o protagonismo no currículo da Educação Infantil.

Embora tenha havido uma pré-categorização por parte da tipologia de perguntas, ressaltamos que, no decorrer das entrevistas, emergiram categorias, como: criança, infância, Educação Infantil, currículo e protagonismo, conceitos chave neste trabalho, e questões norteadoras da ideia e compreensão da criança como protagonista na Educação Infantil.

Ao entrevistar as professoras, pudemos conhecer as compreensões que regem o seu fazer pedagógico com as crianças. Assim, ressaltamos que as entrevistas foram gravadas e transcritas no intuito de recolhermos dados descritivos pelo próprio sujeito, uma vez que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Essas entrevistas aconteceram de forma remota, devido à conjuntura da pandemia de Covid-19 que estamos vivendo. Para tanto, utilizamos a plataforma Google Meet, em que as entrevistas foram gravadas em tempo real.

Esclarecemos, por oportuno, que nosso trabalho de coleta de dados seguiu as orientações indicadas para procedimentos em pesquisas que utilizam o ambiente virtual, previstas no documento Ofício Circular da Conep (BRASIL, 2021), que orienta pesquisadores em relação a procedimentos que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual. Tais medidas visam preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa.

Outro procedimento utilizado para a coleta de dados foi o aplicativo de gravador de voz. Esse outro procedimento de gravação de voz foi necessário, pois percebemos um receio das professoras em relação ao Google Meet. Por meio desse recurso, alcançamos mais uma possibilidade de ouvir as vozes dos sujeitos participantes da pesquisa, fornecendo melhores condições para a transcrição dos dados produzidos. A utilização de gravações em áudio

amplia o conhecimento do estudo, proporcionando documentar momentos ou situações que ilustrem o cotidiano vivenciado (CRUZ NETO, 1994).

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas, garantindo-se a confiabilidade da exata transcrição e a sua utilização com objetivo estritamente relacionado a esta pesquisa.

Para analisar os dados da pesquisa, fizemos uso da análise de conteúdo, a qual busca olhar essencialmente para aspectos presentes nas comunicações. Procuramos descrever e interpretar o que foi comunicado, visando à compreensão do fenômeno pesquisado, com base nos fundamentos de Bardin (1977), técnica que está dividida em três fases, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A autora define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Sobre essas etapas, podemos constatar que a pré-análise é a organização para operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais que foram colocadas no referencial teórico. É o momento em que se estabelecem os indicadores para realizar a interpretação das informações coletadas, a etapa da leitura geral do material selecionado ou das entrevistas transcritas. A fase seguinte, que é a exploração do material, refere-se a administrar as decisões que foram tomadas na etapa anterior.

Nesta fase de exploração do material, a definição das categorias é classificada, apontando os elementos constitutivos de uma analogia significativa na pesquisa, isto é, das categorias. Dessa forma, a análise categorial consiste no desmembramento e posterior agrupamento ou reagrupamento das unidades de registro do texto. Assim, a repetição de palavras e/ou termos pode ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, categorias de análise iniciais (BARDIN, 2010).

A terceira fase descrita por Bardin (1977) consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação, nas quais ocorrem a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Para tratamento dos dados, elencamos a abordagem de análise temática. Conforme Bardin (1977), fazer uma análise temática consiste em:

Descobrir os núcleos de sentidos que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido. O tema, enquanto unidade de registo, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. [...] O tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas [...] podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base (BARDIN, 1977, p. 105-106).

A leitura dos dados com base na análise de conteúdo aconteceu a partir da organização dos núcleos de sentido – categorias, conceitos temáticos. Com os dados transcritos, iniciamos a leitura flutuante. Em seguida, realizamos a escolha de índices ou categorias, que surgiram das questões norteadoras e a organização dos indicadores ou temas.

Dessa forma, após revisitar inúmeras vezes os materiais produzidos, foram feitos arranjos temáticos que dimensionaram a constituição de categorias de análise.

Desse modo, a geração e análise dos dados das professoras envolvidas nos propiciou percorrer as seis fases da Análise Temática e obter a definição e a denominação dos temas.

Os dados produzidos nas entrevistas gravadas e transcritas foram digitados de forma sequencial, de maneira a comparar todas as respostas dos participantes para cada questionamento apresentado, o que nos permitiu maior familiarização com eles e facilitou a geração inicial de códigos, por meio dos quais surgiam termos específicos em destaque, mas ainda sem a pretensão de definir categorias ou temas a serem analisados.

Na primeira etapa, da familiarização com os dados, nossa operação foi de uma leitura exploratória, buscando captar as informações apresentadas nos textos coletados, bem como fazendo uma identificação prévia de temas que se destacavam e/ou repetiam ao longo de nossa leitura. Nessa etapa, as respostas das professoras entrevistadas foram analisadas e marcados temas que possivelmente se enquadrassem naqueles definidos anteriormente. Na terceira etapa, uma leitura crítica, aprofundada, dos dados trouxe as primeiras sugestões de temas. Confrontamos, então, tais temas com nosso referencial teórico.

Em nossa análise, escolhemos não criar tabelas ou nuvens de palavras, mas sim ir destacando os códigos com tópicos sinalizando cada tema. A partir disso, a quinta e sexta etapa revisitam os aspectos teóricos relacionados ao trabalho de pesquisa, apresentando os temas que surgiram no procedimento analítico.

## 1.2 Lócus e sujeitos da pesquisa

Nossa pesquisa<sup>5</sup> foi realizada no município de Itatuba-PB, localizado na Região Metropolitana de Campina Grande, no agreste do estado da Paraíba. Sua população, em 2011, foi estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 10.264 habitantes, distribuídos em 244 km<sup>2</sup> de área urbana e rural. O município de Itatuba teve sua origem na vila de Cachoeira das Cebolas, pertencente ao município de Ingá-PB. Sua emancipação política teve início em 17 de dezembro de 1961, período em que o estado era governado pelo governador Pedro Moreno Gondim. Itatuba faz limite com os municípios de Ingá, Riachão do Bacamarte e Aroeiras, situado a 29 km, ao noroeste de Macaparana, a maior cidade nos arredores, a 120 km da capital paraibana, João Pessoa, e distante cerca de 50 quilômetros da cidade de Campina Grande. A figura abaixo marca no mapa do estado da Paraíba a localização do município de Itatuba-PB.

Figura 1 - Localização do município de Itatuba-PB



Fonte: <https://itatuba.pb.gov.br/historia>

A rede municipal de ensino do município abrange escolas urbanas e rurais, no entanto o sistema de educação conta apenas com uma creche. As escolas apresentam uma estrutura que não atende às necessidades do município, pois algumas unidades de ensino estão passando por reformas.

<sup>5</sup> Autorizada pela Secretaria Municipal de Educação (ver anexo 1) e pelo Conselho de Ética.

Com relação à Educação Infantil e ao atendimento nas pré-escolas, podemos constatar que esta é ofertada a partir de três anos de idade, sendo que três instituições da rede urbana se dedicam a essa etapa, na qual estão matriculadas cerca de 300 crianças.

	<b>Formação inicial e continuada</b>	<b>Tempo de atuação como professora</b>	<b>Tempo de atuação na Educação Infantil</b>	<b>Turma de referência que atua em 2022</b>	<b>Vínculo empregatício</b>
Lis	Curso de graduação em Pedagogia e Biologia/ Curso de especialização	20 anos	06 anos	Pré II	Efetiva
Láh	Curso de graduação em Pedagogia/ Curso de especialização em andamento	05 anos	04 anos	Pré I	Prestadora de serviço
Lene	Curso de graduação em Pedagogia/ Curso de especialização	09 anos	05 anos	Maternal	Prestadora de serviço
Zelma	Curso de graduação em Pedagogia/ Curso de especialização	10 anos	04 anos	Pré I	Prestadora de serviço

Os sujeitos desta pesquisa foram 4 (quatro) professoras atuantes nessa etapa da educação básica, convidadas e esclarecidas sobre os objetivos da pesquisa e sua forma de participação. Das seis professoras convidadas, quatro demonstraram interesse em participar e foi entregue uma via do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para cada uma delas (ver apêndice A), este documento oficializa e assegura a participação dos sujeitos envolvidos e, visando atender aos princípios éticos postos. As quatro professoras selecionadas, são pedagogas, prestadoras de serviços e concursadas, e foram escolhidas a partir do critério de serem atuantes na Educação Infantil, em creches e/ou escolas públicas do município.

Por princípios éticos, para preservar a identidade das docentes, cada professora recebeu um nome fictício: Lis, Lah, Lene e Zelma. Estabelecemos essa associação para referendarmos os sujeitos da pesquisa, usando nomes fictícios, buscando manter a preservação dos anonimatos de todos os sujeitos participantes do estudo.

No Quadro 1, foram organizadas as informações sobre o perfil das professoras que foram entrevistadas e assim colaboraram com esta pesquisa.

Quadro 1 – Perfil das professoras colaboradoras da pesquisa e vínculo empregatício.

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando as informações do quadro acima, observamos que as entrevistadas têm formação em Pedagogia. Quanto ao tempo de atuação dessas professoras na Educação Infantil, tratam-se de sujeitos com experiências que variam entre 5 e 20 anos. Duas possuem mais de um curso de Especialização e afirmaram ter tido, ao longo de sua carreira profissional, experiência com grupos de creche e de pré-escola. Uma delas ainda não concluiu nenhum curso de pós-graduação. Ressaltamos que apenas uma é do quadro efetivo do município. Ser do corpo docente efetivo do município não foi considerado como critério de escolha e sim, atuar na Educação Infantil.

Ressaltamos que esse primeiro contato com essas professoras ocorreu através de aplicativos virtuais, depois realizamos a entrevista via *Google Meet* e presencialmente, com a utilização do gravador de voz, pois, como já mencionamos, percebemos um receio das professoras em relação ao *Google Meet*. A realização da pesquisa aconteceu no período de Fevereiro a Junho de 2022. Das quatro entrevistas, uma foi realizada no *Google Meet* e três foram presenciais. Isso se deu pois, já havíamos voltado para o contexto presencial.

Este, portanto, foi o percurso metodológico trilhado no decorrer desta pesquisa. No capítulo a seguir, realizamos a discussão teórica sobre as concepções de criança, infância, Educação Infantil, currículo e protagonismo, conceitos fundamentais para este trabalho.

## CAPÍTULO III

### 3 CONCEITUANDO: CRIANÇA, INFÂNCIA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança: [...] tem cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos, cem maneiras de pensar, de brincar e de falar. Cem sempre cem maneiras de ouvir, de surpreender, de amar. Cem alegrias para cantar e perceber. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e mais cem, cem, cem) [...] (MALAGUZZI, 1999, p. 5)

Para suscitarmos a temática do currículo e do protagonismo infantil, achamos interessante iniciarmos com a discussão referente às concepções de criança, infância, e Educação Infantil, na tentativa de compreender de que maneira essas concepções estão relacionadas a questões relativas do currículo proposto para essa etapa da educação básica e à concepção de criança protagonista que temos hoje.

Recorrendo às conceituações histórico-sociais em relação às concepções de crianças e de infância, podemos inferir que estas sempre existiram e que não há uma única compreensão para os termos, sendo as épocas e os discursos aquilo que as diferenciam. Ou seja, existiram, mas não como concebemos hoje, sobretudo, a noção de criança. O sentimento de infância é datado. As concepções existentes têm variado de acordo com a sociedade, a época, o contexto familiar e a classe social em que as crianças estão inseridas, sendo, portanto, resultados de uma construção histórica e social.

Nessa perspectiva, Kuhlmann Jr. (2007) afirma que a criança é um sujeito histórico e participante da construção do seu espaço. Nas palavras do autor:

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou no morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais. (KUHLMANN JR., 2007, p. 31)

Para Kuhlmann Jr. (2007), as crianças são participantes das relações sociais, levando-se em consideração os aspectos psicológicos, sociais, culturais e históricos. Portanto, estudar a institucionalização da educação destinada às crianças pequenas no Brasil implica abordar as

concepções de crianças e de infância que foram historicamente construídas e que contribuíram para formar as concepções e práticas atuais.

Por volta do século XII, era provável que não houvesse lugar para a infância, uma vez que a arte medieval a desconhecia (ARIÈS, 1978). O sentimento de infância, de preocupação com a educação moral e pedagógica, assim como o comportamento no meio social, são ideias que surgiram já na modernidade, o que nos leva a crer na existência de todo um processo histórico até a sociedade vir a valorizar a infância.

Na Modernidade, estudos de Kuhlmann Jr. (2004) e historiadores como Pierre Riché e Daniele Alexandre Bidon (1994), argumentam sobre a existência de um sentimento da especificidade da infância naquela época e em outros períodos históricos:

Os registros paroquiais, as cartas, a literatura romanesca, os textos jurídicos e médicos, os tratados de educação, as biografias dos santos, também mostram que as fontes não estavam mudas em relação à infância da idade média (KUHLMANN JR., 2004, p. 22).

Os registros paroquiais são importantes fontes de estudos historiográficos. De acordo com Kuhlmann Jr. (2004), esses documentos evidenciam um sentimento de infância presente, no Brasil, desde o seu período colonial (século XVI), quando os jesuítas separavam as crianças por idade nas escolas de catequese, a partir do programa educacional *Ratio Studiorum*, o qual estabelecia essa divisão.

Tratando-se da história das crianças no Brasil, tem-se o livro pioneiro *História da Criança no Brasil*, organizado por Mary Del Priore (1996), que conta com outros autores, como Fábio Pestana Ramos, Rafael Chambouleyron, dentre outros. Tal obra faz um apanhado da história das crianças desde o período colonial até meados do século XX, objetivando mapear a temática. Nesse apanhado, foi evidenciada a história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI (RAMOS, 2000), por meio do relato da triste realidade que essas crianças sofreram a bordo das naus quinhentistas, ao ocuparem cargos e funções de adultos, além da fome constante e dos abusos físicos e sexuais dos marinheiros. Dentre essas crianças, existiam os grumetes e os pajens. Os grumetes eram crianças recrutadas como aprendizes de marinheiro, que, na falta de mão-de-obra adulta, assumiam suas funções.

Somente em 1549, com a chegada dos jesuítas ao Brasil, podemos, de fato, falar em educação das crianças pequenas. Como havia na Europa uma mudança com relação ao sentimento da infância, descrito por Àries (1978), os jesuítas viram na criança indígena a possibilidade de uma abertura na relação com os índios, que se mostravam arredios à



evangelização. Essa concepção de infância foi sendo reorganizada, a partir das modificações econômicas, educacionais e políticas. Nesse sentido, Kramer (1992, p. 19) afirma que

A ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade.

Para atender a essa concepção de infância, marcada pela ideia de um núcleo a ser desenvolvido no atendimento das demandas capitalistas e necessidades econômicas de um país emergente de Terceiro Mundo, a pré-escola implantada no Brasil determinou, de certa forma, uma dupla imposição: educar a criança para o desempenho na escola formal e realizar a educação compensatória, na qual coexiste a visão preconceituosa da criança pobre, desprovida de conhecimentos e capacidade.

Somente a partir do início do século XX, com a afirmação da sociedade moderna capitalista e com o avanço dos estudos científicos, principalmente da Psicologia, se passa a estudar especificamente a criança como um sujeito histórico, como uma realidade psicobiológica do indivíduo, como uma etapa do ciclo vital e do desenvolvimento humano. (KUHLMANN & FERNANDES, 2004)

Os estudos da Psicologia começaram a ressaltar a ação social do sujeito sobre a cultura, reconhecendo o protagonismo infantil na construção de si e dessa cultura (BARBOSA, 2014).

Corroborando com Barbosa (2014, p. 650), Cohn (2005) afirma que na construção dessa nova perspectiva de criança, a Antropologia passou a reconhecê-la em seus estudos e começou a pensar sobre ela a partir da reconceitualização dos conceitos de cultura, sociedade e indivíduo.

Os olhares diferenciados que constroem novos entendimentos da infância são resultados da construção de uma Sociologia da Infância que surgiu nos anos 30 do século XX, com Marcel Mauss. Todavia, é somente a partir dos anos 1990 que os estudiosos sociais norte-americanos e europeus reconhecem a infância como uma construção social, conforme apontado por Sirota (2001) e Montandon (2001).

Os estudos da Sociologia passaram a compreender as crianças através de contato direto e não mais, pelas instituições que as educavam, como escola e família, emergindo, a partir disso, um novo campo de estudo, denominado a Sociologia da Infância.

Uma das contribuições mais significativas trazidas pela Sociologia da Infância diz respeito ao fato de precisarmos pensar sobre as crianças de forma situada, num determinado contexto histórico que não é único, nem universal, mas que é marcado por diferenças

socioeconômicas, de cor, raça, gênero, e uma série de fatores que devem ser entendidos de forma plural e que não podem ser vistos desvinculados das crianças e suas infâncias.

Quando se remete à infância contemporânea, percebe-se um acentuado processo de transformação, tanto nos significados de infância, como nas políticas e investimentos direcionados para as crianças. Conforme Nunes e Corsino (2012, p. 14),

A infância, enquanto categoria social, tem suas condições de existência diretamente vinculadas às transformações das vidas cotidianas, da estrutura familiar, da escola e da própria mídia, potente instrumento a conferir-lhe significado. Embora sejam múltiplos os tempos de infância e nele coexistam realidades e representações diversas. [...].

Atualmente, através das conquistas e lutas, recomenda-se pensar uma infância em que as crianças tenham o seu direito à educação garantido, em que sejam vistas como ativas, participativas e escutadas no processo de aprendizagem, com condições mínimas de sobrevivência para todos. A respeito das crianças serem consideradas como ativas e participativas nos diferentes espaços em que estão inseridas, Nascimento (2011, p. 41) destaca que:

[...] as crianças são como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola, ou creche. Como sujeitos sociais, elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais são inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural. Nesse sentido, a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos.

A infância é concebida como categoria geracional e, ao pensar dessa forma, reconhece-se a importante distinção concebida pela sociedade, produzida de acordo com os modos de vida das crianças e adultos para ambas as gerações.

