



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Thaísa de Oliveira Lima

**Pedagogia Participativas: um Estudo de
Caso no Âmbito dos Direitos da Criança**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Tháisa de Oliveira Lima

Pedagogia Participativas: um Estudo de Caso no Âmbito dos Direitos da Criança

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação de Infância
Área de Especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância

Trabalho realizado sob orientação da
Professora Doutora Júlia Oliveira Formosinho

Janeiro de 2013

DECLARAÇÃO III

Nome: Thaísa de Oliveira Lima

Endereço electrónico: thaisaol@yahoo.com.br

Telefone: 910833636

Número do Bilhete de Identidade: 18013654 2zz2

Título dissertação: Pedagogias Participativas: um Estudo de Caso no Âmbito dos Direitos da Criança

Orientador (es): Professora Doutora Júlia Oliveira Formosinho

Ano de conclusão: 2013

1. É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Júlia Formosinho pela orientação científica, pela disponibilidade e pelo apoio humano que sempre demonstrou ao longo do processo de realização e finalização deste trabalho. Pela oportunidade de conhecer a perspectiva pedagógica da Associação Criança, a Pedagogia-em-Participação, e as diversas bibliografias sugeridas que tanto contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e intelectual. O meu muito obrigada pelo aprendizado e o incentivo pela busca de uma pedagogia que lute pelo desenvolvimento de uma infância diferenciada.

À Dra. Ana Azevedo pelo contributo, apoio e partilha de saberes.

Ao Dr. Abílio Ribeiro pela paciência, compreensão e prontidão em responder aos meus emails.

Aos coordenadores e diretores dos centros de educação infantil onde trabalham os educadores entrevistados por terem aberto as portas das suas instituições à investigação e terem permitido que os educadores participassem neste processo.

A todos os educadores de infância entrevistados pela forma amigável como me receberam, pela sua disponibilidade e por terem partilhado comigo a sua experiência pedagógica, os seus conhecimentos, as suas ideias, as suas convicções e concepções.

Aos meus pais e ao meu irmão pelo infinito amor, carinho, paciência e dedicação que tiveram comigo durante esse tempo. Por sempre acreditarem que eu iria superar todos os obstáculos e investirem na minha formação.

Ao meu Emanuel que sempre esteve presente comigo.

Aos meus avós pelo carinho e a força que sempre me deram.

Aos meus amigos Leônidas, Suely, Daniel e a Letícia, que me ajudaram e estiveram comigo nos momentos mais difíceis. Não tenho palavras para agradecer por tudo que fizeram por mim. Meu muito obrigada a todos. A Marlene, Filipe, Salvador e Francisca, agradeço por abrirem as portas da casa de vocês e pelos diversos livros que me emprestaram e me auxiliaram neste projeto. As minhas Alice`s Lopes e Balbé que sempre estiveram comigo me dando força e ajudando a superar as barreiras que foram surgindo ao longo desse tempo. Obrigado por cada sorriso nas horas que mais precisei. A Isabelly pela amizade e pela força que sempre me deu.

Aos amigos portugueses e aos brasileiros o meu muito obrigada.

Meus sinceros agradecimentos a todos os que de alguma forma contribuíram para a realização desta etapa de estudos e formação académica.

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado de educação de Infância – Área de especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância, do Instituto da Educação da Universidade do Minho.

Trata-se de um estudo de caso qualitativo que tem como inspiração de base o pensamento de Dewey e a perspectiva pedagógica da Associação Criança, a Pedagogia-em-Participação e como objetivo central compreender a questão dos direitos das crianças nas pedagogias participativas.

Para a concretização deste objetivo realizou-se uma entrevista semi-estruturada a um grupo de educadores de infância procurando: (a) verificar se na formação inicial desses educadores, realizada em instituições de formação muito diferentes, foi abordada a questão dos direitos das crianças; (b) se essa formação contribuiu para a compreensão dos direitos das crianças e; (c) que impacto teve na prática pedagógica desses educadores.

A análise das entrevistas permitiu constatar que os educadores conhecem os direitos das crianças desde sua formação inicial e revelam preocupações em respeitar esses direitos. Todas as informações colhidas são relevantes em relação às experiências cotidianas realizadas pelos educadores juntamente com as crianças nos centros de educação infantil.

Neste estudo conclui-se que nas pedagogias participativas as crianças têm direito a experiências de vida democrática e que a educação deve, portanto caminhar nesse sentido, permitindo aos educadores de infância usufruir de uma formação inicial que lhes permita desenvolver uma prática pedagógica diferenciada.

Palavras-chave: Direitos das crianças, pedagogias participativas e Pedagogia-em-Participação.

ABSTRACT

This work is the result of research carried out within the Master of Early Childhood Education - Area of Specialization in Childhood Education and Supervision, Institute of Education, University of Minho.

This is a qualitative case study that has as basic inspiration the thought of Dewey and pedagogical perspective of Child Association, Pedagogy-in-Participation and aimed at understanding the issue of children's rights in participatory pedagogies.

To achieve this goal we carried out a semi-structured interview to a group of kindergarten teachers looking for: (a) verify that the initial formation of these educators, held in very different training institutions, addressed the issue of children's rights; (b) if the training contributed to the understanding of children's rights, and (c) what impact did these educators in teaching practice.

The analysis of interviews have revealed that educators know the rights of children since its initial reveal concerns and to respect those rights. All information collected is relevant in relation to everyday experiences conducted by educators together with children in early childhood education centers.

This study concluded that the participatory pedagogies children have the right to democratic life experiences and that education must therefore move in this direction, allowing early childhood educators enjoy a training that enables them to develop a differentiated pedagogical practice.

Keywords: Children's rights, and participatory pedagogy Pedagogy-in-Participation.

ÍNDICE GERAL

DECLARAÇÃO III.....	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUÇÃO	1
1. OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NAS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS.....	3
1.1. OS DIREITOS DA CRIANÇA: EVOLUÇÃO HISTÓRICA	3
1.2. AS PEDAGOGIAS TRANSMISSIVAS E PARTICIPATIVAS.....	5
2. CONCEPÇÕES DE DEWEY SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS	11
2.2. O RESPEITO PELA CURIOSIDADE DAS CRIANÇAS	13
2.3. APRENDIZAGENS POR EXPERIÊNCIAS	17
2.4. INTERAÇÃO E INVESTIGAÇÃO	19
2.5. O EDUCADOR NA VISÃO DE JOHN DEWEY	20
3. UM PERCURSO SOBRE A HISTÓRIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS ..	21
3.1. JANUSZ KORCZAK: BREVE APONTAMENTO BIOGRÁFICO	21
3.2. KORCZAK E O SEU AMOR PELAS CRIANÇAS.....	23
3.3. A CONSTRUÇÃO DO LAR DAS CRIANÇAS	23
3.4. O FIM DA VIDA DE KORCZAK E DAS CRIANÇAS DO ORFANATO.....	26
4. A PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO E OS DIREITOS DAS CRIANÇAS..	28
4.1. SUSTENTAÇÃO TEÓRICA: CRENÇAS, VALORES E SABERES DA PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO	30
4.2. EIXOS PEDAGÓGICOS E AS ÁREAS DE APRENDIZAGEM DA PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO	32
4.3. O AMBIENTE EDUCATIVO NA PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO.....	36
4.3.1. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PEDAGÓGICO NA PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO	37
4.3.2. A ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS NA PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO	39
4.3.3. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO NA PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO	40
4.3.4. AS INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA COMO QUESTÃO VITAL DA PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO.....	42
4.3.5. ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS DE APRENDIZAGEM NA PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO	44
4.3.6. PLANIFICAÇÃO	44
4.6.7. ATIVIDADES E PROJETOS	46
4.6.8. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	48
5. A MATERIALIZAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	51
5.1. CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS	52
5.2. O ESTUDO DE CASO NO ÂMBITO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS.....	55
6. O TRABALHO DOS EDUCADORES NAS CRECHES: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES.....	59
6.1. OS EDUCADORES E AS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS: CARACTERÍSTICAS.....	59
6.2. CONHECER OS DIREITOS DAS CRIANÇAS PARA DESENVOLVER UMA PRÁTICA DE RESPEITO PELOS SEUS DIREITOS.....	61
6.3. RESPEITAR OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA.....	62
6.4. A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO PEDAGÓGICO E OS DIREITOS DAS CRIANÇAS	64
6.5. OS MATERIAIS PEDAGÓGICOS E A SUA RELEVÂNCIA NA CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA	67
6.6. O TEMPO PEDAGÓGICO E OS DIREITOS DA CRIANÇA	72
6.7. A PLANIFICAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DIREITOS DAS CRIANÇAS	75
6.8. O PAPEL DAS ATIVIDADES EDUCATIVAS	80

6.9. O PAPEL DA INTERAÇÃO ADULTO-CRIANÇA.....	83
6.10. A INTERAÇÃO ENTRE PARES	87
6.11. PROMOVER O ENVOLVIMENTO PARENTAL PARA RESPEITAR AS CRIANÇAS.....	91
CONCLUSÃO.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ANEXOS	104
ANEXO 1 - ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA.....	105
ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	107
ANEXO 3 – TABELA 1: NÚMERO DE EDUCADORAS, INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO E TEMPO DE SERVIÇO COMO EDUCADORA.	108

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do mestrado de Educação de Infância – Área de Especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância, do Instituto da Educação da Universidade do Minho e tem como objetivo central verificar a emergência da questão dos direitos das crianças no âmbito das pedagogias progressivas focando o pensamento de Dewey e a perspectiva pedagógica da Associação Criança, a Pedagogia-em-Participação.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a, b) destacam, de entre os vários objetivos das pedagogias participativas, o envolvimento da criança na experiência contínua e interativa e o direito à voz e à participação, desde o nascimento. Do ponto de vista destes autores a criança é um ser ativo e competente, intrinsecamente motivada para a aprendizagem, pois a “motivação para aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas da criança” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, e FORMOSINHO, 2011b, p. 15).

O papel do educador é de organizar o ambiente educativo, espaços, tempo, interações, e documentar o que a criança sente, pensa, aprende para criar oportunidades de aprendizagem experiencial que respeite as atividades plurais (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011).

Para desenvolver o estudo que aqui se descreve considerou-se necessário escutar um grupo de educadores sobre as suas compreensões acerca do modo como desenvolvem um trabalho que respeita as crianças e os seus direitos.

Nesse sentido, realizou-se uma entrevista semiestruturada que teve como objetivos centrais verificar se na formação inicial desses educadores, realizada em instituições de formação muito diferentes, foi abordado à questão dos direitos das crianças, verificar se essa formação contribuiu para a compreensão dos direitos das crianças e que impacto teve na prática pedagógica dos educadores.

Sabe-se que a organização do ambiente educacional está intrinsecamente ligada ao reconhecimento dos direitos das crianças, direitos à experiência educacional de qualidade, a aprender e se desenvolver integralmente. Assim, é na construção singular do espaço, do tempo e das interações que o trabalho com as crianças pequenas ganham uma forma própria.

O estudo começa por uma breve abordagem à evolução histórica dos direitos das crianças para, de seguida, contrastar dois modos diferenciados de fazer

pedagogia – o modo participativo e o modo transmissivo, analisando-se os processos de ensino e aprendizagem nessas duas pedagogias.

No segundo capítulo foca-se o pensamento de Dewey (1971; 1953; 2007a, 2007b) sobre a questão dos direitos da criança, destacando a aprendizagem por experiência e o significado de democracia. O diálogo com este autor constituiu-se numa importante via para compreender a pedagogia da participação, o interesse, a motivação e gerou profundas reflexões em torno do que é ensinar e aprender.

No terceiro capítulo, faz-se uma breve abordagem aos direitos da criança na perspectiva de Korczak (1983, 1986, 2007), relatando a sua história de vida junto das crianças.

No quarto capítulo, apresenta-se a perspectiva pedagógica da Associação Criança, a Pedagogia-em-Participação, que se situa na família das pedagogias participativas e que tem vindo a ser desenvolvidas nas últimas décadas (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2001; FORMOSINHO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2011a, b).

No quinto capítulo apresenta-se o processo investigativo propriamente dito. Faz-se uma breve caracterização das instituições onde alguns educadores desenvolvem a sua prática e descreve-se o modo como se recolheram os dados.

No sexto capítulo apresentam-se os dados obtidos através das entrevistas e vão-se extrair interpretações. Por último, apresentam-se as conclusões gerais do estudo.

1. OS DIREITOS DAS CRIANÇAS NAS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS

1.1. Os direitos da criança: evolução histórica

A declaração dos direitos das crianças surgiu no século XX, tendo como propositoras a Sociedade das Nações (SN) e a Organização das Nações Unidas (ONU) (SOUSA FERNANDES, 2004). Os primeiros textos da SN e da ONU foram apenas enunciados de princípios sem caráter vinculativo. “A Convenção da ONU, por seu turno, caracteriza-se pela sua universalidade, natureza vinculativa e por reconhecer a criança como sujeito não apenas objeto de direitos” (SOUSA FERNANDES, 200, p.30).

Segundo este autor, a declaração dos direitos da criança pela SDN teve sua aprovação no ano de 1924, constituindo-se por uma declaração sintética com cinco artigos. A ONU, no ano de 1959, em sua primeira declaração Universal dos Direitos da Criança, declarou dez princípios não vinculantes. Somente em 20 de novembro de 1989 é que a Convenção Internacional do Direito da Criança aprovou, na Assembleia Geral, com caráter vinculativo para todos os estados contratantes, os 54 artigos a favor da criança.

Diversas legislações foram surgindo depois das da SDN e da ONU. Vários países regularam as situações específicas em relação às crianças. Sousa Fernandes (2004) descreve também que em conferências internacionais têm adaptado princípios e diretivas referentes às crianças, tais como:

- A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, efetuada em Jomtien em 1990 onde se estabeleceu um consenso mundial sobre a ampliação da educação básica;
- A Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca em 1994 que introduziu o princípio da escola inclusiva;
- A Conferência Internacional contra o Trabalho Infantil, reunida em Oslo em 1997 onde, além da condenação do trabalho infantil que interfere em educação da criança, se decidiu criar programas para conseguir uma educação universal de alta qualidade e obrigatória (SOUSA FERNANDES, 2004, p. 29).

O percurso evolutivo, observado desde a primeira declaração de 1924 até à convenção de 1989, revela uma “consciência cada vez mais clara dos direitos da criança, o alargamento progressivo da sua abrangência e o esforço por tornar efetiva a aplicação dos direitos da criança entre os estados membros” (SOUSA FERNANDES,

2004, p. 29). Nesse aspeto, a Convenção dos Direitos da Criança de 1989 representa um progresso em relação às anteriores.

Ao comparar as declarações Sousa Fernandes (2004) afirma que se verifica uma evolução entre a declaração de 1924 e a de 1989, no que se refere ao modo como cada uma perspectiva a criança. Na declaração de 1924 a criança é vista como um objeto de direitos, já na declaração de 1989 a criança passa a ser vista como sujeito de direitos. Os cinco princípios que norteiam a primeira declaração ampliam-se para os cinquenta e quatro da Convenção. Desses cinquenta e quatro, cinquenta dizem respeito ao conteúdo dos direitos da criança e os restantes relacionam-se com as instituições de fiscalização e regras de adesão dos estados membros à convenção. “É nesta altura também criado o Comité dos Direitos da Criança que tem como missão acompanhar ao nível da ONU os progressos verificados pelos Estados Partes no cumprimento das suas obrigações” (SOUSA FERNANDES, 2004, p. 29).

A consagração jurídica dos direitos da criança trouxe uma maior conscientização da sociedade civil sobre os direitos das crianças e sobre as várias formas de violação desses direitos. Esta conscientização contribuiu para à denuncia dessas violações e representou uma responsabilização coletiva pela proteção das crianças. Como argumenta Sousa Fernandes (2004) às declarações, as convenções e as normas jurídicas “constituem um elemento de primordial importância para o desenvolvimento de uma consciência social empenhada no bem estar da criança e para a criação de instrumentos com vista à proteção efetiva dos seus direitos e da sua personalidade” (p. 32).

As declarações visam, para além da proteção da criança e do seu bem estar, que as crianças e os jovens estejam também amparados por direitos próprios que os diferenciam dos direitos dos adultos, como direitos pessoais, sociais, económicos e culturais. A criança tem seus direitos, os quais devem ser pensados em si e para si. São direitos que podem ser somados aos de seus pais, aos direitos dos profissionais trabalhadores, porém, jamais confundidos e/ou substituídos.

A convenção dos direitos das crianças define um conjunto de direitos que pode ser exercido diretamente pela criança e outros que requerem a intervenção do Estado para serem aplicados.

Os primeiros dizem respeito ao direito à informação, direito à audição, direito à petição, direito à liberdade de pensamento, de consciência, de crença, de

expressão, direito à liberdade de associação e participação, direito à liberdade de circulação.

Os segundos dizem respeito ao princípio de igualdade, da diversidade, da discriminação positiva e da inclusão social e cultural da criança; direito à vida, à integridade física e psicológica, direitos pessoais (conhecer os pais), direitos familiares, direitos econômicos e sociais, direitos educacionais e culturais, direitos à segurança jurídica.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) chamam a atenção para a Carta dos Direitos da Criança dizendo que este documento “reconhece à criança direitos fundamentados na liberdade, justiça, e paz. *Tornar-se pessoa*, pela garantia de medidas que perspectivam o desenvolvimento, a segurança e o bem estar é o seu direito primordial, direito que se sustenta em todos os outros” (p. 224)

Nesse sentido, compete aos diferentes educadores, representantes legais e ao Estado criar condições para que esses direitos sejam efetivamente exercidos pela criança.

1.2. As pedagogias transmissivas e participativas

Falar em direitos das crianças nas pedagogias participativas na educação infantil torna-se uma tarefa atual, pois muitos dos direitos da criança ainda não são respeitados ou continuam a ser sistematicamente desrespeitados. A motivação para desenvolver uma pesquisa nesta linha surge no decurso da carreira acadêmica da investigadora, principalmente, nos quatro semestres de estágio da graduação, no âmbito do mestrado de Educação de Infância – Área de Especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância.

O movimento do direito da criança, tanto social quanto educacional, especificamente das pedagogias participativas, desenvolveu um conjunto de propostas pedagógicas que se concretizaram no direito à escola (Dewey, 1953, 1971, 2007a, 2007b), ao professor (Freinet, 2007), ao bem estar (Dewey, 1953, 1971, 2007a, 2007b; Korczak, 1983, 1986, 2007) à atividade (Montessori, 2007, Froebel, 2007), à participação (Dewey, 1953, 1971, 2007ab; Malaguzzi, 2007; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001; 2007; 2011ab).

Dewey (1972) defende que a sociedade deve proporcionar uma educação aos indivíduos capaz de lhes despertar o interesse pessoal pelo controle social e de

hábitos, promovendo, assim, mudanças sociais e possibilitando ao indivíduo que continue sua aprendizagem de forma contínua.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011b) propõem uma definição de pedagogia muito própria. Do ponto de vista destes autores o saber pedagógico é um saber que “organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)” (p. 13). Os autores acrescentam que a pedagogia se encontra entre três processos – as ações, as teorias e as crenças – formando um triângulo que se renova constantemente.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a, b) existem dois modos diferenciados de fazer pedagogia: o modo participativo e o modo transmissivo. As pedagogias transmissivas estão voltadas para o conhecimento que se deseja veicular. Pelo contrário, as pedagogias participativas voltam-se para os atores que (co) constroem os conhecimentos que participam, junto com as crianças, no processo de aprendizagem.

As pedagogias transmissivas centram-se na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular; as complexidades são resolvidas através de escolhas unidirecionais dos saberes que são transmitidos e da demarcação da forma e do tempo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

A pedagogia transmissiva para a educação de infância define um conjunto mínimo de informações essenciais e perenes que cuja transmissão faz depender a sobrevivência de uma cultura e de cada indivíduo nessa cultura. A essência do modo de transmissão é a passagem desse patrimônio cultural ao nível de cada geração e de cada indivíduo (OLIVEIRA-FORMOSINHO 2009, p. 6).

Do ponto de vista desta investigadora a pedagogia transmissiva elabora um conjunto mínimo de informações que são considerados essenciais e necessários para a transmissão do conhecimento, centra-se na lógica dos saberes e no conhecimento imutável. Resolve “a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir” (p. 17).

Os conteúdos a ensinar centram-se nas capacidades pré-acadêmicas, visando um maior número de conteúdos e a aceleração das aprendizagens, assim como, a compensação dos déficits que obstaculizam a escolarização.

O educador é um mero transmissor do que lhe foi transmitido, o seu papel é o de moldar e reforçar, avaliar os produtos, descrever objetivos e tarefas. Esses professores apoiam-se em materiais estruturados como manuais, fichas, cadernos de exercícios, apostilas. Esse tipo de material geralmente possui diversas fichas de avaliação para o educador analisar como está a processar-se o desenvolvimento da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, 2011).

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011b), “o processo de ensino-aprendizagem que utiliza predominantemente o modo de transmissão define a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como cerne da atividade educativa” (p. 14).

Como se pode observar, esse processo fundamenta-se em iniciativas exteriores à sala, à escola, às crianças e aos educadores. Os professores optam por propostas prontas para promover a aprendizagem das crianças. Este contexto transmissivo reduz a riqueza das interações entre adulto/criança, propiciando a seleção precoce da criança, “cuja função respondente é apreciada, sobretudo quando executam com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas a idade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011b, p. 15). O centro do processo educativo não são as crianças e os professores, mas sim os materiais estruturados e o currículo.

Em suma, no centro da educação tradicional encontram-se os saberes considerados essenciais e indispensáveis para alguém ser educado e culto, no qual o professor é visto como o mero transmissor daquilo que um dia lhe foi transmitido. Já as pedagogias participativas propõem um rompimento com a pedagogia transmissiva ao promover um processo diferenciado de ensino-aprendizagem e uma nova concepção da relação professor/aluno.

Na pedagogia transmissiva o professor é a referência, mas como mero transmissor daquilo que lhe foi transmitido; o aluno não tem direito à voz nem à participação, logo, este aluno também será um reprodutor desse processo. Nessa pedagogia, predomina a autoridade do professor que exige das crianças atitude receptiva, impedindo a comunicação entre elas no período de desenvolvimento de qualquer trabalho. Além do mais, o conteúdo é transmitido na forma de verdade absoluta, devendo a criança unicamente absorvê-la. Em consequência, a disciplina é imposta e o meio de assegurar isso é o silêncio e, por vezes, a punição.

Paulo Freire (1996) argumenta que ensinar não é

transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem decência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (p. 12).

Para Freire, quem ensina, ensina sempre alguma coisa a alguém. Analisando a palavra ensinar do ponto de vista gramatical, explica que se trata de um verbo transitivo-relativo, verbo que solicita um objeto direto (alguma coisa) e um objeto indireto (a alguém), ou seja, o educador precisa de um aluno a quem ensinar, mas também aprende com o aluno. Ensinar envolve trocas de experiências.

Do ponto de vista de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a, b), para a pedagogia transmissiva ensinar constitui-se num ato de transmissão que faz com que sobreviva uma cultura e se crie dependência a ela. Os objetivos da pedagogia transmissiva estão voltados para uma educação cujas capacidades (pré) acadêmicas estão ligadas à aceleração das aprendizagens tanto das crianças como dos adultos, na compensação dos déficits que colocaram barreiras à escolarização. Estes objetivos estão acompanhados de outro debate: a capacidade de assimilação da criança é igual à do adulto, apenas menos desenvolvida. Dessa forma, os conteúdos a serem trabalhados são oferecidos numa progressão lógica, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características de cada criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011a, b).

A criança é vista como uma “tabula rasa”, como um papel em branco, sendo a sua atividade a de decorar e memorizar os conteúdos que lhe são transmitidos, com fidelidade, através de uma aprendizagem repetitiva e mecânica. A garantia de que a criança aprendeu é repetindo, de forma fidedigna, o que lhe foi ensinado. Os materiais usados por esses professores são as fichas, os manuais (prontos e acabados), com exercícios de repetição. “A motivação da criança é baseada em reforços seletivos extrínsecos, vindos do exterior, geralmente do professor” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011b, p. 14).

Em relação a estes aspetos considera-se importante evocar Dewey (1971) que apresenta três características do ensino transmissivo. Primeiramente, a matéria ou o conteúdo a ser transmitido para os alunos é constituído por um corpo de informações e de habilidades, sendo a principal tarefa de a escola garantir a transmissão dessas matérias ou conteúdos. Outra característica diz respeito às regras de conduta moral, ou

seja, a escola promove a aquisição de hábitos de ação em conformidade com as normas pré-estabelecidas. Por fim, o plano geral de organização da instituição faz com que a escola se torne diferente das demais instituições educacionais.

Como refere Dewey (1971) na escola tradicional às salas de aula são preenchidas por mesas e cadeiras enfileiradas, os métodos fixam os fins e o principal objetivo é formar os jovens para suas futuras responsabilidades e para o sucesso na vida, por meio de aquisição de corpos organizados de informações e de formas existentes de habilitação, que constituem o material de instruções.

Livros, especialmente manuais escolares, são os principais representantes do conhecimento e sabedoria do passado e os professores são órgãos, por meio dos quais, os alunos entram em relação com esse material. Os mestres são os agentes de comunicação do conhecimento e das habilitações e de imposições das normas de conduta (DWEY, 1971, p. 5).

Dewey (1971) refere ainda à insatisfação e o descontentamento que encontrou nas pessoas em relação a esse ensino e a procura, conseqüente, de uma educação melhor para as crianças. Como destaca o autor, o ensino transmissivo é um “esquema de imposições de cima para baixo e de fora para dentro. Impõem padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade” (p. 5), ou seja, as crianças sofrem um amadurecimento forçado por parte dos professores; há uma distância enorme entre quem impõem e quem sofre as imposições, assim como, entre quem ensina e quem apreende.

Mesmo nesses casos, o abismo entre o saber amadurecido e acabado do adulto e a experiência e capacidade do jovem é tão amplo, que a própria situação criada impede qualquer participação mais ativa dos alunos no desenvolvimento do que é ensinado [...] Aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos. Considera-se ainda o que se ensina como essencialmente estático. Ensina-se um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos e meios por que originariamente assim se fez, nem também quanto às mudanças que seguramente irá sofrer no futuro. Trata-se de produto cultural de sociedade que supunham o futuro em tudo semelhante ao passado e que passa a ser usado como o alimento educativo de uma sociedade, em que a regra e não a exceção é mudar (DEWEY, 1971, p. 6).

Dewey (1971) propõe uma concepção diferenciada de ensino com atividades livres, de modo a que a criança aprenda juntamente com os livros e com os seus educadores, é um aprendizado baseado na troca de experiências e por experiências. Do ponto de vista deste autor, a educação transmissiva impõe o saber, os métodos e as

regras de uma pessoa madura esquecendo que o desenvolvimento da criança ocorre paulatinamente, por meio de experiências, ao longo do tempo.

Dewey (1971) defende a ideia de que as crianças aprendem com experiências contínuas e interativas em interação com os seus educadores e que os educadores também aprendem com as experiências das crianças. Aprende-se fazendo por experiência contínua e interativa. Dewey é assim um defensor dos direitos da criança e um inspirador das pedagogias participativas que valorizam o aprender por experiências, por pesquisas e por descobertas.

2. CONCEPÇÕES DE DEWEY SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Estudos realizados por Monteiro (2005) mostram que John Dewey foi um grande defensor de uma educação progressista, diferenciada da pedagogia transmissiva, o que tornou seu nome conhecido na história da educação. A sua formação filosófica permitiu-lhe compreender a verdadeira e mais íntima relação existente entre a filosofia e a educação. Dewey (1859-1952) foi, portanto, um grande estudioso proponente das pedagogias participativas contextualizando uma prática pedagógica oposta àquela submetida a um currículo fechado, compartimentalizado e fragmentado.

