



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – CAMPUS DE MARÍLIA

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ieda Alves Lugli

O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
PESQUISA EM ESCOLAS PÚBLICAS INSPIRADAS NAS PEDAGOGIAS
PARTICIPATIVAS

MARÍLIA/SP

2026

O

DESENVOLVIMENTO

DA

MORALIDADE

NA

INFANTIL

EDUCAÇÃO

UMA

PESQUISA

EM

ESCOLAS

PÚBLICAS

INSPIRADAS

NAS

PEDAGOGIAS

PARTICIPATIVAS

Ieda Alves Lugli

**O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
PESQUISA EM ESCOLAS PÚBLICAS INSPIRADAS NAS PEDAGOGIAS
PARTICIPATIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília/SP, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins

MARÍLIA/SP

2026

L951d	Lugli, Ieda Alves O desenvolvimento da moralidade na educação infantil: uma pesquisa em escolas públicas inspiradas nas pedagogias participativas / Ieda Alves Lugli. -- Marília, 2026 243 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Raul Aragão Martins I. Desenvolvimento moral; Pedagogias Participativas; Educação Infantil; Escola pública; Professores.. I. Título.
-------	---

IEDA ALVES LUGLI

**O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
PESQUISA EM ESCOLAS PÚBLICAS INSPIRADAS NAS PEDAGOGIAS
PARTICIPATIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília/SP, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano. Orientador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA

Prof. Dr. RAUL ARAGÃO MARTINS

UNESP/São José do Rio Preto – SP

Profª. Dra. RITA MELISSA LEPRE

Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Bauru – FC

Profª. Dra. MARIA TERESA CERON TREVISOL

Área das Ciências da Educação / Universidade do Oeste de Santa Catarina

Profª. Dra. MAEVI ANABEL NONO

Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de São José do Rio Preto – Ibilce

Profª. Dra. CRISTIANE PAIVA ALVES

Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional / UNESP /FFC

Marília, 31 de Março de 2026

*Dedico esta tese ao meu filho Bernardo, que esteve
comigo nesta travessia, e aos bebês e às crianças.
Que nunca percam a esperança nem a capacidade de imaginar
e sonhar, para que possam inventar novos caminhos e, assim,
consigam libertar o futuro, encontrar mais amor e construir
uma sociedade mais democrática e inclusiva.*

AGRADECIMENTOS

Ao longo do meu percurso no doutorado, muitas pessoas se fizeram presentes em minha vida, das mais diferentes e inesperadas formas. Aprendi que nenhuma conquista acontece de maneira isolada, ela se constrói no encontro com o outro, no entrelaçar de virtudes, afetos e generosidades. Por isso, deixo aqui minha gratidão a todas as pessoas que cruzaram o meu caminho, com quem pude sempre deixar um pouco de mim e, ao mesmo tempo, receber tanto. Gostaria de destacar os agradecimentos a algumas pessoas que foram especialmente importantes nessa travessia.

Aos meus familiares, pela trajetória de tantos encontros e desencontros que teceram nossa história até o presente momento. Em especial, à minha querida mãe, *Maria de Fátima*, e ao meu filho *Bernardo*, que estiveram ao meu lado em todos os momentos, sobretudo nos de angústia e cansaço, oferecendo-me apoio, carinho e força para continuar. Mãe, jamais esquecerei cada gesto de cuidado, cada preocupação e até mesmo as tantas vitaminas de abacate que você preparou para mim com tanto amor.

Ao meu querido orientador, *Prof. Dr. Raul Aragão Martins*, que desde o mestrado me acolheu, acreditou em mim e permaneceu ao meu lado mesmo nos momentos em que eu pensei em desistir. Sua presença, sua confiança e sua generosidade marcaram profundamente minha trajetória. Para mim, você é exemplo de humanidade, de masculinidade e de compromisso com a pesquisa.

Agradeço também às minhas amigas, *Fernanda, Prisciliane, Silvia, Camila, Kelly e Evanilde*, que estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis. Sei o quanto, muitas vezes, é uma mulher que acolhe a outra, que estende a mão e ajuda a seguir em frente. A vocês, minha eterna gratidão.

Agradeço às educadoras das escolas que participaram da pesquisa e gentilmente abriram as portas de suas instituições, tornando possível a realização deste trabalho.

Por fim, agradeço profundamente às *Profa. Dra. Maévi Anabel Nono, Profa. Dra. Rita Melissa Lepre, Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol e à Profa. Dra. Cristiane Paiva Alves* por aceitarem compor a banca de defesa desta tese. A presença, a leitura cuidadosa e as contribuições de cada uma foram essenciais para ampliar as reflexões aqui apresentadas e fortalecer os caminhos de investigação construídos ao longo desta pesquisa.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

[...] no processo de educar, o educador faz arte, ciência e política. Faz política, quando alicerça seu fazer pedagógico a favor ou contra uma classe social determinada. Faz ciência, quando estrutura sua ação pedagógica, apoiado no método de investigação científica. Faz arte, porque se defronta com seu processo de criação, porque valoriza a estética na sua prática educativa ao lidar com o imaginário e o inusitado cotidianamente. A ação criadora envolve o estruturar, dar forma significativa ao conhecimento.

