



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**TANIA BERLANDA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS  
DEMOCRÁTICAS NA INFÂNCIA**

Erechim  
2023

TANIA BERLANDA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS  
DEMOCRÁTICAS NA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos

Linha de Pesquisa: Pesquisa em Educação Não Formal: Práticas Político-Sociais

Erechim  
2023

## **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Berlanda, Tania  
Práticas Pedagógicas na Educação Infantil::  
Experiências Democráticas na Infância / Tania Berlanda.  
-- 2023.  
170 f.

Orientador: Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Erechim,RS, 2023.

1. Experiências Democráticas. 2. Práticas  
Pedagógicas. 3. Educação Infantil. I. Santos, Almir  
Paulo dos, orient. II. Universidade Federal da Fronteira  
Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

TANIA BERLANDA

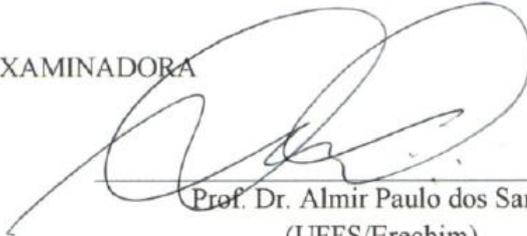
**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS  
DEMOCRÁTICAS NA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos

Aprovada em: 31/08/2023.

BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos  
(UFS/Erechim)



---

Adriana Salete Loss  
(UFS/Erechim)



---

Prof. Dr. Angelo Vitorio Cenci  
(UPF/Passo Fundo)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço pela oportunidade de ter vivido a experiência da Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – *campus* Erechim/RS, juntamente aos colegas, professores e todas as pessoas que tornam essa Universidade um ambiente de construção de conhecimento e de pesquisas em prol de uma sociedade melhor para todos e todas.

Ao Professor Dr. Almir Paulo dos Santos, de modo especial, por me acompanhar na escrita dessa Dissertação, compartilhando seus conhecimentos, sendo amigo nessa jornada de pesquisa, sempre disposto a ajudar, com paciência e muita alegria. Agradeço por ser um incentivador de sonhos e tornar tudo mais claro nos momentos em que eu não enxergava os caminhos que poderiam ser seguidos.

A equipe diretiva, professores e crianças da Escola dos Sonhos, por me acolherem e permitirem estar com vocês nesse espaço que inspira uma educação de forma mais humana e em contato com o que é essencial na infância: a possibilidade de a criança ser criança!

Ao meu namorado Jonas Carioletti, por ser a pessoa que desde o início acreditou que eu estaria no Mestrado, que esteve comigo nos momentos de estudo e escrita me dando força para permanecer firme nesse percurso. Você que, apesar do cansaço, sempre esteve disposto a acordar às 5h para me levar até a rodoviária nas minhas idas e vindas à Erechim. Agradeço por você estar ao meu lado dividindo sonhos e conquistas!

A minha mãe, Verônica Sartori Berlanda, e meu pai, Ruy Berlanda, por serem minha inspiração de honestidade, humildade e dedicação para alcançar objetivos. Obrigada pelo amor e apoio de vocês!

Ao meu irmão Tiago, a minha cunhada Camila e ao meu sobrinho e afilhado Davi Luís, pelas palavras de incentivo e por todo o carinho.

Ao casal amigo Camila e Beto, juntamente ao meu afilhado Bernardo, por serem parceiros de viagem em busca da coleta de dados e em outros tantos momentos que precisei conversar para não desistir perante os desafios, ou para compartilhar alegremente os objetivos alcançados.

As minhas queridas colegas e amigas, Carine Piano e Emili Rossi, com as quais tive o prazer de estar junto nesse período. Vocês foram minhas caronas, meu trio de escrita de artigos, meu apoio, minhas parceiras de almoços e jantas no Restaurante Universitário. Estar ao lado de vocês tornou esse processo mais leve, pois sabia que tinha com quem compartilhar os momentos

de alegria e de dificuldade. Levarei com muito carinho em meu coração nossos momentos compartilhados!

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo de pesquisa analisar práticas pedagógicas na escola de Educação Infantil a partir de experiências democráticas na Infância. A educação das crianças necessita de aprendizagens por meio das experiências, e assim sendo, experiências democráticas vividas na infância podem impactar positivamente no futuro da sociedade. Nesse sentido, a pesquisa pretende: a) Desenvolver aportes teóricos em relação as concepções históricas da educação na Infância e o processo interativo de experiências democráticas; b) Identificar práticas pedagógicas na escola de Educação Infantil afim de compreender como acontecem as experiências educativas que contribuem na formação democrática da criança; c) Analisar as concepções de professores da escola de Educação Infantil sobre como estão organizadas as práticas pedagógicas de maneira que propiciem experiências democráticas na Infância; d) Demonstrar indicativos sobre as práticas pedagógicas na experiência democrática na Infância em um *e-book*, dentro da perspectiva de intervenção, a partir dos dados construídos na pesquisa (Produto Final). A metodologia utilizada nesta pesquisa é qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, na qual foi realizada, também, entrevistas semiestruturadas com os professores do Núcleo Investigação (turmas com crianças de 4 e 5 anos) e observação participante com as crianças do mesmo núcleo. As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um aplicativo de *smartphone* e transcritas. A observação participante teve seus registros em fotos e anotações em um Diário de Campo. Para analisar os dados coletados, utilizou-se da Análise de Conteúdo, de Bardin (2016). Realizou-se a análise a partir das concepções dos professores, as quais foram categorizadas em: (a) Experiências Democráticas a partir da Concepção dos Professores na Educação Infantil; e (b) Concepções e Práticas Pedagógicas dos Docentes na Formação Democrática da Criança. A análise da observação participante foi realizada com base nas seguintes categorias: (a) Experiências Democráticas nas Observações com as Crianças; e (b) A Inserção das Crianças nas Práticas Pedagógicas. Após a análise dos dados, este estudo revelou que as práticas pedagógicas pensadas para a criança e de forma que a respeite e ouça suas demandas, podem desenvolver experiências democráticas na infância. Conclui-se que as práticas pedagógicas demandam, em maior parte, de recursos humanos para o desenvolvimento de experiências democráticas na infância. Por fim, o trabalho ainda conta com o Produto Final, na perspectiva de intervenção. Para isso, foi organizado um *e-book* com indicativos de experiências democráticas e como elas podem estar presentes na infância.

**Palavras-chave:** Experiências Democráticas. Práticas Pedagógicas. Educação Infantil.

## ABSTRACT

This dissertation has the research objective of analyzing pedagogical practices in kindergarten schools based on democratic experiences in childhood. Children's education requires learning through experiences, thus, democratic experiences lived in childhood can positively impact the future of society. In this sense, the research intends to: a) Develop theoretical contributions in relation to the historical conceptions of childhood education and the interactive process of democratic experiences; b) Identify pedagogical practices in kindergarten in order to understand how the educational experiences that contribute to the democratic formation of children take place; c) To analyze the conceptions of Early Childhood Education teachers about how pedagogical practices are organized in a way that promotes democratic experiences in childhood; d) Demonstrate indications about pedagogical practices in the democratic experience in childhood in an e-book, within the perspective of intervention, based on the data constructed in the research (Final Product). The methodology used in this research is qualitative, bibliographical and documental in nature, in which semi-structured interviews were also carried out with teachers from the Investigation Center (classes with children aged 4 and 5 years) and Participant Observation with children from the same Center. The interviews were recorded with the aid of a smartphone application and transcribed, participant observation had its records in photos and notes in a Field Diary. To analyze the collected data, we used Bardin's Content Analysis (2016). The analysis was carried out from the conceptions of the teachers, which were categorized into: (a) Democratic Experiences from the Conception of Teachers in Early Childhood Education; (b) Pedagogical Conceptions and Practices of Teachers in the Democratic Training of Children. Participant observation was categorized as (a) Democratic Experiences in Child Observations; (b) The Insertion of Children in Pedagogical Practices. After analyzing the data, this study revealed that pedagogical practices designed for children and in a way that respects them and listens to their demands, can develop democratic experiences in childhood. It is concluded that the pedagogical practices demand, for the most part, human resources for the development of democratic experiences in childhood. Finally, the work still has the Final Product, from the perspective of Intervention, in which an e-book was organized with indicatives of democratic experiences and how they can be present in childhood.

**Key-words:** Democratic Experiences. Pedagogical practices. Child education.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO: ALÇANDO VOOS</b> .....	10
<b>2. O SENTIMENTO DA INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL</b> 21	
2.1 ROUSSEAU: A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA .....	22
2.2 O SENTIMENTO MODERNO DA INFÂNCIA.....	31
2.3 AS TRANSFORMAÇÕES DA INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE.....	35
<b>3. JONH DEWEY: EXPERIÊNCIA, INFÂNCIA E DEMOCRACIA</b> .....	42
3.1. EXPERIÊNCIA EDUCATIVA.....	42
3.2. INFÂNCIA E DEMOCRACIA.....	47
<b>4. ESTADO DO CONHECIMENTO: INFÂNCIA E DEMOCRACIA</b> .....	56
<b>5. CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	63
5.1. PESQUISA QUALITATIVA.....	64
5.2. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA .....	65
5.3. PESQUISA DOCUMENTAL .....	67
5.4. ESTADO DE CONHECIMENTO .....	68
5.5. PESQUISA DE CAMPO.....	69
5.5.1 Ética na Pesquisa .....	74
5.6. ANÁLISE DOS DADOS .....	76
5.7. PRODUTO FINAL.....	79
<b>6. O CAMINHO PERCORRIDO PARA ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	81
6.1 EXPERIÊNCIAS DEMOCRÁTICAS A PARTIR DA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFÂNTIL .....	84
6.2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES NA FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA DA CRIANÇA.....	91
6.3 EXPERIÊNCIAS DEMOCRÁTICAS NAS OBSERVAÇÕES COM AS CRIANÇAS .....	98
6.4 A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DEMOCRÁTICAS .....	109
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	123
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	127
<b>APÊNDICES</b> .....	132

## 1. INTRODUÇÃO: ALÇANDO VOOS

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.*

*Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.*  
(Rubem Alves)

Quando se pensa na essência de ser criança, liberdade é fundamental para permitir conhecer e experienciar as situações do cotidiano. Liberdade para brincar, sonhar, imaginar, inventar e compor histórias. Algumas escolas permitem que as crianças façam suas descobertas ao propiciar interações que dão asas para a sua criatividade, outras buscam manter o controle sobre as ações das crianças, restringindo seus espaços e tempos de brincadeiras, preparando-as para uma aprendizagem conteudista de números e letras.

Aos poucos, as crianças perdem a autenticidade de ser criança. Não há espaço para brincar livremente. Não há possibilidade para que as curiosidades sejam ouvidas. Não há tempo para viver os processos de descobertas. As sutilezas da infância vão sendo engaioladas. As limitações vão tirando o que as crianças têm de mais precioso na infância. Assim como pássaros engaiolados deixam de ser pássaros, escolas que não compreendem a relevância das crianças brincarem, fazem com que as crianças percam a singularidade de ser criança.

Minha vida escolar iniciou aos meus seis anos de idade, em uma escola de Educação Infantil no interior de um município de aproximadamente cinco mil habitantes, com apenas duas turmas (Jardim e Pré). Em meio a cadeiras e mesas, tínhamos liberdade para brincar, íamos ao pátio da escola, tempo para comer frutas coletadas no pomar da escola, confeccionar aviões de papel e lançá-los aos ventos, dando asas à nossa imaginação.

Em casa, em meus enredos de brincadeira, tinha casinha embaixo da sombra da árvore, andar de rede nos galhos da jabuticabeira, comidinha feita com folhas secas e terra, microfones feitos de varetas e laranja, tomar banho de chuva e no riacho. A oportunidade de hipotetizar, explorar e conhecer o que fazia parte do cotidiano esteve presente em minha vida e fui muito feliz com esse contato, principalmente com a natureza, que me propiciou tantas memórias e tantas brincadeiras que dependiam do meu corpo e da minha criatividade.

O tempo passou e, aos 15 anos de idade, decidi cursar o Magistério - Curso Normal. Nesse mesmo período, tive oportunidade de participar de cursos em Seminários Municipais de Educação de Marcelino Ramos/RS, e me recorro de uma formação na qual foi relatado a experiência escolar das crianças brincando na chuva. Aquilo me tocou profundamente, pois foi ali, naquele momento, que percebi que os espaços para que as crianças sejam ouvidas e participem ativamente nas escolhas das experiências a serem realizadas, respeitando também os seus desejos e suas curiosidades, são, em alguns casos, limitados nas escolas de Educação Infantil.

Foi a partir desse momento e desse dia, que reafirmei a necessidade de seguir a carreira na área da educação e ser professora. Percebi que em alguns contextos as crianças estão sendo limitadas, em espaços que não as permitem voar. Ao mesmo tempo, surgiu em mim a curiosidade em saber como algumas escolas percebem que, o caminho até então seguido na Educação Infantil, estava indo em direção contrária ao que realmente é fundamental e desejável viver na Infância, como direito da criança.

Para pensar em uma escola que trate a criança como sujeito e que respeite os seus direitos, é necessário que os(as) professores(as) se movam em busca de uma educação crítica, guiada pela pergunta. Paulo Freire (2002, p. 44) afirma que:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindí-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

E assim, no ano de 2015, iniciei minha trajetória acadêmica na Licenciatura em Pedagogia. Com frio na barriga e muitas dúvidas, não imaginava o quanto aquele primeiro dia na UFFS - *Campus* Erechim/RS, iria resultar em um processo que me transformaria e me possibilitaria ver as crianças, suas infâncias, os processos de ensino e de aprendizagem, a Alfabetização, a Literatura Infantil, a Gestão e a Coordenação Escolar, e tantos outros temas, por meio de outras lentes. Lentes limpas e claras, que captam contextos e conceitos, que possibilitam questionar, analisar e refletir.

Meu processo de construir esse novo olhar iniciou já no primeiro semestre. Além das aulas, participei de um curso de curta duração sobre bebês e crianças bem pequenas. O tema

era novo para mim, pois não havia feito leituras mais aprofundadas e participado de reflexões sobre espaços, tempos e organização da creche na Educação Infantil.

Durante o desenrolar do curso, por meio das leituras e das discussões realizadas, mais uma vez, percebi a necessidade do(a) professor(a) e da escola ter uma compreensão mais sensível com a criança, ofertando a ela espaço para se sentir pertencente a escola de Educação Infantil. De acordo com Junqueira Filho (2015, p. 129), o(a) professor(a)

[...] se quiser conhecer as crianças e ajudá-las a conhecerem se a si mesmas e ao mundo -, preciso me organizar para colocá-las em situações de interação com diferentes linguagens e estar atento para observar e significar suas relações com as múltiplas linguagens e, testando minhas interpretações ao fazer mediações junto a elas, com vistas a produzir uma relação de confiança e admiração entre nós - uma parceria entre protagonistas lado a lado com o conhecimento.

Por meio das relações das múltiplas linguagens que fazem parte do universo da criança, e da acolhida e escuta atenta do(a) professor(a), se dá o protagonismo compartilhado. Proporcionar à criança uma participação ativa em seu processo de aprendizagem, compartilhando o espaço nessa relação com o(a) professor(a) e o conhecimento, a criança desenvolve sua confiança, se apropria do espaço, tem uma participação efetiva e que auxilia em sua autonomia. Assim, ter a criança como protagonista é fundamental para que vivencie experiências democráticas.

Os autores Silveira, Lauer e Esquinsani (2021), pensam a democracia não somente como a participação do cidadão nos sistemas políticos de governo, mas como um estilo de vida, vivências presentes no dia a dia nas ações, interações e inserções dos sujeitos. A democracia como algo que não seja distante para si e nem nas relações com os outros. Acreditam, portanto, na democracia como um ideal, tendo em sua essência princípios de conhecimento de si mesmo e no coletivo, ao compreender que o sujeito sozinho não existe, pois é um ser social que necessita se construir na relação com o outro e em sociedade.

A identidade do eu democrático constitui-se pelo processo formativo, o qual requer aprimoramento desde a infância (quando criança), tanto na relação familiar como nas relações escolares. Para isso, alguns elementos são fundamentais: a presença do outro, a estimulação e a interação social. Nada mais favorável para fomentar o processo formativo dos princípios democráticos do que o brincar e o jogar, cada qual com suas particularidades, ao representarem a internalização dos papéis sociais (SILVEIRA; LAUER; ESQUINSANI, 2021, p. 789).

Dessa forma, é importante a formação da identidade democrática ocorrer na infância, e conseqüentemente, na Escola de Educação Infantil, pois a criança está se constituindo enquanto sujeito e aprendendo a viver em comunidade. Nos jogos, nas brincadeiras, nas experiências

vivenciadas pela criança no cotidiano escolar, algumas organizadas pelos docentes em suas práticas pedagógicas, a criança vai internalizando, na relação consigo e com o outro, os princípios democráticos.

Freire (2002) aponta que, para ensinar, é necessário respeitar a autonomia do educando. Enfatiza também que, o fato de sermos seres inacabados, nos torna conscientes e faz com que sejamos éticos. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2002, p. 31). Respeitar as crianças e o seu processo de desenvolvimento da autonomia é um princípio ético que os educadores devem exercer em respeito, também, à dignidade da criança. Não se trata de um favor, mas uma questão ética perante a criança e ao respeito a seus direitos enquanto sujeito. “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 2002, p. 32). Ao ter conhecimento sobre sua responsabilidade e necessidade de respeito à criança, o(a) educador(a) deve ter uma postura e uma prática pedagógica que condiz com esse saber.

Como professor(a), ao acreditar que deve respeitar a dignidade do educando, assim como sua autonomia, identidade em processo, o(a) educador(a) deve ter uma prática pedagógica na qual o respeito com a criança, seja realizado e não negado. Isso exige do(a) professor(a) uma constante reflexão crítica, que avalie sua prática pedagógica por meio do seu propósito com os educandos (FREIRE, 2002).

A postura que o(a) educador(a) tem com seus educandos, reflete no seu processo de formação e identidade, de autonomia, de autoconfiança, de pertencimento. Reconhecer a criança como um sujeito ativo no espaço que está inserida é fundamental. O(a) professor(a), enquanto adulto, educa a criança na mesma medida que a criança também ensina ao adulto. Mas para isso, é necessário olhar atento e que se dê à criança possibilidades de participação, para que vivencie diferentes experiências.

Para John Dewey (1979), a palavra experiência contém a mesma atribuição de sentido que a palavra vida. Da mesma forma que se renovam a existência física, também são renovadas as crenças, sentimentos e hábitos dos seres humanos. Portanto, há a continuidade de toda a experiência, pois ocorre a renovação dos grupos sociais. “A educação, em seu sentido mais lato, é o instrumento dessa continuidade social da vida” (DEWEY, 1979, p. 2). Assim, os sujeitos que constituem grupo social, independente de fazerem parte de uma cidade moderna ou uma tribo selvagem, “[...] nascem imaturos, inexperientes, sem saber falar, sem crenças, ideias [sic] ou ideias sociais. Passam com o tempo os indivíduos, passam, com eles, os depositários da experiência da vida de seu grupo, mas a vida do grupo continua” (DEWEY, 1979, p. 2).

As experiências vão sendo repassadas de uma geração para outra, mas, importante ressaltar que, essas vão se transformando de acordo com as realidades e as situações vivenciadas por cada grupo social. Para isso, é necessário um importante elemento: a comunicação. “A educação consiste primariamente na transmissão por meio da comunicação. A comunicação é o processo da participação da experiência para que se torne patrimônio comum” (DEWEY, 1979, p. 10).

A criança, como sujeito que está chegando ao mundo, o explorando e conhecendo, necessita da orientação e do diálogo com os adultos para se inserir nesse meio e se inteirar dos saberes acumulados ao longo da história da humanidade na sociedade. Essa é uma das principais tarefas desenvolvidas pela escola. Mas, a educação na infância necessita de espaços para que a criança viva, como conceitua Dewey (1979), a experiência no seu aspecto ativo, de tentativa, de experimentação. No seu aspecto passivo, a experiência é sofrimento, é passar por alguma situação.

Na educação de crianças, ressalta-se a necessidade das aprendizagens ocorrerem por meio das experiências. Sobre isso, John Dewey (1979, p. 153) afirma que:

“Aprender da experiência” é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência [sic] essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência [sic] torna-se instrução – isto é, descoberta das relações entre as coisas.

Aprender pela experiência propicia para a criança a internalização dos saberes, seja por meio do prazer ou da dor, cria uma relação com a situação vivenciada e o que aquilo resultou. Assim, a criança experiencia para conhecer o mundo, são suas hipóteses colocadas em teste que fazem com que ela crie relações entre as coisas, possibilitando-a fazer descobertas. Por isso, é importante ressaltar que, “a experiência é, primeiramente, uma ação ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva. Mas, a *medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz*” (DEWEY, 1979, p. 153, grifo do autor).

Antes das relações cognitivas, a experiência precisa passar pelas ações, pelas vivências dos sujeitos. Outro ponto importante é a continuidade das experiências para a atribuição de sentido na vida da criança. Para se tornar experiência, a criança necessita vivenciar várias vezes e de diferentes formas aquela determinada situação, para assim, internalizar e constituir conhecimento. A continuidade também garante que a criança crie novas relações com as situações. Aquilo que já se tornou conhecimento ao ser vivenciado de uma nova maneira pode estar ampliando os saberes presentes até então.

Corroborando a isso, John Dewey (1979) afirma que, habitualmente a escola repassa instruções como se as crianças recebessem esses conhecimentos como meros espectadores, em que o conhecimento é transmitido da mente do(a) professor(a) para a mente do(a) educando(a), numa relação direta e linear. *“A própria palavra aluno quase chega a significar uma pessoa que não está a passar por experiências frutíferas, senão que está a absorver diretamente os conhecimentos. Costumamos separar a coisa que se chama espírito ou consciência, dos órgãos físicos da atividade”* (DEWEY, 1979, p. 153, grifo meu).

Ao tratar das crianças nesta pesquisa não utilizaremos a palavra aluno, justamente por essa concepção apresentada por Dewey (1979). A concepção da palavra aluno está atrelada ao sujeito que apenas ouve e aprende com a consciência, como se o corpo não fizesse parte do processo de aprendizagem. Por acreditar na importância da relação entre corpo e mente para que sejam vivenciadas experiências significativas, utilizaremos a palavra criança, por representar esse sujeito que explora o mundo para conhecê-lo.

Em minhas práticas pedagógicas, no contexto da Educação Infantil, pude perceber vários nuances em relação ao tratamento fornecido a criança. Cabe ressaltar que, de acordo com o autor supracitado, todo tipo de educação contribui para a formação do caráter e da personalidade mental e moral do sujeito e que, essa formação, incide nas escolhas e na coordenação das atividades inatas, de maneira que estas possam estar utilizando o material presente no ambiente social.

Pensando nas práticas pedagógicas na Educação Infantil,

Tornar-se democrático incorre no processo formativo e – por que não? – evolutivo. Requer trato, aprimoramento, prática e convivência social. Tornar-se defensor da convivência democrática demanda a internalização dos papéis sociais, tendo na atividade infantil o elo entre o que somos e o que poderemos ser enquanto sociedade (SILVEIRA; LAUER; ESQUINSANI, 2021, p. 799).

Para ser praticante de experiências democráticas, há a necessidade de internalizar os princípios democráticos, compreender sua relevância na formação mental e moral dos sujeitos e exercê-las através do trabalho docente desenvolvido com as crianças. Não é um caminho pronto e dado, há muitos questionamentos: Que práticas pedagógicas são desenvolvidas nos processos formativos no contexto escolar da educação infantil? São práticas democráticas? Como as escolas se estruturam e acolhem as crianças de maneira democrática?

Essa inquietude ganhou mais força ao conhecer alguns espaços presencialmente, outros, virtualmente, em páginas de redes sociais, como o *Instagram*, ao visualizar vídeos e imagens em perfis de escola que representam as práticas pedagógicas que são desenvolvidas com a participação ativa das crianças e com espaços estruturados pensados para a formação de sujeitos

autônomos. Assim, imaginava: Como as crianças se relacionam entre elas? E com os espaços brincantes? Com os materiais dispostos? Como são pensadas e organizadas as práticas pedagógicas por meio de experiências? Quais são e como são feitas as intervenções pelo docente? Como é feita a escuta atenta por parte do(a) professor(a) em relação aos questionamentos das crianças? De que forma ocorre a participação compartilhada da criança e dos(as) professores na construção desses espaços? Como essas vivências possibilitam para as crianças princípios democráticos para serem sujeitos em uma sociedade democrática? Todas essas perguntas me moveram, enquanto pedagoga, a desenvolver essa pesquisa.

Em 2021 ingressei no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus Erechim/RS*. O PPGPE objetiva contribuir com a formação de docentes da Educação Básica, para que seja possível promover uma educação escolar de qualidade, que aprimore além do desenvolvimento cognitivo, mas que fortaleça os princípios de uma sociedade democrática (SARTORI; PEREIRA, 2019). Ao oportunizar esse espaço para construções de conhecimentos científicos, é possível que os docentes vivenciem uma formação que contribua para a atuação em sala de aula, criando caminhos que aproximem, ainda mais, a Universidade das Escolas de Educação Básica. E esses caminhos se fortalecem por meio do Mestrado Profissional em Educação.

O Mestrado Profissional propicia, além da formação acadêmica com base na pesquisa e no que é pesquisar, a possibilidade de relacionar e utilizar os conhecimentos científicos produzidos para agir no ambiente de trabalho do pesquisador. Analisando assim, por meio da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação, os docentes conseguem dedicar-se a estudar questões que os inquietam, buscando compreender e desenvolver meios que possam agir na realidade.

A educação não está restrita somente aos espaços escolares, ela perpassa pelos espaços sociais. Desta forma, o Mestrado Profissional em Educação da UFFS – *Campus Erechim*, tem seu programa dividido em duas Linhas de Pesquisa:

- a) **Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional**, que se configura pela investigação, planejamento e execução dos processos pedagógicos no espaço escolar e dos processos de formação de professores para a Educação Básica, havendo também atenção à metodologia de ensino e à aprendizagem, ao sistema educacional brasileiro em suas políticas e gestão educacional;
- b) **Pesquisa em Educação Não formal: Práticas Político-Sociais**, que promove estudos investigativos em processos históricos, políticos e culturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo de emancipação humana e para a cidadania, também aprofunda estudos sobre as contribuições da educação popular na América Latina e sobre as experiências dos movimentos sociais e de educação não formal em articulação com as práticas sociais em geral (SARTORI; PEREIRA, 2019, p. 23-24, grifo dos autores).

Esta Dissertação está vinculado a Linha de Pesquisa “Pesquisa em Educação Não Formal: Práticas Político-Sociais”, pois trata-se de um estudo que, por meio de revisões bibliográficas, pesquisa de campo, observações participantes e entrevistas semiestruturadas, irá discorrer sobre os processos históricos, sociais e culturais que estão envolvidos na concepção sobre criança, infância e Educação Infantil. Além disso, de como é possível promover experiências democráticas nessa etapa da Educação Básica e as interferências das práticas pedagógicas. Assim, o que se pretende pesquisar se aproxima com a temática dessa Linha de Pesquisa.

Pensando nas escolas de Educação Infantil, e em como podem contribuir na educação democrática dos sujeitos e nas possibilidades de encorajar voos, surgiu o tema “Experiências Democráticas nas Práticas Pedagógicas na Educação Infantil”. Essa temática, guia meus passos rumo a realização de um sonho e de uma nova etapa em minha vida acadêmica, profissional e pessoal: o desenvolvimento da minha pesquisa no Mestrado Profissional em Educação.

O espaço escolar que foi investigado está localizado em Vargem Grande, Florianópolis/SC. A Escola dos Sonhos é uma escola que visa a formação do sujeito de maneira integral, com aprendizagens por meio de investigações, tendo o contato e o respeito com a natureza. Os espaços de aprendizagens não se limitam a sala de aula, os espaços externos também são considerados como ambiente de experiências. Na Educação Infantil, etapa da Educação Básica em que se deu a pesquisa, são organizados, de forma coletiva, os Territórios do Brincar, visando a interação entre as crianças e os espaços.

Fundada no ano de 2001, iniciou como Centro Educacional Jardim dos Sonhos com uma experiência de colônia de férias, em março do mesmo ano, passou a contar com atividades escolares. Em 2011, a equipe escolar fundou o Aruanã Instituto de Eco Formação, uma associação de educadores da Escola dos Sonhos, sem fins lucrativos. Por não contar com patrocínio ou financiamento, a escola desenvolveu através do instituto a possibilidade de levar a sua proposta pedagógica para muitos lugares do Brasil por meio de cursos de formação, visitas guiadas na escola ou pelos festivais de educação e encontro de primavera. Esses eventos ajudam a sustentar a escola e principalmente conceder descontos e bolsas às famílias que acreditam no trabalho que é desenvolvido pela escola, mas que não possuem condições financeiras para pagar a mensalidade.

No ano de 2014, a escola iniciou o contato com o professor José Pacheco, autor que inspira o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, bem como a sua proposta pedagógica

que é elaborada na Escola da Ponte, cidade do Porto, em Portugal. No ano de 2015, José Pacheco esteve na Escola dos Sonhos oportunidade na qual iniciaram o projeto Comunidades de Aprendizagem, com uma série de encontros formativos, palestras e ações para transformar as instituições e os educadores. Desde então, a escola vem construindo gradativamente seus princípios de responsabilidade afetiva, respeito à diversidade, ser ético, novas significações das práticas dos cuidados sociais e ambientais, olhar sensível, ação democrática, autonomia, encantamento, ludicidade e brincadeira.

São 22 anos que a Escola dos Sonhos desenvolve seu trabalho educativo. Atualmente, dispõe de turmas que passam por todos os níveis da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A presente pesquisa abordou apenas a Educação Infantil, com as 4 turmas do Núcleo Investigação, na qual as crianças das turmas têm 4 e 5 anos de idade<sup>1</sup>.

A escolha por investigar essa escola se deu pelo fato dela apresentar práticas pedagógicas que estejam caminhando junto com as crianças, dispondo de espaços, brinquedos e materiais que potencializam as experiências na infância. Assim, pela curiosidade da pesquisadora de estar vivenciando esse contexto e analisando como eles podem estar inseridos em outras realidades, principalmente nas escolas públicas, organizou-se esse trabalho.

Toda investigação científica inicia com uma questão geradora, uma dúvida, uma pergunta articuladora entre os conhecimentos já presentes, mas que também demandam a criação de novos referenciais. Esse conhecimento anterior, elaborados por outros estudiosos e que com problemática da pesquisa em questão, chama-se teoria (MINAYO, 1994).

Desta forma, essa Dissertação tem como problema de pesquisa: “*Que práticas pedagógicas numa escola de Educação Infantil propiciam experiências democráticas da infância?*”. Objetivando, de forma geral: analisar práticas pedagógicas na Escola de Educação Infantil a partir de experiências democráticas na Infância. E, de maneira específica, a pesquisa pretende: a) Desenvolver aportes teóricos em relação as concepções históricas da educação na Infância e o processo interativo de experiências democráticas; b) Identificar práticas pedagógicas na escola de Educação Infantil afim de compreender como acontecem as experiências educativas que contribuem na formação democrática da criança; c) Analisar as concepções de professores da escola de Educação Infantil sobre como estão organizadas as práticas pedagógicas de maneira que propiciem experiências democráticas na Infância; d) Demonstrar indicativos sobre as práticas pedagógicas na experiência democrática na Infância

---

<sup>1</sup> As informações aqui expostas estão presentes em um texto sobre a história da Escola dos Sonhos encaminhado para a pesquisadora e com autorização de uso da equipe diretiva.

em um *e-book*, dentro da perspectiva de intervenção, a partir dos dados construídos na pesquisa (Produto Final).

Para compreender e analisar as temáticas que envolvem esta pesquisa, foi elaborada uma escrita reflexiva embasada em concepções teóricas, que se apresentam divididas em capítulos. No primeiro capítulo teórico, “O Sentimento da Infância: Uma Construção Histórico Social” as teorias utilizadas apresentam concepções sobre o processo vivido ao longo dos séculos para o reconhecimento da criança e do período da infância. Para isso, o capítulo foi dividido em três seções: a primeira seção trata da educação na infância em Rousseau, seguindo sua obra “*Emilio ou da Educação*” (1995) e os escritos de Dalbosco (2007), Santos (2016) e Santa (2020). A segunda parte, trata sobre o sentimento moderno na infância, com fundamentação teórica em Phillipe Ariès, “*História Social da Criança e da Família*” (1986), além dos autores Ghiraldelli Jr. (1996), Ribeiro (1997), Postmann (1999), Manzini (2007), Santos e Molina (2019) e Colin (2019). A última parte desse capítulo discute sobre as transformações da infância na contemporaneidade, realizando uma análise documental: Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/96) (BRASIL, 1996) e a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), e reflexões teóricas em Postman (1999), Barbosa (2012), Antonio e Dias (2014), Fávero e Centenaro (2019), Santos e Molina (2019) e Freudenberg (2022).

No segundo capítulo, “Jonh Dewey: Experiência, Infância e Democracia”, o referencial teórico foi dividido em dois momentos: o primeiro trata da educação educativa, numa discussão feita a luz de John Dewey (1979) em suas obras “*Democracia e Educação: atualidades pedagógicas*” (1979) e “*Experiência e Educação: Educação: atualidades pedagógicas*” (1979 b), além do artigo de Muraro (2015). A segunda seção traz uma abordagem sobre infância com base na obra “*Democracia e Educação: atualidades pedagógicas (1979)*”, de John Dewey, e dos artigos de Dalbosco e Mendonça (2020), Mesquita (2022) e Muraro (2015).

Metodologicamente, essa Dissertação foi estruturado visando uma Pesquisa Qualitativa, com aporte teórico e documental. Além disso, uma pesquisa do Estado do Conhecimento, investigando sobre os descritores “infância” e “democracia”, entre o período de 2012 a 2021, foi realizada para aprofundar-se mais na temática, reconhecer as publicações feitas sobre a mesma até então, buscando um diferencial para a presente pesquisa. Na Pesquisa de Campo, os dados foram coletados a partir de Entrevistas semiestruturadas com os professores da Escola de Educação Infantil Escola dos Sonhos que desenvolvem seu trabalho docente com o Núcleo Investigação (turmas com crianças de 4 e 5 anos). Além disso, se realizou a observação

participante com as crianças dessas mesmas turmas, com análise de imagens e diário de campo. Para analisar os dados coletados, foi utilizado do método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Como Produto Final, se realizou um *e-book*, dentro da perspectiva de intervenção, no qual há indicativos sobre as experiências democráticas na Infância.

A partir dos dados coletados organizou-se quatro categorias para analisá-los e discutí-los teoricamente. Assim, tais categorias foram nomeadas como: Experiências democráticas a partir da concepção dos professores na Educação Infantil; Concepções e práticas pedagógicas dos docentes na formação democrática das crianças; Experiências democráticas nas observações com as crianças; a inserção das crianças nas práticas pedagógicas democráticas.

Na sequência, serão apresentados os capítulos que abrangem a fundamentação teórica para essa pesquisa de Dissertação, nos quais os princípios e conceitos abordados dialogam e aprofundam os conhecimentos sobre a intenção do tema de pesquisa e os objetivos estabelecidos.

## 2. O SENTIMENTO DA INFÂNCIA: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL

*As crianças são as mensagens vivas que enviamos a um tempo que não veremos (POSTMAN, 1999, p. 11)*

Nem sempre foi possível dialogar sobre a(s) infância(s), visto que o seu conceito foi construído histórica e socialmente. Buscando apresentar esse percurso do reconhecimento da infância e da criança na sociedade, traçou-se a construção desse capítulo dividido em três partes.

O primeiro subcapítulo faz uma análise sobre educação na infância em Rousseau, tratando da primeira e da segunda infância presente no livro *Emílio ou da Educação* (1995), além da obra, o embasamento das ideias se constituiu por meio dos escritos de Dalbosco (2007), Santos (2016) e Santa (2020).

O segundo subcapítulo, dentro do horizonte sobre o sentimento moderno da Infância, traz os percursos históricos e sociais sobre os conceitos de criança e infância ao longo da modernidade, sendo fundamentada com bases teóricas em Phillippe Ariès, com a obra *História Social da Criança e da Família* (1986), além dos autores Ghiraldelli Jr. (1996), Ribeiro (1997), Postmann (1999), Manzini (2007), Santos e Molina (2019) e Colin (2019).

Na terceira parte deste capítulo, foi construída uma reflexão sobre as transformações da Infância na contemporaneidade, apresentando os direitos adquiridos pela criança enquanto sujeito na sociedade, como apresentados nos seguintes documentos que foram utilizados para essa escrita: Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/96) (BRASIL, 1996) e a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009). A seção também contou com as reflexões dos autores Postman (1999), Barbosa (2012), Antonio e Dias (2014), Fávero e Centenaro (2019), Santos e Molina (2019) e Freudenberg (2022).

Em seguida, é possível contemplar as discussões acerca da Educação na Infância em Rousseau.

## 2.1 ROUSSEAU: A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA

Em sua obra *Emílio ou da Educação* (1995), Jean-Jacques Rousseau apresenta um tratado pedagógico-formativo em cinco livros que trata de seu aluno fictício Emílio acompanhado de ser preceptor, idealizado por Rousseau, que se inicia de seu nascimento e se estende aproximadamente até aos vinte anos. Nessa pesquisa focalizamos os dois primeiros livros que abordam mais diretamente sobre a infância, objeto de nossa investigação.

Rousseau (1995, p. 6) destaca “não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham estado de aprender”. Ao estudar e entender a infância, não é preciso se afastar dela, muito pelo contrário, o adulto que se coloca mais próximo da criança e busca observar as situações a partir das visões dela, mais entende a infância. Quando Rousseau (1995, p. 6) cita que “eles procuram o homem na criança sem pensar no que esta é, antes de ser homem”, quer dizer que há a desconsideração da criança enquanto ela já é no presente. A criança é um sujeito possuidora de aptidões, desejos, sentimentos, curiosidades. É preciso respeitá-las e considerá-las enquanto sujeitos no presente.

Para Dalbosco (2007, p. 321), nessa afirmação de Rousseau está evidente a principal diferença da sua concepção de educação na infância em relação às pedagogias moralistas da época, ao pressuposto “[...] deste ideal consiste em considerar a criança em seu mundo, isto é, o que ela é ‘antes de ser homem’ e não partir simplesmente do ideal adulto para impô-lo verticalmente à criança, sem considerar suas manifestações próprias, sua capacidade imaginativa e criativa”.

O autor também cita a importância da infância para o desenvolvimento do sujeito, de modo que a educação e as experiências vividas possibilitem a construção de novas aprendizagens. Se o homem já nascesse “pronto” não teria espaço para novos conhecimentos. Por isso, destaca-se a importância da educação.

Amanham-se as plantas pela cultura e os homens pela educação. Se o homem nascesse grande e forte, seu porte e sua força seriam inúteis até que ele tivesse aprendido a deles servir-se. Ser-lhe-iam prejudiciais, impedindo os outros de pensar em assisti-lo e, abandonado a si mesmo, ele morreria de miséria antes de ter conhecido suas necessidades. Deplora-se o estado da infância; não se vê que a raça humana teria perecido se o homem não começasse sendo criança (ROUSSEAU, 1995, p. 10).

O conceito de infância é importante para o desenvolvimento do ser humano. Rousseau concebe a infância dividindo-a entre a primeira infância e a segunda infância. O período correspondente a primeira infância tem início com o nascimento e estende até os dois anos de

idade, se caracteriza pela idade da necessidade e dos cuidados. A segunda infância, entre a idade de dois até os doze anos de idade, é a fase da força. A diferença básica entre elas consiste numa percepção pedagógica, “[...] no deslocamento da centralidade dos cuidados dispensados pelo adulto ao atendimento das necessidades da criança em sua primeira infância para o papel atribuído à educação dos sentidos na segunda infância” (DALBOSCO, 2007, p. 323).

Na primeira infância, a linguagem utilizada pela criança para se comunicar e interagir com o mundo, é por meio do choro. Desse modo, acolhe-se “[...] o choro como ponto de partida para se compreender quem é a criança de zero a dois anos de idade e como ela se relaciona com o mundo adulto” (DALBOSCO, 2007, p. 323). Rousseau considera o choro como a linguagem característica da primeira infância, sendo que é por essa linguagem que ela expressa seu mundo, demonstra seus sentimentos e necessidades e é pelo choro, também, que a criança cria seus vínculos de relacionamento humano que formam seu próprio mundo social.

Como o primeiro estado do homem é de miséria de fraqueza, suas primeiras vozes são de queixas e de choros. A criança sente suas necessidades e, não podendo satisfazê-las, imploro auxílio de outrem com gritos; se tem fome eu sede, chora; se sente muito frio ou muito calor, chora; se precisa de movimento e a mantém em repouso, chora; se quer dormir e agitam, chora (ROUSSEAU, 1995, p. 46).

Por ser o choro o modo mais natural e específico de socialização da criança em sua primeira infância, não se torna apenas revelador da criança, mas do adulto e da estrutura social. “Por exemplo, a reação violenta e autoritária contra ele significa também a destruição de facetas importantes e constitutivas da ordem que lhe está próxima” (DALBOSCO, 2007, p. 324).

O posicionamento de Rousseau sobre o choro da criança como sua linguagem traz à tona um debate da sua época, e ao mesmo tempo, uma questão atual. Como o adulto encara o choro da criança? De modo acolhedor? Autoritário? É compreendido como a linguagem da criança nos primeiros anos de sua vida ou é considerada birra?

“No modo como o adulto trata o choro da criança está contido a exigência moral que deve integrar, de modo irreduzível, o conteúdo da educação natural dirigido à primeira infância: o respeito pela integralidade da pessoa humana personificado no respeito pelo choro da criança” (DALBOSCO, 2007, p. 324). Respeitar o choro da criança é respeitá-la como sujeito, é compreender que essa é a maneira que a criança externaliza seus sentimentos. O adulto precisa assumir o papel de mediador da situação, acolhendo o que a criança está demonstrando e lhe apontando caminhos para que entenda o que está acontecendo e como é possível lidar com isso, pois “desses choros que imaginamos tão pouco dignos de atenção, nasce a primeira relação do homem com tudo o que o cerca: forja-se o primeiro elo dessa grande cadeia de que é formada a ordem social” (ROUSSEAU, 1995, p. 46).