John Dewey viveu em um tempo de grandes transformações sociais e políticas que tiveram grande influência em suas ideias e em suas práticas. Ele esteve atento a todos os movimentos de sua época e dialogou com muitos desses movimentos, construindo sua própria forma de filosofar e de fazer ciência (Pinazza, 2007).

O tempo em que permaneceu na Universidade de Chicago (1894-1904) contribuiu para sua forma de pensar a pedagogia. Nesta Universidade criou uma escola elementar, a primeira escola experimental da história da educação, onde estudavam crianças dos 4 aos 14 anos. Nesta escola as crianças estavam agrupadas em pequenos grupos de 8 a 10 crianças, sem a rígida separação por séries, como se verificava na escola tradicional. Para Dewey o caminho correto era reinserir os temas de estudos na experiência da vida da criança, usando também o dia a dia, e o seu meio de vida.

Esse período para Dewey foi um período de intensa teorização sobre a educação e suas questões pedagógicas. Foi nesse tempo que ele participou em trabalhos que reuniam pessoas de todas as classes sociais, e isso lhe permitiu conhecer e compreender a realidade dessas pessoas, de maneira mais próxima.

2.1. A democracia para Dewey

A democracia foi um sonho social que se transformou em um sonho pedagógico para Dewey que considera a democracia como um sistema de vida moral e humana, que deve servir como guia na educação. Dewey (2007) concebe a escola como um sistema democrático e participativo que envolve as crianças, os educadores e os pais. A educação é o alicerce fundador de uma sociedade democrática que tem como fim primeiro a construção de cidadãos livres e participativos. Do seu ponto de vista a democracia

é mais do que uma forma de governar; é, antes de mais, uma forma de vida associada, uma experiência partilhada em conjunto. A extensão, no espaço, do número de indivíduos que participam do mesmo interesse, de modo a que cada um tenha de remeter as suas próprias acções às dos outros e considerar as acções destes para orientar e direccionar as suas próprias, equivale a quebra das barreiras de classe, raça e território nacional que impendem que o homem entenda a importância da sua actividade (p. 89).

Isso quer dizer que a sociedade passa a ser democrática quando é capaz de proporcionar a todos a plena participação nas proposições e decisões sociais, garantindo uma readaptação flexível das suas instituições, por meio de diferentes formas da vida associativa. Segundo Gambôa (2004), a educação é entendida por Dewey como um espaço crítico em que a moral e a ética estão interligadas diretamente.

Na raiz do educativo está desde sempre a missão formativa disciplinadora, moralizadora, e a noção de ideal e limite que cada modelo de racionalidade pedagógica pensa e introduz. E está, no horizonte utópico que inquieta e dinamiza cada modelo, o sujeito ético na sua singularidade e complexidade, na sua irredutível resistência a ser pensado como ou dentro de um modelo (p. 9).

De acordo com esta investigadora pensar o ético e as ligações existentes com a moral é de extrema importância para uma melhor educação. É sobre o espaço crítico e moral que agem as finalidades e estratégias político-educativas e, desta forma, se efetiva a pedagogia como prática-teórica.

O contributo da obra de Dewey para os direitos das crianças na educação infantil foi imenso. Dewey definiu a escola como um lugar da reconstrução ética, ou seja, é pela educação que os homens se formam, se humanizam, se tornam pessoas críticas. É pela educação que os homens se automeiam e se emancipam. E esse é o papel da escola, de organizar um programa de ensino eficaz capaz de formar pessoas esclarecidas, ativas e úteis para a sociedade. Formar cidadãos que seja colaboradores no projeto intra-histórico de realização da humanidade, o de reconstruir a experiência.

Pode-se dizer que essa é a chave da experiência educativa, experiência moral e de democracia como domínio mais completo e profundo do ético. Gambôa (2004) afirma que a educação é um processo de conquistas, de grandes conquistas. A educação é a via mais promissora para conduzir à transformação pessoal e social, em que a autonomia e a cidadania passam a ser expressões inseparáveis de uma mesma forma progressiva do ser, uma forma contínua e interativa, que pode levar, conseqüentemente, ao ser mais, ao crescer, conduzindo-nos ao caminho da democracia.

A democracia como “forma de vida associativa, como experiência partilhada em conjunto” (DEWEY, 2007, p. 88) requer o relacionamento, a convivência das pessoas, em que a forma de pensar de cada um o remete para as suas próprias ações e saber escutar seu próximo, respeitando as suas ideias orientará e direcionará as suas próprias ações.

Segundo Gambôa (2004), este pressuposto que Dewey acalenta é inspirado na fé iluminista de Rousseau, que considera o processo da virtude como a condição prévia de cada um para a melhoria coletiva. “A democracia é um regime de moralidade; a cidadania a expressão social, integral, do exercício da consciência ética; a escola, modernamente pensada, o lugar da sua aprendizagem (p. 12)”. A educação deve ser antes de tudo concebida como um processo de vida, que permitirá ao sujeito viver com dignidade, se comunicar, poder se expressar ser ouvido, continuar a aprender com as suas experiências.

Como salienta Dewey (2007) “ser o receptor da comunicação é ter uma ampla e variada experiência. Um indivíduo participa no que o outro pensou e sentiu (...)” (p. 23). Na perspectiva de Gambôa (2004) a “experiência realiza-se como categoria de totalidade, expressão plena, modo de ser homem. Nada transcende a experiência e a natureza, tudo nelas se compreende” (p. 15). Como destaca Dewey, o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, entretanto, está voltado para a experiência. As ideias são hipóteses de ação se constituindo verdadeiras na medida em que as ideias funcionam como orientação da ação, tendo assim, seu valor instrumental para resolver os problemas postos pela experiência humana.

Como afirma Dewey (2002)

Quando a escola for capaz de iniciar e exercitar cada um dos novos membros da sociedade na participação numa comunidade tão reduzida, impregnando-os dum espírito de altruísmo e favorecendo-lhes os instrumentos duma autonomia afetiva, teremos a melhor garantia de que a sociedade no seu todo é digna, admirável e harmoniosa (p.35).

2.2. O respeito pela curiosidade das crianças

Segundo Aranha (2002), ao fundar uma escola experimental na Universidade de Chicago, século XIX, Dewey desenvolveu uma experiência concreta, pela qual objetivava estimular a atividade das crianças para que elas aprendessem

fazendo. Na escola enfatizava a economia doméstica, a tecelagem e fiação, dando especial destaque às atividades manuais, que, segundo ele, apresentam problemas concretos a serem resolvidos. Além disso, esse trabalho também desenvolve o espírito de comunidade, e a divisão de tarefas estimula a cooperação e o espírito social.

Pinazza (2007) afirma que as atividades ou ocupações construtivistas ou ocupações ativas – atividades físicas, trabalhos manuais, jogos – em Dewey aproximam-se das vivências cotidianas das crianças que se constituem em atividades intelectuais. Dewey (1971) defende que as situações educativas são aquelas que valorizam as atividades realizadas pelas crianças, promovem o aprender fazendo, isto é, as situações educativas promovem o aprender da criança por experiências contínuas e interativas, que conduzem ao processo de construção de conhecimento. Como afirma este autor:

a ideia fundamental da filosofia de educação mais nova e que lhe dá unidade é a de haver relação íntima e necessária entre os processos experiência real e a educação. Se isto é verdade, então o desenvolvimento positivo e construtivo de sua própria ideia básica depende de se ter uma ideia correta de experiência (DEWEY, 1971, p. 8).

Dewey (1953) enfatiza a importância da criança pequena descobrir e explorar os objetos. Segundo ele, a criança revela uma necessidade de atividade, de investigação e descoberta na sua ação. A criança chupa o objeto, toca, bate com ele e, com isso, vai descobrindo o objeto, ou seja, explorando e agindo sobre os objetos a criança prossegue suas experiências até que o objeto seja descoberto. Essa descoberta da criança suscita novas curiosidades que a estimulam a novas procuras fazendo, assim, com que vá além do que realmente desejava descobrir naquele objeto. Ainda que alguns pesquisadores de sua época considerassem esse tipo de atividade pouco intelectual, Dewey, ao contrário, diz que essas atividades proporcionam novos conhecimentos, pois estimulam a investigação e a descoberta. A ação da criança sobre os objetos permite-lhe construir conhecimento sobre para que serve o objeto, como pode ser usado, de que é feito, para além de outras questões, que vão surgindo ao longo da sua atividade. Para Dewey a curiosidade da criança ao agir sobre os objetos eleva-se para além do plano material e social, converte-se numa ação intelectual, isto é, transforma-se em verdadeira força do intelecto.

Dewey considera que o educador deve ter respeito pela curiosidade de seus alunos e deve inspirar-se nessa curiosidade. Mais do que isso, o professor deve ser mais curioso do que seus alunos. Deve ser curioso sobre o que ensinar porque isso lhe

permite fazer com que a curiosidade das crianças sobre o que estão fazendo aumente. Dewey (1953) afirma que a tarefa do educador deve ser a de

conservar a faúlha sagrada da admiração e de activar as flamas já existentes. Sua tarefa é cultivar o espírito de curiosidade, preservá-lo de desaparecer pelo abuso, de livrá-lo da fossilização da rotina, e de que o ensino dogmático e a aplicação constante a coisas mesquinhas não a dissipem (p. 36).

O educador deve ascender ainda mais à curiosidade das crianças fazendo com que não fiquem presas a atividades rotineiras, atividades que não estimulam a curiosidade nem conduzem a novas descobertas.

Dewey (1971) também enfatiza a questão do interesse, na tentativa de superar a velha oposição entre interesse/esforço e interesse/disciplina. O esforço e a disciplina são, para este autor, produto do interesse. Nesse sentido, é significativo para o educador, a descoberta dos reais interesses da criança e só avançar na ampliação de seus poderes apoiando-se nesses interesses. Somente dessa forma é que a experiência tem valor educativo e não se reduz ao mero artificialismo. A educação deve ser vista como um crescimento contínuo, a maturidade conquista-se por um processo ininterrupto e contínuo.

O controle social é outro conceito trabalhado por Dewey. O controle social está presente todos os dias em nossa vida, no nosso cotidiano. Por exemplo, está até presente nos momentos de intervalo ou depois das aulas em que as crianças ou jovens organizam livremente seus jogos. Cada jogo envolve uma série de regras que ordenam o comportamento dos participantes, havendo assim o que designa de controle social.

Nas propostas deste autor, pode observar-se a diferença entre a ação arbitrária e a ação justa e leal do educador. Dewey afirma que é pequeno o número de crianças que não sentem a diferença entre a ação motivada por expressão de poder pessoal, pelo desejo de ditar e impor regras, e a ação justa, ou seja, a motivação que leva em consideração o interesse de todos. As crianças são mais sensíveis do que os adultos, elas aprendem as diferenças brincando umas com as outras.

A pedagogia de Dewey é completa de aspectos inovadores, suas propostas estão interligadas e inspiram as pedagogias participativa que dão voz à criança, que se baseiam na aprendizagem por experiências contínuas e interativas, que defendem um papel de professor como alguém que demonstra a sua autoridade de forma participativa, colaborativa e não como alguém autoritário, que impõe regras.

Para Dewey (1971),

o educador é responsável pelo conhecimento satisfatório dos indivíduos e das matérias, conhecimentos que irão habituá-lo a escolher as atividades suscetíveis de produzir a organização social, em que todos os indivíduos tenham oportunidade de algo contribuir e em que o principal elemento de controle esteja nas próprias atividades por todos partilhadas (p. 51).

É perfeitamente possível o educador organizar atividades juntamente com as crianças, em que elas têm direito de dizer o que querem trabalhar e como irão trabalhar. Como se afirmou anteriormente cabe ao professor estimular cada vez mais a curiosidade das crianças e explorar a atividade com as crianças. O professor deve estudar as capacidades do grupo e as suas necessidades e, ao mesmo tempo, preparar as condições ambientais, para que as atividades satisfaçam as necessidades daquele grupo. O planejamento deve ser flexível para permitir o livre exercício de modo a conduzir a criança à experiência individual.

Dewey (1971) defende que,

quando a educação se funda na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social, a situação muda radicalmente. O professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer líder das atividades em grupo (p. 55).

O papel do educador é o de cooperar com o grupo, de ajudar, de organizar o ambiente educativo, de descobrir as motivações, as pluralidades, as diferenças de cada criança; de entender e compreender as identidades plurais (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011a, b). O educador é visto como um mediador do conhecimento, respeitando e escutando as crianças. Pode dizer-se que a interação professor/criança é uma questão central, em Dewey.

Para este autor o educador precisa “conhecer nas crianças, seus interesses e as experiências pessoais e considerá-las como ponto de partida para as atividades inteligentes e experiências ampliadas dentro de um programa organizado de estudo” (Dewey citado em Pinazza, 2007). A educação deve desse modo, promover a liberdade e as individualidades, sem que os fins educativos passem a ser caprichos ou desejos e sentimentos pessoais da criança.

O significado de ser livre, ter liberdade é poder projetar, elaborar julgamentos sobre as coisas que estão fazendo ou irão fazer; ordenar e selecionar os meios em que irão buscar os fins percebidos como relevantes. Nesta mesma perspectiva,

Dewey (1971) afirma que a liberdade que mais importa e que deve ser durável é a liberdade da inteligência, a observação. Ainda para o autor, a escola não só prepara como já faz parte da vida, é a própria vida. Nesse sentido, a experiência e a aprendizagem não podem estar deslocadas da vida, a função da escola consiste em possibilitar a reconstrução continuada da experiência da criança.

2.3. Aprendizagens por experiências

Para Dewey, o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está voltado para a experiência. As ideias são hipóteses de ação que, constituindo-se verdadeiras, funcionam como orientação da ação, tendo, assim, seu valor instrumental para resolver os problemas postos pela experiência humana. Dewey (1971) mostra como num clima de partilha e cooperação a aprendizagem por experiências pode ocorrer:

como tais contactos podem ser estabelecidos sem violação do princípio de aprendizagem por meio de experiência pessoal. A solução deste problema requer uma filosofia bem elaborada dos fatores sociais que operam na constituição de experiência individual (p. 9).

Dewey defende uma prática educativa participativa que se baseia numa concepção de criança como um ser com diferentes competências, que constrói sua própria identidade, tem liberdade de participar no planejamento das atividades, de questionar, diferentemente da pedagogia transmissiva, que vê criança como uma “tabula rasa”. A criança é vista com a sua motivação para desenvolver as atividades e a sua aprendizagem se sustenta no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações das crianças.

O contributo de Dewey para as pedagogias participativas reside no facto de estas pedagogias partirem do pressuposto de que há uma infância participativa. As salas de atividades são organizadas por espaços plurais e diferenciados, que permitem diferentes tipos de ações e interações e que facilitam a integração e interligação das atividades e projetos, sustentando um processo de ensino/aprendizagem que permite à criança construir a sua identidade e desenvolver a aprendizagem experiencial.

Dewey (1971, 2002) faz severas críticas à escola tradicional, principalmente, à predominância do intelectualismo e da memorização. Segundo ele, a educação tradicional impõe o saber por meio de regras, sem experiências com o

professor, sendo este, o centro do saber. Dewey (1971), ao contrário, defende uma pedagogia que enfatiza a liberdade do aluno e estimula o espírito da iniciativa e da independência, visto que essas características contribuem para a autonomia e ao autogoverno que, em seu entender, são virtudes de uma sociedade democrática.

Em seu livro *Experiência e educação*, Dewey (1971) afirma ser mais fácil à nova educação do que a educação tradicional, pois enquanto aquela se encontra em harmonia com os princípios do crescimento como algo natural, esta toma de forma muito artificial a seleção e o arranjo das matérias, levando a uma complexidade desnecessária. “Descobrir o que é realmente simples e agir na base da descoberta é tarefa excessivamente difícil” (p. 19).

Todavia, muitos educadores continuam a acreditar ser mais fácil seguir as rotinas impostas pela escola tradicional, que não exigem muito do professor, pois o aluno tem que ficar sentando, escutando o professor, com atividades decorativas e exaustivas. Muitos professores não permitem a liberdade de expressão de seus alunos, ou seja, não lhes dão direito à voz, elegendo somente o método transmissivo em que as estratégias de ensino não facilitam a aprendizagem de seus alunos.

O processo de ensino-aprendizagem é considerado por Dewey como um processo lento e árduo, mas que traz mais conhecimento aos alunos e aos educadores.

O educador pode exercer sua sabedoria expondo sua própria experiência, sem impor controle externo, fazendo com que os alunos busquem sobre determinados assuntos, realizem as suas próprias experiências, não ficando preso a um currículo pronto e acabado, que não leva à reflexão da criança e a novos questionamentos.

Dewey (1971) ao falar sobre a troca de experiências de crianças que moram em lugares diferentes e convivem com realidades diferentes, mostra que cada uma dessas crianças tem uma experiência para passar e aprender com o próximo.

A responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas (p. 32).

O educador deve analisar quais atitudes são condizentes com o crescimento contínuo da criança. Para isso, considera importante refletir sobre a qualidade do ensino e a relação pais e educadores, pois defende que o fim da educação não é formar a

criança conforme modelos, nem orientá-la para uma ação futura, mas dar-lhe condições de resolver por si própria seus problemas.

Considerando a noção central da experiência, convém salientar que a experiência não deve ser confundida com uma mera atividade. Não é apenas inserir atividades ou ocupações que fazem passar o “tempo” na escola, sem passar essas atividades por uma organização progressiva de informações e ideias.

De acordo com Pinazza (2007), as experiências com objetivos são aquelas que incluem experiências perigosas, com objetivos que não ultrapassam o plano dos sentidos, as quais poderão resultar em práticas desvirtuadas, assim como aquelas que surgem de uma interpretação indevida das “lições de coisas”.

As experiências pressupõem mudanças, as quais serão significativas no decorrer do tempo em que as alterações vão surgindo, dadas pela relação de atos e resultados, ou seja, o elemento intelectual deve estar incluso no valor da experiência. Como salienta Dewey (2002)

Aprender? Certamente, mas antes de mais viver e aprender através e em interação com esta vivência. Quando a vida da criança passa a ser centrada e organizada desse modo, deixámos de vê-la acima de tudo como um ente que ouve; a nossa perspectiva inverte-se radicalmente (p.41).

2.4. Interação e investigação

Nas funções educativas descritas por Dewey (1971), os princípios como a interação e a investigação são fundamentais para interpretar e dar sentido à experiência. Esses princípios assentam em direitos e condições objetivas e internas.

De acordo com Dewey os educadores, na pedagogia tradicional, não criam condições externas e não dão nenhuma atenção aos fatores internos inerentes à atividade da criança. Desta forma, viola-se o princípio de interação, sendo que é a interação que leva à interpretação de uma experiência. Assim como a interação e a investigação estão interligadas, a situação e a interação são inseparáveis. “O meio ou o ambiente, em outras palavras, é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso” (p. 37). Esses princípios não se separam, eles se interceptam e se unem, ou seja, são os aspectos longitudinais e transversais da experiência.

2.5. O educador na visão de John Dewey

Para Dewey (1971), o educador deve ser capaz de julgar e distinguir as atitudes conducentes ao desenvolvimento contínuo da criança e as que lhe são prejudiciais.

O educador deve possuir capacidades de compreensão pelas pessoas e com as pessoas no sentido de, durante atividades e trocas de experiências, conduzir as crianças a novas descobertas e a novos aprendizados. Para este autor é importante existir uma boa relação entre pais e educadores de modo a tornar o processo educativo num “sistema de educação baseado em experiência de vida, algo de mais difícil de conduzir com êxito do que o dos velhos padrões da educação tradicional” (p. 30).

Dewey defende a ideia de que a pedagogia deve dar primazia à liberdade da criança sendo que “a única liberdade de importância duradoura é a liberdade de inteligência, isto é, liberdade de observação e de julgamento com respeito a propósitos intrinsecamente válidos e significativos” (DEWEY, 1971, p. 59), a liberdade de pensar, de desejar e de decidir. Do seu ponto de vista, a liberdade é um meio e não um fim, sem a liberdade fica-se preso nas atividades. Como afirma este autor:

Em primeiro lugar, sem essa liberdade, é praticamente impossível ao professor conhecer as pessoas com que terá de tratar. Silêncio, imobilidade e obediência forçadas impendem o aluno de revelar sua real natureza [...] Uma segunda importante vantagem de maior liberdade exterior está em que liberdade favorece as condições do verdadeiro processo de aprendizagem (DEWEY, 1971, p. 60).

O pensar é considerado o primeiro manifesta do impulso que busca ligar-se a outras conexões para que haja um plano mais compreensivo e coerente de ação. Segundo Dewey é preciso que o educador valorize essas questões e crie condições para as crianças aprenderem fazendo, descobrindo, enfrentando problemas. É preciso que os educadores proporcionem espaço para as crianças transformarem um simples gesto de curiosidade num motivo para a pesquisa e a aprendizagem, para colaborarem na construção do seu conhecimento. Nas palavras de Dewey (2002)

Se os desejos fossem cavalos, os mendigos nunca nadavam a pé. Dado que o não são, dado que satisfazer realmente um impulso ou interesse implica pô-lo em prática, e pô-lo em prática envolve deparar com obstáculos, familiarizar-se com materiais, dar mostras de engenho, paciência, persistência e vivacidade (...) (p.43).

3. UM PERCURSO SOBRE A HISTÓRIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

3.1. Janusz Korczak: breve apontamento biográfico

Para se falar da questão dos direitos das crianças não se pode deixar de falar de Henryk Goldszhmit, mais conhecido pelo pseudônimo de Janusz Korczak, que foi um dos grandes defensores dos direitos das crianças. Janusz Korczak nasceu na Polônia no ano de 1878, em uma família de judeus.

Marangon (2007) diz que Korczak foi médico e educador conjugando a sua prática em um orfanato de crianças pobres judias. A sua ação junto das crianças alicerçava-se em uma “profunda dimensão teórica voltada para a apreensão da identidade da criança e para a construção do ato educativo pensado sob o patamar do respeito, da confiança e dos direitos das gerações mais jovens” (MARANGON, 2007, p. 43).

Segundo este investigador Korczak, quando pequeno, tinha em sua avó materna a sua maior confidente. Na obra o “Diário do Gueto” afirma que confidenciou com a avó, aos cinco anos de idade, que gostaria de “recriar” o mundo, onde não existissem mais crianças pobres, sujas e famintas, embora em sua infância Korczak nunca pudesse brincar com essas crianças, porque sua mãe não deixava.

Aos sete anos de idade passou a estudar em uma escola Russa, na qual era proibido falar polonês e sobre a história da Polônia. Os professores eram rígidos, puxavam as crianças pelas orelhas, batiam-nas com régua e até com uma espécie de chicote. As suas experiências escolares fizeram com que, no final desse tempo, tivesse uma certeza: as crianças não eram respeitadas pelos adultos. A partir disso, percebeu a necessidade de buscar o respeito pelas crianças.

Aos onze anos de idade, em consequência de uma doença, viu o pai enlouquecer. Como o tratamento dessa doença era muito dispendioso, a família gastou uma grande quantidade dos seus recursos financeiros. Após o falecimento do pai, a família mergulhou em dificuldades financeiras. Janusz Korczak procurou ajudar a sustentar a família, passando a ministrar aulas particulares para os filhos de amigos e conhecidos. Segundo Marangon (2001),

Ele chegava com uma pequena maleta e a abria calmamente, deixava as crianças examinarem e questionarem cada objeto. Então ele as encantava com um ou dois contos de fadas antes de lhes apresentar a gramática, história ou geografia (2001, p. 53).

Percebe-se, apesar de ter sido educado em uma escola tradicional, que a forma como ensinava era totalmente diferente da forma como seus professores o faziam. Em nenhum momento usou métodos parecidos com os das escolas tradicionais. A sua tática, em primeiro lugar, era conquistar a confiança da criança, dando liberdade à sua curiosidade, permitindo à criança experimentar e investigar o que trazia dentro da sua maleta. Por fim, com esse contato, envolvia as crianças na aprendizagem através do lúdico e da imaginação.

Apaixonado pela literatura transportava em si o sonho de ser escritor. Assim, em 1899, inscreveu-se num concurso de literatura, com o pseudônimo de Janusz Korczak. Depois do concurso, passou a utilizar o seu pseudônimo ao invés do nome.

Graduou-se em Medicina na Universidade de Varsóvia, especializando-se em pediatria. Em 1901, procurando aprofundar seus conhecimentos, foi para Zurique. Aí conheceu Stefa Wilczinska, que frequentava o curso de Pedagogia e o influenciou para cursar também Pedagogia. Nesta época, teve contato com obras de diferentes pensadores da Escola Nova. Um dos estudiosos que mais admirava era Leon Tolstói, que materializava as suas práticas com os filhos dos camponeses, através de diversas propostas de Rousseau que indicavam uma linha mais livre para o aprendizado.

Korczak acreditava “na educação como meio supremo para aperfeiçoamento individual e social do homem. Ele afirmava que o objetivo da educação era garantir uma vida mais virtuosa e feliz para o indivíduo” (MARANGON, 2007 p. 54). O seu maior interesse era que a criança reconhecesse as suas capacidades.

Já no final do século XIX e início do século XX, Korczak intensificou os debates voltados para a Pedagogia. Em sua forma de ensinar procurou buscar o respeito pelo interesse infantil, e isso era cada vez mais frequente nas suas reflexões educacionais. Marangon (2007) relata que Korczak seguiu os passos dos principais pensadores, tais como Rousseau e Pestalozzi, John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet, dentre outros.

Quando voltou para Varsóvia, já formado, encontrou a cidade em efervescência com a desmoralização do governo russo. Nesta época, abriram-se escolas privadas, onde se podia lecionar em polonês. Uma dessas escolas tornou-se mais tarde a Universidade Livre da Polônia. Korczak assumiu o cargo de médico-residente no Hospital das Crianças e “para completar seu salário, atendia pacientes em casa e escrevia artigos pedagógicos para revistas” (MARANGON, 2007 p. 62). Korczak cobrava pelas consultas às famílias abastadas da sociedade polonesa e utilizava esse

dinheiro para comprar medicamentos para as famílias carentes que não tinham condições económicas para os comprar nem para pagar as consultas.

3.2. Korczak e o seu amor pelas crianças

Com o passar do tempo e com as visitas aos orfanatos, Korczak se interessou pelas atividades de um orfanato onde trabalhava Stefa, que era responsável pelo trabalho desenvolvido nesse orfanato. Nas horas vagas, Korczak gostava de ir até lá para conversar com Stefa e brincar com as crianças. Lifton (1997, citado em Marangon, 2007) salienta que as crianças órfãs adoravam os truques e as histórias contadas por Korczak.

O médico continha os bolsos repletos de balas e truques de mágica, além do ilimitado número de charadas e contos de fadas que sabia contar. O envolvimento de Korczak com o abrigo e as crianças aumentava continuamente e ele procurava passar a maior parte possível do tempo com Stefa e os meninos (MARANGON, 2007, p. 67).

Korczak e Stefa formavam uma equipa eficiente para cuidar das crianças. Stefa tinha uma menina de confiança, cujo nome era Esterka Weintraub, de treze anos de idade que a ajudava nos trabalhos do orfanato e nos cuidados com as crianças. Korczak e Stefa tratavam-na como filha e procuraram dar-lhe uma vida melhor. Por isso, na idade adulta, enviaram-na para uma Universidade, na Bélgica.

Korczak e Stefa mudaram-se para uma casa maior, com melhores instalações para as crianças que estavam sob seus cuidados. A sua profissão de médico foi sendo deixada um pouco de lado, passando a se dedicar mais às crianças e à sua educação. Korczak costumava dizer que a medicina poderia curar as pessoas, mas não fazer com que as pessoas se tornassem boas, melhores para a sociedade, melhores para o mundo. Por isso, decidiu trabalhar como educador aliando a sua prática médica à escolar.