(Madalena Freire, 2008, p.64)

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no campo da Educação Infantil e tem como objetivo investigar de que modo escolas inspiradas em abordagens participativas contribuem para a construção da moralidade das crianças e de que maneira suas práticas dialogam com a perspectiva piagetiana. O desenvolvimento da moralidade humana está intrinsecamente relacionado ao ambiente e às interações estabelecidas entre os sujeitos, uma vez que é nas relações sociais que se aprende a respeitar, cooperar e conviver com o outro. No cotidiano da escola, essas interações podem configurar contextos mais coercitivos ou mais cooperativos, dependendo das concepções pedagógicas que orientam as práticas educativas. Nesse cenário, destacam-se as pedagogias tradicional e construtivista, amplamente reconhecidas por seus fundamentos teóricos e impacto histórico na educação. Contudo, observa-se, nas últimas décadas, o fortalecimento das abordagens participativas, que têm inspirado diferentes instituições de ensino a desenvolver práticas mais democráticas, significativas e centradas na criança, valorizando suas experiências e fomentando seu protagonismo no processo de aprendizagem. Participaram da pesquisa 57 educadoras, entre professoras e gestoras, distribuídas em três escolas municipais de Educação Infantil. Inicialmente, as participantes responderam a um questionário sobre práticas relacionadas à moralidade e à participação. Em seguida, foram realizadas observações nos contextos educativos, com o objetivo de compreender de que maneira as relações, interações e experiências vivenciadas pelas crianças nesses espaços contribuem para a construção da moralidade infantil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, cujo percurso investigativo envolveu a análise de referenciais teóricos, documentos curriculares e registros observacionais, permitindo estabelecer relações entre as concepções participativas e os pressupostos piagetianos acerca do desenvolvimento da autonomia moral infantil. A análise dos dados foi conduzida à luz da Análise de Conteúdo, possibilitando a categorização e a interpretação das informações obtidas. Os resultados apontam que as práticas observadas evidenciam aproximações com os princípios das pedagogias participativas, sobretudo no que se refere à valorização da autonomia, ao incentivo ao diálogo e à cooperação. Apesar de os princípios dessas abordagens dialogarem com a perspectiva sociomoral, ainda se observam fragilidades nos investimentos destinados à formação docente, especialmente no preparo para lidar com as questões morais de maneira fundamentada e intencional. Essa lacuna formativa indica que, embora as práticas pedagógicas revelem intencionalidades coerentes com a construção da autonomia moral, a consolidação de um trabalho sociomoral consistente depende de políticas públicas e de processos formativos contínuos que favoreçam a reflexão ética e, também, o desenvolvimento moral docente.

Palavras-chave: Desenvolvimento moral; Pedagogias Participativas; Educação Infantil; Escola pública; Professores.

ABSTRACT

This research is situated within the field of Early Childhood Education and aims to investigate how schools inspired by participatory approaches contribute to the construction of children's morality and how their practices relate to the Piagetian perspective. The development of human morality is intrinsically connected to the environment and to the interactions established among individuals, since it is through social relationships that one learns to respect, cooperate, and live with others. In the daily life of the school, these interactions may configure more coercive or more cooperative contexts, depending on the pedagogical conceptions that guide educational practices. In this context, traditional and constructivist pedagogies stand out, widely recognized for their theoretical foundations and historical impact on education. However, in recent decades, participatory approaches have gained strength, inspiring different educational institutions to develop more democratic, meaningful, and child-centered practices that value children's experiences and foster their protagonism in the learning process. A total of 57 educators, including teachers and school administrators, from three municipal Early Childhood Education schools participated in the study. Initially, the participants answered a questionnaire concerning practices related to morality and participation. Subsequently, observations were carried out in educational contexts in order to understand how the relationships, interactions, and experiences lived by children in these spaces contribute to the construction of children's morality. This is a qualitative-quantitative study whose investigative process involved the analysis of theoretical references, curricular documents, and observational records, allowing the establishment of connections between participatory conceptions and Piagetian assumptions regarding the development of children's moral autonomy. Data analysis was conducted in light of Content Analysis, enabling the categorization and interpretation of the information obtained. The results indicate that the observed practices reveal approximations with the principles of participatory pedagogies, especially regarding the valorization of autonomy, the encouragement of dialogue, and cooperation. Although the principles of these approaches are aligned with the sociomoral perspective, weaknesses are still observed in investments directed toward teacher education, particularly in preparing educators to deal with moral issues in a grounded and intentional manner. This gap in teacher education indicates that, although pedagogical practices reveal intentions consistent with the construction of moral autonomy, the consolidation of a consistent sociomoral approach depends on public policies and continuous teacher education processes that promote ethical reflection as well as teachers' own moral development.

