

REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | DOSSIÊ

Crianças, Direitos e Infância(s): as especificidades da pré-escola em escolas municipais de Curitiba

Children, Rights and Childhood(s): the specificities of preschool in municipal schools in Curitiba

*Niños, Derechos e Infancia(s): las especificidades del preescolar en las escuelas municipales de Curitiba*Monica Boscardin Schühli
Catarina Moro**RESUMO**

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de mestrado, de abordagem qualitativa, que teve como propósito compreender como a pré-escola assegura ou não as especificidades da Educação Infantil em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR, ao compartilhar a escola com o Ensino Fundamental. Trabalha-se com a categoria “crianças, direitos e infância(s)”, que expõe e discute as especificidades da pré-escola presente nos documentos normativos e orientadores das escolas, nos planejamentos e registros de atividades propostas pelas professoras a partir do entendimento das crianças como sujeitos sociais e históricos, cidadãs e produtoras de cultura.

Palavras-chave: educação infantil; pré-escola; infância(s); direitos das crianças.

ABSTRACT

This article presents the partial results of a qualitative master's research project, the purpose of which was to understand how pre-school ensures or fails to ensure the specificities of Early Childhood Education in schools in the Curitiba-PR Municipal Education Network, by sharing the school with Primary Education. The work is focused on the category of “children, rights and childhood(ies)”, which relates and discusses the specificities of pre-school present in the normative and guiding documents of the schools, in the plans and records of activities proposed by the teachers, based on the understanding of children as social and historical subjects, citizens and producers of culture.

Keywords: early childhood education; preschool; childhood(s); children's rights.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados parciales de una investigación cualitativa de maestría que tuvo como objetivo comprender cómo el preescolar asegura o no las especificidades de la Educación Infantil en las escuelas de la Red Municipal de Educación de Curitiba-PR, al compartir la escuela con la Educación Primaria. El trabajo se centra en la categoría “niños, derechos e infancia(s)”, que expone y discute las especificidades del preescolar presentes en los documentos normativos y orientadores de las escuelas, en la planificación y en los registros de las actividades propuestas por los profesores, partiendo del entendimiento de los niños como sujetos sociales e históricos, ciudadanos y productores de cultura.

Palabras-clave: educación infantil; preescolar; infancia(s); derechos de los niños.

Introdução

Este artigo apresenta recortes de uma pesquisa de mestrado (Schühli, 2023), que teve a intenção de compreender como a pré-escola assegura ou não as especificidades da Educação Infantil, em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – PR, ao compartilhar a escola com o Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que adotou como estratégia metodológica o estudo de caso, envolvendo duas escolas municipais, uma pertencente ao Núcleo Regional de Educação¹ (NRE) da Cidade Industrial de Curitiba (CIC), e a outra, ao NRE Santa Felicidade.

A pesquisa teve como objetivos: identificar nos documentos curriculares, de âmbito federal, estadual (Paraná) e municipal (Curitiba), quais as especificidades da pré-escola; analisar nos documentos normativos e orientadores das escolas, assim como nos planejamentos e demais registros das professoras, as especificidades da pré-escola; e, desvelar e analisar as percepções das professoras acerca das especificidades da pré-escola nas escolas municipais.

Após a submissão da proposta de pesquisa junto à Plataforma Brasil e a obtenção da sua aprovação por Comitês de Ética em Pesquisa², fez-se contato com as diretoras para apresentação do estudo e obtenção da permissão e consentimento das participantes. A seguir, fez-se a verificação do conjunto de documentos curriculares governamentais, documentos normativos e

¹ O município de Curitiba possui 75 bairros, organizados em 10 Regionais: Matriz, Boqueirão, Cajuru, Boa Vista, Santa Felicidade, Portão, Pinheirinho, Bairro Novo, Cidade Industrial de Curitiba (CIC) e Tatuquara (Curitiba, 2020).

² Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Saúde da UFPR (Parecer nº 5.281.752, emitido em 09/03/2022) e pela Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba (Parecer nº 5.416.215, emitido em 18/05/2022).

orientadores das escolas, planejamentos e demais registros das professoras, os quais foram tratados de acordo com a proposta de análise documental (Cellard, 2012). Na sequência, foram realizadas as entrevistas com sete professoras de pré-escola, das duas escolas públicas municipais. Todas as participantes assentiram com a pesquisa via Termo do Compromisso Livre e Esclarecido.

Os dados do campo foram tratados com base na análise de conteúdo (Bardin, 2016). No processo de organização e discussão dos dados considerou-se a articulação com aspectos teóricos dos estudos sociais da infância e aportes relativos aos direitos das crianças e às especificidades curriculares, referentes, principalmente, ao espaço, ao tempo e às relações da pré-escola com o Ensino Fundamental.

Neste artigo, o foco de análise recai sobre a categoria “Crianças, direitos e infância(s)”, a qual permite elementos para apresentar e discutir as especificidades da pré-escola, a partir do entendimento de que as crianças são atores sociais e históricos, cidadãs, produtoras de cultura e marcadas pelas contradições das sociedades em que estão inseridas (Kramer, 1999, 2007).

