

“O QUE TEM DENTRO DESSA CAIXA?” RELATOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POR UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA

Jessica Ramos Ferreira da Silva

jesramos@furb.br

<http://lattes.cnpq.br/2343041746648053>

Luana Hillesheim

luanah@furb.br

<http://lattes.cnpq.br/8616095460760053>

Priscila Caroline Dalpiaz

pdalpiaz@furb.br

<http://lattes.cnpq.br/7164607626407334>

Isabelle dos Santos

isabelles@furb.br

<http://lattes.cnpq.br/0703992432588884>

Celso Kraemer

celsok@furb.br

<http://lattes.cnpq.br/2624881705300958>

RESUMO

No Brasil a Educação Infantil tal e qual conhecemos nem sempre foi assim. O espaço educativo para crianças de zero a seis anos passou por grandes transformações. Inicialmente as creches possuíam uma proposta assistencialista, a fim de prestar assistência às mulheres que trabalhavam. A educação infantil no passado, promovida nas creches, era indispensável na luta contra a mortalidade infantil. Assim, o objetivo deste artigo é identificar um problema educacional, neste caso o currículo que impõe passividade à criança. Classifica-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Como metodologia utilizamos pesquisa ação, de inspiração etnográfica. Através deste trabalho foi possível perceber que a passividade na educação infantil ainda é muito frequente, porém pautando-se em uma educação dialógica, é possível tornar a criança protagonista do seu próprio aprendizado, sendo o educador o mediador do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Dialógica; Educação Infantil; Criança.

ABSTRACT

In Brazil, Early Childhood Education as we know it was not always like this. The educational space for children from zero to six years old underwent major movements, initially the daycare centers had a welfare proposal in order to provide assistance to working women. In the past, early childhood education, or in other words, day care, was indispensable in the fight against infant mortality. Thus, the objective of this article is to identify an educational problem, in this case the curriculum that imposes passivity on the child. It is classified as qualitative research of exploratory character, as methodology we use action research, of ethnographic inspiration. Through this work,

it was possible to perceive that passivity in early childhood education is still very frequent, but through a dialogic education it is possible to make the child the protagonist of his own learning, with the educator being the mediator of knowledge.

Palavras-chave: Dialogical Education; Child education; Child.

Introdução

As discussões teóricas que compreendem as crianças como atores sociais, autônomos e de direitos têm ganhado força em diferentes espaços. Porém, apesar de algumas experiências que valorizam o conhecimento da criança e sua participação efetiva, a realidade em diversas instituições tem mostrado que a compreensão de criança como um ser incompleto ainda prevalece.

A participação das crianças na Educação Infantil é um tema complexo, que merece ser discutido. Como participação infantil, compreendemos a criança como um ser de potência que cria e se relaciona com o mundo desde o princípio de sua existência. Também um sujeito autônomo, que participa do seu processo de ensino e aprendizagem.

A investigação presente neste relato iniciou-se em uma disciplina intitulada “Teorias da Educação” do curso de mestrado em educação, tendo como proposta para o semestre desenvolver um projeto que indicasse um problema educacional, e respectivamente, um caminho para resolvê-lo; para tal, várias etapas foram desenvolvidas, tendo como inspiração Metodologia da Problematização (BERBEL, 1995).

Dessa maneira, tendo como base a metodologia da problematização, após definir o problema educacional como “o currículo que impõe passividade à criança” e refletir sobre as particularidades desse problema (causas históricas e epistemológicas), a partir da teoria, pensou-se em uma educação que acreditamos e os caminhos necessários para a resolução do problema educacional. Após diversos planejamentos, buscou-se na prática do cotidiano (e realidade) da educação infantil resolver o problema educacional (BERBEL, 1995).

A investigação e vivência na educação infantil foi realizada com crianças de cinco anos de idade. Como método desta investigação utilizamos a pesquisa ação, pois segundo Amado (2014), tem como característica fazer com que aconteça um diálogo

entre o surgimento do problema dentro de um determinado contexto, a sua possível ação/intervenção para solucionar esse problema e com isso a reflexão sobre esse processo. Ao longo do relato de experiência é possível perceber esse diálogo, acontecendo desde a sua problematização nos bancos universitários, até o desenrolar da intervenção no contexto prático das acadêmicas, trazendo reflexões ao final.