Pinto e Sarmiento (1997, p. 67) emitiram há um bom tempo um alerta quanto às concepções estereotipadas a respeito da infância, reforçando que o conceito de infância “está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio”. Já Kuhlmann Jr. (1998) considera que a infância, na pluralidade das suas configurações, é circunscrita a um discurso histórico, fruto de variados contextos. Para o autor, a criança e sua infância contribuem não só para a sua representação, fazendo parte de uma categoria social, mas também como algo que deixa marcas para a vida da pessoa.

Como sabemos, as primeiras tentativas de atender à infância brasileira foram marcadas pelas iniciativas assistenciais e filantrópicas, articuladas aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos (KUHLMANN JR., 2010, p.77).

No Brasil, no final da década de 1980 e início da década de 1990, em função de lutas pela democratização das relações em todas as instâncias, tivemos conquistas históricas,

políticas e legais na área da educação. Entre essas conquistas, destacamos a Constituição Federal de 1988, importante respaldo legal, que possibilitou à criança ser reconhecida como sujeito de direito, capaz de construir seus próprios conhecimentos.

A Constituição brasileira (BRASIL, 1988), em seu art. 205, define que a educação é direito de todos, e, em seu art. 227, estabelece que a criança possui direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, entre outros. A partir dessa definição, questões importantes relativas à infância e à criança enquanto sujeito de direito, capaz de pensar, experimentar, participar e ser protagonista ganharam força.

Tal conquista contribuiu para reiterar o direito de participação das crianças, que viria a estar presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/ BRASIL, 1990). O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988) foram fundamentais para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), ratificando a Educação Infantil como direito social da criança e como dever do Estado.

Desse modo, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e capaz de construir seus saberes foi reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que legalmente estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. A partir desse reconhecimento da Educação Infantil (BRASIL, 1996), as instituições de Educação Infantil, compostas por creches e pré-escolas, além de ressaltarem a dimensão do cuidar, que sempre existiu, quando considerada no ponto de vista assistencial passaram a considerar a dimensão do educar as crianças.

Vale ressaltar que a assistência se constitui em uma das mais antigas funções atribuídas à educação da criança, caracterizado pelo suprimento de cuidados e de proteção às crianças pobres, órfãs, abandonadas, sendo tais cuidados mais tarde estendidos às crianças das mães trabalhadoras.

Segundo Oliveira (2020, p. 76), “a preocupação era alimentar, cuidar da higiene, e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho voltado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças”. Esse modelo de baixo custo visava manter sob controle social as camadas mais pobres, oferecendo alimento e vigilância que os afastariam da vida nas ruas, como uma alternativa para solução de problemas sociais (KUHLMANN JR., 2000).

Kuhlmann Jr. (1998) aponta que as primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas, filhas de operários, datam do início do século XIX. Para o autor, embora com

finalidade assistencialista, essas instituições já apresentavam preocupação com a dimensão educativa.

Atualmente, principalmente com a LDBEN (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil adquire expressão nas políticas públicas de educação, rompendo com o caráter assistencialista, reafirmando uma concepção em que os atos de cuidar e educar são indissociáveis.

Destacamos que a LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) determinava que a Educação Infantil era destinada às crianças de zero a seis anos. A partir da aprovação da Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os artigos, 30, 32 e 87 da Lei 9394/1996, torna-se obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade.

As mudanças em relação à Educação Infantil na LDBEN envolvem diferentes leis e anos. Em 2005, as crianças de 6 anos passaram a ser matriculadas no Ensino Fundamental; em 2006, o Ensino Fundamental - com entrada aos 6 anos – necessariamente passa a ter nove anos de duração.

Em 2009, com a emenda Constitucional 59, ocorreu a ampliação da obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos. Já em 2013, a lei alterou os artigos da LDBEN referentes à obrigatoriedade da oferta da educação desde os 4 anos e altera os artigos específicos da Educação Infantil.

Nessa perspectiva de ressignificação da Educação Infantil, e, refletindo sobre as políticas públicas elaboradas para esta etapa da Educação Básica, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, (BRASIL, 2013), preconiza a obrigatoriedade da matrícula das crianças com quatro anos na Educação Infantil e dispõe sobre a alteração de vários artigos da LDB, entre eles o artigo 4º:

I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; (...) (BRASIL, 2013).

Nessa mesma lei, faz-se ainda a alteração do artigo 6º da LDB: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. Assim, foi instituída a obrigatoriedade de sua oferta para crianças da etapa pré-escolar – quatro e cinco anos de idade (BRASIL, 2013).

A Lei nº 12.796/2013 significa uma alteração expressiva no que diz respeito ao período de obrigatoriedade escolar. Por meio dessa Emenda Constitucional nº59/09, a Constituição é modificada. Com isso, a LDBEN (BRASIL, 1996) passa a ter a seguinte redação:

Art.29: A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013).

Ressaltamos que, com isso, a criança de seis anos passou a frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental, estabelecendo-se o direito à Educação Infantil para a criança de zero a cinco anos, e a necessidade legal de elaboração de proposta pedagógica ou curricular para essa etapa da educação básica.

Esses avanços no âmbito legal acerca das discussões sobre a Educação Infantil reverberaram no currículo proposto para essa etapa da educação básica. Compreendida pela mesma ótica das DCNEI (2009), na BNCC (2017), a criança é concebida como centro do planejamento curricular:

O centro do planejamento curricular, é 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, 2017, p.39).

Ao trazer a criança como sujeito e centro do planejamento curricular, as DCNEI também sugerem uma nova perspectiva para o currículo, o qual menciona que 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” (BRASIL, 2009a, p. 16).

Esse argumento está diretamente ligado com a ideia de que o currículo deverá:

Ser sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (BRASIL, 2009b, p. 14).

Assim, ao conceber um currículo pautado nas experiências de meninos e meninas, a área da Educação Infantil evidencia as necessidades das crianças no interior de creches e pré-escolas. Segundo Sacristán (2000, p. 42) “[...] tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento quanto de sua relação com a sociedade passam a ser pontos de referência dos projetos educativos”. Percebemos, assim, que a criança precisa de oportunidade, de um espaço preparado para tal, de um adulto que a reconheça como capaz e que permita que ela se manifeste autonomamente.

Nessa perspectiva, segundo Oliveira,

Planejar o currículo da Educação Infantil também implica ouvir os profissionais em suas concepções e decisões, problematizar a visão deles sobre a creche e a pré-escola, evitando perspectivas fragmentadas e contraditórias, que refletem a influência das várias concepções educacionais que vivenciaram ou com quem tiveram contato. Implica, outrossim, reconhecer as famílias como interlocutoras e parceiras privilegiadas e garantir a participação delas e da comunidade no processo, tarefa que exigem a superação de muitos obstáculos (OLIVEIRA, 2011, p.183-184).

Ou seja, ao planejar a proposta curricular, é necessário ter essa escuta dos profissionais, e as suas concepções, estabelecendo um diálogo entre os profissionais que atuam na Educação Infantil e a comunidade. Como afirma Vygotski (2010, p. 448), “[...] Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo”. Nesse sentido, o professor ou a professora precisa ser mediador e ter consciência de que cada criança apresenta suas especificidades, e o protagonismo de ambas as partes implica compreender o contexto em que todos estão inseridos, naquele espaço, naquele tempo.

Conforme o Parecer nº 20/2009b do CNE/CEB, (BRASIL, 2009b), que revisa as DCNEI de 1999 e aprova as novas diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 5/2009 do CNE/CEB, (BRASIL, 2009c), a Educação Infantil deve seguir os princípios estabelecidos nas suas diretrizes, os quais são definidos no artigo 6º, devendo nortear o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, quais sejam:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 2).

Esses princípios se complementam e expressam uma formação fundamentada na integralidade do ser humano, que precisa apropriar-se dos sentidos éticos, políticos e estéticos na construção da sua identidade pessoal e social.

Esses princípios estão vinculados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) que, por sua vez, estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem considerados pelas instituições educativas, quais sejam, os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer. Esses direitos pretendem assegurar

as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 35).

Assim, as discussões sobre as possibilidades de experiências trazidas e construídas pelas crianças nas instituições de Educação Infantil, presentes desde as DCNEI, intensificaram-se com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (2017), por meio da qual as escolas e municípios estão sendo convidados a construir seus próprios currículos. Contudo, ressaltamos também que a criança deve ser compreendida como protagonista em todos os contextos nos quais interage, cria e modifica a cultura e a sociedade. Tal compreensão traz como contribuição um significativo avanço na construção do currículo da Educação Infantil e no entendimento de como ela aprende e se desenvolve, baseando-se nos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, previstos desde a Constituição (BRASIL, 1988) e reafirmados nas DCNEI (BRASIL, 2009) e na BNCC (BRASIL, 2017).

Nos nossos questionamentos iniciais, perguntamo-nos sobre essa criança ser protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, autônoma e participante, de colaborar nesse processo. Então, buscamos identificar como as professoras compreendem essa criança protagonista na construção do currículo. A Educação Infantil é um espaço de vivências das culturas infantis, nesse sistema de relações e trocas com os pares, que possibilita à criança viver experiências ricas e diversificadas.

Tal ideia justifica-se a partir de diversos fatores sociais, culturais e políticos que estiveram imersos no processo de constituição das concepções de criança e de infância. Entre esses fatores, podemos elencar a constituição de um espaço institucionalizado, voltado para atender à criança – ou seja, a escola de Educação Infantil (pré-escola).

A concepção de infância e criança que originou a escola precisa ser constantemente repensada, para que, ao visualizarmos outra imagem de infância, possamos também lhe dirigir outros olhares, pois, “[...] se a escola de crianças pequenas precisa ser preparatória e oferecer continuidade com a escola elementar, então nós, como educadores, já somos prisioneiros de um modelo que termina como um funil” (MALAGUZZI, 1999, p. 101). Para esse autor, nesse sentido, o currículo deve ser aberto, sempre reinventado. Portanto, seus estudos baseiam-se nos experimentos do cotidiano das crianças, em que elas e suas famílias participam do planejamento curricular.

Compreendida pela mesma ótica das DCNEI (BRASIL,2009), na BNCC (BRASIL, 2017) a criança é concebida como centro do planejamento curricular. Na perspectiva desses documentos, destacamos que o conceito de criança faz parte do arcabouço teórico da Sociologia da Infância. Essa nova concepção está sendo acolhida mundialmente por volta da última década e está presente em documentos normativos da Educação Infantil. Essa perspectiva decorre dos Novos Estudos da Criança e da Infância, que vêm se formulando internacionalmente (BARBOSA, 2014).

Com isso, acreditamos que os conhecimentos trazidos pela Sociologia da Infância contribuem, de fato, para que a Educação infantil possa cumprir sua função social e de direito à educação das crianças. Nascimento (2015), em um estudo sobre a Educação Infantil, tendo como aporte teórico a Sociologia da Infância, aponta que,

[...] no Brasil, diferentemente de outros países do hemisfério norte onde já há maiores delineamentos no interior do campo, encontra-se em fase de constituição de identidade e de fortalecimento e divulgação de concepções teórico-metodológicas. Pode-se afirmar também que o campo aparenta inserir-se na produção científica brasileira em forte interface com os estudos da educação infantil (NASCIMENTO, 2015, p. 54).

Nessa perspectiva, acreditamos que a concepção teórica da Sociologia da Infância, a qual compreende a criança como ser histórico, cultural e social e rompe com a concepção de uma infância única, universal, pode contribuir, de forma efetiva, para a compreensão e um olhar para a criança como pessoa que produz cultura, que tem direitos e que é ativa no processo de socialização.

Essa concepção compreende a criança como um sujeito protagonista em sua vida social. Além disso, a criança, nesses documentos, também é concebida como sujeito ator social que exerce o seu protagonismo no processo de construção de conhecimento. Sarmiento & Pinto (1997) afirmam:

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças de sistemas organizados, isto é, culturas.

A criança é considerada, nesse ponto de vista, como capaz, criativa, e competente, além de ter suas expressões consideradas reais, verdadeiras e legítimas. Nesse sentido, é necessário refletir sobre a história da infância, da escola e quais as percepções da infância que envolvem e mobilizam a construção de um currículo.



### 3.1 **Influência das instituições que atuam com crianças pequenas na construção curricular da Educação Infantil**

Ressaltamos que os conceitos de criança e infância são uma construção histórica de suma importância para a construção de uma proposta curricular, haja vista que a luta pelos direitos da criança vem se constituindo ao longo desse processo. Além dos percursos feitos em relação às crianças e suas infâncias, também, muitos fatores implicaram mudanças nos modos de tratar e considerar as instituições de atendimento às crianças pequenas, as creches e pré-escolas. Assim, neste tópico, tratamos da influência das instituições que atuam com crianças pequenas na construção curricular da Educação Infantil.

Até por volta do século XIX, o atendimento a crianças pequenas em creches e parques infantis era praticamente inexistente em nosso país. Kuhlmann Jr. (2007, p. 470) afirma que “[...] as creches, as escolas maternais e os jardins-de-infância existem aqui há pouco mais de um século.”

Uma das primeiras instituições direcionada para os recém-nascidos, no Brasil, foi a Roda dos Expostos. Leite (1991, p. 99) afirma que:

A Roda dos Expostos foi uma instituição que existiu e foi extinta na França, que existiu em Portugal e foi trazida para o Brasil no século XVIII. Os governantes a criavam com o objetivo de salvar a vida de recém-nascidos abandonados, para encaminhá-los depois para trabalhos produtivos e forçados. Foi uma das iniciativas sociais de orientar a população pobre no sentido de transformá-la em classe trabalhadora e afastá-la da perigosa camada envolvida na prostituição e na vadiagem.

De acordo com Amorim (2011), além da “ Casa dos Expostos”, ou “Roda dos Expostos”, por volta dos anos 1800, instituições de caráter educacional e assistencial (os asilos e orfanatos) foram criadas a partir de iniciativas privadas e filantrópicas, com o objetivo de cuidar e amparar as crianças abandonadas e indefesas.

As primeiras instituições infantis no Brasil foram criadas, a fim de solucionar problemas de maus tratos e abandonos, aos quais as crianças das classes sociais mais baixas estavam sujeitas. Fragelli e Cardoso (2011, p. 65) afirmam que, na época, as fábricas, fundições e minas eram os locais de trabalho dos pais, ficando as crianças sozinhas por longos períodos do dia. Essas instituições eram entendidas não como um direito da criança, mas como um favor, prevalecendo o caráter assistencial.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2000), as instituições de Educação Infantil propagaram-se, internacionalmente, a partir da década de 1870. É importante destacar que as primeiras instituições de Educação Infantil no Brasil datam dessa época. Foi também nessa década que a

elite intelectual brasileira se manteve vigilante com os avanços educacionais que circulavam pela Europa e Estados Unidos (SOUZA, 2013).

Em 1883, a Associação Protetora da Infância Desamparada, uma das primeiras instituições a se preocupar com a infância em âmbito nacional, segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 474), criou uma instituição própria, pretendendo centralizar informações sobre os estabelecimentos para sustentação, instrução e educação da infância desamparada no país.

A respeito desse modelo de instituição, Saviani (2007) destaca que a primeira referência oficial à educação das crianças pequenas em nosso país encontra-se no projeto da Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, ainda no Período Imperial. Esse projeto reformou a instrução pública primária e secundária no Município da Corte e, naquela época, esse local possuía o poder simbólico de ser a vitrine da nação. Embora no decreto de 1879 a educação das crianças pequenas figure como preocupação da Corte brasileira, fazendo parte da política educacional do Rio de Janeiro, é importante destacar que o jardim de infância já existia no Brasil, enquanto iniciativa particular.

Os primeiros jardins de infância surgiram no Brasil no final dos anos 1800, a partir de iniciativas particulares, e tinham outra destinação social. Inspirados nas ideias pedagógicas de Froebel, os primeiros jardins de infância brasileiros criados no Rio de Janeiro, em 1875, e em São Paulo, em 1877, destinavam-se a atender às camadas mais afortunadas da população e visavam ao desenvolvimento infantil.

É importante salientar que, embora as crianças pequenas pobres tivessem condições de vida precárias, elas também recebiam algum atendimento pedagógico, mesmo que por pessoas sem formação profissional para trabalharem com crianças pequenas. Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (2000, p. 477) nos mostra que

Da mesma forma que as creches, é a partir da mudança de regime que os jardins-de infância e as escolas maternais começam a aparecer em vários municípios do país, em instituições vinculadas aos organismos educacionais, ou então de assistência social ou de saúde, destinadas ao atendimento de crianças pobres.

O surgimento das creches, no Brasil, assim como na Europa, trazia a ideia de lugar de guarda de crianças pequenas e pobres, com precárias instalações e com os cuidados básicos de higiene. Sobre essa visão, Kuhlmann Jr. (2010, p. 78) afirma:

A creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. Além disso, não se pode considerar a creche como uma iniciativa independente das escolas maternais ou jardins de infância, para as crianças de três ou quatro a seis anos, em sua vertente assistencialista, pois as

propostas de atendimento educacional à infância de zero a seis anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classes sociais.

No Brasil, a expansão da Educação Infantil ocorreu da mesma forma que em outros países: acompanhando a crescente urbanização e inserção da mulher no mercado de trabalho e, conseqüentemente, mudanças na estrutura familiar. As mães necessitavam de um lugar para deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Assim, só a partir dos anos 1920 e 1930 a educação escolar da infância passa a ser objeto de grande atenção por parte da sociedade. Nesse período, o país estava se modernizando, havendo, entre outras coisas, um crescimento na demanda da mão de obra feminina no mercado de trabalho. Acredita-se que,

Embora algumas instituições oficiais, destinadas a proteger a criança, tenham sido criadas antes de 1930, foi principalmente a partir de 1940 que o Estado brasileiro começou a se equipar de instituições e pessoal técnico para a proposição e execução de ações de cunho social, assumindo funções na área da saúde, educação, previdência e assistência (VIEIRA, 1988, p. 4).

Entre os anos de 1940 e 1950, o Estado passa a intervir no atendimento das crianças pequenas em instituições próprias (creches). Além disso, com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943, o debate sobre a criação de creches foi acontecendo como um direito da mãe trabalhadora de ter um lugar para deixar seus filhos (AMORIM, 2011).