3.3. A construção do Lar das Crianças

Seguindo a linha do tempo de vida de Korczak, Marangon (2007) relata que no ano de 1910 o sonho do médico pedagogo começa a se realizar com a compra de um enorme lote de terra para a construção do *Lar das Crianças*, como foi chamado. No

período durante a construção do orfanato, Korczak fez visitas a orfanatos de Paris e de Inglaterra e contatou com vários médicos pediatras.

Estas visitas deixaram-o muito impressionado, pois eles permitiram contatar com experiências que comprovavam a sua visão sobre os direitos da criança. Numa das suas visitas a um orfanato Korczak afirma “A casa dispunha de lavanderia, de uma oficina de carpintaria para os meninos e uma sala de costura para as meninas. Ademais, cada criança possuía seu pequeno espaço de terra e criava seus coelhos, rolinhas e porquinhos-da-índia” (MARANGON, 2007, p. 71).

O *Lar das Crianças*, o sonho tornado realizada de Korczak, possuía refeitórios, sala de estar, banheiro, biblioteca, dormitório feminino e masculino, um quarto para Korczak ao lado do dormitório masculino e um quarto para Stefa ao lado do quarto das meninas. O *Lar das Crianças* chegou a abrigar 150 crianças na faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade e foi um dos primeiros orfanatos de Varsóvia que possuía centrais de eletricidade e aquecimento.

Esterka estudava em Berlim. Com os rumores da guerra, volta para a Polônia para ajudar no orfanato. Em 1916, decorridos dois anos do seu regresso, contrai a doença de tifo acabando por falecer. Com o falecimento de Esterka, Stefa ficou muito triste e desanimada, pensando mesmo em desistir de trabalhar com as crianças e de cuidá-las. Porém, isso não aconteceu. Ela compreendeu o quanto as crianças precisavam de sua ajuda, essa conscientização fez com que ela se assoberbasse de coragem e retomasse os cuidados com as crianças. Enquanto isso, Korczak estava na batalha russa servindo como médico. Nas horas de folga começou a escrever o livro que se intitulou *Como amar uma criança*.

Korczak regressa à Polônia onde foi acolhido pelas crianças com grande alegria. Mas pouco tempo depois é novamente chamado para retornar e compor o exército, porém, dessa vez, do lado polonês. Obedecendo às ordens do chamado, Korczak foi trabalhar em um hospital que tratava de doenças infecciosas. Neste hospital ele tinha o cuidado de trocar as roupas e de se lavar depois do atendimento dessas pessoas, pois lidava com doenças infecciosas que o poderiam contaminar. Porém com relata Marangon (2007) “Certa tarde, após o atendimento de alguns pacientes, envolveu-se com assinaturas de documentos e esqueceu-se de seus cuidados” (p. 77). Em consequência desse descuido contraiu o tifo.

Korczak, sempre que podia ia visitar sua mãe, numa dessas visitas ela percebeu que seu estado de saúde era muito frágil. Então se ofereceu para cuidar dele.

Sua mãe acabou ela mesma contraindo a doença e faleceu. Com a morte da mãe, Korczak se mudou de vez para o orfanato onde ele mesmo se sentia como um órfão junto com suas crianças.

Abatido por se sentir culpado pela doença e morte da mãe, passava as noites escrevendo. Nesse período de tristeza, escreveu o livro *Rei Mateusinho Primeiro*, que conta a história de um reizinho órfão, que estava cercado por três reinos vizinhos, ou seja, pelos países que cercavam a Polônia com a guerra.

Com a invasão alemã, a Polônia se desestruturou. A invasão se iniciou pelos subúrbios de Varsóvia, na esperança de uma rendição rápida do povo. “Todavia, o que se viu foi um povo acostumado a lutar para manter suas tradições frente às invasões vizinhas, dedicado a esforçar-se para se defender sem se render” (MARANGON 2007, p. 81) e a cidade conseguiu resistir durante três semanas. Durante essa invasão os judeus foram as maiores vítimas e sofreram todo o tipo de humilhações, violência diária e milhares deles morreram.

De acordo com estudos de Cytrynowicz (1990), Lifton (1997) citados em Marangon (2007), a partir de novembro do ano de 1939, os judeus foram obrigados, pelas forças nazis, a usar uma bracelete com a *Estrela de Davi* cuja simbologia os identificava como judeus. Korczak não usava, pois usava o traje militar polonês para sair às ruas e pedir comida para as crianças do orfanato.

Nesse tempo Varsóvia estava praticamente toda destruída. A vida tinha-se tornado cada vez mais difícil e ainda mais para quem cuidava das crianças. Korczak recorreu ao presidente de Conselho polonês para solicitar ajuda, porém apesar dos esforços, não conseguia obter a ajuda necessária.

Em 1940, em decorrência da guerra, os nazistas colocaram limites no Gueto de Varsóvia, mas o orfanato se localizava do lado ariano o que significava que todo o orfanato seria esvaziado. Para evitar isso Korczak tentou um acordo com o diretor de uma escola para realizar a transferência dos alunos. Foram apresentadas três alternativas: trabalhar nas fábricas de armamento do Exército Alemão, em instituições judias, ou sair e arriscar para conseguir alimentos (Marangon, 2007). Além das crianças do abrigo, ele ainda recolhia órfãos da fúria dos nazistas e, segundo Marangon (2007),

Korczak tentava amenizar essa bruta realidade aos olhos das crianças, por isso, organizava representações teatrais, aulas de música e contação de histórias. Ele buscava envolvê-las numa atmosfera de alegria, paz e segurança durante o maior espaço de tempo possível. Além disso, as

atividades comuns do orfanato continuaram ocorrendo, como o jornal interno, as listas e o tribunal (p. 83).

O período vivido no gueto – seus pensamentos, sensações, medos e angústias – foi descrito por Korczak em seus diários. Essas anotações foram guardadas por um amigo e só foram desenterradas no final da segunda Guerra e transformadas em um livro com o nome de *Diário do Gueto*. Este livro é reconhecido como uma profunda demonstração do amor de Korczak pela humanidade.

3.4. O fim da vida de Korczak e das crianças do orfanato

No dia 5 de Agosto do ano de 1942, Janusz Korczak foi obrigado pelos nazistas a acompanhar as crianças do orfanato até ao trem que se designava como “trem de gado”. Era o caminho que as conduzia para as câmeras de gás.

Korczak, pelo seu renome internacional, poderia se salvar, porém recusou esse direito, pois consideravam que se não podia salvar as crianças pelas quais tinha dedicado sua vida, sua vida não tinha mais sentido. Marangon (2007) afirma que “Os trens transportavam entre seis e dez mil pessoas por dia. Um funcionário do Conselho Judaico chamado Remba procurou intervir, solicitando que Korczak o acompanhasse ao órgão competente, onde ele talvez pudesse requerer clemência” (MARANGON 2007, p. 84). Porém, ele não se afastou temendo que as crianças fossem levadas para algum campo de concentração na sua ausência. Chegava o fim da vida de Korczak e das suas crianças.

Marangon (2007) diz que:

A trajetória de Janusz Korczak até os vagões de trem que o levou para o Campo de Treblinka foi descrita pela maioria dos estudiosos que escreveram sua vida. Diz-se que ele caminhou à frente das crianças, que o seguiam em fila, carregando outras duas no colo que não conseguia mais andar. Todos eles cantavam juntos, uma canção infantil que falava sobre um passeio a um lugar bonito e feliz, demonstrando a esperança de um futuro pacífico. [...] um dos policiais judeus tenta impedi-lo de entrar no vagão e ele afirma que a única forma de impedi-lo seria matar-lhe ali mesmo, ao lado de fora do trem, perto das crianças. Janusz Korczak acompanhou os órfãos no vagão de gado (p. 84).

Em relação a esse aspecto, Marangon (2007) também ressalva que houve diversos testemunhos sobre a partida de Korczak com as crianças. Nesse dia, mais outras quatro mil crianças foram levadas também para câmaras de gás. Observadores contam que viram pelas frestas das janelas e registraram na memória a partida dessas

pessoas que não voltariam nunca mais. Marangon (2007), citando Lifton (1997), descreve o cortejo das crianças e de Korczak do seguinte modo:

Ao contrário das usuais massas caóticas de gente gritando desesperadamente por ser conduzida pelo açoite, os órfãos andaram em colunas de quatro com serena dignidade. “Eu jamais esquecerei esta cena enquanto viver” – Remba escreveu. “Não se tratava mais de uma marcha em direção aos vagões dos trens, mas fundamentalmente um protesto mudo contra regime assassino... um gênero de cortejo que o olhar humano jamais testemunharia.”

Enquanto Korczak encaminhava suas crianças calmamente para os vagões de gado, a polícia judaica formou um longo cordão em seu caminho, instintivamente saudando-o. Remba debulhou-se em lágrimas quando os alemães perguntaram quem era aquele homem. Um gemido surgiu daqueles que se mantinham na plataforma. Korczak caminhava, cabeça erguida, segurando uma criança em cada mão, seus olhos encarando sempre adiante, com o seu olhar fixo, como se visse alguma coisa ao longe (Marangon, 2007, p. 85).

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, muitos monumentos foram construídos para homenagear Janusz Korczak, como reconhecimento da humanidade pelo médico e educador e, principalmente, pelo grande defensor das crianças e de seus direitos. Várias associações também foram criadas, com o intuito de disseminar seu nome e suas experiências em defesa das crianças, suas práticas, bem como seu maior objetivo que foi o de defender as crianças das injustiças do mundo.

O local onde funcionou o orfanato foi transformado em um museu que homenageia seu nome, mas, sobretudo suas ideias em prol dos direitos das crianças, mostrando que ainda continuam vivas.

Em vários países, foram criados selos de carta com a imagem de Korczak, ou de alguma de suas crianças ou ainda com o próprio símbolo da Polônia. No país existem várias escolas, creches e hospitais que adotaram o nome de Janusz Korczak. Surgiram também associações que objetivavam divulgar o nome dele e o trabalho que ele realizava com as crianças.

Janusz Korczak deixou um legado sem igual que, em nossos percursos pedagógicos, precisa ser lembrado. Sua vida é um testemunho de esperança e uma inspiração para todos aqueles que se dedicam à educação das crianças continuem a garantir que as todas as crianças tenham direito a uma vida mais justa, mais humana e mais equitativa.

4. A PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO E OS DIREITOS DAS CRIANÇAS

A Pedagogia-em-Participação é a perspectiva pedagógica da Associação Criança¹. A Associação Criança (sigla de Criando Infância Autônoma numa Comunidade Aberta) é uma associação de profissionais de desenvolvimento humano, constituída por um grupo multidisciplinar de professores, educadores de infância, formadores, psicólogos e investigadores. Esses profissionais têm como missão promover programas de intervenção diferenciados que sejam capazes de promover melhorias na educação das crianças nos seus contextos escolares (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2001).

A Associação Criança está localizada na cidade de Braga, em Portugal. É uma instituição privada, porém, com fins públicos, que dá apoio pedagógico aos contextos de educação de infância públicos e privados. Através desse apoio, visa o desenvolvimento profissional dos educadores de infância e demais funcionários, influenciando também o contexto organizacional em que esses trabalhadores estão inseridos, permitindo a (re) construção da pedagogia.

A visão e a missão da Associação Criança é a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Esta visão sustenta-se em dois pilares principais a “liberdade individual e a justiça social e reconhece, assim, à educação – e à educação básica em particular – um papel vital no desenvolvimento de um sistema social mais livre, justo e equitativo” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAÚJO, 2004, p. 81).

A Associação Criança reconhece as necessidades de uma política para a infância que visa à proteção da criança, ainda que psicologicamente competente, desde nascimento, é socialmente indefesa. “O reconhecimento da importância formativa dos anos da infância conduz à necessidade de uma responsabilidade social coletiva por essa infância, responsabilidade que se traduz em fazer da educação de infância uma primeira etapa da educação para a cidadania” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAÚJO, 2004, p.82). A criança também é considerada um ser ativo, competente, construtor de conhecimento e participante dos seus próprios conhecimentos, por meio da interação em seu dia a dia, com os seus contextos de vida.

No centro desse projeto está o desenvolvimento da criança, mediante a atuação dos profissionais de educação. Para cumprir seus objetivos, é necessário

¹ Sobre a Associação Criança ver Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2001; Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011 ab.

cumprir os processos colaborativos, os quais deverão cumprir o processo de construção do significado da qualidade.

Para melhor se compreender a perspectiva da Associação Criança, a Pedagogia-em-Participação, recorre-se aos seus fundadores, Oliveira-Formosinho e Formosinho que defendem que “convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular da criação da pedagogia” (2011b, p. 13).

A Pedagogia-em-Participação é uma perspectiva pedagógica que se sustenta na práxis, ou seja, numa ação fecundada na teoria e sustentada nas crenças. Os seus fundadores entendem que a teoria não se desvincula da prática e essa prática é teoricamente fundamentada. A pedagogia é a construção de saberes praxiológicos, que recusa o academicismo baseado em currículos prontos e uniformizados com critérios únicos (FORMOSINHO, 2007).

Uma pedagogia centrada na práxis de participação procura romper com os paradigmas das pedagogias tradicionais, pois a pedagogia participativa busca o conhecimento das crianças, da cultura, de suas famílias, em um processo de “diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos de interação e os contextos envolventes” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 15).

A Pedagogia-em-Participação situa-se na família das pedagogias participativas que fazem a ruptura com a pedagogia transmissiva e promovem outra “visão de processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professora” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 15). Como adverte Oliveira-Formosinho (2007) sustentando-se em Freire (1996) esta ruptura não é apenas um mero exercício de desocultação da realidade, representa um compromisso com a reconstrução e a esperança. Na perspectiva desta investigadora “Os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011b, p. 15). A motivação para a aprendizagem é alicerçada na motivação intrínseca da criança.

A Pedagogia-em-Participação perspectiva o professor como o organizador de um ambiente educacional onde a observação e a escuta das crianças sustentam a intencionalidade pedagógica. O processo de aprendizagem tem como base a interação criança/adulto. A aprendizagem acontece pelas descobertas cotidianas, pelas

experiências contínuas e interativas das crianças e pelo envolvimento da criança em atividade e projetos. Ou seja, são valorizados e respeitados os seus saberes, levando em conta os seus conhecimentos e as suas capacidades. As atividades são desenvolvidas com as crianças visando as suas próprias aprendizagens e partindo de experiências significativas. O respeito mútuo entre professor e aluno é fundamental e isso se concretiza na organização do trabalho pedagógico. Nesta mesma perspectiva, podemos evocar Paulo Freire (1996) que afirma que a reflexão crítica sobre a prática é fundamental. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 22). O professor deve ser reflexivo e crítico de sua prática e não um sujeito centrado em um ensino que lhe foi imposto e um mero transmissor de conhecimentos para as crianças.

4.1. Sustentação teórica: crenças, valores e saberes da Pedagogia-em-Participação

A democracia se encontra no centro das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação. As instituições de educação de infância devem-se organizar para que a democracia “seja simultaneamente um fim e um meio, isto é, esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um cotidiano participativo vivido por todos os atores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 16).

A Pedagogia-em-Participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento participando, por meio do processo educativo, nas culturas que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. Existe um diálogo constante na Pedagogia-em-Participação, entre a intencionalidade do ato educativo e a sua persecução no contexto com os atores, pois esses são vistos como ativos “competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura, que chamamos de educação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 19). A educação é a principal porta da cultura.

Dewey (2002), um dos grandes inspiradores da Pedagogia-em-Participação, argumenta que a escola tem possibilidades de associar-se à vida, de se tornar a segunda morada de uma criança, onde esta aprende por experiências, ao invés de ser apenas um local onde se decoram lições transmitidas pelo professor. Ou seja, “a escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária” (p. 26), este é o fator fundamental em que a escola tem a oportunidade de mudar e promover o processo contínuo do aprendizado.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), nesta mesma linha de pensamento, dizem que o processo educativo se organiza em torno da definição das grandes finalidades e dos objetivos educacionais e das escolhas dos meios e das técnicas para o desenvolvimento pedagógico. Estes princípios estão igualmente subjacentes à organização da escola, à formação dos educadores e ao desenvolvimento da investigação.

De acordo com esta perspectiva pedagógica a participação implica a escuta da criança, o diálogo e a negociação. Como refere Oliveira-Formosinho:

a interatividade entre saberes, práticas e crenças, a concentração nos atores como co-construtores da sua jornada de aprendizagem em um contexto de vida e de ação pedagógica determinada, através da escuta, do diálogo, e da negociação, conduzem um modo de fazer pedagógico caleidoscópico, centrados em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e interações (2007, p. 19).

Esse modo de fazer pedagógico revela a emergência, a importância do fazer e do pensar que produz múltiplas possibilidades e define uma pedagogia transformativa.

Na Pedagogia-em-Participação a imagem do aluno e do professor é reconstruída com base na reconceptualização da pessoa, como possuidora de capacidades e gostos, com direito à participação.

Os objetivos da educação na Pedagogia-em-Participação são os de apoiar o envolvimento da criança no continuum experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua, dispendo a criança tanto do direito à participação como do direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulador por parte da educadora (FORMOSINHO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 18).

A atividade da criança se dá na colaboração com os pares e com o educador tendo em conta todas as dimensões da pedagogia, assim como, a planificação, a rotina diária, a organização dos materiais, a reflexão das atividades e projetos, ou seja, a criança aprende em companhia. A motivação da criança serve de base ao trabalho que o educador desenvolve. O papel fundamental do educador é o de organizar o ambiente educacional e escutar a criança, observar e documentar para compreender e responder à escuta. Desta forma, o educador parte do conhecimento da criança e do grupo para conduzi-la em direção à cultura.

No contexto da Pedagogia-em-Participação, a autovigilância do educador sobre as interações se torna indispensável. O educador deve refletir e se questionar sobre questões como:

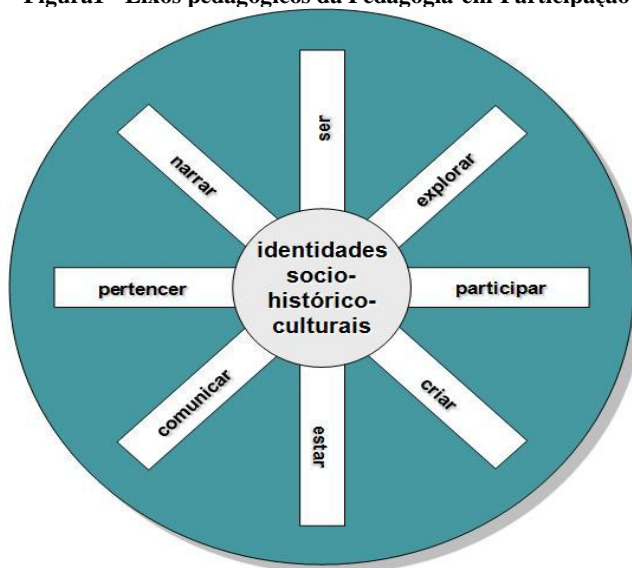
será que desenvolvem empatia com a criança e favorecem a autonomia e, simultaneamente, criam questões e desafios? Será que permitem observações, suportam decisões, organizam processos, providenciam informações? Será que criam bem-estar e envolvimento? (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011, p. 18).

A Pedagogia-em-Participação é uma pedagogia que se define como “a criação de espaços-tempos pedagógicos, onde a ética das relações e as interações faz com que as crianças se desenvolvam nas atividades e nos projetos, os quais valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças, permitindo à criança viver, conhecer, significar, criar” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011, p.19).

4.2. Eixos pedagógicos e as áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação

Para a Pedagogia-em-Participação existem quatro eixos definidores da intencionalidade pedagógica. Esses eixos foram surgindo ao longo dos anos de pesquisas realizadas coletivamente pelos membros da Associação Criança. Esses eixos são interdependentes e “aspiram a que o processo educativo colabore na construção e desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011b, p. 20). A educação é entendida como um processo de cultivar o ser, os laços, as experiências e os significados.

Figura1 - Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação



(Oliveira-Formosinho, 2011)

O primeiro eixo pedagógico é o eixo do ser-estar que intencionaliza para uma *pedagogia do ser* onde emergem aprendizagens, desde o nascimento, no âmbito das semelhanças e diferenças (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINO, 2011b, p. 20).

O segundo eixo é o do pertencimento e da participação, “intencionaliza uma *pedagogia de laços* onde o reconhecimento da pertença à família é alargado progressivamente à comunidade local e sua cultura, ao centro de educação de infância, à natureza” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011b, p. 20). Esse eixo se intencionaliza também para a aprendizagem das diferenças e das semelhanças. Como salientam os autores, a participação passa a ganhar significados nesse contexto dos laços de pertença que se honram e se ampliam.

O terceiro eixo é o das linguagens e da comunicação. Nesse eixo a intencionalidade está focada na aprendizagem experimental da criança, é o experimentar em comunidade e interação, em reflexão e em comunicação. A experiência, refletir, analisar, comunicar são processos que permitem extrair informações e saberes. Tal como os outros eixos, esse eixo intencionaliza também para a aprendizagem das diferenças e das semelhanças.

O quarto eixo pedagógico é apresentado como o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem que conduz a outra intencionalidade e compreensão, o qual se torna a base da criação. Segundo os autores, como seres humanos, podemos compreender mais profundamente quando narramos e vivemos.

A Pedagogia-em-Participação cria intencionalidade em torno destes eixos e cultiva as identidades e as relações que sustentam o reconhecimento das similitudes e das diversidades; desenvolve aprendizagem experiencial e construção de significado através da utilização dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis; cria conversação e significações que se expressam na riqueza das linguagens plurais (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011b, p. 21).

Esses eixos promovem e orientam as experiências e as aprendizagens das crianças. Os autores da Pedagogia-em-Participação, com inspiração em Dewey, defendem uma visão de aprendizagem experiencial, ou seja, defendem que a criança aprende por meio de experiências. A experiência é considerada um conceito base, pois propõe a ação e a reflexão que provoca questionamentos. Leva também à construção da lógica do conhecimento e à investigação.

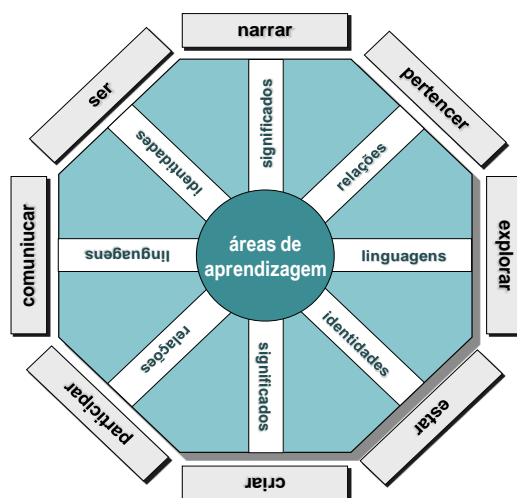
Para Dewey (2002) aprender não significa adquirir o que já está incorporado nos livros e na mente dos mais velhos, significa sim aprender por experiências contínuas e interativas. Nesta mesma perspectiva, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) argumentam que a Pedagogia-em-Participação cria situações experienciais que promovem o desenvolvimento de atividades, das relações, da participação, das linguagens e das significações. As experiências são criadoras de laços entre as crianças e o mundo.

As oportunidades de aprendizagem proporcionam experiências tanto no desenvolvimento das identidades e das relações como no desenvolvimento das aprendizagens ao nível das linguagens e da significação. “As experiências de exploração do mundo com recursos aos instrumentos culturais, tais como as linguagens cívicas, moral e ética fecundam a exploração promovendo a representação, os sentido, os significados, os saberes” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011a, p. 108).

O envolvimento da criança acontece com atividades de qualidade e pode ser reconhecido pela concentração e pela persistência da criança, pela motivação, pela atração e entrega aquilo que está fazendo, mas também pela abertura aos estímulos e pela intensidade da experiência, tanto ao nível físico quanto cognitivo. A determinação pelo impulso exploratório da criança também é algo importante na definição do envolvimento da aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAÚJO, 2004).

Na Pedagogia-em-Participação defende-se a ideia de que é importante garantir que o aprender esteja interligado com o “aprender a aprender, porque a forma de ensinar está, antes de mais, preocupada com as formas de aprender” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011a, p. 108).

Figura 2 - Áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação



(Oliveira-Formosinho, 2011)

Como destacam os autores Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a), há questões, desde o nascimento, às quais é fundamental responder. Na Pedagogia-em-Participação estas questões são centrais: “Quem sou eu? Quem é ela/ele? Como nos relacionamos? Como me sinto? Como se sente ela/ele? Como me veem? Como os vejo? Onde pertencço? Como contribuo? O que aprendo? Como aprendo? Como respondo? Como posso obter resposta?” (p. 109). Do ponto de vista destes autores, as narrativas das crianças são um modo de descrever o mundo que lhes permite usar as suas inteligências plurais e os múltiplos sentidos. Uma das formas de potenciar as narrativas das crianças é a documentação dos seus feitos, mas também do seu pensar, saber e sentir.

Quando se criam oportunidades para as crianças refletirem sobre suas próprias aprendizagens, elas não ficam marcadas pelo erro e com medo do fracasso, como ocorre na pedagogia tradicional. A criança passa a ter um olhar crítico para o que fez e para o que a outra criança fez. Quando as crianças vivem em um clima de auto realização, adquirem confiança e respeito, desenvolvem comportamentos positivos e tonam-se mais empáticas e solidárias (AZEVEDO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008),

as crianças, ao relembrem as suas experiências (ações e interações), podem maravilhar-se com a descoberta das sua agência e da agência dos outros que participam nas suas brincadeiras, nos seus jogos, no seu mundo do faz-de-

conta. Além disso, este episódio também mostra que a conversação que se estabelece entre as crianças em torno da sua auto-avaliação produz o efeito de abrir as experiências pessoais ao escrutínio público (AZEVEDO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 123).

Relembrar e narrar às experiências vividas na interação social exige um esforço da criança para significar e explicar aos outros e a si mesma os seus gostos, sentimentos, saberes e fazeres. A documentação ajuda a criança nesses processos. Como salientam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a)

Uma das tarefas constituintes da profissionalidade das educadoras é a de documentar em colaboração, para que as crianças possam exercer sobre a documentação os seus poderes descritivos, analíticos, interpretativos, compreensivos e, com isso, transformar a aprendizagem experiencial em saberes significativos (p. 110).

Do ponto de vista destes investigadores o modo como se aprende tem influência na construção da identidade pessoal, social, cívica e cognitiva daquele que aprende.

4.3. O ambiente educativo na Pedagogia-em-Participação

Para o desenvolvimento da Pedagogia-em-Participação é necessário à organização de um ambiente educativo promotor do direito à participação. Este deve ser pensado tendo em conta as diferentes dimensões da pedagogia: os espaços pedagógicos, os materiais, as interações, o tempo pedagógico, a organização de grupos, a observação, planificação e avaliação, os projetos e atividades que concretizam a construção das aprendizagens.

Oliveira-Formosinho (2007) relata as dificuldades enfrentadas por Dewey para encontrar, nas lojas de Chicago, materiais adequados para as crianças. Em uma das lojas um comerciante explicou-lhe que, em sua loja, havia mesas e cadeiras para as crianças ouvirem e não para trabalhar, como era o desejo de Dewey. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011b) salientam que:

Um dos maiores desafios perante os quais nos colocou a pedagogia da infância provém de se ter mostrado que a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite e celebre a participação, isto é, de um contexto que participe na construção da participação (p.27).

O objetivo da Pedagogia-em-Participação é o de construir um contexto que promova a participação da criança, um contexto educativo que facilite e promova a (co) construção de conhecimento e a (co) laboração na aprendizagem. A Pedagogia-em-Participação é uma “gramática”, usando a expressão de Oliveira-Formosinho (2007), para a ação cotidiana que orienta e organiza a compreensão das inter-relações entre todas as dimensões. É como um pilar de apoio para o educador, que lhe permite fazer com que as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam a sua aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Esta investigadora ressalva a importância da vivência do espaço-tempo pedagógico e das relações que apoiam o experienciar da criança em companhia, que as leva a refletir, a aprender por diferentes atividades e projetos.