Keywords: Moral development; Participatory pedagogies; Early Childhood Education; Public school; Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Frequência dos episódios de violência em escolas brasileiras no período de 2001 a 2023.....	34
Figura 2: Educadoras envolvidas na pesquisa, apresentada em valores absolutos e relativos, por escola.....	127
Figura 3: Crianças envolvidas na pesquisa, apresentada em valores absolutos e relativos, por escola.....	127
Figura 4: Fluxograma do questionário para as professoras.....	128
Figura 5: Faixas etárias da Educação Infantil conforme a BNCC	143
Figura 6: Mini-história: Delícia de papá.....	161
Figura 7: Mini-história; Diálogos para além das palavras.....	162
Figura 8: Mini-histórias: A matemática da gangorra e encontros e confrontos.....	175
Figura 9: Cartaz dos combinados.....	179
Figura 10: Jogo Heurístico.....	191
Figura 11: Mini-histórias: Laços de amizade e confiança.....	192
Figura 12: Contextos de Aprendizagem.....	193
Figura 13: Mini-história: O maravilhoso mundo do faz de conta.....	195
Figura 14: Documentação da investigação sobre os tucanos.....	196
Figura 15: Pauta de estudo - HTPC.....	205
Figura 16: Observáveis e Registros das documentações.....	207

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferenças entre pedagogias transmissivas e participativas: principais objetivos e concepções.....	47
Quadro 2: Pedagogias transmissivas e participativas: à luz da educação infantil.....	48
Quadro 3: Premissas fundamentais: Abordagem de Reggio Emilia.....	57
Quadro 4: Princípios da pedagogia de Reggio Emilia.....	59
Quadro 5: Critérios de organização e funcionamento das creches.....	81
Quadro 6: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação Infantil.....	85
Quadro 7: Prática e consciência das regras no contexto dos jogos.....	96
Quadro 8: Reparação dos danos baseada na reciprocidade.....	101
Quadro 9: Temática de convivência na BNCC.....	104
Quadro 10: Temas estruturantes e valores para a construção do currículo.....	107
Quadro 11: Produções acadêmicas que fundamentam a relação entre moralidade e pedagogias participativas.....	110
Quadro 12: Participantes da pesquisa – Escola A.....	124
Quadro 13: Participantes da pesquisa – Escola B.....	125
Quadro 14: Participantes da pesquisa – Escola C.....	126
Quadro 15: Diferenças entre Documentar, Documentação e Documentação Pedagógica.....	194

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Frequência e percentual de professoras participantes por escola.....	136
Tabela 2: Média de idade (com desvio padrão) das professoras por escola.....	137
Tabela 3: Frequência absoluta e relativa da autodeclaração de cor/raça das professoras.....	139
Tabela 4: Frequência absoluta e relativa da titulação acadêmica das professoras.....	140
Tabela 5: Frequência absoluta e relativa do tempo de docência das professoras.....	141
Tabela 6: Frequência absoluta relativa do período que as professoras trabalham.....	143
Tabela 7: Frequência absoluta relativa da distribuição das professoras por faixa etária das crianças.....	144
Tabela 8: Frequência absoluta e relativa das abordagens utilizadas pelas professoras, por escolas.....	145
Tabela 9: Frequência absoluta e relativa do número de ações realizadas pelas professoras na questão “Quais ações você desenvolve para que a participação das crianças seja democrática?”.....	147
Tabela 10: Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Quais ações você desenvolve para que a participação das crianças seja democrática?”, por escolas.....	148
Tabela 11: Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Quais ações você desenvolve para que a participação das crianças seja democrática?”, por abordagem trabalhada.....	153
Tabela 12: Frequência absoluta e relativa do número de ações realizadas pelas professoras na questão “Ao longo da jornada, quais momentos do cotidiano as crianças têm a oportunidade de fazer escolhas?”.....	154

Tabela 13: Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Ao longo da jornada, quais momentos do cotidiano as crianças têm a oportunidade de fazer escolhas?”, por escola.....	155
Tabela 14: Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Ao longo da jornada, quais momentos do cotidiano as crianças têm a oportunidade de fazer escolhas?”, por abordagem trabalhada.....	164
Tabela 15: Frequência absoluta e relativa do número de ações realizadas pelas professoras na questão “Como você trabalha a construção de regras e combinados, bem como os valores morais (respeito, justiça, solidariedade, entre outros) com as crianças?”.....	165
Tabela 16: Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Como você trabalha a construção de regras e combinados, bem como os valores morais (respeito, justiça, solidariedade, entre outros) com as crianças?”, por escola.....	165
Tabela 17: Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Como você trabalha a construção de regras e combinados, bem como os valores morais (respeito, justiça, solidariedade, etc.) com as crianças?” por abordagem trabalhada.....	170
Tabela 18: Frequência absoluta e relativa do número de ações realizadas pelas professoras na questão “Diante de um conflito entre as crianças, como você realiza a mediação?”.....	171
Tabela 19: Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Diante de um conflito entre as crianças, como você realiza a mediação?”, por escola.....	171
Tabela 20: Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Diante de um conflito entre as crianças, como você realiza a mediação?”, por abordagem.....	181
Tabela 21: Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Você possui alguma formação em desenvolvimento da moralidade infantil?”, por escola.....	182
Tabela 22: Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Você possui alguma formação em desenvolvimento da moralidade infantil?”, por abordagem trabalhada.....	186
Tabela 23: Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Você possui alguma formação relacionada às abordagens participativas?”, por escola.....	187