Desse modo, fica explícito que a educação natural tem início a partir do nascimento da criança, pois “antes de falar, antes de compreender, já ele se instrui. A experiência adianta-se às lições” (ROUSSEAU, 1995, p. 42). A experiência é vivenciada pela criança desde seu nascimento, os instintos humanos de sobrevivência (sucção para ingerir alimento, choro como meio para ter suas demandas atendidas etc.) são vivenciados e necessários antes de instruções passadas do adulto para a criança.

Dalbosco (2007, p. 314) afirma que, ao se tratar da infância, o projeto de uma educação natural de Rousseau vislumbra a formação da criança de modo que seja “capaz de ser rainha de si mesma”, confrontando com diversos tipos de provocações e disciplinando de maneira progressiva seus desejos. Mas para que isso seja possível, é fundamental ser pensada a forma como ocorre a intervenção do adulto na educação da criança, sendo que se deve evitar uma prática pedagógica inconsequente, ou seja, o autoritarismo.

*“Contra o autoritarismo pedagógico e a favor da socialização democrática, a educação natural precisa mostrar o quanto é importante que a criança seja conhecida e respeitada em seu mundo”* (DALBOSCO, 2007, p. 317, grifo meu). A educação natural significa, portanto, o respeito à criança e as suas particularidades na infância, assim como uma prática pedagógica coerente com esse conhecimento.

De acordo com Santos (2016), Rousseau é um pensador relevante para o projeto pedagógico iluminista, e sua obra aborda, de modo geral, sobre a construção da autonomia humana, que tem início na infância e possibilita o ingresso para a maior idade numa condição de pensar por si mesmo. O pensamento pedagógico de Rousseau, “propõe pensar o homem como um ser livre, um ser que, portanto, é capaz de conduzir suas ações, tomar suas decisões e ser responsável por elas” (SANTOS, 2016, p. 97). Rousseau acreditava na educação como uma formação que desenvolvesse o sujeito em sua integralidade humana, sua autonomia, seu pensamento crítico e sua responsabilidade.

Em relação a infância e, de forma mais específica, sobre a criança, seu principal argumento se baseava em “[...] respeitar a criança como criança, pois [...] considerava que essa etapa da vida humana possuía especificidades próprias e precisava ser estudada e respeitada com cuidado” (SANTOS, 2016, p. 97). Percebe-se a profundidade do pensamento de Rousseau sobre a criança e a sua sensibilidade sobre o cuidado com a infância e a sua educação que, na época, não era vista de modo respeitoso e nem reconhecida de tal maneira. Afirma ainda, *“estudemos a criança e logo a reaprenderemos com ela”* (ROUSSEAU, 1995, p. 46, grifo meu).

Justamente por esse olhar sobre a criança e a infância que, para Santa (2020), a obra de Rousseau permanece sendo atual, pois as preocupações apresentadas pelo autor no século XVIII

seguem presentes no mundo contemporâneo “[...] e suas propostas nos forçam a refletir sobre o problema de como educar as crianças em meio à celeridade de um mundo em constante evolução técnica” (SANTA, 2020, p. 18). A reflexão que se faz é sobre como o adulto deve educar a criança sem restringir o seu potencial natural e a sua autonomia e, ao mesmo tempo, não transcender essa liberdade de modo que o adulto se torne “refém” da criança.

Sendo assim:

Essa relação entre as necessidades da criança e os cuidados do adulto deve se dar sem autoritarismo, pois assim haverá respeito à criança e os ideais serão postos, não impostos, pelo adulto. Por outro lado, também deve ser condenada a liberdade excessiva que brota da espontaneidade, porque, ao fazer tudo o que a criança quer, o adulto será escravizado pela criança e terminará também por distanciar-la do processo de educação natural e de sua inserção na ordem das coisas (SANTOS, 2016, p. 100).

Rousseau também articula aspectos políticos e educacionais que demonstram o seu pensamento sobre a educação adequada, como aquela que permite o desenvolvimento de todas as capacidades humanas e da autonomia que é necessária para conviver de forma harmoniosa na sociedade republicana. A crítica do autor está atrelada, de modo específico, ao distanciamento da ordem natural que interrompe o homem em um padrão de postura social demarcada pela artificialidade das relações (SANTA, 2020).

Mais que uma formação para exercer uma profissão futura, Rousseau defendia uma educação que formasse o sujeito para ser humano, uma educação natural.

O retorno à natureza significa para Rousseau o resgate daquilo que se perdeu com o processo civilizatório que acabou por tomar a razão como simples instrumento. Isso significa que voltar a ouvir a voz da natureza, que em última análise é ouvir a própria consciência, seria a condição basilar de um modelo formativo que visasse fazer frente à corrupção imperante na sociedade (SANTA, 2020, p. 2).

A educação natural é contrária a educação tecnicista e instrumentalista, em que os sujeitos apenas recebem comandos, seus pensamentos são limitados, os corpos domesticados e as perguntas sobre o mundo são silenciadas. Ouvir a voz da natureza, ouvir a intuição, sentir o que é próprio da infância, é esse o convite de educação para as crianças que Rousseau faz.

De acordo com Santos (2016, p. 98), “o livre desenvolvimento ativo das capacidades naturais é um processo de autoformação que torna os homens verdadeiros e virtuosos”, pois, no entendimento de Rousseau, as crianças compreendem que suas ações no mundo geram consequências, assim como na natureza, que é regida pelo princípio de causas e efeitos. Com isso, “Rousseau demonstra que não há um único modelo engessado de racionalidade que direciona a condição humana, mas uma razão em permanente processo de reflexão sobre si mesma, evitando tornar-se absoluta” (SANTOS, 2016, p. 98).

Santa (2020, p. 8) ainda diz que “[...] a proposta de Rousseau de regresso à natureza significaria o salutar retorno à interioridade humana”. A educação como meio para formar o sujeito de acordo com aquilo que lhe é próprio: a capacidade de pensar. Assim, pode-se entender a educação natural “[...] como o processo formativo que permite ao homem ser aquilo que efetivamente ele é, que desenvolve suas capacidades intrínsecas e o torna apto para agir com autonomia nos termos da liberdade moral, que, em si mesma, não se contrapõe à liberdade natural” (SANTA, 2020, p. 9).

O processo formativo que parte da educação natural é necessário para a vida da criança enquanto sujeito, para o convívio em sociedade, que antecede a necessidade da educação como preparação profissional.

Que se destine o meu aluno à carreira militar, à eclesiástica, ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem (ROUSSEAU, 1995, p. 15).

O pensamento do autor sobre educação é que, antes de ser direcionada para que o sujeito exerça um ofício, um trabalho, a educação deve contribuir para que a criança seja humanizada. A educação próxima da natureza do ser humano e dos princípios da infância. Esse pensamento, dos cuidados com a educação na infância, é uma temática revolucionária para a época e bastante presente em debates atuais.

Santos (2016) cita que, Rousseau demonstrava estar incomodado com a maneira como as crianças eram tratadas, sendo que essa fase é “a idade da alegria” e, boa parte dela, era vivida sob castigos ou aos prantos. O período da infância é autêntico e tão curto, que não deveria ser desperdiçado com amarguras.

Esse modo de educar as crianças era chamado por Rousseau (1995) de educação bárbara, pois sacrifica o presente por causa de um futuro incerto,

[...] que cumula a criança de cadeias de toda espécie e começa por torná-la miserável a fim de preparar-lhe, ao longe, não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará nunca? Ainda que isso pusesse essa educação razoável em seu objetivo, como ver sem indignação pobres desgraçados condenados a trabalhos contínuos, como forçados, sem ter certeza de que tantos cuidados lhes serão úteis algum dia! A idade da alegria passa em meio aos choros, aos castigos, às ameaças, à escravidão. Atormenta-se o infeliz para seu bem; e não se vê a morte que se chama e que vai alcançá-lo em meio a essas tristes precauções. Quem sabe quantas crianças morrem vítimas da extravagante sabedoria de um pai ou de um mestre? Felizes por escaparem à crueldade destes, a única vantagem que tiram dos males a elas impostos é a de morrerem sem saudade da vida, da qual só conheceram os tormentos (ROUSSEAU, 1995, p. 60)

O que o autor declara ser a educação bárbara é a imposição de saberes e conteúdos nem sempre relevantes e muitas vezes sem sentido para as crianças, mas que os adultos acreditam ser necessários serem ensinados naquele momento. Para sair desse conceito de educação bárbara, focada apenas no adulcentrismo, é necessário considerar a criança em seu processo de produção de conhecimento. Mas, para isso,

respeitar a criança em sua fase cognitiva é a primeira condição para que a educação natural aconteça. O adulto precisa ser o mediador entre a criança e a natureza para que suas necessidades sejam supridas. *Entender as necessidades reais da criança é fundamental para pensar a intervenção do adulto.* A criança precisa do adulto, mas ele não deve interferir de maneira arbitrária. O papel do adulto é conduzir esse enfrentamento da criança com a natureza. Isso pressupõe que o adulto aproxime a criança da natureza, mas é a criança que deve percorrer o caminho, em contato com as coisas para o fortalecimento do corpo e dos sentidos (SANTOS, 2016, p. 100, grifo meu).

O adulto é o mediador das aprendizagens, acompanhando o processo de crescimento da criança de maneira respeitosa. A criança precisa percorrer o caminho para chegar a certas aprendizagens, ou seja, ela precisa de experiências que a possibilitem essa condição para seu desenvolvimento cognitivo, físico e social.

Para que a socialização democrática seja alcançada e a proposta pedagógica seja contra o autoritarismo, é necessário ter clareza sobre o quanto a mediação do adulto é determinante para educar a liberdade desordenada da criança, a qual implica em colocar limites à sua ação no mundo, colaborando para a formação da relação da criança consigo e com os outros. Para Rousseau, a questão central da educação natural, principalmente ao se tratar da primeira infância, é proveniente da condição de pensar em uma relação autônoma entre o adulto e a criança, “[...] e isso significa dizer que tal conteúdo, quando formulado negativamente, consiste em evitar que o adulto escravize a criança, mas que, também, não seja por ela escravizado” (DALBOSCO, 2007, p. 317).

Pode-se cogitar a hipótese de que a contribuição mais importante de Rousseau seja em relação ao conceito de socialização da criança. O autor entende o processo de formação da criança não somente pela assimilação de modo adaptado das ideias impostas pelos adultos, como se a mente infantil simplesmente fosse um espelho no qual se reflete o mundo adulto, mas sim, que têm suas particularidades apropriativas e construtivas (DALBOSCO, 2007).

Nesse sentido, Rousseau declara

Amái a infância; favorecer em seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudosos, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz? Por que arrancar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa, de um bem tão precioso de que não podem

abusar? Por que encher de amarguras e de dores esses primeiros anos tão rápidos, que não voltarão nem para vós nem para eles? (ROUSSEAU, 1995, p. 61).

Essa abordagem, centrada na criança, é uma grande revolução pedagógica, cita Santa (2020), levando em consideração as potencialidades e limitações que são próprias da criança, sendo contrária a concepção pedagógica tradicional que se estruturava na transmissão vertical dos conhecimentos. “Para Rousseau o ponto de partida do conhecimento não é a teoria, mas a experiência, o que por si só revela uma inequívoca crítica ao intelectualismo verbalizado presente na educação da sua época” (SANTA, 2020, p. 9).

O processo formativo da criança necessita ter por base a experiência, pois somente a verbalização do adulto para a criança não lhe propiciará a construção de conhecimentos. A criança internaliza e compreende aquilo que ela vivência. “O mundo infantil em seu estado inicial é sensitivo e não racional, exigindo que a educação das crianças possua um caráter sensível com objetivo de fortalecer o julgamento crítico, para que quando adultos sejam capazes de pensar por si mesmos” (SANTA, 2020, p. 9).

Nas palavras de Santos (2016, p. 98) “a educação para a autonomia racional potencializa o desenvolvimento livre das capacidades naturais e permite, a partir da infância, a construção de virtudes morais e de uma liberdade interior”. O autor ainda cita que, de acordo com Rousseau, é por meio de condições educativas que propiciem a formação de uma nova racionalidade humana, livre das opiniões alheias, das aparências, que se desenvolverá aquilo que é essencial para a condição humana: a virtude.

Com o início da segunda infância, a criança desenvolve uma nova linguagem: a fala. “Quando as crianças começam a falar, choram menos” (ROUSSEAU, 1995, p. 58). Por meio da fala a criança expressa seus sentimentos, seus desejos e suas necessidades que, até então, eram comunicados apenas pelo choro. O autor afirma que “esse progresso é natural: uma linguagem é substituída por outra” (ROUSSEAU, 1995, p. 58), mas é possível considerarmos que, na verdade, uma linguagem complementa a outra, já que a criança em situações de dores intensas irá manifestar-se com o choro, além da fala.

De acordo com Rousseau, a educação na segunda infância deve ocorrer “pelas coisas”. Desse modo:

É necessário tratar a infância de acordo com sua idade, colocando-a, por meio da natureza, em seu lugar, sem promessas, sem adulações, mas, sim, pela experiência “pelas coisas”. Assim, desenvolver-se-á uma sensibilidade para discernir entre o que são necessidades legítimas e o que são supérfluas que corrompem seu caráter. É da natureza do homem suportar pacientemente a necessidade das coisas, construindo uma liberdade bem regrada, sem que nenhum vício venha a fazer parte de seu desenvolvimento cognitivo (SANTOS, 2016, p. 103).

Por ser a segunda infância a fase cognitiva da criança, por meio da “educação pelas coisas” seu corpo será fortalecido e seus sentimentos refinados, formando a criança para que se prepare para a idade da razão. Por isso, é preciso proteger as crianças dos vícios para que a educação natural ocorra. Como princípio pedagógico do Iluminismo de Rousseau, a educação “pelas coisas” forma a criança para a autonomia, concebendo virtudes e auxiliando para que tome suas próprias decisões (SANTOS, 2016).

Rousseau (1995, p. 59) afirma:

Nossa mania pedante de educar é sempre a de ensinar as crianças o que aprenderiam muito melhor sozinhas e esquecer o que somente nós lhe poderíamos ensinar. Haverá coisa mais tola do que o cuidado que tomamos para ensinar-lhes a andar, como se tivéssemos visto alguém que, por negligência de sua alma, não soubesse andar quando grande? E, ao contrário, quanta gente vemos andando mal porque ele lhe ensinar o mal a andar?

O autor apresenta fortemente essa crítica em relação aos excessos de cuidados que os adultos têm na educação das crianças, não que a criança dispense cuidados, mas em exageros podem limitar suas experiências e aprendizagens. Aprender pelas coisas é proporcionar espaço e tempo para que a criança aprenda por meio das suas próprias vivências. Ao permitir que a criança explore o mundo e o conheça a partir da relação com os outros e com as coisas, sem interferências diretas de adultos, propicia experiências para o desenvolvimento de sua confiança e autonomia.

O autor Santa (2020) diz que a educação pelas coisas trata sobre o contato direto com os objetos para se concretizar uma aprendizagem de modo sensível, que resgata a percepção que há nos sujeitos que vivem com maior proximidade da natureza. Ainda, a educação pelas coisas na segunda infância se torna uma alternativa muito mais eficiente do que uma prática de educação verbalizada. “*Permitir que a criança explore e conheça o mundo a sua volta lhe ensinará desde cedo a ser autônoma, a esperar mais de si mesma e menos dos outros*” (SANTA, 2020, p. 19, grifo meu).

A educação pelas coisas possibilita para a criança elaboração de hipóteses, exploração de materiais e contato com a natureza de modo que as aprendizagens se tornem mais significativas e carregadas de sentido. Uma educação que corresponda as necessidades da criança nesse momento de sua vida, próxima a natureza e ao mundo, o qual a criança está explorando e conhecendo, se construindo sujeito parte desse ambiente.

“O ensino puramente conteudista seria substituído pelo aprendizado de coisas úteis e em lugar das ciências o cultivo da curiosidade levaria as crianças espontaneamente ao encontro do conhecimento” (SANTA, 2020, p. 19). Uma educação movida por perguntas, inquietudes e

observações feitas pela criança sobre o mundo. Uma educação que não transmita conteúdos, mas ensine a questionar, observar e buscar respostas. Para isso, as crianças teriam como apoio materiais concretos e não informações abstratas, já que, “a criança passaria a maior parte do seu tempo exercitando-se em jogos e brincadeiras, aprendendo aquilo que somente a natureza, sábia educadora, era capaz de ensinar” (SANTA, 2020, p. 19).

E se o princípio pedagógico da educação pelas coisas parecer ser estranho, podemos pensar no termo mais utilizado atualmente, que é a educação pela experiência. Para tanto, Dalbosco (2009) alerta que é preciso ter clareza que, para Rousseau, a associação feita entre o conceito de experiência e o princípio pedagógico da educação pelas coisas, quer dizer que o ato educativo necessita considerar o mundo da criança, com seus limites e potencialidades (disposições naturais).

Conforme afirma Rousseau (1995, p. 179-180), “nunca sabemos colocar-nos no lugar das crianças; não penetramos em suas idéias, emprestamos-lhes as nossas; e seguindo sempre nossos próprios raciocínios, com cadeias de verdade só enchemos suas cabeças de extravagâncias e erros”. O princípio da educação pelas coisas substitui, nesse sentido, a intervenção verbal do adulto feita para a criança, que ocorre de modo vertical.

“A experiência por meio das coisas deve ser lei para a criança, pois não devemos oferecer-lhe nada sem que ela precise” (SANTOS, 2016, p. 102). A educação pela experiência considera a potencialidade das crianças e o desenvolvimento para a autonomia, em que o adulto é mediador das situações, orientando quando necessário, permitindo que a criança vivencie momentos que a possibilite novas aprendizagens. Para isso, o adulto não deve fazer nada pela criança, mas lhe dar liberdade para que possa se desafiar e aprender. “É na liberdade de suas ações que reside o processo de educação natural, e a natureza se encarrega de fornecer limites à criança e os meios necessários para seu processo educativo” (SANTOS, 2016, p. 102-103).

Que as ações vivenciadas pelas crianças sejam permeadas pelo ato de pensar, pois “a falta de hábito de pensar na infância tira a faculdade de fazê-lo durante o resto da vida” (ROUSSEAU, 1995, p. 111). Acredita-se na importância da educação que propicie o pensamento reflexivo para que a criança se torne um sujeito que leve esse hábito ao longo de sua vida.

Frente aos diálogos propostos nessa seção, acredita-se na necessidade de respeitar a criança como criança, ver nela suas potencialidades, auxiliar para o desenvolvimento para sua autonomia a partir de uma educação respeitosa e próxima à natureza, de maneira humanizadora, tendo a experiência como norteadora desse processo.

Na sequência, é apresentada uma seção para aprofundar a discussão sobre o desenvolvimento do conceito de infância e o reconhecimento da criança enquanto sujeito na sociedade.

## 2.2 O SENTIMENTO MODERNO DA INFÂNCIA

Para tratar da Educação Infantil, é pertinente abordar o percurso histórico e social que conceberam a educação na infância, assim como o reconhecimento da criança enquanto sujeito. Atualmente, falar de criança e de infância nos remete a primeira etapa de desenvolvimento intelectual, social, afetivo e cognitivo da vida do ser humano, mas nem sempre foi assim.

Até o século XII, a infância era desconhecida pela arte medieval. Nas representações artísticas do século XI, XII e XIII, os pintores reproduziam adultos em miniatura, pois os traços e as expressões não apresentavam nenhuma diferença entre o adulto e a criança, apenas o tamanho era em menor escala (ARIÈS, 1986). Desse modo, pode-se afirmar que a criança não era vista pelos adultos, pois se não lhe eram percebidos os traços e peculiaridades infantis para representá-las visualmente, em outros aspectos o mesmo ocorria, como nas vestimentas.

Mas, afinal, em que momento da história social a criança foi reconhecida? Estima-se que no século XIII surgiram alguns tipos de criança que se aproximam um pouco ao sentimento moderno. Primeiro, a representação foi de um jovem adolescente em formato de anjo, representando, assim, as crianças maiores, as quais eram educadas para auxiliar nas missas. A criança do segundo tipo seria o modelo que antecede, na história da arte, todas as crianças pequenas: o menino Jesus ou a Nossa Senhora menina. Inicialmente, Jesus era representado como as outras crianças, uma redução do adulto. Com a evolução, por volta do século XII, a representação passou a ser mais realista e sentimental. A imagem da Nossa Senhora representando a maternidade, fez com que a Infância surgisse nas representações artísticas. Assim, outras cenas familiares foram inspiradas no século XI (ARIÈS, 1986). Com isso, o sentimento da Infância até então despercebido e não registrado, passou a ser observado e ser mais frequente nas representações artísticas, com traços aproximados ao sentimento da infância atual, além de registros que demonstravam a vida cotidiana da maternidade e da criança.

Para a autora Postman (1999, p. 12), a criação da infância foi uma das “[...] grandes invenções da Renascença. Talvez a mais humanitária. Ao lado da ciência, do estado nação e da liberdade de religião, a infância, como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século dezesseis e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias”. As peculiaridades

da infância e o cuidado com a criança surgiram em torno do século XVI, sendo que, ao passar dos séculos, foi aperfeiçoada até chegar a atualidade.

Ariès (1986) explica que, até o século XVII, a ideia de infância estava atrelada ao aspecto de dependência. Ou seja, só se saía do período da infância quando o sujeito se tornava independente. Mas, a partir da metade o século XVII, a palavra infância esteve relacionada ao sentido ao qual conhecemos hoje, no sentimento moderno. Durante essa mesma época, o vocabulário sobre a infância, em sua maior parte, designava a primeira idade, já que, nas famílias nobres, a dependência ocorria somente por consequência de invalidez física. Desse modo, no século XVII, “[...] a expressão ‘petit enfant’ (criança pequena ou criancinha) começou a adquirir o sentido que lhe atribuímos” (ARIÈS, 1986, p. 43).

O uso de expressões para se dirigir à criança e a infância foi, como se pode perceber, um dos primeiros passos para o reconhecimento dessa etapa do desenvolvimento humano que hoje sabe-se de suas individualidades e necessidades a serem consideradas. Importante destacar que o uso dessas expressões não ficou somente designadas as crianças, mas as escolas as quais frequentavam. Ainda de acordo com Ariès (1986), a expressão *petit* (pequeno) recebeu um novo sentido ainda no século XVI, o qual estava relacionada a todos os alunos das “pequenas escolas”, até mesmo aqueles que já não eram mais crianças.

Para o autor, não há dúvidas de que a infância foi descoberta no século XIII, podendo ser percebida a sua evolução ao acompanhar a história da arte e na iconografia presentes no século XV e XVI. Mas, de fato, o desenvolvimento do conceito de infância tornou-se significativo ao final do século XVI e no decorrer do século XVII. Destacando a importância desse último século para a evolução acerca dos assuntos da primeira infância, enfatiza-se o aumento de retratos de crianças sozinhas ou as crianças como o centro da composição dos retratos, na qual os demais familiares se organizavam em torno delas (ARIÈS, 1986).

Outro aspecto a ser considerado sobre o século XVII é sobre o amor dos pais aos seus filhos. Ou seja, o amor do adulto pela criança. Ribeiro (1997) lembra do renascentista Montaigne, que afirma ter perdido “duas ou três crianças”. Era comum os pais não recordarem quantos filhos tiveram, destacando que não eram natimortos, mas, sim, crianças que chegaram a viver um, dois ou três anos. Nesse período, as crianças variavam entre o mundo animal e o mundo dos adultos. As crianças eram tratadas com descaso, ou se eram levadas em consideração, eram como adultos em miniatura. Não se imaginava que, uma das maiores descobertas do século XVIII seria “[...] a existência de um mundo próprio e autônomo da infância” (RIBEIRO, 1997, p. 102).

Um relevante marco para o reconhecimento da criança enquanto sujeito, está vinculado a suas vestes, pois as crianças de classes nobres ou burguesa passaram a ter trajes diferenciados dos adultos. Ao perceber a necessidade de separar as crianças dos adultos de maneira perceptível, pelas vestimentas, registra-se um importante momento “[...] na formação do sentimento da infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada da dos adultos” (ARIÈS, 1986, p. 77).

Compreender a infância de modo que se faça essa distinção entre crianças e adultos, foi um marco muito importante e também recente em nossa sociedade. Quando tratamos da palavra criança, a qual significa essa classe de sujeitos que demandam proteção e uma maneira especial para a sua criação, considerando um caráter qualitativo diferente do adulto, está se referindo a um conceito de criança existente há menos de 400 anos (POSTMAN, 1999).

Percebe-se, assim, a longa trajetória na história social para que a criança fosse reconhecida enquanto sujeito que demanda um olhar diferente, pois trata-se de uma etapa do desenvolvimento humano com características peculiares. Nesse caminhar surge o sentimento da infância que, na verdade, é a apreciação do adulto pela criança. Como citado por Ariès (1986, p. 158), “um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’”.

Esse primeiro sentimento da infância, a qual atribui-se o nome de “paparicação”, teve seu surgimento no ambiente familiar ao estar próximo de crianças pequenas. Depois da família, os eclesiásticos (ou homens da lei), numa preocupação com a disciplina e a manutenção dos costumes, se sensibilizaram com a infância, não tratando as crianças como objetos encantadores, mas as reconhecendo como criaturas divinas frágeis que necessitavam ser preservadas e disciplinadas (ARIÈS, 1986).

Com esse reconhecimento da criança a partir da “paparicação”, percebe-se o movimento dos adultos em não ver na criança apenas como um objeto encantador, algo a ser admirado, uma distração, mas sim, que depende da responsabilidade do adulto para educá-lo. Na época, educação se dava pela imposição de disciplina e dos bons costumes.

Ghiraldelli Jr. (1996) aborda sobre essa temática comparando as concepções de Montaigne e Rousseau, na qual, o primeiro, acredita que, os adultos devem fazer da criança um homem. Já Rousseau, defende que os adultos devem deixar as crianças ser criança, permitindo que a infância aconteça, acreditando que a infância “[...] é o que há de melhor nos homens” (p. 15).

Com o reconhecimento da criança, a educação na infância ocorre de maneira a cuidar de certos assuntos considerados vergonhosos para serem expostos. Postman (1999) cita que a principal diferença entre adultos e crianças, é que o adulto tem conhecimento sobre alguns assuntos da vida (violência, tragédia, mistérios), os quais são considerados conhecimentos inadequados para serem compartilhados com as crianças. E, no mundo moderno, no momento que as crianças se aproximam da idade adulta, lhe são revelados estes segredos de forma considerada psicologicamente assimilável. Porém, esta ideia somente ocorre em culturas onde existe essa diferença entre o mundo adulto e o mundo infantil, o que não ocorria no mundo medieval.

A “Modernidade” é um termo utilizado para representar o rompimento entre o tradicional, ou clássico, e o novo. Concomitante a essa ideia, a modernidade passa a ser concebida como algo melhor ao que existia até então, o tradicional. O princípio da utilização da palavra modernismo, atrelada a concepção de movimentos artísticos e de suas produções, do início do século XIX, significa que, o modernismo está relacionado com “[...] posição de rompimento, de liberdade, de transformação dos métodos clássicos e tradicionais” (MANZINI, 2007, p. 131).

É por isso que, entre tantas descobertas oriundas da modernidade, há o descobrimento da criança e da concepção de infância, lapidando a ideia das peculiaridades infantis e a diferenciando do mundo adulto. Com isso, era necessária uma educação que estivesse de acordo com esse conhecimento, cuidando e educando as crianças. Porém, a educação escolar não estava ao alcance de todas as crianças. “É relevante salientar que a infância surgiu como uma ideia de classe média, uma vez que a melhora na condição econômica propiciou uma consciência quanto à valorização das crianças pelos adultos” (SANTOS; MOLINA, 2019, p. 195).

Com o início da modernidade, a partir do século XVII, alguns pensadores refletiram sobre a educação da criança, demonstrando, desse jeito, a existência da infância. Esse período foi marcado pelo desenvolvimento do capitalismo e do comércio, com uma nova estrutura da família burguesa e da sociedade. Com a industrialização, no século XVIII, as crianças de origem pobre tornaram-se trabalhadores de fábricas e de minas de carvão. No entanto, nas classes média e alta, permanecia a concepção de infância, sendo que essas classes seguiram disseminando tal ideia (SANTOS; MOLINA, 2019).

O século XIX destaca-se pela evolução tecnológica, tornando ainda mais evidente as diferenças existentes no ambiente escolar entre as crianças burguesas e as crianças filhas de proletariados. Com a Revolução Industrial, marco importante para a sociedade, as mulheres conseguiram ter acesso ao mercado de trabalho, deixando de se dedicarem exclusivamente para

à família. Assim, as diferenças entre as classes sociais são salientadas nesse período, o que afetou, como consequência, a educação, pelo fato de as crianças proletárias terem a necessidade de trabalharem ao invés de frequentar a escola, como faziam as crianças burguesas (COLIN, 2019).

A Revolução Industrial e os avanços das tecnologias demandaram ainda mais mão de obra, o que fez com que mulheres e crianças de classes baixas também precisassem trabalhar em fábricas ou minas de carvão. Mas o cenário sobre trabalho infantil sofre alterações a partir da contemporaneidade ao estabelecer os direitos da criança. As questões sobre contemporaneidade e infância serão debatidas com maior aprofundamento teórico na seção a seguir.

### 2.3 AS TRANSFORMAÇÕES DA INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

A criança e o conceito de infância passaram por diversas nuances até chegar na contemporaneidade. As autoras Antonio e Dias (2014) consideram que, a partir da contemporaneidade, da globalização e da evolução tecnológica, o entendimento sobre a infância, a imagem e a linguagem da criança começaram a ter uma nova percepção. “As crianças começaram a serem compreendidas como sujeitos históricos e sociais [...]” (ANTONIO; DIAS, 2014, p. 5), sendo consideradas por diferentes áreas.

Além disso, as mudanças desencadeadas pela globalização e a evolução sócio-histórica da infância aprimorou a concepção da infância e legitimou a criança como sujeito pertencente ao grupo social. “A escola em meio a esta trama passou a assumir o papel da escolarização das crianças, exercendo fortes influências nos desenvolvimentos cognitivos, afetivos e sociais destas, contribuindo para os processos de aprendizagem” (ANTONIO; DIAS, 2014, p. 9). O acesso à educação escolar como um direito da criança é um marco significativo, pois a escola é um espaço de socialização da criança com seus pares e com adultos, além de contribuir para seu desenvolvimento e formação enquanto sujeito.

O reconhecimento da criança como sujeito integrante da sociedade, fez com que a educação da criança esteja presente em leis e documentos legais que regem a Educação Básica brasileira. Na Constituição Federal Brasileira (1988), o inciso IV do Art. 208 declara como dever do Estado “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). O acesso à escola de Educação Infantil é um direito da criança, sendo o dever do Estado garantir a ela acesso e condições básicas para que esse direito seja efetivado.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dedica-se exclusivamente para as crianças e adolescentes com o objetivo de proteção aos seus direitos. No capítulo II, ao tratar sobre Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade, o Art. 15 aponta que “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990).

Percebe-se que a criança está amparada legalmente sobre seus direitos e sobre seu reconhecimento como sujeito. Portanto, alguns aspectos precisam ser desenvolvidos e a Educação Infantil contribui nesse processo de socialização da criança, tendo sua finalidade definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/96). O Art. 29. diz que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). A Educação Infantil deve desenvolver seu trabalho buscando uma formação que abranja esses aspectos e formando a criança para viver em sociedade.

Sobre a educação e a sociedade, no início do século XX, Dewey expressa a relação presente entre elas, ao dizer que “a educação se efetua pela instrução tomada em sentido estritamente literal; é uma edificação feita, de fora para dentro, no espírito” (DEWEY, 1979, p. 75). Dessa forma, a educação é necessária para integrar o sujeito na sociedade.

A sociedade não só continua a existir *pela* transmissão, *pela* comunicação, como também se pode perfeitamente dizer que ela *é* transmissão e *é* comunicação. Há mais do que um nexos verbal entre os termos comum, comunidade e comunicação. Os homens vivem em comunidade em virtude das coisas que têm em comum; e a comunicação é o meio que chegam a possuir coisas comuns. O que eles devem ter em comum para formar uma comunidade ou sociedade são os objetivos, as crenças, as aspirações os conhecimentos – um modo comum de compreender (DEWEY, 1979, p. 4, grifo do autor).

Porém, a maneira como a educação tradicional se estruturou, visando a formação de mão de obra para atender o sistema capitalista, a educação escolar não propiciou uma sociedade mais justa, comunitária e humanitária, pelo contrário, seguiu e reforçou a desigualdade entre classes. Sendo assim, as escolas da infância também se fazem presente nessa realidade.

Atualmente, a enorme fragilização da finalidade pública da educação acaba afetando a orientação democrática na educação da infância. Freudenberg (2022, p. 157) afirma que a educação é “[...] uma ferramenta utilizada pelos poderosos e endinheirados para manter privilégios, impedir outros de conquistar uma vida melhor e manter as pessoas em lugares que o *status quo* injusto e insalubre”. Da mesma forma que a educação pode ser o caminho para

melhores possibilidades, ela também acaba sendo controlada por um sistema que deseja manter maior parte da população em condições precárias e sem percepções de uma vida mais justa.

O autor também explica como o sistema capitalista influencia a educação na modernidade.

Os capitalistas sempre se interessaram pela educação. Eles procuram nas escolas trabalhadores com as competências de que necessitam, consumidores com o desejo de comprar seus produtos e cidadãos que respeitam a crença de que o capitalismo é o melhor sistema possível. Também precisam de escolas para formar gestores que administrem seus negócios e para educar seus filhos (FREUDENBERG, 2022, p. 157).

Estar aliado ao sistema educacional é benéfico ao capitalismo por formar pessoas dentro dos parâmetros necessários para mantê-lo vigente. Os sujeitos serão formados e adaptados para não questionarem sua realidade, apenas aceitá-la e seguir o sistema.

A pesquisa realizada por Freudenberg (2022) nos Estados Unidos, aponta o investimento privado no setor público como uma tendência global, em que as escolas de todos os níveis possibilitam a entrada de novos recursos. Os recursos financeiros possibilitam sustentar as atividades ou expandir, mas em contrapartida, dão aos investidores espaços nas tomadas de decisões políticas e práticas das escolas.

O que está por trás desse interesse em investir na educação pública?

À medida que o número de postos de trabalho na indústria diminui, mais trabalhadores necessitam de requalificação. Para as empresas, é preocupação-chave assegurar que seus próprios programas de desenvolvimento de mão de obra e aqueles que elas apoiam por meio da filantropia e dos impostos lhes forneçam o capital humano de que necessitam para competir eficientemente na economia global (FREUDENBERG, 2022, p. 171).

A escola tem grande contribuição na formação dos sujeitos que estarão na sociedade, portanto, prepará-los de acordo com as perspectivas do sistema é benéfico para aqueles que desejam se manter no poder. Alguns princípios do capitalismo moderno influenciam na construção de opinião sobre educação, entre elas,

As ideias de que competição é útil, de que o mercado resolve os problemas sociais com maior eficiência que os governos e de que os indivíduos estão mais bem preparados para tomar decisões que moldam seus destinos têm influenciado profundamente a prática da escolarização em todos os níveis. Outro princípio capitalista determinante é que os sindicatos são ruins e muitos dos problemas do sistema educacional de hoje são causados por sindicatos burocráticos e autossuficientes, em especial os de professores (FREUDENBERG, 2022, p. 172).

Essas ideias enfraquecem o sistema educacional e promovem discursos de que a educação escolar somente dará certo se enquadrando nesses moldes e princípios capitalistas.

Essas concepções perpassam em todos os níveis da educação como meio de abrir cada vez mais espaço para o sistema privado interferir na educação pública.

Sobre a Educação Infantil, importante destacar que “se a educação é o medicamento milagroso que previne ou reduz o impacto de múltiplos problemas de saúde ao longo da vida, então a educação na primeira infância é esse medicamento turbinado” (FREUDENBERG, 2022, p. 176). Investir na educação das infâncias proporciona bases fortes para que a criança se desenvolva integralmente ao longo da sua caminhada escolar. Da mesma forma, o inverso também pode ocorrer.

Barbosa (2012, p.136) explica que a Educação Infantil na concepção de criança em uma sociedade neoliberal existe a substituição das práticas pedagógicas por técnicas e treinamentos. Assim, os conteúdos dos programas educacionais passaram a ser tecnicistas, pois “[...] não oferecem espaço para a reflexão social e uma compreensão crítica da realidade; bem como a pressão para que as instituições de educação tenham um desempenho conforme o padrão estabelecido pelo sistema”.

A educação escolar acaba reproduzindo um padrão estabelecido pelo sistema capitalista para preparar as crianças para o consumo e o mercado de trabalho. Mas a finalidade da educação escolar não é essa, já que “[...] a preocupação da educação deveria priorizar a formação para além do utilitarismo do mercado” (BARBOSA, 2012, p. 136). A educação escolar, principalmente a Educação Infantil, deveria priorizar para as crianças experiências diversas e com intencionalidade formativa na sua integralidade, não focada apenas nas preparações futuras.

Contudo, não é bem isso o que se observa; as instituições acabam por se constituírem enquanto reprodutoras do conhecimento, identidade e da cultura do sistema dominante, o capitalista. Esta visão leva a uma prática que entende a criança como um recipiente vazio, o qual deve ser preenchido pelo adulto, visando sempre à escolarização e à formação para o futuro (BARBOSA, 2012, p. 136).

A Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) defendem que é um direito social da criança o atendimento em creches e pré-escolas, sendo concretizada pela Constituição Federal de 1988, ao reconhecer a Educação Infantil como uma das etapas da Educação Básica, tornando-se dever do Estado. Para isso, foi necessário um processo amplo e que demandou a “[...] participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação” (BRASIL, 2009, p. 1). E, foi assim, a partir dessa nova ordem legal, que a escola de Educação Infantil iniciou uma nova jornada, passando a “[...] construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas,

sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização” (BRASIL, 2009, p. 1).

Porém, a Educação Infantil permanece sendo compreendida como uma etapa preparatória para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na qual a criança deve realizar atividades e passar por avaliações comportamentais, moldando-a para a próxima etapa escolar. Barbosa (2012, p. 136) cita que “[...] no discurso neoliberal a educação deixou de fazer parte de preocupações sociais e políticas para adentrar o mundo do mercado”. Com isso, os conteúdos trabalhados nas escolas são para suprir uma demanda mercantil e a educação deixa de ser considerada direito do cidadão, passando a ser direito do consumidor. Portanto, as crianças e seus familiares passam a ser vistas como consumidores.

O autor Sarmiento (2007, p. 36) destaca que,

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grande grupo social de sujeitos activos [sic], que interpretam e agem no mundo. Nessa acção [sic], estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

As crianças são produtoras de culturas, as culturas infantis. É por meio delas que ocorre a diferenciação com as culturas do mundo dos adultos. No entanto, o autor lembra que, as culturas infantis são corrompidas pelas questões do mundo dos adultos, principalmente quando considerado “[...] o ‘princípio do mercado’ na configuração ideológica do mundo contemporâneo [...]” (SARMENTO, 2007, p. 36). Essa invasão que ocorre nas culturas infantis por parte do princípio do mercado da contemporaneidade acarreta alguns malefícios para a infância, já que seus comportamentos, brincadeiras e formas de se vestir acabam sendo influenciados.

O autor acredita que, na segunda modernidade, a indústria cultural produzida para as crianças é disseminada em mídias, por meio de uma comunicação que propaga violência e erotização, gerando, de alguma forma, impactos nas condições de vida das crianças, como comportamentos agressivos, competitivos e agonísticos. Tais condições induzem ao pensamento de que as crianças atualmente vivem um processo de adultização precoce e irreversível, conseqüentemente, habitam a idade da não-infância (SARMENTO, 2007).

O sistema consumista e capitalista instaurado em nossa sociedade, está afetando a concepção de infância na contemporaneidade. Postman (1999) relata que, “a indústria de roupas de criança passou por grandes mudanças na última década, de modo que o que era outrora equivocadamente reconhecida como roupa ‘infantil’ praticamente desapareceu” (POSTMAN, 1999, p. 142).

A distinção das vestimentas adultas e infantis, marco tão importante do reconhecimento da infância, está, na contemporaneidade, desaparecendo. O que aparenta ser algo tão sutil, na verdade impacta na concepção de infância e de criança. “[...] Estamos agora passando pela reversão da tendência iniciada no século XVI, de identificar as crianças pelo modo de vestir. À medida que o conceito de infância diminui, os indicadores simbólicos da infância diminuem com ele” (POSTMAN, 1999, p. 142).

Atualmente, os meios digitais são também grandes responsáveis por essa diminuição dos indicadores simbólicos da infância, tanto pelo fato de incentivarem as crianças a consumirem determinados produtos, como por prenderem as crianças em frente as telas por muitas horas diárias, diminuindo seu tempo de brincar e, conseqüentemente, sua imaginação. Cada vez mais, as crianças têm acesso as redes sociais.

Mais de três quartos das crianças de oito a doze anos utilizam o YouTube [...]. Facebook, Instagram e TikTok também são populares entre os pequenos. A crescente exposição aos meios digitais – e, portanto, à publicidade digital – tem estimulado pais, psicólogos, profissionais de saúde, defensores da privacidade e alguns representantes eleitos a cobrar novos limites ao marketing para crianças. Esses defensores afirmam que, uma vez que crianças com menos de treze anos são frequentemente incapazes de distinguir os apelos publicitários de outros tipos de informação, é errado promover produtos, especialmente os que não são saudáveis, e extrair dados comportamentais das escolhas de visualização das crianças a fim de orientá-las para a propaganda (FREUDENBERG, 2022, p. 436).

Além da grande quantidade de propagandas que influenciam as crianças a consumirem produtos e alimentos que, na maioria das vezes, não são saudáveis, mas estão em alta nos meios digitais, a exposição em telas limita o processo imaginativo e criativo das crianças. Ao invés da criança estar pensando e criando seus enredos, planejando quais elementos utilizar e se movimentando para organizar a brincadeira, ela estará apenas sentada na frente de uma tela recebendo estímulos e informações. Brincar é a principal tarefa a ser desenvolvida pela criança na infância.

A diminuição dos indicadores simbólicos da infância está chegando ao que é próprio da infância, um direito básico e tão importante para o desenvolvimento da criança: o brincar.