O desenvolvimento profissional do educador é uma questão muito séria nesta perspectiva pedagógica que acredita que esse processo se realiza na integração da prática e da epistemologia. A ação do educador como reflexivo das ações que desenvolve é uma condição importante para co-construir e partilhar, com seus pares, os saberes e os conhecimentos sobre a própria prática. Nessa mesma direção Oliveira-Formosinho (2007) afirma que a compreensão dos eixos pedagógicos permite aos profissionais fazer ligações entre a ideologia dos direitos das crianças e os campos de atuação pedagógica.

4.3.1. A organização do espaço pedagógico na Pedagogia-em-Participação

Para a compreensão da Pedagogia-em-Participação, não se pode deixar de fora a questão da organização do espaço pedagógico. Como salientam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011)

Na Pedagogia-em-Participação damos muita importância à organização do(s) espaço(s) pedagógico(s). Pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer (p.11).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011b) afirmam que “a Pedagogia-em-Participação é, na sua essência, a criação de espaços-tempos pedagógicos, onde as interações e relações sustentam atividades e projetos, que permitem às crianças co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (p. 28).

Do ponto de vista destes investigadores, o espaço pedagógico passa a desenvolver o seu papel de educador quando se organiza em torno de critérios que são

coerentes com a “abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais” (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2011b, p. 28) e conduzem ao desenvolvimento das diversidades e ao respeito pelas identidades. Outro aspecto chave é a organização flexível, conhecida pelas crianças permitindo-lhes desenvolver a sua autonomia e colaborar com os seus pares e adultos no brincar. Por último, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) destacam a preocupação com a resposta às diferentes aprendizagens e experiências das crianças projetando o espaço pedagógico como porta da cultura.

Na Pedagogia-em-Participação o espaço precisa ser considerado como um lugar de bem-estar, de prazer, de alegria, um espaço aberto às novas descobertas, às vivências e aos interesses plurais, tanto das crianças quanto da comunidade. “Um espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornando porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural é um garante das aprendizagens” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011b, p. 28).

Para estes autores, um espaço diferenciado, como aquele que se defende na Pedagogia-em-Participação, dá-se prioridade à criação de áreas diferenciadas com materiais próprios, tais como, “mídioteca, área das expressões, áreas do faz de conta, área de ciências e experiências, área dos jogos e construção” (p. 28). Essa divisão da sala em áreas permite que o educador organize o espaço e facilita a co-construção das aprendizagens significativas, diversas e plurais.

Como destacam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011b) “as áreas são territórios plurais de vida, que acolhem e promovem experiências plurais e aprendizagens múltiplas” (p.28). Assim, a organização do espaço não deve ser permanente, o educador deve fazer adaptações ajustadas ao desenvolvimento das atividades e dos projetos que se realizam em sala, ao longo do ano.

Na organização do ambiente é necessário ter em consideração os materiais que devem estar acessíveis às crianças. Ou seja, o educador deve proporcionar um ambiente em que as crianças tenham contato direto com os materiais, que possam usá-los com facilidade, com autonomia e independência. O educador também deve permitir que as crianças tenham acesso e possam brincar com os brinquedos que elas próprias produzem durante suas atividades e os projetos.

A este propósito podemos recordar Freire (1996) que defende a ideia de que não basta ter o chão bem limpo, salas enfeitadas. Há uma pedagogicidade indispensável na organização dos espaços e dos materiais.

4.3.2. A organização dos materiais pedagógicos na Pedagogia-em-Participação

Na Pedagogia-em-Participação e segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) a sala de educação infantil ganha sua densidade pedagógica a partir das decisões do educador na seleção dos materiais que, nesta perspectiva pedagógica, são considerados como *livros de texto*. Nas palavras destes autores “Os materiais pedagógicos são livros de texto que tem como função central promover o jogar e o brincar, promover o aprender com bem-estar” (p. 29). Dessa forma, é necessário ampliar tanto a concepção de espaço pedagógico, como mencionamos anteriormente, quanto à concepção de materiais pedagógicos, pois esses promovem, ou não, possibilidades de criação e recriação, conhecimentos, descoberta, interações, desejos nas crianças. Em relação a esse aspecto Dewey (2002) argumenta que:

A questão prende-se com a seleção de tipos, variedades e promoções devidas de conteúdos que respondam mais definitivamente aos desejos e poderes dominantes de um dado período do desenvolvimento e daquelas formas de apresentação que farão com que os materiais selecionados imprimam vitalidade ao desenvolvimento (p. 85).

Para Dewey ninguém possui um conhecimento definitivo e absoluto, todos nós aprendemos todos os dias. Uma dessas formas de aprender é pelas experiências contínuas e interativas e essas experiências dependem também dos materiais que as crianças têm à sua disposição. Na Pedagogia-em-Participação a escolha dos materiais para as crianças deve remeter ao desenvolvimento de identidades pessoais, relacionais e sociais. Deve também visar o “desenvolvimento das pertencas participativas e promover a exploração, a manipulação, a representação em contexto de comunicação com os pares e os adultos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011b, p. 29).

Os materiais pedagógicos são um dos principais pilares da mediação pedagógica do professor com as crianças, visando à promoção de experiências plurais que conduzem à construção das identidades plurais e que respeitem as culturas plurais. Neste sentido, pode evocar-se Hohmann e Weikart (2004) que consideram importante a participação das crianças na organização dos materiais. Na perspectiva destes autores a participação das crianças na organização do espaço e dos materiais facilita as suas

escolhas e promove a sua autonomia porque facilita o processo de usar e guardar no mesmo lugar.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2011), na esteira de Malaguzzi (1999), defendem que os materiais são o segundo educador, pois fazem a mediação entre a criança e educador. Os materiais estão carregados de ideologias que servem ou não as linguagens da criança, os sentidos plurais, as inteligências múltiplas, os sentidos inteligentes, a individualidade, a cultura.

4.3.3. Organização do tempo pedagógico na Pedagogia-em-Participação

Na Pedagogia-em- Participação o tempo pedagógico é organizado de modo a respeitar os ritmos de cada criança. Deve incluir momentos de trabalho em pequenos e em grande grupo e promover as relações e interações, as experiências múltiplas, às linguagens plurais, integrar as diferentes culturas e respeitar a diversidade. Todas essas questões têm por base o bem-estar e a aprendizagem das crianças.

A Pedagogia-em-Participação defende a ideia de que a rotina diária ajuda a criança a ter consciência de que dispõem, ao longo do dia, de segmentos de tempo específicos para desenvolver diferentes atividades, isto é, dispõe de tempo para planejar, colocar em práticas as suas ideias e os seus pensamentos e refletir sobre as suas realizações e interações, tempo para atividades de grupos, tempo para brincarem no recreio, tempo para refeições, tempo para descansar.

A rotina oferece à criança oportunidades de se auto-organizar e de se autonomizar e, num processo isomórfico, permite ao educador se auto-organizar para observar as necessidades e interesses de cada criança e do grupo para lhes proporcionar o desenvolvimento de múltiplas e diferentes atividades.

Nesse sentido, entende-se que uma rotina em que a professora demonstre atenção à criança nas diferentes situações, incentivando-a a resolver seus problemas de maneira autônoma, a traçar a sua história, a tomar decisões, contribui para a construção da autonomia na infância.

Segundo Freire (1996) educar para autonomia implica a construção de regras de conduta que visam à responsabilidade individual e coletiva “É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o espaço antes habitado por sua dependência” (p. 105, grifos no original).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011b) salientam que “o espaço e o tempo vividos são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações” (p. 30), que compreende e faz a ligação entre o espaço de vida e a aprendizagem da criança. A rotina diária está planejada de forma a apoiar a iniciativa, a autonomia e a participação efetiva da criança.

A organização do tempo na Pedagogia-em-Participação interliga os tempos de cuidados e os tempos pedagógicos. O tempo pedagógico “organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e ANDRADE, 2011, p. 72).

No desenvolvimento do tempo pedagógico, o educador deve ter uma visão crítica e reflexiva da realidade, a partir das aprendizagens e experiências das crianças, para que, assim, possam criar uma polifonia de ritmos: “o da criança individual, os dos pequenos grupos, o do grupo todo” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e ANDRADE, 2011, p. 72). Pede-se ainda que o tempo pedagógico inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências das crianças, a ação de conhecer e as suas emoções, as linguagens plurais e as diferenças culturais.

Na Pedagogia-em-Participação a rotina diária é concretizada em tempos pedagógicos que potenciam aprendizagens múltiplas ao nível das pertenças participativas, das experiências significativas, das representações e narrações. Esta perspectiva pedagógica sugere uma sequência dos tempos pedagógicos que engloba: “acolhimento; planificação; atividades e projetos; reflexão; recreio; momento (inter) cultural – hora de...; momentos de trabalho em pequenos grupos; conselho; tempo de partida” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e ANDRADE, 2011, p. 72).

Essa sequência visa à compreensão partilhada da criança do seu dia a dia. A organização do tempo pedagógico na Pedagogia-em-Participação vai desde o momento de acolhimento da criança até às reflexões que encerram o ciclo planificação, atividades e projetos e reflexão. O momento (inter) cultural surge como uma oportunidade para trabalhar e respeitar as culturas das crianças e o momento de trabalho em pequeno grupo como uma ocasião para alargar e sistematizar as aprendizagens das crianças. O conselho é definido como um momento de reflexão-avaliação das experiências de aprendizagem realizadas ao longo do dia/ semana. O tempo de partida deve ser entendido como um

tempo por excelência para facilitar e potenciar a transição escola/casa/família. Como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011):

O momento de trabalho em pequenos grupos permite o alargamento das experiências de aprendizagem e a sua sistematização. O conselho, sustentado na documentação pedagógica das aprendizagens desenvolvidas durante o dia e a semana, permite a reflexão-avaliação das experiências de aprendizagem e dá lugar ao tempo de partida como transição rica entre o jardim de infância, a casa, a família (p. 72).

O acolhimento deve ser entendido como um “espaço-tempo de bem-estar” para as crianças. As crianças que são acolhidas pelo seu educador ou por outras crianças também aprendem a acolher. Esse tempo, no dizer de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) é um tempo que “contagia outros tempos e que abre portas do emergente, que provoca outros diálogos e outros pontos de partida... é um tempo de surpresas” (p. 74).

Na Pedagogia-em-Participação, a organização do tempo pedagógico constituem-se em espaços-tempos para respeitar ritmos, acolher ritmos, criar novos ritmos. É considerado também como tempo para a escuta individual, dos grupos e dos pares. Cada segmento de tempo é entendido como um tempo que contagia outros tempos, que acolhe o pensado e o agido, que abre portas ao emergente, que origina outros diálogos, que conduz a novos projetos e experiências.

Hohmann e Weikart (2004) defendem a ideia de que o educador, para ajudar a criança na compreensão do tempo pedagógico, deve pensar nas seguintes questões “o que é que se passa agora? O que é que fazemos a seguir? Quando é que temos tempo para...? Quando é que vamos para o recreio?” (p. 224). Essas questões ajudam a criança a compreender os acontecimentos da instituição que frequenta, mas também ajuda os adultos a se organizarem com as crianças, de modo a criar oportunidades para a realização de experiências de aprendizagens ativas e motivadoras.

A rotina diária pode considerar-se como marcas de pegadas num caminho. Do ponto de vista de Hohmann e Weikart (2004) “Uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas «à dimensão da criança» no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (p. 224). Assim, é fundamental pensar em uma rotina que considere os interesses e as necessidades das crianças.

4.3.4. As interações adulto-criança como questão vital da Pedagogia-em-Participação

As interações adulto-criança são uma das mais importantes dimensões da Pedagogia-em-Participação. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) dizem que as interações permitem refletir e perceber se estamos na presença de uma pedagogia participativa ou transmissiva. De facto, as palavras de Oliveira-Formosinho e Formosinho sobre a importância das interações adulto-criança são elucidativas “É que as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011, p. 30). Refletir, desenvolver as interações, são práticas exigidas aos educadores que pretendem desenvolver e promover a Pedagogia-em-Participação.

Do ponto de vista de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) o professor pode fazer a diferença no trabalho pedagógico, querendo transformar as estruturas, os sistemas, os processos, as interações que constituem constrangimento, passando a promover uma aprendizagem experiencial participativa. “A Pedagogia-em-Participação é uma proposta que honra as identidades relacionais e as relações identitárias como condição prévia de aprendizagem experiencial” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011, p. 31). Essa proposta incorpora a (co) construção das aprendizagens no desenvolvimento das interações pedagógicas. As crianças ganham experiências ao formarem relações positivas. O adulto, ao partilhar o controle com a criança passa para a criança o seu encorajamento envolvendo-a na resolução autônoma dos problemas. Ao investir de forma sincera nas interações, modelando relações interpessoais positivas (Hohmann e Weikart, 2004), o educador permite que as crianças cresçam em suas capacidades de acreditar e de confiar no próximo, de se tornarem autônomas, de tomarem as suas próprias iniciativas e de sentirem autoconfiança. A Pedagogia-em-Participação, ao investir na construção de interações pedagógicas sensíveis, estimulantes e autonomizantes, é uma perspectiva pedagógica que prima pelos direitos das crianças, que os honra e os celebra.

Dewey (2002) defende a ideia que “a criança deve contatar com um maior número de adultos e de crianças, para sua vida social seja mais livre e rica possível” (p. 41) e Hohmann e Weikart (2004), argumentam que, nas interações positivas com os adultos, a criança desenvolve “sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa, em lugar de desconfiança, vergonha, dúvida e culpa, tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e a capacidade e vontade para alcançar os objetivos” (p. 64). Em ambiente de aprendizagem ativa as crianças

desenvolvem o sentido de pertença emocional e suas capacidades de adequação e controle.

4.3.5. Organização dos grupos de aprendizagem na Pedagogia-em-Participação

O objetivo principal da organização dos grupos de aprendizagem passa pelo domínio do poder e da influência que os processos têm sobre as pessoas. As pedagogias participativas consideram necessário educar a criança para ser assertiva no processo da afirmação do conhecimento dos seus direitos, especificamente, no direito a participar nos processos que lhe dizem respeito.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), salientam que, no significado de participação, há uma perspectiva individualista que diz que devemos permitir que cada criança tenha sua influência no processo de tomada de decisão. Na Pedagogia-em-Participação a “assertividade individual não se deve procurar sem o sentido de pertença comunitário e este não se cumprirá integralmente sem que os indivíduos da comunidade de aprendizagem possam ser assertivos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011b, p. 31).

Uma pedagogia da participação transformativa deve se certificar que, ao mesmo tempo, realiza o ator social em contexto, com formar de participação mútua, e o ator pessoal em crescimento, que é um sujeito independente, livre, com expressão e iniciativas próprias.

A Pedagogia-em-Participação preconiza uma organização do dia como uma estrutura flexível capaz de permitir diversos modos de participação e envolvimento das crianças no processo de co-construção da aprendizagem experiencial – individualmente, em pares, em pequeno grupo e em grupo. Essa pedagogia favorece a organização de grupos heterogêneos em termos etários e que integrem a diversidade cultural envolvente.

4.3.6. Planificação

O processo de planificação é essencial numa pedagogia que se sustenta nos ideais da participação. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001b) sugerem que a pedagogia da infância transformativa preconiza uma planificação pedagógica que conceptualiza a criança “como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta,

que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão, na vida da família, da escola e da sociedade” (p.32).

Hohmann e Weikart (2004) sugerem que as crianças “Ao fazerem planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre suas ações” (p. 247). Por seu lado, com a planificação os adultos percebem as capacidades das crianças para pensar, tomar decisões e resolver problemas.

Planear é o processo intelectual em que os objetivos dão forma à ação antecipadamente. Ao planear, a criança pequena começa a dar forma e intenção à sua ação, criando um objetivo, um propósito. A planificação ajuda a criança a ter consciência de suas capacidades, especificamente, a sua capacidade de controlar as suas próprias ações (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a, b) distinguem entre a planificação da criança e a planificação do adulto. Para os autores a planificação do adulto apresenta três importantes características: observar, escutar e negociar.

A observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da sua estrutura de criação de significado para a experiência, necessariamente diferente da estrutura de atribuição de significado à experiência desta outra criança individual que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, noutra cultura (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011, p. 32).

O processo de observação é um processo contínuo, que exige uma profunda ligação entre a teoria e prática. O educador observa a criança em ação e não a criança solitária.

Na Pedagogia-em-Participação a observação desempenha um papel importante na sustentação da avaliação, pois não é a criança que é avaliada, mas sim as aprendizagens que realiza no contexto educacional que se criou. É um processo de escuta da criança para responder a essa escuta.

A escuta é um outro processo da planificação, é o escutar a criança sobre sua colaboração em seu processo de conhecimento, ou seja, é expor sua contribuição no seu processo de ensino aprendizagem. A escuta, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011, p. 33).

A escuta, a observação e a documentação servem de base para a planificação entendida como projeção da ação educativa. A negociação é entendida como um processo de debater e consensualizar com a classe os processos e os conteúdos curriculares. “Trata-se da participação guiada da classe na co-definição da planificação curricular. É um instrumento de participação que afasta ainda mais a perspectiva construtivista da perspectiva tradicional [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011b, p. 32).

Na Pedagogia-em-Participação a planificação a partir das crianças inscreve-se num espaço-tempo que possibilita às crianças falarem e se escutarem (a si mesmas e aos outros). É também um tempo que permite às crianças demonstrar a si mesmas e aos outros quão capazes são de concretizar as suas interações com sucesso, desenvolvendo o sentido de iniciativa e empenhamento. Também lhes permite utilizar múltiplas linguagens e formar imagens mentais, seja através de suas ações ou das ações de seus pares, ou até mesmo dos materiais disponíveis.

O adulto tem como papel central a criação desses espaços-tempos para a criança ser escutada e escutar-se a si própria, pois o planeamento eficaz se inicia com os interesses espontâneos das crianças. Como salientam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011)

Na Pedagogia-em-Participação, a planificação cria um momento em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. É um momento em que a criança ouve e se ouve. O papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique essa escuta – planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta, para fazer planificações como forma refletida de iniciar a ação (p. 77).

4.6.7. Atividades e projetos

Como se tem vindo a descrever ao longo desse capítulo, “a vivência do espaço-tempo pedagógico, com o fluir das interações e relações que essa vivência sustenta, media as experiências e as aprendizagens construídas através de atividades de projetos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011, p. 33).

Na Pedagogia-em-Participação as crianças desenvolvem atividades e projetos que lhes permitem aprendizagens experienciais, tanto em conteúdos como em modos de aprender. Desenvolver atividades e projetos com as crianças implica compreender em profundidade os interesses das crianças, porém os projetos, mais do que as atividades, exigem um envolvimento mais duradouro das crianças, um

alargamento da pesquisa individual às pesquisas dos grupos. A este propósito podemos recorrer a Gambôa (2011) que, sustentando-se em Dewey, diz:

Para que o aluno pense, estude (o que no sentido verdadeiro do termo significa investigar) é necessário, primordialmente, que haja uma experiência na qual ele se encontre implicado (interessado), essa experiência para que suscite a reflexão tem de ter em si uma qualidade problemática ou alguma coisa nova que escape à rotina e desperte curiosidade (GAMBÔA, 2011, p. 56).

É no contexto educativo que se constrói e trabalha com projetos provindos, muitas vezes, de situações geradas por pequenas questões levantadas por uma ou duas crianças que acabam envolvendo mais crianças. Ao longo do processo vão-se esclarecendo as dúvidas que inicialmente constituíram o motivo da pesquisa e aquelas que vão surgindo no decorrer do próprio processo.

Gambôa (2011) ressalva que o que diferencia o trabalho de projeto é começar o projeto com um problema e não com um tema. Esse problema constitui-se no centro de interesse e requer que se vão delineando estratégias de pesquisa que se transformam num processo reflexivo e dinâmico, conducente à (re) construção do pensamento. É um processo que faz “da pesquisa e dos atores (os alunos e o professor) o centro de uma aprendizagem” (p. 56).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011b) dizem que para se pensar as atividades e os projetos, na educação de infância, é necessário “tomar consciência de uma visão do homem, resgatar uma ideologia democrática para a escola que participa numa sociedade democrática onde as crianças são sujeitas de direitos” (p. 34). Implica ainda resgatar o conhecimento-em-ação, ou seja, o caráter prático do conhecimento, “como expressão viva da ligação racional e ética das transações entre sujeito e o meio” (p. 34).

Como salienta Kilpatrick (1965), devemos começar um projeto por onde os alunos estão interessados, em seguida o problema deve ser analisado, tendo em conta as características do assunto e as hipóteses conducentes a um possível projeto. Devem criar-se questões ou situações-problemas e analisar as possibilidades de conduzir a pesquisa e, por fim, o desenvolvimento da pesquisa, deve conduzir a conclusões capazes de reconstruir uma visão geral do saber adquirido ao logo do desenvolvimento deste projeto.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011b), é através das atividades e projetos que reaprendemos a olhar as atividades como atos intencionais. “As crianças escutando-se a si próprias, descobrindo os seus interesses e motivações, deslindam progressivamente a intencionalidade que conferem as acções situadas” (p. 34). As crianças se descobrem enquanto seres dinâmicos, motivacionais e com capacidades de agir intencionalmente e racionalmente de acordo com a dinâmica dos seus interesses.

Na Pedagogia-em-Participação “o projeto é um contexto que permite à criança fazer escolhas para o desenvolver e que permite continuidade e interatividade de experiências” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e ANDRADE, 2011, p.80).

4.6.8. Documentação pedagógica

Na Pedagogia-em-Participação, a documentação pedagógica situa-se no centro do processo de aprendizagem. A documentação pedagógica serve de base para registrar e revelar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças (AZEVEDO, 2009). Como referem Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) quando fazemos a documentação juntamente com a criança, ajudamos a “construir instrumentos que lhe permitem contar a sua história, criamos condições para a criança analisar o seu percurso e descobrir que cresceu, que já não é mais pequenina” (p. 122). A criança passa a ter consciência de suas aprendizagens, consegue distinguir a evolução de um ponto para outro, ou seja, ela olha também para si como um ser em crescimento.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011b) salientam que “para garantir o direito da criança a participar na sua própria educação é fundamental fazer uma ruptura com as concepções tradicionais de educação” (p. 35), pois no ensino tradicional a criança não é vista como um ser competente e com direito a espaço de participação, diferentemente da Pedagogia-em-Participação que vê a criança como um ser competente.

Como afirmam Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008), as crianças ao relatarem o que fizeram em suas experiências, ao relembrares essas passagens se maravilham com suas descobertas. Além disso, “a conversação que se estabelece entre as crianças, em torno da sua auto-avaliação produz o efeito de abrir as experiências pessoais ao escrutínio público” (p. 123). O poder de voz das crianças está vinculado em seu poder de expressar as suas intenções e seus interesses, com isso o crescimento na

aprendizagem por experiência aumenta-se cada vez mais na vida da criança (AZEVEDO, 2009).

Nesta mesma perspectiva, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011b) dizem que “a documentação permite à comunidade profissional descrever, compreender, interpretar e ressignificar o cotidiano pedagógico da experiência de vida e aprendizagem das crianças e da vida profissional das educadoras” (p. 35). A documentação faz o elo que permite à criança ver-se a aprender.

Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008) ainda nos relatam que a leitura da criança em seu próprio portfólio faz com que ela se reencontre com o seu pensar e com seu fazer. Esse reencontro facilita a compreensão de si própria e do outro, pois ao longo de sua jornada, a criança vê-se como um ser evoluindo em seu aprendizado.

O aprender é construir junto, é a colaboração com seu próximo, é o saber fazer, mas também o saber emprestar o seu fazer quando a outra criança ou adulto precisa de ajuda. Além de proporcionar esse aprendizado para a criança, a documentação também tem como perspectiva permitir às crianças evoluir em suas descrições e análises, assim como em suas interpretações e compreensões da realidade que permite (re) conhecer como um ser competente e participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINO, 2011a,b).

Quando o adulto trabalha com a documentação pedagógica, ele se permite aventurar-se e surpreender-se com o impacto que as experiências e as vivências crianças provocam nas crianças e nos adultos com quem interagem (AZEVEDO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; AZEVEDO, 2009).

A documentação faz com que os educadores encontrem espaço e tempo em sua intervenção para ver e escutar as crianças. Assim, a documentação pedagógica, na Pedagogia-em-Participação, remete-nos para uma compreensão da imagem da criança como um ser que sente e se expressa, que pensa e experimenta, que aprende por experiências interativas e contínuas, que constrói de si uma imagem de um sujeito possuidor de direitos, que se compreende a si própria como um portador de voz e de direito a agir e a participar. Esta criança competente, ator e autor são olhados, compreendida e respeitada pelos adultos como participante na sua própria aprendizagem e na avaliação dessa aprendizagem (AZEVEDO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) afirmam que a documentação representa outro olhar sobre a infância. Este novo olhar requer uma atitude de respeito

pela criança que se transforma no centro da ação pedagógica, pois a documentação registra as suas múltiplas afirmações de identidade.

A documentação como forma de escuta é a base para a comunicação com a criança, que tem direito a ser respondida e a colaborar no seu processo de aprendizagem. A documentação registra as suas experiências plurais de aprendizagem que colaboram na construção das identidades relacionais, de pertenças participativas, de linguagens comunicativas, de narração significativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2011a, b). A documentação sustenta-se no processo de triangulação entre as interações, as ações e as realizações que estão na base da práxis da Pedagogia-em-Participação.

5. A MATERIALIZAÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta investigação, ao incidir sobre a questão dos direitos da criança nas pedagogias participativas, pretendeu verificar se a formação inicial de um grupo de educadores de infância que frequentou diferentes instituições de formação contribui, ou não, para a compreensão dos direitos da criança e a sua integração na prática pedagógica cotidiana.

Neste âmbito entrevistaram-se dezanove educadores de infância que realizaram a sua formação inicial em diferentes instituições de formação e que, atualmente, desempenham funções em diferentes instituições de educação de infância.

As entrevistas foram realizadas no contexto de trabalho dos educadores. Por esta razão, viveram-se alguns momentos difíceis que exigiram reajustes e reequilíbrios ao plano da pesquisa. Destacam-se aqui as situações de desencontro com a coordenadora, a secretária e/ou diretora da instituição no momento de marcar as entrevistas. O adiamento das entrevistas, as dificuldades em transcrever a fala dos entrevistados por falarem muito baixo, por exemplo, a insatisfação por parte de alguns entrevistados, foram outros aspetos que colocaram algumas dificuldades no desenvolvimento desta pesquisa. Porém, importa também destacar ótimas recepções por parte dos educadores que se mostraram dispostos a responder às entrevistas e se disponibilizaram para colaborar em outros momentos, caso fosse necessário, e ainda a disponibilidade de alguns educadores que ofereceram as salas para a realização de observações de seu trabalho com as crianças.

Depois de longas conversas com a orientadora científica deste estudo foram escolhidos os educadores a entrevistar tendo em conta alguns aspectos considerados relevantes para o estudo. Pensou-se em instituições onde os educadores desenvolvem uma prática tendencialmente transmissiva e aquelas onde desenvolvem uma prática tendencialmente participativa. Inicialmente, escolheram-se alguns educadores de diferentes instituições de formação incluindo uma instituição de formação que é considerada mais transmissiva. Ao longo do processo investigativo percebeu-se a necessidade de incluir mais sujeitos².