Tabela 24: Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Você possui alguma formação relacionada às abordagens participativas?”, por abordagem trabalhada.....188

Tabela 25 – Frequência absoluta e relativa do número de ações realizadas pelas professoras na questão “ Quais práticas dessas abordagens você realiza?”189

Tabela 26 – Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Quais práticas dessas abordagens você realiza?”, por escola.....190

Tabela 27– Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão ““Quais práticas dessas abordagens você realiza?”, por abordagem trabalhada.....195

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE- Conselho Nacional de Educação

DECM - Diretrizes das Escolas Cívico-Militares

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DOE - Diário Oficial do Estado

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

ECM- Escolas Cívico-Militares

EMC- Educação Moral e Cívica

FUNDEB– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral

GEPEDEME - Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral

HTPC- Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC- Ministério da Educação

MD - Ministério da Defesa

MDB- Movimento Democrático Brasileiro

OBECI- Observatório da Cultura Infantil

PECIM- Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

PM - Polícia Militar

PME – Plano Municipal de Educação

PMSJRP- Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP- Projeto Político Pedagógico

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SME- Secretaria Municipal de Educação

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESP- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	20
INTRODUÇÃO.....	25
SEÇÃO 1 - BANALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: violência, controle armado e a urgência de pedagogias democráticas em tempos de barbárie gerencial.....	31
1.1 A Subserviência da Escola: mercadoria, violência e controle.....	31
1.2. Entre a Participação e a Transmissão: Abordagens Pedagógicas em Perspectiva.....	43
1.3 Abordagens participativas e suas inspirações: diálogos entre Reggio Emilia e Pikler para a construção de uma abordagem brasileira.....	50
1.4. Abordagem proposta por Loris Malaguzzi (Reggio Emilia).....	50
1.5. Abordagem proposta por Emmi Pikler.....	60
SEÇÃO 2 - EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO E AS ABORDAGENS PARTICIPATIVAS: diálogos e intersecções.....	68
2.1 A Educação Infantil e as Lutas Feministas: Caminhos para a Garantia de Direitos.....	69
2.2 Organização Curricular da Educação Infantil: Um Olhar a Partir das Abordagens Participativas.....	74
SEÇÃO 3 - A CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE INFANTIL: fundamentos, diretrizes e pesquisas na Educação Infantil.....	93
3.1 Desenvolvimento moral e interação social em Piaget: um olhar para além da cognição.....	94
3.2 O lugar do desenvolvimento moral nos documentos oficiais da Educação Infantil.....	102
3.3 Pedagogias participativas e desenvolvimento moral: diálogos e evidências de pesquisa.....	108

SEÇÃO 4- CAMINHOS METODOLÓGICOS: entre o rigor e os sentidos da pesquisa..	117
4.1 Método.....	117
4.2 Contexto de Pesquisa.....	119
4.3 Caracterização das escolas.....	121
4.3.1 Escola A.....	121
4.3.2 Escola B.....	121
4.3.3 Escola C.....	123
4.4 Participantes da pesquisa.....	123
4.5 Instrumentos da pesquisa.....	128
4.6 A coleta de dados.....	130
4.7 Comitê de ética.....	131
4.8 Análise dos dados.....	131
 SEÇÃO 5- DAS EVIDÊNCIAS ÀS EXPERIÊNCIAS: o que revelam as práticas que habitam as escolas.....	 135
5.1 Educadoras em foco: vozes, práticas e sentidos.....	136
5.1.1 Características sociodemográficas das professoras.....	136
5.1.2 Professoras da Educação Infantil: desconstruindo a transmissão e construindo práticas participativas.....	145
5.2 Gestoras da Educação Infantil: caminhos para práticas democráticas e participativas.....	197
 SEÇÃO 6- CONSIDERAÇÕES DE UMA TRAVESSIA.....	 212
Referências.....	216
Apêndices.....	233
Questionários.....	233
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	236
Termo de autorização para uso de imagem.....	237
Anexos.....	239
Aprovação no Comitê de Ética.....	239



Fonte: Documentação da escola A, 2024.