Sobre a participação das crianças e a valorização das culturas infantis

Para compreender as crianças em seus modos de ser, de vivenciar o mundo, de se expressar, de participar socialmente, de se relacionar entre elas e com os adultos, de produzir cultura, como também enfrentar o desafio de romper com o adultocentrismo atribuindo legitimidade às crianças e aos seus diferentes modos de viver a infância, é preciso recorrer aos estudos contemporâneos sobre crianças e infância(s) e aos seus principais conceitos.

Os estudos sociais da infância³ (Mayall, 2000; Sarmiento, 2005, 2008, 2009; Prout; James, 2010; Qvortrup, 2010; Corsaro, 2011) contribuem para a compreensão de conceitos sobre criança, infância e produção de culturas infantis ao darem visibilidade à infância, aprofundando as discussões sobre a

³ No final do século XX, as crianças começaram a ser o foco dos estudos sociais da infância, “que a tomaram como um fenômeno social” (Qvortrup, 2010, p. 631). Dessa forma, foi definido um campo de estudos que considera as crianças como agentes sociais, produtoras de culturas, e a infância como categoria na estrutura social. Dentre as ciências que compõem esse grupo, destacam-se a Sociologia da Infância, a Antropologia, a Psicologia e a Geografia, entre outros campos do conhecimento.

participação e a influência das crianças na sociedade, auxiliando-nos a perceber as tensões e as resistências existentes na sociedade no que se refere às práticas adultocêntricas, às possibilidades de vivência da infância, permitindo, desse modo, a reflexão sobre uma “Pedagogia da Educação Infantil” (Rocha, 2001, p.30).

De acordo com Abramowicz e Moruzzi (2016), os estudos da Sociologia da Infância surgiram como resultado de reflexões colocadas pelos direitos das crianças, em especial, pelos direitos de proteção e provisão. A Declaração dos Direitos das Crianças, de 1959, apresenta, em seu texto, o direito à proteção e o direito à provisão (alimentação, saúde, moradia, educação etc.). A Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, de 1989, apresenta, como avanço ao documento anterior, mais um direito das crianças: o direito à participação (Abramowicz; Moruzzi, 2016).

A partir da década de 1990, nota-se uma intensificação das pesquisas em Sociologia da Infância e o desencadeamento dos estudos sociológicos da infância que afirmam algumas premissas fundamentais: a criança como sujeito de direitos; a infância como construção social histórica e não universal; e as crianças como produtoras de cultura e atores sociais (Abramowicz; Moruzzi, 2016).

Segundo Sarmiento (2005, p. 363), a Sociologia da Infância estabelece a infância como objeto sociológico, de forma a retomá-la das perspectivas biologistas, que a entendem como “um estado de intermédio de maturação e desenvolvimento humano”, como também das perspectivas psicologizantes, que compreendem as crianças “como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles”.

Desse modo, a Sociologia da Infância considera que as crianças são atores sociais, competentes, ativas, influentes na vida social e produtoras de cultura, pois elas interpretam, simbolizam e comunicam suas percepções sobre o mundo de modo específico, com características próprias, em interação com crianças e adultos (Sarmiento, 2009). Portanto, as compreensões dos adultos, no que se refere às crianças e às infâncias, são determinantes para a construção de condições que ampliem as possibilidades de participação das crianças (Valério, 2022; Valério; Moro, 2022).