Nos dias de visitas às instituições, procurou fazer-se um trabalho de observação antes das entrevistas para conhecer melhor a relação do educador, das

² Porque o interesse pela temática se tornou intensa entrevistaram-se outros educadores que contribuíram para o enriquecimento da investigadora, mas não fazem parte da pesquisa.

auxiliares e dos demais profissionais das instituições, com as crianças. Os educadores que “abriram as portas” de suas salas, oportunizando a observação de seu cotidiano, permitiram compreender mais profundamente a relação entre o dito nas respostas à entrevista e o percebido na dinâmica da sala de aula. Portanto, para melhor se compreender o contexto do estudo, considera-se importante descrever um pouco as características de cada instituição pesquisada.

5.1. Caracterização das instituições pesquisadas

Para preservar os nomes das instituições de Educação Infantil que se abriram á pesquisa, substituíram-se os nomes reais dessas instituições por nomes fictícios. Assim as instituições passam a designar-se por instituição A, instituição B e instituição C. De igual modo, para se preservar a sua identidade dos profissionais e dos grupos observados também se substituíram os seus verdadeiros nomes por nomes são fictícios.

A instituição A é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S) que tem auxílio financeiro e coparticipação da Segurança Social e recebe donativos de particulares e de outras instituições. O edifício possui dois andares e as salas são de tamanhos variados. As janelas são amplas e algumas salas possuem portas grandes de vidro que permitem visualizar a parte externa da instituição, um espaço livre para as crianças brincarem. Em sua área externa há um parque com brinquedos. O piso onde estão localizados os brinquedos é feito de pavimento sintético, para proteger as crianças evitando que se machuquem. Em seu pátio existem algumas árvores frutíferas.

A instituição é constituída pelo gabinete da direção técnica e pedagógica, gabinete de psicologia, sala de reuniões, secretaria, sala dos professores, sala da contingência, atelier ocupacional, três salas de jardim de infância, salão polivalente, cozinha, dispensa alimentar, refeitório, casa de banho geral, casa de banho do salão polivalente, casa de banho do jardim de infância, vestiários feminino e masculino, capela, recreio e garagem. No primeiro piso há um gabinete médico, lavanderia, casa de banho comum, 2 salas de creche, copa da creche, dormitório da creche, casa de banho da creche, sala de ATL, sala de expressão plástica, sala de informática, casas de banhos do ATL e casa de banho adaptada para crianças e adultos com deficiência.

A instituição conta com uma equipe multidisciplinar que presta apoio nos diversos serviços sociais de que dispõe. O quadro de pessoal contabilizado conta com

26 colaboradores: 1 administrativo, 1 cozinheira, 1 encarregado de serviços gerais, 1 trabalhadora auxiliar, 1 psicóloga, 2 técnicas de supervisores de educação, 2 educadoras sociais, 6 educadoras de infância, 11 auxiliares de ação educativa. Conta também com a colaboração de outros funcionários tais como: nutricionista, técnico oficial de contas, engenheiro alimentar e enfermeiro, além de estagiários e voluntários de áreas diversas.

As atividades da instituição ocorrem das 7h45m, quando chegam às primeiras crianças, até às 19h00 m, hora de encerramento da instituição. A instituição atende crianças de diferentes faixas etárias e de diferentes estratos sociais.

Essa instituição possui 3 salas de creche e 3 salas de jardim de infância. A creche é composta por berçário com dois grupos de oito crianças que faz um total de 16 crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 12 meses. O berçário conta com 1 educadora, e 3 auxiliares. A sala de 1 aos 2 anos é composta por 16 crianças e conta com uma educadora e 2 auxiliares. A terceira sala, sala dos 2 aos 3 anos é composta por 18 crianças e conta com uma educadora e 2 auxiliares. No jardim de infância, a sala dos 3 anos é composta por um grupo de 20 crianças, com uma educadora e com uma auxiliar. A sala dos 4 anos tem um grupo de 18 crianças, com uma educadora e uma auxiliar, a sala dos 5 anos, possui um grupo com 16 crianças com uma educadora e uma auxiliar e, por fim, a sala do ATL possui um grupo com 35 crianças e duas educadoras sociais.

A instituição B é uma instituição particular, sendo frequentada por crianças consideradas de classe média alta. As salas são de tamanhos variados, as janelas são amplas e algumas salas possuem portas grandes de vidro que dão para a parte externa da instituição. A sua área externa é bastante ampla, com um parque equipado com alguns brinquedos (gangorra, balanço, escorregador, caixa de areia, gira-gira). Em seu pátio existem algumas árvores frutíferas.

Esta instituição tem seu próprio método de ensino, usam apostilas elaboradas por uma equipe de educadores da instituição “mãe³”.

A instituição passou por uma recente reforma, construindo mais 3 salas destinadas à creche. No total a instituição possui 10 salas, funcionando desde o berçário até o 4º ano da escola primária. Das 6 entrevistas realizadas, 3 educadoras trabalham em

³ Instituição na qual as educadoras dessa creche fizeram sua formação.

contexto de creche e 3 em contexto de jardim de infância. A entrada das crianças inicia-se a partir das 7h30m da manhã e muitas crianças saem após as 19h00m⁴.

As salas do novo prédio são amplas, com grandes janelas de vidro que permite uma visão para a rua e para o pátio da instituição. As salas possuem boa luminosidade tanto natural, quanto artificial. Os materiais utilizados são adequados para a idade das crianças e são de boa qualidade. Cada sala tem seu banheiro de tamanho adequado para as crianças. Esse prédio também possui uma sala para coordenadora, um refeitório, cozinha e uma pequena sala como enfermaria. Na parte mais antiga as salas são menores e algumas não têm banheiro. Existe um espaço polivalente mais amplo onde as crianças são recebidas, existe ainda uma cozinha, lavanderia, sala dos professores, sala da diretora e uma pequena biblioteca. A instituição possui um espaço exterior bastante amplo com relva e um parque apetrechado com brinquedos de madeira e de PVC para as crianças brincarem.

A instituição B está dividida em três partes que são: creche, pré-escolar e 1º ciclo, totalizando 10 salas. Na creche a sala das crianças de 4 meses de idade até 1 ano acolhe um grupo de 8 crianças, 1 educadora e uma auxiliar. A sala das crianças de 1 ano até 2 anos de idade acolhe um grupo de 14 crianças, uma educadora e uma auxiliar. A sala dos 2 anos aos 3 anos acolhe 18 crianças, uma educadora e uma auxiliar.

A sala do pré-escolar das crianças de 3 aos 4 anos de idade possui um grupo de 26 crianças, 1 educadora e 1 auxiliar. Uma segunda sala dos 4 aos 5 anos possui uma educadora e 14 crianças. Por fim, a sala dos 5 aos 6 anos tem 25 crianças e uma educadora.

A turma do primeiro ciclo tem 4 salas, cada sala possui uma educadora e não tem auxiliar. O 1º ano conta com um grupo de 25 crianças, o 2º ano com 24 crianças, 3º ano com 24 crianças e o 4º ano 16 crianças.

A outra instituição pesquisada, a instituição C, também é uma instituição privada. Essa instituição possui dois andares e as salas são de tamanhos variados. Possui várias salas com tamanhos diferenciados, porém, com espaços externos pequenos. As salas possuem janelas grandes com uma boa luminosidade e ventilação. Estão apetrechadas com diferentes materiais pedagógicos, adequados à idade das crianças. O mobiliário, como mesas e as cadeiras, é adequado para cada idade das crianças.

⁴ Devido ao fato de alguns pais trabalharem nas proximidades de Braga, somente ao regressarem, pegam seus filhos, o que faz com que as crianças permaneçam na instituição durante muitas horas.

Esta instituição possui sala de computador, refeitório tanto para as crianças como para os educadores, sendo o refeitório dos educadores um espaço menor e fechado, dando privacidade ao momento das refeições e proporcionando momentos de trocas de experiências entre os profissionais.

A instituição possui ainda biblioteca, sala de professores, sala do coordenador, sala de atendimento psicopedagógico, secretaria, sala polivalente, uma pequena sala na parte exterior e um parque para as crianças brincarem.

É constituída por salas de creche e de jardim infantil, que estão divididas em 3 salas para creche e 6 salas para o jardim de infância. A sala das crianças de 1 aos 2 anos tem 12 crianças, uma educadora e 2 auxiliares. Existem duas salas com crianças de 2 anos de idade, cada sala tem um grupo de 14 crianças, uma educadora e uma auxiliar. As salas do jardim de infância estão separadas pelas diferentes idades das crianças. Existem duas salas para crianças de 3 anos de idade, com um grupo de 14 crianças em uma sala e 13 crianças na outra. Cada sala conta com o apoio de uma educadora e uma auxiliar. Existem também duas salas de crianças com 4 anos de idade, uma sala com 19 crianças, com uma educadora e uma auxiliar e a outra sala com um grupo de 22 crianças, uma educadora e uma auxiliar. Por fim, há duas salas de crianças com 5 anos de idade, uma sala possui 21 crianças e a outra 19 crianças, ambas as salas possuem uma educadora e uma auxiliar.

As entrevistas tiveram consentimento, primeiramente das diretoras de cada instituição e, conseqüentemente, dos educadores, que assinaram um termo de compromisso onde eram informados sobre a pesquisa e sobre o direito de, a qualquer momento que assim desejassem retirar a entrevista realizada.

5.2. O estudo de caso no âmbito dos direitos das crianças

Nessa parte do trabalho faz-se uma incursão nos estudos sobre a pesquisa qualitativa, apontando o estudo de caso como o processo da pesquisa adequado para responder aos objetivos deste estudo. As considerações, tidas em conta neste estudo, apoiam-se nas reflexões de Stake (2009). Inicia-se a discussão com um levantamento e caracterização do estudo de caso. Em seguida, apresentam-se determinadas características da abordagem qualitativa, enfatizando a entrevista semi-estruturada como uma técnica de recolha de dados, pois permite “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia

sobre a maneira como os sujeito interpretam o mundo” (BOGDAN E BRIKLEN, 2010, p.134). Estes autores sublinham que na investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas, podem constituir-se na estratégia dominante para o processo de recolha de dados ou podem ser usadas conjuntamente com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

A opção por realizar um estudo de caso de natureza qualitativa prende-se com o fato de se considerar o estudo de caso como a oportunidade de,

ver o que os outros ainda não viram, de refletir sobre a singularidade das nossas próprias vidas, de activar a melhor parte dos nossos poderes interpretativos e de fazer, mesmo que só pela sua integridade, a defesa das coisas que prezamos. O estudo de caso que se segue é uma paleta esplêndida (STAKE, 2009, p.150).

Para a realização deste estudo, requereu-se a presença do investigador em três instituições para aprender sobre o modo como os educadores de infância envolvidos no estudo compreendem e respondem à questão dos direitos das crianças no seu cotidiano pedagógico. Não se pretende, porém, fazer generalizações a partir dos dados obtidos neste estudo, pois como salienta Stake (2009), “o verdadeiro estudo de caso é a particularização, não a generalização” (p 24). O autor afirma ainda que quando pegamos num caso particular, a partir desse momento, passamos a conhecer melhor esse caso; em uma primeira fase não é pelo que o diferencia dos demais, mas sim pelo que o caso é e pelo que faz: “Um bom estudo de caso é paciente, reflexivo, disponível para acomodar outra perspectiva de um caso. Uma ética de cautela não é contraditória com uma ética de interpretação” (p.28). Nos estudos de caso, não se deve alterar as atividades do local da observação, devendo obter-se as informações mediante as observações e os registros.

A fase exploratória do estudo de caso inicia-se com um plano muito incipiente, e este vai-se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve, podendo haver questões e pontos críticos, que vão sendo explicados e reformulados, ou até mesmo abandonados, no decorrer da pesquisa, visto que alguns se mostram relevantes para o estudo e outros não (Stake, 2009).

Segundo Stake (2007), para se iniciar uma investigação deve-se elaborar o planejamento que requer a organização conceptual, as ideias para exprimir a compreensão necessária, as ligações a partir do que já se conhece as estruturas cognitivas para orientar a recolha de dados, conforme os objetivos traçados, a fim de se proceder às interpretações. É importante ainda determinar os focos da investigação, pois

a seleção desses pontos relevantes e a determinação do todo são significativas para atingir os pontos chave do caso e chegar a uma compreensão da situação estudada, neste caso a compreensão dos educadores sobre os direitos das crianças nas pedagogias participativas.

A abordagem qualitativa também significa o encontro de diferentes momentos para revelar a complexidade de um único caso (STAKE, 2009). As descrições a serem feitas devem ser bem realizadas e pormenorizadas, proporcionando ao nosso leitor a sensação de “estar lá”, como se presenciasse aquele momento ao qual tivemos acesso.

Utiliza-se, nesta pesquisa, com já se referiu entrevistas semi-estruturadas. Para a realização destas entrevistas foram elaboradas algumas questões, cujo objetivo é ajudar a compreender o que as educadoras e educadores entendem sobre como podem desenvolver uma prática que respeita os direitos das crianças. Porém, também se teve em consideração os diversos caminhos que o objeto poderá apontar e as novas questões que poderão emergir no decorrer da pesquisa. No desenvolvimento das entrevistas, considerou-se a natureza ética da pesquisa em relação aos participantes que foram previamente consultados e esclarecidos acerca da proposta do estudo e as entrevistas realizaram-se com a autorização dos mesmos.

A entrevista semi-estruturada é voltada para os questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses, as quais se relacionam com o tema da pesquisa, como, por exemplo, a contratação entre a formação em pedagogia transmissiva e a pedagogias participativas e a sua relevância no âmbito dos direitos das crianças. Bogdan e Biklen (2010) dizem que alguns autores colocam a questão de qual dos dois tipos de entrevista é mais eficaz, a entrevista estruturada ou não estruturada. Os autores sugerem que a entrevista semiestruturada permite ficar com a certeza de se obter “dados comparáveis entre vários *sujeitos*, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (p.135). O conhecimento desta realidade ajudou a tomar decisões mais conscientes. Nesse momento da pesquisa, elaborou-se um questionário com 15 (quinze) questões. Nas entrevistas, questionou-se se o educador conhecia ou não os objetivos das pedagogias participativas e, conseqüentemente, como realizava o trabalho com as crianças, se o ambiente era apropriado ou não para o desenvolvimento de atividades. Também se questionou quais os conhecimentos que os educadores possuíam sobre os direitos das

crianças nas pedagogias participativas. Também se acrescentaram outras perguntas, quando surgiam dúvidas, no decorrer das entrevistas.

Stake (2009) diz que o caso não será observado da mesma forma por outros investigadores. Na investigação qualitativa, os investigadores possuem “orgulho em descobrir e retratar as múltiplas perspectivas sobre o caso. A entrevista é a via principal para as realidades múltiplas” (p.81).

Assim, como em qualquer outra técnica ou método de recolhas de dados, nas entrevistas, o entrevistador também necessita ter um plano que o guie e explique o que é o trabalho. Stake (2009) também afirma que conseguir a liberação das entrevistas pode ser a tarefa mais fácil em uma observação, porém conseguir uma boa entrevista já não é tão fácil assim. O investigador também tem o papel de partilhar o fardo, de clarificar as descrições e de sofisticar as interpretações.

Em uma perspectiva construtivista o investigador irá fornecer aos leitores, um material de qualidade para que eles criem suas próprias generalizações (STAKE, 2009). Ao referir-se à autorização da recolha de dados, o investigador se encontra em um “território privado” de alguém, pois a grande maioria de recolhas de dados envolve uma pequena invasão da privacidade pessoal, da sala ou da vida da pessoa estudada.

Stake (2009), ao abordar as entrevistas, diz que “o propósito para a maior parte dos entrevistadores não é obter simples respostas de ou não, mas a descrição de um episódio, uma ligação entre factos, uma explicação” (p.82). Não queremos apenas respostas afirmativas ou negativas de sim ou de não, mas entrevistas que nos proporcionem a análise do trabalho realizado com fatos e explicações lógicas. Durante as entrevistas, o entrevistador deve, acima de tudo, ouvir e tomar algumas notas. As perguntas principais devem estar sempre na mente do entrevistador, pois, desta forma, conseguirá alcançar os objetivos pretendidos.

Em suma, analisam-se as questões referentes ao modo como os educadores envolvidos na pesquisa respondem à questão dos direitos da criança, como por exemplo, direito à voz e à liberdade de expressão, direito à aprendizagem por experiências contínuas e interativas, direito à participação.

6. O TRABALHO DOS EDUCADORES NAS CRECHES: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES

6.1. Os educadores e as pedagogias participativas: características

A professora democrática, corrente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito pelas diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido.

Paulo Freire

Para uma melhor compreensão de como os educadores com formação em pedagogias participativas respondem aos desafios dos direitos das crianças nas suas práticas cotidianas procurou-se escutar esses educadores tendo em conta vários aspetos: suas compreensões dos direitos da criança e suas concepções sobre o papel que as dimensões da pedagogia jogam na consecução dos direitos da criança – organização do espaço e dos materiais pedagógicos, organização do tempo pedagógico, planificação de atividades, interação adulto-criança. Procurou-se também escutá-los sobre se o trabalho que desenvolvem com as crianças, no contexto educativo, respeita os direitos da criança, isto é, se as crianças têm direito à voz e à participação.

Ainda que o estudo incida sobre a questão dos direitos da criança nas pedagogias participativas considerou-se pertinente escutar educadores com formação em pedagogias participativas e educadores com formação em pedagogias mais transmissivas por se considerar que as compreensões de uns e de outros podem ajudar a uma melhor compreensão desta questão.

Como salienta Oliveira-Formosinho (2009)

As pedagogias participativas produzem uma ruptura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão de processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor. Nas pedagogias participativas os ofícios de aluno e de professor são reconstruídos com base na reconceptualização da pessoa (a pessoa do aluno e a pessoa do professor) como detentor de agência e colaboração (p.7).

Uma pedagogia da infância participativa constitui-se na criação de espaços-tempos pedagógicos onde a ética das relações e das interações permite desenvolver atividades e projetos que proporcionem às crianças a construção da sua aprendizagem e

que valorizem as suas experiências, os seus saberes, a sua cultura, por meio de diálogos com as crianças (OLIVEIRA FORMOSINHO, 2009).

A figura de Oliveira-Formosinho (1998-2011) sobre as dimensões da pedagogia serviu de suporte tanto para o processo de recolha de dados como para o processo de análise desses dados.

Figura3 – Dimensões da Pedagogia



Como se afirmou anteriormente, os educadores responderam a um total de 15 questões, que trespassaram as dimensões acima mencionadas. No total foram ouvidos 19 sujeitos. Na instituição A e C entrevistaram-se, respectivamente, 4 educadores e na instituição B entrevistaram-se 6 educadores. Também foram entrevistados 5 educadores de outras instituições que, por razões já mencionadas, não foram observadas.

Procurou-se também saber o tempo de serviço de cada educador no exercício de sua profissão, assim como a instituição de ensino superior que frequentou durante a sua formação inicial, por se considerar que essas questões podem ajudar a caracterizar melhor o estudo⁵.

No que se refere ao tempo de serviço, a análise dos dados permitiu verificar que 58% dos educadores entrevistados possuem até 10 anos de experiências. A mesma quantidade de educadores (16%) possuem de 10 a 20 anos de experiência de trabalho e,

⁵ Esses dados foram organizados numa tabela como se pode verificar no Anexo 3- Tabela 1: Instituições pesquisadas, número de educadoras, instituição de formação e tempo de serviço como educadora.

consequentemente, de 20 a 30 anos de experiência. Somente 5,7% possuem acima de 31 anos de exercício profissional.

Relativamente à formação profissional verificou-se que 68%⁶ dos educadores realizaram sua formação inicial em instituições de educação particulares. Uma dessas instituições trabalha com suas próprias apostilas, ou seja, as educadoras já são formadas para trabalharem da maneira que a instituição deseja.

Apresenta-se, nesta parte da pesquisa, os dados que caracterizam as ideias e as práticas dos educadores entrevistados. Convém ressaltar que essas ideias e práticas não podem ser consideradas como representativas dos educadores de infância em geral. As respostas obtidas servem apenas de referência para compreender como os educadores de infância, com formação em pedagogias participativas, desenvolvem uma prática de respeito pelos direitos da criança.

6.2. Conhecer os direitos das crianças para desenvolver uma prática de respeito pelos seus direitos

Os depoimentos dos educadores envolvidos neste estudo revelam que todos conhecem a declaração dos direitos da criança, desde a sua formação inicial. Porém, só alguns educadores com formação em pedagogias participativas relatam o desenvolvimento de atividades específicas, com as crianças, em torno desses direitos. A educadora Rebeca declara “eu me lembro de que na altura em que tirei a licenciatura estudámos e fizemos um trabalho” (REBECA, em 23/11/2011) e o educador Samuel salienta que durante o período de estágio fez “trabalhos à volta dos direitos da criança (...) com o grupo de crianças de 4 anos” (SAMUEL, em 28/11/2011).

A este propósito importa recordar Sousa Fernandes (2004) que alerta para a necessidade de esclarecer a aplicação dos direitos das crianças, visto que, infelizmente, esses direitos ainda serem objeto de frequentes violações, mesmo por países onde se esperaria um maior respeito por eles. Do ponto de vista deste autor,

a tomada de consciência da sua relevância, a denúncia das suas violações pela opinião pública e a incrementação de meios e processos para pressionar os Estados a cumpri-los e fazê-los cumprir é uma tarefa urgente e sempre inacabada de todos os cidadãos e organizações empenhados no bem estar da criança (p. 19).

⁶ Anexo 3-Tabela 1: Instituições pesquisadas, o número de educadoras, a instituição de formação e o tempo de serviço como educadora.

Entende-se, por isso, que aqueles educadores que afirmam conhecer os direitos das crianças, mas não desenvolvem trabalho nesta área precisam refletir sobre esta questão, essencialmente, por duas razões:

- Desenvolverem consciência crítica sobre como, na prática pedagógica, respeitam esses direitos, principalmente o direito da criança a participar no seu processo educativo e;
- Permitirem que as crianças tenham oportunidade de conhecer os seus direitos e possam desenvolver, elas mesmas, consciência de si como sujeito de direitos.

6.3. Respeitar os direitos das crianças no jardim de infância

Uma das questões que se colocou aos educadores incidiu sobre o que pensam acerca da possibilidade de se respeitarem os direitos das crianças na creche e no jardim de infância. A análise dos dados permitiu identificar posições diferenciadas nas respostas dos educadores. Os educadores, com uma formação tendencialmente participativa, consideram que respeitar os direitos da criança implica compreender a criança como um ser de direitos.

Essa assunção da criança como um ser de direitos implica que se respeite a pertença da criança à família e se permita a participação da criança e da sua família no cotidiano pedagógico.

Do ponto de vista do Samuel, respeitar os direitos da criança “passa essencialmente por respeitar a criança como indivíduo e como ser com direitos”. Na opinião deste educador “a partir do momento que a respeitamos como indivíduo e percebemos que tem direito a opinião, a escolha, a ser respeitada, a receber carinho, (...) todo o trabalho que se desenvolve acaba respeitando os direitos da criança” (SAMUEL, em 28/11/2011). Defende ainda a ideia que se pode respeitar a criança, pois “se formos respeitando a criança como indivíduo como um ser de direitos estaremos a respeitar e a garantir o seu direito a participar, a fazer escolhas e a ter opinião” (SAMUEL, em 28/11/2011).

A Eliene reitera esta ideia afirmando que “respeitar as crianças é dar-lhes autonomia, dar-lhes oportunidade de falar, dar-lhes voz, permitir que façam suas escolhas e que tomem consciência das suas escolhas, que consigam desenvolver suas

rotinas conforme seus interesses”. Para esta educadora respeitar a criança implica ainda “respeitar as individualidades e o ritmo de cada um” (ELIENE, em 28/11/2011).

Esta questão do direito da criança a ser respeitada como um ser único é também evocada pela educadora Débora quando afirma que “é importante respeitar a criança como um ser humano, como um ser único. A criança tem direito de ser respeitada como um ser individual, com um ritmo de trabalho e características próprias” (DÉBORA, em 28/11/2011).

A Sarah defende a ideia de que “a forma mais importante de se respeitar a criança é envolvê-la, tentar percebê-la, observá-la” (SARAH, em 25/11/2011). Na perspectiva da Suely esse respeito implica “saber ouvir (...) ter em atenção o que gostam e o que pensam” (SUELY, em 23/11/2011).

Já a Eduarda considera que respeitar a criança implica respeitar “a cultura da família” e explica que para que isso aconteça é necessário “trazer os pais, seus costumes e tradições para o Jardim de Infância”. Em sua opinião só deste modo se está a “respeitar seus direitos, seus interesses, suas necessidades” (EDUARDA, em 25/11/2011).

Nestes depoimentos fica clara a posição dos educadores em relação aos direitos das crianças no que se refere, especificamente, ao direito a ser respeitada na sua individualidade, ao direito a ser respeitada na sua identidade e cultura, ao direito a um educador que acredite nas suas próprias capacidades e a incentive durante as atividades.

Estes educadores assumem uma posição que se enquadra numa perspectiva pedagógica participativa e construtivista. As suas falas nos remetem a Korczak quando afirma que, para se respeitar verdadeiramente os direitos da criança, é necessário conhecê-la profundamente. Para alcançar esse conhecimento, o educador precisa elevar-se até à criança, ao seu modo de ver e de compreender as coisas, ao seu ponto de vista. Esse sim é um grande respeito pela criança. É também Korczak (1983) que argumenta que é importante para a criança sentir que possui alguns valores especiais e que esses valores são respeitados. Marangon (2007) afirma que a regra fundamental de Janusz Korczak é garantir o respeito pelas crianças, acima de tudo, o respeito enquanto ser humano e o direito a ser criança, inclusive, a ser feliz. Por isso considera que uma das mais difíceis tarefas dos adultos é a arte de conversar com as crianças, porque as crianças e os adultos não pensam da mesma forma “O adulto pensa racionalmente, usa mais sua inteligência do que seus sentimentos, já a criança pensa muito com o sentimento” (MARANGON, 2007, p. 98).

Os educadores, com uma formação mais tradicional, afirmam que respeitar os direitos das crianças na creche e no jardim de infância, passa pelo respeito da “personalidade” (MARGARIDA), por “saber até que ponto eles [as crianças] estão a acompanhar o desenvolvimento [dentro dos padrões estabelecidos pelas normas], a aprendizagem” (ANA, em 11/11/2011). Isso exige que o educador seja “orientador das atividades para fazer com eles [as crianças]” (ANA, em 11/11/2011).

Estes depoimentos, ao contrário dos anteriores, remetem para uma pedagogia mais centrada nas questões da transmissão de conhecimento, no professor e nos produtos (Oliveira-Formosinho, 2002). Elias e Sanches (2007) sustentando-se em Freinet (1971) chamam a atenção para o fato de que a criança é capaz de aprender sem métodos preestabelecidos. “Para aprender a ler, a resolver problemas matemáticos, a construir conhecimentos nas diversas áreas, basta encorajá-la” (p. 162). Nesta perspectiva, o educador é a pessoa que apresenta à criança novas expectativas e perspectivas para novas buscas, em vez de se centrar em normas pré-estabelecidas e no conhecimento que quer veicular.

6.4. A organização do espaço pedagógico e os direitos das crianças

Neste estudo procurou compreender-se o que pensam os educadores sobre o papel da organização do espaço na concretização de uma pedagogia que se preocupa com a questão dos direitos da criança. A análise dos dados permitiu identificar diferentes posições. Assim, os educadores com formação em pedagogias participativas conceptualizam o espaço pedagógico como um espaço organizado, plural e diverso, seguro, lúdico e cultural (Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011a, b). Ou seja, defendem a ideia de que a sala de educação de infância deve organizar-se “em várias áreas” (SUELY, em 23/11/2011) tendo em conta os “interesses e necessidades das crianças (...) e a sua cultura” (EDUARDA, em 25/11/2011).