Eu venho na escola para brincar

(Lucas, 5 anos)

APRESENTAÇÃO



[...] para escrever não importa o quê, o meu material básico é a palavra. Assim é que esta história será feita de palavras que se agrupam em frases e destas se evolua um sentido secreto que ultrapassa palavras e frases.
(Clarice Lispector, 1998, p.15)

Antes de qualquer palavra, há um desenho. Nele estou eu, Ieda, vista pelos olhos do meu filho Bernardo, de sete anos. Traçada com linhas puras, essa imagem diz mais sobre mim do que qualquer espelho. Nela, cabe o olhar da infância, essa janela que enxerga o mundo sem pressa e com verdade. Ah, como a infância é linda! É por ela que escolho começar, porque foi nela que aprendi a ser, a sentir, a imaginar e descobrir.

Minha trajetória começou na infância, e não poderia deixar de falar desse tempo único, que carrego comigo até hoje. Sim, “a infância”, como bem disse Lya Luft, “é o chão que pisamos a vida inteira” (Luft, 2003, p. 31).

Venho de uma família simples, nascida em São Paulo, mas que criou raízes no interior paulista. Filha de pais separados, criada por mãe e avó paterna, uma família sustentada por mulheres, aprendi desde cedo que o caminho seria construído com esforço e que conquistar o próprio espaço seria parte do meu destino.

Cresci em quintais de terra onde o mundo cabia inteiro, como escreveu o poeta mato-grossense Manoel de Barros (Barros, 2015). Vivia a caçar minhocas e tatus-bolinha, comia o “azedinho” que brotava entre as pedras e me dependurava nas árvores frutíferas. Lembro, com nitidez, da goiabeira do quintal da minha avó, do filtro de barro na cozinha, das toalhas bordadas que secavam o tempo. Tive uma infância simples, mas imensa. Talvez por isso, ainda hoje, eu seja uma adulta brincante e sonhadora, e foi essa menina curiosa que me trouxe até aqui.

Minha mãe, costureira por profissão, costumava dizer a mim e às minhas irmãs: “Quero que vocês tenham o que eu não tive. Por isso, estudem.” Ela não pôde concluir o

ensino fundamental. Tinha pressa em garantir o sustento da casa e em nos dar o que pudesse, para que sua crença nos estudos se concretizasse.

Fui aluna de escola pública durante toda a vida. Aos quinze anos, precisei ajudar nas despesas de casa e passei a estudar no período noturno. O ensino não era dos melhores, e as lacunas ficaram. Ainda assim, algo em mim ardia: a vontade de aprender, o encanto pelo conhecimento, o desejo de ser orgulho da minha mãe e da única avó que conheci. Os pais de minha mãe haviam falecido quando ela ainda era criança, e meu avô paterno partiu jovem.

Eu sempre fui curiosa e encantada pelo mundo. Foi em uma pequena biblioteca de escola pública que descobri Ziraldo, Manoel de Barros, Clarice Lispector, Machado de Assis e a sensação de que o mundo podia caber num livro. Em casa, ninguém tinha o hábito da leitura nem o costume de frequentar espaços culturais. Meu encantamento pela arte parecia, de certo modo, um ato de resistência, como se eu buscasse, nas palavras e nas imagens, um lugar de respiro. Apaixonei-me pelo teatro, sonhei com as artes cênicas, mas a vida me levou por outros caminhos.

Aos dezenove anos, decidi atravessar o sonho da faculdade. Era, de certo modo, uma ironia do destino: eu, filha da escola pública, entre livros emprestados, cadernos usados e noites de estudo depois do trabalho, via a universidade pública como um território distante, quase sagrado. A ela pareciam pertencer os que tiveram acesso a boas escolas, tempo e condições para se preparar, os melhores, os mais bem preparados.

Nós, que sempre estudamos na escola pública, acabávamos seguindo outro caminho: o das universidades particulares. E o capitalismo, com sua lógica sedutora, nos fazia acreditar que esse era o lugar certo, que pagar para aprender era o preço justo do sonho. Muitos, porém, nem sequer chegam até ali. Ficam pelo caminho, atravessados pelas urgências da vida, pelos turnos de trabalho, pela falta de tempo e de esperança. Assim, o que deveria ser público tornava-se privilégio, e o que era mercadoria passava a parecer conquista.

Mas a vontade era maior que as contradições. Entre o medo e o desejo, segui adiante, determinada a ocupar um espaço que, mesmo não sendo o ideal, me permitiria aprender, crescer e transformar. Pensei, por um instante, em seguir pelas Letras, talvez por amor à literatura, mas foi a Pedagogia que me escolheu. Vi nela um horizonte aberto, cheio de possibilidades: poder ser professora, coordenadora, diretora ou simplesmente alguém que aprende e ensina, onde quer que esteja. Fascinava-me essa ideia de não precisar caber em um único papel, de poder transitar entre lugares e pessoas, entre o ensinar e o aprender, como

quem costura sentidos no cotidiano. Enfim, estar com as crianças me faz feliz, porque ali aprendo muito mais do que conceitos científicos: aprendo sobre a vida, sobre a delicadeza das relações, sobre o tempo das descobertas e o poder dos pequenos gestos. É nesse espaço de troca e afeto que encontro o verdadeiro sentido da educação: contribuir, estar presente e fazer parte de algo que transforma.