O percurso metodológico desta investigação tem inspiração etnográfica, pois convivemos um período com as crianças participantes da pesquisa, gerando os dados, e por levarmos em conta as características do grupo de uma determinada cultura, respeitando as suas particularidades. Amado (2014) discorre que a pesquisa etnográfica tem ganhado espaço no campo da educação. Com um olhar antropológico, o pesquisador se envolve com todo o contexto em que a pesquisa vai acontecer, havendo um diálogo e observação de perto entre ambos, o que contribui qualitativamente nas pesquisas em educação. O autor afirma que:

De facto, uma vez que as interações humanas são permeadas de significados que, por sua vez, fazem sempre parte de um universo cultural, a etnografia constitui-se numa abordagem bastante apropriada para o estudo das escolas e das salas de aula (AMADO, 2014, p.148).

Ainda, essa pesquisa é de caráter exploratória, pois “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias...” (GIL, 2011, p.27), indo ao encontro do nosso percurso investigativo, que se inicia com um problema educacional em sala, dando início a investigação exploratória, com fundamentações teóricas que sustentassem as nossas hipóteses, para desenvolvê-la.

Este artigo nasceu a partir da reflexão sobre um problema educacional encontrado na realidade das acadêmicas. Percebeu-se que as crianças pequenas tinham pouca ou nenhuma participação nas decisões tomadas pelos professores e gestores das Instituições de Educação Infantil. Partindo desta premissa, tem-se como objetivo realizar uma vivência em uma turma de Educação Infantil que promova a participação e autonomia das crianças, contrapondo-nos ao currículo que impõe passividade às crianças.

Causas históricas e epistemológicas do problema de educação

Este texto apresenta as causas históricas e epistemológicas do problema de educação identificado pela equipe: "o currículo que impõe passividade à criança". Tais causas, sinteticamente foram identificadas como: a criança vista como um sujeito carente a ser preenchido; visão assistencialista da educação infantil; a concepção que educação infantil; a ausência da participação das crianças no processo de aprendizagem; o adultocentrismo; a educação bancária; a formação dos professores.

Historicamente, há diferentes maneiras de educar as crianças de acordo com o local e época, assim como grupos sociais e étnicos. Dessa maneira, a educação está vinculada a uma concepção histórica que permeiam as ações pedagógicas.

Com o advento da Revolução Industrial e com isso, o crescimento das cidades, a ideia de educação como desenvolvimento passa a adquirir sentido. A criança passa a ser vista como importante personagem social, dessa forma, tornou-se necessário prepará-la para o ingresso no mundo adulto. Assim sendo, a escola se constitui como importante instituição. É importante ressaltar que as crianças advindas de estratos sociais desfavorecidos não possuíam o mesmo tratamento, pois o ensino mais qualificado estava destinado às elites europeias. Às crianças, filhas de trabalhadores, reservava-se o aprendizado de um ofício.

Entretanto, por consequência do crescimento fabril e com isso maior participação dos pais em fábricas, surgiram novas formas e arranjos para o atendimento das crianças. Inicialmente, organizados por mulheres da comunidade que ensinavam cantos e memorização de rezas (RIZZO, 2003).

Apesar do crescimento urbano, a pobreza e as mazelas sociais dominavam as cidades fabris europeias. Os pais se dedicavam a longas horas de trabalho e as crianças ficavam em segundo plano. Com isto, o desprezo e maus-tratos eram comuns neste período. Frente a esta realidade, alguns grupos filantrópicos passaram a tirar muitas destas crianças das ruas. O crescimento destes grupos possibilitou o surgimento, na Europa, de instituições que tinham como objetivo cuidar das crianças enquanto seus pais

saíam para o trabalho. Assim, creches, jardins de infância, escolas maternais surgem com um intuito assistencialista (DIDONET, 2001). Por outro lado, algumas instituições surgiram com um viés pedagógico, como por exemplo, a Escola de Princi-piantes na França em 1769, a Escola de Robert Owen na Escócia em 1816 e o Jardim de Infância de Blakenburgo em 1840 (KUHLMANN, 1998).

No Brasil, a Educação Infantil é recente, inicialmente as creches possuíam uma proposta assistencialista, com intuito de prestar assistência às mulheres que trabalhavam. A educação infantil no passado, ou em outras palavras, a creche, era indispensável na luta contra a mortalidade infantil (VIEIRA, 1988).