O educador Samuel explica que o espaço, quando é intencionalmente organizado, promove a participação da criança facilitando as suas escolhas. Nas palavras deste educador “o próprio espaço quando é bem organizado, estruturado de uma forma bem consciente (...) quando é bem pensado, acaba por estar preparado para as próprias crianças terem oportunidades de fazer escolhas” (SAMUEL, em

28/11/2011). Esse espaço, como adverte este educador, precisa estar apetrechado com “uma variedade de matérias” e deve ser “um espaço amplo em que as crianças possam se movimentar à vontade, com materiais diferentes, de diferentes naturezas, com diferentes objetivos” de modo a “responder às diferentes necessidades da criança” (SAMUEL, em 28/11/2011).

Do ponto de vista do Samuel o espaço pedagógico precisa ser pensado para garantir o direito da criança a experienciar o mundo e a aprender. Como afirma em seu discurso, o espaço “acaba de uma alguma forma por respeitar seus direitos [das crianças] e dar oportunidades de experienciar tudo o que concorre para o seu próprio desenvolvimento que também é um direito que a criança tem que é o direito de aprender” (SAMUEL, em 28/11/2011).

A Anaíh introduz a questão da importância de o educador observar e registrar o que as crianças fazem nesse espaço argumentando “faço sempre um pequeno registro sobre essas observações” (ANAÍH, em 23/11/2011) e a Rute destaca a questão da flexibilidade do espaço salientando a importância de envolver as próprias crianças na organização do espaço. Em suas palavras é fundamental “organizar o espaço com a própria criança” de modo a permitir que se sintam “seguras e motivadas” (RUTE, em 25/11/2011).

Percebe-se, pelo depoimento desses educadores, que reconhecem a importância do espaço organizado, plural e diverso, no desenvolvimento de uma prática pedagógica que respeita os direitos da criança. Todas essas questões estão intimamente ligadas aos direitos das crianças, uma vez que, o espaço é uma dimensão pedagógica de grande importância, pois influencia a qualidade das experiências e das interações que a criança pode (ou não) realizar e estabelecer (Oliveira-Formosinho, 2011).

De fato, a organização da sala tem forte influência sobre os seus usuários, determinando, em parte, o modo como os professores e crianças se sentem, e essa questão é parte integrante de uma prática pedagógica que respeita os direitos das crianças. A este propósito pode evocar-se Freire (1996) que argumenta que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (p.25). De acordo com Oliveira-Formosinho (2002) há uma intrínseca relação entre as dimensões pedagógicas – espaço, materiais, tempo, projetos e atividades, interações e relações, organização dos grupos, observação, planificação e avaliação que, como sugere a autora.

Naturalmente, eles não são independentes das imagens de criança, conhecimento, aprendizagem e ensino. São antes percorridos pelo pensamento professor a níveis essenciais e convocam aspectos de natureza cultural, social e ética bem como todos os outros saberes nos vários âmbitos: a língua, a matemática (p. 136).

Em contrapartida, o grupo de educadores com uma formação mais tradicional considera que o espaço pedagógico deve estar organizado em função do método para permitir que as crianças “moldem os seus comportamentos aos comportamentos dos adultos”. Como refere à Clara “o espaço tem que ser pensado em função deles e em função também do método da instituição. É um método específico.”.

Para esta educadora espaço pedagógico é organizado para facilitar a aquisição de capacidades pré-acadêmicas. Em suas palavras “dos 5 aos 6 anos fazem iniciação da leitura e da escrita, com a cartilha maternal”. Deste modo a sala “já é organizada em função disso” (CLARA, em 10/11/2011).

Esta organização fechada do espaço, cuja utilização é regulada por normas centradas no educador e no currículo, torna-se mais evidente quando a educadora acentua, em seu discurso, que o espaço deve organizar-se para facilitar a avaliação comportamental das crianças de modo a permitir que se evitem e corrijam os erros “diariamente ocorre uma avaliação sobre o comportamento deles próprios”. Assim, as crianças “vão-se habituando a avaliar e a serem avaliados pelos outros e pela educadora e também, a saber, avaliar os outros” (CLARA, em 10/11/2011).

Este tipo de avaliação é considerado pela educadora entrevistada como forma de “não só avaliar porque é meu amigo, mas o meu amigo pode ter feito um disparate e tem que saber distinguir e explicar o porquê”. Assim se permite, na opinião da educadora, à criança “saber o que faz e como faz, e se for uma coisa mal feita, por que o fez, e o que poderia ter feito de uma maneira diferente” (CLARA, em 10/11/2011).

Estes testemunhos remetem para uma reflexão em torno das questões subjacentes ao pensamento destes educadores. A este propósito pode evocar-se Freire (1996) que argumenta

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento (p.27).

Oliveira-Formosinho (2011a) também adverte para a importância do educador se questionar sobre a “pedagogicidade humanizante dos objetos que utiliza porque as experiências das crianças com os objetos constituem-se em transações em que as identidades se vão constituindo como realidade em permanente mudança” (p. 112).

Nas observações realizadas em contexto constatou-se que, por vezes, o ambiente é organizado para atender mais às funções do adulto, desconsiderando as necessidades das crianças. Esse tipo de organização do ambiente educativo restringe o desenvolvimento da identidade pessoal e social da criança e lhe retira o direito a agir e a participar.

A este propósito Pinazza (2007) defende que o ambiente deve ser pensado como um processo de vida e não uma preparação para uma vida futura. A escola como instituição social, deve representar a vida presente – uma vida tão real e vital para a criança como aquela que vive em casa, na vizinhança ou no parque, em outras palavras, uma forma embrionária da vida em sociedade.

Esta investigadora adverte para o fato de Dewey identificar a democracia e a liberdade com um processo individual, como uma forma de pensar inteligentemente, que só pode ser efetivado mediante uma educação que valorize o indivíduo e suas experiências pessoais (PINAZZA, 2007, p. 81).

Considera-se imprescindível que o educador rompa com seus próprios estereótipos, a fim de realizar intervenções pedagógicas, que promovam a expressão da criança. É fundamental que se respeitem os diferentes ritmos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, E ANDRADE, 2011). O educador precisa pensar o espaço como um lugar para “o(s) grupos(s) mais também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, E ANDRADE, 2011, p. 11), ou seja, a organização do espaço pedagógico é de extrema importância para a aprendizagem da criança.

6.5. Os materiais pedagógicos e a sua relevância na concretização dos direitos da criança

Sendo os materiais pedagógicos uma importante dimensão da pedagogia, procurou-se saber como é que os educadores conceptualizam o papel que a seleção e organização dos materiais desempenham na consecução dos direitos das crianças. A análise dos dados permitiu constatar que os educadores com formação em pedagogias

participativas consideram que um espaço pedagógico respeitador dos direitos da criança deve estar apetrechado com material variado e diverso, acessível, seguro e organizado, aberto a múltiplas explorações e experimentações, respeitador da cultura das crianças, das famílias e da comunidade.

A Eduarda salienta que os materiais, para além de estarem acessíveis, devem ainda ter em consideração a cultura, os interesses e necessidades das crianças. Em suas palavras “para promover os direitos das crianças (...) eu apelo para a existência de materiais que estejam de acordo com a cultura, de acordo com os seus interesses e necessidades”. Ainda, na opinião desta educadora, é importante que o material respeite “os costumes e as tradições” da família e da comunidade. Só assim “estamos a respeitar a sua identidade, a sua individualidade, a sua cultura [da criança]” (EDUARDA, em 25/11/2011).

A Rebeca chama a atenção para a questão da diversidade quando afirma que um espaço com “materiais diversificados vai mais facilmente em direção aos interesses que as crianças vão manifestando, vai em direção aos interesses das crianças” (REBECA, em 23/11/2011).

A Vitória salienta a questão da “diferença e multiculturalidade” porque considera que as crianças através dos materiais “podem ver as diferenças e aplicar esse seu direito [direito à diferença] em suas brincadeiras” (em 24/11/2011). A entrevistada destaca a oportunidade que se deve oferecer às crianças para explorar materiais que promovem o respeito pelas diferenças. Como salienta Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) “os materiais são livres de texto na educação para diversidade” (p. 37) e “aprender o respeito pelas diferenças dos outros implica sentirmo-nos respeitados nas nossas diferenças” (p. 41).

Do ponto de vista do Samuel os materiais “têm de ser seguros (...), úteis, (...) lúdicos, para que a criança possa ter direito a brincar e se divertir” Considera ainda que o material deve responder “às necessidades deles [das crianças], necessidades lúdicas” e que promova “atividades de aprendizagens”. Em sua opinião “é desta forma que os materiais respeitam os direitos da criança” (em 28/11/2011). Já a Noemi afirma que os materiais têm que “despertar a curiosidade das crianças, que a leve a querer descobrir, a querer aprender” (em 28/11/2011).

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), “a organização do espaço em áreas e a colocação de materiais (atendendo a critérios de diversidades, quantidade e estética) é a primeira forma de intervenção do (a) educador (a) (p. 12)”.

Para Freire (1996), o bom professor é aquele que consegue trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. “Sua aula é assim um desafio e não uma «cantiga de ninar». Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas” (p. 52). Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a) salientam que

Uma perspectiva pedagógica que promove identidades plurais tem, em primeira instância, esta ideia como inspiradora na seleção dos livros de texto que são os materiais pedagógicos. A ideia funciona como promotora da pluralidade das identidades no âmbito dos materiais pedagógicos e por isso, porque de pedagogia se trata, detêm-se no seu uso para em-ação ver as atividades que permitem desenvolver e em reflexão perguntar: será que essa boneca se tornou um instrumento sexista? Será que este boneco contribuiu para uma imagem agressiva de masculinidade? (p. 112).

A este propósito pode-se ainda evocar Korczak (1983) que defende que o educador pode e deve organizar o espaço pedagógico e os materiais de acordo com os objetivos que pretende alcançar no desenvolvimento das atividades com as crianças.

Nessa mesma linha de pensamento, na procura de uma melhor forma de ensinar, Pestalozzi destacou, como um dos princípios básicos a ser ambicionado pelos professores, o desenvolvimento das capacidades da criança em sintonia com a aquisição do conhecimento. Para tanto, o educador deve buscar seu material no próprio meio que envolve o aluno, aproveitando o que ambiente oferece em uma situação real.

Para este autor as atividades ao ar livre ajudam a criança a manter os níveis de vivacidade mental, provocam sentimentos de conforto e atitudes descontraídas e permitem experimentar variações existentes na natureza.

O mundo em que vivemos se constitui de um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis que quando pedagogicamente intencionalizados, promovem o desenvolvimento da curiosidade e o espírito investigativo da criança. É, pois, explorando, questionando e procurando respostas para as suas indagações, que as crianças aprendem sobre o mundo. Nessa mesma direção, Pinazza (2007) diz ser necessário garantir um ambiente educativo em que “sejam recriadas condições de um processo de investigação, a fim de que as crianças possam perceber problemas, levantar sugestões, fazer interferências e interpretações, ou seja, formar suas próprias ideias sobre o problema” (p. 80).

Para Dewey, a sala de aula é o local onde podem ocorrer as experiências, as trocas de conhecimentos entre crianças e educadores e entre crianças e crianças. A importância da organização do espaço e dos materiais para o processo de aprendizagem das crianças está em permitir aos educadores encontrar consonância entre o currículo explícito e implícito (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 12). Como afirmam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011)

A sala de atividades não tem o modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até o final. É o desenrolar do jogo educativo cotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização. A organização do espaço com os respectivos materiais visíveis, acessíveis e etiquetados é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança. Com esta organização fala-se menos de ordem e antes se propicia um cotidiano ordenado em que a criança possa ser autônoma e cooperativa. [...] As crianças tem o direito de crescer onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar (p. 12).

Os educadores com uma formação em pedagogias tendencialmente mais transmissivas afirmam que os materiais devem ser estruturados e específicos para facilitar a utilização regulada por normas emanadas do professor (Oliveira-Formosinho, 2007). Na perspectiva da educadora Ana

temos as apostilas (...) e materiais muito específicos ao nível da matemática. Por exemplo, temos vários materiais em que temos coisas objetivas em que a própria instituição nos obrigada, entre aspas, a coleccionar. (...) Temos materiais específicos para trabalhar cada conteúdo, portanto, a matemática é muito específica. Temos muitos materiais e as coisas muito estruturadas (...) e temos que utilizar também outros materiais sem que sejam estruturados, ou seja, os materiais estruturados e os sem ser estruturados (ANA, em 10/11/2011).

A Letícia considera que é importante “sabermos escolher os materiais pedagógicos que vamos trabalhar com as crianças “tem que ser um material específico (.). Todos os materiais têm que ser específicos para determinadas idades, apropriados e desenvolvidos a partir daí” (LETÍCIA, em 14/11/2011).

O depoimento destas educadoras revela uma pedagogia que tem como intenção a seleção dos materiais, pelo adulto, de modo a que permita obter um conjunto de saberes considerado essencial e imutável, para que a criança se eduque. Assim, os materiais são estruturados e apropriados a uma função transmissiva, recorrendo a

manuais e apostilas de exercícios, que são utilizados como principal meio de atividades. Como destacam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011a),

Este contexto reduz a riqueza das interações adulto-criança e propicia a seleção precoce das crianças, cuja função respondente é apreciada sobretudo quando executa com prontidão e exatidão as tarefas reprodutivas que lhe são atribuídas e que cumprem a realização individual de normas referidas à idade (p. 100).

Neste modo de conceber os materiais pedagógicos, a ação crítica e reflexiva do educador se reduz ao que as apostilas propõem, passando a ser um reprodutor transmissivo do que lhe foi imposto, anulando a sua capacidade de pensar, negando também a participação da criança na construção do seu saber. O ensino por apostilas visa uma aprendizagem mais acelerada, procurando mais a quantidade de matérias dadas do que a qualidade e o aprendizado da criança.

Porém considera-se que mesmo que as apostilas limitem o trabalho do professor, obrigando-o a cumprir datas para concluí-las, é necessário que este esteja aberto para novas atividades e formas de ensinar. A sugestão dada pelo professor não é um molde para fundir o produto, mas sim um ponto de partida contínuo. “O desenvolvimento se fará por meio de um dar e receber recíprocos, o professor recebendo, mas não tendo medo de dar também. O essencial é que o propósito cresça e tome forma por meio do processo de comunicação e inteligência social” (DEWEY, 1971, p. 72).

Para Freire (1996), o ato de ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 22). Nesta mesma perspectiva Dewey (1953) salienta que “refletir, significa procurar uma prova complementar, coligir novos dados que desenvolvam a sugestão” (p. 15), ou seja, constitui uma busca por novas sugestões, novas adequações, novas formas de ensinar. Dewey, citado por Pinazza (2007), afirma que é preciso valorizar a independência, a iniciativa e a criatividade dos profissionais de educação, além do uso dos materiais.

Segundo Pinazza, “a atitude antidemocrática de limitar as ações do (a) professor (a) no âmbito da escola e da sala de aula tem grande repercussão na maneira como conduz o seu trabalho docente com a criança” (2007, p. 87). Como afirma Oliveira-Formosinho (2002), o trabalho educativo é um meio para que o professor permita e promova a pesquisa por parte da criança e do grupo. Reconhecendo que na

sala de aula não há variáveis neutras, é preciso organizar o espaço, o tempo, os materiais para possibilitar contextos de pesquisa e aprendizagem que facilitem e promovam o trabalho educativo.

6.6. O tempo pedagógico e os direitos da criança

No que se refere à questão do tempo pedagógico como promotor ou não dos direitos da criança obtivemos respostas que revelam que todos os educadores envolvidos no estudo consideram que as crianças têm direito a uma rotina diária. Porém os argumentos apresentados pelos educadores com formação em pedagogias participativas são de natureza diferente daqueles apresentados pelos educadores com uma formação em pedagogias tradicionais.

Os educadores com formação em pedagogias participativas apresentam uma visão do tempo pedagógico como organizador do dia e da semana “numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (OLIVEIRA-FORMOSINHO E ANDRADE, 2011, p. 72).

A Eduarda considera que “a rotina diária tem que ser flexível mais consistente, (...) tem de promover tempo para as atividades pedagógicas, tempo para brincar, para partilha, para interação e para aprendizagem”. Do ponto de vista desta educadora “respeitar os seus direitos” tem impacto “no bem-estar da criança e na profissionalização docente” (EDUARDA, em 25/11//2011).

O aprendizado da criança vai além do que se pode imaginar. Freinet (citado em ELIAS e SANCHES, 2007) considera que o brincar para a criança é uma atividade muito séria “a criança não brinca gratuitamente e o que aparenta ser uma atividade puramente lúdica é, na realidade, um trabalho” (p. 160). O jogo também é visto como um verdadeiro trabalho para a criança, que além de mais, colabora no seu desenvolvimento social. Do ponto de vista de Freinet o jogo, ao se tornar uma atividade espontânea, torna-se a base de um processo educativo para os primeiros anos da criança “resultando mais diretamente dos interesses inatos da criança, o trabalho-jogo fornece o melhor tronco natural em que se enxertaram hábitos de ação, sentimentos e pensamentos” (ELIAS e SANCHES, 2007, p. 160).

Numa pedagogia da infância de carácter construtivista, e conforme os princípios das pedagogias participativas, que tem como base a participação das crianças, o direito a expressar as suas ideias, sentimentos e pensamentos, a ser escutado, a expor a

sua opinião e a sua vontade, a participar no processo de tomada de decisão, o tempo pedagógico é constituído por tempo que procuram conciliar os interesses das crianças com as exigências da sociedade. O educador Samuel diz que

(...) a própria forma como organizamos o tempo tem que ser pensado nesses mesmos direitos, porque a criança possui um ritmo diferente, porque não são iguais (...). Quando preparamos uma rotina temos que pensar se existe a possibilidade de ser variada e de respeitar tanto os ritmos como as necessidades (...), por exemplo, as necessidades fisiológicas, as necessidades mais básica e as necessidades lúdicas e de aprendizagem (...)" (SAMUEL, em 28/11/2011).

A Rute reintera esta ideia de que a rotina diária permite a concretização dos direitos da criança quando afirma que “cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem, porque nem todas as crianças têm o mesmo ritmo, ninguém é igual, (...) e uma rotina diária que seja planificada pelo adulto e pela criança (...) acaba por respeitar os direitos da criança” (RUTE, em 25/11/2011).

Também a Rebeca salienta a importância da rotina diária na aprendizagem da criança e no seu bem-estar reconhecendo que a rotina permite, simultaneamente, à criança construir a noção de tempo e perceber a sua sequencialidade. Esta compreensão do tempo ajuda a criança a se auto-organizar e, a saber, o que pode fazer “é importante, pois eu acho que ajuda os meninos a perceberem a questão do tempo, que momentos vêm a seguir uns aos outros” (REBECA, em 23/11//2011). A rotina desenvolve nas crianças a “noção dos tempos, ter noção do passar do tempo e ver o que podem fazer” (REBECA, em 23/11//2011). A Suely acrescenta que conhecer a sequencialidade do tempo trás segurança à criança, liberta-a de qualquer tipo de ansiedade e promove a sua autonomia “é muito importante uma rotina (...) porque além de lhes dar mais segurança (...) uma rotina consistente e promove também uma grande autonomia (...) não provoca tanta ansiedade na criança (...)” (SUELY, em 23/11/2011).

A este propósito pode evocar-se Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) que afirmam que,

O tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo. O tempo pedagógico necessita ser criticamente refletivo a partir das aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças para que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo. Ao tempo pedagógico pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas

experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas (p. 72).

Essas autoras nos remetem ao pensamento de Korczak sobre o planejamento de atividades com as crianças. No livro *Como amar uma criança* Korczak aborda a divisão de trabalhos em casa, assim como os horários das atividades das crianças do seguinte modo:

[...] tiramos a vassoura e o pano de chão do cantinho embaixo da escada, onde eram guardados, e os colocamos num lugar de honra, isto é, na entrada principal do dormitório. E, coisa curiosa, à luz do dia, esses objetos tão comuns, como que se espiritualizaram, e são uma alegria para os olhos pelo seu aspecto estético. [...]

Cem crianças, cem pessoas dispostas a fazer o trabalho de casa, também cem personalidades diferentes, mais ou menos bem-dotadas, mais ou menos capacitadas, cheias de boa vontade ou indiferentes (KORCZAK 1983, p. 299).

Esse tipo de trabalho não era considerado exploratório, mas sim um trabalho que exigia organização, esforço físico e também esforço intelectual. A organização e as listagens das atividades da casa eram antecipadamente planejadas. Se assim não fosse, poderia causar um grande tormento para as crianças, dizia Korczak (1983). As tarefas eram mudadas todos os meses e, também, conforme a estação, e poderiam constituir-se em mais ou menos atividades para as crianças. As crianças tinham liberdade de trocar com outras crianças as suas atividades. Essas trocas aconteciam com ordem e com a liberação de um adulto, só depois da justificativa da troca.

Os educadores com uma formação tendencialmente tradicional ao descreverem o papel que a rotina diária desempenha na consecução dos direitos das crianças apresentam argumentos de outra natureza. Para esses educadores a rotina organiza-se para cumprir o currículo e promover a aquisição de capacidades pré-acadêmicas. A Carolina considera que a rotina deve organizar-se em atividades que ocorrem “sempre de coisas simples para as mais complexas (...), mas sempre coisas muito básicas para que [as crianças] não se sintam mal” (CAROLINA, em 10/11/2011). Já a educadora Ana apresenta uma rotina que se estrutura em tempos para “aulas didáticas” para “pausa pedagógica”, para “atividades experimentais”, para “higiene e cuidados pessoais” e, ainda, para “atividades de expressão plástica ou motricidade fina” (ANA, em 10/11/2011). Com explica esta educadora

Na chegada fazemos a nossa higiene pessoal, vamos para a sala e começamos a trabalhar. Inicialmente trabalhamos com a matemática, depois fazemos uma

pausa pedagógica, (...) fazemos o recreio, e depois do recreio voltamos para sala de aula e fazemos uma atividade experimental” (ANA, em 10/11/2011).

Esta atividade experimental é definida pela educadora Ana como “uma atividade mais livre” que se desenvolve no tapete e que não requer tanta concentração das crianças “já estão sentados no tapete, já não estão na mesa, já não estão tão concentrados” (ANA, em 10/11/2011). Em sua opinião, estas atividades devem realizar-se no período inicial do dia porque as crianças “são pequeninas e a concentração delas é muito reduzida, temos que saber aproveitar os momentos mais cedo, no período da manhã quando chegam, quando estão mais calmos, para dar as aulas didáticas (...)” (ANA, em 10/11/2011). Depois de um período destinado aos cuidados pessoais e ao almoço, a rotina continua com “o recreio de tarde”. Seguidamente, as crianças e os adultos regressam à sala para fazerem “uma atividade de expressão plástica ou de motricidade fina, qualquer coisa nas mesas (...) depende da necessidade” (ANA, em 10/11/2011).

Esta educadora separa o tempo das atividades em dois períodos, priorizando e concentrando na parte da manhã aquilo que designa como “aulas didáticas” que, em sua opinião, exigem mais raciocínio por parte das crianças. A criança não é concebida como um ser competente, ativo e participativo. A imagem de criança aqui presente é de tábua rasa e de folha em branco (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 99).

A este propósito parece importante recordar Freire (1996) quando diz

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de aprender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mau aprendizado, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador (p.41).

6.7. A planificação pedagógica e os direitos das crianças

Este estudo também procurou compreender o que pensam os educadores acerca do papel que a planificação joga numa prática pedagógica que se sustenta no respeito pelos direitos da criança e que “conceptualiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (OLIVEIRA FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011b, p. 32).

A Anaíh argumenta que a planificação deve centrar-se na observação dos interesses das crianças e no que a educadora pensa ser necessário para promover a aprendizagem das crianças “planifico de acordo com o que eu observo (...) coisas que eu vejo que [as crianças] precisam aprender (...) penso que a planificação vai de encontro aos seus interesses” (ANAÍH, em 23/11/2011). Do ponto de vista da Rebeca planificar de acordo com os interesses da criança permite que as atividades propostas tenham significado para as crianças. Na sua opinião a planificação é respeitadora dos direitos da criança porque

Quando eu, educador, planifico uma atividade ou um conjunto de atividades tenho sempre que considerar aquilo que as crianças manifestam de interesse (...) para que as atividades tenham significados para elas. Se o educador tiver essa atenção na preparação de seu trabalho, se estiver atento àquilo que as crianças mostram querer, (...) aí sim, está a respeitar os direitos da criança (REBECA, em 23/11/2011).

A Vitória também considera a planificação “muito importante” e descreve-a como um processo dinâmico e evolutivo que integra os interesses da criança e a intencionalidade pedagógica do educador. Em suas palavras “considero a planificação muito importante e este ano fiz a planificação de uma forma diferente” e explica como passou a integrar o diálogo entre os desejos, intenções, interesses e necessidades das crianças e a intencionalidade pedagógica do educador:

Todas as sextas-feiras nós temos um diário da semana em que [as crianças] falam do que fizeram durante a semana e do que querem fazer na semana seguinte, ou seja, mostram os seus interesses e eu, através desses interesses, jogo um bocado com aquilo que lhes posso oferecer. Mas a planificação é baseada nos seus interesses, dizem-me o que querem aprender, como agora que me disseram que querem aprender as letras (...) (VITÓRIA, em 24/11/2011).

O Samuel partilha desta visão salientando que a planificação “permite que as crianças possam fazer as suas escolhas, embora haja espaço para a nossa própria intencionalidade (...)”. Para este educador “a forma como planificamos a nossa intencionalidade pedagógica tem que ter, como ponto de partida, o respeito pelos direitos, necessidade e intencionalidades das crianças (...)”. Do seu ponto de vista

o educador tem que ter consciência daquilo que pode não funcionar, (...) e temos que alterar a planificação. Portanto, a planificação tem que ser flexível e ter, logo à partida, a criança envolvida, não a posso deixar de lado, tem que ter a possibilidade de participar na planificação (SAMUEL, em 28/11/2011).

Este educador acrescenta ainda que, no caso das crianças mais novas, a participação da criança realiza-se “de uma forma mais indireta, porque acabamos por ter que tomar algumas decisões ainda que sejam apoiadas naquilo que sabemos sobre seus interesse e necessidade múltiplas (...)” e conclui que a planificação, em qualquer caso “tem que incorporar sempre aquilo que já conhecemos das crianças, do que já conhecemos do grupo e das suas necessidades (...)” (SAMUEL, em 28/11/2011).

Para este educador o ato de planejar deve ser assumido como um processo de reflexão, visto que, mais do que um papel preenchido, o planeamento é uma atitude que envolve diferentes ações e interações e que exige capacidade de escutar e responder em situações que emergem no cotidiano.

Seguindo esse mesmo pensamento, parece importante regressar a Freire (1996), quando afirma que o “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 27). Um bom relacionamento com as crianças não se constrói repentinamente e gratuitamente. É algo que se consegue com esforço. Como garante Korczak (1983) “A criança deve saber que pode se expressar com franqueza” (p. 305).

A Eliene, em seu discurso, refere dois tipos de planificação, uma de carácter mais geral e outra mais específica, mas procura que ambas integrem os interesses das crianças:

Eu tenho uma planificação geral, com uma quantidade de atividades que temos que desenvolver durante o ano, mas quero que vá sempre de encontro aos interesses deles (...). Fazemos uma planificação em conjunto, o que gostamos de fazer e de saber (...) o que vamos pesquisar (...) colocam-me questões e então vamos pesquisar sobre essas questões, então fazemos uma planificação sempre com a sua participação, de modo a respeitar os seus interesses. (ELIENE, em 28/11/2011).

A Acirene reintera a importância de a planificação respeitar e integrar os interesses das crianças ao referir que “devemos ter em conta o que a criança deseja fazer e o que gosta de fazer” (ACIRENE, em 28/11/2011) e a Sarah apresenta um exemplo de como se operacionaliza esta participação das crianças e integra os seus interesses:

À sexta-feira, nós planificamos com as crianças o que vamos fazer na semana seguinte. Planificamos de acordo com o que é o interesse deles, por exemplo, o trabalho de projeto que estejam a realizar, podem ter ou têm interesse em trabalhar determinado tópico, assim, vamos planificar segundo esses interesses para a semana a seguir (SARAH, em 25/11/2011).