No início da década de 1960, houve uma mudança de modelo e de orientação na assistência à infância e o currículo em ação girava em torno dos cuidados de higiene e alimentação.

As mudanças históricas da sociedade capitalista no Brasil, principalmente após a década de 1980, em diante, levaram ao estabelecimento de políticas educacionais que destacaram a indissociabilidade entre o cuidar e o educar na Educação Infantil.

A Educação Infantil, isto é, o atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, é um direito que foi assegurado pela Constituição Federal de 1988 e com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual passou a reger também a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica. A partir desse momento, a Educação Infantil alcançou um avanço no Brasil, já que a lei a define e indica sua finalidade. Já com a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996), ficou conservado o direito ao acesso e foi definida como meta a formação de professores para essa etapa.

A importância da Educação Infantil começa a ser pensada, quando a sociedade passa a ver a criança como um sujeito de direitos. O reconhecimento da condição da criança como sujeito de direitos é um fato recente na história mundial e local. A esse respeito, Arroyo (1994, p. 89) afirma que:

Durante muitos séculos a criança não foi sujeito de direitos ela era simplesmente algo à margem da família, considerada como um vir a ser, hoje a criança, pelo seu momento social, já é considerada como alguém que tem sua própria identidade, seus direitos.

Por isso, ressaltamos a importância histórica dessa luta social e política, para compreendermos os entraves que dificultam a sua realização, como os embates pelos movimentos sociais em fóruns, congressos e discussões, para que a criança tivesse seus direitos assegurados pelo Estado.

São muitos os desafios para que os direitos das crianças, em âmbito internacional e nacional, proclamados, respectivamente, pela Declaração de Genebra (ONU,1924), Declaração dos Direitos da Criança (BRASIL, 1959), Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e Lei 11.525 (BRASIL, 2007), sejam realmente efetivados, a fim de garantir à criança os seus direitos e sua prioridade absoluta. Dentre esses marcos, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989) leva à consolidação de uma nova doutrina: a da proteção integral da criança, que foi incorporada, no ano seguinte, pelo Brasil, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A Educação Infantil segue a sua construção identitária em um contínuo processo de avanços, retrocessos e lutas ao longo de sua trajetória no cenário educacional brasileiro. Conceituada nos termos das leis e documentos oficiais, como estabelecimentos educacionais públicos e privados que cuidam e educam crianças de zero a cinco anos (DCNEI, 2009b), como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), e como fundamento do processo educacional pela BNCC (BRASIL, 2017), a Educação Infantil vem sendo crescentemente reconhecida por pesquisadores e educadores, principalmente em relação à temática currículo.

A discussão curricular na Educação Infantil começa a ter notoriedade no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, “em decorrência da criação de órgãos estaduais, municipais e federal responsáveis pela educação infantil” (KISHIMOTO, 2016, p. 1). Entretanto, a Educação Infantil e a proposta curricular da instituição, que estabelece as formas de organização do tempo e do espaço em favor da ação de brincar, explorar os ambientes e materiais, vêm sendo discutidas recentemente, devido aos embates e a necessidade de mudanças nos sistemas de ensino e nas instituições de educação que atendem às crianças de zero a cinco anos.

Considerando a construção curricular da Educação Infantil, em seu cenário de lutas e avanços, discutiremos, a seguir, a história do currículo, bem como o currículo no Brasil e na Educação Infantil.

### 3.2 A construção do currículo da Educação Infantil no Brasil

Quando se destaca o termo currículo, temos uma vastidão de vozes que tentam explicar o seu significado. Definir currículo e pensá-lo dentro do trabalho educativo não é tarefa simples. A etimologia da palavra currículo “[...] deriva do verbo latino *currere* (correr)” (BERTICELLI, 2001, p. 160), que tem como substantivos *cursus* (carreira ou corrida) e *curriculum*. O currículo, segundo Silva (2010, p. 12), “provavelmente aparece pela primeira vez como objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte”.

Entretanto, foi a partir da segunda metade do século XX que o interesse pelo campo do currículo ficou mais forte, quando nos anos de 1920 a 1930 houve o impacto das transformações econômicas, políticas e sociais, provocadas por uma crescente e acelerada industrialização e urbanização, acompanhadas, também, pelo agravamento das desigualdades sociais, que culminaram em uma revolução na década de 1930.

Junto dessas movimentações, os reformistas da educação Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, entre outros, instituíram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que se tornou um divisor de águas na história da educação brasileira, por ter sido um movimento de renovação educacional, que emergiu nos anos de 1920 e se consolidou a partir de 1930.

Podemos afirmar que esse manifesto, resultante da Revolução de 1930, foi marco inaugural do projeto de renovação educacional do país, pois, nesse período, o campo educacional também enfrentou modificações que favoreceram o advento de um sistema de ensino melhor.

A partir de Saviani, (2004, p. 34), podemos afirmar que:

O manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 20 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. O ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, quando Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo.

Nessa perspectiva, a temática currículo começou a ser discutida no Brasil com o movimento escolanovista, que mobilizou mudanças educacionais em âmbito mundial e nacional. Esse movimento representou um importante momento no campo educacional, uma

vez que seus ideais se contrapunham à educação tradicional no final do século XIX e o início do século XX.

Para Saviani (2013 p. 247), a maior marca trazida pela Escola Nova foi a presença da criança, em todas as suas atividades espontâneas, e o estímulo constante a ela, contrapondo-se ao que defendia a escola tradicional, em que não se reconhecia a participação da criança no processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, a criança passou a ser compreendida como centro do planejamento curricular. É importante destacar que não houve um rompimento brusco dos modos tradicionais de conceber a criança e o conhecimento, mas foi iniciada uma luta para um fazer democrático nessa direção. Desse modo, temos muito a comemorar do ponto de vista da legislação, das políticas públicas, das instituições de atendimento às crianças e das práticas educativas dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Sacristán (2000, p. 32) sintetiza a noção de currículo em cinco características:

- 1) O currículo é a expressão da função socializadora da escola.
- 2) É um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica.
- 3) Está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. O que se entende por bom professor e as funções que se pede que desenvolva dependem da variação nos conteúdos, finalidades e mecanismos de desenvolvimento curricular.
- 4) No currículo se entrecruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica etc.
- 5) Por tudo o que foi dito, o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares.

A construção de um currículo não é uma iniciativa simples, mas sim, uma prática complexa que deve envolver os diferentes atores que atuam no contexto escolar, visando à democratização da prática educativa, com a elaboração coletiva e a responsabilização de todos. Com isso, ressalta-se que o currículo, com base na experiência centrada na criança, possui um arranjo que articula e combina as linguagens com as quais as crianças se relacionam em suas vivências no contexto social mais amplo, pressupondo maior protagonismo dos sujeitos em sua formulação, na medida em que requer outras lógicas distintas daquelas dos currículos cristalizados, organizados por conteúdos escolares (SACRISTÁN, 2000).

Historicamente e culturalmente, o currículo tem sofrido diversas alterações conceituais. Diante disso, concordamos com Kramer, (2002, p. 75), ao afirmar que:

Currículo é palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo momento.

Desse modo, compreendemos que, ao longo dos anos, houve mudanças no conceito de currículo, uma vez que o mesmo é determinado por seu contexto histórico, social e cultural. Silva (2020, p.15) afirma que “[...] O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo”. De acordo com esse autor, uma Teoria do Currículo ou um discurso sobre o Currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo tal como é, o que efetivamente faz é produzir uma noção de currículo.

Para melhor compreender o currículo na atualidade, é importante salientar que ele é construção sócio-histórica, que percorre a linearidade das concepções de educação existentes a partir das discussões e apontamentos feitos por teóricos que se debruçam a estudá-las. Esse tema vem sendo debatido em todas as etapas da educação básica, entre elas, a da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Entretanto, apesar dessa notoriedade, a maioria das creches ainda não fazia uso da expressão currículo e adotava o termo *proposta pedagógica*, ou *projeto pedagógico*. Ao retomar o debate sobre propostas pedagógicas e currículo da Educação Infantil, Kramer (2002, p. 11) reafirma que uma proposta pedagógica é

[...] um caminho, não um lugar; [...] toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada [e essa história] nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta; é diálogo [e, assim,] uma proposta pedagógica seria um convite, um desafio, uma aposta.

A proposta pedagógica deve ser compreendida como um caminho a ser percorrido coletivamente. Nessa direção, a proposta pedagógica deve ser pensada e construída, de maneira que as crianças se desenvolvam de forma autônoma e o educador deve atuar como um mediador nessas experiências.

Segundo Oliveira,

Construir uma proposta pedagógica implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança – as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. Envolve elaborar um discurso que potencialize mudanças, que oriente rotas. Em outras palavras, envolve concretizar um currículo para as crianças. (OLIVEIRA, 2011, p.183).

Nesta perspectiva, a autora aponta que a proposta pedagógica deve proporcionar às crianças a ampliação de conceitos e valores vivenciados e potencializar mudanças, novas formas de ver e experimentar o mundo.

Assim como apontado, salientamos que o currículo na Educação Infantil apresenta uma profunda relação com a vida cotidiana. As crianças nascem com a possibilidade de construir linguagens: a linguagem do olhar, a linguagem do gesto, a linguagem do toque. As linguagens são criadas pelas crianças desde muito cedo nas interações que estabelecem com outros seres humanos.

Sendo assim, a criança contribui para o processo de construção curricular. O foco do currículo, que antes tinha o professor como centro, passa a ser direcionado para a criança, demandando do adulto outra postura frente às experiências trazidas e construídas pelas crianças.

Dessa maneira, a imagem da criança participativa será consolidada, na medida em que os processos de participação das crianças em seus cotidianos sejam organizados de forma sistemática, ou seja, em práticas que busquem articular as experiências e os saberes das crianças.

Kishimoto (BRASIL, 1996,) salienta que o termo currículo se refere à busca de um caminho, uma direção, que orientaria o percurso para atingir certas finalidades. Portanto, o currículo tem como função guiar e orientar as ações pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, devendo atender a todos os envolvidos no processo educacional, destacando e compreendendo as concepções de criança, infâncias, trabalho pedagógico e as experiências infantis.

Ao tratar do currículo da Educação Infantil, as referências oficiais, trazidas pelas DCNEI (BRASIL, 2009) e pelo Parecer CNE/CEB 20/2009 (BRASIL, 2009), apresentam de maneira relevante as concepções para o currículo da Educação Infantil.

Em seus artigos 3º e 4º, as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 1) ressaltam que:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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.



Esse documento direciona as propostas pedagógicas, que devem garantir que as instituições cumpram a sua função sociopolítica e pedagógica, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Pensar na proposta curricular que valorize as interações e a brincadeira é uma condição importante para criar vínculos com as crianças e para organizar situações curriculares, permitindo que as brincadeiras estejam presentes na prática diária, desenvolvidas com base no protagonismo das crianças, em que as crianças aprendam nas diversas situações do seu cotidiano.

A partir da universalização da oferta da pré-escola (BRASIL, 2009) e da discussão da Educação Infantil na Base Comum Curricular (BRASIL, 2016), estamos vivenciando um momento importante de construção de referências éticas, políticas e pedagógicas para a constituição de uma pedagogia do cotidiano, que contemple o protagonismo das crianças e respeite os seus tempos de viver a infância.

Conforme Carvalho e Fochi (2017, p. 25), o entendimento de Pedagogia do Cotidiano dialoga com o de Pedagogia da Infância, uma vez que também emerge “[...] das relações, indagações, investigações, proposições, mediações e descobertas que se realizam na vida diária das crianças na educação infantil”. Os mesmos autores argumentam que a Pedagogia do Cotidiano pode ser entendida como uma unidade de inteireza da vida, constituída por diversos fios – temporalidades, espacialidades, relações, linguagens – que se estabelecem na escola.

Por essa razão, Carvalho e Fochi, (2017, p. 25-26) definem a Pedagogia do Cotidiano como:

- 1) Uma forma de entender que as crianças aprendem pela via da vida cotidiana, por meio ‘dos encontros, atividades, dificuldades e sucessos, a partir de um repertório de práticas’ (BROUGÈRE, 2012, p. 17);
- 2) um modo de valorização e de promoção de experiências vivenciadas por meninos e meninas na vida diária da escola;
- 3) uma potente possibilidade de construir indicadores para a ação pedagógica na creche e na pré-escola que tomem como eixos norteadores do planejamento as interações, as brincadeiras e as maneiras peculiares como as crianças investigam, experimentam e constroem conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo; 4) uma ‘tradução’ dos pressupostos teóricos da pedagogia da infância em modos inteligíveis de atuação dos professores (BARBOSA, 2010).

Desse modo, vivências e situações do dia a dia devem ser oportunizadas às crianças, tornando possível seus protagonismos em todos os contextos vivenciados por elas, contextos esses em que elas interagem, criam e modificam a cultura e a sociedade. Assim sendo, os autores defendem que uma pedagogia do cotidiano, possibilita aos professores trabalharem com as crianças com base em campos de experiências, promotores de aprendizagens.

Desse modo, a contribuição das aprendizagens adquiridas pelas crianças em seu cotidiano é capaz de torná-las protagonistas do seu desenvolvimento, dando-lhes o direito de participarem de situações que ocorrem no cotidiano em que estão inseridas

Nesse sentido, a criança contribui na construção do Currículo da Educação Infantil com um significativo avanço no entendimento de como ela aprende e se desenvolve, baseando-se nos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, direitos esses previstos desde a Constituição (1988), presentes, como já afirmamos anteriormente, também em outros documentos importantes para a Educação Infantil como as DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017).

Assim, as discussões sobre as possibilidades de experiências trazidas e construídas pelas crianças nas instituições de Educação Infantil se intensificaram com a proposta da BNCC (BRASIL, 2017), prevista também na LDBEN (LEI N° 9394/96), por meio da qual as escolas e municípios estão sendo convidados a construir seus próprios currículos. Nesse contexto de discussões sobre as experiências das crianças, e reforçando a concepção da criança como um ser protagonista, não apenas interagindo, mas criando e modificando a cultura e a sociedade, a BNCC (BRASIL, 2017) foi sendo construída coletivamente.

Destacamos que a BNCC (BRASIL, 2017) caracteriza-se por ser um documento de caráter mandatório, que começou a ser construído em 2015 de forma coletiva e dialógica, havendo a participação de vários representantes da educação, como professores, educadores, pesquisadores e de movimentos sociais. Sua elaboração passou por três etapas, durante as quais sofreu o reflexo da ruptura com a democracia, reforçada pelo golpe parlamentar à presidência do Brasil, com a retirada da presidenta, Dilma Rousseff, do cargo de chefe do Estado, o que gerou graves consequências, especialmente para a Educação Infantil (COUTINHO, 2017).

A homologação da BNCC, em 2017, reafirma a visão da criança como protagonista, presente nas DCNEI (BRASIL, 2009) e em todos os contextos de que faz parte. A criança não apenas interage, mas cria e modifica a cultura e a sociedade, trazendo como contribuição um significativo avanço no entendimento de como aprende, oferecendo referências para a construção de um currículo.

Barbosa *et al.* (2016) afirmam que a BNCC (BRASIL, 2017) não deve ser vista como currículo, no sentido prescrito, mas como documento orientador, o qual deve nortear a construção curricular da Educação Infantil nos municípios. A parte introdutória do documento confirma essa afirmação, quando expressa:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017).

Essa construção deve ser feita com base nos diferentes contextos que compõem os estilos de vida dos sujeitos, suas realidades e subjetividades, experiências diversas, modos de vida, de trabalho das famílias, cultura local, ou seja, elementos que compõem cada município e contextos culturais.

Considerando todas as complexidades que envolvem a construção curricular, faz-se necessário a definição conceitual do tema em questão desta pesquisa.

Como mencionamos no capítulo introdutório, Currículo é campo de disputa, é ação, relação, contempla saberes, conhecimentos e experiências. Nascimento (2007, p. 16) adverte:

[...]o currículo não pode ser vivido como uma listagem de objetivos e conteúdos a serem atingidos. O currículo é algo vivo e dinâmico. Ele está relacionado a todas as ações que envolvem a criança no seu dia-a-dia dentro das instituições de ensino, não só quando nós professores consideramos que as crianças estão aprendendo. O currículo deve prever espaço de interações entre as crianças sem a mediação direta do professor, e espaços de aprendizagem na interação com os adultos, nos quais as crianças sejam as protagonistas.

Nesse sentido, mesmo sabendo que, na prática, temos também o currículo real e o oculto, podemos afirmar que ambos produzem novos saberes e fazeres, além dos conhecimentos formais e dos assegurados em lei. Jesus (2008, p. 3) propõe o currículo pensado em três níveis: currículo formal, currículo real e currículo oculto. Assim,

[...] O currículo formal é o currículo que traz um conjunto de saberes preestabelecidos pelos parâmetros curriculares nacionais. Currículo real é aquele que está efetivamente presente nas salas de aula, nos planos de ensino e/ou projetos pedagógicos. E, por fim, o currículo oculto, assim chamado por não aparecer claramente em sala e por não estar no planejamento do professor, manifesta-se diariamente através do comportamento do aluno.

Segundo Silva (2020, p. 78), o currículo oculto “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Desse modo, no currículo oculto são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações, para que se ajustem às suas estruturas e ao seu funcionamento, já constituído.

Assim, o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. A proposta curricular deve ser uma construção coletiva, coerente com a realidade

social e cultural da instituição da qual faz parte. O currículo da Educação Infantil, por exemplo, vem sendo constituído historicamente, em um campo de disputa de poder, que envolve interesses políticos, econômicos e pedagógicos.

A articulação entre Currículo e Educação Infantil não tem sido um tema amplamente discutido, tampouco aceito, não havendo, segundo Amorim (2015), consenso sobre a questão, nem no campo do currículo, nem na área da Educação Infantil. No entanto, é uma temática que, aos poucos, vai se inserindo nas discussões científicas e pedagógicas.

Os estudos em volta das crianças e suas especificidades têm se tornado cada vez mais atuais. Para a construção do currículo, é necessário que, antes de tudo, as crianças, suas vozes e culturas sejam ouvidas e valorizadas, tendo em vista que a literatura e os saberes da prática indicam claramente que a criança deve ser o centro do planejamento curricular. Ademais, vale ressaltar que “[...] o currículo como produção social e cultural só pode ser pensado e organizado de forma coletiva, por toda a comunidade escolar” (AMORIM, 2010, p. 457).