Os pressupostos tradicionais sobre a singularidade das crianças estão desaparecendo rapidamente. O que temos aqui é o surgimento da ideia de que não se deve brincar só por brincar, mas brincar com algum propósito externo, como renome, dinheiro, condicionamento físico, ascensão social, orgulho nacional. Para adultos, brincar é coisa séria. A medida que a infância desaparece, desaparece também a concepção infantil de brincar (POSTMAN, 1999, p. 145).

Até o brincar vem sendo caracterizado com o viés de preparar as crianças para o futuro, sendo atrelado pelos adultos como algo produtivo, relacionado a algum fator externo. A concepção de que brincar é “perda de tempo” está fazendo com que as crianças percam a

essência da sua infância. “Nos tempos atuais, a criança acaba perdendo sua infância, pois, cada vez mais cedo, manuseia celulares, videogames, computadores, trocando as brincadeiras de rua pelo sedentarismo em frente à televisão, tornando-se, muitas vezes, obesa, deprimida, e até mesmo agressiva” (SANTOS; MOLINA, 2019, p. 201).

Além destas atividades que vêm tomando espaço do brincar na infância, de modo que a criança não tem necessidade de criar enredos e utilizar a sua imaginação, pois já está tudo pronto e apresentado a ela, há ainda tarefas com propósitos de tornar a criança mais qualificada e preparada para seu futuro.

Hoje, também, muitas crianças antecipam sua vida adulta partilhando de algumas responsabilidades, pois desde cedo estão repletas de compromissos como, por exemplo: aulas de inglês, balé, violão, natação, dentre outras. Por conseguinte, com tantas atividades, não lhe sobra tempo para as brincadeiras comuns da infância, como pular amarelinha, soltar pipa, brincar de pega-pega, pular corda, etc. (SANTOS; MOLINA, 2019, p. 201).

Ao compreender a criança somente como consumidora e encarar a sua educação como um meio de preparo para o mercado de trabalho, a formação dos sujeitos são organizados para “moldar” os corpos e mentes infantis para atender essa realidade.

Na modernidade líquida, a educação passou a ser compreendida como antessala do mercado de trabalho. Diversos países têm orientado suas reformas educacionais em todos os níveis para o mercado de trabalho e de acordo com as habilidades que ele requer, que não são de longo prazo, mas voltadas para a aprendizagem de novos hábitos a todo momento (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 12).

Educação não deve ser reduzida ao tecnicismo. Educação é o processo de formação do sujeito. O intuito desta pesquisa é justamente problematizar o que acabou sendo normalizado, por acreditar no papel da escola de Educação Infantil de modo que rompa com essa concepção de preparação para o futuro e passe a reconhecer a criança enquanto sujeito que vive no presente e tem muito o que experienciar e conhecer nessa fase de sua vida.

Por isso, no próximo capítulo, será tratado sobre experiência, infância e democracia, vislumbrando um diálogo sobre a educação da criança numa perspectiva de formação democrática, em que a escola de Educação Infantil não seja encarada apenas como reprodutora, mas formadora de sujeitos que dialogam, participam, pensam, convivem em coletivo, com autonomia e em respeito à autonomia dos seus pares.

### 3. JONH DEWEY: EXPERIÊNCIA, INFÂNCIA E DEMOCRACIA

*“Se as crianças se pudessem exprimir clara e sinceramente contar-nos-iam coisas mui diversas; e entre os adultos acha-se bastante autorizada a convicção de que, para certos fins morais e intelectuais, devem eles, os adultos, tornar-se verdadeiras crianças”*  
(DEWEY, 1979, p. 45)

Durante a infância diferentes situações são vivenciadas, sendo que, a maior parte delas, se tornam experiências que impactam na vida do sujeito e também nas futuras experiências. A temática das experiências democráticas na infância atravessa essa pesquisa. Assim, esse capítulo desenvolve uma fundamentação teórica com base em Dewey (1979) sobre os conceitos de experiência, infância e democracia.

A primeira parte desse capítulo apresenta como Dewey conceitua experiência e a experiência educativa, descrevendo os conceitos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo na infância. Para isso, foram utilizadas as obras de John Dewey “*Democracia e Educação: atualidades pedagógicas*” (1979) e “*Experiência e Educação: Educação: atualidades pedagógicas*” (1979 b). Para complementar a discussão, o artigo de Muraro (2015) também foi utilizado.

No segundo momento, esse capítulo traz uma abordagem sobre infância e democracia, dois conceitos bastante importantes na estruturação desse trabalho. Os diálogos partiram da obra “*Democracia e Educação: atualidades pedagógicas*” (1979), de John Dewey, e dos escritos de Dalbosco e Mendonça (2020), Mesquita (2022) e Muraro (2015).

Para dar início a esse diálogo, experiência educativa apresenta as experiências ativas e passivas, que são duas características importantes para que a criança desenvolva suas experiências ao longo do processo de ensino e de aprendizagem.

#### 3.1. EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

As experiências vividas nos primeiros anos de vida deixam marcas na memória e no desenvolvimento do ser humano. O mesmo ocorre com as experiências educativas, grande parte delas vividas nos espaços escolares, mas também nos demais ambientes e grupos frequentados pelos sujeitos.

Jonh Dewey (1979), em sua teoria da experiência, explicita que sua natureza se compreende a partir de dois aspectos: um passivo e o outro ativo. O ativo refere-se na atuação do experienciar, enquanto o passivo implica sofrer as consequências do experimentado. Para

Dewey a experiência só adquire sentido quando se transforma em uma mudança na ação. Isso implica dizer que a experiência é ação e reflexão. Quando vivida, modifica quem a experimenta. Para experimentar, é necessário agir sobre alguma coisa, fazer algo com ela e, na sequência, o sujeito irá sentir ou sofrer as consequências. Assim, há uma troca entre o objeto, sujeito e experiência, em seguida, a experiência, modifica o sujeito, desenvolvendo o ensino e aprendizagem e um contínuo experimentar. Essa combinação é específica, pois a conexão que existe entre essas duas fases da experiência avalia o valor da mesma. Destaca-se que, atividade de forma isolada não forma experiência, pois é dispersiva. “A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela defluam” (DEWEY, 1979, p. 152).

Uma experiência sem a consciência acerca do sentido que dela provêm, se torna uma experiência vazia, sem significado. Muitas vezes ocorre de as experiências vividas na escola serem esquecidas, isso depende da maneira como elas aconteceram e como é concebida a educação dos sujeitos.

Dewey (1979) explica que, a etimologia da palavra “educação” significa dirigir, conduzir ou elevar. Ao estar consciente sobre o resultado desse processo, pode-se dizer “[...] que a educação é uma atividade formadora ou modeladora – isto é, modela os seres na forma desejada de atividade social” (DEWEY, 1979, p. 11). Ao formar o sujeito, a escola propicia experiências reflexivas e de autonomia, já uma educação modeladora, o sujeito precisa se enquadrar em padrões que o habitue as cobranças estabelecidas socialmente.

Além disso, a educação é conceituada pelo autor como “[...] *uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes* [sic]” (DEWEY, 1979, p. 83, grifo do autor). Tendo a educação como uma reorganização da experiência, os sujeitos atribuirão novos sentidos ao que vivencia, além de utilizar destes conhecimentos para situações futuras.

No entanto, para isso, é preciso ter conhecimento sobre “[...] a eficácia potencial da educação como agente edificador de uma sociedade melhor” (DEWEY, 1979, p. 86). É uma educação que não é apenas a representação do desenvolvimento de crianças e adolescentes, “[...] mas também da futura sociedade que será constituída por eles” (DEWEY, 1979, p. 86).

Quando situações são vivenciadas apenas uma vez, de forma isolada, não se tornam experiências, apenas simples atividades. “O aumento ou enriquecimento do sentido ou significação da experiência corresponde à mais aguda percepção das conexões e das

continuidades existentes no que estivermos empreendendo” (DEWEY, 1979, p. 83). Ou seja, quanto mais a criança compreende sobre seus atos e cria relações com os resultados, mais ela passa a conhecer sobre esse processo, criando significação.

“[...] Uma experiência educativa é o aumento da capacidade de direção e regulação das experiências subseqüentes [sic]” (DEWEY, 1979, p. 84). A aprendizagem é um processo, por isso, a criança necessita experimentar várias vezes e de diferentes formas cada proposta para se tornar uma experiência. Para que a experiência seja educativa, a criança precisa criar consciência sobre as consequências de seus atos de forma antecipada.

Dewey (1979) conceitua a condição de uma experiência para ser considerada verdadeiramente educativa, proporcionando novos conhecimentos e aumentando aptidões, precisa diferenciar-se da atividade rotineira e da atividade caprichosa. A atividade rotineira já é autoexplicativa: são as atividades que fazem parte da rotina, que acabam sendo desenvolvidas automaticamente. Dewey (1979, p. 85) aponta que a atividade rotineira não propicia novas percepções, mas sim, que “[...] limita mais do que amplia o horizonte das significações”. Sobre a atividade caprichosa, o sujeito não compreende o resultado dos seus atos, não cria conexões entre as coisas. Pensando na escola, seria o desenvolvimento de atividades mecânicas, na qual a criança pode até aprender a fazer, mas não cria sentido com que está desenvolvendo e o seu resultado.

Sobre experiência e pensamento, Dewey (1979) apresenta o dualismo existente dentro das escolas, na divisão que se criou entre o corpo e a mente, o qual o autor denomina espírito e corpo. A atividade corporal é considerada praticamente uma intrusa no ambiente escolar, por acreditarem que ela é motivo de distração. O autor ainda lembra “[...] o aluno tem um corpo e leva-o a escola juntamente com seu espírito. E o corpo é, por sua natureza, uma fonte de energia; ele tem que fazer alguma coisa” (DEWEY, 1979, p. 154). Porém, ocorrem nas escolas de o corpo não ser utilizado para fazer coisas significativas, ele deve ser contrariado e impedido de se movimentar. Com isso, ocorre muito do que é conhecido como "problema de disciplina", em que aqueles que conseguem se manter mais tempo fisicamente quietos, que se mantêm mais em silêncio, com sua postura uniforme, contendo seus movimentos, são considerados com atitudes que demonstram maior interesse, são as crianças com melhor comportamento.

Apesar dessa intensa valorização da mente, a escola tradicional necessita de movimentos do corpo.

[...] mesmo com referência às lições que têm de ser aprendidas por meio da ‘mente’ ou ‘espírito’ indispensável usar algumas atividades corporais. Cumpre empregar os sentidos – especialmente a vista e o ouvido – no que dizem o livro, o mapa, o quadro-negro, o professor. Necessita-se usar os lábios, os órgãos vocais, e as mãos, para

reproduzir, falando e escrevendo, o que foi armazenado no espírito (DEWEY, 1979, p. 155).

A segregação corporal feita pela escola tradicional valoriza apenas as atividades mentais e desvaloriza as atividades corporais. O corpo apenas é considerado para reproduzir o conhecimento depositado em sua mente. Porém, Dewey (1979, p. 155) enfatiza: “antes de ir a criança para escola, ela aprende a usar de suas mãos, de seus olhos e ouvidos porque são fatores no processo de fazer-se alguma coisa com sentido, alguma coisa de que resultam novas significações”. Nas brincadeiras da criança, ela utiliza de seu corpo, seus movimentos, criança é movimento, não considerar isso é uma grande perda nas escolas de Educação Infantil, pois a criança precisa corporificar suas experiências.

Para Dewey (1979), existem dois princípios importantes para conduzir a educação por meio da experiência: continuidade e interação. O primeiro princípio, continuidade, promove ao sujeito a conexão entre uma situação e a outra, em que seu ambiente pode expandir ou contrair. E a interação são os espaços, tempos, materiais em que o sujeito vai ter contato, agindo sobre ele e construindo conhecimentos.

Tais princípios são indissociáveis para que a educação formule experiências. “Os dois princípios da continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência” (DEWEY, 1979b, p. 37). Importante destacar a necessidade de as propostas pedagógicas terem continuidade de modo que possibilitem tempo, espaço e diversidade de materiais para que ocorra a interação.

Continuidade e interação, em ativa a união uma com a outra, dão a medida da importância e valor educativos de experiência em causa. A preocupação imediata e direta do educador é, então, com a situação em que a interação se processa. O indivíduo, que entra como um dos fatores, é o que é um dado tempo. O outro fator - as condições objetivas - é que, até certo ponto, oferece possibilidade de ser regulado pelo educador. Como já esclarecemos, os termos 'condições objetivas' compreende muita coisa [sic]. Aí se incluem o que faz o educador e o modo como faz, não somente as palavras que fala, mas o tom com o que as fala. Incluem equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos e jogos. Incluem os materiais com que o indivíduo entra em interação e, mais importante que tudo, o arranjo social global em que a pessoa está envolvida (DEWEY, 1979b, p. 38).

Muraro (2015) cita que a experiência sempre ocorre em um meio, em situação com relação a determinadas condições, nunca ocorre no vazio. Para vivenciar a experiência é preciso algumas condições, além da força, meio, materiais e objetos. É preciso a “organização do meio com estímulos e materiais adequados para que os interesses e forças da criança entre em operação” (MURARO, 2015, p.33). Para Dewey (1979), a educação ocorre pela reação que a criança tem com este meio, de modo que a experiência altere o meio e também a criança.

Destaca-se, aqui, que as experiências vivenciadas nem sempre terão caráter educativo. A educação genuína é desenvolvida a partir de experiência, o que não significa que toda experiência genuína será também educativa. Os termos “experiência” e “educação” não apresentam igual significado, até porque, existem experiências que se tornam deseducativas. Experiência deseducativa é aquela que pode afetar ou interromper o crescimento de novas experiências (DEWEY, 1979b).

Na escola tradicional, os sujeitos vivenciam experiências, mas, como afirma o autor, o problema não está na falta de experiências, mas sim o caráter que se dão essas experiências, na qual, normalmente, são “más e defeituosas” por não se conectarem com “futuras experiências” (DEWEY, 1979b, p. 16). A escola tradicional propicia experiências as crianças, mas de forma isolada, sem sentido com outras experiências. Situações vividas uma única vez e de forma isolada não se tornam experiências para a criança, é preciso intenção pedagógica, interação com materiais, espaços e tempos, continuidade no processo para exploração, além da qualidade. “Tudo depende da qualidade da experiência porque se passa” (DEWEY, 1979 b, p. 16).

Nesse sentido, Dewey (1979) acredita no papel da educação progressista em apresentar uma nova filosofia de educação, tendo a experiência como eixo central. “Cabe educação progressiva tomar a lição dos inovadores e reformuladores e buscar, sob urgência maior e maior pressão do que qualquer dos renovadores antigos, uma filosofia de educação fundada numa filosofia de experiência” (DEWEY, 1979b, p. 18).

Essa urgência citada pelo autor deve ser também em relação as escolas de Educação Infantil, na qual ainda é muito presente a visão de uma etapa de preparação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como se as experiências da infância coubessem apenas em folhas A4, com carimbos de pé e mão, letras e números de forma descontextualizada da função social.

Sobre a nova educação, Dewey afirma,

Admito, com alegria, que a nova educação é mais simples do que a tradicional. Está em harmonia com os princípios do crescimento, é algo natural, enquanto na organização tradicional há muito de artificial na seleção e arranjo das matérias, e toda artificialidade leva a complexidades desnecessárias. Mas simples e fácil não são termos idênticos (DEWEY, 1979b, p. 19).

A nova educação está em harmonia com o princípio de crescimento, justamente por olhar para criança, seu desenvolvimento, possibilitando experiências que estejam relacionadas com a realidade e que lhe propiciem novas experiências no futuro. Quando as experiências são muito inventadas, artificiais, acabam sendo desvinculadas de contexto. Porém, como lembrado por Dewey (1979), a nova educação é mais simples que a educação tradicional, mas não quer

dizer que seja mais fácil, ela apenas foca no que é real e necessário para o crescimento da criança.

Nessa busca em superar a visão tradicional da educação, o autor ainda destaca a importância de as experiências desenvolverem o processo de consciência, o qual o autor nomeia “atividade compartilhada” (DEWEY, 1979, p. 176), que significa o processo de o professor e criança compartilharem experiências de modo que construam novas aprendizagens, partindo da reflexão. Para isso, é preciso situações significativas, que não transmitam ideias prontas, mas que criam espaços para que as crianças participem e aprendam a construir suas próprias ideias.

Essas situações significativas exigem espaços nas escolas das infâncias para que as crianças testem seus conhecimentos, promovam seu crescimento e o desenvolvimento de novas experiências.

Nos lugares em que as escolas são providas de laboratórios, oficinas e jardins, e em que se usa livremente dramatizações, brinquedos, jogos, existem oportunidades para se reproduzirem situações da vida, e para adquirir e aplicar informações e ideias [sic] na realização de experiências progressivas. As ideias [sic] não ficam segregadas, a formarem uma ilha isolada. Elas animam e enriquecem o curso da vida comum. Os conhecimentos vitalizam-se com o ser postos em ação, com o exercerem a sua função na direção das atividades (DEWEY, 1979, p. 178).

As escolas que utilizam de espaços, materiais e propostas pedagógicas que se assemelhem as situações da vida, podem auxiliar na promoção de novas experiências. Com isso, as ideias se tornam conectadas com a realidade, promovendo conhecimentos e experiências significativas para as crianças. Na sequência, trataremos sobre o conceito de infância e de democracia em John Dewey.

### 3.2. INFÂNCIA E DEMOCRACIA

Para falar de infância e de democracia é necessário se aproximar delas, tanto de modo conceitual como no sentido de vivência. A infância é um período fundamental para a formação da criança em diferentes aspectos: cognitivos, afetivos, sociais, físicos, comportamentais, sendo que as situações vividas pelo sujeito estarão diretamente ligadas com a formação do caráter.

Para Muraro (2015), o que é vivenciado na infância nos afeta de alguma forma. A infância nos constitui e impacta de modo radical toda a nossa vida, tanto que, “[...] pensar a própria infância é um pensar a vida” (MURARO, 2015, p. 24-25). Esse pensar a vida está encharcado de experiências que nos perpassaram e nos formaram, de forma que a infância não se torna apenas um período contado numericamente. “A infância é um conceito matriz

específico da existência humana, mais do que uma etapa numa métrica linear da vida no tempo” (MURARO, 2015, p. 24).

Sobre a democracia, ela é, “[...] em princípio, partidária do livre intercâmbio, da continuidade social” (DEWEY, 1979, p. 379). A democracia permite que os sujeitos sejam livres para expressar suas opiniões e exercer seu direito de escolha.

Sendo assim, é possível tratar de democracia com crianças na Educação Infantil? Acredita-se que sim, ouvindo as suas demandas, fazendo com que participem das tomadas de decisões, tendo suas individualidades respeitadas e também aprendendo a respeitar a individualidade e a opinião do outro. Desse modo, se estabelecerá uma relação entre os conhecimentos vivenciados na escola e a vida social, através da educação escolar.

O autor acredita na educação como condição para o crescimento do sujeito, sendo que, ao orientar os membros mais novos da sociedade, se dará o próprio futuro desta. “Uma vez que em dada época, mais tarde, esses jovens constituirão a sociedade de seu tempo, a natureza desta última dependerá em grande escala da direção dada anteriormente à atividade infantil” (DEWEY, 1979, p. 44).

A maneira como são educadas as crianças retrata muito como elas serão como adultos na sociedade. Assim, no papel de educadores(as), é preciso indagar: Que sociedade se pretende ter no futuro? Como as ações do presente estão formando as crianças para isso? As práticas pedagógicas estão caminhando alinhadas ao que se deseja futuramente? Tais reflexões são necessárias para o movimento de pensar a educação na infância e seus impactos, tanto no presente, como no futuro da sociedade. De acordo com Muraro (2015), em grande parte, as experiências das infâncias permanecem, de alguma forma, em cada sujeito.

Contribuindo com os questionamentos anteriores, o autor Muraro (2015, p. 27, grifo meu) traz muitas interrogações sobre a infância:

O que significa infância quando as condições básicas de sobrevivência são precárias?  
*O que significa falar da infância num país sem experiência democrática, onde impera o autoritarismo sob as mais diversas formas como violência a criança, ou dissimulado pela propaganda ou falsas promessas, ou mesmo pelo consumismo? O que esperar de uma educação de tipo tradicional que privilegia a absorção de forma esponjosa da cultura pelo comandante docente? O que são as leis como estatuto da criança e adolescente, lei da palmada senão a denúncia da infância sem direitos, voz e vez? É a infância é um direito?*

Refletindo sobre tais questões, se reitera a importância da valorização da criança e esse olhar responsável e comprometido com a Infância. Para isso, é relevante estar com as crianças, mas também, entender sobre seu processo de crescimento e desenvolvimento.

Dewey (1979) afirma que, para haver crescimento, é necessário, como primeira condição, que haja imaturidade. A imaturidade “[...] significa a possibilidade de crescimento, não nos referimos à ausência de aptidões que poderão surgir mais tarde; referimo-nos a uma força positivamente atual – a *capacidade e aptidão* para desenvolver-se” (DEWEY, 1979, p. 44, grifo do autor). Ao invés de ver na criança aquilo que lhe falta, é enxergar nela a potencialidade de estar em desenvolvimento. Portanto, “[...] a imaturidade significa uma força ou aptidão positiva – a *aptidão* para desenvolver-se” (DEWEY, 1979, p. 45, grifo do autor).

Já é próprio da criança a capacidade de desenvolvimento e de crescimento, basta o adulto ver isso nela e entender os processos necessários que ela precisa vivenciar. A criança, desde a sua chegada ao mundo, está aprendendo, explorando e se desenvolvendo, mas requer atenção por parte do adulto para contribuir nesse processo de aprendizagem.

Para haver desenvolvimento, dois principais traços de imaturidade são apontados: “a dependência e a plasticidade” (DEWEY, 1979, p. 45). Tratar de dependência como algo positivo pode parecer contraditório, mas “o fato de que a dependência é acompanhada pelo desenvolvimento de aptidões, e não por uma sempre crescente tendência ao parasitismo, sugere ser ela, já, uma força construtora” (DEWEY, 1979, p. 45). O fato de a criança ser dependente, não significa que essa situação irá permanecer, desde que, o adulto propicie experiências para que a criança desenvolva suas aptidões e torne-se autônoma.

A plasticidade,

em sua essência, é a aptidão de aprender com a experiência, o poder de reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior. Isto significa – poder modificar seus atos tendo em vista os resultados da fatos anteriores, o poder de *desenvolver atitudes mentais*. Sem isto seria impossível contraírem-se hábitos (DEWEY, 1979, p. 47, grifo do autor).

A plasticidade é essa possibilidade de aprender a partir da experiência. A criança em sua imaturidade, vai se desenvolver a partir das experiências, constituindo novas aprendizagens. Importante ressaltar que o mesmo ocorre com os adultos, pois seguem aprendendo coisas novas durante toda a vida, mas, no período da infância, isso se torna mais marcante por ser um momento da vida do ser humano de muitas descobertas, o que as tornam mais perceptíveis.

O fato de não nascer sabendo potencializa a prática pelo ato, o que obriga a criança a aprender de diversas formas e com variados fatores, passando a criar relações sobre estes saberes, mesmo não percebendo, de acordo com as mudanças das circunstâncias. Desse modo, ocorre a possibilidade de o progresso ser contínuo, pois ao estar aprendendo um ato, está desenvolvendo bons métodos que podem ser utilizados em outros momentos (DEWEY, 1979).

“Mais importante ainda é que o ser humano adquire o hábito de aprender. Aprende a aprender” (DEWEY, 1979, p. 48).

Assim, compreende-se que, tudo aquilo que ainda não se sabe é possível aprender, principalmente a criança, quando depositado confiança, ressaltando que ela é capaz de aprender. Da mesma forma que ela aprende a aprender, a criança aprende a fazer, a vivenciar, a sentir, a explorar, a ser e estar no mundo. Para o autor, a complexidade da vida social requer um período cada vez mais prolongado da infância para que sejam adquiridas as aptidões necessárias, a dependência de maneira prolongada se refere a novos e diversificados modos de direção. Como consequência, há maior impulso ao progresso social (DEWEY, 1979).

Para se inserir no meio social, cada vez mais a criança depende de aptidões que as prepare para as situações presentes na sociedade. Por isso a educação é considerada como desenvolvimento, pois propicia o aumento de experiências e de aprendizagens. Assim, Dewey (1979, p. 53) considera, essencialmente, que “[...] vida é desenvolvimento e que desenvolver-se, o crescer é a vida”. Transcrevendo em termos educacionais correspondentes, isto representa: “1.º) que o processo educativo não tem outro fim além de si mesmo: ele é seu próprio fim; e que, 2.º) o processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar” (DEWEY, 1979, p. 53).

A educação não deve ser considerada como um meio para atingir outras finalidades, a educação já é suficiente em si mesma, na maneira como os sujeitos estão sendo formados, no modo como estão tendo crescimento e desenvolvimento. Esse processo contínuo da educação em reorganizar, reconstruir e transformar, é bastante presente na Educação Infantil, quando as práticas pedagógicas, os espaços e materiais são organizados de acordo com determinada finalidade, e, no decorrer do processo de experiências das crianças vão sendo reorganizados, reconstruídos para se transformar em novas experiências.

Nesse sentido, formar hábitos acarreta a capacidade da prática ser executada, nos interesses que foram traçados e os objetivos para que ocorra a observação e a reflexão, mas somente essa apreciação não é suficiente. “A criança é possuidora, por certo, de aptidões especiais: desprezar esta circunstância é mutilar ou deformar os órgãos de que depende seu desenvolvimento” (DEWEY, 1979, p. 53).

A criança possui aptidões que devem ser consideradas em seu processo de desenvolvimento. Ignorar o fato de a criança ter tais condições que podem – e devem –, ser vistas para seu crescimento, é acreditar que a criança é uma folha em branco a ser preenchida pelo adulto. Ao olhar para essas aptidões presentes na criança, a escola de Educação Infantil pensa e integra tais potencialidades nas práticas pedagógicas.

Afinal, assim como as crianças, os adultos também estão em seu processo de desenvolvimento, a diferença reside nas condições de modos de desenvolvimento. Quando se refere ao desenvolvimento de temas científicos e econômicos, pode-se afirmar que a criança obtém aptidões que a torna mais adulta, mas ao tratar de curiosidade simpatizante, reações espontâneas e receptividade mental, é possível dizer que o adulto se desenvolve ao aproximar-se da infância (DEWEY, 1979).

O processo de desenvolvimento não ocorre somente na infância, mas em toda a vida. Assim como o adulto educa a criança, a criança tem muito a ensinar ao adulto, principalmente quando trata-se de manter o espírito questionador. Para investigar a infância, é possível afirmar que é necessário manter os olhos atentos, escuta sensível e mente cheia de inquietudes.

“A compreensão de que vida é crescimento, é desenvolvimento, protege-nos contra essa ‘idealização’ da infância, que em verdade não passa de uma ociosa fantasia. Não se pode identificar a vida com qualquer ato e interesse superficiais” (DEWEY, 1979, p. 55). Não há um ideal de infância e nem de criança, como não há um adulto ideal. Sobre a idealização da infância, muitas são criticadas por John Dewey, mas Muraro (2015) enfatiza duas: o indivíduo visto como ser que nasce na ignorância, dependente imaturo e vazio a ponto de ser preenchido com conteúdo que partem de fora para dentro, e, também, o indivíduo como portador de faculdades inatas e naturais que precisam ser atualizadas.

Ao compreender a Educação Infantil como formadora de crianças padrões, visualiza-se uma modeladora de sujeitos, na qual todos seguem o mesmo modelo comportamental. Onde se localiza a experiência da criança nesse cenário, sendo que, essa “idealização” da infância parte de uma expectativa do adulto? Dentro dessa concepção de ideal, as ações e os interesses que fazem parte das práticas pedagógicas, partem da criança ou do adulto?

Os interesses superficiais são as necessidades que os adultos criam para projetar nas crianças suas expectativas. John Dewey (1979, p. 58) declara que, “o processo educativo é um processo de contínuo desenvolvimento, tendo como objetivo, em cada fase, uma capacidade aumentada de desenvolvimento”. Justamente por acreditar na educação como algo inacabado e que está sempre em transformação, Dewey contrasta com a ideia da educação como um processo de preparação, ou ainda, de tornar o sujeito preparado.

É muito comum nas escolas de Educação Infantil discursos que idealizam esse contínuo processo de preparação para o futuro. Crianças são preparadas para as futuras aprendizagens escolares, para que sejam adultos preparados para o mercado de trabalho. Quanto tempo de vida é dedicado para a preparação? Para quê? E por quê?

“Preparar-se para alguma coisa, não se sabe qual, nem porque, é desprezar a energia motora existente para confiar-se na de uma vaga probabilidade” (DEWEY, 1979, p. 58). A imposição de aprendizagens que está instaurada no sistema educativo, na maioria das vezes, se desconhece a intencionalidade e o motivo, mas acaba sendo reproduzido mecanicamente como garantia que as crianças estarão preparadas para o futuro.

Sobre isso, Dewey (1979, p. 58) faz uma afirmação importante: “as crianças não são encaradas como membros sociais em situação definida e regular”. Ou seja, as crianças não são vistas pelos adultos como os sujeitos que elas já são hoje, no presente e na sua essência. Está mais do que na hora de reconhecer a criança e a sua potencialidade na infância. A criança precisa do adulto para cuidá-la e educá-la, mas o adulto também tem o que aprender com a criança.

O que se pretende descrever aqui, não é sobre acreditar que a criança não necessite ser educada de maneira que a prepare para algumas situações, mas, sim, a crítica se faz quando o foco central é apenas a preparação e o seu futuro, esquecendo do presente e da vivência que está ocorrendo no momento. Sendo assim,

O erro não está propriamente em cuidar-se da preparação para as futuras necessidades e sim em tornar essa preparação a mola real do esforço presente. Sendo grande a necessidade de preparação para uma vida em contínua evolução, urge empregarem-se todas as energias para tornar a experiência presente a mais rica e significativa possível (DEWEY, 1979, p. 60).

Não basta, apenas, preparar as crianças com questões e situações futuras se, no presente, essas aprendizagens não lhe fazem sentido, não é um saber que as deixem interessadas, curiosas, que as movimentem para descobrir mais sobre o assunto. Por isso, o autor afirma sobre a importância de tornar tal experiência significativa no presente.

Mais que promover experiências na Educação Infantil, as práticas pedagógicas necessitam manter as crianças curiosas, questionadoras e observadoras. “Ninguém ainda explicou porque as crianças fazem tantas perguntas fora da escola (o que até aborrece as pessoas adultas, se encorajam um pouco os perguntadores) e a completa ausência de curiosidade sobre os assuntos das lições” (DEWEY, 1979, p. 170-171). Para manter as crianças curiosas nas aprendizagens escolares é necessário acolhimento de suas dúvidas, observação quanto aos seus interesses e a organização de espaços e materiais que potencializem as experiências para que se tornem significativas.

Durante a infância, a criança está em contato com a sociedade e tem experiências a partir dela. Tais experiências variam de acordo com a formação da sociedade e seus interesses. Para Dewey (1979), uma sociedade é democrática na medida em que forma todos os seus membros

com igualdade para desfrutar dos benefícios que assegura a mobilidade de suas instituições através da interação das diferentes formas de vida associada. Para tal, a sociedade necessita adotar um perfil de educação que proporcione aos sujeitos interesse pessoal nas relações e questões sociais, além de hábitos mentais que viabilizem mudanças sociais sem ocasionar desordens.

Sobre a finalidade da educação em uma sociedade democrática, o autor sugere que a educação habilite os sujeitos a continuar sua educação, ou seja, que permaneçam em constante desenvolvimento. Para isso, é necessária uma cooperação mútua entre os sujeitos e que todos os membros de uma sociedade tenham acesso as oportunidades resultantes da equitativa distribuição de interesses e benefícios.

A escola de Educação Infantil tem importante papel ao contribuir com a educação das crianças para o seu desenvolvimento e, também, para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. “Uma democracia é mais que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1979, p. 93). Ao perceber a democracia com essa amplitude, não somente como forma de governo, mas como espaço de experiências compartilhadas, cria-se ainda mais conexão com as vivências da infância.

Dalbosco e Mendonça (2020, p.14) destacam que, sem o permanente processo de educabilidade, que é possível devido a plasticidade da condição humana, “[...] não é possível pensar na democracia como forma de vida. Sem que as disposições (capacidades) intelectuais humanas sejam formadas de maneira livre e cooperativa, não há formas democráticas de vida”.

Para que seja possível uma sociedade democrática, é preciso uma educação com experiências democráticas. Assim, apoiados nos escritos de Dewey (1970), os autores defendem que a formação para a democracia depende das experiências que cada sujeito traz dentro de si, mostrando, dessa forma, a estreita relação entre liberdade democrática e autogoverno. Por isso a educação é considerada indispensável, pois a vontade democrática necessita da formação do autogoverno.

Nesse sentido, “[...] se torna indispensável à formação da vontade democrática, por exemplo, que as próprias crianças possam realizar experiências concretas de participação cooperante, pois são de tais experiências que nasce o autogoverno solidário como forma de vida democrática (DALBOSCO; MENDONÇA, 2020, p.15)”. A formação democrática precisa iniciar na Infância, com experiências que possibilitem para as crianças participação efetiva e cooperativa.

Pensar em possibilidades de uma democracia para a infância é pensar em possibilidades de a criança ser formada para ser um sujeito democrático na sociedade. Para isso, é preciso que, na infância, as experiências democráticas incentivem a criança a participar ativamente nas escolhas e tomadas de decisões, compreenda suas responsabilidades, direitos e deveres, seja ouvida e tenha suas necessidades atendidas, mas que também, e bastante necessário, compreenda que as demais crianças possuem ideias e opiniões que podem ser diferentes, mas precisam ser respeitadas.

Nas palavras de Mesquita (2022, p. 18):

A educação para a democracia, portanto, não se resume ao mero exercício de direitos sociais e civis, mas é entendida também e, diria, principalmente, como a educação para saber discutir e escolher. E na escola, se a criança e o adolescente tiverem a oportunidade de exercitar suas capacidades comunicacionais, cognitivas, sociais, afetivas, éticas e criativas, em situações de discussão e escolha e, conseqüentemente, de decisão, no âmbito de direitos e deveres que os afetam pessoalmente ou aos interesses do coletivo que integram, haverá uma aproximação com um dos princípios dessa educação para a democracia articulada intimamente com o exercício da cidadania.

Vivenciar situações de escolhas para que as crianças possam perceber que existem diferentes pontos de vista e que viver em coletivo é preciso diálogo e combinados para se estabelecer respeito, são momentos importantes para que as crianças compreendam como é viver em sociedade. Outro ponto é sobre a criança se manifestar e apresentar sua opinião, pois, ao não manifestar o que pensa, outras pessoas irão pensar e decidir por ela.

Mesquita (2022) afirma que, na educação para a democracia, é necessário a intervenção do adulto oferecendo alternativas, criando propostas pedagógicas que objetivem a construção de experiências para a cidadania e democracia ainda na infância. A mediação do adulto é importante nesse processo, começando ao se colocar na mesma altura para criança para ocorrer esse diálogo, não antecipando os desafios que vão surgir, apenas ouvindo e respondendo aos interesses das crianças. “Dá-se também em seu exercício profissional diário de planejar e desenvolver na prática ações educativas que viabilizem a participação da criança nas decisões do cotidiano escolar. Creio, então, que a cumplicidade do adulto com a criança é fundamental” (MESQUITA, 2022, p. 19).

É desafiante pensar nessas práticas e como oportunizar experiências que desenvolvam uma educação mais democrática na infância estando imerso em uma educação tradicional, mas pequenas ações diárias podem contribuir para isso. Dialogar com as crianças e oportunizar espaço para que se manifestem e participem de escolhas, já é um bom começo.

Para ter conhecimento sobre o que vem sendo pesquisado sobre infância e democracia em pesquisas acadêmicas, como artigos, dissertações e teses, foi realizado o Estado de Conhecimento, que está apresentado na próxima seção.

#### 4. ESTADO DO CONHECIMENTO: INFÂNCIA E DEMOCRACIA

Para dar sequência na presente pesquisa, considerou-se importante observar e analisar as produções que estão sendo desenvolvidas na área, considerando o conceito de infância e de democracia. Assim, realizou-se o Estado do Conhecimento (EC), que, nas palavras de Morosini e Fernandes (2014, p. 155), “é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Portanto, ao realizar o Estado do Conhecimento, o (a) pesquisador (a) tem a possibilidade de ampliar seu repertório teórico, aprofundando seus conhecimentos e contribuindo para que sua pesquisa apresente novos aspectos.

Para realizar esse estudo, foi utilizada a plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Na BDTD é possível ter acesso a todas as teses e dissertações produzidas no Brasil, propiciando maior visibilidade às pesquisas científicas que estão sendo desenvolvidas. Também foi realizada uma busca na plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), na qual se tem acesso aos artigos científicos brasileiros e alguns estrangeiros.

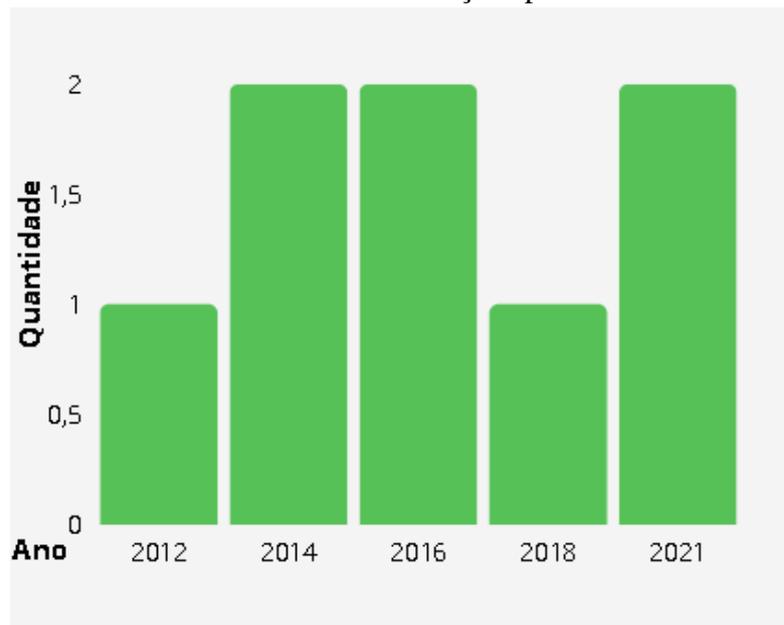
Sendo assim, as buscas realizadas na BDTD e na SciELO tiveram como descritores “infância” e “democracia”, limitando-se à presença desses no campo de busca “assuntos”, entre o período de 2012 a 2021, resultando em oito pesquisas que compuseram o acervo para análise. Os estudos foram organizados a partir dos seguintes itens: número, ano, autor, título, objetivos, metodologia e resultados, como na tabela abaixo.

**Tabela 1 – Bibliografia Sistematizada**

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS

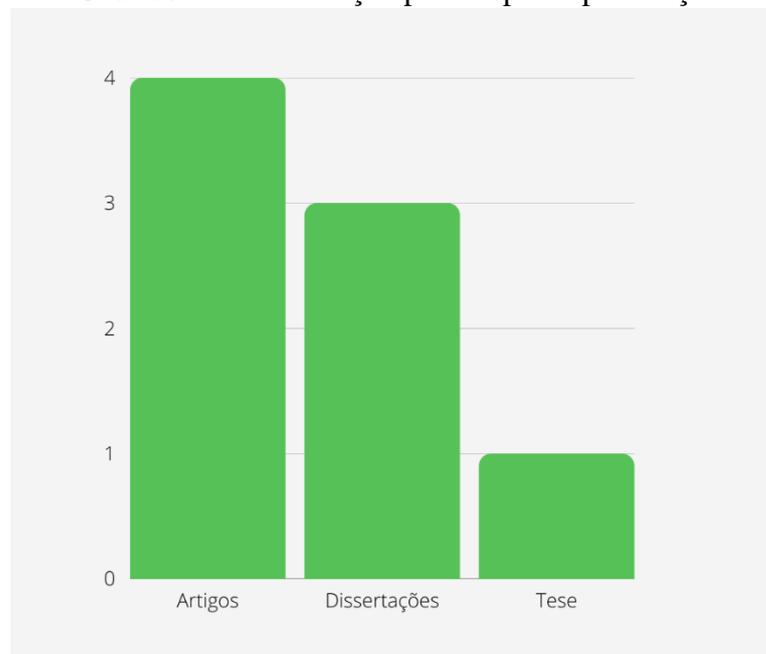
Fonte: Elaborado pela autora a partir de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Partindo desta organização, foi possível perceber que as pesquisas se concentram publicadas somente em alguns anos, sendo que em 2013, 2015, 2017, 2019 e 2020 nenhum trabalho foi publicado sobre a temática abordada nas plataformas investigadas, conforme apresenta o gráfico a seguir.

**Gráfico 1 – Publicações por ano**

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

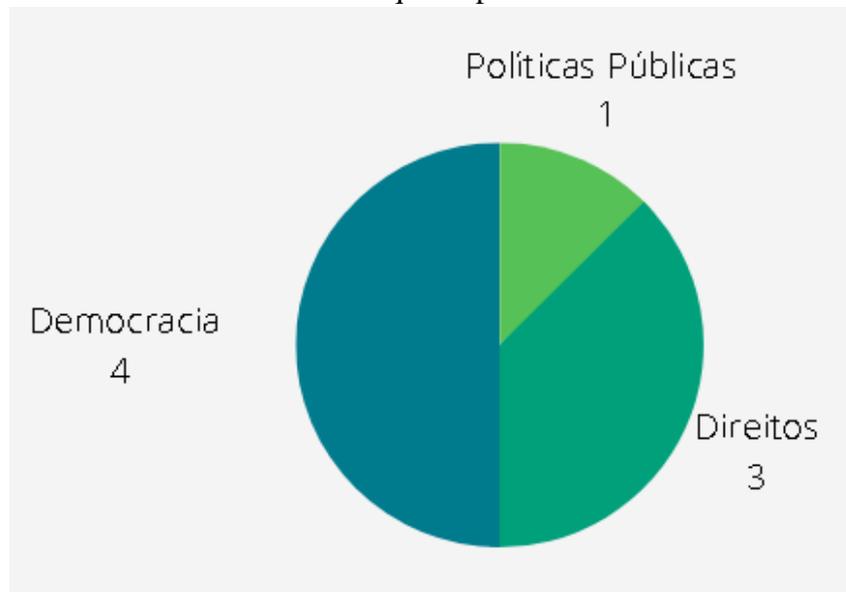
Dentre as pesquisas que fizeram parte do acervo analisado, obteve-se três tipos de publicações que estão organizadas no Gráfico 2. Destas, quatro pesquisas foram publicadas como periódicos em revistas científicas, três publicações são dissertações e apenas uma publicação é tese.