Percebe-se, nestes depoimentos, que os educadores têm uma preocupação e uma responsabilidade em relação ao desenvolvimento de atividades que sejam planejadas tendo em consideração os interesses e as necessidades das crianças. É importante que os educadores se responsabilizem para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, e isso reclama um trabalho intencionalmente pensado. Outra conquista seria a de documentar a voz das crianças para fazer uma planificação reflexiva e crítica (Azevedo, 2009).

Na intencionalidade do trabalho desenvolvido com as crianças está a preocupação com o planejamento. Daí as questões: “o que fazer com as crianças? que tipo de atividade planejar? como planejar?”. Essas questões remetem para os espaços e os tempos pensados nas pedagogias participativas.

A Rute considera que a participação das crianças na planificação reforça o seu direito à livre expressão “quando a criança planifica a sua ação e tem liberdade de escolher o que quer fazer, a criança passa a ter liberdade de se expressar”. Em sua opinião a planificação “acaba por envolver o grupo e a educadora no processo de aprendizagem” (RUTE, em 25/11/2011). Já para a educadora Eduarda “é necessário o educador estar atento e planificar de acordo com a individualidade de cada criança” (EDUARADA, em 25/11/2011). Porém, em seu discurso, observar-se uma profunda preocupação com a contradição entre este respeito pela individualidade de cada criança e as exigências que algumas instituições colocam aos educadores, ou mesmo por opção de algumas educadoras que também trabalham nessas instituições, pelo cumprimento do currículo e pelo uso de manuais escolares. Esta educadora relata que

(...) muitas vezes não é fácil, porque a pressão de respeitar o currículo que é exigido na instituição (...) o uso dos manuais das escolas que, muitas vezes, é exigido pela direção técnica, pela entidade patronal, ou mesmo por opção das outras educadoras, porque muitas aprenderam a trabalhar só com os manuais escolares, e depois quando alguma educadora tenta marcar pela diferença, tenta fazer um trabalho pedagógico de outra forma (...) essa educadora acaba por ficar penalizada. Muitas vezes tem que agir de acordo com o que a entidade patronal exige (...) e tentar fazer o seu próprio trabalho (EDUARADA, em 25/11/2011).

Apesar destes constrangimentos, a Eduarda acredita que

(...) é possível planificar de acordo com os direitos das crianças, (...) só que o educador tem que fazer um esforço e, muitas vezes, se não existe uma porta aberta é preciso encontrar uma janela, como diz a professora Júlia Formosinho, uma janela discreta que nos permita marcar a diferença (EDUARADA, em 25/11/2011).

Comparando as informações prestadas pelos educadores envolvidos neste estudo com o trabalho de Korczak, entende-se que a planificação pode criar momentos em que as crianças tenham direito de se escutar a si própria, escutar o seu colega e ao seu educador para que possam definir suas intenções e as intenções do outro. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011),

(...) o papel do adulto é criar espaços para que a criança se escute a si própria e comunique essa escuta – planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta, para fazer planificações com forma refletida de iniciar a ação. A criança que se escuta cria habitus de definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões (p. 77).

Oliveira-Formosinho (2007) argumenta que a interatividade entre os saberes, as práticas e as crenças acontece quando os atores são co-construtores da sua jornada de aprendizagem, quando essa jornada se realiza por processos que integram o diálogo, a escuta, a negociação e quando os educadores concretizam a sua ação num fazer pedagógico cheio de possibilidades. Nas palavras desta investigadora “Esse modo de fazer pedagógico configura a ambiguidade, a emergência, o imprevisto como critério do fazer e do pensar, produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa” (p. 19).

Por outro lado, os depoimentos dos educadores com uma formação tendencialmente mais tradicional revelam que a planificação é vista como uma tarefa que deve centrar-se em atividades pré-acadêmicas que as crianças têm que fazer independentemente dos seus interesses ou motivação. Como explica a educadora Ana

é uma escolha limitada que não pode sobrepor-se à planificação do professor (...) há várias atividades que têm que fazer durante a semana, como as picotagens, os recortes, as colagens, eu não digo que tem que ser sempre obrigatoriamente (...) pergunto, por exemplo: Hoje querem fazer picotagem ou querem fazer recortes? Mas também ao escolherem nós sempre fazemos as atividades que temos que fazer, que foi proposto para eles fazerem (ANA, em 10/11/2011).

A Ester considera que a planificação centrada no professor é importante porque, como explica em seu depoimento,

Se nós soubermos aquilo que vamos fazer, mesmo que não se faça no próprio dia que está planeado, temos uma noção daquilo que nós queremos e, tendo noção daquilo que queremos, sendo ou não naquele dia, a criança não estando consciente [do que tem que fazer], vamos sabendo o que vamos fazer (ESTER, em 14/11/2011).

Também a Letícia afirma que o educador deve “planificar todas as atividades para as crianças, precisamente, para conseguirem fazer as coisas de maneira adequada”. (LETICIA, em 14/11/2011). A Carolina ressalva que a planificação faz parte integrante do próprio método de ensino da instituição “Nós temos nosso método que tem uma planificação própria (...). Nós nos gerimos por aí” (CAROLINA, em 10/11/2011). A Clara descreve como se operacionaliza esse tipo de planificação

Normalmente, na parte da manhã, como é um ensino mais estruturado, (...) é feita a iniciação da leitura e da escrita e da matemática, portanto, a planificação fica mais a cargo da educadora. No tempo da planificação semanal diante dos conteúdos a trabalhar, o que temos como costume trabalhar, a criança também dá sugestões e quando estamos trabalhando com matérias como a matemática, eles sugerem um jogo ou podem sugerir uma atividade (...) vemos o tempo disponível e encaixamos as sugestões que eles dão (...) gostam muito (...) de sugerir algo do tipo, uma fichinha deste livro e, muitas vezes, eu apanho isso e, sempre que temos tempo disponível, a turma faz e participam. (CLARA, em 10/11/2011).

Já a educadora Margarida, pelo contrário, desvaloriza completamente o papel da planificação na prática pedagógica “Aqui é conforme a necessidade de cada criança, eu parei de fazer a planificação, porque é conforme a necessidade da criança” (MARGARIDA, em 15/11/2011).

A este propósito pode evocar-se Freinet quando fala sobre a necessidade de haver ordem e uma atmosfera de equilíbrio durante as atividades desenvolvidas com as crianças, ou seja, o professor deve fazer sempre uma planificação das atividades a desenvolver com as crianças. A disciplina depende de um meio organizado, educativo e humano e não do livre arbítrio do professor ou do *laissez-faire* que não contemplam os interesses e as necessidades das crianças. A escola é uma continuação natural da vida e da família da criança. A autoridade de que fala Freinet (1996) não pode ser confundida com autoritarismo nem despotismo, pois o objetivo do professor não é formar um homem pré-fabricado, mas sim, homens vivos e dinâmicos.

6.8. O papel das atividades educativas

Neste estudo procurou-se também compreender como os educadores perspectivam o papel das atividades educativas na consecução dos direitos das crianças, como tal, uma das questões abordadas na entrevista focou esta problemática. A análise das respostas obtidas indica, à semelhança do que tem vindo a ser descrito, diferentes modos de compreender esse papel.

Os educadores com uma formação em pedagogias tendencialmente participativas defendem a necessidade de se desenvolverem atividades plurais e diversas que promovam os direitos da criança, nomeadamente o direito à participação. Atividades que incluam os interesses e as motivações das crianças e que respeitem as diferenças individuais, culturais e familiares. A Eduarda considera que “é necessário desenvolver atividades que promovam os direitos das crianças” e destaca “o direito de brincar, o direito à família”. Do seu ponto de vista isso implica que as “atividades educativas respeitem a sua [da criança] individualidade”. Defende ainda a ideia que “para além de serem planificadas” as atividades têm que ser “praticadas e avaliadas para, posteriormente, sabermos quais são os interesses e quais as perspectivas das crianças para trabalhar de acordo com esses direitos” (EDUARDA, em 25/11/2011).

O Samuel argumenta que,

as próprias atividades (...) se forem realmente pensadas em termos de finalidades, se forem pensadas em conjunto, se forem decisões tomadas em conjunto com o grupo, entre os adultos e o grupo, acabam por ter um papel importante nos direitos da criança (SAMUEL, em 28/11/2011).

A Sarah considera que “se as atividades forem planificadas de acordo com o interesse deles e a motivação, pois se as crianças não se interessam ou não estão minimamente motivadas não terão aprendizagem nenhuma, mas se as atividades forem do seu interesses vão aprender melhor” (SARAH, em 25/11/2011). Para a Rute o papel das atividades educativas é contribuir “para a aprendizagem da criança e (...) dar à própria criança liberdade para escolher” [...]. Já Suely diz que “as atividades desde que respeitem os ritmos, a criatividade (...), as escolhas, que [...] eles respeitem as escolhas dos outros, acho que está aprovada a ação positiva do grupo e está defendido o direito de cada um a ter a sua opinião” (23/11/2011). Por fim, Rebeca considera que as crianças “se desenvolvem mais ou menos nas atividades consoante os interesses que têm e, obviamente, tendo cuidado com a planificação certamente irei correspondendo às perspectivas que os meninos vão tendo (...)” e isso “faz parte do respeito com cada criança” (REBECA, em 23/11/2011).

De acordo com esses educadores planejar requer uma atitude crítica do educador para que o planeamento não se transforme num *currículo uniforme pronto-vestir de tamanho único* (FORMOSINHO 2007). Pelo contrário, deve ser flexível, permitindo ao educador refletir e buscar novos significados para seu fazer pedagógico.

A este propósito pode também evocar-se Janusz Korczak que considera que o papel do educador é o de garantir o direito das crianças ao respeito. Korczak defende que o educador precisa compreender a criança e, para isso, deve ser capaz de controlar a sua ação e a sua fala, deve ser capaz de se autorregular. Oliveira-Formosinho (2009) usa a expressão *suspensão* para explicar a atitude que o educador precisa desenvolver na sua atuação pedagógica para escutar a criança e responder à escuta, por outras palavras, para respeitar a criança. Como argumenta Paulo Freire (1996)

O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (p.71).

Ao contrário destes educadores, os educadores com uma visão mais transmissiva afirmam que esta questão depende do método do educador e da instituição. Como salienta a Ana “depende de cada instituição e de cada um (...) da própria educadora (...) cada uma de nós tem a sua visão dos direitos da criança (...) nós aqui [na instituição] damo-nos muito bem em relação a isso. Nós temos sempre as rotinas, tudo muito estruturado (...)” (ANA, em 10/11/2011). A Ester acrescenta que o “papel das atividades educativas, primeiro é levar a criança a crescer, depois é inserir a criança em uma sociedade” (ESTER, em 14/11/2011).

A este propósito importa evocar-se Freinet que se posicionava contra o discurso retórico vazio, desvinculado da prática. Elias e Sanches (2007) sugerem que

Freinet considera que o tatear experimental transforma as experiências bem-sucedidas em regras da vida. A personalidade é construída no confronto dialético com o mundo e com os outros homens. A relação direta do homem com o mundo físico e social é feita pelo trabalho – sua atividade coletiva. Liberdade não é cada um fazer o que quer, mas o que se decidiu em conjunto (p. 162).

A visão de Freinet sobre educação fundamenta-se na cooperação, na documentação, na comunicação e na afetividade. A criança é um ser histórico-social, um ser afetivo, inteligente e criador de cultura, como um artista que é capaz de desenvolver-se e de criar seu próprio saber. Freinet não acredita numa “imagem da criança idealizada”, mas na criança concreta.

Como sugerem Elias e Sanches (2007) “Não uma criança que aprende por abstração, mas que adquire os conhecimentos como alguém que está imerso na realidade e que participa intensamente do cotidiano” (p. 163). Toda a sua proposta pedagógica se baseia na crença de uma criança que é percebida como um ser provido da humanidade, que possui suas curiosidades, que pensa, fala, sente, cria o que constrói que interage com o meio em que vive. Aprende não através de um conjunto de atividades pré-estabelecidas, determinadas pelo adulto, mas participando ativamente, construindo e reconstruindo a realidade.

Dewey (2002) também diz que a criança não é um “ser em estado de completa latência, que o adulto tem de abordar com grande cuidado e perícia para extrair gradualmente o germe oculto da atividade” (p.42). Por isso, defende que “são os seus poderes presentes que se devem afirmar, as suas capacidades atuais que se devem exercitar, as suas atitudes que se devem realizar” (p.178).

6.9. O papel da interação adulto-criança

A interação adulto-criança é outra importante dimensão da pedagogia da infância, por isso os educadores também foram auscultados sobre as suas compreensões sobre a relevância desta dimensão na concretização dos direitos da criança. As respostas, tal como nas situações anteriores, seguem caminhos diferentes consoantes à formação de base dos diferentes educadores.

Do ponto de vista da Vitória, a interação adulto-criança baseia-se no “respeito mútuo”. Esse respeito constrói-se na interação, pois “quando o adulto respeita as crianças” as crianças “aprendem a respeitar o adulto” (VITÓRIA, em 24/11/2011). Noemi reitera esta ideia argumentando que “tem que haver um equilíbrio (...) um respeito mútuo, porque as crianças possuem direitos (...)” mas esses direitos “também não podem anular os direitos dos outros, quer do adulto ou quer do par”. Por isso é importante que a criança perceba [os seus limites]. A criança “tem que saber seus limites”, tem que compreender que “o meu direito acaba no momento em que eu estou a invadir a liberdade do outro, a privacidade, o espaço do outro e a criança tem que saber disso”. Percebe-se, no testemunho desta educadora, a importância da interação adulto-criança, pois considera-a como “uma forma de o educador se aproximar mais das crianças e de compreender suas vontades, seus sentimentos” (NOEMI, em 28/11/2011).

A este propósito pode evocar-se Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) que dizem que,

as relações e interações são os meios centrais de concretização das pedagogias participativas. Desenvolver as interações, refleti-las, pensa-las e reconstruí-las é um *habitus* que o(a)s profissionais que desenvolvem a Pedagogia-em-Participação necessitam de promover (p. 113).

Do ponto de vista da Eliene é fundamental o respeito do adulto pela criança, “é fundamental porque se o adulto não respeitar a criança, a criança não vai respeitar a outra criança, a criança não vai respeitar o adulto”. Considera, por isso, que o adulto “vai servir de modelo” para a criança porque “nós não podemos impor a nossa vontade à criança”. O adulto não deve “descer ao nível da criança, mas sim subir ao seu nível”, deve “estar receptivo às ideias [da criança], às diferenças de comportamento”. “Receptividade e positividade” são, em sua opinião, características essenciais do adulto.

A Rebeca considera que o papel do adulto na interação com as crianças deve caracterizar-se pelo “interesse, envolvimento, empenhamento” que revela em relação à “atividade que a criança está a desenvolver”. Em sua opinião esta interação “é uma forma de respeitar os direitos da criança”. A este propósito também a Eduarda diz que

quando existe uma relação de acesso, quando existe uma relação muito forte entre adulto-criança, é uma mais valia para trabalharmos os direitos das crianças. Quando a criança está em um espaço pedagógico em que existe bem estar, em que a criança se sente bem e segura, mais uma vez o educador tem uma grande probabilidade de ser bem sucedido ao trabalhar os direitos da criança (EDUARDA, em 25/11/2011).

Para o Samuel “a interação tem que ser uma interação que promova o respeito”. Em suas palavras interação significa “intimidade (...) proximidade entre a criança e o adulto”. Significa também reconhecer a criança com necessidade diferentes do adulto “conhecermos a criança, por não terem as mesmas necessidades que nós, pois somos diferentes”. Esse reconhecimento é fundamental para “promover interações saudáveis, promover o bem-estar” (SAMUEL, em 28/11/2011). A Sarah salienta a necessidade de se criarem “laços do afeto e de carinho”. Do seu ponto de vista, a interação adulto-criança tem de basear-se numa “relação de compreensão” para que as crianças se “sintam à vontade para perguntar e questionar (...)” e para sentirem que “não está ali um professor, mas um amigo, uma pessoa que as possa ajudar e amparar

nas suas aprendizagens, ao longo do tempo que estão no jardim de infância” (SARAH, em 25/11/2011).

Janusz Korczak, ao referir-se à relação do adulto com a criança afirma que não se pode mudar a criança, ou seja, não se pode mudar o modo de viver da criança, mas pode buscar-se compreendê-la. Essa compreensão é do ponto de vista de Korczak, uma forma eficaz de diminuir o sofrimento da criança evitando-se, assim, a dor infantil que foi sempre uma de suas grandes preocupações. Conhecer a criança é, conseqüentemente, respeitá-la e, para isso, o educador precisa conhecer-se primeiramente a si mesmo.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001a, b) salientam que na Pedagogia-em-Participação se privilegia a construção de interações pedagógicas como mediadoras do direito de cada criança a ser respeitada e a participar. No âmbito desta pedagogia esta questão “tem merecido investigação teórica e empírica, bem como reflexão profissional cooperada sobre o cotidiano pedagógico” (2011a, 114).

Cabe aqui também citar o contributo de Hohmann e Weikart (2004) que dizem que “As relações que as crianças desenvolvem com os educadores podem contribuir de forma positiva para o sentido de competência e bem-estar das crianças, desde que os adultos envolvidos compreendem e apoiam os seus níveis de desenvolvimento” (p. 602). A interação permite à criança assumir-se como um ser ativo. Neste sentido, o educador pode partilhar o controle com as crianças, ao invés de tentar dominar ou ignorar.

A este propósito a educadora Rute argumenta que o educador deve “ajudar no processo de aprendizagem daquele que aprende” e, para isso, deve estabelecer uma “relação de carinho, de proteção” com a criança permitindo-lhe.

liberdade de escolha, liberdade de expressão, que no fundo acaba por ser um pouco aquilo que a criança procura (...) um espaço educativo que o adulto contribua para que a criança se sinta segura, com conforto, um espaço agradável, um espaço organizado em que a criança se sinta motivada (RUTE, em 25/11/2011).

Esse depoimento da Rute remete para Hohmann e Weikart (2004), que argumentam que as crianças quando são tratadas de forma calorosa e respeitadora, tendem a desenvolver esses mesmos sentimentos pelos outros (adultos e crianças), “e muito frequentemente estas expectativas têm a força de profecias que se auto-realizam” (p. 603). Para estes autores também é importante tratar as crianças com carinho e

conversar com elas de uma forma genuína. Também a Débora acredita que o papel do educador “é importantíssimo” e acrescenta que a relação com a família é fundamental. Como refere em seu depoimento

(...) nós adultos temos que estar alertas para sociedade em que estamos inseridos e para as mudanças que têm vindo acontecer na sociedade (...). As crianças passam mais tempo conosco do que com a própria família e cabemos, a nós enquanto escola, estarmos atentas, estarmos definindo os sinais porque, às vezes, acabam por passar despercebidos ao contexto imediato em que a criança está inserida e somos nós adultos que estamos presentes e, estando despertos poderemos, de alguma forma, proteger e alertar os pais e encaminhá-los nesta relação que tem que haver entre escola e a família (DÉBORA, em 28/11/2011)

Em relação a esse aspecto, podem salientar-se os trabalhos de Hohmann e Weikart (2004) que sugerem que a influência da família no meio escolar é muito importante para o desenvolvimento da criança.

Nós queremos que as crianças saibam que são – que estejam bem enraizadas nas culturas de origem a que pertencem. Se desempenharmos bem os nossos papéis enquanto progenitores e adultos carinhosos e apoiantes, levaremos as crianças a perceber como são as suas próprias famílias e a aprender através das famílias das outras crianças (HOHMANN E WEIKART, 2004, p. 100).

O respeito e o apoio dos educadores para com as famílias das crianças, a compreensão de suas culturas, de suas origens, a criação de relações abertas, dá às crianças poder para agir com confiança e com respeito umas com as outras, com base nas suas próprias concepções e nas suas capacidades de compreensão.

Oliveira-Formosinho (2001) salienta que através das interações positivas que estabelecem com as crianças, os educadores têm mais oportunidade de conhecer e reconhecer a criança, de lhe responder e dar espaço, constituindo-a na sua cultura e desafiando-a nessa mesma cultura” (p.119).

Os educadores com formação mais tradicional também referem à importância das interações na consecução dos direitos da criança, mas destacam papéis diferentes do adulto nessa interação. Do ponto de vista da Ana

Há crianças que inicialmente têm certa dificuldade em ter interação com os adultos. Quando nós observamos as crianças brincando com outras crianças são muito comunicativas, mas depois quando passam para a fase como adulto ficam mais retraída, e introvertida e nós temos que saber dar essa volta, para isso temos que saber perceber a criança, perceber até certo nível a criança mas não perder a identidade de orientador, de professora e temos que ser,

acima de tudo, amigas delas e temos que fazer esse papel para descer ao nível deles e, assim, ganhamos a confiança deles (...) (ANA, em 10/11/2011)

A Ester destaca o papel da interação na adaptação das crianças à escola “temos que fazer uma boa interação logo quando entram na escola (...). Eu acho que sem a interação não há socialização, não há adaptação” (em 14/11/2011). A Letícia salienta que compete ao adulto “saber estar ao nível da criança, saber como ela é com a idade que ela tem. A Margarida reitera que é “nosso papel respeitar todos os direitos da criança” (MARGARIDA, em 15/11/2011) e a Clara explica que “todos os direitos incluem os deveres e eles [as crianças] têm que saber até que ponto interferem no direito do outro, que é o mais difícil de gerir” (CLARA, em 10/11/2011). A Carolina define o adulto como “uma pessoa que sabe, que tem que ter um bom conceito de ser humano para poder transmitir a criança esse conceito” (em 10/11/2011).

De acordo com as pedagogias participativas não basta apenas ter um bom conceito de ser humano. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) salientam que “a agência do professor como poder para fazer a diferença na pedagogia requer transformar estruturas, sistemas, processos, interações que eventualmente se constituem em constrangimento à agência do aluno” (p. 30).

É por meio das brincadeiras, das interações que as crianças adquirem a sua primeira representação de mundo, desenvolvendo, assim, seu poder, pois cada atividade desenvolvida pela criança é a expressão de alguma ideia ou propósito, “a educação é apenas o desenvolvimento do poder de manifestar e expressar o próprio “eu” (ELIAS e SANCHES, 2007. p. 161)”. Com essas atividades, o educador pode dar às crianças oportunidades para uma melhor compreensão do mundo e das suas relações. Toda a criança procura se expressar e comunicar, se viver num mundo de interações calorosas e respeitadoras, se experienciar verdadeiras relações sociais, terá mais condições para compreender melhor o mundo e para se construir como um cidadão que participa desse mundo. Enfim, tais atividades podem dar à criança o senso de autonomia e de cooperação, provendo-lhe iniciativas e motivações.

6.10. A interação entre pares

Nas últimas décadas, pode-se notar a preocupação que diferentes autores vêm demonstrando em relação à interação educador-criança. Novo e Pires (2009) dizem que esta questão tornou-se uma realidade incontornável. As interações e as relações são

centrais para as pedagogias participativas. Como salientam Hohmann e Weikart (2204) “A aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (p. 6).

No que se refere à interação entre pares a educadora Eduarda argumenta que “o educador tem que promover a interação, a partilha entre pares (...) promover a partilha, o conhecimento das outras crianças (...)”. Do ponto de vista desta educadora compete ao educador criar um “ambiente educacional que promova o bem-estar, que promova a partilha, que promova a amizade entre as crianças” (EDUARDA, em 25/11/2011). Já Rebeca salienta que as crianças “são seres sociais” com direito a experienciar “vários tipos de interações”. Em suas palavras a interação “cria algo de positivo para a pessoa”, pois “quando a criança está respeitando o colega ou o adulto está respeitando o seu par e está a ser respeitada” (REBECA, em 23/11/2011). Para a educadora Suely “a convivência entre pares também é muito importante” e explica:

por exemplo, esta é uma fase que entram muito em conflitos uns com os outros, é uma fase em que é tudo meu, e devagarzinho vão aprendendo que têm que partilhar as coisas, partilhar os materiais, partilhar as brincadeiras. As coisas não são só eles, são de todos. (SUELY, em 23/11/2011).

A Anaíh também relata o quanto é importante as interações entre pares e argumenta que tem investido muito nesta questão “a relação criança-criança, nesta sala tenho pegado muito nisso”. E acrescenta “falo muito sobre o partilhar, sermos amigos, (...) partilhar o brinquedo que é de todos. Se o brinquedo dá para brincar dois a dois, então, porque está a brincar sozinho? Deixa ele brincar contigo (...)” (ANAÍH, em 23/11/2011).

A educadora Eliene remete esta questão do respeito entre as crianças para o papel do educador como “modelo” e argumenta que “se o modelo for positivo também a interação entre os pares vai ser positiva”. Em sua opinião isso requer um adulto que saiba “respeitar as identidades, as opiniões”. Estas “características do adulto” ajudam as crianças a “perceberem o funcionamento em sociedade”. (ELIENE, em 28/11/2011). O Samuel chama a atenção para a importância do papel do adulto na interação entre pares:

Temos que ter alguma atenção (...) porque começam desde novos a fazer novas descobertas nas interações. Começam a descobrir de como ter algo saudável com o outro. (...) Percebemos que não é só o adulto que tem que respeitar, mas elas também têm que respeitar os colegas, porque a liberdade de cada um acaba quando começa a do outro. São coisas que se trabalham quando o educador está próximo, porque são valores que se transmitem na

interação e que as crianças vão construindo por elas próprias experimentando, e estando por elas próprias, nas relações uns com os outros (...) (SAMUEL, em 28/11/2011).

Como salienta Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), “as interações adulto-criança(s) são uma tão importante dimensão da pedagogia e a análise do estilo dessas interações nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa” (p. 113). Os educadores precisam desenvolver o hábito de refletir sobre as interações, de pensá-las, precisam aprender a *suspending* a sua ação para escutar as crianças.

A Sarah centra-se mais na questão do envolvimento parental considerando esta dimensão como um fator essencial na garantia de uma educação que valoriza os direitos da criança. Para ela, a relação escola-família é também uma inspiração para a relação criança-criança. “Mais uma vez, como parte dos direitos da criança, o papel do pai e da mãe não pode ser posto de parte”. Esta educadora explica que os pais “ao chegar ao jardim de infância entregam a criança sem haver aquela ligação direta entre os pais e o educador”. Por isso, em sua opinião “é importante que haja partilha de como foi o dia, de como correram as coisas”. É importante “que os pais se sintam à vontade para falar com o educador, às vezes, têm alguns anseios ou algumas coisas de que têm mais receio e podem falar com o educador”. Do seu ponto de vista:

Também é importante que a criança sinta essa boa ligação entre os pais e a educadora, que se sintam em um ambiente um pouco mais familiar, que não seja rígido, que os pais não entreguem a criança e digam apenas “bom dia” e “boa tarde”. É importante que haja um bom ambiente porque estamos a preparar cidadão. As crianças vão estar sempre em contato com outras pessoas e têm que saber ouvir, respeitar, participar, saber o quanto é importante que haja um bom entendimento entre os colegas, por exemplo, através da rotina, da planificação, o respeito pelos colegas, pelo trabalho dos colegas, o respeito pela opinião de cada um. (SARAH, em 25/11/2011)

A fala desta educadora pode remeter-se para Hohmann e Weikart (2004) que argumentam que a família é uma estrutura que permite a compreensão das crianças. As crianças vivem em uma família com suas crenças, valores, atitudes e ações. O educador precisa conhecer a realidade familiar de suas crianças, pois quando o educador compreende e a respeita a família de cada criança, torna-se mais capaz de encorajá-las e de as verem, a si próprias e aos outros, como pessoas com valor e como membros participantes da sociedade. “Se desempenharmos bem os nossos papéis enquanto progenitores, educadores e adultos carinhosos e apoiantes, levaremos as crianças a

perceber como são suas próprias famílias e a aprender através das famílias das outras crianças” (Hohmann e Weikart, 2004, p. 100). Para atingir esses objetivos é preciso compreender as culturas de origem das crianças, criar relações entre os adultos e as crianças, dar às crianças a oportunidade de desenvolver sentimentos de confiança e de respeito pelos outros. Desta forma o educador estará trabalhando para que a criança compreenda que a pessoa em que se tornarão é de sua responsabilidade também.