As pesquisas no campo do currículo têm aberto possibilidades a novas discussões e debates na área, levando-nos a uma compreensão de que o currículo não pode ser compreendido pelos professores como um elemento neutro, pois encontra-se imbricado em complexas relações de poder e não é um algo pronto (mas pode ser tomado como) e acabado, que chega “de cima para baixo”, ou seja, o currículo deve ser visto como uma elaboração coletiva e não apenas como algo dado e indiscutível.

Conforme Amorim (2011, p. 111),

Ao se afirmar que a educação e o currículo encontram-se imbricados em complexas relações de poder, reforça-se a necessidade de compreendê-los não mais como questões meramente técnico-metodológicas e, portanto, aparentemente neutras, desinteressadas e desarticuladas de outras questões sociais, políticas e culturais. Compreendendo que a educação é política e que o currículo está imbricado nessa relação, faz-se necessário desvelar a favor de quem e de quê ele está operando.

Ao pensarmos em um currículo para as creches e escolas da Educação Infantil,<sup>66</sup> faz-se necessário repensar, também, a concepção de currículo. Silva (2020, p. 15) afirma que “[...] o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes”, o que nos faz entender que um currículo contribui para a construção das identidades e subjetividades, portanto, é necessário que a proposta curricular seja pensada e elaborada pelo coletivo de cada instituição de educação, levando em consideração as particularidades das crianças e suas reais necessidades.

De acordo com Amorim (2011, p. 116),

---

<sup>66</sup> De acordo com Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDBEN (BRASIL, 1996) são denominadas creches espaços para atender crianças de 0 a 3 anos de idade e as pré-escolas são para crianças de 4 a 5 anos de idade.

[...] Entendemos o currículo como um todo significativo, uma produção social e cultural que organiza os conhecimentos e as experiências a serem vivenciadas pelos indivíduos em formação. Nesse sentido, compreendemos que pensar e organizar o currículo da Educação Infantil, mais do que uma exigência legal, é uma questão de garantir o direito das crianças a terem acesso a experiências de conhecimento e desenvolvimento que proporcionem a elas desenvolverem-se de forma plena e integral.

Assim, o currículo na Educação Infantil é uma política curricular que visa a criança, suas experiências, suas particularidades e considera também os espaços e os elementos escolares, devendo ser construído com a participação das crianças, da direção, pais, professores e comunidade escolar. Dessa forma, a BNCC (BRASIL, 2017) manteve os conceitos de currículo e criança presentes na DCNEI (BRASIL, 2009). Nesses documentos, currículo é definindo como um conjunto de práticas articuladas às experiências cotidianas das crianças com os conhecimentos historicamente construídos. Para Fochi (2015, p. 221-228), é necessário “[...] compreender uma ideia de currículo na escola de Educação Infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência”.

Nessa perspectiva, a criança protagonista atua no cotidiano escolar como parte do processo educacional, dando sentido aos significados culturais, encontrando a mediação necessária para a garantia de autonomia e participação de todos os atores, crianças, professores e pais.

Referente à compreensão do arranjo curricular, em que a criança é capaz de participar das decisões que lhes dizem respeito na comunidade educativa, é possível articular o currículo com as especificidades da Educação Infantil, pois, nessa primeira etapa da Educação Básica, o currículo engloba diferentes elementos do cotidiano das crianças no contexto escolar, relacionados com os conhecimentos científicos, experiências, socializações, relações, brincadeiras, entre tantos outros que visam ao desenvolvimento integral das crianças.

Desse modo, discutir e pensar sobre currículo da Educação Infantil implica reconhecer a criança como sujeito ativo no seu aprendizado, sujeito histórico, de direitos, capaz de dar sentido ao mundo que o cerca. Um currículo que corrobore com essa concepção de educação voltada para a escuta das crianças, para a observação, para as experiências e saberes, ainda é um grande desafio para a Educação Infantil, pois a palavra currículo é carregada de significados, já que, ao longo do tempo, sofreu alterações e sinaliza questões políticas, culturais e sociais.

Tal concepção trouxe novos olhares e desdobramentos, permitindo que diversas instituições reconfigurassem seus projetos e propostas educativas, com vistas a uma efetiva participação infantil. (BORBA; LOPES, 2013). Desse modo, de acordo com a Sociologia da infância, para que o protagonismo se efetive como uma realidade social, é necessária uma mudança de pensamento em relação à criança e à infância, superando a ideia de incapacidade das crianças. As dinâmicas do cotidiano possibilitam às crianças em algumas situações a tornarem-se protagonistas do seu conhecimento e das suas experiências. No entanto, faz-se necessário pensar como o cotidiano pode ser uma forma de estruturar o trabalho pedagógico e reconhecer a especificidade da criança presente no currículo da Educação Infantil.

Diante disso, o próximo capítulo discute o protagonismo da criança, a partir dos estudos e discussões acerca da temática.

## CAPÍTULO IV

### 4 INVESTIGANDO A TEMÁTICA PROTAGONISMO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O PROTAGONISMO DA CRIANÇA ?

No campo da educação, as pesquisas com crianças iniciaram-se, praticamente, durante o século XX e, ao longo dessas últimas décadas, têm sofrido as influências de diferentes campos de conhecimentos. Portanto, para o desenvolvimento desta pesquisa, desenvolvemos inicialmente um levantamento bibliográfico com um recorte temporal de quatro anos (2018 - 2022), utilizando-nos como palavras-chave dos descritores "Protagonismo Infantil" e "Educação Infantil". Como critério de seleção, realizamos uma leitura do resumo dos artigos encontrados, tendo em vista os textos que apresentavam uma maior relação com a temática.

O levantamento bibliográfico, realizado na plataforma da CAPES, possibilitou uma visão ampla sobre o assunto. Nele, encontramos textos que se complementam, porém, para manter uma linha de raciocínio, foram utilizados apenas os artigos e dissertações que contemplassem o protagonismo infantil na prática docente e no ambiente escolar.

Para potencializar a análise dos dados, foram identificados os temas centrais, os objetivos, os conceitos e o referencial teórico. Foram identificados 32 artigos publicados dentro da temática, porém apenas nove foram utilizados por serem mais específicos sobre o objeto deste estudo. Os demais artigos, mesmo possuindo as palavras chaves, foram desconsiderados, por estarem fora da temática, tendo o protagonismo inserido em outros contextos, como na área social, em outra área da educação e/ou por utilizar o termo protagonismo não associado às crianças. Para apresentar o resultado da pesquisa, segue o quadro com as informações: Autor, Título e Ano de publicação.

Quadro 2. Artigos selecionados

<b>Autores</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
Irene Carrillo Romero Beber/ Ivone Cella da Silva	A ação pedagógica na educação infantil: o protagonismo das crianças	2018
Carine Rozane Steffens/ Tania Micheline Miorando	A pensar uma proposta pedagógica na escola: crianças e o protagonismo infantil	2018
Carine Rozane Steffens/ Jacqueline Silva da Silva	O protagonismo e o planejamento diário de professores da educação infantil	2019

Bianca Salazar Guizzo/ Lucia Balduzzi / Arianna Lazzari	Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha	2019
Marta Regina Brostolin	Educação infantil e o protagonismo da criança: diferentes cenários	2019
Viviane Ribeiro da Trindade/ Vanessa José da Silva/ Andreia Cristina Pontarolo Lidoino/ Leonardo de Souza Portal	A pedagogia de <i>Reggio Emilia</i> : o ambiente como estímulo ao protagonismo infantil	2020
Letícia Campos de Lima/ Laíse Soares Lima	As falas e as ações da criança na educação infantil: a participação e o protagonismo	2020
Arthur Silva de Andrade/ Vitória Eduarda Gomes Costa	Protagonismo infantil: o aprender como um ato Revolucionário	2022

Fonte: elaborado pela autora.

Ao realizar o levantamento bibliográfico, foi possível identificar que o artigo “A ação pedagógica na educação infantil: o protagonismo das crianças”, de Beber et al. (2018), apresenta reflexões sobre interações e o protagonismo que envolve os adultos e crianças na escola municipal de Educação Infantil de Sinop em Mato Grosso, com crianças de zero a cinco anos. É apresentado como objetivo a necessidade de a ação pedagógica considerar o protagonismo da criança em seus processos de aprendizagem. As bases teóricas têm como fundamento a perspectiva de Reggio e Emília. A mesma abordagem pode ser identificada em “A Pedagogia De Reggio Emilia: o ambiente como estímulo ao protagonismo infantil”, de Trindade (2020). Por meio de revisão literária qualitativa, a autora aborda sobre a pedagogia de Reggio Emilia, em uma pequena aldeia, chamada Villa Cella, no ano de 1945, na Itália. O objetivo do trabalho foi investigar as contribuições que o princípio do ambiente, espaço e relações podem proporcionar ao desenvolvimento do protagonismo da criança nesse Projeto. Foram considerados os autores Malaguzzi (2011), Rinaldi (2006, 2012), Edwards et al. (2015) e Vecchi (2017).

No artigo “O protagonismo e o planejamento diário de professores da educação infantil”, de Steffens et al. (2019), as autoras abordam o protagonismo da criança, através do planejamento diário, com práticas que possibilitam esse protagonismo. A investigação contou com a participação de três professoras atuantes em uma escola pública municipal do Vale do Taquari/RS. Foi feita uma proposta de ensino que tem, como base potencializadora, a valorização do protagonismo infantil. Por meio de uma pesquisa qualitativa, foi possível a



aproximação de uma turma com crianças de quatro a cinco anos. O embasamento teórico se deu sobre o Protagonismo Infantil, dando ênfase à abordagem das Escolas Municipais de Reggio Emilia/Itália.

Para compreender melhor o conceito de “Protagonismo Infantil”, as autoras realizaram uma revisão bibliográfica com base em autores como Silva (2011), Costa (2007), Moss (2009), Malaguzzi (1999), Edwards, Gandini e Forman (1999). Podemos identificar o mesmo referencial teórico no estudo intitulado “O espaço da escola de Educação Infantil como favorecedor do protagonismo infantil”, de Freitas et al. (2015), que apresenta um estudo bibliográfico sobre a qualidade do espaço oferecido para as crianças de zero a cinco anos. Além de abordar a organização do ambiente, segundo o educador, que pode favorecer o desenvolvimento de uma concepção de criança potente e produtora de cultura, bem como garantir o protagonismo infantil.

Já no artigo “Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha”, de Guizzo et al. (2019), também apresenta uma investigação através de uma pesquisa qualitativa. Foram realizadas observações em três instituições educacionais de crianças pequenas na Cidade de Bolonha (Itália), sendo duas públicas e uma particular, as quais atendem a crianças de zero a seis anos. O objetivo do estudo é pensar modos como o protagonismo de crianças vinculadas à Educação Infantil tem sido potencializado, a partir dos espaços a elas disponibilizados e da atuação docente junto a elas. Possui como referencial a abordagem de Reggio Emilia.

O texto “Educação Infantil e o protagonismo da criança: diferentes cenários”, de Brostolin (2018), através de uma revisão bibliográfica, tem por objetivo refletir e discutir sobre a trajetória, as políticas públicas e a legislação referentes ao atendimento à criança. O estudo leva em consideração o percurso da história na concepção de criança como um sujeito de direitos, protagonista e ator social que produz e reproduz cultura.

Por fim, o texto “Protagonismo infantil: o aprender como um ato Revolucionário” revela a importância da participação ativa das crianças em diferentes âmbitos, tanto nas demais práticas sociais em que estão inseridas, como também sendo protagonistas de seus próprios aprendizados. A pesquisa trata sobre o protagonismo infantil, sua concepção e aplicabilidade no contexto escolar, pensando-se a educação como uma forma de intervenção no mundo, o que combina com a ideia de protagonismo infantil, demonstrando, assim, que as crianças são agentes importantes na sociedade e capazes de transformar o mundo à sua volta. O estudo enfoca o contexto escolar, em que o protagonismo oportuniza um ambiente rico em

aprendizagem para e com o meio, sendo a criança o principal sujeito de seu conhecimento, participando ativamente nesse processo

É notável que todos os textos aqui elencados possuem em comum o objeto, protagonismo da criança, através da estrutura educacional e do pedagógico, inspirados na vivência de Reggio Emilia.

Ao realizar a busca no banco de teses e dissertações da CAPES, nos orientamos inicialmente pelos seguintes descritores: “protagonismo, da criança”, “participação infantil” e “educação infantil”. Mesmo possuindo as palavras chaves, foram desconsideradas algumas dissertações, por estarem fora da temática, tendo o protagonismo inserido em outros contextos, como na área social, ou em outra área da educação e/ou ainda por utilizar o termo protagonismo não associado às crianças.

Para realizar o mapeamento bibliográfico em relação às dissertações selecionadas, evidenciamos pesquisas acadêmicas entre os anos de 2014 e 2020, ampliando o recorte temporal inicial. Uma vez que muitas das dissertações achadas no recorte inicial não estão relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa, delimitamos um outro período de recorte temporal

O quadro a seguir apresenta as dissertações que mais se aproximaram do tema desta dissertação e que discutem o protagonismo da criança.

Quadro 3. Dissertações Analisadas

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
Diana Vandréia Dal Soto	O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola	2014
Mariângela Costa Schneider	O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma de Educação Infantil.	2015
Miriam Nogueira Duque Villar	“Hoje meu coração bateu na porta da minha casa”: o protagonismo das crianças nas rodas de conversa na creche Juiz de Fora	2020

Fonte: elaborado pela autora.

Quando as dissertações que se assemelhavam com a abordagem de protagonismo desta pesquisa foram lidas, deparamo-nos com achados significativos. Constatamos nesse levantamento que muitos deles não estão apenas relacionados com a criança e a infância no campo da Sociologia ou das Ciências Sociais, mas também abordam a área da saúde,

participação infantil em questões públicas, políticas e sociais; trabalho infantil; construção da identidade e literatura infantil; questões de gênero, entre outros temas.

Isso se dá atualmente porque as pessoas e grupos buscam novas possibilidades para o significado desse termo (MOURA, 2017). Apesar de haver uma gama de autores, principalmente no campo da Sociologia e da Antropologia da Infância, que abordam e discutem em suas obras sobre o Protagonismo Infantil, o enriquecimento das informações trazidas para o embasamento teórico desta investigação sobre o Protagonismo Infantil deu-se pela ênfase à abordagem das Escolas Municipais de Reggio Emilia/Itália, por elas serem fontes de inspiração da prática pedagógica e apresentarem características muito semelhantes a da instituição de ensino escolhida para esta análise. Além da discussão do Protagonismo Infantil, destacamos alguns referenciais que problematizam a Formação de Professores e Políticas Públicas, relacionadas à Educação Infantil.

Na dissertação *O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma de Educação Infantil*, vemos a temática do Protagonismo Infantil, abordada como um dos Princípios do Planejamento no Enfoque Emergente, oriundo dos estudos das Escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia/Itália. Schneider (2015) traçou como objetivo para a pesquisa “Conhecer e analisar as Estratégias de Ensino potencializadoras do Protagonismo Infantil utilizadas por uma Professora da Educação Infantil como um princípio favorecedor da aprendizagem junto às crianças de quatro a cinco anos”. A autora ressalta ainda o Protagonismo Infantil como um favorecedor do Ensino e da Aprendizagem das crianças. Outro aspecto ressaltado pela autora foi que, ao mesmo tempo em que as Estratégias de Ensino favoreciam o Protagonismo Infantil, as mesmas foram favorecidas por ele. A docente foi construindo um planejamento pautado nas seguintes Estratégias de Ensino: Investigação e Documentação; Escuta e Participação das Famílias. Assim a pesquisa abre possibilidades de refletir sobre o planejar para e com as crianças – o que traz mais significado ao planejamento.

Destacamos que a dissertação *O Protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola*, de Diana Vandrêia Dal Soto, buscou compreender em que condições se constitui o protagonismo das crianças nas práticas da Educação Infantil, analisando as condições para o protagonismo infantil nas práticas da escola da infância, por meio da escuta da criança e entendendo o seu lugar no planejamento de tais práticas. Assinalou, por sua vez, a necessidade da escuta atenta por parte do (a) professor (a), buscando dialogar com as vozes das crianças, nas suas diferentes expressões e manifestações, para, assim, construir uma educação de qualidade que responda

aos interesses, desejos e necessidades dos pequenos, reconhecendo neles iniciativas de participação como protagonistas dessas práticas.

Na dissertação de Miriam Nogueira Duque Villar, *Hoje meu coração bateu na porta da minha casa: o protagonismo das crianças nas rodas de conversa na creche Juiz de Fora* (2020), o protagonismo infantil se manifesta nas rodas de conversa de crianças de três anos de idade, em diálogo com a Sociologia da infância e abordando a participação ativa das crianças. Como destaque, foi observado que as crianças subvertem a rotina linear da roda de conversa, rompendo com o instituído e revelando um protagonismo, que é conquistado por elas.

As análises evidenciaram também que o protagonismo infantil pode ser potencializado quando há por parte do adulto um olhar e uma escuta sensível e atenta para ouvir e perceber as linguagens verbais e não verbais que as crianças bem pequenas produzem. Assim como nos artigos, é notável que as dissertações analisadas possuem a correlação em ter como objetivo comum o protagonismo infantil, através da estrutura educacional e do pedagógico, inspirados na vivência de Reggio Emilia, com base na escuta e participação infantil.

#### **4.1 Considerações sobre o protagonismo da criança na construção curricular**

Desde os anos 1980, pesquisadores têm contribuído com a concepção e o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais e autores de suas próprias vidas. Tais estudos têm oportunizado aportes cruciais para repensarmos o papel que a criança possui frente às demandas da sociedade, que fazem parte do cotidiano infantil (FRIEDMANN, 2018). Ainda segundo Friedman (2018), a concepção do protagonismo infantil tem um caráter social, ético, cultural, político e espiritual, que convida o universo adulto a repensar seu ponto de vista em torno da infância bem como suas práticas, ações e projetos, no que concerne a sua inserção na sociedade.