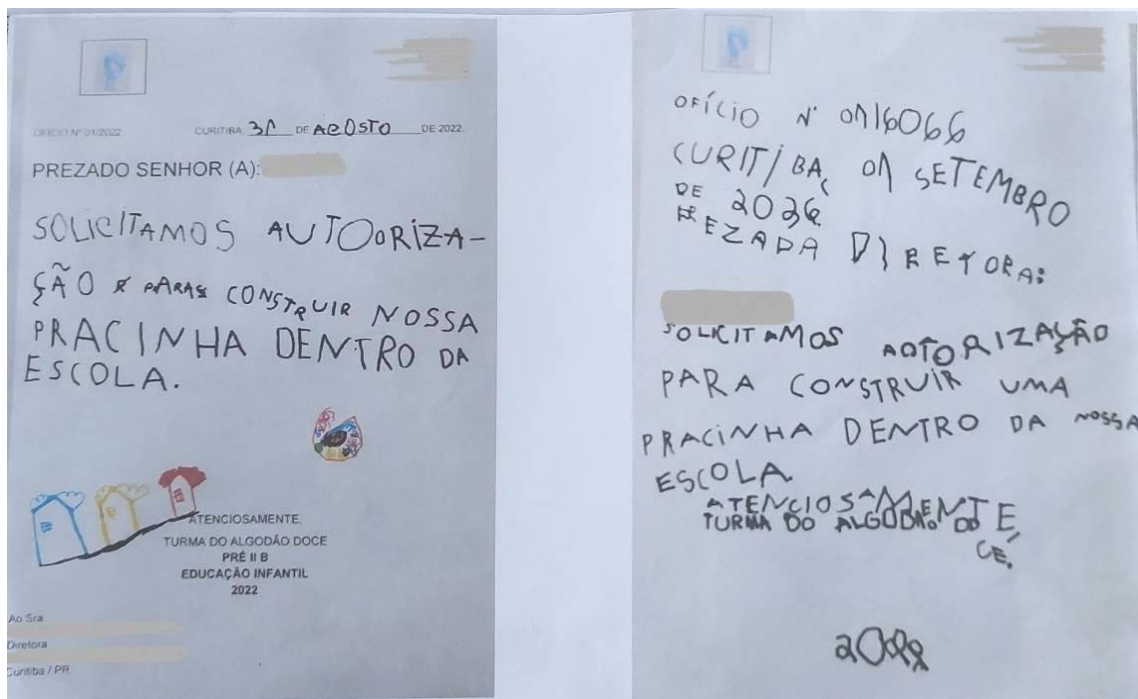
A participação enquanto um direito das crianças, declarado e legitimado a partir da Convenção dos Direitos das Crianças, de 1989, exige o reconhecimento da competência das crianças na elaboração e expressão de ideias e opiniões em assuntos que as afetam, manifestações expressas a partir de sua própria perspectiva. Para Francesco Tonucci, em entrevista à pesquisadora Camile Pazda Fagundes Valério (2022, p. 56), “a principal contribuição das crianças reside, justamente, em sua diversidade, pela possibilidade de que acrescentem perspectivas que os adultos não poderiam formular”.

Nesse sentido, uma proposta que representa o esforço em promover a participação das crianças em decisões da escola resultou, no caso de estudo da pesquisa realizada, na ampliação do espaço para as brincadeiras. A proposta desenvolvida pela professora Gabriela com a turma de Pré II Algodão-Doce⁴ visava investigar o que existia no entorno da escola. Para isso, as crianças realizaram um passeio para observar e registrar por meio de desenhos o que viam no entorno da escola. A partir do que observaram, as crianças expressaram que gostariam de ter uma pracinha dentro da escola, pois seria mais um espaço para elas brincarem. As crianças foram brincar numa praça pequena que fica ao lado da escola; na sequência, pesquisaram sobre os diferentes tipos de praça, observaram imagens e elencaram o que gostariam que tivesse na pracinha da escola. A professora escreveu a lista com as ideias que surgiram da turma (balanço na árvore, pintar o muro das casinhas, fazer o piso das casinhas, mandala com flores, bancos, placa de identificação) e questionou as crianças sobre o local que seria mais adequado para construir uma pracinha na área da escola, como também conversaram sobre quem autorizaria e de que forma poderiam solicitar a autorização para a construção da pracinha assim como quais materiais seriam necessários e quem proveria. Após várias conversas com as crianças, observações e análise dos possíveis espaços da escola para construir a pracinha, a professora

⁴ As turmas de pré-escola, das duas escolas pesquisadas, adotam um nome escolhido pelas crianças. Essa prática tem o propósito de expressar e fortalecer a identidade de cada grupo de crianças. O Pré II se refere às crianças de 5 anos. Com o compromisso de proteger a identidade e garantir o anonimato das escolas e das professoras participantes, as instituições passaram a ter a identificação da Regional a qual pertencem e as professoras foram identificadas por nomes fictícios por elas indicados.

Gabriela pediu ajuda para a professora articuladora⁵ da Educação Infantil, que sugeriu as crianças elaborarem um ofício solicitando autorização da diretora para a construção da pracinha. Na sequência, as crianças pesquisaram o que era um ofício e que tópicos deviam ser incluídos nesse tipo de documento. Após a elaboração e entrega do ofício (Figura 1), a diretora foi conversar com as crianças e combinou de falar com o responsável pela manutenção da escola para que ele auxiliasse na revitalização das casinhas que ficam no muro, fazendo a pintura, a substituição de madeiras e a colocação do piso de cimento. A diretora também se comprometeu a fazer o orçamento para a compra de bancos e feitura da placa com o nome da pracinha (Figura 2).

Figura 1 - Ofício elaborado pela turma Algodão-Doce para a diretora



Fonte: Acervo das autoras (2022).

⁵ A professora articuladora da Educação Infantil tem a função de acompanhar a rotina, a frequência das crianças e a organização das turmas parciais (4h) e integrais (8h) de Pré-escola da Escola Municipal Regional CIC. Nas entrevistas foi possível perceber que as professoras das turmas de pré-escola veem a professora articuladora como uma profissional importante, que apoia o trabalho das professoras e atua na defesa das especificidades da Educação Infantil desta escola.

Figura 2 - A pracinha da escola



Fonte: Acervo das autoraa (2022).