**Gráfico 2 – Distribuição por tempo de publicação**

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para melhor análise das pesquisas encontradas, organizou-se eixos temáticos, dentro do tema central que é infância e democracia. Desse modo, três categorias foram criadas: (a) Políticas Públicas, (b) Democracia e (c) Direitos. A disposição das pesquisas nos eixos temáticos pode ser analisada no gráfico a seguir:

**Gráfico 3 – Pesquisas por eixos temáticos**



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O primeiro eixo temático, Políticas Públicas, contou apenas com uma dissertação. A autora, Vasti Ferrari Marques (2021), se propôs registrar o processo de construção do Centro Internacional de Estudos, Memórias e Pesquisas da Infância (CIEMPI), localizado no município de Jundiaí-SP, como forma de um projeto intersetorial para debater e pensar sobre a complexidade da infância. Utilizando da análise documental e da pesquisa de campo junto com os agentes envolvidos na gestão do CIEMPI, a autora pesquisou as relações e aproximações da rede municipal de ensino em sua tarefa de formação e capacitação de educadores. Ao final da pesquisa, Marques (2021, p. 7) constatou que

as vivências dentro dos ateliês, na perspectiva da pedagogia da escuta, de Loris Malaguzzi, favorecem o processo de humanização das condições de aprendizagem. Tal pedagogia é fundamentalmente uma prática democrática pois pressupõe a escuta de todos os atores do processo educacional: crianças, educadores e familiares.

São 4 pesquisas que compõem o eixo temático, Democracia. Destas, três pesquisas se aproximam em suas abordagens por apresentarem em suas discussões a democracia como algo que pode estar vinculado as crianças e a infância. A outra pesquisa do eixo temático também investiga sobre a infância, mas numa perspectiva sobre a gestão democrática em uma escola de Educação Infantil. As pesquisas que compõem esse eixo serão melhor detalhadas a seguir.

Em sua dissertação, Campos (2014, p. 8) buscou “investigar como as crianças percebem a sua experiência em uma escola alternativa, e como constroem as suas experiências e vivências neste contexto”. Para isso, utilizou em sua metodologia a epistemologia qualitativa de González Rey e os procedimentos utilizados foram: leitura do Projeto Político Pedagógico da escola investigada, oficina de fotos e conversas com crianças, conversa com professores, pais e ex-alunos, conversas em grupo de confecção de mural através de fotos tiradas. Ao final da pesquisa, a autora constatou que

[...] na Free School as crianças participam ativamente da escola enquanto um ambiente democrático. São sujeitos políticos, com suas próprias construções, ideias, opiniões e reivindicações, aptos a intervir na sua realidade de forma criativa e inovadora, trazendo sua originalidade e individualidade ao lugar no qual se encontram e no mundo com o qual mantêm relações (CAMPOS, 2014, p. 82).

Os autores Silveira, Lauer e Esquinsani (2021, p. 787), produziram um artigo com a intencionalidade de “discutir o sentido do brincar e do jogar, no período de desenvolvimento da infância do ser humano, como elementos fundamentais da educação cidadã democrática”. A metodologia utilizada foi a revisão qualitativa bibliográfica e teórica dos autores Mead (2010), Casagrande (2014), Kishimoto (2011) e Maturana (1994), nas discussões acerca do tema. Ao longo do estudo, os autores perceberam que o sentido do brincar e do jogar na infância possibilita para a criança a percepção sobre a democracia social. Desse modo, concluem que:

O jogo em equipe leva a compreender a vulnerabilidade do individual e a necessidade da colaboração entre os pares do grupo. Tanto o reconhecimento da fragilidade do individual (si isolado) torna-se imprescindível como o trato dado a essa percepção (no próprio jogo e nas relações no meio social) possibilitam o avançar para as relações contextuais além do jogo, visualizando a convivência participativa no espaço/tempo da comunidade. Portanto, a criança adquire sua autoconsciência e a consciência social quando convive com a operacionalização da sua corporeidade com a corporeidade do outro. Isso leva a crer que as trocas mútuas de entrosamento oportunizadas tanto pelo brincar como pelo jogar favorecem a formação para a convivência social democrática (SILVEIRA; LAUER; ESQUINSANI, 2021, p. 799-800).

O terceiro artigo presente nesse eixo temático, tem como objetivo “refletir sobre as questões de democracia na educação da pequena infância, na atualidade, em Portugal” (TADEU, 2018, p. 115). As principais questões abordadas no artigo tratam sobre as políticas educativas e as práticas de gestão nas escolas da pequena infância (creche). Após a análise, Tadeu (2018, p.115) constatou que “[...] é necessário reconhecer a educação do zero aos três anos como primeira etapa de educação devendo esta ser entendida como base de sustentação para a aprendizagem ao longo da vida, sendo um fator decisivo de desenvolvimento de uma sociedade democrática”. Uma observação a ser feita sobre esse trabalho é que como parte de sua fundamentação teórica a autora faz uma análise do livro “*Democracia e Educação*, de John

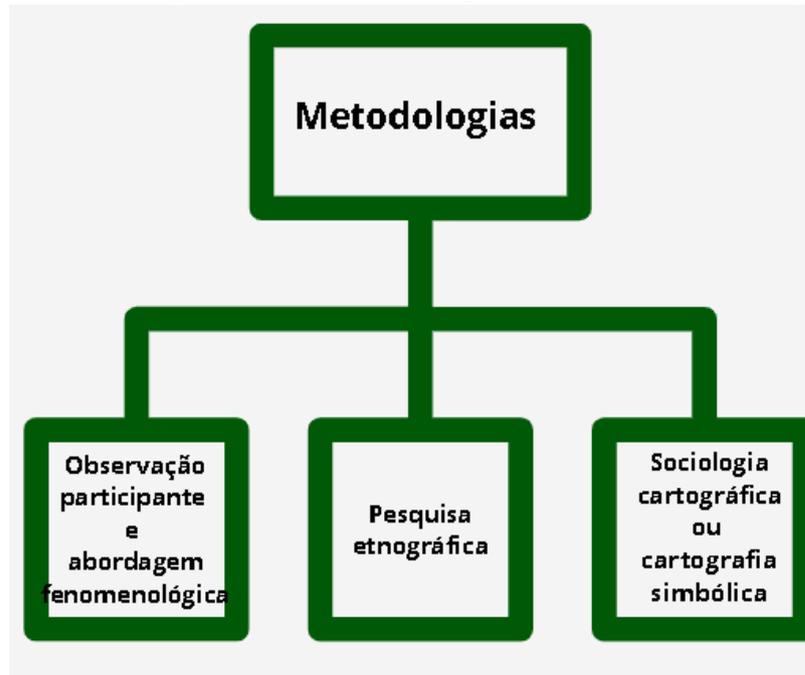
Dewey (2007), livro este que também está sendo utilizado como referência nos estudos desta dissertação.

Já Catunda (2012) investiga em sua dissertação a importância da gestão democrática para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem, em um Centro Comunitário de Educação Infantil Localizado na Zona Urbana, da Zona Leste do Município de Manaus/AM. A pesquisa bibliográfica foi a metodologia utilizada pela autora. Ao final da dissertação, considerou que

Por meio dos resultados deste estudo observa-se que a gestão democrática é sinônimo de projeto coletivo no qual há o envolvimento de todos na tomada de decisões, no trabalho comprometido colaborativo e participativo. Evidenciou-se também o empenho da maioria em construir um Plano Político Pedagógico no qual há prevalência do bom relacionamento de todos em compartilhar as ações elaboradas (CATUNDA, 2012, p. 62)

No eixo temático sobre (c) Direitos, cada pesquisa utilizou uma metodologia diferente para a realização da pesquisa, como podem ser observadas no mapa a seguir:

**Figura 1** – Metodologias utilizadas nas Pesquisas do Eixo Temático (c) Direitos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Cada autor traçou um caminho metodológico para alcançar os resultados da pesquisa. A observação participante e abordagem fenomenológica foi desenvolvida por Bae (2016) em sua pesquisa com dois jardins de infância noruegueses, observando crianças com idade entre 3 e 6 anos. Agostinho (2016) utilizou a pesquisa etnográfica para estar junto as crianças da mesma faixa etária e seu professor, em uma pré-escola pública. Cela (2014) escolheu a sociologia

cartográfica para realizar a construção de mapas e observar o modo como está ocorrendo a humanização dos direitos da criança e do adolescente no campo da legislação.

Nesse eixo temático, duas pesquisas se aproximam em suas discussões ao tratar sobre o direito das crianças em participar como sujeito na Educação Infantil e nas interações do cotidiano. Bae (2015) apresenta em seu periódico, reflexões acerca das possibilidades da participação da criança, discutindo os desafios que são relacionados com essa participação na prática. O autor finaliza seu trabalho afirmando:

De acordo com o que é enfatizado em diretrizes internacionais e nacionais, as crianças têm o direito de experimentar o respeito pelas suas intenções e expressões em atividades diárias, seja através de ações corporais, do cantar, desenhar ou o jogar. O seu direito de participar é ameaçado se for reduzido a rotinas formais que enfatizam escolhas individuais (BAE, 2015, p. 23).

A autora Agostinho (2016) destaca que o intuito de sua pesquisa é promover o debate e a construção de um projeto educativo emancipatório estabelecido nos direitos das crianças, orientando para que se faça a escuta delas, promovendo a sua cidadania. Desse modo, a autora destaca a importância da participação e inclusão das crianças na estruturação de espaços sociais coletivos de educação, para que se compreendam como atores sociais, consolidando e afirmando seus direitos. Com isso, conclui o estudo afirmando que

Ao considerar as formas próprias de participação das crianças na estruturação do espaço e tempo da educação infantil, damos um passo importante para a implementação e consolidação da Pedagogia da Infância e na viabilização de práticas pedagógicas democráticas, com o contributo de todos os sujeitos envolvidos na educação. Respeitar e proteger a ação humana nas suas singularidades de geração, gênero, etnia, social e cultural é fortalecer o caráter positivo das diferenças de grupo, com um projeto educativo inclusivo e democrático (AGOSTINHO, 2016, p. 83).

Já na terceira pesquisa presente nesse mesmo eixo temático, a pesquisadora Cela (2014) propôs em sua tese uma análise sobre o processo de democratização e legitimação dos direitos da infância e juventude a partir de um estudo sobre a visão transdisciplinar e do conhecimento da práxis dialógica para a construção de uma análise crítica das políticas públicas e elaboração de estratégias que possibilitem mudança do pensamento social acerca da doutrina da proteção integral da criança e do adolescente. Ao final da tese, concluiu que “no processo de humanização do Direito e da Justiça há um distanciamento entre a democratização de direitos e a participação democrática destes direitos” (CELA, 2014, p. 7).

Ao realizar esse Estado do Conhecimento, percebe-se que o assunto “Infância e Democracia” está sendo abordado, mas de maneira muito tímida, visto que, somente oito trabalhos foram encontrados em consulta realizada em duas plataformas, Biblioteca Digital de

Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SciELO), no período de 2012-2021. Além disso, as discussões trazem diversos aspectos sobre a democracia na infância, tratando dos direitos da criança, políticas públicas e construção da democracia.

Surpreendeu positivamente com o número de pesquisas que tiveram as crianças como participantes do processo de coleta de dados da pesquisa, sendo que, de oito trabalhos analisados, três deles tiveram as crianças como sujeitos ativos na pesquisa. Acredita-se na necessidade da valorização e da participação das crianças em pesquisas, de modo que se torne cada vez mais frequente em estudos acadêmicos. Por fim, é necessário reiterar a importância dessa temática de pesquisa, destacando que, para a construção de uma sociedade democrática, é preciso que as crianças vivenciem desde a infância situações que a possibilitem compreender sobre a democracia.

Ao analisar os trabalhos que compuseram este Estado do Conhecimento e compará-los com esta pesquisa, é possível perceber que o diferencial desta dissertação está em compreender como as experiências democráticas podem estar presentes nas práticas pedagógicas na escola de Educação Infantil. Enquanto as pesquisas que compuseram o acervo de análise do EC investigaram sobre a infância e a democracia tratando de políticas públicas, gestão democrática e os direitos da criança, como o brincar e ser sujeito participante. Tais pesquisas abrangem assuntos necessários de estudo e diálogo, apesar de percorrerem outros campos da temática, são leituras pertinentes que enriqueceram esse estudo.

Na sequência, para esclarecer a trajetória em que se dará esta pesquisa, os caminhos metodológicos estão apresentados.

## 5. CAMINHOS METODOLÓGICOS

*Anzóis são métodos. Da mesma forma como os anzóis predeterminam os resultados da pescaria, os métodos predeterminam o resultado da pesquisa. Porque os métodos são preparados de antemão para pegar aquilo que desejamos pegar (ALVES, 1981, p. 107)*

Os resultados da pesquisa são predeterminados pelos métodos utilizados. Igual ao pescador que escolhe seus anzóis de acordo com o tamanho de peixe que deseja pegar, a pesquisa deve seguir caminhos metodológicos que proporcionam chegar aos resultados os quais o(a) pesquisador(a) se propôs a caminhar.

Nesta Pesquisa de Dissertação, nomeada “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Experiências Democráticas na Infância” a pesquisadora partiu da questão “Que práticas pedagógicas numa escola de Educação Infantil propiciam experiências democráticas da infância?”. E, assim, traçou-se como objetivo geral: “Analisar práticas pedagógicas em uma Escola de Educação Infantil a partir de experiências democráticas na Infância”.

Entre os caminhos dos pensamentos metodológicos e teóricos, o desejo em realizar essa pesquisa justifica-se por ser pedagoga e acreditar que a escola de Educação Infantil cumpre um papel muito importante na formação da criança. É por meio das práticas pedagógicas que se constroem as concepções básicas para que hajam experiências democráticas na infância. Para mapear os caminhos que serão percorridos, foram elaborados objetivos que atendam a intencionalidade da pesquisa: a) Desenvolver aportes teóricos em relação as concepções históricas da educação na Infância e o processo interativo de experiências democráticas; b) Identificar práticas pedagógicas na escola de Educação Infantil afim de compreender como acontecem as experiências educativas que contribuem na formação democrática da criança; c) Analisar as concepções de professores da escola de Educação Infantil sobre como estão organizadas as práticas pedagógicas de maneira que propiciem experiências democráticas na Infância; e d) Demonstrar indicativos sobre as práticas pedagógicas na experiência democrática na Infância em um *e-book*, dentro da perspectiva de intervenção, a partir dos dados construídos na pesquisa (Produto Final).

Entendendo que a teoria e a metodologia caminham lado a lado, em uma relação intrínseca, é necessário um conjunto de técnicas na qual a metodologia se demonstre ser um instrumento claro, estruturada de tal forma que possibilite encaminhar impasses teóricos nos desafios da prática (MINAYO, 1994). Portanto, a metodologia de pesquisa dessa Dissertação

apresenta um estudo de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, aliado ao Estado do Conhecimento e Pesquisa de Campo.

A pesquisa é a atividade básica da ciência. É pela pesquisa que se apoia a atividade de ensino e atualização da realidade. Apesar de ser uma prática teórica, a pesquisa relaciona pensamento e ação. Ou seja, nenhum problema de pesquisa é intelectual sem antes ter sido um problema da vida real, vivenciado em prática (MINAYO, 1994). Ao compreender que a questão que origina uma pesquisa se inicia em problemas vivenciados na prática, é necessário refletir sobre os diferentes níveis de conhecimento, pois cada indagação proporciona um olhar diferente, dependendo em qual concepção o sujeito se encontra.

Como toda atividade humana e social, é inevitável que a pesquisa traga consigo uma carga de valores, interesses e princípios presentes na vida do pesquisador. Por ser membro de uma específica sociedade e em um determinado tempo, refletirá em seu trabalho de pesquisa os valores e princípios que são considerados importantes naquele tempo e meio. A visão de mundo e os fundamentos para a compreensão desse mundo, estão relacionados com a forma de como o(a) pesquisador(a) as propõe em sua pesquisa. Nas palavras das autoras Lüdke e André (1986, p. 3), “[...] os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa”.

Percebe-se, assim, que a pesquisa não é uma ação neutra. Os princípios e virtudes que norteiam a vida do(a) pesquisador(a) estarão presentes em sua escrita, na maneira como aborda e compreende as situações estudadas, nos argumentos utilizados e, principalmente, naquilo que pretende destacar em seu estudo. Dessa forma, Sartori e Pereira (2019) citam sobre a pesquisa no Mestrados Profissionais, em especial, no Mestrado em Educação, o qual esse trabalho faz parte, o foco está na pesquisa aplicada. Ou seja, por meio da investigação feita através dos estudos, orientada com base teórico-prática, se faz a aplicabilidade imediata de solução para as situações-problema nos espaços educativos escolares ou não escolares.

## 5.1. PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa realizada tem uma abordagem qualitativa, a qual busca compreender significado do que não pode ser quantificado. Seu trabalho está voltado a captar sentidos, crenças, valores e significados que se encontram de maneira mais profunda nas relações e nos processos, não podendo ser reduzidos à números (MINAYO, 1994).

Bodgan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11) afirmam que a pesquisa de abordagem qualitativa “[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Nesse tipo de estudo, o(a) pesquisador(a) se aproxima dos espaços de investigação, estando no campo em que os dados serão coletados, tal qual ocorreu no processo de coleta de dados no campo de estudo desta pesquisa.

Os autores ainda citam que, em uma pesquisa qualitativa, os dados a serem coletados são, na sua maioria, descritivos. O(a) pesquisador(a) necessita, nesse sentido, atentar-se nas descrições dos dados, na riqueza dos detalhes, seja para descrever os sujeitos, os espaços, os acontecimentos, aqui também se destaca as transcrições de entrevistas, fotografias e demais documentos. Assim, as minúcias dos elementos presentes na situação abordada merecem a atenção dos pesquisadores, “pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado” (BODGAN; BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Outra característica apontada pelos autores é sobre a atribuição de significados que os sujeitos dão ao que está em foco no estudo dos pesquisadores. “Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (BODGAN; BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). Na realização desta pesquisa, se deu enfoque nas perspectivas dos professores e na inserção das crianças na escola de Educação Infantil Escola dos Sonhos, Florianópolis/SC, quanto aos sentidos atribuídos as práticas pedagógicas na escola de Educação Infantil e das experiências democráticas.

## 5.2. PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

O caminho metodológico também contou com a pesquisa bibliográfica. De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir do que já está disponível, que são registros impressos das pesquisas anteriores, como livros, teses, artigo, etc. Assim, são utilizados dados ou categorias teóricas que já foram analisados e estruturados por outros pesquisadores e que se encontram devidamente registrados.

Para Minayo (1994), a pesquisa bibliográfica faz com que o(a) pesquisador(a) se depare com seus desejos e com os autores envolvidos em seu tema de interesse. Essa busca em dialogar ideias e pressupostos se faz levantamento em bibliotecas e arquivos. “Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais

que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro do contexto histórico-social” (MINAYO, 1994, p. 53).

A pesquisa bibliográfica se caracteriza como uma análise das pesquisas já realizadas sobre a temática a ser investigada, de maneira que contemple as produções já existentes e que possibilite construir novos conceitos. Portanto, essa Dissertação analisou os conceitos partindo das concepções de autores que já dialogaram sobre os assuntos a serem abordados. No quadro a seguir, estão apresentados os conceitos utilizados no aporte teórico, os principais autores e o ano de publicação das obras.

**Quadro 1** – Obras utilizadas no aporte teórico no decorrer desta pesquisa

CONCEITOS	PRINCIPAIS AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO
História da Infância	Ariès	1986
	Rousseau	1995
	Ghiraldelli Jr.	1996
	Ribeiro	1997
	Postman	1999
	Dalbosco	2007
	Manzini	2007
	Barbosa	2012
	Antonio e Dias	2014
	Santos	2016
	Colin	2019
	Fávero e Centenaro	2019
	Santos e Molina	2019
	Santa	2020
Freudenberg	2022	
Experiência, Democracia e Infância	Dewey	1979 1979 b
	Muraro	2015
	Dalbosco e Mendonça	2020
	Mesquita	2022
	Dewey	1979 1979 b
Experiências e Práticas Pedagógicas Democráticas	Montandon e Longchamp	2007
	Moura e Lima	2014
	Friedmann	2020
	Silva, Brennand e Olegário	2020
	Kovalczuk e Rossi	2021

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Agora que foi explanado as principais obras utilizadas, na sequência, será apresentada a Pesquisa Documental.

### 5.3. PESQUISA DOCUMENTAL

Aliada ao uso da Pesquisa Bibliográfica, essa pesquisa utiliza também da Pesquisa Documental. Com a pesquisa documental, é possível ter uma fonte de documentos mais ampla, pois não há somente documentos impressos, mas outros tipos de documentos, como gravações, fotos, filmes e documentos legais (SEVERINO, 2007). Assim, podem ser acessados por computadores, pela memória dos *smartphones*, em *drives* ou em pesquisas quando conectados à rede de internet.

Guba e Lincoln (1981, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986) afirmam que, existe uma variedade de vantagens em utilizar documentos na Pesquisa Educacional. Primeiramente, porque os documentos são uma fonte estável e rica e por persistirem ao passar do tempo. Assim, os documentos podem ser consultados muitas vezes, sendo base para estudos diferentes, dando mais credibilidade aos resultados obtidos.

A pesquisa documental é relevante pelo fato de os documentos constituírem uma fonte poderosa para embasamento teórico, permitindo ao(à) pesquisador(a), fundamentações para declarações e afirmações. Além disso, se caracterizam por ser “uma fonte ‘natural’ de informação” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39). Isso porque não são apenas uma fonte contextualizada de informação, mas estão presentes em determinado contexto e oferecem as informações sobre esse contexto.

“A escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40). Desse modo, a pesquisa documental esteve presente nesta Dissertação, para que fossem investigados o estudo de dados que se encontram nos documentos legais que regem a Educação Brasileira, e, de forma mais específica, os documentos legais que voltam seus olhares para a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. A maioria dos documentos utilizados, encontram-se disponíveis na internet.

**Quadro 2** - Documentos legais que regem a Educação Brasileira utilizados no decorrer da pesquisa

DOCUMENTO	ANO
Constituição Federal	1988
Estatuto da Criança e do Adolescente	1990
Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)	1996
Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil	2009

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Apresentados os documentos que fazem parte dessa pesquisa, é chegado o momento de tratar sobre o Estado do Conhecimento.

#### 5.4. ESTADO DE CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento se caracteriza por realizar a identificação, registro e a categorização, propiciando a reflexão e síntese de acordo com a produção científica de determinada área e espaço de tempo, agrupando periódicos, teses, dissertações e livros sobre um tema específico (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). Por meio do Estado do Conhecimento, é possível ter uma dimensão mais ampla de como abordar a temática escolhida, além de refletir e compreender com as produções científicas analisadas. Nessa Dissertação, o Estado do Conhecimento foi realizado na área de “Educação” buscando analisar a temática “Educação Infantil Democrática”, no período de 2012 ao ano de 2021.

As autoras ainda destacam, de acordo com Lovitts e Wert (2009), duas características que se ressaltam quando tratado sobre as produções científicas em dissertações e teses resultantes de cursos de pós-graduação *stricto sensu*: originalidade e relevância. A originalidade é a contribuição que parte de algo novo, podendo ser no teórico, metodológico e/ou empírico, podendo partir de uma pergunta, teoria, fonte, método, análise ou interpretação. Sobre a relevância, ela se caracteriza quando a pesquisa se trata do interesse daqueles que estudam sobre essa temática, como também daqueles que não estudam sobre ela, mas se sentem convidados a perceberem as coisas de forma diferentes ou, ainda, produz influência sobre diálogos, pesquisa e ensino das pessoas, provocando implicações e avanços nesse campo, disciplina(s) ou condição humana (LOVITTS; WERT, 2009 *apud* MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

No caso desta pesquisa, investigou-se sobre Educação Infantil numa perspectiva democrática, acreditando ser uma temática pouco explorada em pesquisas. Com o Estado do Conhecimento, foi possível fazer esse levantamento do que vem sendo pesquisado, além de perceber os aspectos que necessitam de contribuições com algo novo. Sobre a relevância, acredita-se que há a oportunidade de novas discussões e ampliação sobre os olhares que constituem os espaços das escolas de Educação Infantil, podendo visualizar de outras maneiras, com práticas pedagógicas democráticas.

Dessa forma, a pesquisa do Estado do Conhecimento se realizou a partir da busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), pelo site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e na plataforma Scientific Electronic Library

Online (SciELO), buscando por estudos relacionados a temática investigada. Os descritores foram “Infância” e “Democracia”. Os estudos selecionados continham alguma destas palavras-chave no campo de busca “assuntos”. O acervo foi composto por oito trabalhos encontrados, sendo teses, dissertações e artigos científicos.

Após os resultados das buscas, foram seguidas as seguintes etapas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada. A primeira etapa, Bibliografia Anotada, é a organização completa, em tabela, da referência bibliográfica dos resumos das pesquisas encontradas. A Bibliografia Sistematizada, consiste na organização dos estudos selecionados a partir de alguns itens: número do trabalho, ano de defesa ou publicação, autor(es), título, objetivos, metodologia e resultados. Na Bibliografia Categorizada, é realizada uma análise de maneira mais aprofundada do conteúdo, na qual os trabalhos encontrados foram categorizados de acordo com a sua relevância quanto as contribuições a serem atribuídas a esse estudo (MOROSINI; SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

Para desenvolver as etapas do Estado do Conhecimento, foram utilizadas tabelas para organizar os estudos selecionados. Além disso, para a análise dos estudos encontrados, foram utilizados gráficos que auxiliaram na ilustração e explanação das publicações. Ao desenvolver esse estudo do Estado do Conhecimento, foi possível ampliar o repertório de aporte teórico, trazendo significativas contribuições para essa Dissertação.

## 5.5. PESQUISA DE CAMPO

Após estabelecer os subsídios teóricos que deram sustentação para a realização dessa pesquisa, traçou-se o mapa dos caminhos que foram percorridos para a coleta de dados. Portanto, esse foi o momento de fazer as escolhas de maneira detalhada e metodologicamente amparada para se realizar a Pesquisa de Campo.

A Pesquisa de Campo é um trabalho que “[...] se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (NETO, 1994, p. 51). Por isso, destaca-se a relevância dessa etapa para a efetivação da pesquisa, pois, além de estar em contato com o que foi investigado, a pesquisadora construiu novos conhecimentos ao estar em contato com as crianças e professores(as) da Escola de Educação Infantil Escola dos Sonhos, localizada na região metropolitana de Florianópolis/SC.

Buscando captar as relações que se constituem nesse espaço, foram instituídos, nessa pesquisa, os aspectos da abordagem dialética, na qual

[...] se propõe abarcar o sistema de relações que constrói, o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. A Dialética pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos (MINAYO, 1994, p. 24).

Portanto, ao buscar investigar as relações, os sentidos e os significados presentes na escola investigada, seguindo os aspectos da abordagem Dialética, foi utilizada a observação para compreender os fenômenos como um todo. Para confiar na observação como método científico é necessário que, antes de tudo, seja controlada e sistemática. Nisso está implicado um planejamento cuidadoso e uma preparação do observador, como a definição do foco de investigação e a “configuração espaço-temporal”, na qual, ficam perceptíveis os aspectos a serem observados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

De acordo com Patton (1980, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986), o(a) observador(a) precisa aprender como fazer registros descritivos, categorizar detalhes importantes dos triviais, ter anotações organizadas e utilizar de métodos que tenham rigor científico para validar as observações.

Quanto a observação dentro de uma pesquisa qualitativa, ela permite que

[...] o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que o cerca e as suas próprias ações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Ao acompanhar a realidade presente na escola estudada, esta pesquisa buscou compreender as experiências democráticas vivenciadas pelas crianças e como são as relações com os espaços, materiais e entre seus pares. Integrar-se ao ambiente e entender, de fato, em quais as práticas pedagógicas isso acontece, estando próxima principalmente das crianças, grupo cuja observação se atentou, é de extrema importância.

O método de observação utilizado foi a observação participante, em que a identidade e os objetivos desta pesquisa foram apresentados ao grupo de crianças e educadores que foram pesquisados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A orientação da observação se deu pela intencionalidade específica desse estudo, na qual, a coleta de dados buscou manter a totalidade, mas sem fugir do interesse principal, que foi observar as práticas pedagógicas na escola de Educação Infantil, observando as crianças do Núcleo Investigação, com idade de 4 e 5 anos. Além disso, observou-se os materiais, organização dos espaços da escola, as interações entre as

crianças e educadores, seguindo a teoria educacional da experiência dentro de uma perspectiva democrática.

Seguindo as sugestões apresentadas por Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986), foram incluídas nas anotações de campo de pesquisa: “Descrição dos sujeitos”, aspectos que expressam suas identidades e individualidades; “Reconstrução do diálogo”, depoimentos, frases utilizadas, na medida do possível, para a análise, interpretação, apresentação dos dados; “Descrição dos locais”, o ambiente em que foi feita a observação, espaços, materiais, cartazes, os elementos relevantes a serem destacados; “Descrição de eventos especiais”, o que, como e o com quem ocorreu; “Descrição das atividades”, atividades que ocorrem de forma geral, os comportamentos das pessoas e a sequência; “Os comportamentos do observador”, o(a) pesquisador(a) relatou em suas anotações sobre atitudes, diálogos, ações que ocorreram com os(as) participantes no decorrer do estudo. Para isso, um Roteiro de Observação Participante<sup>2</sup> foi utilizado, buscando observar e registrar dados que estivessem de acordo com o objetivo dessa pesquisa.

A observação participante, nesta pesquisa, ocorreu considerando 4 turmas de crianças de 4 e 5 anos presentes no Núcleo Investigação. A escolha de observar esses sujeitos se deu pelo fato de que são eles que estão experienciando e se constituindo na escola de Educação Infantil, merecendo ter um espaço na pesquisa para a sua participação. Por isso, é preciso destacar que é “[...] indispensável considerar a participação da criança na pesquisa [...]” (DORNELLES; FERNANDES, 2015, p. 67), pelo fato que suas ações, questionamentos e formas de ver e estar no mundo, não podem ser reveladas em pesquisas a não ser por elas mesmas.

Nesse sentido, Dornelles e Fernandes (2005, p. 74-75) ainda afirmam que “[...] só poderemos capturar o mundo a partir da perspectiva das crianças, se essas nos explicarem, se dispuserem a nos mostrar como veem esse mundo. Nos apresentar que são sujeitos potentes de participação na vida [...]”. Compreendendo que as crianças são sujeitos potentes e sua participação contribuiu com essa pesquisa, por meio da observação participante, a pesquisadora esteve com as crianças, observando seus enredos de brincadeiras, investigações, materiais e espaços em que as brincadeiras e as aprendizagens ocorrem, e se essas experiências vivenciadas são democráticas. Assim, a observação foi registrada por anotação e fotografias, seguindo as

---

<sup>2</sup> Roteiro de Observação Participante está presente no Apêndice A dessa Dissertação.

questões éticas estabelecidas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>3</sup>, que será explicitado na subseção seguinte.

Como forma de registrar os dados coletados na observação, foi utilizado o Diário de Campo, para que as percepções, detalhes, contextos, diálogos, ações da pesquisadora fossem descritos com maior precisão e detalhamento possíveis. O autor Neto (1994), destaca o uso do Diário de Campo para registrar os dados coletados, por ser um instrumento em que o(a) pesquisador(a) pode recorrer no desenvolvimento do seu trabalho, não devendo ser subestimado quanto à sua relevância. No Diário de Campo que é possível “[...] colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (NETO, 1994, p.63).

Tendo o Diário de Campo como aliado no momento da observação, muito do que foi visto e vivenciado pode ser anotado, consultado e revivido. As percepções, diálogos entre as crianças ou entre crianças e professores, informações e questionamentos registrados, contribuíram para que os sentidos e significados fossem compreendidos com maior aprofundamento, ao retomar os contextos. Nesse sentido:

O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que não somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. Demanda uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá a descrição e análise do objeto estudado (NETO, 1994, p. 63 - 64).

A intencionalidade de utilizar o Diário de Campo como instrumento para registrar os dados coletados, foi de que auxiliasse nesse processo de sistematização das ideias e descrição da análise do objeto estudado. Quanto ao tratamento sobre esses dados, ocorreu a partir de reflexões analíticas, as quais “referem-se ao que está sendo ‘apreendido’ no estudo, isto é, temas que estão emergindo, associações e relações entre partes, novas ideias surgidas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 31). Além disso, a fotografia também foi uma forma de registrar as observações.

O uso de fotografias é um recurso de que contribui com a pesquisa, pois, “esse registro visual amplia o conhecimento do estudo porque nos proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado” (NETO, 1994 p. 63). As fotografias possibilitaram apresentar o que foi visto e vivenciado na escola, exemplificando, de maneira ilustrativa, os aspectos que foram analisados da observação.

---

<sup>3</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está presente no Apêndice B dessa Dissertação.

Aliada a observação participante, se realizou entrevistas semiestruturadas com os(as) professores(as) do Núcleo Investigação da Escola de Educação Infantil Escola dos Sonhos. Com a entrevista, foi possível um diálogo que captassem informações e depoimentos que contribuíssem com a pesquisa. Assim, “enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que sai das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Segundo Gaskell (2002), toda pesquisa que tenha entrevista é um processo social, uma interação na qual as palavras conectam como o meio de troca. Não se caracteriza apenas como o processo de informação em uma via de mão única, passando do entrevistado para o entrevistador. Mas, pelo contrário, a entrevista é uma relação de troca de ideias e significados, nas quais, as diferentes realidades e percepções são investigadas. Por isso, tanto o entrevistado quanto o entrevistador estão, mesmo que de maneiras distintas, imersos na produção de conhecimento.

O uso das entrevistas semiestruturadas, por não haver uma rigidez na ordem das questões, o entrevistado, aqui em específico os(as) professores(as), puderam se sentir à vontade para discorrer sobre o tema proposto na entrevista, apresentando as informações que detém. Essa é a real intencionalidade da entrevista, que quando envolto por um clima de estímulos, as concepções do entrevistado fluam de maneira natural, apresentando a autenticidade do sujeito. Outra vantagem da entrevista semiestruturada, é que ela se molda a partir de um esquema básico, possibilitando que o(a) entrevistador(a) faça adaptações necessárias (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A escolha por investigar esta escola ocorreu por apresentar uma estrutura e propostas muito diferentes daquelas conhecidas pela pesquisadora, que sempre esteve se questionando a respeito da escola de Educação Infantil e o seu papel na formação do sujeito de maneira mais democrática. Mesmo sendo um espaço conhecido virtualmente, acompanhando as postagens nas redes sociais e, presencialmente, em um Festival de Educação promovido pela escola, a pesquisadora e a sua intencionalidade de pesquisa foram acolhidas. Quanto a escolha dos(as) professores(as), ocorreu por serem educadoras do Núcleo Investigação, turma na qual as crianças foram observadas, sendo, nesse caso, responsáveis por desenvolver práticas pedagógicas, estando mais próximas das crianças. Nesse sentido, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, com o áudio gravado com o auxílio de um aplicativo de *smartphone*, seguindo os critérios éticos. Para realizar a análise dos dados, as entrevistas foram

transcritas. As entrevistas semiestruturadas realizadas seguiram as questões éticas estabelecidas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>4</sup>.

Para isso, um roteiro de entrevista semiestruturada<sup>5</sup> foi elaborado, organizando esse momento em Blocos: Bloco 1- Introdutório, no qual as questões buscaram especificar os objetivos da entrevista e motivar os(as) entrevistados(as) a participarem. Bloco 2- Identificação, nesse bloco os(as) entrevistados(as) foram questionados quanto a formação acadêmica e o tempo de atuação na Escola investigada. Bloco 3 - Concepções sobre experiências democráticas na Escola de Educação Infantil, buscou conhecer as concepções que os(as) entrevistados(as) têm a respeito das experiências democráticas na Educação Infantil e, por fim, Bloco 4 - Concepções e Práticas Pedagógicas na formação democrática da criança, a entrevista semiestruturada investigou as concepções que os(as) entrevistados(as) têm a respeito do tema e como suas práticas pedagógicas abordam a formação democrática da criança.

Durante a Pesquisa de Campo foi necessário manter a ética em respeito aos envolvidos na pesquisa. Por isso, durante a observação participante e nas entrevistas semiestruturadas foram seguidas as questões éticas descritas a seguir.

### **5.5.1 Ética na Pesquisa**

Nos caminhos metodológicos percorridos, em especial na Pesquisa de Campo, foi realizada a coleta de dados com sujeitos, o que demandou responsabilidade por parte da pesquisadora em manter o sigilo das identidades das pessoas que se propuseram a contribuir com a pesquisa e a maneira como tais informações foram abordadas. Nesse viés, a pesquisadora se comprometeu em manter a ética durante a coleta de dados e na efetivação da pesquisa que, nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 75), “ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo”.

Para que fosse possível realizar a Observação Participante, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram encaminhados por e-mail para a equipe diretiva da escola de Educação Infantil Escola dos Sonhos, para que fossem informados e encaminhados aos pais/responsáveis pelas crianças de 4 e 5 anos do Núcleo Investigação que foi observado. Assim, os pais/responsáveis das crianças envolvidas na pesquisa, estiveram cientes quanto ao objetivo da observação participante, em que os dados que foram coletados e os registros fotográficos somente foram utilizados para fins da pesquisa, mantendo o sigilo quanto a

---

<sup>4</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está presente no Apêndice C para professores (as), nesta Dissertação.

<sup>5</sup> Roteiro de Entrevista Semiestruturada presente no Apêndice D nesta Dissertação.

identidade das crianças, utilizando identificações fictícias (Criança 1, Criança 2...) quando a pesquisadora se referiu a elas, nas anotações feitas no Diário de Campo sobre os sujeitos, atividades e diálogos. Com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) os pais/responsáveis estiveram informados que as crianças estavam asseguradas quanto às questões éticas, de eventuais riscos e contribuições quanto à participação referente a esta pesquisa. Assim, os pais/responsáveis tiveram a liberdade para escolher se seus(suas) filhos(as) iriam participar da pesquisa ao serem observados(as) e registrados(as) por fotografias, ou não. Ao permitir, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que possibilitou a pesquisadora utilizar as informações observadas, anotadas e registradas na observação participante para análise e desenvolvimento da pesquisa.

Da mesma forma, para que a entrevista semiestruturada ocorresse de maneira tranquila e respeitosa com os sujeitos envolvidos, foi importante que os(as) entrevistados(as) estivessem informados(as) quanto ao objetivo da entrevista, e, principalmente, avisá-los(as) que as informações ali fornecidas somente seriam utilizadas para fins da pesquisa, respeitando, também, o sigilo da identidade dos informantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Esses cuidados foram tomados pela pesquisadora ao informar as intencionalidades da pesquisa por meio do TCLE, em que os(as) professores(as) entrevistados(as) receberam para tomarem conhecimento quanto a proposta do desenvolvimento da entrevista para a pesquisa, informando-os que os dados coletados somente seriam utilizados para o desenvolvimento desta, enfatizando também que haveria sigilo quando às suas identidades, utilizando identificações fictícias (Professor 1, Professor 2 etc.). Assim, tiveram liberdade para escolher participar da pesquisa e desenvolver a entrevista, ou não. No caso de aceitarem, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deu a permissão a pesquisadora de utilizar das informações prestadas na entrevista semiestruturada para contribuir com o desenvolvimento e análise dos dados da pesquisa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), para manter a ética, a coleta de dados necessita seguir alguns princípios éticos: o primeiro princípio é proteger a identidade dos sujeitos envolvidos com a pesquisa, tendo cuidado com as informações que foram compartilhadas, tanto de maneira escrita como de forma verbal, no caso desta pesquisa, as anotações do Diário de Campo, os registros fotográficos e as gravações das entrevistas semiestruturadas. O segundo princípio é sobre o respeito aos sujeitos que estão contribuindo com a investigação, sendo que os objetivos da pesquisa devem ser esclarecidos e é importante avisá-los quanto as gravações, registros por imagens e anotações. O terceiro princípio é manter os acordos que foram feitos com os sujeitos no momento da coleta de dados, ou seja, o(a) pesquisador(a) deve manter a sua

palavra até o momento da conclusão do estudo. No quarto princípio, o(a) pesquisador(a) deve ser autêntico na escrita dos resultados encontrados na pesquisa, mesmo que possa não lhe agradar por questões ideológicas, deve se manter fiel aos dados obtidos.

Nesta pesquisa, foram seguidos estes princípios éticos, tanto na coleta de dados, quanto no momento de analisá-los. Na sequência, está descrito a forma como foi feita a análise de dados.

## 5.6. ANÁLISE DOS DADOS

Após percorrer os caminhos da Pesquisa de Campo, coletando os dados para a realização da pesquisa, é chegado o momento de analisá-los. A metodologia utilizada para a Análise dos dados foi a Análise do Conteúdo, a qual:

É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes do documento, sobre forma de discurso pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações (SEVERINO, 2007, p. 121).

Com esse método, foram analisadas as informações coletadas por meio das entrevistas semiestruturadas transcritas, realizadas com os(as) professores do Núcleo Investigação da Escola de Educação Infantil Escola dos Sonhos. Além disso, foram analisados os registros feitos por imagens e nas anotações do Diário de Campo, nos momentos da observação participante, com as crianças de 4 e 5 anos. Assim, as mensagens presentes nesses contextos foram tratadas pela pesquisadora, buscando compreender seus sentidos.

A análise dos dados na pesquisa qualitativa tende a seguir um processo indutivo (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O que significa que os pesquisadores não buscam evidências que comprovam hipóteses definidas ao iniciar os estudos, mas que as concepções se formam no momento da análise dos dados.