Em 1940, no país, um cenário de mudanças sociais e novas demandas geradas por uma sociedade urbano-industrial indicavam a necessidade de medidas de proteção à infância. Entretanto, até 1960, não se tinha ampliação desse serviço por parte do Estado. A partir de um modelo médico, a preocupação era que as creches não fossem instituições que causassem doenças ou mortes, nota-se, portanto, influência da área da saúde, em que discussões sobre a educação das crianças pequenas estava destinada aos higienistas, sanitaristas da medicina; assim, a creche era vista como uma possibilidade contra a mortalidade infantil – também, uma medida para que a utilização dos serviços de uma “criadeira” não fosse necessária (VIEIRA, 1988). Desse modo, o caráter assistencialista, na história da educação infantil, contribui para que esta etapa não seja plenamente valorizada. Por outro lado, popularmente, acredita-se ainda que a educação infantil esteja destinada apenas ao “cuidar” da criança, que de certa forma, resulta para a presença da passividade infantil (imposta por nós educadores) nas instituições.

Na década de 1980 os olhares da sociedade voltaram-se para a educação das crianças no Brasil. Com a Carta Constitucional de 1988, as crianças tiveram seu acesso à educação garantido na legislação (BRASIL, 1988). Já em 1990, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) conferiu às crianças garantias em relação aos direitos humanos (BRASIL, 1990). Nos anos posteriores, o Ministério da Educação publicou a “Política Nacional da Educação Infantil”, que estabeleciam as diretrizes pedagógicas, com objetivo da melhoria da qualidade de ensino para esta etapa. A PNEI contribui na organização do trabalho dos professores (BRASIL, 2004).

Em 1996, um importante marco na Educação Brasileira veio com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases. Com ela a educação infantil passou a ser dever dos municípios e estabeleceu sub-faixas: creche para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos. Ainda nesta década, no ano de 1998, é aprovado o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que traz subsídios para se compreender a maneira como a criança aprende e como garantir seus direitos de aprendizagem nesta fase. O documento também afirma a importância de a criança ter acesso ao conhecimento científico, cultural e o contato com a natureza. Além disso, determina a criança como central no processo de ensino aprendizagem, levando em conta toda sua complexidade e potencialidade. Portanto, afirma-se que a criança é um sujeito histórico, e, também, um sujeito de direitos (BRASIL, 1996; BRASIL, 1998; BRASIL, 2010).

Aprovada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, orienta que a aprendizagem tem como foco eixos estruturais, direitos e objetivos de aprendizagem da criança em campos de experiência. Também define a criança como protagonista em todos os contextos que participa, compreendendo-a como sujeito que modifica a sociedade e produz cultura (BRASIL, 2017).

Durante muitos anos os documentos pedagógicos que norteiam as práticas na Educação Infantil inviabilizavam a participação das crianças (pois eram interpretadas como um manual), tornando-as sujeitos passivos no processo de aprendizagem. Processo este que ainda permeia muitas instituições de Educação Infantil no país. A DCNEI, assim como a BNCC, possibilita pensar em uma educação infantil com maior protagonismo das crianças, mas, em diversos contextos, a documentação é vista como um manual de atuação docente, desvalorizando o trabalho docente, assim como a participação das crianças. No cotidiano dos Centros de Educação Infantil o protagonismo infantil é compreendido como a participação das crianças em rodas de conversa, votações, escolhas de brincadeiras, porém, todas estas são pré-definidas pelos professores, sendo as manifestações das crianças muitas vezes negligenciadas (VASCONCELOS, 2021).

A formação desses professores, em muitos casos, ainda está ancorada em uma formação dentro do magistério, reforçando uma abordagem assistencialista na educação infantil. A falta de incentivo das secretarias é o que pode desmotivá-los em buscar estudar e se especializar. Segundo Hoffmann (2012) a qualificação do docente nessa etapa da educação é fundamental. Segundo a autora, em muitas instituições os professores nem formação específica possuem para a atuação na educação infantil, nem mesmo formações continuadas que devem ser ofertadas pela secretaria de educação, para a reflexão e partilha de suas práticas educativas.

É durante a infância que a existência passa a ter sentido, a criança vislumbra o mundo e realiza diferentes leituras sobre o ambiente que a cerca. Aprende e contribui para a construção de um novo momento histórico e social, através da diversidade cultural e singularidade dos sujeitos. Quanto mais diversificada for a infância, maiores são as possibilidades de criação. Possibilitar o protagonismo das crianças e escutá-las, eleva sua curiosidade e imaginação (REDIN; MÜLLER 2007). Entretanto, em função de um adultocentrismo, muitas vezes familiares e professores não ouvem as crianças. Para isso, é importante que os adultos aprendam a não apenas ouvir as crianças, mas compreendê-las e valorizar suas palavras (TONUCCI, 2005).