Segundo Friedmann (2020), a palavra “protagonismo” provém do grego *-prótos*, que significa principal, primeiro e *agonistes* que significa lutador, competidor. Assim, compreender a criança protagonista nos leva a perceber e considerar suas vivências e situações do dia a dia, manifestadas por meio das mais diversas formas de expressão: da palavra, da brincadeira, da arte, da música, da dança, do esporte.

No campo da Educação, pode-se dizer que o conceito de protagonismo emergiu a partir das discussões propostas pelos escolanovistas<sup>77</sup>. Como já mencionamos no capítulo

<sup>77</sup> O movimento escolanovista refere-se a um conjunto de ideias que se contrapõe à educação tradicional que emergiu entre o final do século XIX e o início do século XX. Dentre as ideias desse movimento, está o foco no ensino democrático (CAVALHEIRO; TEIVE, 2013).

anterior, o escolanovismo foi uma das propostas do documento elaborado pelos Pioneiros da Escola Nova, que tratava do direito de cada indivíduo à sua educação integral, como um sujeito único, sendo essa educação uma função social da escola e a ser assegurada pelo Estado.

Podemos afirmar que protagonismo infantil visa tornar a criança agente de seu aprendizado, pressupondo o reconhecimento da criança como sujeito único, dotado de direitos e capacidades para participar do seu próprio processo de desenvolvimento pessoal, social e integral. De acordo com Friedmann (2020), a defesa desse protagonismo não descaracteriza, de forma alguma, a responsabilidade dos adultos e a importância que eles têm na vida das crianças, sejam pais, cuidadores, educadores, professores(as), dentre outros.

Conceitualmente, o que podemos entender por protagonismo infantil, quando e em quais situações as crianças podem ser consideradas protagonistas?

A partir da segunda metade do século XIX, as crianças passaram a ser objeto de estudos e pesquisas na área da Psicologia e da Medicina. Essas primeiras investigações eram voltadas a análises médicas e descritivas, que, inicialmente, preocupavam-se em mensurar as capacidades das crianças, construindo, dessa forma, parâmetros para se pensar a “normalidade” da criança, sempre as relacionando aos adultos.

Os estudos da psicologia social no século XX, começaram a ressaltar a ação social do sujeito sobre a cultura, reconhecendo o protagonismo infantil na construção de si e da cultura (BARBOSA, 2014). Assim, a ideia de protagonismo está voltada à capacidade de produção e atuação da criança na cultura. A criança atua de diversos modos: na sua produção simbólica, nas práticas diárias, intervindo em todos os aspectos, constituindo representações a partir da sua produção de sentidos. Nesse movimento progressivo de visibilidade social da criança, conceitos foram sendo ressignificados: por exemplo, a ideia de que a criança não é uma simples reprodutora do modelo adulto, mas um agente ativo e criativo.

O protagonismo infantil aponta que a criança é agente importante na sociedade, capaz de transformar o mundo à sua volta. Para que a criança seja protagonista, participando com autonomia, e sua escuta possa ser realidade, precisamos abrir espaços e deixá-la expressar o que deseja, se comunicando – como enfatiza a BNCC: “comunicar desejos, necessidades, pontos de vista, ideias, sentimentos, informações, descobertas, dúvidas” (BRASIL, 2017, p. 25). A criança protagonista pode aprender a encontrar as melhores formas de fazer isso, não apenas individualmente, mas nas relações com os outros, de forma participativa no contexto escolar.

Essa capacidade de interação revelada pelas crianças, bem como a sua capacidade de corresponder satisfatoriamente aos estímulos, é apresentada por Malaguzzi (1999, p. 76), quando afirma:

Assim é que em muitas situações, especialmente quando se estabelece desafios, as crianças mostram-nos que sabem como caminhar rumo ao entendimento. Uma vez que as crianças sejam auxiliadas a perceber em si mesmas como autoras ou inventoras, uma vez que sejam auxiliadas a descobrir o prazer da investigação, sua motivação e interesse explodem.

Desse modo, quando as crianças interagem com todo o seu protagonismo aflorado, desenvolvem o entendimento da autoconfiança para posicionar-se em relação ao que era proposto. Assim, na Educação Infantil, é preciso evidenciar o conceito de protagonismo e como vem sendo discutido e trabalhado nas instituições.

De acordo com as compreensões trazidas pelas professoras sujeitos desta pesquisa, constatamos que o protagonismo das crianças vem sendo trabalhado nas instituições, relacionando-se às possibilidades de participação da criança na sociedade. Consideramos que o protagonismo se relaciona com a representação da criança, com o poder de decisão coletiva e individual e que participar não compreende, necessariamente, protagonismo, embora o protagonismo requeira a participação.

Constatamos em nossos estudos que a participação da criança na sociedade passa a fazer parte da agenda acadêmica e científica a partir da Convenção dos Direitos das Crianças (1989). Conceitualizando essa participação infantil, Natália Fernandes, uma estudiosa do tema, em entrevista a Carvalho e Silva (2016), salienta que a participação é e deve ser, para o sujeito, uma ação dotada de sentido, que, assim como com os adultos, não decorre de um processo simples, visto que neste estão implicados confrontos e negociações. Nesse sentido, a participação da criança requer uma conduta respeitosa e democrática, com consideração, escuta e acolhimento.

O termo “protagonismo” faz-se presente na análise de Liebel (2012) sobre a participação das crianças e jovens em movimentos sociais de países do “Global South”. Nessa análise, o autor prefere utilizar o termo *protagonismo infantil* em português, argumentando ser de difícil tradução e compreensão na língua inglesa (*children protagonismo*). O sociólogo alemão afirma que o protagonismo infanto-juvenil se manifesta quando crianças e adolescentes se entendem como sujeitos sociais e se sentem capazes de interferir na realidade em que estão inseridos e transformá-la (LIEBEL, 2003). Nessa direção, a criança passa a ser concebida como um ser completo, capaz de produzir cultura.

Quanto a essa compreensão de criança como protagonista, produtora de cultura, Sarmiento e Pinto (1997, p. 20) afirmam:

A consideração das crianças como autores sociais de pleno direito, e não como menores ou componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças de sistemas organizados, isto é, culturas.

Assim, a ideia de protagonismo está voltada à capacidade de produção e atuação da criança na cultura. A criança atua de diversos modos, na sua produção simbólica, nas práticas diárias, intervindo em todos os aspectos, constituindo representações a partir da sua produção de sentidos.

Dessa forma, destacamos que o protagonismo da criança no currículo da Educação Infantil acontece na construção e organização da própria experiência. Ela dialoga o tempo todo com o adulto, nas relação entre pares, nas formas de organização da vida diária;

Assim, a partir do momento em que a criança tem sua capacidade de produzir cultura reconhecida, a forma de lidar com o processo de ensino e aprendizagem se reconfigura, mobilizando o repensar de outras práticas educativas.

Pires e Branco (2007, p. 311) mostram que o termo protagonismo é polissêmico, isto é, adquire sentidos diferentes, por ser um conceito passível de diferentes interpretações e imbricado com outros conceitos igualmente polissêmicos, como participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania. Um autor pode se referir ao protagonismo em um contexto em que outro falaria de participação e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas.

Alguns autores relacionam protagonismo às possibilidades de participação da criança na sociedade, ou seja, a como a criança é inserida em seu contexto social, qual o momento em que ela pode dar sua opinião ou contribuir com os adultos. Os princípios da participação e do protagonismo infantil ganharam grande visibilidade, quando, juntamente com outros dez princípios<sup>8</sup>, foram dando forma ao que os autores italianos denominaram de *progettazione* (sem tradução para o português). Escolheram preservar a palavra original, pois, conforme Rinaldi (2019), é difícil encontrar um termo exato para descrever os processos que se dão na cidade de Reggio Emilia/Itália.

---

<sup>8</sup> “A criança como protagonista ativa de seu processo de conhecimento”; “a criança possuidora de cem linguagens”; “a participação das crianças e das famílias”; “a escuta das vozes das crianças pelo professor”; “a aprendizagem como processo de construção subjetiva e grupal”; “a investigação”; “a documentação”; “a *progettazione* que também é considerada como um princípio;” “a organização do trabalho e dos materiais pedagógicos, do espaço e do tempo;” “ambiente, espaço e relação”; “a formação profissional”.

Alguns escritores ingleses empregaram diversas expressões para denominar a maneira como os professores em Reggio Emilia trabalham e planejam com as crianças, seus colegas docentes e pais de alunos. No entanto, Rinaldi salienta que prefere manter a palavra *progettazione*, na sua originalidade, para descrever os níveis de ações encontrada nessas escolas. A autora ainda acrescenta que esse conceito representa uma forma de pensar, uma estratégia para criar relações e trazer à tona as modificações no decorrer do processo, dependendo da maneira como seus protagonistas interajam (RINALDI, 2019).

O protagonismo infantil, que conseqüentemente se torna um princípio de grande destaque das práticas pedagógicas de Reggio Emilia, é definido por Horn (2004, p. 33) como uma proposta pedagógica que visa à descentralização da figura do adulto na prática cotidiana, o que possibilita mais autonomia por parte das crianças. Rinaldi (2019, p. 156) fala que esta é a forma com que a criança é “capaz de associar e desassociar realidades possíveis, de elaborar metáforas e paradoxos criativos, de construir os próprios símbolos e códigos, enquanto aprende a decodificar os símbolos e códigos estabelecidos”.

Quando nos referimos ao lugar e participação das crianças no mundo da cultura e na construção do currículo, não estamos nos referindo aos lugares que muitos adultos permitem que a criança ocupe, mas à concepção de criança como protagonista e participativa, que busca os modos de estar e viver nos tempos de hoje.

Para Anavitarte, Vicent e Muñoz (2003), o protagonismo está relacionado às ações dos atores sociais em uma comunidade. Diante do pensamento desses autores, a criança/jovem protagonista tem a capacidade de iniciativa, possui liberdade de escolha, e apresenta compromisso e responsabilidade para fazer escolhas de maneira autônoma.

Ou seja, o protagonismo desperta na criança a curiosidade, o interesse, a autonomia, o autoconhecimento, a produtividade, pois ela é encorajada a resolver conflitos externos e internos, a tomar decisões e ter responsabilidade, estimulando a construção de habilidades socioemocionais e do desenvolvimento integral.

Dal Soto (2013, p. 5) afirma que,

Com o reconhecimento da criança como ator social, integrante do mundo adulto, capaz de negociar, compartilhar e criar culturas, ela passa a ser também reconhecida como sujeito protagonista na produção e socialização de seu conhecimento. Esse contexto passa a exigir metodologias que tenham como foco as interações sociais com as crianças, a fim de apreender suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista que lhes são próprios.

Ao ser reconhecida como sujeito protagonista, a criança possui participação no seu processo de ensino-aprendizagem e, por essa razão, ao discutir o conceito de protagonismo,



Valiengo (2017, p. 87-88), afirma que o mesmo tem sido utilizado com muita frequência como sinônimo de participação:

[...] a ideia de que o protagonismo e a participação são palavras de mesma natureza, utilizados para indicar uma presença ativa [da criança] em situações e contextos variados, provindas das relações entre crianças e adultos, das crianças com outras crianças e das crianças com as coisas do mundo (por exemplo, os instrumentos musicais).

Completamos que esse protagonismo também cabe à professora, que deve planejar, organizar o ambiente e propor práticas educativas, de modo a promover a relação das crianças com seus pares, com os adultos, com os materiais e com o espaço.

As possibilidades de relação social das crianças entre si e com os outros enriquecem as culturas das infâncias (SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005). É nessas relações que as crianças vão construindo suas respectivas aprendizagens, seja sozinha ou com o outro, em brincadeiras livres ou dirigidas; observando; opinando; transformando o ambiente no qual está inserida; sendo uma das principais agentes na construção de conhecimentos e experiências. Concordamos com Schneider (2015, p. 10), quando afirma que o protagonismo da criança está atrelado à potência que as crianças possuem:

Por Protagonismo Infantil entende-se a percepção da criança como alguém potente, capaz de criar formas de se comunicar e de se relacionar com o mundo desde o início da vida e, por isso, é capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem.

O Protagonismo da criança é compreendido por Silva (2011, p. 24, apud SCHNEIDER, 2015, p. 13) como a criança que “é dotada de extraordinária capacidade de aprendizagem e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social”. As discussões tecidas partem de uma reflexão acerca da importância exercida pelas relações sociais, tendo em vista a criança contextualizada em sua totalidade e integridade; como potente em suas ações (CORSARO, 2005; SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2005; SCHNEIDER, 2015). Contribuir com essa valorização e reconhecimento da criança é entender sua potência como produtora de conhecimento que desencadeia a construção da cultura infantil.

Nos documentos norteadores voltados para a Educação Infantil, como as DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017), a participação das crianças é colocada como um dos direitos de aprendizagem da etapa da Educação Infantil. A BNCC define que as crianças devem participar com protagonismo de todos os processos que ocorrem no âmbito das

instituições de educação que frequentam, seja nas situações comuns vivenciadas no cotidiano, seja na formulação e discussão sobre as propostas, envolvendo os momentos de brincadeiras, ou ainda na escolha dos materiais e na fruição dos diferentes ambientes e tempos que compõem as escolas.

Pensando em que tipo de participação devemos proporcionar às crianças pequenas, concordamos com Sarmiento et al. (2006, p. 1), quando afirmam que

a participação apresenta-se, então, como uma condição absoluta para tornar efetivo o discurso que promove os direitos para a infância e, portanto, a promoção dos direitos de participação, nas suas várias dimensões – política, econômica e simbólica – assume-se como um imperativo da cidadania da infância.

Quando nos propomos a considerar uma participação efetiva, precisamos possibilitar às crianças o acesso à informação e ao conhecimento de seus direitos da vida pública, para que se reconheçam e sejam reconhecidas diante da sociedade.

Conforme a BNCC( BRASIL, 2017), no total a criança tem seis direitos, cada um possui suas particularidades: o de conviver está relacionado ao direito da estabelecer vínculo; o de brincar refere-se à aprendizagem de relações, de respeito, da cultura do outro; o de participar é relativo à participação ativa em todas as ações desenvolvidas na instituição; o de explorar diz respeito à exploração do mundo que a cerca; o de se expressar é relativo à expressão por meio de diferentes linguagens; e o de conhecer-se diz respeito à criança perceber aspectos que a distingue das outras pessoas (BRASIL, 2017)

Dessa maneira, a temática sobre a participação das crianças no currículo da Educação Infantil deve ser amplamente discutida, pois será através desta que os direitos da criança protagonista serão efetivados e ampliados. Reitera-se, assim, a importância de que, na esfera da Educação Infantil, sejam oportunizadas e permitidas experiências que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação e a participação das crianças em seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse processo de descoberta e participação, o olhar do professor, precisa estar atento ao vivido. Dessa forma, buscamos aqui desvendar o que compreendem os professores sobre o protagonismo, tentando entender que sentidos esses sujeitos estão dando ao nosso objeto de pesquisa. No capítulo a seguir, nos debruçamos sobre essa tarefa.

## CAPÍTULO V

### 5 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, analisamos os dados produzidos na pesquisa, com o intuito de apresentar a compreensão das professoras a partir das entrevistas semiestruturadas. Os resultados aqui analisados são frutos da metodologia de pesquisa análise de conteúdo, conforme estabelecida por Bardin (1977), e demonstram o entendimento das entrevistadas sobre o protagonismo infantil, a partir das categorias analíticas identificadas.

Após revisitar os materiais produzidos, foram feitos arranjos temáticos que dimensionaram a constituição de categorias de análise. Para Bardin (1977), a categorização se faz imprescindível, pois ela nos permite fornecer uma representação simplificada dos dados brutos.

Para compreender as compreensões das professoras participantes da pesquisa, subdividimos a entrevista em dois blocos:

- a) Primeiro momento – compreensão das noções de criança, infância, Educação Infantil e de currículo.
- b) Segundo momento – compreensão das noções de protagonismo e criança protagonista.

No primeiro momento, realizamos indagações sobre o universo da Educação Infantil, uma vez que, embora não se trate de um estudo de campo, a pesquisa pretendeu analisar a compreensão das professoras com base nas suas experiências imersas no espaço educativo dessa primeira etapa de ensino. No segundo momento, realizamos indagações quanto ao protagonismo no currículo da Educação Infantil.

Considerando os dados produzidos a partir dessas indagações, para melhor organização do nosso trabalho, elaboramos duas categorias analíticas. A primeira dialoga sobre as concepções de criança, infância e Educação Infantil; e aspectos do currículo na Educação Infantil; já a segunda trata de questões relativas ao protagonismo e à criança protagonista no currículo da Educação Infantil.

## 5.1 Criança, infância , Educação Infantil e Currículo: compreensões das professoras

Entendemos que o contexto da criança, infância e Educação Infantil caracteriza-se pela potencialidade das crianças e suas professoras, porque se encontram com múltiplas pessoas, de diferentes origens, que convivem “durante muitas horas, dias, meses e anos com elas, ou seja, um tempo/espaço constituído dialeticamente pelas configurações histórico-sociais que circunscrevem os modos relacionais e pelas ações dos sujeitos que o compõem” (KRAMER, 2011, p. 20). Assim, discutir a criança, a infância e a Educação Infantil para nós é como estabelecer relações com o meio em que vivemos.

Por essa razão, elegemos as professoras das Instituições de Educação Infantil como um recorte contextual, pois é nessas instituições e, com as professoras, que as crianças vivem boa parte de suas infâncias, convivem, brincam, participam, exploram, expressam e conhecem-se, construindo, assim, sua identidade pessoal, social e cultural e constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento (BRASIL, 2017).