A Sociologia da Infância, conforme afirma Mayall (2000), mobiliza uma questão importante, que é a compreensão adulta do que é ser criança e como isso muda no decorrer do tempo e entre as sociedades. Nessa perspectiva, as crianças passaram a ser entendidas como atores sociais competentes e suas necessidades consideradas essenciais para a construção e a implementação de políticas e práticas sociais, ou seja, a partir de uma compreensão melhor da condição social de infância se constitui uma base sólida para a implementação dos direitos da criança (Mayall, 2000).

Em vista dessa nova abordagem das crianças e da infância, Mayall (2000) explicita a necessidade do reconhecimento de que as crianças vivem a sua infância estruturada, controlada e subordinada pelos adultos, por conta da necessidade de proteção e provisão, o que limita a participação social das crianças. Tal situação evidencia uma problemática quanto à garantia dos direitos de participação, o que exige uma reflexão sobre esses direitos das crianças na construção da ordem social, das políticas sociais e das práticas, pois as crianças possuem o direito de serem ouvidas e terem suas opiniões consideradas (Mayall, 2000).

Nesse sentido, a situação vivida pela turma de Pré II Algodão-Doce demonstra a possibilidade de ressignificação da relação entre adultos e crianças. Essa ressignificação pode ser identificada no trecho do parecer descritivo elaborado pela professora Agnes, quando relata como foi o processo de escolha para o nome da turma do Pré II (Figura 3). No parecer, é possível

perceber a participação ativa das crianças assim como notar que seus interesses e preferências foram levados em conta:

Cada turma cria sua própria identidade de grupo com combinados criados pelas pessoas que ali convivem, nós também elaboramos combinados que nos ajudaram na organização da sala de referência e na construção de relações respeitadas. “Escolha sempre palavras gentis!” É uma premissa da nossa turma, dessa forma as situações de conflito são cada vez mais raras. Essa maturidade e fortalecimento de vínculo nos ajudou no processo de criação do nome de turma, juntos fizemos um levantamento das coisas que a turma gosta. Investigar, brincar, criar novos cantinhos, fazer atividade, estar com os amigos, subir na árvore foram ações apontadas pelas crianças que identificam nosso grupo. Fizemos algumas assembleias para conversar sobre o nome que deveríamos ter e então, numa tarde dessas [nome da criança] falou: “Profe eu pensei sobre o nosso nome e eu tenho uma sugestão, que tal turma da amizade?” A grande maioria da turma acolheu o novo nome. Então, criamos anúncios, os espalhamos pela escola e utilizamos a rádio escolar para comunicar a todos nossa nova identidade. Cada dia que passa esse nome faz mais sentido para a turma que tem aprimorado a arte de conviver e estar juntos! (Parecer elaborado pela profa Agnes, 2022).

Figura 3 - Cartaz de identificação da porta da sala da Turma da Amizade



Fonte: Acervo da professora Agnes (2022).

Prout e James (2010) afirmam que entre os princípios dos estudos da infância está o de que as crianças devem ser consideradas como agentes ativos na construção e na determinação de suas vidas e da sociedade em que vivem, ou seja, não é mais aceitável que sejam entendidas como seres passivos. Os autores ainda ressaltam que apesar do reconhecimento de que

as crianças são seres sociais ativos, suas vidas, na maior parte do tempo, são determinadas pelos adultos. Por isso, quase todos os processos políticos, educacionais, legais, entre outros, têm impactos sobre as crianças, mas elas têm pouca ou nenhuma influência sobre esses processos, levantando um problema para o debate da Sociologia da Infância.

Para Corsaro (2011), dois conceitos são centrais na nova Sociologia da Infância. O primeiro conceito se refere às crianças como agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias culturas infantis, ao mesmo tempo em que contribuem para a produção das sociedades adultas. O segundo conceito se refere à infância, “período socialmente construído, em que as crianças vivem suas vidas” (Corsaro, 2011, p. 15) como uma forma estrutural, ou seja, uma categoria que nunca desaparece ou uma parte da sociedade.

Em referência a esses conceitos, destaca-se outra proposta também realizada pela professora Agnes com a turma do Pré II, no ano de 2021. Em conversa sobre os cantinhos que tinham para brincar, as crianças comentaram com a professora que era preciso melhorar o cantinho do salão de beleza. Então, após listarem os objetos que um salão de beleza tem e quais objetos havia no cantinho, as crianças elaboraram um bilhete para as famílias pedindo a doação de itens.

Em consonância com as intencionalidades das crianças, as famílias de duas crianças da turma eram proprietárias de salão de beleza. As crianças ficaram muito curiosas para saber o que tinha em cada salão de beleza e registraram algumas perguntas que foram encaminhadas para as proprietárias dos salões. Uma delas fez um vídeo para as crianças, respondendo às perguntas e mostrando como era o seu salão. Como o outro salão de beleza ficava na rua da escola, foi combinado com a proprietária uma visita da turma. As crianças participaram da elaboração do bilhete de autorização das famílias para visita assim como elaboraram o convite para o guarda municipal acompanhá-las nessa atividade. Durante a visita, as crianças fizeram perguntas e conheceram a organização do salão de beleza. Como forma de agradecimento pela visita, as crianças entregaram uma miniatura de salão de beleza, produzida por elas, para enfeitar o local, e um cartaz com desenhos da logomarca do salão. Após a visita, as crianças começaram a sugerir o que deveria ter em um salão de beleza para acolher as crianças, como, por

exemplo: cantinhos para brincar, doces, salgadinhos, maquiagem infantil, adesivos e esmaltes para criança. Então, tiveram a ideia de criar adesivos (Figura 4) e presentear os salões de beleza, como também entregar uma cartinha para as proprietárias com as sugestões.