Na Educação Infantil que se inicia o processo de aprendizagem (em uma instituição formal) da criança, estes aprendizados podem refletir sobre suas ações futuras. Portanto, é de suma importância que as crianças se expressem, falem sobre seus anseios, suas vontades e desejos, portanto, participem ativamente. Para Fernandes, Sarmiento e Tomás (2005), a sociologia da infância é quem dá voz às crianças, logo, a criança é vista enquanto um ser de direitos, histórico e social, portanto, é preciso saber escutá-los.

A educação que queremos e acreditamos

Compreendemos a criança como um ser pleno, a infância não é um período de preparação para a fase adulta. Assim sendo, a Educação Infantil precisa ser pensada como lugar no qual emerge o potencial da criança como sujeito histórico-social. Tendo em

vista que as crianças são sujeitos da história, da educação e do conhecimento, sendo sua participação fundamental no processo educacional, entende-se que o diálogo torna-se fundamental para a mediação entre as pessoas e destas com a realidade. Mas este processo não é apenas de fala e escuta, mas algo intrincado entre os sujeitos e o mundo, visando assim, transformar a realidade que os cerca. O diálogo aqui é entendido como encontro entre sujeitos que mediatizados pelo mundo o expressam através da palavra. Nesse sentido, as crianças compreendem o mundo em diferentes dimensões a partir da realidade que vivenciam. Assim sendo, a prática pedagógica precisa ser horizontal, em um contexto em que as crianças façam escolhas, tomem decisões, sendo um trabalho com as crianças, não sobre elas (FREIRE, 2014). Dessa maneira, uma educação a partir de uma relação dialógica, que acontece na interação entre educador e educando.

A infância é socialmente construída (CORSARO, 2011), no sentido de dar voz às crianças, atitude na qual há uma escuta atenta com elas, recusando, assim, o adultocentrismo, considerando-as atores do contexto social em que vivem (FERNANDES; SARMENTO; TOMÁS, 2005). Nas pesquisas com este viés, as crianças são consideradas sujeitos da investigação e não objetos. Implica olhar a criança de modo diferente, distanciar-se do adultocentrismo e do colonialismo (ABRAMOWICZ, 2011).

Registro e análise da vivência

A seguir, descreveremos um relato que se deu a partir do problema educacional percebido pelo grupo que é o currículo que impõe passividade à criança na Educação Infantil. Assim sendo, o espaço escolhido para desenvolver as propostas foi uma unidade de Educação Infantil, localizada na cidade de Indaial, na qual uma das integrantes do grupo atua como docente. A vivência foi pensada para ser desenvolvida com crianças de cinco anos. A turma escolhida contava com 13 crianças. É importante destacar, que somente duas acadêmicas puderam realizar a vivência em sala, devido às restrições decorrentes da pandemia do Covid-19.

Para dar início ao desenvolvimento do nosso planejamento, se fez necessário uma conversa inicial com as crianças, a fim de gerar um diagnóstico da turma,

observando características específicas do grupo e suas preferências. Barbosa (2009) discorre que a criança é o foco e, por isto, é a partir dela que se deve planejar o processo educativo. Em uma terça-feira de manhã foi realizada uma conversa inicial com as crianças, conhecendo suas preferências. Tonucci (2005) afirma que o educador pode fazer muitas coisas em suas aulas ouvindo as crianças, pois em diversos momentos, o que as crianças mais anseiam que os adultos façam é escutá-las.

Nessa conversa, surgiram algumas possibilidades, algumas crianças falaram as suas preferências de brincadeiras, como: boneca, brincar de super-heróis, assistir televisão e o passa anel. As crianças comentaram profissões, como ser cozinheiro, aventureira e mãe. Quando questionados sobre o que gostariam de conhecer, responderam que queriam fazer aventuras, trabalhar na natureza e proteger os animais; ainda, outros falaram e se expressaram sobre onças e macacos, dessa forma perguntamos novamente: o que conheciam sobre o macaco? Deram a seguinte resposta corporal: — eles fazem assim. (então começaram a pular igual macaco e fazendo sons, a turma toda se contagiou com os macacos). Para Tomás e Fernandes (2013), valorizar o conhecimento das crianças, enfrenta desafios como por exemplo, o adulto como detentor de todo conhecimento, sem ao menos ouvir as crianças e valorizar seus saberes. Dar voz às crianças e reconhecê-las como produtoras de cultura, ultrapassa a concepção adultocêntrica da infância, ainda muito enraizada nas Instituições de Educação Infantil.