Sendo assim, o primeiro destaque que fazemos é para a fala de Lis, ao ser indagada sobre os temas: criança, infância e Educação Infantil:

A Educação Infantil é a base da vida acadêmica da criança. É o seu primeiro contato com os outros grupos de pessoas que não são membros de sua família. Ao ingressar na creche escola, a criança leva consigo suas vivências, cada criança tem suas particularidades que devem ser levadas em consideração, a criança precisa se sentir aceita, acolhida e segura. É a primeira fase da educação básica, uma fase importante que a criança vive, onde ela cria vínculos, aprende a respeitar, conviver, vivenciar experiências e seguir rotinas, relacionando-se com outras crianças. Na Educação Infantil, muitas vezes a escola é refúgio onde a criança é ouvida, recebe atenção, carinho e respeito. A criança é vista em primeiro lugar que tem direitos garantidos, desde da Constituição Federal a criança deve ser tratada por igual, respeitando suas diferenças e limitações, e o professor deve incentivar a criança a aprender, vencer obstáculos, acolhendo todos com respeito, sabendo que cada um tem seu potencial. (LIS, Entrevista, 09/03/2022).

A fala de Lis aponta para uma compreensão da Educação Infantil enquanto espaço-tempo institucionalizado, em que ocorrem as primeiras formas de socialização fora da família (SARMENTO, 2008). Nesse espaço, a criança vivencia experiências, defronta-se e confronta diferentes modos de socialização, coexistindo múltiplas culturas e múltiplas infâncias. Essa compreensão de Educação Infantil elaborada pela professora implica no protagonismo infantil que reflete neste espaço e pode contribuir de forma mais efetiva na construção do sujeito e permitir que cada criança, que ali estiver inserida, possa de alguma forma contribuir no processo de aprendizagem.

A respeito do espaço da Educação Infantil, Horn (2006, p.28) afirma: “[...] É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo, no qual se inserem emoções”. Ou seja, o espaço convoca e provoca a criança a construir relações que corroboram experiências sensoriais, emocionais, que forjam a formação social e pessoal.

Seguindo essa perspectiva, as escolas de Educação Infantil devem buscar oferecer à criança um ambiente de qualidade, que estimule as interações sociais entre as crianças, em que elas tenham a oportunidade de brincar, atuando de forma autônoma e ativa. Dessa forma, é necessário pensarmos a organização dos espaços na Educação Infantil como um espaço de construção de autonomia e desenvolvimento de potencialidades e habilidades cognitivas, motoras e afetivas.

Lah afirma que a Educação Infantil:

É uma educação, um espaço onde desenvolvemos habilidades, onde estamos sempre socializando e proporcionando à criança resultados para a vida proveitosa, vivendo um bom trabalho. Na educação infantil, a criança é vista como uma tabula rasa, onde eles vêm limpos e nós professores podemos mexer com sua imaginação (LAH, Entrevista, 17/04/2022).

Cohn (2005, p. 8, grifos da autora) alerta para o perigo de uma leitura rápida e ingênua da infância. Para a autora, as ideias de ‘tábula rasa’, ‘filhas do pecado’, ‘habitantes do paraíso’, dentre tantas outras representações da criança, apresentadas por muitos estudiosos, deixam transparecer uma ‘imagem em negativo da criança’. Nesse sentido, faz-se necessário compreender a criança de um modo particular, considerando suas habilidades.

Para Lene, a Educação Infantil é :

A primeira fase da educação básica. Onde tudo começa, EI eu acho que é um momento muito delicado sabe e de se pensar muito... EI é pra mim uma fase importante que a criança vive, pois requer muita atenção carinho, afeto e atenção. (LENE, Entrevista, 09/05/2022).

A professora, primeiramente, relata sobre a dimensão legal que define a EI como sendo primeira etapa da Educação Básica. Em sua fala, verificamos certa inquietação, ao afirmar que é um momento delicado, que exige reflexão. Posteriormente, ela atribui a EI um papel muito importante, que requer a responsabilidade do professor, na questão educativa, social e psicológica. Nessa dimensão, podemos inferir que a perspectiva de Educação Infantil desta professora não considera a criança como centro do seu processo de ensino-aprendizagem.

A Educação Infantil apresenta um relevante papel social e, além de seu papel pedagógico, deve cumprir sua função política. Segundo Paschoal e Machado (2009, p. 86), “[...] além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, a EI é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual.”

Tratando-se da preocupação com relação à qualidade e as condições adequadas da Educação Infantil, que são fundamentais para o desenvolvimento de propostas educativas significativas, Zelma afirma que a Educação Infantil é:

Um processo de desenvolvimento da criança em que ela vai desenvolvendo habilidades, é na Educação Infantil, ela desenvolve, cria laços afetivos com todos a sua volta, nessa faixa etária elas necessitam da intervenção da professora, carinho, afeto, para terem um pleno desenvolvimento. (ZELMA, Entrevista, 17/06/2022).

Assim como Lene, Zelma aponta para uma questão relativa ao profissional da EI, a dimensão afetiva. Na sua compreensão, o espaço educativo é importante para a criança, criar laços, receber carinho, afeto, associando a Educação Infantil à perspectiva assistencialista e higienista de educação onde as crianças eram cuidadas e, por isso, entendia-se que a afetividade seria indissociável do trabalho desenvolvido pelo profissional de EI.

Vemos que a professora Zelma relaciona intervenção e docência na EI a uma um trabalho feminino, em que a professora precisa dar carinho e afeto às crianças. Essa questão é tão marcante na nossa sociedade que as professoras na Educação Infantil são, em sua maioria, mulheres, realidade também encontrada no contexto da nossa pesquisa.

No que diz respeito à docência feminina na Educação Infantil, Carvalho (1999) destaca ainda que, do ponto de vista histórico e cultural, a mulher sempre foi encarregada de educar e cuidar dos filhos. A construção da imagem social da professora da Educação Infantil está mergulhada nessa concepção assistencialista e vinculada ao estereótipo de “missão feminina”. Diante disto, até hoje verificamos que as mulheres são maioria nas salas de aula e, principalmente, nas salas de Educação Infantil, devido a essa representação da professora que educa, como uma mãe educa os filhos, com amor, paciência, criando laços de afetividade .

Em relação às compreensões sobre criança e infância, propriamente ditas, as professoras revelam que são conceitos que se entrelaçam. Podemos constatar, na fala de Zelma, essa concepção:

A criança é um sujeito que imagina, explora e experimenta. E a infância é essa etapa em que ela interage, brinca ... (ZELMA, Entrevista, 17/06/2022).

Ainda sobre a criança, as professoras Lene e Lah disseram:

[...] ser criança é ter uma infância, é também passear, brincar, brincar de faz-de-conta, é trabalhar a imaginação (LENE, Entrevista, 09/05/2022).

Ser criança é ter liberdade de brincar, de ser feliz, realizar seus sonhos, tem seus direitos respeitados. (Lah, Entrevista, Entrevista, 17/04/2022).

As falas das professoras afirmam que ser criança é ter uma infância lúdica, de fantasia, além de ter os direitos respeitados. Percebemos nas falas das professoras que elas mencionam a concepção de criança presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL,2009, p. 12):

[...] 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.

Ressaltamos aqui que as professoras conhecem os documentos que orientam a Educação Infantil. Assim, é oportuno destacar que, ao trazerem concepções distintas sobre os temas criança e infância, apresentam a sua compreensão sobre estes, que emergem de anos de prática docente e também do conhecimento e apropriação dos documentos oficiais.

Ao serem indagadas sobre o que compreendem em relação à temática currículo, as docentes trazem aspectos significativos. Para elas, currículo é um elemento norteador, contribuindo para orientar e direcionar o trabalho pedagógico:

O currículo é um norte, é a grade curricular. Assim, todos os conteúdos, as disciplinas que serão trabalhadas, levando em consideração a questão histórico-cultural, valorizando a realidade do aluno, tem que ter tudo programado, então o currículo é muito importante, é essencial na educação infantil (LIS, Entrevista, 09/03/2022).

O currículo deve ser bem elaborado para que oriente os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, focando no ensino-aprendizagem desses alunos, deixando o professor mais habilitado para trabalhar em sala de aula (LAH, Entrevista 17/04/2022).

As falas supracitadas das professoras, Lis e Lah, mostram que elas veem o currículo como um norte, um suporte para orientar sua atuação enquanto profissional da Educação Infantil, demonstrando visões tecnicistas sobre o assunto. Percebemos noções de currículo que são legítimas, mas também com fragilidades conceituais, na direção do que é compreendido como currículo na Educação Infantil. Em uma concepção atual e crítica, o currículo é composto por práticas que articulam experiências e saberes das crianças junto aos conhecimentos cultural, artístico, ambiental, tecnológico e científico (BRASIL, 2009).

Diante disso, a proposta curricular deve ter como base uma concepção de infância como categoria social e de criança como sujeito de direitos, inserido na história e na cultura.

Kramer (2002, p. 74), em seu debate acerca das propostas pedagógicas ou curriculares na Educação Infantil, afirma que “[...] uma proposta pedagógica é um convite, um desafio que precisa ser elaborada com todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar”. Assim, a autora traz importantes considerações sobre o Currículo para a Educação da primeira infância e apresenta diversas conceituações de currículo, o compreendendo de forma ampla, dinâmica e flexível.

Ademais, o “currículo deve levar em consideração as concepções de criança e infância, respeitando as suas singularidades e compreendendo que a Educação Infantil é um direito das crianças que são, por sua vez, atores sociais e produtores de cultura” (AMORIM, 2015, p. 65). O currículo se constitui de todas as práticas desenvolvidas com e para as crianças, em todos os espaços e tempos da instituição.

A respeito da noção de currículo, Lene exprime sua posição:

“Ah, o currículo, eu acho que ele é importante, porque se você não tiver, assim, os objetivos a seguir fica mais difícil, ele é o caminho, ele te dá vários caminhos, o currículo te dá sugestões e a gente escolhe, a gente seleciona o melhor caminho que o aluno vai aprender ao longo da sua vida escolar” (LENE, Entrevista, 09/05/2022).

A professora Lene reconhece a importância do currículo e se refere ao currículo como caminho, mas não considera o cotidiano da criança como instrumento de construção curricular, bem como diz Barbosa (2006, p. 37). É no cotidiano que acontecem as atividades rotineiras e triviais, como também ele é o lugar onde se encontra o inesperado, onde há margem para a inovação. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano.

Para Zelma (Entrevista, 17/06/2022), o *currículo é um importante caminho de saberes e conhecimentos*. Referente ao currículo como caminho, Kishimoto (1994) retoma a etimologia da palavra e evidencia o currículo como um lugar no qual se corre. Seu uso metafórico em educação seria a busca de um caminho, uma direção, que orientaria o percurso para atingir certas finalidades.

Quando as professoras Lis e Lah foram indagadas sobre como o currículo deveria ser pensado e operacionalizado na Educação Infantil, afirmaram:

Na educação infantil, o currículo é trabalhado de forma mais dinâmica, lúdica, convivendo, brincando, explorando e conhecendo as coisas. É marcado por linguagens, seguindo as orientações da LDBEN, BNCC, explorando os campos de experiência, valorizando as particularidades da infância [...] então a gente tem que pensar num currículo voltado para respeitar essas especificidades e as diferenças de cada um (LIS, Entrevista, 09/03/2022).



Eu acho assim, que o currículo na educação infantil deve ser pensado e bem elaborado com os conteúdos, ele é uma peça fundamental para os professores e para a escola, trata-se de considerar também os saberes das crianças, seus cotidianos e conhecimentos adquiridos para contribuir com seu aprendizado (LAH, Entrevista, 17/04/2022).

Na Educação Infantil o currículo deve ser o caminho como falei, ele busca articular as experiências e os saberes das crianças (LENE, Entrevista, 09/05/2022).

Nos discursos acima, é possível vislumbrar que as professoras compreendem que o currículo deve ser pensado de forma que atenda às necessidades das crianças, respeitando as especificidades e também as diferenças. Elas entendem que o currículo deve ser pensado de modo que priorize as experiências das crianças, defendendo, também, que este deve ser vivenciado de uma forma que vise às especificidades de cada criança.

Zelma chama-nos a atenção ao afirmar que

O currículo na Educação Infantil busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte da sua identidade, com o intuito de dar sentido à criatividade e aprendizagem dessas crianças. (ZELMA, Entrevista, 17/06/2022).

Na fala da Professora Zelma, constatamos que, para que possamos pensar o currículo da Educação Infantil, faz-se necessário pensar em um currículo que corrobore com a concepção de educação voltada para a escuta das crianças, para a observação, para as experiências e saberes.

No desenrolar das entrevistas, as professoras mencionam que o município é adepto à Pedagogia de Projetos e, dessa forma, dizem colocar o currículo em prática através dos projetos apresentados pela Secretaria de Educação e pela Coordenação Pedagógica do município, para que, por meio dos subprojetos, elaborem suas propostas pedagógicas e preparem as atividades pautadas na temática exposta no projeto. Temos aqui uma questão importante a se pensar: como considerar a criança como protagonista, se nem mesmo o professor é considerado como partícipe dos projetos definidos? Vemos que o protagonismo sinalizado pelas professoras se relaciona com as vivências de um currículo já pré-determinado e não um protagonismo na construção desse currículo.

Percebemos que o currículo aparece também nas falas das professoras, por meio da ideia da Pedagogia de Projetos que, segundo as autoras Barbosa e Horn (2008),

[...] propõe que os projetos sejam elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças ( BARBOSA, HORN, 2008, p.34).

Dessa forma, reiteramos o quanto é importante que o educador tenha intencionalidade no desenvolvimento de projetos. Outra questão que nos chamou a atenção na fala das professoras sobre os projetos desenvolvidos no município, é que elas não participam da sua elaboração. Todas as professoras afirmaram que: “Os conteúdos são determinados pela secretaria de educação, nós não participamos da elaboração desses projetos”, (*ZELMA, Entrevista, 17/06/2022*).

Quando tomamos como referência os estudos sobre como devem ser os projetos, vemos, de acordo com Oliveira (2011), por exemplo, que é preciso pensar em um projeto pedagógico coletivo, com planejamento prévio. Sabemos que o projeto é uma forma de desenvolvimento do currículo e que deve ter como base a situação real do educando, devendo se estabelecer metas, levantar recursos de acordo com as prioridades, deve-se projetar a sua execução e esta tem que estar aberta, podendo ser modificada no decorrer do processo.

Nessa perspectiva, segundo Oliveira (2011, p. 183-184),

Planejar o currículo implica ouvir os profissionais em suas concepções e decisões, problematizar a visão deles sobre a creche e a pré-escola, evitando perspectivas fragmentadas e contraditórias, que refletem a influência das várias concepções educacionais que vivenciaram ou com quem tiveram contato. Implica, outrossim, reconhecer as famílias como interlocutoras e parceiras privilegiadas e garantir a participação delas e da comunidade no processo, tarefa que exigem a superação de muitos obstáculos.

Nessa direção ao planejar a proposta curricular, é necessário ouvir as professoras, as suas concepções, estabelecendo um diálogo entre aqueles que atuam na Educação Infantil e a comunidade. Especificamente, “[...] não há uma única forma de trabalharmos com projetos, mas várias, e ainda podem ser criadas nas instituições educativas muitas outras” (BARBOSA & HORN, 2008, p. 29). As autoras afirmam que o trabalho com projetos deve ser baseado na participação ativa das crianças, mas também podendo ser definidas pelo professor. Então, surge aí uma nova relação entre o professor e a criança protagonista.

## **5.2 Criança protagonista no currículo da Educação Infantil: compreensões das professoras**

Compreender as relações entre as crianças e as professoras implica os aspectos da realidade dos sujeitos e suas ações. Assim, buscamos compreender como a criança é vista no currículo da Educação Infantil e como ela tem sido considerada pelas professoras nessa etapa da Educação Básica.

Lis afirma:

Eu acredito que a criança é um ser social, ativo, que tem que ser respeitada no currículo da Educação Infantil. Devemos respeitar suas diferenças e garantir seus direitos de aprendizagem, pois cada criança tem sua história, suas potencialidades, seu jeito de pensar, agir no mundo (LIS, Entrevista, 09/03/2022).

Nessa perspectiva, a compreensão de Lis, quando afirma que a criança é um ser social e precisa ser respeitada, concebida como um sujeito de direitos, produtor de conhecimento, identidade e cultura, corrobora com a concepção de criança apresentada pelas DCNEI (BRASIL, 2010), quando afirmam que a criança é um sujeito histórico e de direitos, pensada como ator social de seu processo de socialização. De acordo com essa perspectiva, Corsaro (2011, p. 19) evidencia a criança “[...] como agente ativo e um ávido aprendiz [...] constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele”.

Nesse sentido podemos considerar que a concepção de criança expressa pela professora apresenta aspectos consonantes com os documentos legais e com os estudos da Sociologia da Infância.

Ainda em relação à criança no currículo da Educação Infantil, destacamos as falas de Lah e Lene, quando dizem:

É uma criança ativa, participativa, capaz de fazer sua própria história, hoje as crianças pedem pra participar da história, pedem pra interagir pra falar, para responder o que perguntamos, ativa em sala de aula e também no mundo em que vive (LAH, Entrevista, 17/04/2022).

A criança na Educação Infantil, é uma criança protagonista, ativa, participativa, brinca, fantasia...(LENE, Entrevista, 09/05/2022).

Percebemos que as professoras conseguem identificar o protagonismo das crianças, através da participação das mesmas nas atividades desenvolvidas e que o professor precisa estar atento, conduzindo a criança a participar sempre de atividades, como uma roda de conversa, de atividades lúdicas, assim como de todo o contexto educativo.

No entanto, o protagonismo não deve ser compreendido apenas como a participação da criança, pois, para Silva (2009, p. 3), “[...] o protagonismo é uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania.”. Assim a autora afirma que o protagonismo é importante para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Um aspecto que se destacou bastante nas falas das professoras foi a criança compreendida como um ser que se desenvolve e participa das brincadeiras vivenciadas. Isso pode ser percebido na fala da professora Zelma:

Eu acho que a criança no currículo da Educação Infantil, se desenvolve, participando, aprendendo brincando nas brincadeiras realizadas e vivenciadas. (ZELMA, Entrevista, 17/06/2022).

A principal atividade da infância é o brincar. Através disso, a criança conhece a si e aos outros, expressando suas emoções por meio de diferentes linguagens (KISHIMOTO, 2010). Destacamos que, nas brincadeiras realizadas e nas vivências, acontece a troca de saberes entre o professor e a criança. No entanto, é fundamental que a professora tenha uma escuta sensível, buscando organizar contextos e possibilidades, para que as crianças se sintam estimuladas a participar e desenvolver sua imaginação, pois, de acordo com Kishimoto (1997), “A criança protagonista experimenta e descobre algo novo a cada instante, desenvolvendo sua imaginação, linguagem e concentração”.