Ser professora e, ao mesmo tempo, pesquisadora é, para mim, uma experiência profundamente formativa. Sinto-me privilegiada por transitar entre a escola e a universidade, pois esse movimento amplia meu olhar e aprofunda minha compreensão sobre a prática docente. Ao circular entre esses espaços, vivencio um constante diálogo entre teoria e experiência, o que configura, para mim, um modo de pesquisa e ação. É nesse entrelaçamento que ressignifico o cotidiano, fortaleço minha prática e reafirmo meu compromisso ético e humano com a educação.

Desse modo, iniciei a graduação em 2004, no Centro Universitário do Norte Paulista (UNORP), e, com o salário modesto de promotora de vendas, logo percebi que não conseguiria manter as mensalidades. Foi por meio do Programa Escola da Família, uma política pública criada pelo governo do Estado de São Paulo, durante a gestão de Lula, que pude seguir estudando (São Paulo, 2004).

Eu era uma aluna assídua, dessas que anotam cada palavra do professor. Lembro das pessoas me dizendo: “na universidade, o professor não escreve na lousa, fique esperta” ou “você precisa registrar tudo”. E eu registrava. Anotava tanto que minhas colegas pediam meus cadernos emprestados. A generosidade, talvez, sempre tenha morado em mim.

Nesse período, trabalhava o dia inteiro como estagiária em escola e, à noite, cursava a faculdade. Nos fins de semana, também trabalhava o dia todo para manter a bolsa de estudos. Vivendo essa rotina 7x0, senti na pele os aspectos desumanos do capitalismo. Apesar disso, eu me ocupava de ver beleza nas coisas, ia de bicicleta para o projeto, uma Ceci rosa, que foi de minha tia. Pedalar era minha liberdade: o vento no rosto, as paisagens do caminho, a sensação de que, mesmo nas subidas, sempre haveria uma descida adiante. Eu tinha um jeito “Poliana” de ver as coisas, ou melhor, me guiava pelo *esperançar*, como dizia Paulo Freire (1992). Talvez por isso, até hoje, eu veja poesia nas pequenas coisas do cotidiano, mantenha o brilho nos olhos e traga comigo a alma de uma mulher latino-americana.

Durante a graduação, participei das semanas de Pedagogia e de outros eventos acadêmicos, sempre engajada, mesmo com pouco tempo. Em 2007, formei-me com

habilitação em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar. Meu TCC tratou da Alfabetização de Jovens e Adultos, inspirada por Paulo Freire, nosso querido patrono da educação brasileira. Fui a primeira mulher da família a concluir o ensino superior e, depois de mim, vieram as sobrinhas. Ainda me orgulha ter sido a primeira a romper esse ciclo, abrindo caminhos para que outras pudessem acreditar que o estudo também lhes pertence.

Após a formatura, fui contratada como professora em um projeto social de um colégio católico mantido por freiras e, pouco depois, ingressei na Educação Infantil da mesma instituição. Nem acreditei de tão feliz que fiquei. Permaneci lá até 2012, ano em que fui aprovada em concurso público e ingressei como professora PEB I na rede municipal de São José do Rio Preto, realizando o sonho de atuar na escola pública. Nesse período, descobri meu verdadeiro lugar: a Educação Infantil. Ali pude ser quem eu era, sentar no chão, fazer bolos de areia, encenar histórias, enxergar o extraordinário no ordinário junto com as crianças, estar em contato com a arte em suas diferentes linguagens e ver a vida pulsando no cotidiano da escola pública.

Continuei estudando, mas com recursos próprios. Fiz três pós-graduação *lato sensu* e alimentei o desejo de cursar um mestrado. Tentei alguns processos seletivos fora da cidade até que, em 2016, o sonho se concretizou: fui aprovada na primeira turma do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Unesp/Ibilce. Para minha alegria, fui escolhida para ser orientanda do professor Dr. Raul Aragão Martins, que acreditou em mim.

Sim, cheguei à universidade pública!

No mestrado, mergulhei no estudo dos conflitos interpessoais na Educação Infantil (Lugli, 2018), um tema que me inquietava enquanto professora e pesquisadora. Sempre acreditei que o conhecimento produzido na universidade deve retornar à sociedade, caso contrário, perde o sentido. Em 2018, defendi minha dissertação grávida do meu filho Bernardo.

Não imaginava que faria doutorado, mas, em 2021, incentivada por amigas e pela família, resolvi tentar. Já havia iniciado disciplinas como aluna especial, antecipando o percurso. Estava fascinada pelas pedagogias participativas e quis uni-las aos estudos sobre moralidade, que já faziam parte da minha trajetória. Entrei no doutorado com o coração apertado e as mãos cheias, mãe recente, professora e pesquisadora.