Figura 4 - Caixinha de adesivos produzidos pelas crianças



Fonte: Acervo da professora Agnes (2021).

Corsaro (2011, p. 31) afirma que as teorias sociológicas da infância devem:

[...] se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança. Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução.

O autor propõe a noção de reprodução interpretativa, o que envolve os aspectos inovadores e criativos da participação das crianças na sociedade, pois “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criticamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (Corsaro, 2011, p. 31). Sendo assim, considerando a concepção de Corsaro (2011), as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo adulto; elas

se esforçam para interpretar, dar sentido a sua cultura, participar dela, produzir sua cultura de pares e contribuir para a reprodução da cultura adulta.

A reprodução interpretativa reflete a participação crescente das crianças em suas culturas, que começa na família e se espalha para outros ambientes à medida que as crianças criam uma série de culturas de pares integradas, com base na estrutura institucional da cultura adulta. Em geral, a noção de reprodução interpretativa desafia a sociologia a levar as crianças a sério e a apreciar as contribuições infantis para a reprodução e para a mudança social (Corsaro, 2011, p. 56).

A proposição de elaboração de jogos com e pelas crianças visibiliza a articulação entre as culturas adulta e a de pares (entre as crianças). Destacamos o jogo de percurso e o jogo de quebra-cabeça produzidos pelas crianças a partir da ampliação do repertório de jogos, proposto pelas professoras Agnes e Gabriela com as turmas de Pré II.

No parecer descritivo do segundo semestre de 2022, a professora Agnes fez um relato sobre a criação do jogo de percurso A Fuga dos Titãs (Figura 5).

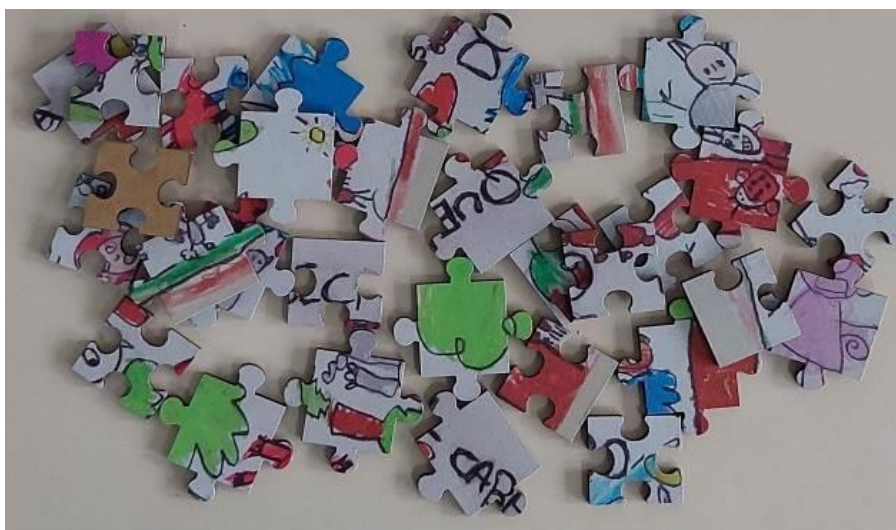
Se no primeiro semestre as crianças tiveram vários momentos de prática de jogos, neste semestre essas práticas foram ampliadas com a chegada de novos jogos para nosso acervo. A turma agora tem o Cara a Cara, Banco Imobiliário, Desafio das Cores, Uno, Jogo do Mico, Dominó, entre outros. As crianças também criaram seu próprio jogo de percurso, A Fuga dos Titãs, inspirado num desenho que elas gostam, esse jogo será um presente para a Turma do Papel da escola [...], com quem temos nos correspondido (Parecer elaborado pela profa Agnes, 2022).

Figura 5 - Jogo de percurso A Fuga dos Titãs

Fonte: Acervo das autoras (2022)

Em 2021, a turma do Pré II da professora Gabriela produziu o jogo Quebra-Cabeça do Lobo (Figura 6), com base em resultados de pesquisas realizadas sobre o lobo. O jogo de quebra-cabeça foi uma escolha feita pelas crianças por meio de votação. As crianças pensaram nos materiais necessários para a elaboração do quebra-cabeça e, com a mediação da professora Gabriela, foi elaborada a lista dos materiais e as regras do jogo. Cada criança da turma recebeu um exemplar do quebra-cabeça e o desenho coletivo (Figura 7), o qual foi exposto no corredor do refeitório.