No entanto, destacamos que o protagonismo se relaciona com a representação da criança, com o poder de decisão coletiva e individual. Participar não compreende protagonismo, embora o protagonismo requeira a participação. Nesse sentido, falar de protagonismo é falar de plenitude de direitos, de atores sociais com características e opiniões próprias. Isso sinaliza que o protagonismo está ligado com poder, pois, em nossas sociedades, alguns têm mais poder que outros

No cotidiano das escolas, nas dinâmicas da sala de aula, nas atividades de rotinas, nas brincadeiras, as crianças precisam ser vistas como sujeitos que se relacionam e aprendem entre si, favorecendo assim seu protagonismo.

Pode-se dizer que o protagonismo da criança é uma concepção de infância, que apresenta a criança como um ser potente, capaz de criar formas e de se relacionar com o mundo a sua volta. É conceber a criança como ser que possui direitos, autonomia e participa do seu processo de ensino e aprendizagem.

Assim como destacam Garcia, Pagano e Prandi (2018, p. 29),

As crianças são protagonistas das suas aprendizagens. Elas aprendem estando em relação com si mesmas, com os outros, com o espaço, o tempo e o meio. Claro que elas aprendem do seu próprio modo, com a cabeça, mãos e coração. No entanto, os atores principais precisam ser acompanhados e apoiados para decidirem a direção a seguir em suas pesquisas.

Os autores reforçam o uso do termo protagonista e afirmam que, mesmo sendo os atores principais, necessitam da relação com seus pares, professores e comunidade, para que seu processo de aprendizagem seja significativo.

Ao serem questionadas, sobre o termo protagonismo, Lis afirma que:

Quando se fala em protagonismo me vem logo a mente, os *protagonistas* das novelas, os *artistas principais, que tem papeis mais importante*. Tratando-se da criança protagonista, já ouvi falar e considero muito importante uma educação que seja baseada no protagonismo infantil, pois a criança é a peça fundamental no processo de aprendizagem, que precisa ser ouvida e respeitada nesse processo, e isso ajuda a criança. essa educação em que ela seja protagonista, ajuda na formação de cidadãos autônomos, exploradores, que busquem soluções para seus problemas, ou seja sejam agentes principais na vida e no processo de aprendizagem. (LIS, Entrevista, 09/08/2022).

Relacionamos inicialmente essa afirmação de Lis à etimologia do termo “protagonismo”. Verifica-se que *protagnostés* significava o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento. Algumas restrições ao termo têm por base tal origem semântica, havendo aqueles que preferem usar “participação”, para assegurar uma abordagem mais democrática da ação social, sem colocar em destaque o protagonista singular. Por trás da afirmação de Lis, observamos a necessidade de estudar o protagonismo infantil, pois o conceito vai além da origem etimológica da palavra protagonista. É um processo no qual as crianças desempenham o papel principal de seu próprio desenvolvimento e de sua comunidade para alcançar a plena realização de seus direitos.

Numa perspectiva sociológica, a expressão protagonista vem sendo utilizada em referência ao “ator social” de uma “ação” voltada para mudança. Verificamos que a professora compreende a reflexão sobre a participação ativa com alcance na vida escolar e social. Todavia, essa forma de participação só poderá ser considerada autêntica se o protagonismo for considerado com autonomia.

A autonomia é decorrente de uma construção, que evolui de heteronomia (governo de outrem) ao gerenciamento dos próprios atos e decisões, como consciência e respeito ao bem-estar coletivo. São escolhas intencionais, responsáveis, pensadas e repensadas, que possibilitem aprendizagens significativas para todos os membros do grupo, com ética e respeito às relações humanas (PROENÇA, 2018, p. 20). Como já destacado anteriormente, a Educação Infantil possui três princípios fundamentais a serem respeitados no trabalho com as crianças, na formulação das propostas pedagógicas, sendo eles: éticos, políticos e estéticos.

O princípio ético, então, aborda a “autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2009b, p. 16). Premissa que se encaixa com o pensamento de Paulo Freire, ao mencionar que: “A ética de fato, é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe” (2011, p. 17-18). Esse princípio nos traz, basicamente, o respeito à autonomia da criança, valorizando-a, como também suas atitudes e

conquistas, respeitando decisões e escolhas como possibilidade de ampliar seus conhecimentos, cultura e compreensão.

A professora Lah destaca que:

O protagonismo é quando a criança se destaca ativamente, capaz de transformar seu aprendizado quando participa, buscando novos conhecimentos. Esse protagonismo se dá na participação, na autonomia em sala de aula e em outros ambientes (LAH, Entrevista, 17/04/2022).

Os enunciados proferidos pela professora Lah contêm elementos significativos que explicam a sua percepção em relação à participação ativa das crianças. Ela relaciona esse termo com a autonomia e liberdade que as crianças têm em relação à sala de aula e a outros ambientes. Um olhar protagonista encoraja a criança a experimentar cada vez mais os espaços. Faz com que ela se sinta parte dele, livre para manipular e investigar, tendo autonomia, para que a criança possa livremente criar, protagonizar ações, em um determinado espaço e tempo.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2015, p. 58). Ou seja, Paulo Freire, acima de tudo, faz um grande convite, em nível mundial, a se pensar a educação como um todo, envolvendo todos os agentes que fazem parte desse complexo constitutivo do saber, seja ele dentro ou, mais ainda, fora do ambiente escolar, onde, por vezes, para não falar sempre, existem as mais complexas práticas educativas.

O protagonismo aproxima o sujeito de si mesmo e de todos os aspectos que o constituem, sendo, a priori, uma prática de percepção, dando-lhe o direito de ser protagonista do seu próprio desenvolvimento.

Lene compreende que o protagonismo acontece quando

[...] a criança protagonista é reconhecida como um sujeito de direitos, capaz de construir seu desenvolvimento social, pessoal [...] Nós professores somos os mediadores do conhecimentos, e as crianças mostram seu protagonismo, sendo protagonistas em suas vivências (LENE, Entrevista, 09/05/2022).

Na concepção da professora Lene, a criança é um sujeito de direitos que precisa ser reconhecida. Considerar a criança como sujeito de direitos, bem como considerar suas opiniões na tomada de decisões é fazê-la compreender suas forças internas, suas capacidades de atuar na própria vida e, por fim, de contribuir com a identificação de suas potencialidades, para motivá-la a exercer a cultura democrática da participação. Vemos que Lene é a única professora que se vê como participante, mediadora, para que o protagonismo da criança aconteça de fato.

Na compreensão de Zelma, o protagonismo é:

O protagonismo é quando a criança exerce seu direito de participação quando as potencialidades e as especificidades da criança são reconhecidas, uma criança protagonista se desenvolve nas interações e brincadeiras vivenciadas, tem autonomia no processo. (ZELMA, Entrevista, 17/06/2022)

Zelma, em sua concepção, ressalta que a criança deve ser reconhecida como protagonista no seu processo de aprendizagem, constituindo-se a partir de si e do coletivo, desenvolvendo-se com autonomia. Considerar uma criança protagonista em sala de aula é permitir que ela se torne ativa, é respeitar as suas limitações e expressões, que são apresentadas através de suas infinitas linguagens simbólicas. É lhe dar voz e vez.

Como já nos disse Malaguzzi (1999, p. 5), a criança

[...] tem cem linguagens em mãos, cem pensamentos, cem maneiras de pensar de brincar e de falar. Cem, sempre cem maneiras de ouvir, de surpreender, de amar. Cem alegrias para cantar e perceber. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem Cem linguagens (e mais cem, cem, cem) [...].

A passagem citada alerta para o potencial que a criança possui em seu espaço na escola e em sua vida social. A criança utiliza-se de suas “Cem Linguagens” para mostrar o que ela deseja e sente sobre algo, tanto sobre o espaço quanto em relação às pessoas que estão com ela.

Assim, ao pensarmos em protagonismo infantil, é preciso pensar em um currículo aberto às oportunidades, sendo estas condição de abertura de possibilidade para cada criança desenvolver-se de seu modo (FORTUNATI, 2016). As crianças possuem um enorme potencial que não cessa de nos surpreender, dotadas de ferramentas para construir seus processos de pensamento, suas ideias, suas perguntas e respostas.

De acordo com as compreensões trazidas pelas professoras sujeitos desta pesquisa, constatamos que o protagonismo das crianças vem sendo trabalhado nas instituições, relacionando-se às possibilidades de participação da criança na sociedade como sujeitos de direitos, que tem autonomia nos contextos em que estão inseridos. Nesse sentido, Friedmann (2020, p. 39-40) ressalta que “[...] o protagonismo exercido pelas crianças se dá a partir das possibilidades e oportunidades delas usufruírem de tempos e espaços para se expressarem e se colocarem no mundo”. Ao reconhecer a criança protagonista no currículo, as professoras remetem a Rinaldi (2019), quando a autora afirma que, apesar de ser uma tarefa difícil, escutar é dar valor ao outro e que, sendo o docente competente, pode proporcionar abertura à mudança. Sendo assim, a partir do momento em que o professor considera a voz da criança, irá conhecer as percepções destas.

Desse modo, ao serem interpretadas e atendidas, as crianças podem vivenciar uma experiência de construção de conhecimento, com significação sobre os saberes construídos historicamente, gerando, com isso, possíveis mudanças.

Destacamos positivamente a compreensão de criança protagonista exposta pelas docentes. Vista pela maioria como sujeito de direitos, as professoras reconhecem estes sujeitos como sujeitos que, além de aprender, merecem ser valorizadas e respeitadas.

Vale ressaltar que, ao adotarmos o protagonismo infantil, não abandonamos o papel docente e sua intencionalidade. Nesse sentido, discutiremos no tópico a seguir sobre o protagonismo infantil e o protagonismo docente.

O professor desempenha um papel fundamental, no planejamento de estratégias que sejam mobilizadoras das questões trazidas pelas crianças durante o processo de participação e protagonismo infantil. Assim, concordamos com a pesquisa de Silva e Carvalho (2020), ao afirmarem que o currículo da Educação Infantil, baseado no protagonismo das crianças, não está pautado apenas nos interesses das crianças; encontra-se alicerçado na atuação do professor, em parceria com as famílias.

Completamos ainda que esse protagonismo também cabe à professora, que deve planejar, organizar o ambiente e propor práticas educativas, de modo a promover a relação das crianças com seus pares, com os adultos, com os materiais, com o espaço. No entanto, esse planejamento e organização docentes precisam ser flexíveis, pois, como afirma Valiengo (2017, p. 82), “a flexibilidade do planejamento dos professores, somada ao incentivo à participação dos estudantes na organização e desenvolvimento da aula, do devir, aproxima o ato do protagonismo e da criação, indispensáveis ao fazer artístico e à vida humana”. Assim, o protagonismo aparece de formas distintas, pois tanto o professor possui um lugar e um papel de protagonista em vários momentos e situações, quanto as crianças, que são de fato convidadas a participar, experimentar e aprender coletivamente.

No relato das professoras, está presente a importância da escuta das crianças ser reconhecida no processo de aprendizagem.-

Nas compreensões trazidas pelas professoras, vemos que consideram o professor como mediador do processo de desenvolvimento e aprendizagem, devendo estar atento aos interesses das crianças, seus direitos e de sua autonomia, o que supõe uma postura de escuta. Guizzo et al. (2019, p. 274) vinculam o protagonismo à [...] “participação efetiva das crianças no seu desenvolvimento, bem como na resolução de situações e de problemas que emergem no cotidiano em que estão inseridas, sob supervisão e/ou orientação dos adultos com quem



convivem”. Nesse sentido, a relação pedagógica e o currículo não podem ser interpretados como um plano individualizado.

Ao contrário, é um projeto coletivo, ou seja, uma construção aberta, inovadora e que leva em consideração o momento de cada situação educativa. Situação essa que envolve sensibilidade e uma concepção de criança como sujeito competente e com direitos próprios (OLIVEIRA, 2011). Assim o currículo deve contemplar a todos os envolvidos no processo educacional.

Ademais, constatamos que as professoras apresentam fragilidade conceitual em relação aos conceitos de criança como sujeito de direitos e da criança como centro do planejamento curricular. A participação da criança, indicada nas falas, parece-nos muito mais a repetição de um discurso do que uma participação efetiva.

Na verdade, as professoras enfatizam as crianças como ativas e participativas no momento de realização das atividades propostas pelas docentes e não no momento de participar da organização do currículo. Como afirmamos, desde a introdução deste trabalho, a criança protagonista passa a ser o centro do processo de construção curricular e isso não aparece nas falas delas.

Diante do exposto, pode-se afirmar que olhar para a criança e escutar suas narrativas permite compreender o seu ponto de vista e construir um trabalho pedagógico, a partir da interação social, favorecendo o protagonismo da criança e também o protagonismo docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Escutar é abrir um espaço interno em que o outro pode entrar. Escuta é sensibilidade àquilo que nos conecta ao outro”

(Josiane Pareja Del Corso, idealizadora do Ateliê Carambola)

Apresentamos aqui considerações do estudo, o qual responde às inquietações sobre a compreensão das professoras sobre o protagonismo da criança no currículo da Educação Infantil, desafiando-nos, com novos olhares e reflexões, a dar continuidade à caminhada, principalmente na minha<sup>9</sup> futura atuação como professora. Nessa perspectiva, nossa pesquisa teve a pretensão de analisar a compreensão de professoras da Educação Infantil sobre o protagonismo da criança no currículo da Educação Infantil do município de Itatuba-PB.

A escuta das professoras nos permitiu inferir que elas procuram ativamente criar estratégias para promoção da participação ativa das crianças na Educação Infantil, compreendendo-as e reconhecendo-as enquanto protagonistas do mundo em que vivem.

Os resultados da pesquisa apontam que, na compreensão das professoras, as crianças são sujeitos ativos, criativos e participativos, e isso se dá através das suas ações, principalmente do brincar. Sobre as concepções de criança apresentadas pelas professoras, verificamos compreensões que oscilam entre o que preconiza os documentos legais e concepções constituídas historicamente, em que a criança era vista como inocente, incompleta, tábula rasa.

Com relação à Educação Infantil, constatamos que as professoras dialogam com os documentos normativos. De modo geral, constatamos que as compreensões apresentadas pelas professoras dizem muito sobre os processos formativos pelos quais passaram, ou seja, estão relacionadas às suas experiências profissionais e formativas.

A análise dos dados nos levou a constatar que, de início, o currículo é entendido como um documento neutro e prescritivo, um orientador da prática e organizador de conteúdos, o que nos leva a concluir que os profissionais veem o currículo como um elemento norteador, um guia para a prática, meio de organização de informações, um documento que registra dados da formação escolar e profissional.

Tratando-se do Currículo da Educação Infantil, constatamos que, na compreensão das professoras faz-se necessário pensar em um currículo que corrobore com a concepção de educação voltada para a escuta das crianças, para a observação, para as suas experiências e saberes.

---

<sup>9</sup> Assim como na Introdução, as considerações estão em 1º pessoa do singular, momento em que o texto representa a subjetividade da autora principal.

Assim, nesse estudo, duas dimensões de currículo emergiram das compreensões das professoras colaboradoras. Na primeira, os sujeitos apresentaram um sentido de currículo enquanto prescrição de conteúdo a ser seguida e instrumento de controle sobre a própria prática. Na segunda dimensão, o currículo é percebido como um norte para a prática docente, oferecendo conhecimentos úteis para a vida do indivíduo.

No entanto, o currículo para a Educação Infantil requer um conceito mais crítico e direcionado para as crianças e suas especificidades, como meio ativo, que se adequa à realidade local da criança.

Compreendemos o currículo como caminho em construção, não como algo pronto e acabado, documento formal que se faz para ter à disposição nos arquivos escolares. Sendo assim, o currículo deve ser uma construção que nasce de nossas inquietações, perguntas e propósitos, como caminho que não se trilha sozinho.

Criar e dar vida ao currículo na Educação Infantil requer uma mudança de paradigmas e parâmetros nas relações de poder dominantes, bem como na compreensão do sujeito criança para a escola, para o currículo e comunidade escolar. Isso posto, crianças devem ser consideradas como membros ativos, que produzem cultura e são por ela produzidas, a partir das diversas interações com o meio. Diante da análise das vozes das professoras, cabe acrescentar que o currículo na Educação Infantil não está centrado em conteúdos e informações, mas na criança.

Assim sendo, entendemos como fundamental o investimento no campo da pesquisa em Educação Infantil, para melhor compreender as infâncias no espaço escolar, suas necessidades, peculiaridades e possibilidades, assim como a própria constituição do currículo da Educação Infantil, a partir dos dizeres, saberes e culturas infantis.

Pensando nas ideias de protagonismo, vemos que as professoras afirmam que a criança exerce o protagonismo de forma espontânea, questionando, brincando, experimentando, expondo seus pensamentos e ideias sobre o mundo que a cerca.

Evidenciamos, neste estudo, que, tratando-se da criança enquanto protagonista, as professoras as compreendem como ativas, participativas do processo, e apresentam diversas manifestações comunicativas. No entanto, percebemos que não tratam da criança no processo de construção curricular.

Outro ponto central a ser problematizado é a compreensão de currículo, pois, ao compreenderem o currículo como documento prescritivo e normativo, as professoras não se enxergam como participantes e nem protagonistas desse currículo. E, evidentemente, nem cogitam a criança nesse papel de protagonista do currículo.

Através das análises, pudemos observar que as professoras ainda não conseguem se posicionar sobre o protagonismo da criança na escolha do currículo e nem mesmo são consideradas como partícipes da elaboração dos projetos que desenvolvem na EI. Os dados revelam que elas não compreendem a criança protagonista de fato, pois a criança protagonista, como vimos, é uma criança que participa da escolha do currículo.

Assim, concluímos, também, que o campo de estudo do protagonismo ainda é novo, o que demanda a continuidade dos estudos principalmente daqueles que convivem com as crianças, nesse caso, as professoras.