Portanto, a finalidade da análise de dados na pesquisa qualitativa não está em contabilizar opiniões ou pessoas, mas explorar os aspectos contidos em seus relatos, as diferentes visões sobre o assunto abordado (GASKELL, 2002). É o que se pretendeu realizar com essa pesquisa, analisando as concepções presentes nos relatos dos(as) professores(as) a partir das entrevistas semiestruturadas e na observação participante feita com as crianças de 4 e 5 anos do Núcleo Investigação, com a intencionalidade de compreender como as práticas

pedagógicas presentes na Educação Infantil podem contribuir para a formação democrática da criança, numa concepção teórico educacional da experiência de John Dewey.

A análise de conteúdo, método elaborado pela autora Lawrence Bardin (2016), se divide em três fases: a) Pré-análise: é a fase em que se faz a organização do conteúdo a ser analisado. Aqui o(a) pesquisador(a) tem algumas missões, como escolher os documentos que serão analisados, formular hipóteses e objetivos e, por último, elaborar referências que embasem a interpretação final; b) Exploração do material: nesta etapa trata-se de aplicar as regras formuladas na pré-análise; c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: na última fase, após a exploração do material, os resultados brutos obtidos são tratados de forma a tornarem-se significativos (falantes) e válidos (BARDIN, 2016). Para tornar esses resultados “falantes”, é possível criar quadros, diagramas, figuras, modelos e gráficos, além de “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos” (BARDIN, 2016. p. 132).

A escolha dos documentos com as informações que suscitem o problema que originou a pesquisa, constituem o *corpus*, que é “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2016, p. 127). No caso dessa pesquisa, foram as transcrições das entrevistas semiestruturadas realizadas com os(as) professores(as) do Núcleo Investigação da escola de Educação Infantil Escola dos Sonhos, os registros do Diário de Campo e registros fotográficos feitos durante a observação participante, com as 4 turmas das crianças de 4 e 5 anos do Núcleo Investigação.

Para compreender por que se faz a análise dos dados, ou ainda, como se faz essa análise, é preciso saber como tratar o material que será analisado. Esse processo de tratar o material ocorre pela codificação, que, segundo Bardin (2016, p. 134)

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que pode servir de índices [...].

Sendo assim, o material explorado nessa pesquisa foi codificado seguindo as unidades de registro e de contexto que, de acordo com a autora, devem abordar elementos de maneira pertinente frente às características do material e dos objetivos da pesquisa. Sobre a unidade de registro, “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2016, p. 135). Nessa pesquisa, a unidade de registro utilizada é o tema. A análise temática busca descobrir os “núcleos de sentido” que estão presentes nas falas ou na frequência em que aparecem, podendo revelar elementos para o objetivo analítico escolhido. Já a unidade de

contexto, como propriamente dito, serve para compreender o significado da mensagem de acordo com o contexto. As dimensões presentes na unidade de contexto têm maior profundidade que a unidade de registro, permitindo, assim, uma compreensão com a significação mais exata.

Após a coleta de dados, nesse caso, as entrevistas semiestruturadas transcritas e os registros escritos do Diário de Campo e registros fotográficos da observação participante, foram codificados pelas unidades de registro e de contexto, compreendendo as falas, mensagens e ações presentes naqueles espaços, que se destacaram por sua frequência. Assim, se deu o momento do processo de categorização, na qual há

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2016, p. 148).

Para realizar a Categorização, separa-se os elementos dos dados coletados para depois agrupá-los de acordo com os critérios preestabelecidos. O que constituem as categorias são o que elas apresentam em comum. Nesse sentido, Bardin (2016, p. 149-150) afirma que, “a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo [...] fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”.

Para organizar as categorias nesta pesquisa, foram seguidos alguns princípios de qualidade estabelecidos pela autora. O primeiro princípio é da exclusão mútua, o que significa que as categorias devem ser constituídas de tal forma que um elemento não possa ter aspectos que o classifique em mais de uma categoria. Contribuindo com esse primeiro princípio, há a homogeneidade, na qual apenas um critério de classificação deva guiar a sua organização da categoria. Sobre o princípio de pertinência, as categorias devem estar alinhadas com as intenções e objetivos a serem alcançados pela pesquisa. A objetividade e a fidelidade, são princípios que “as diferentes partes de um mesmo material, ao que se aplica a mesma grade categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises” (BARDIN, 2016, p. 151). Por fim, o princípio da produtividade significa que quando há um conjunto de categorias produtivo os resultados são “férteis” nos índices de inferências, em novas hipóteses e dados precisos (BARDIN, 2016). Nesta pesquisa, esses itens foram considerados no momento da criação das categorias. Após os dados obtidos, a pesquisa contou com um produto final.

## 5.7. PRODUTO FINAL

Após a análise dos dados, a pesquisa conta com a organização de um produto final. André e Princepe (2017) afirmam que, ao olhar as problemáticas da prática, que necessitam de sugestões para a superação, elaboram-se propostas interventivas, o que indica uma conquista de um dos objetivos do Mestrado Profissional em Educação: “a formação de formadores” (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p. 112).

No Mestrado Profissional em Educação, a pesquisa ocupa um papel relevante na formação dos docentes por propiciar a oportunidade de analisar a realidade em que se inserem, situar pontos que possam ser estabelecidos por meio de um processo sistemático de coleta de dados e referenciais metodológicos e teóricos, permitindo assim, atuar de maneira efetiva nessa realidade (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017). “A pesquisa quando promove a reflexão crítica sobre a prática profissional em educação possibilita o desenvolvimento de indivíduos críticos e criativos” (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p. 106).

Por meio do desenvolvimento da pesquisa, os profissionais em educação vivenciam a oportunidade de estarem questionando, analisando e refletindo teoricamente sobre sua prática profissional educacional. Esse movimento, de olhar atentamente para a realidade em que faz parte, refletindo sobre ela, permite a formação de sujeitos críticos. Isso explica a relevância do Mestrado Profissional em Educação ter seu foco na formação de professores da Educação Básica, pois é a formação educacional fundamental para a vida de crianças e adolescentes, permitindo que se tornem indivíduos críticos e criativos.

Ao pesquisar, analisar e elaborar uma proposta para superar a problemas da realidade, o Mestrado Profissional em Educação (MPE) contribui para a formação dos docentes, não somente por aprender com a pesquisa, mas como utilizar a pesquisa para contribuir com a Educação Básica. Sendo assim, Sartori e Pereira (2019), apresentam o produto não apenas como uma etapa burocrática a ser vivenciada no MPE, mas como um possível resultado de um processo que não está acabado, mesmo que sistematizado. O produto, ao ser entendido como uma pesquisa aplicada, considera “[...] a construção do conhecimento científico em relação direta a demandas sociais. Geralmente, o que difere a pesquisa aplicada da chamada pesquisa básica é a sua finalidade. Em ambas as categorias, a investigação científica pressupõe objeto, método e aporte teórico” (SARTORI; PEREIRA, 2019, p. 28).

Portanto, a pesquisa aplicada tem como finalidade o Produto Final, que se estrutura a partir das necessidades analisadas pelo estudo. O Produto Final pode ser realizado em duas perspectivas: diagnóstico e intervenção. O diagnóstico se debruça em compreender como se

encontra o objeto de pesquisa, tendo em vista duas questões: o que temos? E, o que queremos? Quando se sabe a realidade que se tem, é possível construir o que se quer. Sem realizar um diagnóstico de qualidade, dificilmente se poderá ter um avanço para enfrentar os problemas que os desafiam enquanto docentes. Já a intervenção é uma ação participativa, se caracterizando como uma pesquisa-intervenção, contrapondo à pesquisa tradicional do paradigma positivista (SARTORI; PEREIRA, 2019).

Nessa Dissertação, o Produto Final se deu dentro da perspectiva de intervenção, na qual se realizou um *e-book* com os indicativos sobre as experiências democráticas na infância, a partir dos dados coletados e analisados na observação participante realizada com as crianças de 4 e 5 anos do Núcleo Investigação e na entrevista semiestruturada com os(as) professores(as) da Escola de Educação Infantil Escola dos Sonhos.

Dessa forma, organizou-se o *e-book* tendo como título “Práticas Pedagógicas e Experiências Democráticas na Educação Infantil”, o qual contou com uma breve discussão teórica sobre o que são experiências democráticas, como pensar as práticas pedagógicas. Na sequência, foram descritos pontos que podem desenvolver experiências democráticas, apresentando uma discussão teórica e sugestões de como colocá-las em prática. Os pontos destacados foram: escuta sensível, autonomia, rodas de conversa, combinados da turma e momentos de votação ou escolha e, por último, contextos investigativos. Esse *e-book* será publicado na Biblioteca Digital da Universidade Federal da Fronteira Sul.

O Produto Final também pode ser apreciado nos apêndices presentes nessa pesquisa. A seguir, está apresentada a análises de dados.

## 6. O CAMINHO PERCORRIDO PARA ANÁLISE DOS DADOS

A presente pesquisa trata sobre as práticas pedagógicas na escola de Educação Infantil a partir das experiências democráticas na infância, sendo que, para isso, foram entrevistados professores e observadas as práticas pedagógicas com as turmas do Núcleo Investigação com as crianças de 4 anos e 5 anos da Escola dos Sonhos de Florianópolis/SC. O que motivou a realização dessa pesquisa foi o questionamento enquanto pedagoga sobre como podem ser pensadas e organizadas as práticas pedagógicas na Educação Infantil de modo que promova experiências democráticas na infância. Além do mais, a escola escolhida para realizar a pesquisa de campo conta com uma metodologia inovadora, que são os Territórios de Aprendizagem. Pretende-se por meio dessa pesquisa apresentar essa referência como uma inspiração no desenvolvimento das práticas pedagógicas de Educação Infantil da nossa região.

Nesse capítulo será apresentada a análise da pesquisa de campo realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com os professores do Núcleo Investigação e observação participante com as crianças nas mesmas turmas da Escola dos Sonhos, localizada no bairro Vargem Grande, em Florianópolis/SC. Para tal, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram encaminhados para o diretor da escola para que fizesse a entrega aos professores orientadores e professores de oficinas que desenvolvem seu trabalho pedagógico com as crianças do Núcleo Investigação. Assim, oito termos foram entregues, sendo que destes, 6 termos foram assinados, aceitando o convite e autorizando a participação na pesquisa.

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido também foram enviados ao diretor da escola para encaminhar aos pais e responsáveis das crianças das turmas do Núcleo Investigação, para que fossem informados acerca da observação participante. Ao todo, 41 termos foram entregues aos pais e responsáveis, sendo que 18 termos foram assinados autorizando a participação das crianças na observação participante. Destes, nove termos autorizaram o uso de imagens, quatro termos foram assinados não autorizando uso de imagem e cinco termos não tiveram assinaladas as opções de autorização ou não do uso de imagens. Portanto, optou-se por não realizar imagens em que aparecessem as feições das crianças nas interações com colegas, professores e nos espaços, pois poucos pais e responsáveis autorizaram esses registros.

A Escola dos Sonhos é uma escola particular, que conta com a associação de educadores da Escola dos Sonhos, sem fins lucrativos, o Aruanã Instituto de Eco Formação. Tal associação realiza festivais de educação, encontro de primavera, eventos formativos, com o intuito de ajudar a sustentar a escola e principalmente propiciar descontos e bolsas às famílias que buscam

a escola por acreditarem em seu trabalho pedagógico, mas não possuem condições financeiras para arcar com os custos da mensalidade.

Seguindo os princípios éticos da pesquisa, os nomes dos professores entrevistados não podem ser divulgados. Desse modo, os professores entrevistados foram identificados em ordem numeral, Professor 1, Professora 2 etc., identificando assim os participantes da pesquisa. Após se apresentar, a mestrandia pedia autorização para dar início as gravações da entrevista, na sequência, os professores foram informados quanto o objetivo da pesquisa a ser desenvolvida, a mestrandia destacou a importância do depoimento do participante enfatizando a confidencialidade das informações e solicitou a permissão para citar trechos da entrevista na escrita da pesquisa. Além disso, os professores foram questionados sobre a sua área de atuação, formação acadêmica inicial, possíveis formações continuadas e tempo de atuação na escola investigada. Com bases nessas informações, que se encontram no primeiro e segundo Bloco do Roteiro de Entrevista Semiestruturada presente em Apêndices, foi organizada o seguinte quadro:

**Quadro 2** – Dados de Identificação dos Professores das turmas do Núcleo Investigação participantes da pesquisa

<b>Participante da Pesquisa</b>	<b>Área de Atuação</b>	<b>Formação Acadêmica Inicial</b>	<b>Formação Continuada</b>	<b>Tempo de Atuação na Escola dos Sonhos</b>
Professor 1	Natureza. Oficina da Terra.	Licenciatura em Biologia-UFSC Ciências Biológicas Bacharel e Licenciado.	Não possui.	7 anos.
Professor 2	Educação Infantil. Antes de trabalhar na escola, atuava na área da saúde.	Magistério (2000), Pedagogia.	Não possui.	7 anos na Escola dos Sonhos.
Professor 3	Educação Infantil	Magistério (2001), Pedagogia (2012)	Especialização em Docência na Educação Infantil, além de cursos mais atuais e pretende iniciar outra pós-graduação ainda nesse ano.	Trabalha a 11 anos na escola.
Professor 4	Professora de Educação Física	Formação em Educação Física	Especialização em Educação Popular. Por trabalhar na rede municipal tem acesso a formação continuada pelo sistema de educação da prefeitura de Florianópolis/SC. Sábado Pedagógico, formação continuada fornecida pela Escola dos Sonhos.	Desde 2011 trabalha na Escola dos Sonhos.

Professor 5	Educação Infantil	Biologia Pedagogia	Aguardando abertura de turma em Especialização de Educação para Sustentabilidade. Também pretende se especializar em Neurociências, Educação e Desenvolvimento Infantil.	Em 2022 ingressou como estagiária no 1º semestre, no 2º semestre a professora da turma saiu da escola e assumiu a vaga como professora.
Professor 6	Sempre atuou como professora na Educação Infantil	Pedagogia UFSC	Especialização em Psicopedagogia Institucional – Faculdade Municipal de Palhoça (FMP)	Desde 2016, 7 anos.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os princípios éticos da pesquisa também foram seguidos na observação participante com as crianças, na qual os nomes das crianças envolvidas não podem ser divulgados. Portanto, as crianças observadas que tiveram alguma ação ou fala registrada no Diário de Campo foram identificadas em ordem numeral, Criança 1, Criança 2 etc., sendo a forma de reconhecer os participantes da pesquisa. Foram quatro turmas do Núcleo Investigação que foram observadas, assim para se referir sobre qual turma se está relatando as observações, novamente será utilizada o sistema numérico, Turma 1, Turma 2 etc. Para iniciar a observação participante, a mestrande se apresentou e informou aos professores e crianças sobre o objetivo da pesquisa a ser desenvolvida e sentava em locais próximos aos grupos para observar e anotar no Diário de Campo trechos das observações para compor a escrita da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas realizadas tiveram seus áudios gravados com o auxílio de um aplicativo de *smartphone*, sendo transcritas na sequência. Para melhor analisá-las, foram categorizadas de modo que, ao se debruçar nas ideias expostas pelos professores, essas foram divididas em quatro categorias, juntamente com a observação participante, que tiveram seus registros anotados em um Diário de Campo e analisados de modo que as discussões se agrupassem em categorias. Assim, constituíram-se as seguintes categorias: (a) Experiências Democráticas a partir da Concepção dos Professores na Educação Infantil; (b) Concepções e Práticas Pedagógicas dos Docentes na Formação Democrática da Criança; (c) Experiências Democráticas nas Observações com as Crianças; (d) A Inserção das Crianças nas Práticas Pedagógicas. Tais categorias foram organizadas de acordo com o que elas apresentam de semelhante e mais expressivo nas falas dos professores e nas observações feitas e anotadas no Diário de Campo.

Na sequência, está apresentada a primeira categoria constituída pela concepção dos professores sobre as experiências democráticas.

## 6.1 EXPERIÊNCIAS DEMOCRÁTICAS A PARTIR DA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFÂNTIL

Ao considerar as concepções dos professores sobre experiências democráticas na escola de Educação Infantil, foi possível organizar essa seção. Buscando interpretar os pontos de vista apresentados pelos professores(as), se realizou a abordagem das entrevistas relacionando-os com concepções teóricas e estudos sobre o tema.

Quando questionado sobre o que entende por experiências democráticas, o Professor 1 relatou que, sendo a escola um espaço coletivo de pessoas, acredita que é necessário que todos sejam ouvidos. Além disso, afirma ser necessário ser valorizado os diferentes pontos de vista e a diversidade.

*Que não apenas um lado seja ouvido durante os planejamentos, durante as ações, que todos sejam ouvidos e que não apenas sejam ouvidos, mas que sejam valorizados, né. Acho que uma coisa é ouvir e não valorizar, não tentar se adequar aquela demanda, né. São vários passos, eu vejo, tem a escuta, tem a valorização e tem a... a.... como eu posso dizer, a ação mesmo. A experiência democrática também tem a ver com a diversidade, né. A democracia e a diversidade, então a gente também tenta valorizar, é... vários tipos de pontos de vista, né, de visões de mundo, de práticas, de jeitos de ser. Então acho que tem isso, que tem a questão da escuta, da valorização da ação mesmo concreta e também a valorização da diversidade.*

Ao considerar o ponto de vista do Professor 1, podemos relacionar com o que é defendido pelos autores Silva, Brennand e Olegário (2020, p. 126), os quais afirmam que “a educação para a democracia pressupõe a formação para a vida em sociedade, desenvolvendo a habilidade de discutir racionalmente os problemas, transformando-os em pautas políticas e exercitando a capacidade de decisão”. Desse modo, as experiências democráticas podem ser compreendidas como esse movimento de escuta das demandas, ação ao considerar as opiniões expressadas em que, necessariamente, envolve a diversidade de posicionamentos, ideias e as próprias experiências vividas. Assim, “a educação para a democracia exige uma compreensão da diversidade e de suas implicações, pois deste modo tornar-se-á factível o respeito aos direitos das minorias, a defesa dos direitos humanos e o exercício equilibrado do poder” (SILVA; BRENNAND; OLEGÁRIO, 2020, p. 126).

Seguindo a mesma linha de pensamento do Professor 1, a Professora 4 também cita a importância de ouvir as pessoas envolvidas nos momentos de tomadas de decisões. Desse modo, afirma que vê as experiências democráticas como “*uma forma que todos os profissionais envolvidos eles têm poder de fala, né, poder de decisão. Escuta conjunta, avaliação conjunta,*

*uma forma que o trabalho aconteça de forma a se ouvir todos os envolvidos, assim. Inclusive as crianças, né”.*

Ao citar a escuta e a avaliação conjunta para tomadas de decisões, a Professora 4 lembra que esse movimento precisa ocorrer com os profissionais envolvidos e destaca também a inclusão das crianças. Nesse sentido, ao tratar sobre as experiências democráticas, a Professora 6 enfatiza a importância de ouvir as crianças.

*Experiências que possibilitem aos envolvidos no contexto escolar das crianças, de modo geral, a terem vez, a terem voz, a serem ouvidas, escutadas, a terem as suas opiniões validadas. A gente tem também muito isso do sentir, essa sensibilidade que também é uma forma, porque as crianças pequenas e bem pequenas às vezes não conseguem manifestar aquilo que elas querem verbalmente, mas manifestam daí de outra forma, com corpo, com gestos. Então acho que as experiências democráticas estão nesse lugar assim, né, que estão no coletivo, que é o grupo, mas também tem o que é o indivíduo, o direito de cada um ser o que é, da forma que é, manifestar o que pensa.*

Escutar as demandas das crianças e validar suas opiniões é bastante importante para que as experiências democráticas ocorram na infância. Existem diferentes maneiras de como se dará essa escuta da criança, uma delas, supracitada pela Professora 6, é o sentir, a sensibilidade acerca do que a criança vem expressando, que nem sempre ocorre verbalmente, mas sim com o corpo, os gestos e as ações das crianças.

As autoras Kovalczuk e Rossi (2021) acreditam que o termo “escuta” atravessa tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), bem como as diferentes abordagens pedagógicas, sendo no início do século XXI um princípio educacional almejado. Com esse termo, surge uma nova percepção em relação a educação na infância, em que passou a ter preocupação com a centralidade da criança no processo de aprendizagem, local este que, até então, era ocupado apenas pelas considerações do adulto do que julgava adequado para a infância. “A escuta promove um deslocamento na forma de ensinar, que é a inclusão do outro, no caso das crianças, na definição e nas escolhas de seus processos formativos” (KOVALCZUK; ROSSI, 2021, p. 179).

A escuta na educação da infância ocupa um importante papel ao refletir sobre as experiências democráticas. Ao incluir as crianças nas decisões, não sendo somente o adulto o sujeito que julga o que é mais adequado para a criança em sua educação escolar, se possibilita espaço para que as opiniões das crianças sejam expressas e ouvidas.

Em seu entendimento sobre o que são experiências democráticas, a Professora 5 percebe vários lados, principalmente porque “[...] às vezes da de entender que uma educação democrática a criança vai poder fazer o que ela quer”. Mas a educação democrática não se caracteriza dessa forma, pois nem todos os desejos das crianças podem ser considerados, como

por exemplo, em um dia frio não se pode permitir que a criança não se agasalhe por alegar que não o deseja fazer. Afinal, os adultos são sujeitos que vivenciaram situações que os permitem saber sobre os cuidados necessários no inverno, já as crianças estão aprendendo sobre isso.

A Professora 5, apresenta que as crianças não podem ter atitudes que invadam o espaço do outro, por isso a instituição escolar, mesmo com uma potência de escola livre, “[...] *precisa demonstrar para as crianças as normas sociais, as regras do mundo*”. E na escola de Educação Infantil, as vivências das crianças no coletivo podem propiciar esses momentos de refletir sobre o eu e o outro.

*[...] Então é um exercício de tipo, você saber, você criança, você tá crescendo e você ir sabendo que você tem as suas vontades, mas o seu colega também tem as vontades dele. E se a sua vontade, o seu direito ele fere o direito do colega ao lado, então isso já não é democrático pra ele, talvez seja até pra você. Então isso é todo um exercício que eles têm, a minha turma nessa idade entre 4 e 6, beirando os 6, então eles estão nessa descoberta, eu, eu com as minhas necessidades e as minhas vontades e o outro também tem as necessidades e as vontades dele, né, como é que eu dialogo com o limite do outro.*

Para isso, as crianças precisam exercitar essas ações para internalizarem que são ouvidas e respeitadas, mas, do mesmo modo, precisam compreender que o colega também deseja ser ouvido e respeitado. A comunicação é necessária nesse processo tanto para que as crianças compreendam que existe uma variedade de opiniões e pontos de vista, como para ampliar seus conhecimentos, construindo novos pensamentos. “[...] Nenhum pensamento ou ideia pode ser transferido como ideia de uma pessoa para a outra” (DEWEY, 1979, p. 175). A comunicação pode ser o caminho para que a outra pessoa compreenda o que está sendo exposto e consiga desenvolver uma ideia semelhante ou pode perder seu interesse e aniquilar seu esforço inicial para pensar (DEWEY, 1979).

Ao pensar em exemplos de como essas experiências democráticas podem estar presentes na Educação Infantil, a Professora 3 relata que são trabalhados os combinados de forma ilustrativa, com algumas imagens e com produções das crianças. Nesse formato, a educadora acredita que são trabalhadas as questões sobre as atitudes e também sobre o direito da fala, pois é preciso esperar a vez do outro falar e não ficar interrompendo.

Esse é um exemplo concreto de como as experiências democráticas podem estar presentes no cotidiano das crianças, pois além de ajudarem na construção dos combinados da turma, estarão dialogando, sendo ouvidas, mas também ouvindo. Atrelado ao exemplo citado, a Professora 2 apresenta um posicionamento semelhante, explicando que, alguns comportamentos que a criança tem em casa, nem sempre se adequam no coletivo, por isso é preciso uma orientação. Assim, a Professora 2 explica:

*A criança nessa faixa etária ela é nua e crua, como a gente diz, né, e algumas coisas que ela age, faz, o pensar eu acho que ainda não, mas é muito do que eles têm na vivência, [...] principalmente de fora da escola ou na escola. E eu acho que nesse momento a gente intervém pra mostrar pra ela ou para orientá-la da melhor forma, não que seja “ah, essa é a correta”, não, mas assim, da melhor forma que a gente possa... um exemplo: a criança vem com alguma forma de se relacionar com o coleguinha de casa e talvez não dê certo de se relacionar assim com o grande grupo, porque às vezes é só dentro da família, e a gente orienta ela ali. Então, junto com o que ela traz, que daí é o entra o democrático, o que ela traz de conhecimento com o que eu posso organizar dentro do grande grupo com ela e os demais, assim, tipo sociedade.*

O exemplo colocado pela Professora 2 trata sobre o papel da escola na orientação das vivências que são trazidas pelas crianças de outros espaços e como elas podem se relacionar no coletivo. A orientação feita pela escola e pelos educadores não se caracteriza como apontar um caminho como se fosse o único correto, mas apresentar as possibilidades de se relacionar de modo que prevaleça o respeito com o outro. Para viver no coletivo, em uma sociedade democrática, o sujeito necessita aprender que há limites e, se não respeitados, se tornam invasivos com o espaço do outro. A escola é um ambiente adequado para isso.

*A escola tem igualmente a função de coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive. Um código prevalece na família; outro, nas ruas; um terceiro, nas oficinas ou nas lojas; um quarto, nos meios religiosos. Quando uma pessoa passa de um desses ambientes para outro, fica sujeita a impulsos contraditórios e acha-se em risco de desdobrar-se em personalidades com diversos padrões de julgar e sentir, conforme as várias ocasiões. Este risco impõe à escola uma função fortalecedora e integradora (DEWEY, 1979, p. 23).*

A Professora 5 aponta como exemplo de experiência democrática na Educação Infantil “círculos de paz, círculos restaurativos”, popularmente conhecidos como roda.

*A roda ela é, até ancestralmente, ela é uma disposição e um desenho democrático porque está todo mundo se olhando, eu não sou a professora que fico em pé, sabendo de tudo e passando o meu saber pra eles. Não, a gente tá todo mundo em roda e tá todo mundo compartilhando, aí a gente faz o exercício de ter um bastão de fala, que foi um elemento que apareceu na nossa sala, a gente nem sabe, alguma criança trouxe, é um pauzinho com umas fitinhas e uns guizos, e aí ele é nosso bastão de fala e a gente brinca que, a pessoa que está com o bastão de fala na mão, ela ganha o direito de falar, ela ganha o dom de falar, dom da fala. Quem não está com o bastão, ganha o dom da escuta.*

A roda, como cita a Professora 5, apresenta um desenho democrático pelo fato de todos os sujeitos estarem sentados na mesma altura, todos têm a oportunidade de se enxergar e contribuir nos diálogos. O elemento utilizado como estratégia pedagógica, o bastão de fala, ensina as crianças a importância de falar, mas também de escutar.

Dewey (1979) aborda sobre a relevância da roda de conversa na formação democrática, citando que as pessoas habituadas com os jardins de infância conhecem a maneira como são

reunidas as crianças: em círculo. “Pois bem, o círculo não é apenas um modo convencional de reunir as crianças; ele deve ser usado ‘por ser um símbolo da vida coletiva da humanidade em geral’” (DEWEY, 1979, p. 62).

Ouvir e ser ouvido “*é um exercício, porque todo mundo quer falar ao mesmo tempo, eu atropelo eles sendo professora, né, eu ‘Ah, que legal!’ tipo, eu não preciso fazer nenhuma consideração, é a hora da criança fazer a partilha dela*” (PROFESSORA 5). O que é tratado pela Professora 5 provoca a reflexão: em quantos momentos não foram permitidos que as crianças concluíssem suas falas para que os adultos fizessem suas considerações? Ou ainda, quantas vezes suas participações foram apressadas por demandas do tempo cronológico?

Tais questionamentos servem para que se pense no momento da roda como algo importante para o desenvolvimento da criança, merecendo ser tratado com seriedade e como uma prática pedagógica que oportuniza experiência democrática.

Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior (MOURA; LIMA, 2014, p. 100)

Nos diálogos em roda são feitas as partilhas de experiências, em que as crianças ouvem mais do que falam. O exercício de escuta possibilita novas percepções sobre as temáticas tratadas, nas quais podem concordar, discordar ou complementar as ideias, tanto as próprias como as de seus colegas.

A Professora 6 acredita que as experiências democráticas podem estar presentes na Educação Infantil de muitas formas, inclusive, cita os territórios de aprendizagens como uma delas. No dia a dia, a Professora 6 afirma que o grupo de professores da escola se coloca muito “*nesse lugar de escutar as crianças, de ouvir o que elas trazem pra gente, o que elas têm com vontade de fazer ou com uma necessidade*”. E como forma de acolher essas demandas e necessidades manifestadas pelas crianças, o planejamento que é feito antecipadamente, acaba sendo flexibilizado para atender o que as crianças estão manifestando, mas no planejamento permanece com uma intencionalidade pedagógica. Se afirmássemos que as crianças são indivíduos que são, por si mesmas, “[...] dotadas da *faculdade* de atrair a atenção cooperadora das outras pessoas, pensar-se-ia ser isto um modo indireto de afirmar que as outras pessoas são maravilhosamente atentas às necessidades das crianças” (DEWEY, 1979, p. 46, grifo do autor).

A Professora 6 também apresenta em sua fala a roda como exemplo de experiência democrática.

*A roda é um momento da rotina que eu acho que é bem importante e ela é bem democrática, assim, sabe, porque ali a gente também toma decisões coletivas, sabe, porque a gente faz isso e não pode fazer outra coisa, estabelece os combinados, então eu acho que tem bem uma relação assim, é, com a vida em si, com a sociedade de modo geral, de como a gente como indivíduo vive num coletivo. Então eu acho que é uma experiência, eu ao menos acredito nisso, bem democrática no dia a dia, para além dos territórios, para além das propostas, dos momentos que a gente não tá nos territórios.*

A roda de conversa foi apontada como uma experiência democrática a ser vivenciada na Educação Infantil, pois nesses momentos é possível tomar decisões junto com as crianças, estabelecer os combinados, apresentar a organização que se dará ao longo da aula. O fato de estar considerando a criança como membro ativo na Educação Infantil, já é bastante democrático. Também importante destacar que, para se realizar a roda de conversa nas escolas, não são necessários investimentos financeiros, bastam investimentos de tempo com as crianças, ouvidos e olhos atentos ao que elas relatam.

Ao serem indagados sobre as possíveis vantagens e/ou desvantagens em desenvolver uma Educação Infantil democrática, todos os professores entrevistados acreditaram existir vantagem. *“Eu não vejo desvantagem em nada na democracia [...] acho que quando a gente tá no coletivo tá aberto a diversidade, a lidar com os imprevistos. Acho que as crianças só ganham quando tão nesse contexto, não vejo nenhuma desvantagem”* (PROFESSORA 6).

A Professora 4 acredita que *“a partir do momento que o ser humano, seja criança ou adulto ele é ouvido, né, tem essa atenção ao que ele tá trazendo, é importante pro desenvolvimento, né, seja da criança ou do nosso trabalho enquanto profissional”*.

Referente a essa contribuição da Professora 4, cabe algumas reflexões acerca da escuta não como algo simples e que se faz com naturalidade. A escuta citada pela Professora 4, precisa ser uma escuta atenta, de modo que se compreenda o que o outro pretende compartilhar. Nesse sentido:

*A escuta não é um fenômeno: aprende-se a escutar. Tem a ver com a postura e a atitude de quem escuta. Todos queremos ser escutados; nem sempre; porém, há simetria nesse processo de comunicação e são diversas as formas de escutar o outro, especificamente as crianças. Muitas vezes não conseguimos escutar quem nos escuta, mas com esse nosso interlocutor, seja ele quem for, podemos aprender a escutar (FRIEDMANN, 2020, p. 131-132).*

Ao aprender a escutar, se estará, na escola de Educação Infantil, trabalhando a escuta de modo que proporcione experiência democrática ao validar as diversidades de ideias e opiniões que surgem nos grupos envolvidos. Apesar de afirmar que só existam vantagens, o Professor 1 lembra que desenvolver uma Educação Infantil democrática também apresenta desafios.

*Só vejo vantagem, primeiro porque é uma educação mais pertinente, ela vai ser mais agradável também, ouvindo as necessidades de cada um. Ela também tem desafios, mas ela vai ser mais agradável, mais saudável, porque as pessoas se sentem mais... se sentem melhores ali fazendo o que elas também tem desejo de aprender, né, e aquilo que faz elas felizes, então ela já é mais saudável e mais feliz até, nesse sentido. Eu vejo também que ela é mais forte. Sempre quando a gente trabalha com as experiências democráticas, tanto professor e professor, como professor e coordenação, professor e aluno, também é mais forte, porque é mais duradoura, parece que aquela relação ela tem mais conexão e mais força. (PROFESSOR 1)*

O posicionamento do Professor 1 trata sobre a importância e os desafios das experiências democráticas, de fato, dialogar sobre decisões, questões e caminhos a serem seguidos exige mais tempo para as articulações das ideias se comparada a um sistema em que somente uma pessoa faz as decisões. Porém, como bem lembrado pelo Professor 1, uma educação democrática é mais saudável e forte, devido as pessoas se sentirem pertencentes das escolhas nos espaços em que estão inseridas.

Para Dewey (1979), se o ser humano que está adquirindo experiência, participa estreitamente das práticas dos ambientes em que o envolvem, o conhecimento é uma das formas de participar dessas práticas, na medida em que se coloca como agente. “Ele não pode ser a contemplação ociosa de um espectador desinteressado” (DEWEY, 1979, p. 371). Ou seja, o sujeito não pode apenas observar, é preciso participar, se envolver nas práticas para que compreenda as experiências democráticas.

A Professora 5 apesar de citar ver apenas vantagens nas Educação Infantil democrática, também destaca sobre os desafios.

*O que poderia ter de desvantagem talvez sejam os desafios, mas eu não chamaria de desvantagens, mais num sentido de que essas crianças elas vão precisar praticar democracia. Precisar é uma palavra forte sim, mas eu acredito que seja muito importante elas fazerem a prática da democracia desde pequenininhas, fazerem as suas escolhas com consciência de porque fazemos essas escolhas, com consciência de, como eu falei, você fazer uma escolha e você vai tá negando outra, vamos lidar com isso e tudo bem, vai ser assim, mas a gente ter a consciência de que a gente tá desprezando essa ideia em prol dessa ideia que faz mais sentido pra mim. E que também o fato de eu escolher B não quer dizer odeie A, como num processo eleitoral que a gente viveu ano passado. Se você não apoia o presidente que estava, não significa que necessariamente você odeia o outro presidente, o outro candidato. Semear essas percepções agora nesse lugar, no chão da pequena infância, eu acredito que é algo muito válido pra uma transformação de sociedade, porque isso vai se expandindo né. Pensar essas crianças daqui há 10, 11 anos elas vão tá na urna, elas podem ter isso mais forte, mais claro dentro de uma percepção de si como um cidadão do mundo, como um ser que colabora com a transformação social e tudo mais, do que simplesmente votar por causa do partido, por causa da cor do partido, por causa de uma ideologia X ou Y. Ter uma consciência mais ampliada assim é muito do que a gente talvez tenha perdido ou nunca tenha tido enquanto sociedade brasileira.*

Ao lembrar que uma educação democrática pode haver desafios, a Professora 5 cita a importância de as crianças vivenciarem a democracia desde muito pequenas, pelo fato de que

o desafio que se enfrenta hoje, enquanto adultos, pode se justificar por não ter existido a possibilidade de vivenciar a democracia enquanto criança. Assim, o desafio citado pela Professora 5 é pelo fato de ser algo que precisa ser consolidado para que as futuras gerações tenham essa experiência, diferentemente das gerações atuais.

Ao vivenciar a democracia, as crianças poderão compreender a importância de conhecer e formar suas próprias opiniões para que não se tornem sujeitos que apenas seguem os demais, agindo apenas acompanhando a maioria. Dewey (1979) acredita que no momento que o sujeito age apenas seguindo os demais, acaba perdendo a sua significação.

A extensão, no espaço, do número de indivíduos que participam de um mesmo interesse de tal modo que cada um tenha de pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e de considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias, equivale à supressão daquelas barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade (DEWEY, 1979, p. 93).

Pensar em formas de contribuir na formação das crianças para que compreendam a significação e importância de suas atividades para o desenvolvimento da democracia é um desafio, mas que vale ser enfrentado. Assim, na próxima seção, estão apresentadas as concepções dos professores acerca das práticas pedagógicas na formação democrática das crianças.

## 6.2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES NA FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA DA CRIANÇA

As concepções apresentadas pelos professores referentes as práticas pedagógicas na formação democrática da criança deram origem a essa seção. Do mesmo modo que na seção anterior, as falas são relacionadas com referenciais teóricos que foram utilizados, com alguns trechos das entrevistas para dialogar sobre o tema.

Quando questionados se as experiências educativas podem contribuir na formação democrática da criança, os seis professores entrevistados afirmaram positivamente. Entretanto, o Professor 1 lembrou que “*tem tanta experiência educativa, mas acho que tem umas sim e outras não, mas também depende da experiência educativa*”. Em sua obra, Dewey (1979) cita que existem experiências educativas e experiências deseducativas, sendo a continuidade um critério para discriminá-las. Há diferentes tipos de continuidade que podem afetar a experiência de modo positivo ou negativo na qualidade das experiências subsequentes, estabelecendo assim preferências e aversões nos modos de agir, tornando-os mais fácil ou mais difícil. O autor afirma

que se estraga a criança no caso de excesso de mimo fazendo com que, no futuro, seja satisfeito seus desejos e caprichos, podendo ser considerada a experiência deseducativa. “Por outro lado, se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita os desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa onde for preciso no futuro [...]” (DEWEY, 1979 b, p. 29) é uma experiência educativa.

A Professora 3 acredita que as experiências educativas podem contribuir na formação democrática, pois as crianças um dia irão crescer, serão cidadãos e, assim, poderão ser um futuro cidadão mais democrático. Como exemplo, citou os combinados da turma, que através do trabalho pedagógico destes, as crianças compreendem o respeito ao coletivo, seus direitos, podem refletir sobre “*o que que eu posso fazer pelo outro? Que que eu posso fazer por mim sem prejudicar o outro, de uma forma que eu consiga respeitar, mas mesmo assim ter a minha opinião?*” (PROFESSORA 3).

Deste modo, ao estarem presentes nas experiências educativas, os combinados das turmas na escola de Educação Infantil, elaborados em conjunto com as crianças, podem desenvolver a compreensão sobre o respeito ao outro e também que as crianças se percebam sujeitos de direitos. A educação pode contribuir para a formação das crianças de diferentes formas e com diversos objetivos, se entre estes estão a participação da criança na escrita dos combinados sobre as atitudes que são aceitáveis ou não aceitáveis no convívio escolar, provavelmente ela levará esse conhecimento para os demais espaços sociais.

A Professora 5 cita na entrevista que

*Colocar a criança como coparticipante, como um sujeito ativo da sua construção do seu saber, assim, pode transformar a sociedade de uma forma que talvez a gente nunca tenha experimentado de fato, porque a gente é muito podado ainda, né. A maneira como nós fomos educados, a gente ainda tem um currículo escolarizado que ele é baseado, referendado em outro tempo da história humana, que muito provavelmente as crianças de hoje, os jovens, pré-adolescentes e adolescentes se conflituam muito com as realidades deles, porque pra eles talvez já não faça mais tanto sentido você ter que decorar uma fórmula de Baskara, sabe, quem foi que venceu a guerra de não sei das quantas [...]. Talvez isso já não faça sentido, existam outros valores hoje que poderiam tá mais presentes. E se a criança ela tem autonomia, não pra escolher “ah eu hoje só vou estudar sobre Pokémon”, mas sim pra ter um espaço de escuta, valorizado, legitimado, de demonstrar quais são seus interesses, poder sinalizar ao professor ou a professora “eu só aprendo se for assim, eu não consigo aprender desse jeito que você aprendeu”. [...] Esse olhar assim tá se ampliando e eu acredito que isso é muito válido no sentido de formar pessoas ou participar, ajudar no processo de formação dessas pessoas, porque não é a gente (professor) que vai formar de fato, né, mas colaborar com esse processo.*

Oportunizar para a criança espaço para se colocar como coparticipante é algo novo que está em discussão e sendo colocado em prática e, como lembrado pela Professora 5, algo que pode trazer mudanças sociais. A autonomia que se precisa desenvolver nas crianças não é para

só fazerem o que quiserem, como algo solto e sem mediações do professor para seu aprendizado, mas necessitam de autonomia para sinalizarem seus interesses.

Por vezes, essa dificuldade em compreender os interesses das crianças na escola pode estar vinculada ao fato de os adultos estarem focados apenas nos próprios interesses.

A maioria dos outros pretensos atos egoísticos da criança denotam apenas um egoísmo em conflito com o egoísmo dos adultos. A estes adultos, que se acham mui absorvidos com suas próprias preocupações para se interessarem pelas preocupações das crianças, estas parecerão, com certeza, desrazoavelmente dominadas *pelos seus próprios desejos* (DEWEY, 1979, p. 47, grifo do autor).

Como forma de buscar entender os interesses das crianças, a Professora 4 cita como é desenvolvida a prática pedagógica na escola.

*[...] a escola vem passando por esse processo de modificação, com o objetivo de trabalhar essa escuta (da criança) e trazer isso pro nosso planejamento. Um exemplo que eu te dou, é que quando, no caso da Educação Infantil, a gente trabalha com os territórios, quando a gente encerra um ciclo, pra montar o outro ciclo, a gente faz uma avaliação do território passado baseado naquilo que as crianças apresentaram de interesse, de não interesse, como é que foi o comportamento dela, o que ela expressou dentro da sala, na roda, e aí só assim a gente planeja o seguinte território. Então eu acho que isso é um movimento, na nossa prática né, que vem de encontro a esse processo democrático, entendo assim. (PROFESSORA 4)*

A escuta atenta sobre as demandas das crianças como ponto de partida para o planejamento é bastante importante na Educação Infantil. A partir das observações feitas pelo educador acerca do que foi proposto e qual foi o retorno das crianças, é possível trilhar novos caminhos, elaborar um novo planejamento que contemple o que as crianças estão interessadas naquele momento e, também, o que precisam estar desenvolvendo em suas aprendizagens.