Mais uma vez, o professor Raul acreditou em mim. E, no mesmo período em que recebi a notícia da aprovação, veio também o diagnóstico de TEA do meu filho. Foi um tempo intenso, de descobertas e ressignificações. Aprendi a conciliar o trabalho, os estudos e uma maternidade atípica, que me fez mais forte, mais sensível e ainda mais humana.

Hoje, ao olhar para trás, percebo que o caminho foi tecendo em mim o que sou: uma mulher que aprendeu com a infância a encontrar poesia nas pequenas coisas, que acredita na educação como transformação e que segue, entre o chão da escola e as páginas da pesquisa, tentando construir, com amor, ciência e esperança, um mundo mais justo para as infâncias e para quem as ensina a sonhar.

INTRODUÇÃO

Nesta tese, são abordadas questões relacionadas à formação moral das crianças na Educação Infantil e às formas como ela se manifesta nas práticas pedagógicas. A investigação parte da compreensão de que a moralidade se constrói nas relações sociais e de que a escola, ao refletir as tensões da sociedade, pode tanto reproduzir práticas coercitivas e excludentes quanto favorecer contextos cooperativos, democráticos e participativos.

Partindo dessa perspectiva, compreende-se que a construção da moralidade é um processo complexo, contínuo e profundamente humano, que se manifesta no modo como as crianças se relacionam, convivem e atribuem sentido às experiências que compõem o cotidiano. Ela se revela em cada gesto, escolha e interação, ainda que, muitas vezes, não seja reconhecida como parte essencial da ação educativa. A moralidade não é algo que se acrescenta ao sujeito nem se transmite, ela se constitui no corpo, no encontro com o outro, nas interações e nas situações que exigem posicionamento, empatia e responsabilidade.

A escola, por sua natureza relacional, é um espaço privilegiado para que essas experiências se tornem conscientes e intencionais. Ela se constrói nas relações e, nesse processo, contribui para a constituição de modos de ser e de estar no mundo, promovendo o convívio, a escuta sensível e o respeito à diversidade. Nesse sentido, a construção da moralidade precisa ser cuidada, planejada e desenvolvida de modo que convoque os estudantes a refletirem sobre a convivência, a humanidade e o sentido de “ser gente” em coletividade. É nesse exercício cotidiano de viver com o outro que se fortalecem o respeito, a cooperação e a consciência ética. O desafio, portanto, está nas práticas e concepções que orientam o trabalho pedagógico, pois é nelas que se delineiam os valores, os modos de convivência e os sentidos do aprender. A moralidade, entendida como uma dimensão viva da experiência cotidiana na escola, manifesta-se nas relações interpessoais, nos conflitos, nas experiências compartilhadas e na construção de acordos que emergem da convivência diária. Assim, o desenvolvimento sociomoral não se dissocia da vida da escola: ele se constrói e se encarna na convivência, onde educadores e crianças produzem juntos significados, compromissos e vínculos que sustentam uma formação ética e emancipadora.

Partindo dessas reflexões, emerge a seguinte pergunta de pesquisa: existe diálogo entre as pedagogias participativas na Educação Infantil e as práticas voltadas ao desenvolvimento da autonomia moral das crianças?

Considerando essa problemática e reconhecendo as possíveis relações entre a construção da moralidade e os princípios das pedagogias participativas, foram formuladas as seguintes hipóteses de investigação:

- Existem relações entre os fundamentos do desenvolvimento da autonomia moral piagetiana e as pedagogias participativas, que também se complementam, especialmente no modo como ambas compreendem a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento e dos valores morais, reconhecendo o desenvolvimento integral como princípio orientador da educação. Esse diálogo manifesta-se na valorização de pressupostos como a autonomia, a cooperação e o protagonismo infantil.

- As pedagogias participativas contribuem de forma significativa para o desenvolvimento da moralidade infantil, por promoverem contextos de aprendizagem baseados na cooperação, na escuta e na negociação de sentidos.

- Ao valorizar o diálogo, a participação e a corresponsabilidade, nessas abordagens ampliam o conhecimento e inspiram práticas pedagógicas que favorecem a formação sociomoral desde a primeira infância, contribuindo para uma educação ética, reflexiva e emancipadora.

Com base nessas hipóteses, a pesquisa tem como *objetivo geral* investigar de que modo escolas que se inspiram em abordagens participativas contribuem para a construção da moralidade das crianças e de que maneira suas práticas morais dialogam com a perspectiva piagetiana.

Objetivos específicos

1. Observar e investigar in loco escolas públicas que adotam pedagogias participativas, identificando práticas, relações e contextos que favoreçam a construção da moralidade infantil.
2. Compilar, sistematizar e interpretar os dados qualitativos e quantitativos obtidos, construindo uma análise argumentativa sobre as possibilidades e desafios da formação sociomoral nas pedagogias participativas.