Nessa direção, essa pesquisa permitiu-nos observar que o protagonismo aparece de formas distintas e que o mesmo é de suma importância para o processo de autonomia e desenvolvimento para crianças e professoras(adultos). Se, por um lado, o professor tem um papel preponderante no momento de planejar e organizar as suas propostas, por outro lado, as crianças, no exercício do seu próprio crescimento, podem contribuir para ampliar as ideias dos adultos e extrapolar essas propostas.

Para tanto, a relevância deste trabalho está em contribuir com o debate sobre o currículo e o protagonismo da criança na Educação Infantil, tendo em vista a participação das crianças, reconhecendo-as enquanto protagonistas. Para isso, ainda temos um caminho a ser trilhado, caminho esse que busque a melhoria da qualidade da educação brasileira, especialmente, da primeira infância, valorizando de fato o protagonismo da criança.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **O Direito das crianças à educação infantil**. Proposições, Campinas, v. 14, n. 3, p. 13-24, set. /dez. 2003
- ABRAMOWICZ, M. *et al.* **Currículo e Avaliação: uma articulação necessária: textos e contextos**. Recife: Centro Paulo Freire: Bagaço, 2006.
- ABRAMOWICZ, A. O debate sobre infância e a educação infantil na perspectiva da diferença e da multidão. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 30., 2007. **Anais Eletrônicos...** 2007.
- ABRAMOWICZ, A. **A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância**. In: FARIA, Ana, Lúcia de; FINCO, Daniela (Orgs.) *Sociologia da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2018, p. 17-36
- AMORIM, A. L. N. de; DIAS, A. A. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p. 125-137, set./mar. 2011-2012.
- AMORIM, A. L. N. de. Educação infantil e currículo: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 451-461, mar./set. 2010.
- AMORIM, A. L. N. de. Reflexões sobre o currículo da Educação Infantil e seus processos de educação e ensino: o currículo em ação nas creches. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 65-72, jan./abr. 2015.
- AMORIM, A. L. N. de. **Sobre educar na creche: é possível pensar em um currículo para crianças de zero a três anos?** 2011. 333f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- ANAVITARTE, E. A.; VICENT, R. C.; MUÑOZ, M. **De La participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción**. Madrid: Plataforma de Organizaciones de infância, 2003.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zabar Editores, 1978.
- ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. 2a ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROYO, M.G. **Indagações sobre currículo: educando e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 1994
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e Por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 35-46
- BARBOSA, M.C.S.; HORN, M. da G.S. **Pedagogia de Projetos na Educação Infantil**-Porto alegre. Grupo A, 2008. p.128.

BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BARBOSA, M. C. S. Praticar uma educação para a diversidade no dia-a-dia da escola de educação infantil. In: FRANCISCO, D. A.; MENEZES, M. S. **Reflexões sobre as práticas pedagógicas**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. (org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2016. p. 131-140.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Portugal: Edições 70 anos: Presses Universitaires de France, 1977.

BARRICELLI, E. A **reconfiguração pelos professores da proposta curricular de Educação Infantil**. São Paulo: 2007 p.324. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, 2007. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/> Acesso em 07 jul. 2022.

BEBER, I. C. R; SILVA, Ivone Cella da. A ação pedagógica na educação infantil: o protagonismo das crianças. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 8, n. 1, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8388> Acesso em 07 de Setembro de 2022

BELL, J. **Projeto de Pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERTICELLI, I. A. **Currículo**: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O currículo nos limiars do contemporâneo. Rio de Janeiro:DP&A, 2001. p.161-172.

BORBA, A. M; LOPES, J. J. M. Alan Prout: **Novas formas de compreender a infância**. São Paulo, Especial Revista Educação, 2013.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2016.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990 b. Promulga a **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm) Acesso em mar. 2016

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil. 2009 a.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, n. 12, 13 jun. 2013

BRASIL, Congresso Nacional. Processos legislativos da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em: Acesso em: 2 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, n. 98, 24 maio 2016.

BRASIL. Ofício Circular nº 2, de 24 de fevereiro de 2021. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) orienta pesquisadores e Comitês de Ética em Pesquisa em relação a procedimentos que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual. Tais medidas visam preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa. **Ofício Circular Nº 2/2021/Conep/Secns/Ms**. Brasília, Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf). Acesso em: 30 maio 2021.

BROSTOLIN, M. R. Educação Infantil e o protagonismo da criança: diferentes cenários. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, p. 143-158, 2018. Disponível em: Acesso em 07 de novembro de 2021

CARVALHO, R. S. de; SILVA, A. P. S da. A participação infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes. **Psicologia em Estudo**, v. 21, n.1, p. 187-194, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28430>. Acesso em: 02 de abril. 2022.

CAVALVANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014

CAVALHEIRO, C. B.; TEIVE, G. M. G. **Movimento Escolanovista**: três olhares. XVI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, Paraná, Curitiba. Anais... Curitiba: Pontifca Universidade Católica do Paraná, 2013, p. 21775-21787.

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

CORSARO, W. A.; EDER, D. Children's peer cultures. **Annual Review of Sociology**, v. 16, p. 197-220, 1990.

COUTINHO, A. S. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016.

CORSARO, Willian. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, Fernanda & CARVALHO, Ana Maria Almeida (ed.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro** (p. 31-50). São Paulo: Cortez. 2009.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. **Ensayos sobre Infancia. Sujeto de Derechos y Protagonista**. Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de America Latina y el Caribe - IFEJANT. Lima-Peru. 2006. 496p.

CUSSIÁNOVICH, A. Conferência: **Protagonismo infantil, co-protagonismo, y pedagogia de la ternura**. Youtube. 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ftzmp-ypVag> Acesso em: 30 de setembro de 2022.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília Minayo (organizadores). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, ed. 23, p.51-66.

DELGADO, A. C. C. Manuel Jacinto Sarmento: A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. **Revista Educação**, Especial Cultura e Sociologia da Infância, [201-].

DAL SOTO, D. V. **O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil**: investigando com as crianças da pré-escola. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria-centro de educação, programa de pós graduação em educação, RS 2014.

FERNANDES, F. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuições do estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2004.

FERREIRA, Valéria Silva; SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da. A pesquisa com crianças e a prática docente. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo. **Pesquisa com crianças e a formação de professores**. Curitiba; PUCPress, 2015.

FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P.; ZIBAS, Dagmar M. L. **Protagonismo Juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 34, p. 411-423, 2004.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 221-232



FORTUNATI, A. Protagonismo das crianças e educação. A experiência de San Miniato e as ideias da Pedagogia de Malaguzzi. In: FORTUNATI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças**. Centro de Pesquisa e Documentação sobre a infância: La Bottega de Geppetto. San Miniato, Edizioni ETS, 2016.

FRAGELLI, P. M.; CARDOSO, L. C. Propostas curriculares para a Educação Infantil. In: FRAGELLI, P. M.; CARDOSO, L. C. **Currículo(s) e educação infantil**: retrospectiva e perspectivas de trabalho. São Carlos: EDUFSCar, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EINSENBURG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, maio/ago. 2011.

GARCIA, J; PAGANO, A.; PRANDI, R. **A reinvenção da Educação Infantil**: uma experiência de Reggio Emilia. Curitiba: UTP, Coopselios, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.

GUIZZO, B. S., BALDUZZI, L., & LAZZARI, A. (2019). Protagonismo infantil: Um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, 35(74), 271-289.

GUSMÃO, N. M. M. Desafios da diversidade na escola. **Mediações**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, jul./dez. 2000.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons e aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JESUS, A. R. de. **Currículo e educação**: conceito e questões no contexto educacional. Disponível em [https://lagarto.ufs.br/uploads/content\\_attach/path/11339/curriculo\\_e\\_educacao\\_0.pdf](https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf). Acesso: 10/08/2022.

KISHIMOTO, T. M. **Curriculo de educação infantil**: creches e pré-escolas. Significado do termo curriculo. Curriculo de educação infantil: critérios de qualidade e instrumentos de implementação. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC. Dezembro. 1994.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedo e brincadeira**: usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**: perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

LIEBEL, M. Infancia y trabajo: para una mejor comprensión de los niños y niñas trabajadores de diferentes culturas y continentes. [Lima]: **Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes**, Adolescentes y Niños Trabajadores de América latina y el Caribe Mons germán Schmitz, 2003.

LIEBEL, M.; SAADI, I. La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. **Desacatos**, n. 39, p. 123-140, 2012.

LIMA, L. C. de; LIMA, Laíse Soares. AS FALAS E AS AÇÕES DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PARTICIPAÇÃO E O PROTAGONISMO. *Cadernos de Educação Básica*, v. 5, n. 3, p. 218-237, 2020. Disponível em . Acesso: 07 novembro de 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, dez. 2002.

KRAMER, S. **Formação de profissionais de educação infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2004.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MALAGUZZI, L. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na Educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v. 11, jan./jun. 2008.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MONTANDON, Cléopâtre. **Sociologia da Infância**: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, Nº 112. FCC, São Paulo - Março de 2001, p.33-60.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, A. F. B ; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOSS, P. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, v. 20, n. 3, p. 417-436, 2009.

MOURA, A. **PROTAGONISMO**: A potência de ação da comunidade escolar. 1ª edição São Paulo Ashoka / Alana, 2017.

NASCIMENTO, A. M. **Currículo e práticas pedagógicas na educação infantil**. Revista Criança do Professor de Educação Infantil, Brasília, n. 43, p. 14-17, ago. 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. et al. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed , 2007, p. 13-36.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **O currículo na educação infantil**: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Consulta Pública, MEC/COEDI: Brasília, 2010.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção Docência em Formação.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração de Genebra**, 1924.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line-Artigo, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05\\_33.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf). Acesso em agosto de 2022.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Bezerra, 1997. p. 62-70.

Pires, S. F. S. e Branco, A. U. (2007). **“Protagonismo infantil**: co-construindo significados em meio às práticas sociais”. Paidéia, 17 (38), pp. 311-320.

PROENÇA, M. A. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, Portfólios e redes formativas. 3ª ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. de; SERRÃO, M. I. B. Infância na escola: a participação como princípio formativo. In: QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. de. **Participar, brincar e aprender**: exercitando direitos da criança. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

RAMOS, T. K. G. Participação de crianças pequenas na organização de práticas cotidianas da educação infantil: do direito às possibilidades. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (Org.). **Educação Infantil**: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 7. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

ROSA, L. O. da **Continuidades e Descontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, 2019.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SALVINO, F. P.; ROCHA, V. G. G. R. **Currículo e Formação docente: múltiplos diálogos**. Curitiba: Appris, 2018. 173 p.23 cm (Formação de professores).

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 91, v. 26, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania ativa das crianças. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. **Políticas Públicas e Participação Infantil**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 25, 2007, 183-206. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>. Acesso em 19/03/2022.

SAVIANI, D. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. *In*:

SAVIANI, D. et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 9-57.

SAVIANI, D. I. **A educação na Constituição Federal de 1988**: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Recife: ANPAE, v. 29, n. 2, p. 207-221, mai/ago. 2013.

SCHNEIDER, M. C. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2015.

SILVA, T. G. **Protagonismo na adolescência**: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. <https://doi.org/10.5380/jpe.v13i0.67496>

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, Marcelo Oliveira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Concepções sobre currículo na educação infantil**: ressonâncias da pedagogia da infância em narrativas de professoras. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 497-514, maio/ago. 2020.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância**: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, Nº 112. FCC, São Paulo, Março de 2001, p 7-31.

SOARES, N. F.; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras**: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Portugal. p. 16-20, agosto, 2005.

THIOLLENT, M. Concepção e organização da pesquisa. In: THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 47-72.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF (1989). **Convenção sobre os direitos da criança**. Nova Iorque: UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em 13/04/2021.

VALIENGO, C. (2017). *Diálogo, protagonismo e criatividade: A cocriação na aprendizagem musical*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil. Recuperado de [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152322/valiengo\\_c\\_dr\\_ia.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152322/valiengo_c_dr_ia.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

VIEIRA, L. M. F. **Mal necessário**: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.67, p.3-16, Nov 1988.

VYGOTSKY, L. S. Obras completas. Tomo V. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Pueblo e Educación, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto e Luis Silveira Mena Barreto. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

**APÊNDICES (instrumentos de produção de dados)**  
**APÊNDICE A: ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título da Pesquisa:

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE O PROTAGONISMO DA CRIANÇA  
NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**1º GRUPO**  
**DADOS PROFISSIONAIS**

FORMAÇÃO:  
GRUPO DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUE ATUA:  
QUANTO TEMPO TRABALHA COMO PROFESSORA:  
QUANTO TEMPO ATUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
FORMAÇÃO ACADÊMICA:

**2º GRUPO**

1. POR QUE ESCOLHEU ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?
2. COMO VOCÊ PENSA A EDUCAÇÃO INFANTIL? COMO VOCÊ PENSA A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA CRECHE/ESCOLA?
3. COMO VOCÊ TRABALHA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?
4. VOCÊ CONSIDERA QUE HÁ UM CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?
5. HÁ UM PROJETO NA EDUCAÇÃO INFANTIL? SEU TRABALHO É BASEADO EM QUE?
6. O QUE VOCÊ COMPREENDE POR CURRÍCULO?
7. COMO VOCÊ PENSA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL?
8. COMO É CONSTRUÍDO O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL?
9. COMO VOCÊ VÊ A CRIANÇA NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

~~10.~~ O QUE VOCÊ COMPREENDE POR PROTAGONISMO?

11. COMO VOCÊ CONSIDERA A CRIANÇA PROTAGONISTA ?

## APÊNDICE B - TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O PROTAGONISMO DA CRIANÇA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas, se desistir, a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

---

Eu, \_\_\_\_\_, profissão \_\_\_\_\_, residente e domiciliado na \_\_\_\_\_, portador da Cédula de identidade, RG \_\_\_\_\_ e inscrito no CPF \_\_\_\_\_, nascido(a) em \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa, conforme listado abaixo.:

- I) Estou ciente de que esta pesquisa tem como procedimento metodológico a Entrevista Semiestruturada. Devido à pandemia por Covid-19, esta poderá ser realizada virtualmente;
- II) Em caso de dúvidas quanto à sua finalidade, tenho todo o direito e autonomia de não autorizar o uso das informações fornecidas;
- III) Concordo que os resultados sejam divulgados em atividades científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- IV) Em termos de riscos, consideramos em nossa pesquisa possíveis constrangimentos por

parte dos (as) entrevistados (as), pelo fato de estarem tratando de um processo que os deixa desconfortáveis para falar sobre o assunto. Outro provável risco seria a exposição dos dados dos respondentes com quebra de sigilo/ anonimato. Para minimizarmos esse risco, preservaremos a identificação dos sujeitos, das escolas e dos locais de moradia dos participantes da pesquisa. Usaremos pseudônimos e não iremos expor imagens na publicação, oriundas desta pesquisa e ainda nos comprometemos com a utilização do diálogo diante de possíveis conflitos.

V) Também estou ciente de que esta pesquisa produzirá bastante **benefícios**, dentre eles:

1. Reconhecimento da criança como sujeito de direitos, produtor de cultura e elemento central no processo de construção curricular;
2. A utilização do protagonismo da criança como parte do arranjo curricular, que embasará o currículo das instituições de Educação Infantil;
3. Valorização de uma prática pedagógica interdisciplinar, onde o protagonismo é considerado concomitantemente nas experiências de aprendizagens e na construção do currículo.
4. Além disso, por se tratar de um campo de um estudo que põe em foco a participação ativa da criança nos processos de construção do currículo, ressaltamos que, ao contribuir com a produção do conhecimento científico numa área de estudo em construção, os participantes corroboram de forma direta e efetiva para esse campo de estudo. A pesquisa também pode mobilizar reflexões por parte dos participantes, no sentido de fazê-los ressignificar as ações das crianças em seu universo cultural e interativo, dando-lhes a possibilidade de serem vistas, ouvidas e consideradas no espaço-tempo das questões que permeiam a Educação Infantil, como a construção curricular.

VI) Caso eu deseje, poderei, pessoalmente, tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa, através de publicações, apresentações dos integrantes da pesquisa para os seus participantes e para a comunidade científica;

Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

VII) Autorizo o uso de vídeo-gravação durante a entrevista e a transcrição do conteúdo apenas para as finalidades e objetivos dessa pesquisa;

VIII) A participação, nesta pesquisa, é livre e não implica em nenhuma forma de pagamento, de ambas as partes. Uma vez que se trata de uma pesquisa que pode se configurar como sendo classificada como de opinião, a pesquisa apresenta um risco mínimo, tal como um possível constrangimento em responder às perguntas realizadas durante entrevistas. Mesmo assim, o



participante receberá uma via do TCLE e poderá desistir da pesquisa em qualquer momento, sem nenhum prejuízo

IX) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; ao Conselho Regional de Medicina da Paraíba e à Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina C

---

Assinatura do participante

**Responsáveis pela pesquisa:**

---

**Responsável pela pesquisa** – Kátia Patrício Benevides Campos (orientadora)

---

**Responsável pela pesquisa** – Marta Valéria Silva Araújo Lira ( orientanda)


**Telefone e email para contato da pesquisadora** : 986735534/ martavalerya@hotmail.com

**Endereço Profissional:** Itatuba, Paraíba, Sítio Gangorra. CEP 58378-000.

**Endereço Institucional:** Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-9

## ANEXOS

### ANEXO 1 –TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL



PREFEITURA MUNICIPAL DE ITATUBA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITATUBA - SEMEDI

#### Termo de Anuência

Declaro para os devidos fins, que estamos de acordo com a execução e coleta de dados pela mestranda **Marta Valéria Silva Araújo Lira**, CPF nº **101.764.254-03**, regularmente matriculada no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, para o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulada “**Concepções de professores sobre o protagonismo da criança no currículo da Educação Infantil**”, que será executado em setembro de 2021, sob a orientação da professora Drª Katia Patrício Benevides Campos.

Itatuba-PB, 14 de abril de 2021.

*Lilian Josiane Bezerra da Silva*  
Lilian Josiane Bezerra da Silva

Secretária de Educação

Lilian Josiane B. da Silva  
Secretária de Educação  
Mat. 9910977