Mas esse é um processo que os professores da Educação Infantil necessitam se desafiar a viver. Friedmann (2020) afirma que para escutar as crianças os adultos precisam se desapegar de suas crenças e convicções que dizem respeito a como ser e/ou agir de uma criança considerada “normal”. E o desafio enquanto adultos está vinculado a coragem para se aprofundar nos universos das crianças com que convivem, de estar aberto para conhecer suas essências, temperamentos, necessidades, interesses e potencialidades.

Sobre os territórios de aprendizagens citado pela Professora 4, são espaços planejados pelos educadores da Educação Infantil com contextos investigativos e brincantes, planejados seguindo uma temática, em que as crianças brincam e interagem com os materiais ali ofertados. O Professor 1 também exemplifica experiências educativas democráticas com a prática dos territórios de aprendizagens.

*Práticas pedagógicas democráticas bem explicitas seria essa da gente tentar criar coisas juntos, todo mundo escutando e diferentes pontos de vista, né. [...] Nos*

*territórios de aprendizagem, cada território é muito único, mas tem certos territórios que eles contribuem mais pra práticas democráticas, ali, de relacionamento, né. Por exemplo, tem um território que é bem nítido isso que é o da construção, tem diferente materiais para eles construírem e eles ficam bem livres para construir o que eles quiserem, daí às vezes eles começam a um quer construir uma casinha, outros querem construir uma ponte [...]. Aí às vezes já tem que negociar, cabe a nós professores também estar ali e atentos a aquilo ali, daí a gente também intervêm e apresenta um ponto de vista, e a gente às vezes como figura de autoridade para as crianças, elas entendem mais do que um amiguinho falar [...]. (PROFESSOR 1)*

No exemplo citado pelo Professor 1, é possível perceber a importância do diálogo nos momentos de decisões e como isso pode se tornar uma experiência educativa a partir da mediação do professor e da professora. Em uma sociedade democrática é normal pessoas terem diferentes pontos de vistas, o que pode vir a ocorrer divergências de ideias, mas com negociações, diálogos e até mesmo votações, é possível chegar a uma decisão em que se respeite a demanda ou desejo da maioria das pessoas envolvidas. Nas práticas pedagógicas na escola de Educação Infantil é importante que a criança vivencie esse tipo de situação, como o exemplo utilizado pelo Professor 1, da negociação para saber se será construído uma casinha ou uma ponte, em que os professores fazem a mediação auxiliando as crianças com possibilidades de como resolver essa questão.

Friedmann (2020) considera que a participação das crianças também pode ocorrer em momentos de tomadas de decisões referentes a assuntos que impactam sobre suas vidas, “[...] seja pela participação democrática em conselhos ou assembleias escolares ou em espaços criados nas comunidades, seja expressando opiniões em suas casas” (FRIEDMANN, 2020, p. 40). Em várias maneiras, a participação das crianças nas tomadas de decisões não são somente um direito, mas uma possibilidade de as crianças terem um desenvolvimento pleno, com uma vida mais significativa exercendo e descobrindo suas potencialidades.

Durante a entrevista, foi solicitado aos professores que discorressem sobre como as experiências democráticas estão presentes em suas práticas pedagógicas. A Professora 6 disse que busca muito ouvir o que as crianças estão solicitando, não somente pelo que elas falam, mas também pelo que expressam pelo seu corpo, emoções, porque as crianças têm outras formas de se manifestar além da fala. Essa percepção da Professora 6 demonstra o cuidado e o respeito com a criança, além de possibilitar a sua participação no planejamento das práticas pedagógicas, orientando caminhos que podem ser seguidos. Porém, para isso, é necessário sensibilidade e acolhimento das manifestações das crianças, que de acordo com Friedmann (2020, p. 131) “[...] escutamos não somente com os ouvidos e observamos não apenas com os olhos. Os processos e escuta e de observação acontecem com todos os nossos sentidos, com nossa presença e entrega plena”.

A Professora 6 ainda relata que ocorrem situações do que faz parte do seu planejamento não dar certo, mas que isso não é um problema, pois, às vezes, as crianças indicam outro caminho. Em seu relato, exemplifica que quando encerrou um ciclo dos territórios de aprendizagem, as crianças tinham apresentado três frentes dentro do núcleo que estavam mais curiosas para descobrir. A primeira era relacionada as construções, que tinha um território de canteiro de obras, outro grupo de crianças era sobre as descobertas do corpo humano e um outro grupo sobre contação de histórias, literatura, rimas e mundo da imaginação. Para decidir como contemplar essas demandas, a Professora 6 refletiu e buscou dialogar com os demais professores, num trabalho coletivo.

*Então eu fiquei refletindo muito então, assim, o que fazer diante disso? Como que a gente pode de alguma forma contemplar todos? Eu acredito que, quando a gente reflete, faz essa reflexão, eu compartilhei com os meus colegas pra me ajudarem também nesse processo e compartilhei também com quem trabalha comigo, então acho que é uma experiência, que é uma coisa que a gente vive aqui que é muito no coletivo. Então assim, nunca é eu sozinha, nunca sou eu sozinho que vou decidir o que eu acho melhor pra aquela turma, pra aquele grupo. Então já parte de um lugar muito mais democrático do que só um ponto de visto, só eu decidir, só eu. [...] Então assim, de alguma forma eu penso que tentar não dar conta de tudo, até porque a gente não dá conta de tudo, mas assim, acolher o máximo que a gente pode os interesses. Então eu acho que a gente tenta o máximo assim, ser democrática nesse sentido de acolher o máximo que a gente conseguir e ser diversa, ser plural e olhar pro todo e não só do meu ponto de vista. (PROFESSORA 6)*

O relato da Professora 6 além de considerar a escuta das crianças para apontar caminhos ao planejamento, também traz a importância das decisões no coletivo, em conjunto com quem está no contato com aquelas crianças. Essas habilidades, de escuta e de trabalho coletivo, são poucas pessoas que conseguem desenvolver, mas são ações importantes para o desenvolvimento de uma educação democrática.

Poucos adultos conservam toda a plástica e sensível aptidão das crianças para vibrarem em harmonia com as atitudes e atos das pessoas entre as quais vivem. A desatenção para com as coisas materiais (associada à sua incapacidade para dominá-las) é acompanhada de uma proporcional intensificação de interesse e de atenção pelos atos das outras pessoas (DEWEY, 1979, p. 46).

Justamente nesse interesse e atenção aos atos de outras pessoas que as crianças aprendem, ao visualizarem exemplos a serem seguidos. A Professora 2 acredita que em suas práticas pedagógicas estão presentes as experiências democráticas na forma de se relacionar com o outro, no cuidado um com o outro, também, trabalhando para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

A Professora 4, por trabalhar Educação Física, relata que desenvolve suas práticas pedagógicas de modo que privilegie o movimento do ser humano, independente da

possibilidade dele, pois em suas aulas não são trabalhadas apenas uma atividade, várias são ofertadas. Essa variação de atividades em uma mesma aula possibilita o respeito a diversidade, “experiências individuais, coletivas, culturais e universais são as que fazem a diversidade existir” (FRIEDMANN, 2020, p. 34). A Professora 4 também afirma se sentir privilegiada por estar mais tempo na escola e conhecer um pouco de cada criança, seus interesses, além das vivências nos territórios, fazendo parte da elaboração, do projeto de montagem, que ocorre dentro de um processo democrático ao se discutir junto com as professoras.

Ao ser questionado sobre suas práticas pedagógicas e as experiências democráticas, o Professor 1 afirmou que na Educação Infantil acaba sentindo o retorno que é dado pelas crianças, mas que muitas vezes tem a sua visão como professor, também lembra que tem a questão do currículo.

*Eu sei que no início do ano eu tenho que plantar, já sei que isso independente de uma criança que falar que não ou sim, a gente tem que plantar, que é um objetivo que a gente vê e que considera que é importante, e as crianças elas amam também, eu observo e sei que elas adoram mexer na terra. Mas tem dias que eu faço algo bem democrático, tipo, eu imagino algumas propostas assim que dá pra gente fazer e eu pergunto pra eles; “Oh, galera hoje vocês escolhem a atividade do dia”. Daí vários falam, aí eu às vezes tento pegar aquilo que mais vou falado aí e a gente faz. [...] Só que, eles são sapecas, e tem que se pensar isso que é uma questão profunda da democracia, porque tem vezes que você fala “o que vocês querem?” e nem sempre a opinião da maioria é a mais pertinente. [...] Eles dizem “nós queremos chupar cana!”. Se eu for perguntar isso, eles sempre vão querer chupar cana. [...] Às vezes se tu deixar uma pergunta muito aberta, as pessoas vão pra zona de conforto. Mas aí se tu faz uma pergunta mais direcionada. (PROFESSOR 1)*

A ideia de que educação democrática é deixar as crianças apenas fazerem o que desejam é uma interpretação equivocada. O Professor 1 lembra muito um ponto que precisa ser pensado, que é a zona de conforto. Se deixar uma pergunta muito ampla, as crianças somente vão querer aquilo que elas gostam. Não é errado, talvez na escola seja o único espaço que elas vivenciam essa experiência, mas, como também cita o Professor 1, tem a questão do currículo, é preciso apresentar outras experiências para que as crianças ampliem seus repertórios e construam novas aprendizagens.

Sobre essa reflexão, Friedmann (2020, p. 144) afirma que:

*Longe de estar afirmando que escutar e observar crianças signifique fazer suas vontades! Acredito que devemos considerar e incorporar algumas das pistas que elas nos dão a partir de seus brincades, de suas produções artísticas, de suas narrativas, de suas preferências, das expressões dos seus corpos, movimentos e gestos, das “falas e mensagens” que se manifestam por meio de doenças físicas e psíquicas, de feridas ou dores. Escutar e observar crianças de forma ética é um início de estrada a ser trilhado.*

Sobre escutar e observar as crianças, ao questionar sobre como uma escola de Educação Infantil pode iniciar a organização de experiências democráticas com as crianças, a Professora

3 cita o direito da escuta das crianças, “*escutar eles primeiro, pra depois ver o caminho que possa seguir de uma forma mais democrática pra todos*” (PROFESSORA 3). O mesmo foi citado pelo Professor 1

*Escutando as crianças e analisando o que também são demandas delas, às vezes não precisa perguntar, embora tenha que perguntar também pras crianças, mas também analisando o que que são as dificuldades que elas já apresentam, que que elas podem se desenvolver, o que elas precisam se desenvolver pra superar algum problema, alguma dificuldade da realidade delas. Então, fazer já esse levantamento inicial, [...] mas o que eu fico sempre pensando é que tem a experiência democrática com as crianças.* (PROFESSOR 1)

Em mais uma fala a escuta das crianças foi apontada como caminho para dar início as experiências democráticas na escola de Educação Infantil. O Professor 1 ao final de sua fala cita “*mas o que vale ter uma experiência democrática com as crianças se o todo restante da engrenagem da escola não é democrático?*”. Esse questionamento é bastante importante de ser feito, pois a escola é feita pela relação de diferentes grupos, professores, funcionários, pais, coordenação, equipe diretiva e crianças. As experiências democráticas com as crianças são relevantes e necessárias, mas se destaca que os demais sujeitos que compõem a escola também precisam ser ouvidos e ter assegurado seu direito a participação.

Nesse sentido, a Professora 4 destaca a questão de trabalhar em coletivo, de modo que as experiências democráticas sejam iniciadas na escola de Educação Infantil entre os professores e cheguem até as crianças.

*Eu vejo que quando a gente trabalha no coletivo dentro da escola, muda a tua visão, né. E esse processo democrático ele se amplia e se torna mais fácil. Não é fácil, mesmo que a gente esteja trilhando esse caminho, claro que a gente tem muito a melhorar, mas eu acredito que a partir do coletivo, assim, sabe, a escuta do coletivo, tanto dos profissionais estarem abertos e se fortalecerem pra isso também chegar nas criança, né, porque sozinhos é um caminho muito difícil de se trilhar. A escola tem que estar aberta também a fornecer essa estrutura, esse amparo para os profissionais e para as crianças, né.* (PROFESSORA 4)

O processo democrático não é fácil, como cita a Professora 4, mas se torna mais fácil quando trabalhado em coletivo ao invés de um trabalho solitário. Outro ponto a se destacar é sobre os sujeitos envolvidos estarem abertos para as mudanças. Dewey (1979) afirma que, é inevitável alguma participação na vida dos sujeitos em que se está em contato e é por essa participação que o ambiente social age de modo educativo ou formativo, independente da sua intenção ou propósito.

Achar caminhos ou criar caminhos para que a escuta aconteça, assim a Professora 5 inicia sua fala em relação as escolas que ainda não têm pensado sobre as experiências democráticas na infância com as crianças. Considera, também, que as instituições que possuem

uma metodologia mais tradicional devem estar enfrentando um grande desafio de escutar as crianças, já que, hoje muita coisa é diferente do que fazia sentido há 20 anos. Desse modo, cita

*Eu acredito que é isso, a escuta e o diálogo como ferramentas primordiais que independe da escola ter um grande prédio, muitas pinturas coloridas, um grande parquinho, grandes recursos ou zero recursos. A escuta e o diálogo elas são ferramentas que tão dentro da gente, a gente consegue estabelecer independente de ter materiais, de não ter materiais, de ter jogos, de não ter jogos, que são as tecnologias sociais, que falam. E isso já um olhar meu, que eu gosto desse lugar do círculo, eu acredito que ele seja muito potente pra gente conseguir ter um diálogo bem horizontal, porque todo mundo se enxerga, pode se escutar, não tem um degrau elevado, tá todo mundo igual, sentado no mesmo chão, nos coloca num lugar de equidade, de igualdade. Acho que abre uma possibilidade pra criança poder nos ver de uma forma mais perto deles, sentadinho no chão que eles sentam também para brincar e não com um lugar muito superior ou muito distante que às vezes nós adultos ficamos.* (PROFESSORA 5)

Essa fala da Professora 5 possibilita uma reflexão bastante importante. A Escola dos Sonhos é uma escola da rede privada, mas muito do que foi citado sobre as experiências democráticas não dependem de recursos financeiros, mas sim de recursos humanos. A escuta, o diálogo, a proximidade com as crianças ao sentar-se com elas em roda, não dependem de uma estrutura escolar elaborada, parques, brinquedos, jogos, e sim, de estar em contato pleno e com atenção as crianças e não apenas as crianças, mas toda a equipe escolar.

[...] é ser o intuito da educação escolar assegurar a continuação da educação coordenando as energias e organizando as capacidades que asseguram permanentemente o desenvolvimento. A tendência a aprender-se com a própria vida e a tornar tais as condições da vida que todos aprendam com o processo de viver, é o mais belo produto da eficiência escolar (DEWEY, 1979, p. 55).

Pensar sobre as experiências democráticas na infância, principalmente na escola de Educação Infantil, justamente para que as crianças vivenciem situações que as possibilitem levar para a vida além dos muros escolares. As reflexões feitas nessa seção sobre a escuta, o diálogo, a participação e o trabalho coletivo, permitem destacar a importância dessas experiências no cotidiano das crianças e dos adultos.

Na próxima seção serão mais bem detalhadas as experiências democráticas a partir das observações realizadas com as crianças.

### 6.3 EXPERIÊNCIAS DEMOCRÁTICAS NAS OBSERVAÇÕES COM AS CRIANÇAS

A observação participante ocorreu em 4 turmas que compõem o Núcleo Investigação, estando junto com as crianças de 4 e 5 anos, observando como ocorrem as experiências na escola de Educação Infantil. No Diário de Campo foram anotadas as vivências, diálogos e

interações entre as crianças, com os professores e materiais, a fim de buscar exemplos de experiências democráticas que ocorrem no cotidiano da Educação Infantil. Além das anotações, algumas imagens serão utilizadas para ilustrar essas vivências que compõem essa seção para analisá-las e discuti-las teoricamente.

Observou-se o envolvimento que as crianças da Turma 1 têm com o projeto sobre pedras, sendo que, ao dialogar com a Professora 3, que é a educadora da turma, ficou evidente que essa temática de investigação surgiu a partir de um território de aprendizagem, o Território dos Magos. Entre as brincadeiras e investigações feitas nesse território, uma criança encontrou uma pedra, que segundo o relato das crianças citada pela educadora, “*foi deixada pelo Mago*”.

**Imagem 1** – Território de Aprendizagem – Território dos Magos



Fonte: Redes Sociais Escola dos Sonhos.

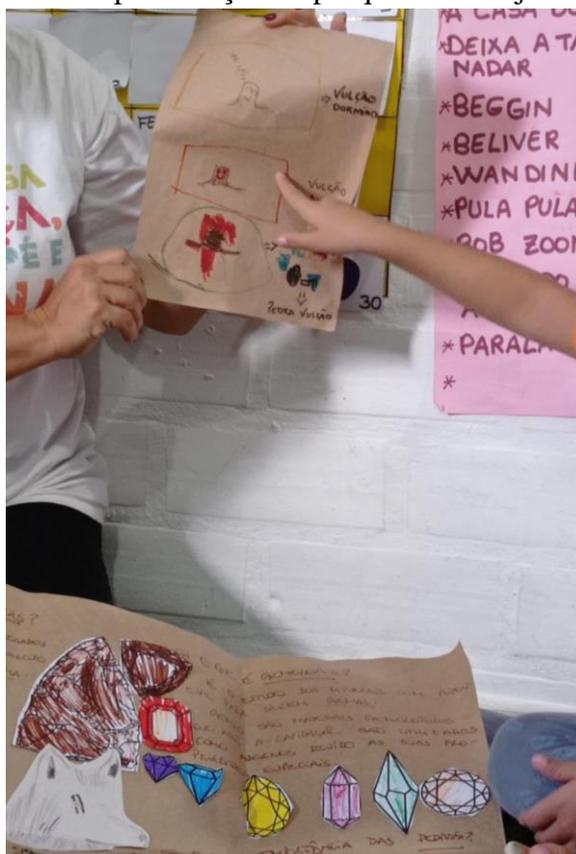
A partir da percepção da Professora 3 sobre o envolvimento das crianças sobre a pedra e as curiosidades que surgiram sobre ela, numa escuta atenta as demandas das crianças, a Turma 1 realizou esse projeto. No momento da realização da observação participante, as crianças e as professoras estavam sentadas em roda, no chão, para que quatro crianças apresentassem a sua pesquisa sobre como ocorrem a formação das pedras. Essa apresentação havia sido organizada com antecedência, a professora encaminhou para as famílias uma lista com datas para que cada dia um grupo de crianças apresentasse.

As experiências democráticas envolvidas nesse momento são, além de ser uma temática que surgiu da curiosidade das crianças, as crianças elaboraram uma apresentação juntamente com a sua família, apresentando aos colegas, levando pedras para serem mostradas aos colegas e expostas no mural do projeto. Nas palavras de Dewey (1979, p. 18-19),

Exatamente como os sentidos requerem objetos sensíveis para estimulá-los, nossas faculdades de observar, recordar e imaginar não funcionam espontaneamente, mas são movidas pelas exigências impostas pelas ocupações sociais habituais. A urdidura essencial de nossa disposição de espírito é formada, independentemente dos cursos escolares, pelas referidas influências. O que o ensino consciente e deliberado pode fazer é, no máximo, libertar as aptidões assim formadas para um mais amplo desenvolvimento, purgá-las de algumas de suas rudezas e fornecer objetos que tornem sua atividade mais rica de significação.

Outro ponto observado é que a professora perguntava se a criança gostaria de ajuda para apresentar, se a criança desejava que ela lesse o que estava escrito. Um apoio para que a criança se sentisse confiante nesse processo de comunicação em público. A Turma 1 demonstrou já estar habituada a dialogar em roda, a ouvir os colegas e aguardar a vez de fazer suas contribuições.

**Imagem 2** – Apresentação da pesquisa do Projeto Pedras



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Ao final da apresentação da pesquisa, a Criança 1 trouxe pedras para mostrar aos seus colegas. Enquanto as pedras passavam para as crianças observarem, a Professora 3 perguntava: “*Sintam as pedras, ela é quente ou fria? Lisa ou áspera?*” desse modo, estava aproveitando para que descobrissem e observassem novas texturas. Enquanto as crianças sentiam, passavam para seus colegas ao lado e comentavam sobre suas percepções. Nisso, uma criança próxima a mim fala: “*Olha, Profe! Parece um barquinho!*” ao se referir ao formato da pedra.

Junto ao momento dos relatos sobre o Projeto Pedras, algumas crianças tinham nos envelopes fotos de quando eram bebês. A Professora 3 me contextualizou o porquê das fotos, relatando que, nos dias anteriores, havia levado uma balança na sala, para que as crianças pesassem as pedras e comparassem os diferentes tamanhos e pesos. Portanto, do Projeto Pedras seguirá para a aprendizagens de medidas de comprimento e medidas de massa, ao trabalharem sobre o peso e altura das crianças quando nasceram, por isso junto as fotos haviam anotadas os peso e altura de cada criança ao nascer.

No momento em que uma das crianças estava apresentando sua pesquisa sobre a formação de rochas, a Professora 3 perguntou: “*Vulcão, onde tem ativo?*” Uma criança respondeu: “*Na Itália!*”. A Criança 2 afirmou “*Vulcão italiano!*”. A Professora 3 explicou para as crianças: “*Quem nasce na Itália é Italiano, quem nasce no Brasil é...*” e as crianças responderam depressa “*Brasileiro!*”. A Criança 3 também participou erguendo a mão rapidamente para compartilhar seus conhecimentos: “*E quem nasce no Rio de Janeiro é Carioca!*”.

A Professora 3 então convidou as crianças para que pesquisassem, juntos, os países em que há vulcão ativo. Ao descobrir, a professora 3 leu para as crianças os nomes dos países e os escreveu em uma folha para que numa oportunidade futura buscassem no Mapa-Múndi.

Finalizada a apresentações, os cartazes e as pedras levadas pelas crianças foram colocadas para exposição. Nesse momento, uma criança se aproximou da professora auxiliar para perguntar se poderia me apresentar a sua pesquisa, que havia sido apresentada no dia anterior e estava exposta no mural. Assim, as crianças me levaram até o mural e começaram a me mostrar quais eram os cartazes de suas pesquisas e o que haviam aprendido.

**Imagem 3** – Mural da Turma 1 sobre as Pesquisas sobre as Pedras



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Desse contexto observado é possível visualizar o quanto essas práticas podem desenvolver experiências democráticas nas crianças de modo que se sintam pertencentes da escola, pois se apropriam e participam ativamente nas escolhas das temáticas a serem investigadas. Além disso, o fato de as crianças organizarem pesquisas para apresentarem aos colegas coloca a criança nesse local de fala, de portadora de conhecimentos a serem compartilhados, de modo a contribuir na aprendizagem dos demais colegas, local de fala que normalmente é assumido pelos adultos, pelos professores.

Para que esses momentos se constituam experiências e a criança internalize essas aprendizagens, é importante que haja continuação e interação. “Os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência” (DEWEY, 1979b, p. 37).

Continuidade de modo que a criança vivencie essas situações de falas e de ouvir os colegas, de pesquisa, investigação, observação, com determinada frequência, e interação com os materiais, espaços, professores e colegas, de modo que ao compartilhar esses momentos internalize as aprendizagens tornando-as experiências.

Durante a observação participante na Turma 2, foi possível perceber o lanche compartilhado como uma experiência democrática, por ser um momento de diálogo e de escuta. A cada dia uma criança traz o lanche para compartilhar com os colegas. Nesse momento todos se sentam em uma mesma mesa, dialogam e se alimentam com calma. Quando cheguei para fazer a observação, a Professora 2 dialogava com a turma sobre os personagens de uma história que havia sido apresentada pelos professores para as crianças, o questionamento das crianças era descobrir quem interpretava os personagens, a professora conversava com seriedade, ouvindo as crianças e respondendo às perguntas. Mais um exemplo de escuta das demandas das crianças de forma respeitosa.

As opções de sucos foram apresentadas e as crianças escolheram qual gostariam. Uma das crianças virou seu copo de suco. A professora secou a mesa, sem reações negativas, como gritar ou xingar a criança pelo ocorrido. Na sequência, o mesmo se repetiu, a professora apenas conversou para as crianças tomarem cuidado para não se molharem. Após lanchar, o combinado era apenas de se direcionarem para a sala de referência, mas sem necessidade de se deslocar em fila.

Então, foram ao pátio, local no qual normalmente são construídos os territórios, mas que no momento da observação estavam vivenciando o período entre territórios (sem os espaços organizados com temáticas e materiais, nesse período, os professores dialogam e planejam novos territórios, com avaliações de como foram as devolutivas das crianças e o que pode ser alterado ou construído de novo). Nesse momento no pátio, as crianças tiveram liberdade para brincar e criar brincadeiras com regras construídas por elas mesmas. Ao acharem uma corda, deram início a brincadeira que chamaram de “estilingue humano”, na qual duas crianças seguravam a corda e as demais corriam e eram impulsionadas para frente. Outras crianças levaram suas cangas ao pátio para brincar, utilizando no chão para se sentar ou amarradas em seu corpo como uma fantasia.

Dewey (1979) critica a educação tradicional por fazer um dualismo entre corpo e espírito, sendo que “a atividade corporal torna-se em parte uma intrusa” (DEWEY, 1979, p. 154). A criança tem um corpo e leva-o para a escola junto com seu espírito, sua mente, “e o corpo é, por sua natureza, uma fonte de energia; ele tem que fazer alguma coisa” (DEWEY, 1979, p. 154). O problema é quando a escola não considera o corpo da criança e foca somente

na aprendizagem com o uso da mente. Ao brincar no pátio, ao ter liberdade de movimento e criação de brincadeiras e regras, a criança está unindo o corpo e a mente para desenvolver algo que faça sentido para ela.

O menino que “empina” um papagaio tem de conservar o olhar fixo neste e de notar as variações da pressão do fio em sua mão. Seus sentidos são avenidas para os conhecimentos, não porque os fatos exteriores sejam de certo modo “veiculados” para o cérebro, e sim por serem *usados para fazer alguma coisa com determinado objetivo*. As qualidades das coisas vistas e sentidas têm alcance sobre o que está fazendo e são, por isso mesmo, vivamente percebidas; possuem uma significação, possuem *sentido* (DEWEY, 1979, p. 155, grifo do autor).

Ao vivenciar situações que possibilitem liberdade para criação e movimento, a criança precisa imaginar, pensar, criar regras, mover seu corpo e mente em busca de brincadeiras que tem sentido para ela. A brincadeira criada pelas crianças torna experiências democráticas pelo objetivo que esse brincar terá, pelos combinados estabelecidos para a organização dessa brincadeira, pelos diálogos necessários para haver o entendimento do grupo. Desse modo, “[...] ter um objetivo é dar significação aos atos, e não proceder como máquina; é *ter em mente*, ter a intenção de fazer alguma coisa e compreender a significação das coisas à luz dessa intenção” (DEWEY, 1979, p. 112, grifo do autor).

No momento inicial, as experiências observadas na Turma 3 ocorreram na sala de referência, após as crianças se deslocaram até o campo acompanhados pela Professora 4 para terem aula de Educação Física. Quando a Professora 4 explicou que iriam ao campo, as crianças foram até suas mochilas pegar as garrafas de água, demonstrando autonomia.

Na primeira brincadeira proposta pela Professora 4, “Elefantinho Colorido”, uma das cores que as crianças deveriam procurar e encostar era a cor vinho e eu estava usando uma blusa com essa cor. As crianças olharam para mim, algumas se sentiram inseguras em me tocar, outras vieram e me abraçaram. Nessa movimentação, o tênis de um menino caiu do seu pé e ele rapidamente me alcançou seu calçado, demonstrando nesse gesto que necessitava que eu o ajudasse, retornando na sequência para a brincadeira.

Ao brincarem de “Lobo, lobo, que horas são?” duas meninas afirmaram não quererem brincar, a Professora 4 perguntou se era devido ao medo do lobo da brincadeira, afirmando que o lobo é o colega. Já outra criança se manifestou querendo ser lobo também, a Professora 4 disse que todos poderiam ser lobo, mas que era preciso esperar, pois era um lobo por vez na brincadeira. Em outro momento da brincadeira, uma criança foi pega pelo lobo e chorou, pois afirmou que não queria perder. A Professora 4 acolheu a criança e disse que ser pega não significava perder. Ainda durante a brincadeira, o Professora 4 lembrava as crianças “*a gente*

*tem que fazer o que a gente combina*”, referindo-se aos combinados da turma e das regras das brincadeiras que estavam ocorrendo.

Ao final da aula, as crianças tiveram um momento para brincadeiras livres com bolas e cordas. Pude observar o diálogo de duas crianças que chegaram mais próximas a mim: Criança 14: “*Olha o que tenho para você!*” alcançando uma corda. Criança 15 “*Muito obrigada! Óh, minha bola pra você! Ela é azul!*”. Nesse diálogo as crianças realizam uma negociação, trocam entre si os brinquedos que estavam brincando. Através de conversas que os professores realizam com as crianças, elas vão compreendendo a importância de compartilhar os brinquedos e essas aprendizagens acabam sendo internalizadas pelas crianças e demonstradas em suas experiências.

Mas, para isso, é preciso que as crianças comuniquem seus desejos, saibam dialogar com o colega, realizem uma negociação de como resolver a situação sem que o outro saia em desvantagem. Para que a criança compreenda tudo isso, os adultos, no caso da escola os professores, precisam dialogar sobre esses aspectos, na maioria das vezes mediando essas situações, até que as crianças compreendam e comecem a seguir esse exemplo de dialogar para respeitar os diferentes desejos e pontos de vista.

Outra criança chega até mim, me observa e pergunta: “*Você está de batom?*” (CRIANÇA 16). Respondi: “*Sim!*”. “*Cê pode me dar um beijo!*” (CRIANÇA 16), estendeu a mão para que eu lhe beijasse. Ao fazer isso, ele olhou e viu que não ficou marca de batom, então se afastou e seguiu brincando. Esse momento e diálogo que tive com a criança demonstra como as experiências democráticas possibilitam as crianças a possibilidade de se expressarem e serem espontâneas, de demonstrarem suas curiosidades, se comunicarem e realizarem interação social.

Desse modo, destaca-se a importância do diálogo com as crianças, pois, de acordo com Dewey (1979), a educação representa para a vida social o que a nutrição e reprodução representam para a vida fisiológica. “A educação consiste primariamente na transmissão por meio da comunicação. A comunicação é o processo da participação da experiência para que se torne patrimônio comum” (DEWEY, 1979, p. 10). A comunicação oportuniza trocas de experiências e possibilidades de novas aprendizagens.

Ao observar as crianças interagindo no campo, desde sua ida a esse espaço, as brincadeiras, diálogos e as experiências ali apresentadas, foi possível perceber a autonomia das crianças, ao ter acesso aos seus pertences, por reconhecer e expressar suas necessidades, por participarem nos momentos de escolhas. Os autores Montandon e Longchamp (2007) acreditam que a experiência signifique ter consciência global de uma realidade vivida pelos sujeitos,

global por ser formada de reflexões, afetos e ações. Além disso, a experiência é social, pois os elementos que a compõe são materiais sociais fruto dos grupos sociais aos quais os sujeitos são pertencentes.

Em relação a experiência das crianças sobre autonomia,

a experiência que as crianças têm de autonomia é, portanto, uma experiência social na medida em que é constituída de representações, emoções e ações socialmente informadas. Ela é social, na medida em que a experiência das crianças pertencentes a um grupo social apresenta características comuns e se distingue das de outros grupos de crianças (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 108).

Ao chegar para observar a Turma 4, a Professora 6 me comunicou que estavam se organizando para um piquenique coletivo que estava programado pela escola envolvendo todas as turmas da Educação Infantil da Escola dos Sonhos. As crianças levaram suas cangas e os professores mesinhas que as crianças trazem no início do ano letivo para ser utilizada nesses momentos.

**Imagem 4** – Espaço organizado para o Piquenique.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

No pátio da escola, as crianças foram convidadas pela coordenadora pedagógica a sentarem ou se deitarem na grama para ouvir a história “Escola de Amor”. Após esse momento, a coordenadora disse que as professoras entregariam o pó mágico da fada do Vale Encantado, *“tenho uma missão para vocês, segurar o pó mágico do Vale das Fadas perto do coração,*

*depois vamos soltar*”. Nesse instante uma criança questiona “*podemos escolher a cor?*” (CRIANÇA 17), coordenadora: “*sim, as profes vão entregar para vocês, aí vocês escolhem a cor que desejam*”.

**Imagem 5** – Crianças recebendo o pó mágico



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Após todas as crianças receberem o pó mágico, a coordenadora falou as palavras que deveriam ser ditas “*eu sou o amor!*”. Todos repetiram a frase e sopraram o pó mágico bem forte, para que o amor chegasse à todas as pessoas.

As crianças da Turma 4 se sentaram em suas cangas e, por estarem próximas, algumas começaram a se abraçar. Como o lanche era coletivo com todas as turmas, as professoras buscavam na mesa principal as frutas e ofereciam para as crianças perguntando qual fruta

gostariam de se servir. Após as frutas, as professoras chamavam três crianças por vez para irem até o buffet escolher o bolo que gostariam de se servir, para isso cada criança levava o seu prato.

As vivências coletivas proporcionam para as crianças a interação com as demais crianças e professores, possibilitando o respeito a diversidade. Ao viver no coletivo e compartilhar experiências, a criança constrói novas aprendizagens.

Não somente a vida social exige o ensino e o aprendizado para sua própria continuação, como também por si mesma é ela educativa. Amplia e ilumina a experiência; estimula e enriquece a imaginação; gera o sentimento da responsabilidade, obrigando-nos a falar e a pensar com cuidado e exatidão. Um homem que realmente vivesse só (mental ou fisicamente) poucas ou nenhuma ocasiões teria para refletir sobre sua experiência passada ou para extrair-lhe a clara significação (DEWEY, 1979, p. 6).

Como sujeitos que vivem em sociedade, o ser humano se constitui no convívio social, nas interações com os outros grupos. Culturalmente, as pessoas se reúnem para partilhar alimentos, ao observar as crianças sentadas em círculos compartilhando alimentos e momentos, algo aparentemente tão simples, mas tão significativo, percebe-se quanto essa experiência é importante. São essas experiências que as crianças levam da escola para os demais espaços de sua vida.

Para Dewey (1979), a finalidade de uma educação em uma comunidade democrática é possibilitar aos sujeitos que continuem a sua educação, de modo a permanecer em constante desenvolvimento.

Um dos males de um abstrato ou remoto fim externo em educação é que sua real inaplicabilidade na prática resulta habitualmente no considerar abrupta ou desastrosamente as condições imediatas presentes. Um bom objetivo, pelo contrário, é aquele que leva a observar a experiência atual do aluno, e, concebendo um esboço de plano de desenvolvimento dessa experiência, conserva este constantemente em vista e modifica-o conforme as condições se apresentarem. O objetivo, em suma, é experimental, e por isso evolui continuamente à medida que vai sendo provado na ação (DEWEY, 1979, p. 113).

Não se pode pensar na educação como fim externo, fora da criança, precisa-se pensar na educação como algo que compreenda as vivências atuais da criança dando-lhe subsídios para ampliar sua aprendizagem de modo que produza novas experiências. Para isso, é necessário observar o grupo de crianças, traçar objetivos e oportunizar ações através das práticas pedagógicas para que as crianças ampliem seu repertório, seja ele cultural, de brincadeiras, conhecimento científico, literário, artístico etc. Para que se constitua experiência, a criança precisa viver, sentir, observar, agir, experimentar através da ação.

Para Dewey (1979) na medida em que a atividade mental se distancia do real interesse pelo mundo, fazendo com que o ato de realizar alguma coisa e relacionar com o que se está

sentindo seja tomado pelas palavras, permitindo, assim, que os símbolos substituam as ideias. Ao habituar-se e contentar-se com o mínimo de sentido, acaba por restringir a percepção acerca das relações das coisas com as suas verdadeiras significações. Assim, ao se acostumar com a meia percepção, passa despercebida o quanto a atividade mental está se tornando semimorta e o quanto seriam mais relevantes as observações e ideias se fossem desenvolvidas em condições “vivificante”, a qual requer esforço ao pensar e utilizar do raciocínio.

Para se pensar em situações mais significativas e próximas do que é relevante na infância, na próxima subseção está apresentada as práticas pedagógicas democráticas observadas nas vivências das crianças.

#### 6.4 A INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DEMOCRÁTICAS

Ao chegar na Turma 1 para realizar a observação, as crianças, juntamente com as professoras, estavam sentadas em roda no chão, num espaço da sala com grama artificial e almofadas. Nesse momento a Professora 3 estava fazendo a chamada com as crianças, utilizando crachás com a foto e o nome da criança escrito em caixa alta. A cada crachá, a Professora 3 perguntava quem era a criança e se havia vindo para a escola ou não. Se a criança estava presente, a Professora 3 lhe alcançava o crachá para colocar no cartaz laranja em que estava escrito “ESCOLA”, com uma imagem do emblema da Escola dos Sonhos. Caso a criança não tivesse ido à escola, a Professora 3 chamava alguma criança ou eles se manifestavam para pôr o crachá do colega no cartaz verde escrito “CASA” e com um desenho de casa.

Finalizada a chamada, ainda na roda de conversa a Professora 3 perguntou que dia da semana era e qual o dia do mês. Então, nesse momento, exploraram o cartaz do calendário. Nos dias nos quais não há aula na escola, como feriados e finais de semana, haviam bolinhas azuis para sinalizar.

**Imagem 6** – Calendário da sala da Turma 1



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Ao olharem para o calendário, a Professora 3 explorou com as crianças os dias da semana, os números, noção de tempo ao citar o dia da semana anterior e sucessor, referindo-se a ontem, hoje e amanhã. E nessa exploração uma criança perguntou “*Por que está escrito um nome?*” e a Professora 3 respondeu: “*Porque é feriado*”. No cartaz também havia uma imagem com legenda “Capoeira”, na terça-feira, a Professora 3 me explicou que é uma oficina que a Turma 1 gosta bastante, por isso pensaram nessa forma de as crianças saberem quando é a oficina e quantos dias faltam para ela. Os dias da semana são sinalizados no cartaz com uma seta.

Essa prática é o momento da roda de conversa, em que as crianças identificam os colegas que foram a escola ou que faltaram, realizam a exploração do calendário, de modo que as crianças, então, participem e socializem experiências. Um ponto a ser destacado é que os

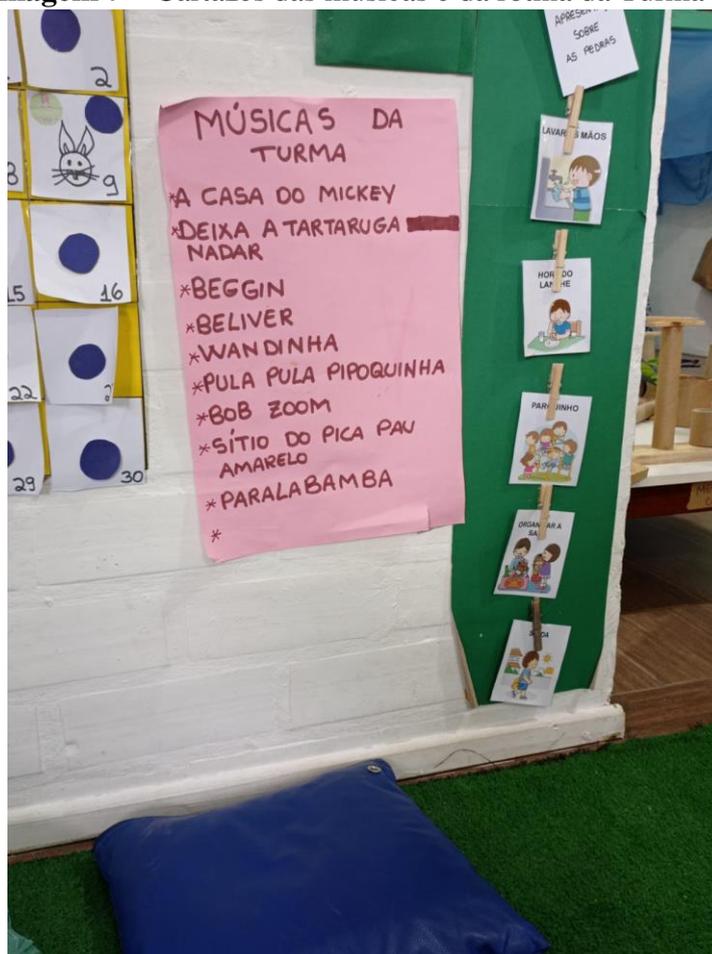
cartazes são fixados na altura das crianças, próximas ao chão e no local onde a Turma 1 se reúne para fazer a roda de conversa.

Assim, visualizam também a função social da leitura e da escrita, como no momento que a criança que tinha um nome escrito embaixo do número presente no calendário. Também ao estar na altura das crianças, permitem que elas interajam com esse material e participem dos momentos que estes estão sendo utilizados. Cartazes altos, elaborados e manuseados sem a participação das crianças se tornam apenas enfeites criados por adultos e para adultos. Como o objetivo dessa prática é a aprendizagem e a construção de conhecimento junto com as crianças, elas precisam tocar, explorar e vivenciar experiências com esses materiais.

Em outro cartaz havia a rotina da turma com imagem e escrita de cada uma das etapas que fazem parte da aula da turma. O objetivo desse cartaz é ajudar as crianças a compreenderem as práticas que ocorrem ao longo da tarde, preparando-as para os momentos que irão ocorrer, situando-as sobre o que já vivenciaram e o que ainda vivenciarão na aula. Esse cartaz também ajuda as crianças a terem percepção do passado, presente e futuro, ao visualizarem o que já realizaram, o que estão fazendo e o que ainda está programado.

Outro cartaz observado na sala da Turma 1 foi o cartaz com a *playlist* da turma, no qual estavam anotadas as músicas que cada criança mais gosta, formando a lista de músicas que ouvem em momentos de descontração e dança. Além de considerar o que cada criança gosta, esse cartaz representa a participação ativa das crianças no cotidiano das práticas pedagógicas, pois a Professora 3 ouviu cada criança e validou a sua opinião ao anotar a música de sua preferência. Destaca-se, também, que as músicas da lista não eram apenas canções infantis, as músicas eram de diferentes ritmos, as quais realmente fazem parte da vida da criança para além da escola.