Figura 6 - Jogo de quebra-cabeça do Lobo



Fonte: Acervo das autoras (2022).

Figura 7 - Desenho coletivo para o quebra-cabeça do Lobo



Fonte: Acervo das autoras (2022).

A partir das proposições de Sarmiento (2008) acerca dos pontos de confluência teórica de diferentes correntes, abordagens e teorias da Sociologia da Infância, que constituem os marcadores do campo teórico, destacamos a ideia da competência infantil. Nesse sentido, confrontamos a criação e o uso dos jogos elaborados em decorrência da interlocução entre crianças e professoras. Desde a concepção, elaboração e uso dos jogos, as crianças puderam, no coletivo heterogêneo (seja de classe social, gênero, etnia e também de corte etário), do qual fazem parte, exercer sua ação social em

contraposição à persistência de alguma atitude adultocentrada que ainda restasse. Suas ações reafirmam que elas são atores sociais competentes, que agem entre seus pares e frente às outras gerações. Diante do desafio de construir jogos, as crianças se mostraram produtoras de cultura, com seus modos diferenciados de interpretar, simbolizar, interagir e explicar suas percepções. A professora valorizou o processo de socialização horizontal ao considerar e criar condições para a participação das crianças.

Nascimento (2009) ressalta que a educação das crianças pequenas tem sido fortalecida pelos avanços na legislação nacional e internacional, concomitante às pesquisas fundamentadas nos estudos sociais sobre a infância, as quais oferecem novas possibilidades, tanto para a pesquisa como para a prática pedagógica na Educação Infantil, a partir do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, como produtora de cultura e competente, com capacidade de participação social e de contraposição ao adultocentrismo que subsiste em muitas sociedades.

Uma escola que respeita os direitos das crianças promove uma Educação Infantil de qualidade

O subtítulo poderia estar em forma de questionamento, seguido de uma interrogação; entretanto, preferimos vê-lo como uma afirmação. O Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009, p.6-7), enfatiza:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições, ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Regional Santa Felicidade afirma que a criança é competente, capaz, interpreta o mundo e produz cultura. Sobre a concepção de infância, o documento afirma:

É necessário conceber que a infância, hoje, é olhar a criança como um ser histórico e culturalmente contextualizado cuja diversidade biológica, cultural ou cognitiva precisa ser considerada e respeitada. É ver na criança um sujeito com

identidade própria em processo de desenvolvimento em todas as dimensões humanas: afetiva, social, cognitiva, psicológica, motora, lúdica ou expressiva. (Notas de pesquisa do Projeto da Escola Municipal Regional Santa Felicidade, 2017).

Em um trecho do parecer descritivo do primeiro semestre de 2022, da turma de Pré II da professora Agnes, é possível perceber a importância dada aos interesses das crianças durante o desenvolvimento de uma proposta:

Ouvir as crianças e acolher seus interesses são princípios de trabalho que considero fundamental para mantê-las interessadas e ajudá-las a dar sentido para o que fazem. Dessa forma, a turma investiu na construção de um novo canto de brincar. Para essa construção, precisaram fazer uso de diferentes linguagens. Fizeram uma lista de cantinhos que gostariam de ter, criaram um gráfico para definir qual dos quatro cantos seria o mais votado. O canto escolhido foi o Cantinho da Praia. Então, listamos os materiais que deveríamos arrecadar para compor esse canto. As crianças criaram um bilhete às famílias e muitas contribuíram com objetos que faziam parte desse universo. (Parecer elaborado pela profa Agnes, 2022).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Regional CIC reafirma a concepção de criança expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e informa que busca, para estar em consonância com tal concepção, organizar os espaços e tempos, planejar propostas que considerem os interesses e as curiosidades das crianças, colocando-as como foco do trabalho pedagógico.

Em relação aos direitos das crianças, vale destacar, por sua importância para a Educação Infantil, a reedição do documento *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (Campos; Rosemberg, 2009). Esse documento teve sua primeira edição em 1995⁶ e está organizado em duas partes. Na primeira, são apresentados os critérios referentes à organização e ao funcionamento interno das creches, especificamente, das práticas desenvolvidas com as crianças. Já a segunda parte apresenta “critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais” (Campos; Rosemberg, 2009, p. 7). As autoras

⁶ No ano de 1995, o termo creche, presente no título do documento, referia a educação e atendimento dado às crianças de 0 a 6 anos, diferentemente do que se convencionou chamar de creche, conforme definido na LDB (Lei nº 9.394/1996). Na LDB, creche refere-se ao segmento de 0 a 3 anos. Em nossa compreensão, o termo creche inclui a pré-escola.

ainda explicitam que os critérios afirmam compromissos com um atendimento de qualidade, que garanta o bem-estar, o desenvolvimento da criança e que “respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças” (Campos; Rosemberg, 2009, p.7).