Depois desse momento de conversa inicial para poder ter indícios da possibilidade metodológica seguinte, nos despedimos das crianças e comentamos que voltaríamos na quinta-feira. Posterior a isso, no período noturno, nos reunimos em grupo para discutirmos os nossos próximos passos, as possibilidades didáticas. Esse momento foi desafiador, cabe ressaltar o pensamento de Oliveira et al. (2019), que compreendem a necessidade de a educação infantil explorar o interesse das crianças em suas práticas pedagógicas e demais propostas, sendo uma forma de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos.

Assim, através do diagnóstico, desenvolvemos um planejamento pensado para atender as curiosidades das crianças, pois, segundo Taha et al (2016) é nesse período

em que as crianças possuem maior curiosidade e receptividade, transformando-o em um excelente recurso no processo de ensino-aprendizagem.

Na quinta-feira da mesma semana, duas integrantes do grupo saíram de Blumenau a caminho do município vizinho. Ao chegar na Unidade de Educação Infantil que nos recebeu, nos apresentamos e conhecemos a instituição. As integrantes levaram uma grande caixa que de início gerou muita curiosidade em todos, crianças e adultos, levantando alguns questionamentos por parte das crianças como:

- *É um bebê?*
- *O que tem nessa caixa?*

Ao mostrarmos o que havia dentro dela, uma das professoras gentilmente nos ajudou a encontrar uma literatura diretamente relacionada ao nosso objeto misterioso.

Nos dirigimos à turma e aguardamos as crianças finalizarem sua refeição. Após o café da manhã, demos início às nossas atividades. Começamos nos apresentando novamente à turma, falamos nossos nomes, onde morávamos e que estávamos ali para passar uma manhã muito produtiva e cheia de aprendizagens com eles. As crianças, mesmo não conhecendo uma das integrantes do grupo, foram muito receptivas e a receberam com muito carinho, beijos e abraços. É importante ressaltar que a vivência respeitou todos os protocolos de segurança e higiene presentes no Plano de Contingência (PlanCon), bem como nas orientações dos decretos estaduais e municipais.

Demos início então ao primeiro momento da manhã, retomamos com eles a conversa realizada com o grupo na terça-feira. Segundo Malaguzzi (2016) quanto mais oportunidades possibilitamos às crianças, mais abrimos espaço para autonomia e protagonismo, assim permitindo que elas nos ajudem indicando os caminhos a serem seguidos.

As crianças demonstraram se lembrar do que havíamos conversado, expressando-se verbalmente e corporalmente, através de gestos, imitando um macaco.

Em uma roda de conversa, iniciamos um diálogo com as crianças sobre os macacos. Dentro de caixas, colocamos oito imagens, cinco curiosidades sobre os macacos e uma surpresa. Malaguzzi (2016) defende que oportunizar momentos para poder ampliar suas experiências nos espaços de educação infantil, se faz de grande

relevância, pois “quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências” (MALAGUZZI, 2016, p.84). As crianças estavam bem eufóricas, querendo descobrir o que havia na caixa grande, ficavam a todo momento mexendo e tentando abrir. Então, apresentamos uma caixa menor, que era a caixa da curiosidade, assim, uma criança de cada vez tirava uma imagem da caixa, e então, perguntávamos qual era o nome da espécie.

Nesse momento surgiram diversas hipóteses e possibilidades de espécies para os macacos, o macaco sagui branco recebeu nomes como:

– *Macaco branco.*

– *Macaco da neve!*

Já o Sagui de Tufos foi chamado pelas crianças de:

– *Macaco cabeludo.*

Seguido dos momentos de sugestões das crianças, apresentávamos a elas a espécie do macaco e suas características.

Quando uma das crianças tirou da caixa uma curiosidade relacionada ao bugio, fizemos a leitura da ficha que discorria a seguinte informação: “O macaco bugio se alimenta principalmente de folhas verdes e frutas”. Nesse momento, uma criança comentou:

– *Minha mãe falou o nome desse macaco lá em casa.*

Partindo dessa fala, outras crianças começaram a relatar histórias sobre o bugio. Depois desse momento, mostramos para as crianças o som do macaco em um projetor, que ficaram atentas ao som e em seguida começaram a reproduzir e imitar os macacos, ficando eufóricas. Este foi um momento em que podemos escutá-las e aprender junto delas. A curiosidade para descobrir o que havia na caixa grande permanecia, as crianças estavam agitadas e animadas, nesse momento como estratégia para acalmar a turma, sugerimos uma contação de história, que foi aceita pelas crianças.