**Imagem 7** – Cartazes das músicas e da rotina da Turma 1



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Essa é uma prática pedagógica possível de ser adotada em outras escolas, pois são ações simples como colocar os cartazes na altura das crianças e com objetivo de comunicar algo a elas, que dialogue com elas. São simples, mas que, em meio a rotinas corridas, os professores e as escolas, podem perder a sensibilidade do olhar para as pequenas ações, no entanto, serem pequenas não as fazem menos importante, pelo contrário. Além disso, o exemplo do cartaz da *playlist* proporciona significativa experiência para a criança ao ter a sua opinião validada. Esse é um exemplo de oportunizar espaço para que as crianças façam escolhas.

Para Dewey (1979), a experiência é um processo ativo que ocorre ao longo do tempo, sendo que, o que foi vivido no passado cria conexões com o que está a ser vivido, mesmo que essa implicação passe despercebida. Como resultado final, “[...] a experiência considerada como um todo estabelece uma determinada tendência ou disposição para com as coisas que possuam essa significação. Toda a experiência ou atividade assim contínua é educativa, e toda a educação consiste em tais experiências” (DEWEY, 1979, p. 85). Em um tapete na frente do espelho, as crianças da Turma 2, juntamente com as professoras, sentam em roda para

conversar, ouvir histórias e fazer a chamada. A Professora 2 relatou que essa prática de se sentarem frente ao espelho surgiu ao perceber que as crianças gostam de ver seus reflexos. Em outros momentos da observação ,foi possível perceber as crianças se olharem no espelho com determinada frequência enquanto brincavam.

A Professora 2 relatou que havia uma cabana na sala, mas que foi retirada, pois a Turma 2 não estava cumprindo com combinados estabelecidos em conjunto. “*Conversamos sobre poder brincar nesse espaço, mas cuidando para não rasgar o tecido da cabana, mas eles rasgaram. Conversei, combinamos, novamente rasgaram. Retirei a cabana*” (PROFESSORA 2). Durante a observação, pôde-se visualizar as crianças realizando atitudes que, no espaço coletivo, como a escola, não é adequado, o que representa bem o que foi compartilhado pela Professora 2.

O fato de as crianças participarem, serem ouvidas, terem autonomia para brincar entre os espaços da sala de aula, não as dá liberdade para fazer só o que quiserem. Existem combinados, existem momentos em que é preciso se sentar para conversar, ficar em silêncio para ouvir o colega ou a professora falar. E, principalmente, as crianças precisam compreender que os brinquedos e materiais necessitam de cuidados, que estão na sala para brincarem, como lhes é um direito, mas que também têm o dever de cuidar.

Essas práticas pedagógicas possibilitam que as crianças aprendam que na sociedade o ser humano tem direito, mas também é possuidor de deveres. Nas pequenas ações do cotidiano é possível que a criança vivencie situações que a permitem compreender sobre esses aspectos, como o exemplo da cabana. Ao educar as crianças, a sociedade está preparando seu futuro, “uma vez que em dada época, mais tarde, esses jovens constituirão a sociedade de seu tempo, a natureza desta última dependerá em grande escala da direção dada anteriormente à atividade infantil” (DEWEY, 1979, p. 44). Em outras palavras, as experiências que as crianças têm na infância podem influenciar em como serão os futuros cidadãos na sociedade.

A organização dos móveis na sala possibilita para as crianças a sua participação e autonomia. Ao serem pensados materiais e móveis que possibilitem a participação das crianças em momento da rotina, como encher os seus copos de água, situação essa observada em que a criança pega seu copo ou garrafa na mochila e se desloca até o bebedouro para pegar água.

**Imagem 8** – Armário para organização dos materiais das crianças da Turma 2



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Nas caixas de sapato estão materiais riscantes, como canetinhas, giz de cera, lápis de escrever, lápis de colorir, além de tesouras, borrachas, tintas etc. que pertencem a cada criança. As crianças também possuem um caderno para registrar as aprendizagens que ocorrem nos projetos de investigação. Os espaços para guardar os pertences de cada criança é identificada por uma foto dela, para que se reconheçam.

Os espaços também são pensados para que as crianças possam brincar e construir enredos de brincadeiras, com elementos não estruturados e brinquedos que as crianças gostam, como dinossauros. Na imagem a seguir é possível verificar um exemplo dessa prática pedagógica.

**Imagem 9** – Espaço com brinquedos e elementos não estruturados da Turma 2



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Considerar os interesses das crianças como temas geradores de investigação é permitir que as crianças compartilhem seus conhecimentos e hipóteses, é trazer elementos para que ampliem seus repertórios de aprendizagens. De acordo com Dewey (1979), se o sujeito que está adquirindo experiência participa diretamente com as atividades do meio em que participa, o conhecimento é uma forma valiosa de se tornar ativo nesse processo. “Ele não pode ser contemplação ociosa de um espectador desinteressado” (DEWEY, 1979, p. 371). As crianças precisam participar de forma ativa das atividades que estão envolvidas para que suas experiências se tornem conhecimentos.

Ao brincarem nos espaços na sala de aula, as crianças movimentaram alguns brinquedos e materiais do lugar. Em alguns momentos foram necessários intervenções da Professora 2, como quando uma criança avisou a professora que o colega estava lhe puxando, o que estava lhe fazendo sentir incomodada. A Professora 2 chamou as duas crianças para conversar lembrando que é preciso respeitar o outro. Para organizar a sala, a Professora 2 necessitou solicitar que as crianças recolhessem os brinquedos e lembrou algo bastante importante “*se todo mundo fizer a sua parte, não fica pesado para ninguém*” (PROFESSORA 2). Nas relações é importante que cada sujeito cumpra com o seu papel e colabore com a sua parte, para que ninguém fique sobrecarregado. A fala da Professora 2 é significativa para que as crianças construam experiências democráticas, lembrando de seus direitos e deveres e cumprindo com

as suas obrigações. O que parece uma atividade simples, como recolher os brinquedos, contribui para a aprendizagem das crianças ao seguir os combinados e cumprir com suas tarefas, tendo responsabilidade e senso de coletividade.

Dewey (1979) afirma que, para se aprender a prática de um ato o qual não se nasce sabendo, o sujeito precisa mudar as estratégias, a partir destas, fazer combinações, para que se adequem a variação das circunstâncias. É esse processo que “[...] traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se um ato, desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é que o ser humano adquire hábito de aprender” (DEWEY, 1979, p. 48). Em muitas vivências que ocorrem no dia a dia a criança está acontecendo a aprendizagem e é possível utilizar desses momentos para ensinar as crianças sobre questões importantes na convivência no coletivo.

Ao iniciar a observação na Turma 3, as crianças estavam sentadas em roda junto com a Professora 5 no chão, em um tapete com almofadas. A Professora 5 estava dialogando com as crianças perguntando como elas estavam e, na sequência, apresentou um bilhete para as crianças dizendo *“eu estava caminhando pela escola, perto das árvores e avistei um passarinho, e ele deixou cair um bilhete, nele está escrito: ‘O que é o amor?’ . E eu fiquei pensando, pensando, e gostaria de saber se vocês poderiam me ajudar a pensar o que é o amor”*.

Assim, a Professora 5 perguntava para cada uma das crianças, as chamando pelo nome, para que respondessem à pergunta *“Para você, o que é o amor?”*: *“Dar beijinhos, abraços, é o amor!”* (CRIANÇA 6). *“Pra mim amor é fusca”* (CRIANÇA 7). *“O amor pra mim é dá tibum na piscina”* (CRIANÇA 8). As falas sobre o amor abrangeram diferentes aspectos, como o amor pela família, plantas, os animais de estimação. Houveram, também, algumas crianças que se inspiravam nas respostas dos colegas e as repetiam. Outras não quiseram falar, a Professora 5 respeitou o fato das crianças não se manifestarem naquele momento.

As falas das crianças foram anotadas pela Professora 5 e no momento que as crianças foram para a aula de Educação Física, as escreveu em corações com desenhos feitos por elas na aula do dia anterior. As frases foram expostas nos galhos de uma árvore próxima a sala das crianças da Turma 3, para que elas e seus pais/responsáveis pudessem observar essa prática pedagógica realizada.

**Imagem 10** – Exposição das falas das Crianças



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

As rodas de conversa são uma prática de participação coletiva de diálogos sobre determinadas temáticas em que ocorre a interação com os sujeitos do grupo, para que expressem e também escutem seus pares, além de escutar a si mesmo através da prática do exercício reflexivo. Um dos objetivos da roda é socializar saberes e compartilhar experiências, por meio de conversas e da divulgação de conhecimentos dos envolvidos, visualizando a construção e reconstrução de conhecimentos sobre o tema proposto (MOURA; LIMA, 2014).

A roda de conversa é uma prática pedagógica bastante importante de ser realizada com as crianças, pois todos sentam de modo que se enxerguem, todos participam e são ouvidos pelos colegas. Para isso, é preciso uma organização e mediação do professor ou da professora, para que as crianças compreendam seu momento de ouvir os colegas e seu momento de falar e expressar suas ideias.

Nas rodas de conversa, as crianças também têm a oportunidade de refletirem sobre conhecimentos, temas, atitudes, assuntos que ocorrem na sala e na sociedade. Sobre reflexão, Dewey (1979, p. 179) destaca: “[...] a reflexão é o método de uma experiência educativa, o método de educar”.

Na observação participante realizada com as crianças da Turma 4, foi possível perceber a interação das crianças nos espaços presentes na sala de referência. Os espaços, ou cantos temáticos, são uma prática pedagógica na qual a professora observa as brincadeiras das crianças, seus interesses e demandas, organiza ambientes com brinquedos e/ou materiais dentro de uma temática para que as crianças criem enredos de brincadeiras, façam investigações e novas descobertas.

A Professora 6 citou que a turma interagiu bem com o Território de Aprendizagem das Construções, o que resultou na criação desse espaço em sala. O trabalho com Territórios de Aprendizagem é uma prática pedagógica adotada pela Escola dos Sonhos, em que também são organizados espaços com materiais e brinquedos para as crianças brincarem, criarem e interagirem. A diferença entre os cantos temáticos da sala e dos Territórios de Aprendizagem, é que os territórios têm maior proporção de tamanho, sendo desenvolvidos no pátio da escola, com mais materiais, pois as crianças de todas as turmas de Educação Infantil fazem uso desse local.

Para criar esses espaços, as professoras de Educação Infantil e a equipe de coordenação da escola se reúnem e planejam os territórios, considerando o que está mais presente nos interesses das turmas, levando em consideração as experiências vividas com os outros momentos de territórios (o que as crianças mais brincaram, qual devolutiva sobre os territórios relatavam nas rodas de conversa, quais os interesses das crianças, o que demonstram querer descobrir e investigar). Já nos espaços na sala, também é possível fazer essa escuta das curiosidades das crianças, mas levando em consideração as particularidades da turma.

Na imagem a seguir, é possível observar a organização do Território de Aprendizagem das Construções, que foi citado pela Professora 6 como um território que teve bastante envolvimento das crianças da Turma 4.

**Imagem 11** – Território de Aprendizagem – Território da Construção



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

A prática pedagógica dos Territórios de Aprendizagem possibilita a interação das crianças com os materiais de forma investigativa, vivenciando momentos e constituindo experiências educativas e democráticas no coletivo, na interação com brinquedos, materiais não estruturados e crianças de diferentes idades que estão na Educação Infantil. São ambientes bastante significativos para proporcionar autonomia para as crianças nas tomadas de decisões e na criação de situações ou brincadeiras.

Ao perceber a interação que as crianças tinham com esse espaço, a Professora 6 organizou um espaço com materiais que possibilitassem construções na sala da Turma 4.

**Imagem 12** – Espaço da construção presente na sala da Turma 4



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Por observar também que as crianças gostam de brincar com bonecas, a Professora 6 organizou um espaço na sala de aula que propicia brincadeiras com essa temática.

**Imagem 13:** Espaço das bonecas presente na sala da Turma 4



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Outro espaço presente na Turma 4 é com temática cozinha, próxima ao local onde estavam dispostas as bonecas, mas, no momento da observação, várias crianças estavam interagindo nesse local, então não foi possível fotografar sem que aparecessem as crianças. Porém, enquanto eu observava e realizava anotações, as crianças me inseriram na brincadeira, me trazendo um prato de comida deliciosamente preparada por elas, temperadas com imaginação e sensibilidade que vem das crianças.

**Imagem 14** – Comidinha preparada pelas crianças da Turma 4



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Tanto os Territórios de Aprendizagem, quanto os espaços ou cantos temáticos na sala, são práticas pedagógicas nas quais as crianças podem interagir com os materiais, criar contextos e imaginar situações para ampliarem seus enredos de brincadeiras, além de simular situações que são observadas ou vividas socialmente. “Se é, indiscutivelmente, desejável que todos os institutos educativos sejam aparelhados de modo a proporcionar aos estudantes ensejo para adquirirem e provarem as idéias e os conhecimentos em trabalhos ativos reproduzindo importantes situações sociais” (DEWEY, 1979, p. 178-179).

Nesses momentos, as crianças participam ativamente do processo de brincadeira, além de serem consideradas suas falas nos momentos de escolhas de materiais para preparar esses espaços. Ao estar em contato com as demais crianças e os materiais, elas vivenciam momentos de escolhas, de negociações e diálogos para estabelecer regras nas brincadeiras.

A interação que ocorre nesses ambientes planejados para as crianças explorarem, principalmente pelo uso dos materiais não estruturados, é uma experiência bastante importante na infância para estimular a imaginação. Dewey (1979) cita que, o desejo em realizar alguma coisa diferente ou a aversão por determinado estado de coisas, faz com que a imaginação seja estimulada. “Em vez de se embaraçar com os obstáculos à praticabilidade de seu objeto a imaginação permite que este se desenvolva, devido ao imediato sentimento de satisfação que ele proporciona” (DEWEY, 1979, p. 382).

A disposição dos espaços e dos materiais organizados nas turmas observadas, Núcleo Investigação, na escola de Educação Infantil Escola dos Sonhos, proporciona um contexto imaginativo e investigativo para as crianças, possibilitando que ampliem seus conhecimentos. Para Dewey (1979), o conteúdo do conhecimento é aquilo que aconteceu, e, por isso, pode ser considerado como estabelecido e seguro, mas que está em conexão com o que é futuro. Dessa forma, o conhecimento permite a compreensão do que está acontecendo ou ainda vai acontecer.

A escola investigada é da rede privada, portanto, apresenta condições econômicas que permitem acesso a alguns recursos materiais que, ao ser comparado com a rede pública, se torna mais desafiador. Também existem algumas questões culturais que fazem parte da região em que a Escola dos Sonhos está localizada, Florianópolis/SC, que são, por exemplo, o uso das cangas par preparação dos espaços de piquenique e brincadeiras das crianças em sala, que é uma peça do vestuário muito popular nas regiões do litoral, devido a presença de praias. Mas a intencionalidade dessa pesquisa é justamente refletir acerca do que se pode ser feito em outros espaços escolares, como: escrever cartazes junto com as crianças, colocando-os na altura das crianças, rodas de conversa para ouvir as crianças etc. As experiências democráticas para a infância podem ser organizadas em outros espaços escolares sem necessitar de recursos financeiros, somente com recursos humanos já é possível se dar início a essas experiências na infância.

Ao longo da escrita dessa pesquisa, pode-se refletir sobre alguns aspectos e chegar a alguns resultados. Assim, na sequência estão as considerações finais.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A infância é um chão que a gente pisa a vida inteira”  
(Ariane Osshiro)*

As experiências vividas na infância refletem nas futuras experiências da vida. Ao dedicar-se ao tema “Experiências Democráticas nas Práticas Pedagógicas na Educação Infantil”, percebe-se que esse assunto é algo pouco debatido, apesar de a democracia não ser um assunto novo, mas é novidade ao se pensar em ser prática pedagógica com crianças, na etapa da Educação Infantil, de modo que propiciem experiências democráticas.

Com o intuito de analisar práticas pedagógicas na Escola de Educação Infantil a partir de experiências democráticas na Infância, alguns objetivos específicos foram definidos no caminho da pesquisa. O primeiro deles foi compreender e analisar aportes teóricos em relação as concepções históricas da educação na Infância e o processo interativo de experiência em Dewey. Sobre isso, descobriu-se a partir de revisão bibliográfica que o conceito de infância é uma criação, pois nem sempre, na sociedade, houve essa separação entre mundo adulto e mundo da criança. A partir do século XVI, iniciou-se esse processo de cuidado com as crianças e suas peculiaridades na infância. A partir da análise documental, percebeu-se que foi ao longo da história da educação e seus esforços na contemporaneidade que as crianças foram reconhecidas como sujeitos integrantes da sociedade, sendo citadas em leis e documentos que regem a Educação Básica Brasileira. Referente ao processo interativo de experiência em Dewey, foi possível perceber que o autor acredita em uma filosofia da educação que tenha por base a filosofia da experiência, de modo que essas experiências possibilitem para a criança estender seu desenvolvimento e aprendizagens para além da escola, sendo um indivíduo ativo e participativo na sociedade.

O segundo objetivo foi descrever as práticas pedagógicas na escola de Educação Infantil afim de compreender como acontecem as experiências educativas que contribuem na formação democrática da criança. Nesse sentido, foi possível observar os projetos de investigação com temáticas originadas pela curiosidade das crianças como uma prática pedagógica que considera a criança e se faz uma escuta atenta as suas demandas. A partir dessa prática, as crianças hipotetizam, investigam e descobrem a partir das suas vivências e na interação com o tema da pesquisa.

Os cartazes em sala de aula também podem ser pensados como uma prática pedagógica que podem proporcionar experiências democráticas ao colocar as crianças como colaboradoras na construção dos cartazes, tanto com suas produções de pesquisas, como em calendários,

rotinas, cartazes que tenham informações que são importantes para as crianças que compõem a turma. Para que os cartazes dialoguem com as crianças, é preciso que esse recurso esteja na altura das crianças e em um ambiente que elas possam ter acesso.

A rodas de conversa são uma prática bastante popular nas escolas de Educação Infantil e que foram identificadas a suas potencialidades para a formação de experiências democráticas. Sentar-se em roda, de modo que todos possam se enxergar, tanto crianças quanto professores, organizar o diálogo para oportunizar espaço para todos falarem e destacando a necessidade de aprender a ouvir, se torna um momento de partilha de experiências e interação. Além disso, permite a reflexão, a possibilidade de constituir novas aprendizagens, apresentar seu ponto de vista, ouvir diferentes concepções e analisar sobre essas ideias. Também pela roda de conversa o(a) professor(a) tem a oportunidade de estar mais próximo(a) das crianças, na altura delas, em diálogos com elas.

Junto com a roda de conversa, está a necessidade de oportunizar momentos para as crianças compreenderem e também entenderem sobre seus direitos e deveres. Quando a criança tem autonomia para manipular materiais, brinquedos, participar da construção dos espaços, está vivenciando seus direitos, mas é necessário respeito aos colegas, cuidado com os materiais, responsabilidade na organização dos espaços, por exemplo, como formas de exercer seus deveres. Essas situações são parte do cotidiano da infância e que a formam para a vida em sociedade.

Uma prática pedagógica que é bem característica da Escola dos Sonhos, são as construções dos Territórios de Aprendizagem e que foi percebido o potencial que essa prática tem para o desenvolvimento das crianças e das suas experiências democráticas. Aprender a dialogar ao expressar ideias e opiniões em relação ao que foi vivido nesses espaços para os professores no momento de avaliação dos territórios, estar brincando e interagindo com crianças de outras turmas e idades, ter autonomia para construir seus enredos de brincadeiras, imaginar e criar situações, é uma prática que contribui bastante nas experiências das crianças.

Analisar as concepções de professores da escola de Educação Infantil sobre como estão organizadas as práticas pedagógicas de maneira que propiciem experiências democráticas na Infância, foi o terceiro objetivo da pesquisa. Na concepção dos professores da escola de Educação Infantil Escola dos Sonhos, os combinados da turma feitos entre os professores e as crianças é uma prática pedagógica democrática, para que a criança compreenda que em locais coletivos existem regras e, na escola, por ser um espaço coletivo, vivencia-se atitudes que não são aceitáveis. Nesse sentido, a criança experencia ter direitos, mas o colega também tem os mesmos direitos, então é preciso aprender a respeitar a diversidade de pontos de vista e

opiniões. Ressalta-se também a necessidade de se dialogar com as crianças sobre seus deveres, pois em uma sociedade além dos sujeitos possuem direitos, possuem deveres, sendo que, para a harmonia na sociedade esses dois pontos precisam estar em equilíbrio.

A possibilidade de a criança ser coparticipante do seu processo de aprendizagem foi algo citado pelos professores, mas que remetem a esse olhar a escuta da criança, além de garantir que a criança tenha autonomia e espaço para expressar aquilo que pensa, sente e conhece. Por vezes, o planejamento do professor seguirá outros caminhos por acolher o que as crianças trazem aos professores, o que não se torna um problema, desde que seja algo que tenha objetivo e intencionalidade pedagógica, algo a ser descoberto e propicie novas experiências.

Em meio aos diálogos sobre experiências democráticas para as crianças, surge o questionamento sobre os demais sujeitos que fazem parte da escola, afinal, do que vale experiências democráticas com as crianças se elas não visualizam o mesmo acontecendo com os demais sujeitos? A criança aprende pelo exemplo, então fica esse questionamento como algo a ser investigado e analisado em oportunidades futuras.

E o último objetivo foi demonstrar indicativos sobre as práticas pedagógicas na experiência democrática na infância em um *e-book*, dentro da perspectiva de intervenção, a partir dos dados construídos na pesquisa (Produto Final). Com a elaboração do produto, foi possível refletir sobre como tornar esses aspectos analisados em uma forma mais prática de desenvolvimento em sala, estando presente na rotina de professores e crianças as práticas pedagógicas para o desenvolvimento de experiências democráticas. A intenção não é que o *e-book* seja visto como um livro de receitas, mas que sirva para reflexão e inspiração, dentro de cada realidade, para momentos que considerem as crianças e as suas potencialidades para uma sociedade mais democrática.

Para que tais objetivos fossem alcançados, caminhos metodológicos foram traçados para se chegar aos resultados pretendidos com a pesquisa. Desse modo, após dedicar-se em leituras em livros, artigos e documentos legais que regem a Educação Infantil Brasileira, obteve-se subsídios teóricos para dialogar e aprofundar os conhecimentos acerca da temática abordada, além de realizar a coleta e análise de dados de modo que respeitassem os sujeitos envolvidos, crianças e professores, seguindo critérios éticos e mantendo seus direitos preservados. Ao finalizar a transcrição das entrevistas semiestruturadas e observar as anotações do Diário de Campo, iniciaram as categorizações, as quais abordaram (a) Experiências Democráticas a partir da Concepção dos Professores na Educação Infantil; (b) Concepções e Práticas Pedagógicas dos Docentes na Formação Democrática da Criança; (c) Experiências Democráticas nas Observações com as Crianças; (d) A Inserção das Crianças nas Práticas Pedagógicas.

Ao final da pesquisa foi possível chegar a alguns resultados que respondessem à pergunta que motivou o caminhar dessa pesquisa: *Que práticas pedagógicas numa escola de Educação Infantil propiciam experiências democráticas da infância?*. Considerando as concepções apresentadas e os referenciais teóricos utilizados, percebeu-se que as práticas pedagógicas para desenvolverem experiências democráticas necessitam mais de recursos humanos do que recursos financeiros. Ou seja, o desenvolvimento de experiências democráticas pode estar presente em outras realidades escolares, principalmente em escolas da rede pública, ao ouvir as crianças, realizar rodas de conversas, realizar votações quando as decisões impactam diretamente na vida das crianças, construir pesquisas que sejam interesse delas e oportunizar espaços de fala para compartilharem seus conhecimentos. Permitir que cartazes e materiais estejam a seu acesso para uso, desenvolvendo a autonomia e responsabilidade da criança.

Sobre as contribuições desta pesquisa, espera-se que se possa olhar para a infância estando próxima a ela, valorizando as crianças e as reconhecendo como sujeitos integrantes da sociedade. Práticas pedagógicas que se tornam experiências democráticas na infância são aquelas que marcam as crianças positivamente.

*[...] é ser o intuito da educação escolar assegurar a continuação da educação coordenando as energias e organizando as capacidades que asseguram o permanente desenvolvimento. A tendência a aprender-se com a própria vida e a tornar tais as condições da vida que todos aprendam com o processo de viver, é o mais belo produto da eficiência escolar (DEWEY, 1979, p. 55)*

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, K. A. A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 69-85, mar. 2016. Disponível em: [http://scielo.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2182-13722016000100005&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722016000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 jan. 2023.
- ALVES, R. **Filosofia da ciência**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 103-117, jan./mar. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000100103&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000100103&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 01 ago. 2019.
- ANTONIO, D. G. R. F.; DIAS, P. L. V. Infância contemporânea, desafios e inquietudes: uma reflexão sobre o processo de escolarização inicial. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014, p.1-16. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/2098-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2098-0.pdf). Acesso em: 22 jul. 2022.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAE, B. O direito das crianças a participar: desafios nas interações do cotidiano. **Invest. Práticas**. Lisboa, v. 6, n. 1, p. 7-30, mar. 2016. Disponível em: [http://scielo.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2182-13722016000100002&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722016000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 jan. 2023.
- BARBOSA, T. R. Crianças pequenas e consumo: que lugar a escola ocupa?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 4, p. 129–140, 2013. DOI: 10.21723/riace.v7i4.6293. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6293>. Acesso em: 8 mar. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Plano de Investigação. In: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. (org.). **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alves, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinha Baptista. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994, p. 81-110.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 jul. 2022.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 22 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 23 jul. 2022.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/1996**. BRASIL. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 jul. 2022.

CAMPOS, N. de F. **A experiência das crianças em uma escola democrática: olhares e interpretações.** Orientadora: Profª Dr(a). Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17064>. Acesso em: 22 maio 2023.

CATUNDA, A. de A. **A relevância da gestão democrática no fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem.** Orientador: Prof. Dr. Júlio César Adam. 2012. 70 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2012. Disponível em: [http://dspace.est.edu.br:8000/xmlui/bitstream/handle/BR-SIFE/311/catunda\\_aa\\_tmp225.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.est.edu.br:8000/xmlui/bitstream/handle/BR-SIFE/311/catunda_aa_tmp225.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 22 maio 2023.

CELA, V. V. B. **Humanização do direito e da justiça: reconhecimento e efetividade dos direitos da criança e do adolescente.** Orientadora: Profª Dr. Vânia de Vasconcelos Gico. 2014. 243 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/19430>. Acesso: 22 maio 2023.

COLIN; A. S. de A. **Percepções da Infância na Contemporaneidade: A Escuta de Educadores Formadores de uma Rede Municipal de Ensino.** Orientadora: Marcia Cristina Argenti Perez. 2019. 146 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Araraquara. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191572>. Acesso em: 19 jul. 2022.

DALBOSCO, C. A. Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 2 (62), p. 313-336, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/561>. Acesso em: 16 ago. 2022.

DALBOSCO, C. A.; MENDONÇA, S. Teorias da democracia em John Dewey: exigências formativas da cooperação social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250010, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8LNkkTVFhg4HmC4mw8YqrTM/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

DEWEY, J. **Democracia e educação: atualidades pedagógicas.** Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** Tradução Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979 b.

DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. Estudos da Criança e Pesquisa com Crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39721/1/dornelles-fernandes.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A dialética entre a normatização e a interpretação: a autoridade docente na modernidade líquida de Bauman. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-23, e- 15883, abr./jun. 2019. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v57n52/1981-1802-eq-57-52-e15883.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREUDENBERG, N. **A que Custo?: O Capitalismo (moderno) e o futuro da saúde**. Tradução de Juliana Leite Arantes. São Paulo: Elefante, 2022.

FRIEDMANN, A. **A Vez e a Voz das Crianças: Escutas Antropológicas e Poéticas das Infâncias**. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 64-89.

GHIRALDELLI JR., P. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: SILVA JR., C. A. da; BUENO, M. S. S.; GHIRALDELLI JR., P.; MARRACH, S. A. (org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A. **Múltiplas Linguagens na Educação da Infância: Perspectivas de Protagonismo compartilhado entre professor, crianças e conhecimentos**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gein/wp-content/uploads/2016/10/M%C3%9ALTIPLAS-DIFERENTES-E-CONFLITUOSAS-LINGUAGENS-UM-ESTUDO-SOBRE-LINGUAGEM-E-ORGANIZA%C3%87%C3%83O-DO-TRABALHO.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.

KOVALCZUK, S. L.; ROSSI, E. R. O lugar dos espaços externos nas diretrizes nacionais para a educação infantil de 0 a 3 anos (1996–2018). **Devir Educação, [S. l.]**, v. 5, n. 2, p. 171–191, 2021. DOI: 10.30905/rde.v5i2.427. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/427>. Acesso em: 4 jun. 2023.

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

MANZINI, L. C. Escolarização, Infância e Pós-Modernidade: Pequenos Recortes, Grandes Contribuições. **Revista da Faculdade de Educação**, Ano V, nº 7/8, p. 125-149, jan./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3587/2869>. Acesso em: 19 jul. 2022.

MARQUES, V. F. **Centro Internacional de Estudos, Memórias e Pesquisas da Infância: uma proposta de política pública para continuidade das ações educacionais da Rede Municipal de Jundiaí**. Orientador: Profª Dr(a). Roberta Rocha Borges. 2021. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1642073>. Acesso: 22 maio 2023.

MESQUITA, D. L. de. Cidadania desde a infância e educação para a democracia: da negação da fala à perspectiva de fortalecimento da voz da criança. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270066, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NTccBByqp94d3FmCszMhSTj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2023.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-29.

MONTANDON, C.; LONGCHAMP, P. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 105-126, jan./jun. 2007. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/268286711\\_Voce\\_disse\\_autonomia\\_Uma\\_breve\\_percepcao\\_da\\_experiencia\\_das\\_crianças](https://www.researchgate.net/publication/268286711_Voce_disse_autonomia_Uma_breve_percepcao_da_experiencia_das_crianças). Acesso em: 02 ago. 2023.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez. 2014. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 17 mar. 2022.

MOROSINI, M.; SANTOS-KOHL, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95-103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MURARO, D. N. A concepção da infância como crescimento em John Dewey. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 24, maio-out. 2015, p. 24 - 47.

MURARO, D. N. A concepção da infância como crescimento em John Dewey. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 24, maio-out. 2015, p. 24 - 47.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 51-66.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RIBEIRO, R. J. Mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado. Digitado, 3f, s/d.

RIBEIRO, R. J. O poder de infantilizar. In: GHIRALDELLI JR., P. (org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997, p. 101-110.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, A. P. dos. Educação “pelas coisas”, princípio pedagógico no iluminismo de Rousseau. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. s96-s105, dez. 2016.

SANTOS, J. dos; MOLINA, A. A. Infância e História: A Criança na Modernidade e na Contemporaneidade. **Travessias**, Cascável, v. 13, n. 1, p. 189-204, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/21603>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SANTA, F. D. A criança e o seu mundo: considerações acerca da educação natural nos dois primeiros livros do Emílio de Rousseau. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SARMENTO, M. J. Infância (In)Visível. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (org.). **Visibilidade Social e Estudo da Infância**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007, p. 25 - 49.

SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. In: SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. (org.). **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 17-34.

SEVERINO, A. J. Teoria e Prática Científica. In: SEVERINO, A. J. (org.). **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p. 99-126.

SILVA, A. J. da; BRENNAND, E. G. de G.; OLEGÁRIO, M. da L. Educação, democracia e diversidade cultural: das concepções aos aprendizados. **Cadernos de Pesquisa**. São Luís, v. 27, n. 2, p. 121-143, jul./dez., 2020. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SILVEIRA, C. L. A. da; LAUER, M. J.; ESQUINSANI, R. S. S. O sentido do brincar e do jogar na infância como fundamentos para a construção da democracia social. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 102, n. 262, p. 787-801, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zyqZXYfCh7sFhhV4Yx8LqXF/abstract/?lang=pt>. Acesso em 22 maio 2023.

TADEU, B. Da democracia e educação em Dewey à democracia e educação hoje: Questões de democracia na pequena infância no contexto nacional. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 8, n. 2, p. 115-128, set. 2018. Disponível em [http://scielo.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2182-13722018000200007&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722018000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 18 jan. 2023.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Roteiro de Observação Participante – Práticas Pedagógicas



#### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

**Pesquisadora:** Tania Berlanda

**Orientador:** Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos

**Título:** Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Experiências Democráticas na Infância

**Objetivo Geral:** Analisar práticas pedagógicas na Escola de Educação Infantil a partir de experiências democráticas na Infância.

A Observação Participante terá seus aspectos de observações anotados em um Diário de Campo, baseados na autoria de Bogdan e Biklen (1982, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986), orientados pelos seguintes itens:

- ❖ Descrição dos sujeitos: observar aspectos que abordam as realidades das crianças, suas individualidades e seus jeitos de se relacionarem em grupo.
- ❖ Reconstrução do diálogo: registrar depoimentos, frases, falas das crianças e dos(as) professores(as) durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas, se ocorrem e como ocorrem as experiências democráticas.
- ❖ Descrição dos locais: analisar e registrar por anotações e imagens como são constituídos os ambientes em que serão feitas as observações, os espaços, materiais disponíveis para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, cartazes, e demais elementos relevantes a serem destacados que sejam percebidos como experiências democráticas.
- ❖ Descrição de eventos especiais: se acaso nos momentos observados ocorrerem situações em que a pesquisadora perceba ser esporádica, serão registradas no Diário de Campo citando o que ocorreu, de que maneira e quem foram os sujeitos (crianças e/ou professor(a)) envolvidos com tal evento.
- ❖ Descrição das atividades: serão observadas as atividades que acontecem de maneira geral, como são as participações das crianças, de que maneira são acolhidas pelos(as)

professores(as), como as experiências democráticas aparecem nos enredos de brincadeiras e aprendizagem e nas práticas pedagógicas, e qual é a frequência que essas atividades aparecem.

- ❖ Comportamento do Observador: também serão registradas nas anotações o envolvimento da pesquisadora neste espaço, seus diálogos com as crianças e com os(as) professores(as), suas participações nas práticas pedagógicas e suas percepções sobre as experiências democráticas.

**Apêndice B – Termo de Consentimento aos Pais/Responsáveis da Criança**  
**Observação Participante e Uso de Imagens**



**Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS  
DEMOCRÁTICAS NA INFÂNCIA**

Prezados pais/responsáveis,

O(a) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “*Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Experiências Democráticas na Infância*” desenvolvida por Tania Berlanda, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim/RS, sob orientação do Professor Dr. Almir Paulo dos Santos.

O objetivo central do estudo é: Analisar práticas pedagógicas na Escola de Educação Infantil a partir de experiências democráticas na Infância. Esse estudo justifica-se pelo fato da pesquisadora ser Pedagoga e acreditar que a Escola de Educação Infantil cumpre um papel muito importante na formação da criança. E é por meio das práticas pedagógicas que se constroem as concepções básicas para que haja experiências democráticas na Infância. Ou seja, a relação do sujeito com a escola não ocorre de maneira mecânica, muito pelo contrário, a escola é um espaço de vida e de vivências, que vai muito além da aprendizagem de conteúdos apresentados de maneira isolada, é um ambiente que forma o sujeito. E esse olhar para a instituição escolar considerando a sua complexidade, se destaca na importância da organização das práticas pedagógicas voltadas para o ensino e aprendizagem nos seus sentidos amplos e abrangentes.

O convite quanto a participação do(a) seu(sua) filho(a) se deve à importância que a participação dele(a) terá para essa pesquisa, ao contribuir com as suas perspectivas, enredos de brincadeiras e explorações realizadas na Escola dos Sonhos, localizada na região Metropolitana de Florianópolis/SC, Escola de Educação Infantil.

A participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que seu(sua) filho(a) participe, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Seu (sua) filho(a) não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo a participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações

por você prestadas. Qualquer dado que possa identificar seu (sua) filho(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre a participação do(a) seu(sua) filho(a) e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Quanto a identificação do(a) seu(sua) filho(a), ela será preservada, utilizando nomes fictícios para quando tratado dos aspectos por ele(a) apresentados na Observação Participante. A participação do(a) seu(sua) filho(a) consistirá em ser observado(a) nas práticas pedagógicas vivenciadas na Escola dos Sonhos. O tempo de duração da Observação é de aproximadamente quarenta e cinco minutos (45 min). A Observação será registrada por anotações em um Diário de Campo da pesquisadora e por registros fotográficos, utilizando um *Smartphone*. Os dados coletados serão utilizados para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo o uso de imagens       Não autorizo o uso de imagens

As anotações do Diário de Campo serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos. As imagens somente serão utilizadas para ilustrar, no decorrer da escrita da pesquisa, as práticas pedagógicas vivenciadas pela criança enquanto se realizaram as observações.

O benefício relacionado com a colaboração do(a) seu(sua) filho(a) nesta pesquisa é o de contribuir para o alcance dos objetivos presentes nessa pesquisa. Além disso, possibilitará a construção de novos conhecimentos, que, além de contribuir com a Pesquisa na área da Educação das Infâncias, possibilita novas visões sobre os aspectos abordados, para que os(as) leitores(as) e demais interessados(as) na temática possam constituir novos olhares sobre a etapa da Educação Infantil, visualizando experiências democráticas nessa etapa da Educação Básica.

A participação nesta pesquisa não coloca seus participantes em risco de vida e não apresenta caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. O que pode vir acontecer é, no momento da observação e registro fotográficos, ocorrer algum tipo de constrangimento ou suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação que o conteúdo gera para cada sujeito. Para minimizar ou evitar qualquer prejuízo causado por emoções ou constrangimentos, a criança participante poderá interromper a participação a qualquer momento ou solicitar que siga a observação ou uso registro de imagens em uma outra oportunidade. Caso algum dos riscos previstos venham a se concretizar, o(a) seu(sua) filho(a) pode se sentir à vontade para manifestar o seu desejo de não participar mais da pesquisa, mesmo que já havia consentido, e, neste caso, será atendido o pedido da criança e quaisquer informações anotadas não serão consideradas pela pesquisadora no momento da análise de dados.

Os resultados encontrados através da pesquisa serão enviados em arquivo PDF por e-mail à instituição em que ocorreu a pesquisa, a partir de um material de divulgação, elaborado através da análise deste estudo, contendo uma breve revisão teórica sobre as práticas pedagógicas e de gestão, bem como as maneiras que a experiência democrática se efetiva na Educação Infantil, culminando com a apresentação dos Indicadores sobre a Experiência Democrática na Educação Infantil, podendo servir de inspiração para demais instituições e professores investigadores da Infância.

Os resultados gerados por meio desta pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas, sempre garantido o sigilo dos dados pessoais, omitindo qualquer dado que

venha a identificá-lo. Caso concorde em seu(sua) filho(a) participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue a pesquisadora e sua autorização será declarada a seguir para que a participação nesta entrevista se torne possível.

As orientações aqui citadas e descritas sobre os procedimentos da pesquisa que seu(sua) filho(a) será submetido(a) na Observação Participante, serão explicadas verbalmente para as crianças no momento da chegada da pesquisadora na escola, para que a criança esteja consciente de como esse processo irá ocorrer.

Desde já agradecemos a contribuição permitindo a participação do(a) seu(sua) filho(a)!

CAAE: 65463322.9.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFS: 5.912.071

Data de Aprovação: 27 de fevereiro de 2023.

Erechim/RS, 04 de abril de 2023.

---

Tania Berlanda (Pesquisadora Responsável)

Tel: (54) – 99700-8200

e-mail: berlandatania@gmail.com

---

Prof Dr. Almir Paulo dos Santos (Orientador da Pesquisa)

Tel: (49) – 99106-2462

e-mail: almir.santos@uffs.edu.br

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, pelo contato:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br)

[http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg)

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899  
Chapecó - Santa Catarina – Brasil

(     ) **Declaro que entendi os objetivos e condições da participação do(a) meu(minha) filho(a) na pesquisa e concordo que ele(a) participe.**

Nome completo do pai/responsável do (a)

participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Educador**

**Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS  
DEMOCRÁTICAS NA INFÂNCIA**

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “*Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Experiências Democráticas na Infância*” desenvolvida por Tania Berlanda, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim/RS, sob orientação do Professor Dr. Almir Paulo dos Santos.

O objetivo central do estudo é: Analisar práticas pedagógicas na Escola de Educação Infantil a partir de experiências democráticas na Infância. Esse estudo justifica-se pelo fato da pesquisadora ser Pedagoga e acreditar que a Escola de Educação Infantil cumpre um papel muito importante na formação da criança, e é por meio das práticas pedagógicas que se constroem as concepções básicas para que haja experiências democráticas na Infância. Ou seja, a relação do sujeito com a escola não ocorre de maneira mecânica, muito pelo contrário, a escola é um espaço de vida e de vivências, que vai muito além da aprendizagem de conteúdos apresentados de maneira isolada, é um ambiente que forma o sujeito. E esse olhar para a instituição escolar considerando a sua complexidade, se destaca na importância da organização das práticas pedagógicas voltadas para o ensino e aprendizagem nos seus sentidos amplos e abrangentes.

O convite a sua participação se deve à importância que seu relato terá para essa pesquisa, ao contribuir com as suas perspectivas, vivências e considerações sobre as práticas pedagógicas que realiza na Escola dos Sonhos, localizada na região Metropolitana de Florianópolis/SC, Escola de Educação Infantil.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das

informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Quanto a sua identificação, ela será preservada, utilizando nomes fictícios para quando tratado dos aspectos por você apresentados na entrevista. A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente quarenta e cinco minutos (45 min). A entrevista será gravada por áudio, utilizando um aplicativo de *Smartphone*, somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização.

Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação       Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir para o alcance dos objetivos presentes nessa pesquisa. Além disso, possibilitará a construção de novos conhecimentos, que, além de contribuir com a Pesquisa na área da Educação das Infâncias, possibilita novas visões sobre os aspectos abordados, para que os(as) leitores(as) e demais interessados(as) na temática possam constituir novos olhares sobre a etapa da Educação Infantil, visualizando experiências democráticas nessa etapa da Educação Básica.

A participação nesta pesquisa não coloca seus participantes em risco de vida e não apresenta caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. O que pode vir acontecer é, no momento da entrevista, ocorrer algum tipo de constrangimento ou suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação que o conteúdo gera para cada sujeito. Para minimizar ou evitar qualquer prejuízo causado por emoções ou constrangimentos, o participante poderá interromper a participação na entrevista a qualquer momento ou solicitar que siga a entrevista em uma outra oportunidade. Caso algum dos riscos previstos venham a se concretizar, o entrevistado pode se sentir à vontade para manifestar o seu desejo de não participar mais da pesquisa, mesmo que já havia consentido, e, neste caso, será atendido o seu pedido e quaisquer informações prestadas não serão consideradas pela pesquisadora no momento da análise de dados.