Os títulos referentes à primeira parte do documento, *Esta creche respeita a criança: Critérios para a unidade creche*, referem várias práticas concretas que são anunciadas como direitos que precisam ser assumidos no trabalho com as crianças. Vejamos:

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

Nessa perspectiva, o artigo *Considerações sobre qualidade na Educação Infantil*, de Corrêa (2003), discute a qualidade tendo como fundamento principal os direitos da criança para a definição de padrões mínimos de qualidade na Educação Infantil. Com base nesse fundamento, são discutidos três aspectos específicos referentes ao atendimento público da Educação Infantil: o atendimento à demanda por parte do poder público, a razão adulto/criança e a dimensão do cuidado que precisa estar presente nas práticas educativas da pré-escola.

Em relação à razão adulto/criança, esta ainda é uma discussão desafiadora e importante, pois trata-se da condição necessária “para que todas as crianças sejam ouvidas e respeitadas em todos os seus direitos” (Corrêa, 2003, p. 102), assim como indica a exigência de condições adequadas de trabalho para as professoras. O Parecer do CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009) recomenda a proporção de 20 crianças por professora para os agrupamentos de crianças de quatro a cinco anos. Essa razão visa assegurar condições para

que as professoras possam oferecer atenção e escuta qualificadas, assim como atuar com responsabilidade e poder garantir a interação com as crianças e as famílias. Nas escolas pesquisadas, as turmas tem 25 crianças e uma professora, uma realidade de trabalho muitas vezes desafiadora.

Sobre a dimensão do cuidado, presente nas relações entre adultos e crianças, Corrêa (2003, p. 103) afirma ser

[...] necessário também refletir sobre a dinâmica que ocorre na própria unidade educacional para se abarcar direitos tais como os de proteção, afeto e amizade, a expressão dos próprios sentimentos, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação por parte da criança.

Para isso, a formação continuada e a discussão no âmbito da própria instituição são espaços importantes de reflexão e problematização coletiva acerca das práticas educativas que respeitam os direitos das crianças. Nas entrevistas realizadas com as professoras, foi apontado que tanto nas pautas das reuniões pedagógicas como na formação continuada que acontecem em ambas as escolas têm a prevalência de assuntos e temas referentes ao Ensino Fundamental, o que aponta e tensiona a subordinação da Educação Infantil nesses contextos educativos.

No Regimento Escolar de ambas as escolas, no artigo 6º, sobre os objetivos da Educação Infantil está o de respeitar e garantir os direitos da criança. A especificação dos direitos das crianças é encontrada no artigo 131 do Regimento Escolar da Escola Municipal Regional Santa Felicidade, que na Escola Municipal Regional CIC corresponde ao artigo 136:

Art. 136 São direitos da criança, respeitados os direitos outorgados pela legislação vigente, as seguintes prerrogativas:

- I. ter a garantia de que a escola oportunize a construção de saberes, por meio de experiências que contemplem as interações e a brincadeira como eixos norteadores e o cuidar e o educar de forma indissociável;
- II. ter assegurados seu acesso e sua permanência na escola;
- III. ser respeitada em sua condição de ser humano e não sofrer qualquer forma de discriminação em decorrência de diferenças físicas, étnicas, de credo, de sexo, ideológicas, ou quaisquer outras;
- IV. usufruir de igualdade de atendimento, respeitadas as suas necessidades individuais;
- V. participar das atividades planejadas na Unidade;
- VI. utilizar-se das dependências, das instalações e dos recursos materiais da escola, conforme orientações preestabelecidas;

- VII. ter respeitado seu ritmo biológico e individual;
- VIII. solicitar orientações aos profissionais da escola, sempre que necessário;
- IX. receber atendimento individual, sempre que necessário;
- X. ser ouvida em suas queixas ou reclamações;
- XI. ter garantia de acesso à escola e atendimento pedagógico adequado, quando apresentar uma deficiência, assim como as demais crianças;
- XII. expressar suas ideias e desejos;
- XIII. utilizar o nome social nos registros internos, quando solicitado, conforme orientado na legislação vigente;
- XIV. ser orientada em situações relacionadas ao cumprimento das normas deste Regimento;
- XV. opinar e participar nas decisões relativas às questões do cotidiano da escola;
- XVI. ser respeitado(a) e ter assegurado o sigilo do nome de registro civil de estudantes, respeitando sua identidade de gênero;
- XVII. usufruir de igualdade e equidade no atendimento (Notas de pesquisa do Regimento das Escolas da Regional CIC e Santa Felicidade, 2017).

A garantia e a efetivação do direito à Educação Infantil implicam em instituições educativas que ofereçam uma educação de qualidade para todas as crianças, o que requer considerar as dimensões da educação e do cuidado. A qualidade da Educação Infantil requer, ainda, que os direitos das crianças precisam ser entendidos e buscados com o objetivo de sua máxima realização e, para isso, há necessidade de um maior investimento de recursos financeiros (Taporosky; Silveira, 2022).