A obra compartilhada com a turma se chamava “Quem já viu um Bugio?”, de uma professora/autora Indaiense, chamada Denise Patrício. A história foi apresentada a

partir de um formato de vídeo disponível no Youtube. Ouviram a história com interesse (ficando muito atentos a contação), e no final, observamos suas reflexões, que foram:

- *O bugio vive na natureza.*
- *Não pode levar o bugio pra casa, se não ele morre!*
- *O bugio é forte!*

As crianças até imitaram a maneira que o bugio caminha e reproduziam (de sua maneira) os sons que o animal emite: OHHHHHH! OHHHHHH!

As crianças estavam bem eufóricas e curiosas, começaram a falar:

- *Nessa caixa grande só pode ter um bugio de verdade!*

Outras hipóteses foram levantadas pelas crianças como “coelho, cachorro, cobra...”. Mas a maioria das crianças estavam convictas de que havia um macaco dentro da caixa.

Nesse momento de descoberta do que teria na caixa grande, nos organizamos em roda mais uma vez. Colocamos a caixa no centro, porém, as crianças sugeriram que deveríamos apagar as luzes e fechar as cortinas. Foi escolhido uma das crianças para fazer a revelação, e nesse momento, alguns ficaram com medo, mas a maioria estava bem curiosa.

Ao abrirem a caixa, o momento de mistério acabou, com a revelação de que nela havia um macaco empalhado. Ao vê-lo, as crianças queriam tocar, brincar, mexer e olhar melhor. Malaguzzi (2016) discorre que “o que sabemos realmente é que estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações”. (MALAGUZZI, 2016. p.95).

Durante o momento de descobertas, uma das crianças questiona:

- *É de brinquedo?*

Então respondemos que não, que era taxidermizado, e compartilhamos o que isso significava. Outro questionamento foi:

- *Está vivo?*

Contamos que não, e por algum tempo as crianças se envolveram nessa exposição e exploração do bugio. Logo em seguida, uma das crianças pediu para que todas as crianças e as professoras ouvissem a música que ele criou:

– *O bugiozinho tão bunitinho....*

Após a exploração de todo o material, a turma foi até o pátio. Foi sugerido para as crianças desenharem sobre o que haviam gostado no dia. Nisso, surgiram vários registros sobre macacos a partir do imaginário infantil, desenhados com giz no chão. No final da manhã, brincamos de “macaco colorido”. Ao término da brincadeira a intervenção chega ao fim, e as crianças seguiram com a rotina da instituição.

Ao refletir sobre a vivência, podemos concluir que a agitação das crianças se caracterizou como positiva no sentido da curiosidade despertada nelas sobre algo novo, o interesse em descobrir e aprender. As crianças participaram ativamente, mantendo-se interessadas na maior parte do tempo, sempre levantando hipóteses e questionamentos. Por outro lado, essa agitação pode ser mal interpretada por outras pessoas e profissionais, com julgamentos negativos e pré-conceitos, interpretando como falta de domínio de turma, desorganização, bagunça e não como um momento significativo de aprendizagem e expressão infantil.

O problema educacional percebido pelo grupo foi um currículo que impõe passividade à criança na Educação Infantil. A partir disso pensamos em estratégias e possibilidades de solucioná-lo através de uma educação dialógica, baseada na escuta atenta e no interesse e curiosidade das crianças. Como defende Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, o educador deve ser o facilitador, um coordenador responsável por proporcionar condições favoráveis de aprendizagem aos educandos, intervindo o mínimo possível durante o percurso do diálogo.

A vivência com o projeto da disciplina Teorias da Educação nos permitiu transformar efetivamente a teoria em prática. Com isto, também possibilitou modificar nossa postura enquanto professor, em que predominava o educador explicador e detentor de todo conhecimento. Assim como Rancière (2002) descreve, o educador explicador embrutece o educando e não o emancipa. Da mesma forma que o currículo que impõe passividade à criança, também para nós enquanto professoras na Educação Infantil, encontramos dificuldades em (re)pensar nossas práticas educativas.