Já a educadora Rute salienta que “o papel da interação entre pares na consecução dos direitos da criança insere-se na questão de que cada criança tem que respeitar o espaço da outra”. Em sua opinião isto traduz em “um processo de aprendizagem de respeito pela liberdade de escolha de cada um e de todos” (RUTE, em 25/11/2011).

Os educadores com formação tendencialmente tradicional também referem a importância das interações adulto-criança na consecução dos direitos da criança. A Ana afirma:

Em relação aos adultos podemos dizer que temos o poder do futuro nas mãos com o respeito, claro! Acima de tudo, porque será o futuro deles daqui a uns anos. Nós temos que saber ouvir, temos que saber respeitar o que eles sentem, porque hoje em dia as crianças nascem com um desenvolvimento intelectual muito mais avançado. (...) É muito importante mesmo tentarmos perceber e respeitar ao comunicar com eles e não os tratar como uns bebês quando eles já têm 4 anos. São crianças, são pequeninos, mas já têm poder de argumentação, já têm sentimentos, já sentem revolta quando alguém é injusto com eles, então temos que ter muita mais atenção a isso (...). Nós temos que ter muita atenção a isso, para que não sejamos injustas. (ANA, em 10/11/2011.)

A Ester descreve uma espécie de gradação na interação criança-criança dizendo que a criança se autonomiza pela passagem da interação com o adulto, que define com uma relação de dependência, para a interação com outra criança. Essa progressão processa-se, em suas palavras, do seguinte modo

primeiro criança-adulto, com certeza, e depois criança-criança para se tornar mais independente. Se ela está sempre com o par adulto fica dependente do adulto. Quando começa a separar-se desse e ficar com outra criança, começa a ficar menos dependente (ESTER, em 14/11/2011).

A Margarida considera que as interações entre pares são “importantes” embora argumente que os bebês do berçário até ao um ano não interagem “Aqui no berçário no início eles não interagem, eles brincam sozinho, até um ano, praticamente. Não brincam com outras crianças, mas é importante” (MARGARIDA, em 15/11/2011).

Na perspectiva da educadora Carolina, a interação entre pares é algo que “deve ser sempre no sentido de amizade e de cooperação e nada de zanga nem de agressividade entre crianças e sempre que isso aconteça, o outro deve pedir desculpa (...) e preservar a amizade” (em 10/11/2011).

Estes depoimentos sugerem uma reflexão em torno de Dewey (1993), evocado por Hohmann e Weikart (2004), que considera que “quando a educação é baseada na experiência e a experiência educativa é vista como um processo social (...) o professor perde a posição de patrão ou de ditador das actividades de grupo e assume a de lidar” (p. 33). Do ponto de vista destes autores a interação permite que a criança se expresse com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos, podendo decidir juntamente com o adulto as direções e conteúdos de um conversa, experimentando a troca de experiência em um diálogo (HOHMANN e WEIKART, 2004). Também Freire ajuda a refletir sobre estes depoimentos quando diz

O educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer (p.17).

6.11. Promover o envolvimento parental para respeitar as crianças

Outra questão que se abordou neste estudo foi sobre o que pensam os educadores sobre o papel do envolvimento parental numa pedagogia que visa a consecução dos direitos das crianças, sendo que os pais são os principais responsáveis pela educação e bem-estar dos seus filhos e os educadores são parceiros insubstituíveis da ligação entre a família e a escola.

Na resposta a esta questão também se encontram diferenças significativas entre o pensamento dos educadores com formação em pedagogias mais participativas e o pensamento dos educadores com formação em pedagogias tendencialmente transmissivas.

A educadora Eduarda defende que “é importante a família estar presente na prática pedagógica, isso porque a família é a principal entidade que nos dá bases de conhecimentos sobre a personalidade da criança, sobre seus interesses sobre as suas necessidades”. Para essa educadora, acredita que quando o educador está “em contato

permanente com a família existe uma grande probabilidade de conhecer as suas tradições, de conhecer as necessidades da família, de trabalhar os seus direitos e de respeitá-los, acima de tudo”. Se a instituição de educação infantil “promover o envolvimento parental” e criar condições facilitadoras

de interação entre educador e família, entre pares e família, entre pais e outros pais, existe uma grande probabilidade de esses direitos serem valorizados e partilhados, acima de tudo, as diferenças entre as crianças e, de essas diferenças, serem trabalhadas com as famílias (EDUARDA, em 25/11/2011).

Para melhor se entender a concepção desses educadores no que desrespeita ao envolvimento parental recorre-se a Katz (1998) que destaca algumas questões para o educador refletir sobre a sua relação com os pais.

Sabem tratar-me com respeito, ou, pelo contrário, são autoritários e estão convencidos da sua superioridade? São receptivos, abertos e tolerantes, ou, pelo contrário, são parciais, preconceituosos, prontos a rejeitar e a culpar? Têm respeito pelas metas e valores com que educo os meus filhos? São abertos com os contactos com os pais e promovem-nos com frequência, ou, pelo contrário, são distantes e contactam raramente com os pais? (p. 25).

Segundo a autora, o envolvimento dos pais é mais fácil quando pais e educadores tem o mesmo ambiente cultural, falam a mesma língua, tem os valores e metas para o processo de aprendizagem da criança. Os pais que possuem a consciência da importância do papel do educador na vida de seus filhos e sabem reconhecer o esforço e a força de vontade do educador, transmitem aos seus filhos segurança em relação ao educador. Já em um ambiente onde existem diferentes culturas, cabe ao professor com seu profissionalismo, desenvolver um trabalho que integre as diferentes experiências, valores e culturas de modo a que os pais se sintam efetivamente respeitados, valorizados e acolhidos (KATZ, 1998).

Para o educador Samuel o envolvimento parental é outro aspecto que considera “fundamental” na medida em que os pais “veem como acolhemos as crianças e isso se torna significativo para que os pais sintam confiança em nós por sentirem que as crianças são respeitadas (...)” Para este educador “a forma como desenvolvemos o envolvimento parental influencia (...) o que a criança vai ser, não somente na escola mais também na sociedade”. Ainda, em sua perspectiva, “a forma como a criança aprende em casa e na escola está interligada”, por isso, encara esta “relação da escola com os próprios pais” como “um fator de promoção do bem-estar da criança”

(SAMUEL, em 28/11/2011). A Rute centra-se seu discurso no que considera ser um “papel significativo” dos pais relativamente ao envolvimento na aprendizagem dos seus filhos. Em seu entender esse papel traduz-se na “forma como os pais respeitam as escolhas que os filhos fazem, promovem ações e interações com a equipe da sala onde a criança está envolvida e desenvolvem ações de respeito pela aprendizagem da criança” (RUTE, em 25/11/2011). Também para a educadora Rebeca “o envolvimento parental é muito importante” porque, como explica:

“(…) se os meninos virem que os pais estão envolvidos no seu trabalho, (...) que estão interessados e valorizam o seu trabalho, que valorizam o percurso do seu desenvolvimento enquanto pessoas estão envolvidas, se sentem valorizados também (...) o desenvolvimento é maior, porque as crianças se sentem valorizadas por aquelas pessoas que, no fundo, eles próprios, mais valorizam. São laços afetivos muito fortes, os mais forte que há” (REBECA, em 23/11/2011).

Nessa mesma perspectiva Oliveira-Formosinho e Costa (2011), salientam que, nas pedagogias participativas, a forma privilegiada de envolvimento dos pais se realiza no aprendizado da criança. Do ponto de vista destas autoras

Quando as famílias são incluídas nos projetos e atividades das crianças valoriza-se o pertencimento à família e, simultaneamente, realiza-se a ligação ecológica entre as famílias e o centro de educação de infância. Promove-se o contacto entre famílias e o respeito por todas as formas e ritmos de colaboração (p. 97).

A educadora Noemi sublinha as dificuldades que o educador de infância enfrenta no desenvolvimento de uma prática que visa promover o envolvimento dos pais na aprendizagem das crianças. De tal modo sente estas dificuldade que chega a afirmar que em muitos momentos pensa que “devia haver uma escola para pais” e acrescenta:

“É difícil hoje em dia chamarmos os pais para as escolas (...) tem que haver um esforço, uma ginástica e uma imaginação muito grande da nossa parte e, mesmo assim são 10 pais que aderem. 4 ou 5 dizem “que seca, vão nos dar trabalho”. Mas nós temos que fazer de conta que não estamos vendo e pensar nos outros 10 pais (...) e, pouco a pouco, tentar arranjar estratégias para esses que responderam que seca” (NOEMI, em 28/11/2011).

A Anaíh destaca o modo como ultrapassa as dificuldades do envolvimento parental remetendo-se para a participação “nas atividades do projeto” e nas celebrações

“o dia do pai, o dia da mãe... em que fazemos sempre uma festinha na sala, normalmente, abro a sala e fica a sala disponível para os pais virem brincar (...) para conhecerem a sala, os materiais que temos, participam num lanchinho... E temos outras atividades como a do Natal... Eu, todos os anos, no início do ano, envio para os pais um papel escrito assim «as inscrições estão abertas para quem quiser o pai, a mãe, o avô, o tio, o padrinho, o amigo para quem quiser vir aqui fazer uma atividade». (ANAÍH, em 23/11/2011).

A Vitória reitera esta mesma ideia sublinhando que “(...) tento sempre puxar os pais para as atividades da sala e eu acho que é uma maneira de lhes mostrar que conhecemos e respeitamos os direitos das crianças, no caso, dos seus filhos” (VITÓRIA, em 24/11/2011). Suely também diz que a participação dos pais é uma prática da instituição, tanto ao nível das atividades da sala como ao nível das reuniões de pais. Como afirma em seu discurso: “Aqui nós não temos muitas atividades com os pais, às vezes algum pai vem e trás algum animal de estimação (...) um gato, um coelho, um pato, mas isso não é muito frequente. (...) Temos reuniões de pais e eles participam” (SUELY, em 23/11/2011).

A Eliene considera “importante haver uma ligação entre o que é trabalhado em casa e na escola”. Admite que esse trabalho “pode ser diferente na maneira e no conteúdo”, entretanto, do seu ponto de vista, “os pais, muitas vezes, não conseguem respeitar” porque, em sua opinião “não é deixar a criança fazer tudo que ela quer. É necessário, isso sim, ensinar os vários caminhos para ela seguir e deixá-la optar por um leque de escolhas.” Assim, afirma que a participação dos pais, para ser efetiva, precisa encontrar ressonâncias com o trabalho que é desenvolvido na escola “é a mesma coisa aqui na escola porque os pais têm que perceber a relação criança/auxiliar, criança/educadora, como um contexto de partilha e de respeito pela individualidade de cada um” (ELIENE, em 28/11/2011).

A Acirene também afirma que “é fundamental o papel da família” e que a família “é um modelo”. Por isso pensa que “se não houver respeito pela criança enquanto ser humano a criança também não vai conseguir respeitar o outro” (ACIRENE; em 28/11/2011).

Ao analisar essas entrevistas, percebe-se que os estes educadores consideram que os pais têm o direito de participar ativamente nas experiências de aprendizagem dos seus filhos. Esses depoimentos se coadunam com o que Faria (2007) diz ao se referir à carta dos três direitos, redigida por Malaguzzi, no ano de 1993. De acordo com este autor pode obter-se uma boa colaboração das famílias, visando a uma maior segurança e serenidade das crianças, “assim como a abertura de uma rede

comunicativa que leve a um mais verdadeiro e recíproco conhecimento e uma profícua e compartilhada busca das modalidades, dos conteúdos e dos valores de uma educação mais eficaz” (p. 286). Ainda para esta autora se a escola e pais caminharem para um trabalho colaborativo e interativo, esta poderá ser a escolha mais racional e vantajosa para ambos uma vez que todos procuram experiências carregadas de sentidos,

[...] participação e investigação são dois termos capazes de resumir grande parte da concepção geral de nossa teoria educativa, como também de resumir os melhores requisitos para estimular a realização do entrosamento cooperativo entre pais e professores com os valores que o mesmo acrescenta à perspectiva das crianças (FARIA, 2007, p. 287).

Já os educadores com uma formação em pedagogias tendencialmente tradicionais também valorizam o envolvimento dos pais, mas as razões que apresentam fundamentam-se em outros pressupostos. A educadora Ana explica que na instituição onde trabalha “existem dias que são abertos aos pais”. Nesses dias, os pais

“podem programar as atividades para trabalharem com o grupo. Temos aqueles dias abertos em que os pais (...) têm a oportunidade de virem à escola e serem eles a desenvolver alguma coisa, o que vão fazer com os meninos, ou então, simplesmente observarem as nossas aulas e verem como as coisas funcionam. É muito importante ter essa abertura, porque é sempre difícil para os pais deixarem a criança na escola (...) eles têm que se sentir seguros, sentir que há uma abertura tanto da parte da escola como do professor (...)” (ANA, em 10/11/2011).

Nesta mesma ordem de ideias, a Ester salienta “primeiro eu acho que devemos ter uma boa relação entre os pais porque se as crianças veem que nós e os pais somos amigos e nos damos bem é um bom passo para a criança ficar bem no jardim-escola, como na creche (...)” (em, 14/11/2011).

A Letícia afirma que os pais (...) “são os primeiros a querer e a ter de defender os direitos do filho, da criança, e também têm que ser os primeiros a defendê-los”. Do seu ponto de vista compete aos pais “defender” os direitos das crianças e “nós [os educadores] também compartilhamos e interagimos com os pais, portanto, a interação entre os pais e os educadores é fundamental para o bem-estar da própria criança” (LETÍCIA, em 14/11/2011). A Margarida salienta que “os pais têm que acompanhar a escola” (em, 15/11/2011) e a Clara acrescenta que “muitas vezes existe uma enorme ausência de regras em casa”. Na opinião desta educadora a falta de tempo

dos pais e a falta de regras tem impacto negativo nos comportamentos das crianças na escola o que se constitui em dificuldades acrescidas ao exercício da sua profissão:

Infelizmente, hoje em dia, cada vez mais, os pais ficam pouco tempo com as crianças e tentam compensar, não compensar com carinho e com disciplina, normalmente compensam com coisas materiais ou deixando o menino ou a menina fazer o que querem e isso influencia nos conflitos que encontramos aqui diariamente (...) (CLARA, em 10/11/2011).

A educadora Elisa é de opinião que os pais nem sempre respeitam os direitos das crianças porque têm dificuldades em gerir alguns comportamentos dos seus filhos e, então, preferem ignorar esses comportamentos. Apesar disso, diz ter o cuidado de envolver os pais nos trabalhos porque considera que eles têm opinião sobre os direitos das crianças:

Muitas vezes nos debatemos com a questão que os pais nem sempre respeitam os direitos das crianças (...) se calhar, muitas vezes, é complicado gerir determinadas coisas com as crianças, dar-lhes voz ativa (...). Então, muitas vezes, os pais preferem fazer de conta que não viram. Mas nós aqui temos sempre o cuidado, nos trabalhos, de envolver as famílias, porque também têm opinião sobre os direitos das crianças (ELISA, em 28/11/2011).

A Carolina envolve os pais quando percebe que uma criança tem dificuldades de aprendizagem porque tem como objetivo “que eles sejam sempre os melhores”. Por isso, “quando vejo que uma criança não está assim tão bem procuro saber a razão e costumo dialogar com os pais sobre o que se passa, para que a criança seja feliz” (CAROLINA, em 10/11/2011).

Os argumentos apresentados por estes educadores sugerem um reflexão em torno do pensamento de Paulo Freire (1996) quando diz:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vem existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiência feitos" com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (p.37).

Também Hohmann e Weikart (2004) ressaltam que uma prática pedagógica baseada “nas forças e nos talentos das crianças e das famílias promove o auto-respeito das crianças e ajuda a contra-atacar os estereótipos sociais” (p. 105).

Ao trabalhar com as crianças é importante que o educador coloque o foco naquilo que elas e suas famílias conseguem fazer. É da responsabilidade do adulto, que tem contato diário com as crianças, descobrir e promover as forças individuais das crianças e as forças da sua família, de modo a que as crianças e suas famílias possam sentir-se reconhecidas e valorizadas.

CONCLUSÃO

De acordo com Sousa Fernandes (2004), mesmo que os direitos da criança assumam destaques, em diferentes declarações produzidas durante o século XX, e neste século atual, isso não significa que esses direitos estão sendo cumpridos.

Este estudo permitiu constatar que os educadores ao longo da sua formação inicial tomam conhecimento da declaração dos direitos das crianças e assumem posições que revelam preocupação em respeitar esses direitos. Porém a concepção de criança, do processo de ensino e aprendizagem, do papel de educador, subjacente às concepções teóricas de base, influenciam diretamente o modo como os educadores desenvolvem um trabalho que respeita as crianças.

A análise dos dados das entrevistas oferece informações muito relevantes sobre as experiências cotidianas realizados pelos educadores, com diferentes formações, junto das crianças, no que se refere à questão dos seus direitos. Através dessa análise foi possível verificar que os educadores que assumem uma perspectiva mais participativa se preocupam em envolver a criança no seu próprio processo de aprendizagem, criando-lhes condições para participar, escutando-as, dando-lhes voz, incentivando-as a aprender a aprender.

Foi possível também verificar que esses educadores manifestam preocupações em incluir as diferenças e em integrar as famílias. Que procuram construir um ambiente pedagógico em que os espaços e os tempos sejam potenciadores, integradores e respeitadores dos diferentes ritmos, gostos, saberes, sentimentos, conhecimentos de que as crianças são portadoras.

De igual modo foi possível constatar a preocupação destes profissionais com a panificação de atividades e projetos que partem das motivações intrínsecas das crianças, das suas inquietações, dos seus desejos de compreender o mundo. Verificou-se ainda a preocupação em estabelecer interações positivas com as crianças de modo a provocar o seu envolvimento, aumentar a sua auto-estima e ajudá-las a se construírem como cidadãos responsáveis e autónomos.

De tudo isto parece poder dizer-se que as crianças têm direito a experiências de vida democrática que as pedagogias participativas proporcionam. A educação deve, portanto, caminhar nesse sentido, permitindo aos educadores de infância usufruir de

uma formação inicial que lhes permita desenvolver uma prática pedagógica diferenciada.

Gambôa (2004) argumenta que a educação, tal como é definida por Dewey, é um processo de conquistas, de investigações, de transformações pessoais e sociais, onde a autonomia e a cidadania são inseparáveis.

Mais que preparação para a vida, a educação deve ser vida: a cada sujeito, pela comunicação ética com os outros (comunicação inteligente), adquirir e mobilizar um conjunto de hábitos e atitudes que lhe permitam viver condignamente e, acima de tudo, aprender a continuar a aprender pela experiência (GAMBÔA, 2004, p. 12).

Malaguzzi (1998) reconhece as crianças como sujeitos de direitos individuais, jurídicos, civis, sociais, “portadoras e construtoras de suas próprias culturas e, logo, participantes ativas das organizações com os colegas da mesma idade, com os adultos, com as ideias e os eventos reais ou imaginários de mundos comunicantes” (Faria, 2007, p. 288). As crianças, segundo Malaguzzi, têm o direito de expandir as suas potencialidades, as próprias capacidades, de socializar, colhendo afeto e confiança e satisfazendo as próprias necessidades de aprender. Faria (2007) salienta que uma das principais heranças deixadas por Malaguzzi foi a de fazer com que a criança fosse reconhecida “como ativa, inventiva, evolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando desafios de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades” (p.281).

Nesta mesma perspectiva, compartilhando das reflexões de Dewey conclui-se que é pela educação que nos autonomizamos e emancipamos. Cabe à instituição de educação de infância produzir, de forma programada e eficaz, o maior número de cidadãos capazes de colaborar no grande projeto de realizações e conquistas da humanidade. Cabe também às escolas de formação de professores ajudá-los a desenvolver uma práxis de respeito pelas crianças e suas famílias. Como salienta Oliveira-Formosinho (2007)

(...) aceitar, ao nível dos valores e das teorias, outras imagens da criança que falam da competência participativa e dos direitos a essa participação traz consigo uma obrigação cívica de incorporá-las em cotidianos que as respeitam, de transformar a práxis. A pedagogia da infância dispõe da memória e da história para essa transformação, para se recentrar na reinstituição dos seus saberes, pois é o produto de uma construção sócio histórica cultural que em si mesma já transporta as sementes de uma nova construção (p.14).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica**. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina, 2003, 2ª Edição.

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA–FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (ogrs). **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 95- 114.

ARANHA, Maria Lucia Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2002.

ARAÚJO, Joaquim Machado de e ARAÚJO, Alberto Filipe. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: OLIVEIRA–FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (ogrs). **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007 p. 115-144.

AZEVEDO, Ana. Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica. Tese de mestrado em Educação de Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2009.

BOGDAM, R. e BIKLEN, S.. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editoria Nacional, 2ª Edição, 1953.

_____. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

_____. **Democracia e educação**. Lisboa: Didática Editora, 1ª Edição, 2007.

ELIAS, Marisa Del Cioppo e SANCHES, Emília Cipriano. Freinet e a pedagogia: uma velha ideia muito atual. In: OLIVEIRA–FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (ogrs). **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 145-170.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA–FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA,

Mônica Appezzato (orgs). **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 277-292.

___ e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra editora, 25ª Edição, 1996.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra editora, 1980.

FERNANDES, António Souza. Os direitos da criança no contexto das Instituições democráticas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A criança na sociedade contemporânea**. Lisboa: Universidade Aberta, 2004. p. 22-43.

FORMOSINHO, João. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Mangualde-Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

GAMBÔA, Rosário. **Educação, ética e democracia**. A reconstrução da modernidade em John Dewey. Porto: Asa Editores, 2004.

HOHMANN, Mary e WEIKART, David P.. **Educar Criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª Edição, 2004.

KATZ, Lilian; RUIVO, Joaquim Bairrão; Silva, M. Isabel Ramos Lopes; VASCONCELOS, Teresa (org.). **Qualidade e projecto na Educação Escolar**. Lisboa: Editorial Ministério da Educação, 1998.

KILPATRICK, W. H.. **Educação para uma civilização em mudança**. São Paulo: Melhoramentos Edições, 1965.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo Infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. P. 57-78.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para Infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs). **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. P.37-63

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

___. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Circulo do livro, 1986.

MARANGON, Ana Carolina Rodrigues. **Janusz Korczak**, percursos dos direitos da criança. Uma vida entre obras. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

MONTEIRO, A. Reis. O direito à educação no Émile de Rousseau. In: _____. **História da Educação: uma perspectiva**. Porto: Porto Editora, 2005. P. 54-89.

_____. Alguns protagonistas da educação nova. In: _____. **História da Educação: uma perspectiva**. Porto: Porto Editora, 2005. P.84-115.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação pré-escolar: fundamentos e didática**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A interação educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal. In: J. Oliveira Formosinho (org.). **A supervisão na formação de professores I: da sala de aula à escola**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 121-143.

_____. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: **Encontros e desencontros em educação infantil**. MACHADO, M.L.A. (org.). São Paulo: Cortez, 2002. p.133-167.

_____. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs). **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 13-36.

_____. **Podiam chamar-se lenços de amor**. Coleção aprender em companhia da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

_____. **Limoeiros e laranjeiras**. Coleção aprender em companhia da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

_____. (Coord.). **Estudo de caso: desenvolvendo a qualidade em parcerias**. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2009.

_____; ARAÚJO, Sara Barros. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da Infância: algumas implicações metodológicas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora 2008. P. 11-30

_____; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2011a.

_____; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; GAMBÔA, Rosário. **O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto editora 2011b. P. 11-45.

_____ e ANDRADE, Filipa Freire de. O espaço na pedagogia-em-participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2011a. p. 9-63

_____. O tempo na Pedagogia-em-Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2011a. p. 71-94

____ e Formosinho, João. Pedagogia-em-Participação: A perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2011a. p. 97-116.

____ e FORMOSINHO, João. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; GAMBÔA, Rosário. **O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto editora 2011b. P. 11-45.

PINAZZA, MÔNICA Appezzato. John Dewey: Inspiração para uma pedagogia da Infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs). **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 13-36.

STAKE, Robert E.. **A arte da Investigação com estudo de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos das Crianças**. 1989

ANEXOS

ANEXO 1 - ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA



UNIVERSIDADE DO MINHO
CAMPUS GUALTAR
MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM
SUPERVISÃO E PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

1. Nome: Idade:
2. Há quantos anos trabalha como educadora?
3. Em que instituição fez a formação inicial?
4. Já teve oportunidade de ler a declaração dos direitos da criança? (Se não, podemos lê-la agora em conjunto?).
5. Na sua opinião como se podem respeitar no jardim de infância os direitos da criança?
6. Gostava de ouvi-la sobre uma pedagogia de direitos das crianças:
 - a) Na sua opinião qual o papel da organização do espaço pedagógico na consecução dos direitos das crianças:
 - b) Na sua opinião qual o papel da seleção e organização de materiais pedagógicos na consecução dos direitos das crianças:
 - c) Na sua opinião qual o papel da rotina diária na consecução dos direitos das crianças:
 - d) Na sua opinião qual o papel da prática da planificação na consecução dos direitos das crianças:
 - e) Na sua opinião qual o papel das atividades educativas na consecução dos direitos das crianças:
 - f) Na sua opinião qual o papel das interações adulto-criança na sua consecução dos direitos das crianças:
 - g) Na sua opinião qual o papel da interação entre pares na consecução dos direitos das crianças:
 - h) Na sua opinião qual o papel do envolvimento parental na consecução dos direitos das crianças:

7. Enquanto educadora acredita que o trabalho que desenvolve respeita os direitos das crianças? Por favor me explique o porquê tendo em conta esse objetivo.

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM
SUPERVISÃO E PEDAGOGIA DA INFÂNCIA**

Eu, _____
____, abaixo assinado, concordo em participar, como informante, da Pesquisa intitulada “PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS: UM ESTUDO DE CASO NO ÂMBITO DOS DIREITOS DA CRIANÇA”.

Sinto-me devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Mestranda Thaísa de Oliveira Lima sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis e benefícios decorrentes de minha participação.

Foi-me garantido: que posso retirar o consentimento a qualquer momento; solicitar a qualquer momento mais esclarecimentos; que será mantido o sigilo sobre as minhas opiniões; que posso recusar a responder às perguntas que causem constrangimentos.

Braga, _____ de _____ de 2011.

Nome: _____

Assinatura: _____

Thaísa de Oliveira Lima
(Pesquisadora responsável pelo projeto)

ANEXO 3 – Tabela 1: Número de educadoras, instituição de formação e tempo de serviço como educadora⁷.

Educadores	Instituição de Formação	Tempo de Serviço			
		1 até 10 anos	Entre 10 e 20 anos	Entre 20 a30 anos	Acima de 31 anos
5	Universidade do Minho	5			
1	Escola Superior Paula Frassinetti		1		
6	João de Deus	1	2	2	1
2	Instituto Piaget	2			
2	Universidade Trás-os-Montes Rio do Douro	1	1		
1	Instituto Politécnico Viana do Castelo	1			
1	Instituto Superior de Fafe	1			
1	Instituto Peaget Lisboa			1	

⁷ Tabela construída pela autora com base nas informações fornecidas durante as entrevistas.