Moro (2017) adverte que a oferta de serviços de Educação Infantil com boa qualidade é um desafio para a política pública, nos diferentes níveis de governo. Aliado a isso está o fato de que em nosso país ainda não existe uma tradição de acompanhar os estabelecimentos educativos em termos de efetivação e monitoramento de execução das políticas públicas. A autora alerta para os riscos que as conquistas alcançadas pela Educação Infantil podem sofrer, face às novas definições e encaminhamentos governamentais que desrespeitem concepções e princípios “consensualizados e legitimados desde 1988, com o reconhecimento constitucional da educação infantil como direito social para todas as crianças” (Moro, 2017, p. 48).

Considerações finais

Assegurar uma concepção contemporânea de criança e de Educação Infantil configura-se num desafio permanente e também exige um exercício reflexivo constante, tanto para a proposição de políticas públicas, quanto para organizar o cotidiano das instituições educativas, para que os direitos das crianças sejam respeitados e concretizados.

Para isso, a escola precisa ser um lugar adequado e acolhedor para a vivência das infâncias; que garanta seus direitos e ofereça práticas educativas concernentes às crianças consideradas como atores sociais, cidadãos de direitos, competentes e produtoras de cultura.

As propostas apresentadas neste artigo foram escolhidas com a intenção de ilustrar os conceitos explorados. São cenas selecionadas a partir da leitura e análise dos planejamentos e registros das professoras, o que foi realizado visando compartilhar as potencialidades das práticas educativas que acontecem nas escolas. Ao observar os planejamentos e as propostas desenvolvidas com as crianças, percebe-se que as professoras das turmas de pré-escola procuram acolher os interesses, as curiosidades e os desejos das crianças na elaboração do planejamento. Assim, é possível dizer que as especificidades da Educação Infantil estão presentes nas duas escolas municipais, assim como o debate voltado para a qualificação das práticas pedagógicas, aspectos que convergem para a garantia dos direitos das crianças e da escola enquanto lugar adequado para a vivência das infâncias.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância, *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016. 281p.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n.º 20/2009*. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44p.

CELLARD, André. A análise documental. *In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. pp. 295-316.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p.85-112, jul. 2003.

CORSARO, William. O estudo sociológico da infância. *In: CORSARO, William. Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011. pp. 13-72.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. *Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC*. Curitiba, 2020. s.p.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade*. Brasília, DF: MEC, 2007. pp.13-24.

KRAMER, Sonia. Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. *In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (org.). Infância e Educação Infantil*. Campinas: Papyrus, 1999. pp. 269-280.

MAYALL, Berry. The sociology of childhood in relation to children's rights, *The International Journal of Children's Rights*, n.8, p.243-259, 2000.

MORO, Catarina. Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil, *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 3, n. 1, p.43-55, 2017.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Sociologia da infância e educação infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância, *Horizontes*, v. 27, n. 2, p. 31-36, jul./dez. 2009.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. *In: JAMES, Alisson; PROUT, Alan. Constructing and Reconstructing Childhood*. 2.ed. London and New York: Routledge, 2010. pp. 1-33.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, p.631-643, maio/ago. 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil, *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais, *O Social em Questão*, Rio de Janeiro, ano XX, n. 21, p. 15-30, 2009.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. pp. 17-39.

SCHÜHLI, Monica Boscardin. “*Ei, e a Educação Infantil? Nós também estamos aqui*”: as especificidades da pré-escola em escolas municipais de Curitiba. 2023. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. A qualidade da Educação Infantil nos documentos orientadores do MEC e normas legais, *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 24, n. 45, p. 312-336, jan./jun, 2022.

VALÉRIO, Camile Pazda Fagundes. *Participação social das crianças nos espaços públicos das cidades: um estudo a partir da proposta do projeto “Cidade das Crianças” de Francesco Tonucci*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2022.

VALÉRIO, Camile Pazda Fagundes; MORO, Catarina. Sobre direitos participativos: tensionamentos à “Convenção sobre os Direitos das Crianças”. In: LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; CAMPO, Kátia Patrício Benevides. (org.). *O que as pesquisas com e sobre crianças podem nos dizer em tempos de crise?* 1.ed. João Pessoa: EDUEPB, 2022. pp. 121-138.

Recebido em:03/10/2023.


Aceito em:16/05/2024.

Monica Boscardin Schühli

Mestrado em Educação na Linha de Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Pedagogia nas Organizações pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX). Graduada em Pedagogia pela UFPR. Pedagoga e Professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR.

 mbschuhli@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/8531527522417563>


 <https://orcid.org/0000-0002-1440-7720>

Catarina Moro

Pós-doutorado na Università degli Studi di Pavia (2016). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora associada da UFPR, no Departamento de Teoria e Prática de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação. É pesquisadora do NEPIE – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil, da UFPR. Pesquisa os seguintes temas: práticas educativas para/com a pequena infância, avaliação de contexto e políticas públicas em educação infantil.

 moro.catarina@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/3836448580609066>

 <https://orcid.org/0000-0003-3109-5885>