Assim como descrevemos acima, a agitação das crianças permeada pela curiosidade e interesse pode ser vista com maus olhos pelos demais, o que leva

profissionais a limitarem suas práticas voltadas ao interesse das crianças. Malaguzzi (2016) entende que o sucesso de uma teoria deve vir da prática, mudar a postura engessada de educador como apenas um transmissor de conhecimento e detentor de toda verdade, para um educador dialógico permeado pela escuta sensível, tem sido um desafio presente no mestrado, processo em que precisamos nos desconstruir e reconstruir constantemente para repensarmos nossa ação docente.

Percebemos que na vivência o interesse das crianças permeou a maior parte da prática educativa. Em nossa percepção, as crianças demonstraram curiosidade em suas falas e questionamentos. Também podemos notar o entusiasmo delas com a proposta, com participação ativa em todo o processo. Durante a elaboração das aulas sentimentos como insegurança se fizeram presentes, pois foi um desafio repensar uma prática que fosse permeada pelo diálogo do início ao fim. Entretanto, ao concluirmos esta etapa, nos sentimos inspiradas a (re)pensar nossas práticas educativas.

Pérez Gómez (2015) destaca que o educador passará por um processo de transformação, não sendo apenas definido como um transmissor de saberes, mas um profissional que possa compreender as particularidades do seu contexto prático.

A disciplina Teorias da Educação nos desafiou a sair da nossa zona de conforto. Inicialmente fomos provocados a pensar em um problema educacional (que nos incluísse), e emergisse do nosso contexto prático, mas que não fosse político, social ou estrutural. Após diversas discussões em grande e pequeno grupo, chegamos ao nosso tema emergente, voltado para a Educação Infantil. A discussão do problema educacional permeou as aulas posteriores, baseadas em leituras, o que nos permitiu refletir constantemente sobre nossa prática, por meio das discussões do nosso problema e dos colegas de sala, transformando nossos olhares sobre a educação.

Considerações finais

A partir da literatura ou documentos norteadores para a área da educação, nota-se a criança como sendo descrita como um sujeito de direitos, que possui autonomia e voz. Entretanto, nos espaços de educação infantil e em escolas, em muitos casos,

vivenciamos uma educação que não busca escutar o que as crianças têm a dizer ou que não intenciona olhar de uma forma sensível para o que as crianças têm a nos ensinar.

Essas reflexões sobre a educação e a educação de crianças pequenas foram provocadas intensamente durante o semestre do curso de mestrado em educação, em que a disciplina “Teorias da Educação” nos provocou a pensar em um problema educacional, um problema que estivesse presente em nosso cotidiano como educadoras. O problema identificado pelas mestrandas foi intitulado como o currículo que impõe passividade à criança na educação infantil, e, a educação dialógica é o caminho pelo qual conseguimos enxergar a possibilidade de resolvê-lo.

Durante o semestre foi proposto pensar esse problema de educação para além dos aspectos teóricos, mas também, vivenciá-lo. Por isso, práticas e vivências foram planejadas para a educação infantil – levando em consideração a educação dialógica – a fim de vivenciar de forma real o problema em educação identificado pelas mestrandas.

As vivências na educação infantil, as discussões em sala de aula com outros mestrandos e os (re)planejamentos feitos em nosso pequeno grupo puderam contribuir para nossa formação enquanto educadoras, e, especialmente educadoras de crianças pequenas. Um dos maiores desafios nesta caminhada é perceber que nós também, em muitos momentos, tomamos (ou aceitamos) a posição de um professor explicador – seja em sala de aula ou ainda na universidade – e, estabelecemos, mesmo que não propositalmente, uma hierarquia na sala de aula, no qual o estudante não tem conhecimentos e o professor é o detentor de toda a verdade.

A partir de uma educação dialógica, buscamos em nossas vivências (realizadas na educação infantil) romper com práticas que estão enraizadas em nossos próprios corpos. Buscamos ouvir o que as crianças tinham a nos dizer, olhar para o que elas tinham a nos mostrar, isto é, refletir que as crianças são sujeitos ativos nos espaços educacionais, são curiosos e tem tanto a aprender quanto a nos ensinar – e que esse processo de ensino e aprendizagem não deve ser vertical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Sociologia da Infância no Brasil**. São Paulo, Autores Associados, 2011. p. 17-36.