Os resultados encontrados através da pesquisa serão enviados em arquivo PDF por e-mail à instituição em que ocorreu a pesquisa, a partir de um material de divulgação, elaborado através da análise deste estudo, contendo uma breve revisão teórica sobre as práticas pedagógicas, bem como as maneiras que a experiência democrática se efetiva na Educação Infantil, culminando com a apresentação dos Indicadores sobre a Experiência Democrática na Educação Infantil, podendo servir de inspiração para demais instituições e professores investigadores da Infância.

Os resultados gerados por meio desta pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas, sempre garantido o sigilo dos dados pessoais, omitindo qualquer dado que venha a identificá-lo. Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue a pesquisadora e sua autorização será declarada a seguir para que a

participação nesta entrevista se torne possível. Desde já agradecemos sua participação!

CAAE: 65463322.9.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFS: 5.912.071

Data de Aprovação: 27 de fevereiro de 2023.

Erechim/RS, 04 de abril de 2023.

---

Tania Berlanda (Pesquisadora Responsável)

Tel: (54) – 99700-8200

e-mail: berlandatania@gmail.com

---

Prof Dr. Almir Paulo dos Santos (Orientador da Pesquisa)

Tel: (49) – 9106-2462

e-mail: almir.santos@uffs.edu.br

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, pelo contato:

Tel e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br)

[http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg)

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899  
Chapecó - Santa Catarina – Brasil

(    ) **Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

Nome completo do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Professores(as)**



**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**Pesquisadora:** Tania Berlanda

**Orientador:** Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos

**Título:** Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Experiências Democráticas na Infância

**Objetivo Geral:** Analisar práticas pedagógicas na Escola de Educação Infantil a partir de experiências democráticas na Infância.

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>	<b>Observações</b>
<b>Bloco 1</b> <b>Introdutório</b>	Especificar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar o/a entrevistado/a sobre o objetivo da pesquisa a ser desenvolvida;</li> <li>- Destacar a relevância do depoimento do/a entrevistado/a para o desenvolvimento da pesquisa;</li> <li>- Explicitar o/a entrevistado/a da confidencialidade das suas informações;</li> <li>- Solicitar ao/à entrevistado/a autorização para</li> </ul>	

		citar, no todo ou em partes, trechos do seu depoimento.	
<b>Bloco 2</b> <b>Identificação</b>	Identificar a formação do/a entrevistado/a e o tempo de atuação na Escola investigada	- Solicitar ao/à entrevistado/a que informe sua área de atuação, sua formação inicial e a realização de possíveis formações continuadas.  - Perguntar ao/à entrevistado/a que informe seu tempo de atuação na Escola Investigada.	
<b>Bloco 3</b> <b>Concepções sobre experiências democráticas na Escola de Educação Infantil</b>	Conhecer as concepções que o/a entrevistado/a têm a respeito das experiências democráticas na Educação Infantil	- Pedir para o/a entrevistado/a discorrer sobre o que entende por experiências democráticas.  - Solicitar que dê exemplos de como essas concepções podem estar presentes na Educação Infantil.  - Perguntar ao (à) entrevistado/a sobre seu posicionamento em relação à vantagens e/ou desvantagens em desenvolver uma Educação Infantil democrática.	
<b>Bloco 4</b>	Conhecer as concepções que o/a entrevistado/a têm a	-Questionar se as experiências educativas podem	

<p><b>Concepções e Práticas Pedagógicas na formação democrática da criança</b></p>	<p>respeito do tema e como suas Práticas Pedagógicas abordam a formação democrática da criança.</p>	<p>contribuir para a formação democrática da criança.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar exemplos destas experiências educativas se a resposta for afirmativa.</li> <li>- Pedir o/a entrevistado/a que discorra sobre como as experiências democráticas estão presentes em suas Práticas Pedagógicas.</li> <li>- Solicitar ao/a entrevistado/a que descreva a maneira como uma Escola de Educação Infantil pode iniciar a organização de experiências democráticas para as crianças.</li> </ul>	
--	---	---	--

**APÊNDICE E – Declaração de Ciência e Concordância da Instituição Envolvida**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS  
CAMPUS ERECHIM/RS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO  
ENVOLVIDA**

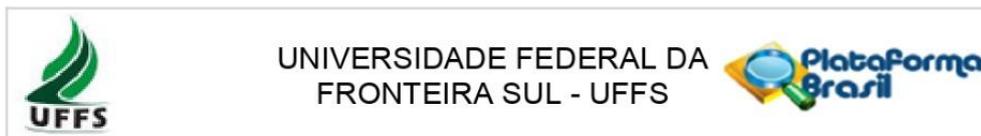
Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, Charles Caubi Brandão, diretor da Escola dos Sonhos, envolvido no projeto de pesquisa intitulado **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO: EXPERIÊNCIAS DEMOCRÁTICAS PARA A INFÂNCIA** declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir o acordo estabelecido em TCLE e as demais legislações vigentes. Reafirma-se o fim estritamente acadêmico desta atividade, resultando em dissertação e posterior divulgação em livros, artigos e eventos científicos. Reafirma-se, também, que o nome e a imagem da instituição de ensino, bem como dos professores participantes serão mantidos em regime de confidencialidade.

Florianópolis/SC, 26 de setembro de 2022.

**21.962.608/0001-77**  
ARUANA PROJETOS  
EDUCACIONAIS LTDA - ME  
R. Cristóvão Machado de Campos, 1380  
CEP: 88052-617 - Vargem Grande  
Florianópolis - SC  
Portaria E/ 7 26 03 2010 08 03  
Parecer N 681 25 03 2010

  
Charles Caubi Brandão  
Diretor da Escola dos Sonhos

## APÊNDICE F – Parecer Consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO: EXPERIÊNCIAS DEMOCRÁTICAS PARA A INFÂNCIA

**Pesquisador:** TANIA BERLANDA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 65463322.9.0000.5564

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

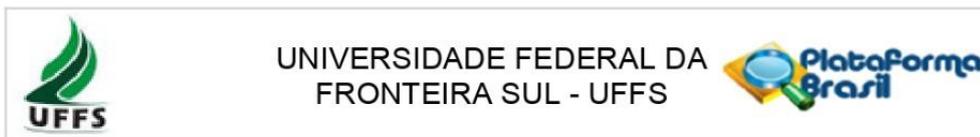
**Número do Parecer:** 5.912.071

#### Apresentação do Projeto:

Transcrição: Resumo:

A presente pesquisa propõe uma reflexão sobre a temática Experiências Democráticas nas Práticas Pedagógicas na Educação Infantil, a partir das concepções de professores(as) que desenvolvem seu trabalho com as turmas do núcleo Investigação e com a observação participante com as 41 crianças das mesmas turmas, em uma Escola de Educação Infantil de Florianópolis/SC. E, assim, traçou-se como objetivo geral “analisar práticas pedagógicas em uma Escola de Educação Infantil a partir de experiências democráticas na Infância”. A metodologia utilizada nesta pesquisa é de cunho bibliográfico e documental, na qual será realizada também uma pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores(as) regentes da turma denominada investigação e observação participante com crianças da mesma turma. Para tal, as entrevistas serão gravadas e transcritas, e a observação participante contará com um diário de campo e registros por imagens, que serão analisados pela Análise de Conteúdo. Após a análise dos dados, a pesquisa contará com a organização de um o Produto Final dentro da perspectiva de Intervenção, na qual se realizará um e-book com os indicativos sobre as experiências democráticas na Infância, a partir dos dados coletados e analisados na Entrevista Semiestruturada com os(as) professores(as) e com a Observação Participante realizada com as crianças de 4 e 5 anos das 3 turmas do núcleo de Investigação da Escola de Educação Infantil investigada.

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.802-112  
**UF:** SC **Município:** CHAPECÓ  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.912.071

Comentário: adequado

Hipóteses: Não se aplica.

**Objetivo da Pesquisa:**

Transcrição: Objetivo Primário:

Analisar práticas pedagógicas em uma Escola de Educação Infantil a partir de experiências democráticas da Infância.

Comentário: adequado

Transcrição: Objetivos Secundários:

- a) Compreender e analisar aportes teóricos em relação as concepções históricas da educação na Infância e o processo interativo de experiência em Dewey;
- b) Descrever as práticas pedagógicas na escola de Educação Infantil afim de compreender como acontecem as experiências educativas que contribuem na formação democrática da criança;
- c) Analisar as concepções de professores(as) da escola de Educação Infantil sobre como estão organizadas as práticas pedagógicas de maneira que propiciem experiências democráticas na Infância;
- d) Demonstrar indicativos sobre as práticas pedagógicas na experiência democrática na Infância em um ebook, dentro da perspectiva de intervenção, a partir dos dados construídos na pesquisa (Produto Final).

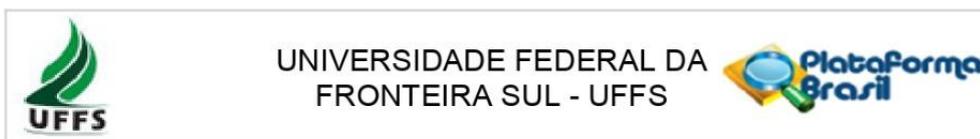
Comentário: adequado

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Transcrição: Riscos:

Desconforto; Medo; Vergonha; Estresse; Cansaço; Aborrecimento; Quebra de sigilo e anonimato; Possibilidade de constrangimento; Interferência na rotina do participante; Alterações de comportamento. Para evitar, ou minimizar, os riscos oferecidos, adotaremos medidas como: Garantir o sigilo em relação as suas respostas, anotações no diário de campo e imagens, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos, garantindo o zelo pelo sigilo dos dados fornecidos e pela guarda adequada das informações coletadas; Garantir que os dados coletados serão armazenados em computador próprio, no qual somente a pesquisadora e o

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.802-112  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.912.071

orientador terão acesso a essas informações; Informar que em casos de dados vazados, a direção da escola será avisada e os dados não serão utilizados na pesquisa; Realizar a entrevista em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados; Observar e registrar em imagens respeitando a privacidade dos participantes durante a coleta de dados; Garantir a não identificação nominal no arquivo, nem no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato, havendo a possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio; Garantir a retirada do seu consentimento prévio, ou simplesmente interrupção da entrevista e da observação participante, caso desista de participar da pesquisa; Garantir ao participante e aos pais/responsáveis dos participantes a liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte dos pesquisadores; Oferecer ao participante, caso necessite, apoio emocional e psicológico; Garantir que não haverá interferência dos pesquisadores nos procedimentos habituais do local de trabalho ou na vida do participante; Garantir ao participante e aos pais/responsáveis dos participantes da pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas e antes de participar da observação participante, para uma tomada de decisão informada; Garantir para a escola, ao participante e aos pais/responsáveis dos participantes da pesquisa o direito de acesso aos dados analisados, bem como a devolutiva para a escola de um e-book como Produto Final da pesquisa.

Comentário: adequado

Transcrição: Benefícios:

O principal benefício relacionado com a colaboração na pesquisa é, para os educandos(as), a possibilidade de compartilhar quais são suas experiências vividas na escola para que a pesquisadora possa pesquisar sobre infâncias estando próximas das crianças, e aos educadores(as), a oportunidade de refletir a respeito da prática pedagógica, em especial o desenvolvimento de experiências democráticas na infância.

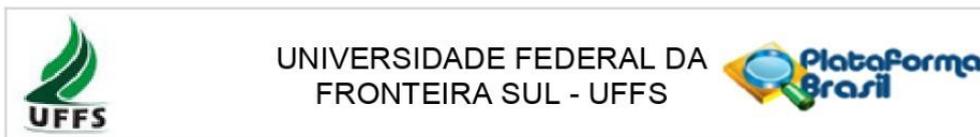
Comentário: adequado

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Transcrição: Desenho:

A pesquisa a ser realizada terá uma abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica será realizada a partir do que já está disponível, que são registros impressos das pesquisas anteriores, como

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.802-112  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



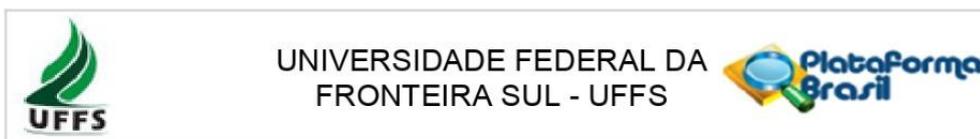
Continuação do Parecer: 5.912.071

livros, teses, artigo, etc. Com a pesquisa documental, será feito um estudo de dados que se encontram nos documentos legais que regem a Educação Brasileira, e, de forma mais específica, os documentos legais sobre a Educação Infantil. O Estado do Conhecimento se caracteriza por realizar a identificação, registro e a categorização, propiciando a reflexão e síntese de acordo com a produção científica de determinada área e espaço de tempo, agrupando periódicos, teses, dissertações e livros sobre um tema específico (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021). O Estado do Conhecimento será realizado na área de “Educação” buscando analisar a temática “Infância Democrática”, no período de 2012 ao ano de 2021. A Pesquisa de Campo é um trabalho que “[...] se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (NETO, 1994, p. 51). Por isso, se utilizará a Observação Participante, na qual os objetivos desta pesquisa serão apresentados ao grupo de crianças e educadores que será pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A orientação da observação se dará pela intencionalidade específica desse estudo, que é observar as práticas pedagógicas na escola de Educação Infantil, observando as crianças das 3 turmas de núcleo de Investigação, com idade de 4 e 5 anos. Além disso, observar os materiais, organização dos espaços da escola, as interações entre as crianças e educadores, seguindo a teoria educacional da experiência dentro de uma perspectiva democrática. A observação será registrada por anotação e fotografias, seguindo as questões éticas estabelecidas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como forma de registrar os dados coletados na observação, será utilizado o Diário de Campo, para que as percepções, detalhes, contextos, diálogos, ações da pesquisadora sejam descritos com maior precisão e detalhamento (NETO, 1994, p.63). Além disso, a fotografia também será uma forma de registrar as observações. As fotografias possibilitarão apresentar o que foi visto e vivenciado na escola, exemplificando, de maneira ilustrativa, os aspectos que estarão sendo analisados da observação. Aliada a Observação Participante, se realizará entrevistas semiestruturadas com 8 educadores de turmas do núcleo Investigação da escola de Educação Infantil. Com a entrevista, é possível um diálogo que capte as informações e depoimentos que contribuam com a pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Nesse sentido, serão realizadas as entrevistas semiestruturadas, com o áudio gravado com o auxílio de um aplicativo de smartphone, seguindo os critérios éticos.

Transcrição: Metodologia Proposta:

Para realizar a Observação Participante, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) serão encaminhados por e-mail para a escola de Educação Infantil Escola dos Sonhos, para que

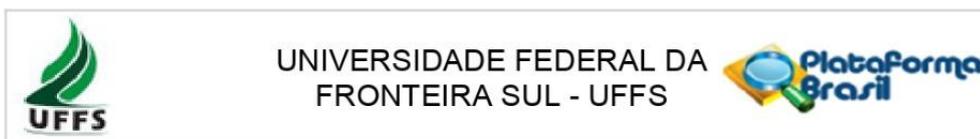
**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.802-112  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.912.071

informem e encaminhem aos pais/responsáveis pelas crianças de 4 e 5 anos do núcleo de Investigação que serão observadas. Os pais/responsáveis das crianças envolvidas na pesquisa estarão cientes quanto ao objetivo da Observação Participante, os dados coletados e os registros fotográficos somente serão utilizados para fins da pesquisa, mantendo o sigilo por cinco anos, logo findado o tempo será queimado se for física e se estiver digital apagados. Quanto a identidade das crianças, utilizará identificações fictícias (Criança 1, Criança 2...) quando a pesquisadora se referir a elas nas anotações feitas no Diário de Campo. Com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) os pais/responsáveis estarão informados que, as crianças estarão asseguradas quanto às questões éticas, de eventuais riscos e contribuições quanto à participação referente a esta pesquisa. Os pais/responsáveis terão a liberdade para escolher se seus filhos irão participar da pesquisa ao serem observados e registrados por fotografias, ou não. Se permitirem, estarão assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que possibilita a pesquisadora utilizar das informações observadas, anotadas e registradas na Observação Participante para análise e desenvolvimento da pesquisa. Para que a entrevista semiestruturada ocorra, os entrevistados serão informados quanto ao objetivo da entrevista, e, principalmente, avisados que as informações ali fornecidas somente serão utilizadas para fins da pesquisa, respeitando também o sigilo da identidade dos informantes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Esses cuidados serão tomados pela pesquisadora, ao informar as intencionalidades da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que os(as) professores(as) a serem entrevistados receberão para tomarem conhecimento quanto a proposta do desenvolvimento da entrevista para a pesquisa, informando-os que os dados coletados somente serão utilizados para o desenvolvimento desta, enfatizando também que, haverá sigilo quando às suas identidades, utilizando identificações fictícias (Professor 1, Professor 2,...). Assim, terão liberdade para escolher participar da pesquisa e desenvolver a entrevista, ou não. No caso de aceitarem, estarão assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que dá a permissão a pesquisadora de utilizar das informações prestadas na entrevista semiestruturada para contribuir com o desenvolvimento e análise dos dados da pesquisa. Assim, os professores participantes da pesquisa estarão cientes quanto ao objetivo da Entrevista Semiestruturada, em que os dados que serão coletados e as gravações dos áudios somente serão utilizados para fins da pesquisa, mantendo o sigilo por cinco anos, logo findado o tempo será queimado se for física e se estiver digital apagados. Todos os dados coletados durante essa pesquisa serão mantidos em uma pasta com senha em computador próprio da pesquisadora (somente acesso da pesquisadora para afins da pesquisa), se digital, e se impresso, serão arquivados em envelopes na casa da

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.802-112  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.912.071

pesquisadora, mantendo o sigilo por cinco anos, logo findado o tempo será queimado se for físico e se estiver digital apagados. Como devolutiva dos resultados aos participantes da pesquisa e ao local de coleta de dados será enviado por e-mail um ebook contendo os resultados da pesquisa para a melhoria da educação no espaço escolar, no qual explicitará as experiências democráticas na Infância.

Comentário: adequado

Transcrição: Critério de Inclusão:

Crianças e educadores(as) de turmas do núcleo de Investigação da escola de Educação Infantil Escola dos Sonhos – Florianópolis/SC.

Comentário: parcialmente adequado.

Os ajustes foram apresentados na Carta Resposta. Entretanto não foi inserido na Plataforma Brasil. Por gentileza, inserir as alterações deste item descrito na Carta Resposta na Plataforma Brasil (PB)

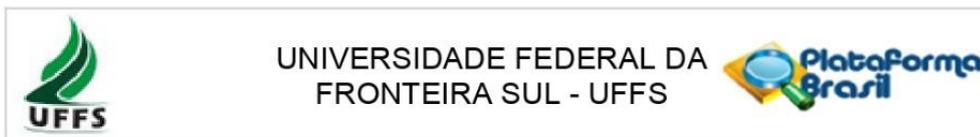
Transcrição: Critério de Exclusão:

Crianças e educadores(as) das demais turmas da escola de Educação Infantil Escola dos Sonhos – Florianópolis/SC.

Comentário: adequado

Transcrição: Metodologia de Análise de Dados: A metodologia utilizada para a Análise dos dados será a Análise do Conteúdo. A análise de conteúdo, método elaborado Bardin (2016), se divide em três fases: a) Pré-análise: é a fase em que se faz a organização do conteúdo a ser analisado; b) Exploração do material: nesta etapa trata-se de aplicar as regras formuladas na pré-análise; c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: na última fase, após a exploração do material, os resultados brutos obtidos são tratados de forma a tornarem-se "significativos (falantes) e válidos". Para tornar esses resultados "falantes", é possível criar quadros, diagramas, figuras, modelos e gráficos, além de "propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.802-112  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.912.071

objetivos" (BARDIN, 2016. p. 132). Após a coleta de dados, nesse caso, as entrevistas semiestruturadas transcritas e os registros escritos do Diário de Campo e registros fotográficos da observação participante, serão codificados pelas unidades de registro e de contexto, compreendendo as falas, mensagens e ações presentes naqueles espaços, que se destacaram por sua frequência. Para realizar a Categorização, separase os elementos dos dados coletados para depois agrupá-los de acordo com os critérios preestabelecidos. O que constituem as categorias são o que elas apresentam em comum. Nesse sentido, Bardin (2016, p.149- 150) afirma que, "a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. Para realizar as categorias nesta pesquisa, serão seguidos alguns princípios de qualidade estabelecidos pela autora. O primeiro princípio é da exclusão mútua, o que significa que as categorias devem ser constituídas de tal forma que um elemento não possa ter aspectos que o classifique em mais de uma categoria. Contribuindo com esse primeiro princípio, há a homogeneidade, na qual apenas um critério de classificação deva guiar a sua organização da categoria. Sobre o princípio de pertinência, as categorias devem estar alinhadas com as intenções e objetivos a serem alcançados pela pesquisa. A objetividade e a fidelidade, são princípios que "as diferentes partes de um mesmo material, ao que se aplica a mesma grade categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises" (BARDIN, 2016, p. 151). Por fim, o princípio da produtividade, em que, quando há um conjunto de categorias produtivo os resultados são "férteis" nos índices de inferências, em novas hipóteses e dados precisos (BARDIN, 2016). Nesta pesquisa, todos esses itens serão considerados no momento da criação das categorias.

Comentário: adequado

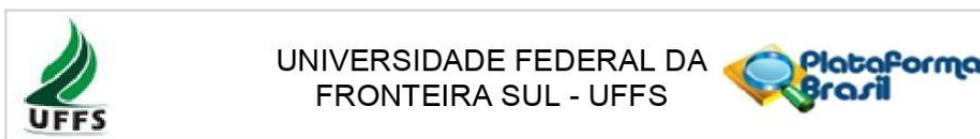
Transcrição: Desfecho Primário:

Espera-se que, ao final da pesquisa, possa-se ter indicativos sobre como a escola de Educação Infantil pode desenvolver experiências democráticas da Infância em suas Práticas Pedagógicas, tendo o e-book como Produto Final auxiliando na efetivação da Democracia na Infância.

Comentário: Adequado

Desfecho Secundário: Não se aplica.

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.802-112  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.912.071

Tamanho da Amostra no Brasil:49

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto: Adequado

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido (para maiores de 18 anos), e/ou Termo de assentimento (para menores de 18 anos), e/ou Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais ou responsáveis: adequados

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ONDE SERÃO COLETADOS OS DADOS: Comentário: Presente e adequado

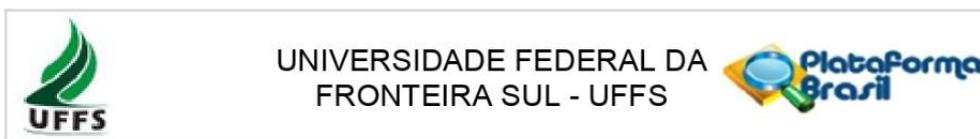
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: presentes e adequados

**Recomendações:**

# Considerando a atual pandemia do novo coronavírus, e os impactos imensuráveis da COVID-19 (Coronavirus Disease) na vida e rotina dos/as Brasileiros/as, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) recomenda cautela ao/à pesquisador/a responsável e à sua equipe de pesquisa, de modo que atentem rigorosamente ao cumprimento das orientações amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais de saúde (Ministério da Saúde e Organização Mundial de Saúde). Durante todo o desenvolvimento de sua pesquisa, sobretudo em etapas como a coleta de dados/entrada em campo e devolutiva dos resultados aos/às participantes, deve-se evitar contato físico próximo aos/às participantes e/ou aglomerações de qualquer ordem, para minimizar a elevada transmissibilidade desse vírus, bem como todos os demais impactos nos serviços de saúde e na morbimortalidade da população. Sendo assim, sugerimos que as etapas da pesquisa que envolvam estratégias interativas presenciais, que possam gerar aglomerações, e/ou que não estejam cuidadosamente alinhadas às orientações mais atuais de enfrentamento da pandemia, sejam adiadas para um momento oportuno. Por conseguinte, lembramos que para além da situação pandêmica atual, continua sendo responsabilidade ética do/a pesquisador/a e equipe de pesquisa zelar em todas as etapas pela integridade física dos/as participantes/as, não os/as expondo a riscos evitáveis e/ou não previstos em protocolo devidamente aprovado pelo sistema CEP/CONEP

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.802-112  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.912.071

Não há pendências e/ou inadequações éticas, baseando-se nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e demais normativas complementares. Logo, uma vez que foram procedidas pelo/a pesquisador/a responsável todas as correções apontadas pelo parecer consubstanciado, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) julga o protocolo de pesquisa adequado para, a partir da data deste novo parecer consubstanciado, agora de APROVAÇÃO, iniciar as etapas de coleta de dados e/ou qualquer outra que pressuponha contato com os/as participantes.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento “Deveres do Pesquisador”.

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

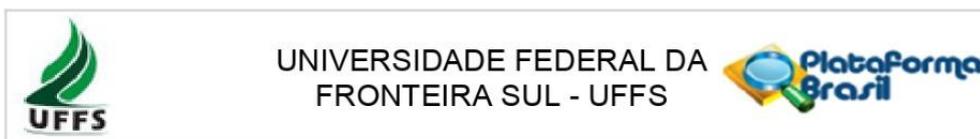
Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br);

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a “central de suporte” da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.802-112  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br)



Continuação do Parecer: 5.912.071

página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

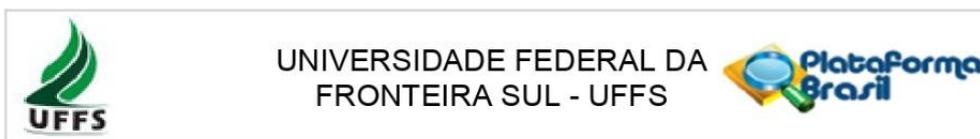
Boa pesquisa!

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2040342.pdf	24/02/2023 16:39:21		Aceito
Outros	CartaPendencia.pdf	24/02/2023 16:37:33	TANIA BERLANDA	Aceito
Outros	Carta_Pendencias.pdf	11/01/2023 15:34:14	TANIA BERLANDA	Aceito
Outros	TCLEProfessormodificado.pdf	11/01/2023 15:31:29	TANIA BERLANDA	Aceito
Outros	TCLEPaisResponsaveismodificado.pdf	11/01/2023 15:29:25	TANIA BERLANDA	Aceito
Outros	PROJETOmodificado.docx	11/01/2023 15:26:13	TANIA BERLANDA	Aceito
Outros	folhaderostomodificado.pdf	11/01/2023 15:25:27	TANIA BERLANDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	23/11/2022 20:55:04	TANIA BERLANDA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderost.pdf	23/11/2022 14:51:04	TANIA BERLANDA	Aceito
Outros	RoteirodeObservacaoParticipante.pdf	23/11/2022 11:24:52	TANIA BERLANDA	Aceito
Outros	RoteirodeEntrevistaSemiestruturada.pdf	23/11/2022 11:24:14	TANIA BERLANDA	Aceito
Declaração de concordância	DeclaracaoDeCienciaEConcordanciaDaInstituicaoEnvolvida.pdf	23/11/2022 11:23:00	TANIA BERLANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecidoPaiseResponsaveis.pdf	23/11/2022 11:13:21	TANIA BERLANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecidoEducadores.pdf	23/11/2022 11:11:12	TANIA BERLANDA	Aceito

**Situação do Parecer:**

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.802-112  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.912.071

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CHAPECO, 27 de Fevereiro de 2023

---

**Assinado por:**  
**Renata dos Santos Rabello**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar  
**Bairro:** Área Rural **CEP:** 89.802-112  
**UF:** SC **Município:** CHAPECO  
**Telefone:** (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br

## APÊNDICE G – PRODUTO FINAL: E-BOOK

Tania Berlanda  
Almir Paulo dos Santos

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E  
EXPERIÊNCIAS  
DEMOCRÁTICAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL**



**PPGPE**  
Mestrado Profissional em Educação  
UFFS CAMPUS Erechim



## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DEMOCRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Produto Final da dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *campus* Erechim/RS.**

Pesquisadora: Prof<sup>a</sup>. Tania Berlanda

Orientador: Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - CAMPUS ERECHIM/RS**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**PRODUTO DE PESQUISA**

**EXPEDIENTE**

**Diretor da UFFS Campus Erechim/RS**

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva

**Coordenadora Acadêmica da UFFS**

Sandra Simone Hopner Pierozan

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE)**

Almir Paulo dos Santos

**Professor Orientador da Pesquisa**

Almir Paulo dos Santos

**Pesquisadora Principal**

Tania Berlanda

**Apoio para a pesquisa**

Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Coronel Freitas/SC

Equipe Diretiva, Coordenação e Professores da Educação Infantil da Escola dos Sonhos, Florianópolis/SC

Corpo docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), UFFS Campus Erechim /RS

**ERECHIM/RS, 2023**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DEMOCRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Dados Internacionais de Catalogação na  
Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Berlanda, Tania  
Práticas pedagógicas experiências  
democráticas na educação infantil [livro  
eletrônico] / Tania Berlanda, Almir Paulo dos  
Santos. -- 1. ed. -Erechim, RS: Ed. dos Autores,  
2023.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-82155-0

1. Educação infantil 2. Prática  
pedagógica 3. Professores - Formação I.  
Santos, Almir Paulo dos. II. Título.

23-174936

CDD-370.71

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação infantil: Práticas pedagógicas :  
Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-  
1/3129

## SUMÁRIO

Introdução	p. 6
Experiências Democráticas: o que são?	p. 7
Práticas Pedagógicas: como pensá-las?	p. 8
Escuta Sensível	p. 9
Autonomia	p. 10
Roda de Conversa	p. 11
Combinados da Turma e momentos de Votação ou Escolha	p. 12
Contextos Investigativos	p. 13
Considerações Finais	p. 14
Referências	p. 15

# Introdução

A origem deste documento se deu a partir da elaboração da dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim/RS, realizada pela Professora Tania Berlanda sob orientação do Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos.

A pesquisa “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Experiências Democráticas na Infância” teve como principal objetivo analisar práticas pedagógicas em uma Escola de Educação Infantil a partir de experiências democráticas na Infância.

Diante dos dados construídos no percorrer da pesquisa, foi possível criar indicativos de experiências democráticas e como elas podem estar presentes nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, formando, assim, o Produto Final desta investigação.

"Tornar-se defensor da convivência democrática demanda a internalização dos papéis sociais, tendo na atividade infantil o elo entre o que somos e o que poderemos ser enquanto sociedade" (SILVEIRA; LAUER; ESQUINSANI, 2021, p. 799). Para ser praticante de experiências democráticas, há a necessidade de internalizar os princípios democráticos, compreender sua relevância na formação mental e moral dos sujeitos e exercê-las através do trabalho docente desenvolvido com as crianças.

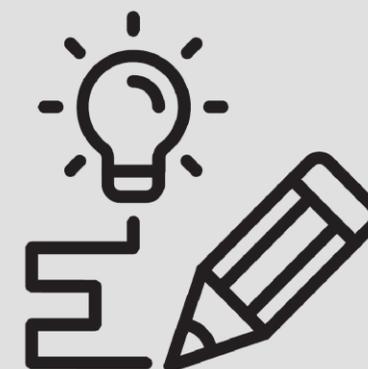


# Experiências Democráticas

## *o que são?*

Para que seja possível uma sociedade democrática, é preciso uma educação com experiências democráticas. Assim, a formação para a democracia depende das experiências que cada sujeito traz dentro de si, mostrando, dessa forma, a estreita relação entre liberdade democrática e autogoverno. Por isso a educação é considerada indispensável, pois a vontade democrática necessita da formação do autogoverno.

Nesse sentido, “[...] se torna indispensável à formação da vontade democrática, por exemplo, que as próprias crianças possam realizar experiências concretas de participação cooperante, pois são de tais experiências que nasce o autogoverno solidário como forma de vida democrática” (DALBOSCO; MENDONÇA, 2020, p.15). A formação democrática precisa iniciar na Infância, com experiências que possibilitem para as crianças participação efetiva e cooperativa.



# Práticas Pedagógicas

## *como pensá-las?*

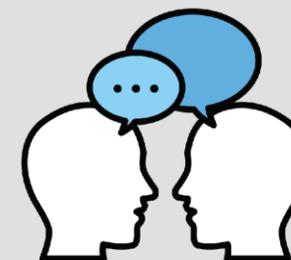
A maneira como são pensadas as práticas pedagógicas podem proporcionar diferentes experiências para as crianças. Mesquita (2022) afirma que na educação para a democracia é necessário a intervenção do adulto oferecendo alternativas, criando propostas pedagógicas que objetivem a construção de experiências para a cidadania e democracia ainda na infância.

A mediação do adulto é importante nesse processo, começando ao se colocar na mesma altura para criança para ocorrer esse diálogo, não antecipando os desafios que vão surgir, apenas ouvindo e respondendo aos interesses das crianças. “Dá-se também em seu exercício profissional diário de planejar e desenvolver na prática ações educativas que viabilizem a participação da criança nas decisões do cotidiano escolar. Creio, então, que a cumplicidade do adulto com a criança é fundamental” (MESQUITA, 2022, p. 19).

Penar em práticas pedagógicas que estejam mais próximas as crianças e de forma acolhedora, já são um bom princípio para o desenvolvimento de experiências democráticas, pois, assim, se estará ouvindo e considerando a criança como sujeito do processo de ensino e de aprendizagem.



# Escuta Sensível



As autoras Kovalczuk e Rossi (2021) acreditam que o termo “escuta” atravessa tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), bem como as diferentes abordagens pedagógicas, sendo no início do século XXI um princípio educacional almejado. Com esse termo, surge uma nova percepção em relação a educação na infância, em que passou a ter preocupação com a centralidade da criança no processo de aprendizagem, local este que, até então, era ocupado apenas pelas considerações do adulto do que julgava adequado para a infância. “A escuta promove um deslocamento na forma de ensinar, que é a inclusão do outro, no caso das crianças, na definição e nas escolhas de seus processos formativos” (KOVALCZUK; ROSSI, 2021, p. 179).

A escuta na educação da infância ocupa um importante papel ao refletir sobre as experiências democráticas. Ao incluir as crianças nas decisões, não sendo somente o adulto o sujeito que julga o que é mais adequado para a criança em sua educação escolar, se possibilita espaço para que as opiniões das crianças sejam expressas e ouvidas.

## Sugestões:

- Em diálogos feitos com as crianças ou nos diálogos entre as crianças, principalmente nas rodas de conversa, é interessante o(a) professor(a) ouvir com atenção sobre seus assuntos de interesses, falas, curiosidades, anotando-as para investigações, ou, quando pertinentes, elaborar projetos de pesquisa.
- Além da fala, outras formas de comunicação das crianças podem ser captadas por fotos e vídeos, para que as demandas das crianças se incorporem nas práticas pedagógicas.

# Autonomia

Os autores Montandon e Longchamp (2007) acreditam que a experiência signifique ter consciência global de uma realidade vivida pelos sujeitos, global por ser formada de reflexões, afetos e ações. Além disso, a experiência é social, pois os elementos que a compõe são materiais sociais fruto dos grupos sociais aos quais os sujeitos são pertencentes.

**Em relação a experiência das crianças sobre autonomia,**

a experiência que as crianças têm de autonomia é, portanto, uma experiência social na medida em que é constituída de representações, emoções e ações socialmente informadas. Ela é social, na medida em que a experiência das crianças pertencentes a um grupo social apresenta características comuns e se distingue das de outros grupos de crianças (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 108).

**Ao vivenciar situações que possibilitem desenvolver sua autonomia, a criança estará construindo uma melhor imagem de si e se constituindo sujeito ativo na sociedade.**



## Sugestões:

- Móveis de acordo com a altura das crianças, para que possam ter acesso aos seus materiais e pertences de forma autônoma.
- Disposição de brinquedos, livros e materiais em espaços que as crianças possam interagir livremente, sem precisar de auxílio dos adultos.

# Rodas de Conversa

Dewey (1979) aborda sobre a relevância da roda de conversa na formação democrática, citando que as pessoas habituadas com os jardins de infância conhecem a maneira como são reunidas as crianças: em círculo. "Pois bem, o círculo não é apenas um modo convencional de reunir as crianças; ele deve ser usado 'por ser um símbolo da vida coletiva da humanidade em geral'". (DEWEY, 1979, p. 62).

Dessa forma, é preciso pensar o momento da roda como algo importante para o desenvolvimento da criança, merecendo ser tratado com seriedade e como uma prática pedagógica que oportuniza experiência democrática. "As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior" (MOURA; LIMA, 2014, p. 100)

Nos diálogos em roda são feitas as partilhas de experiências, em que as crianças ouvem mais do que falam. O exercício de escuta possibilita novas percepções sobre as temáticas tratadas, nas quais podem concordar, discordar ou complementar as ideias, tanto as próprias como as de seus colegas.

11



## Sugestões:

- Ao ser realizada a roda de conversa em sala, podem ser utilizados: almofadas, tatame, tapetes coletivo ou individuais.
- As rodas de conversa também podem ocorrer ao ar livre sentados na grama com toalhas, cangas e tapetes.
- Objetos que conduzam a conversa podem ser utilizados, como por exemplo: objeto do poder de fala - bastão ou microfone de brinquedo.
- Importante que todos sentem em círculo e o(a) professor(a) sente na mesma altura que as crianças.

## Combinados da Turma e momentos de Votação ou Escolha



**Pensar em possibilidades de uma democracia para a infância é pensar em possibilidades da criança ser formada para ser um sujeito democrático na sociedade. Nas palavras de Mesquita (2022, p. 18), “a educação para a democracia, portanto, não se resume ao mero exercício de direitos sociais e civis, mas é entendida também e, diria, principalmente, como a educação para saber discutir e escolher”.**

**Vivenciar situações de escolhas para que as crianças possam perceber que existem diferentes pontos de vista, e que, viver em coletivo é preciso diálogo e combinados para se estabelecer respeito, são momentos importantes para que as crianças compreendam como é viver em sociedade. Outro ponto é sobre a criança se manifestar e apresentar sua opinião, pois, ao não manifestar o que pensa, outras pessoas estarão pensando e decidindo por ela.**

12

### Sugestões:

Combinados da turma: em papel pardo ou cartolina, escrito em um momento com as crianças, com formato de texto em caixa alta, o(a) professor(a) como escriba, ou dependendo da idade, as crianças podem escrever e ajudar na construção do cartaz.

Importante que o cartaz esteja em local que as crianças possam ter acesso e visualizarem, se possível, próximo onde ocorre a roda de conversa.

Cartazes com votação: pode ser registrado com gráfico sobre brincadeiras, frutas que mais gostam, tema de pesquisa a ser investigado, música a ser ouvida.

# Contextos Investigativos

**Espaços ou cantos temáticos na sala, são práticas pedagógicas em que as crianças podem interagir com os materiais, criar contextos e imaginar situações para ampliarem seus enredos de brincadeiras, além de simular situações que são observadas ou vividas socialmente.**

**Nesses momentos, as crianças participam ativamente do processo de brincadeira, além de serem consideradas suas falas nos momentos de escolhas de materiais para preparar esses espaços. Ao estar em contato com as demais crianças e os materiais, as crianças vivenciam momentos de escolhas, de negociações e diálogos para estabelecer regras nas brincadeiras.**



## Sugestões:

- Espaços elaborados na sala de aula ou em espaços de uso coletivo na escola, como brinquedoteca, espaços externos da escola como os Territórios de Aprendizagem (Escola dos Sonhos, Florianópolis/SC), com brinquedos, elementos da natureza, materiais não estruturados, que seguem uma temática e uma intencionalidade pedagógica.
- Primeiro passo é ouvir as demandas das crianças: do que elas gostam de brincar? Em seguida, organizar um local que instigue brincadeiras.
- Analise a interação das crianças, se necessário, adicione novos elementos ou se os interesses mudaram, dê espaço para um novo canto temático.
- Exemplos: pista de corrida, casinha, espaço da fantasia, mercado, hospital, escritório, construções...

# Considerações Finais

Objetivo da pesquisa:



**Analisar práticas pedagógicas em uma Escola de Educação Infantil a partir de experiências democráticas na Infância.**

Considerações finais:



**Percebeu-se ao longo da pesquisa que as práticas pedagógicas para desenvolverem experiências democráticas necessitam mais de recursos humanos do que recursos financeiros. Ou seja, o desenvolvimento de experiências democráticas pode estar presente em diferentes realidades escolares, ao promoverem práticas pedagógicas que considerem a criança e suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem.**

## REFERÊNCIAS

DALBOSCO, Cláudio Almir; MENDONÇA, Samuel. Teorias da democracia em John Dewey: exigências formativas da cooperação social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250010, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8LNkkTVFhg4HmC4mw8YqrTM/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2023.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: atualidades pedagógicas. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

KOVALCZUK, S. L.; ROSSI, E. R. O lugar dos espaços externos nas diretrizes nacionais para a educação infantil de 0 a 3 anos (1996–2018). **Devir Educação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 171–191, 2021. DOI: 10.30905/rde.v5i2.427. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/427>. Acesso em: 4 jun. 2023.

MESQUITA, Delma Lúcia de. Cidadania desde a infância e educação para a democracia: da negação da fala à perspectiva de fortalecimento da voz da criança. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270066, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NTccBByqp94d3FmCszMhSTj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2023.

## REFERÊNCIAS

MONTANDON, Cleópâtre; LONGCHAMP, Philippe. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 105-126, jan./jun. 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/268286711\\_Voce\\_disse\\_autonomia\\_Uma\\_breve\\_percepcao\\_da\\_experie\\_ncia\\_das\\_crianças](https://www.researchgate.net/publication/268286711_Voce_disse_autonomia_Uma_breve_percepcao_da_experie_ncia_das_crianças). Acesso em: 02 ago. 2023.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95-103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht da; LAUER, Munir José; ESQUINSANI Rosimar Serena Siqueira. O sentido do brincar e do jogar na infância como fundamentos para a construção da democracia social. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Brasília, v. 102, n. 262, p. 787-801, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zyqZXYfCh7sFhhV4Yx8LqXF/abstract/?lang=pt>. Acesso em 22 maio 2023.