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2ª edição. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Como a sociologia da criança de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (orgs.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 177-188.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da Problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 16, n.2, p. 9-19, 1995. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/9458>. Acesso em: 31 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**, v 18, n. 73, p. 11-27. Brasília, 2001. Disponível em:

https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=11641751739642811681&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 24 fev. 2022.

FERNANDES, Natália; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina Almeida. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças, **Nuances**, vol. 12, n. 13, p. 50-64, 2005. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36752/1/Investigação%20da%20infância.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2021.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. vol. 2. Porto Alegre: Penso, 2016. p.57-98.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. **O trabalho do professor na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre : Penso, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REDIN, Euclides; MÜLLER Fernanda; REDIN Marita M. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

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

TAHA, Marli Spat et al. Experimentação Como Ferramenta Pedagógica Para O Ensino de Ciências. **Experiências em Ensino de Ciências**, Uruguaiana/RS, v. 11, n. 1, p. 138-154, 2016. Disponível em: https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID305/v11_n1_a2016.pdf. Acesso em: 07 dez. 2021.

TOMÁS, Catarina; FERNANDES, Natália. Participação e ação pedagógica: a valorização das competências e ação social das crianças. **Educativa**, v. 16, n. 2, p. 201-216, jul./dez., 2013. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/3086/1875>. Acesso em: 07 dez. 2021

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **O protagonismo das crianças como processo de aprendizagem, situado e contínuo, dos sujeitos na Escola de educação Infantil: princípios, abordagem e sustentação**. 2021. 206f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de

Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220431/001124728.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 dez. 2021.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 67, p.3-16, 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1215/1220>. Acesso em: 21 set. 2021.

SOBRE O AUTOR/ A AUTORA:

Jéssica Ramos Ferreira da Silva

Graduada em História na Fundação Universidade Regional de Blumenau. Experiência em História com ênfase em História Antiga, Medieval e História Ambiental. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá. Mestre em Educação no PPGE da Fundação Universidade Regional de Blumenau. Participa do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFORPE).

Luana Hillesheim

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas sociais. Graduanda no curso de Direito no Centro Universitário Leonardo da Vinci. Integrante do Laboratório de Estudos em Educação, Diferenças e Inclusão (LAEDI). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau (2018) e possui Especialização em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2019).

Priscila Caroline Dalpiaz

Mestranda em Educação pelo programa de Pós-Graduação da Universidade Regional de Blumenau/FURB, na Linha de Pesquisa Formação de Professores, políticas e práticas educativas. Integrante do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior- GEPES. Graduada em Pedagogia pela mesma universidade (2017). Possui especialização em Ludopedagogia e Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais: Perspectivas Pedagógicas, pela Faculdade Guilherme Guimbala (2019).

Isabelle dos Santos

Formada em Educação Física Licenciatura e Bacharelado pela FURB. Foi bolsista de iniciação a docência PIBID/FURB Educação Física. Foi voluntária no projeto de extensão Doce alegria e algodão doce da assistência integral a criança e ao adolescente com diabetes tipo 1 e sobre peso FURB. Foi bolsista do Proesde - Programa de Desenvolvimento Regional pela FURB. Possui pós-graduação Lato-Sensu em Dança Educacional pela Censupeg. Participa do grupo de estudos GPFORPE da FURB. Atualmente é acadêmica no curso de pós-graduação Stricto Senso em Educação pela FURB, na linha de pesquisa Formação de professores, políticas e práticas educativas – GPFORPE.

Celso Kraemer

Licenciado em Filosofia pela UNIFEBE de Brusque (1990), mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2003) e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Professor titular da Universidade Regional de Blumenau desde 1991, lotado no Departamento de Ciências Sociais e Filosofia e docente do Programa de Pós-

Graduação em Educação, atuando área de Filosofia da Educação, Epistemologia da Educação. Docente na Faculdade São Luiz desde 2002. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, capacitação docente, ética e política, e história da filosofia. Experiência em Coordenar o PIBID Interdisciplinar em Direitos Humanos. Atua com Filosofia da Educação nos Cursos de Licenciatura da FURB desde 1992. Coordenador do Comitê Gestor do Pacto Universitário dos Direitos Humanos na FURB. Líder do Vozes Livres: Núcleo de Estudos da Diversidade de Gênero e Sexualidade - FURB e Líder do Grupo de Pesquisa Saberes de Si, vinculado ao PPGE/FURB. Pesquisa a temática da filosofia contemporânea, da sociedade, da educação de gênero e sexualidade, pensamento Queer.