Após este texto introdutório, a tese está organizada em cinco capítulos, que dialogam entre si e buscam articular o percurso teórico, metodológico e empírico da pesquisa.

O Capítulo I, *Banalização da educação: violência, controle armado e a urgência de pedagogias democráticas em tempos de barbárie gerencial*, apresenta as bases dessa reflexão, discutindo como a educação tem sido cada vez mais capturada por interesses mercadológicos e por uma lógica de eficiência que reduz o espaço da escola como território de humanidade. Analisa-se de que modo esse movimento, ao submeter a educação às dinâmicas do mercado e da gestão produtivista, favorece o espelhamento das contradições da sociedade dentro da escola, que passa a reproduzir desigualdades, práticas de exclusão e diferentes formas de violência. Assim, a instituição escolar, ao refletir essas tensões, acaba perpetuando mecanismos de controle e padronização que ameaçam sua função emancipadora e transformadora.

Desse modo, o capítulo organiza-se em três eixos principais: No primeiro eixo, discute-se o reflexo das dinâmicas sociais na escola e o avanço da mercantilização e da militarização da educação, evidenciando como esses fatores potencializam a violência simbólica e institucional. No segundo eixo, apresenta-se a relevância das pedagogias democráticas, comumente chamadas de pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013), como caminhos de resistência e de emancipação humana, capazes de ressignificar o fazer pedagógico e fortalecer vínculos éticos e cooperativos. Por fim, no terceiro eixo, aprofunda-se a análise sobre as pedagogias participativas que fundamentam esta pesquisa, com especial atenção a pedagogia da escuta de Reggio Emilia (Edwards; Gandini; Forman, 2016) e a pedagogia dos detalhes de Emmi Pikler (Falk, 2010).

A escolha dessas perspectivas decorre do fato de constituírem referenciais que inspiram as práticas das professoras nas escolas investigadas, configurando-se como marcos teóricos que vêm sendo estudados e discutidos no contexto empírico da pesquisa.

Cabe destacar que a rede investigada é marcada pela diversidade de práticas e compreende que cada instituição possui autonomia para a elaboração de sua proposta pedagógica, embora siga as normativas oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019). A rede também conta com documentos orientadores para o trabalho pedagógico (São José do Rio Preto, 2010; 2016(a/b); 2021; 2024; 2025).

Observa-se ainda que a temática das abordagens participativas aparece entre as referências indicadas no último concurso público da rede municipal para Professor da

Educação Básica I, o que evidencia o reconhecimento e a circulação dessas perspectivas no contexto educacional investigado.

Nesse cenário, observa-se que muitas educadoras se encontram em um processo gradual de reflexão e ressignificação de suas práticas, buscando superar modelos pedagógicos mais tradicionais e avançar nos estudos e na incorporação de abordagens mais participativas. Ambas as perspectivas são compreendidas aqui como referências inspiradoras para a constituição de uma abordagem situada no contexto brasileiro, comprometida com a escuta, a participação e a formação integral das crianças. Assim, serão apresentadas, com maior embasamento teórico, suas origens, princípios e contribuições, destacando como essas concepções podem dialogar com a realidade educacional brasileira e apontar caminhos possíveis para a construção de práticas pedagógicas éticas, sensíveis e emancipatórias.

O Capítulo II, *Educação infantil como direito e as abordagens participativas: diálogos e intersecções* aborda a importância dos movimentos feministas para a consolidação da Educação Infantil como direito social e para a valorização do trabalho docente nessa etapa da educação básica. Analisa-se o papel histórico das reivindicações das mulheres para o reconhecimento da infância como uma responsabilidade pública e coletiva. Em seguida, discute-se a organização curricular da Educação Infantil, com base nos documentos oficiais, destacando o princípio do desenvolvimento integral e as aproximações com as pedagogias participativas, que concebem a criança como sujeito de direitos e protagonista do processo educativo.

O Capítulo III, *A construção da moralidade infantil: fundamentos, diretrizes e pesquisas na Educação Infantil* apresenta os referenciais teóricos que orientam a compreensão do desenvolvimento moral na infância. Parte-se das contribuições de Jean Piaget (1932/1994) cuja teoria evidencia a relação entre afetividade, cognição e justiça no processo de construção da moralidade. Em seguida, discute-se o lugar do desenvolvimento moral em documentos oficiais da Educação Infantil e realiza-se um mapeamento de pesquisas nacionais que tratam da moralidade e das pedagogias participativas. Essa análise permite identificar tendências e lacunas, reafirmando a relevância de estudos que promovam a autonomia, a ética e a participação como fundamentos da prática educativa.

O Capítulo IV, *Caminhos Metodológicos: entre o rigor e os sentidos da pesquisa*, apresenta as opções teórico-metodológicas que sustentaram o estudo. Descrevem-se os contextos investigados, os participantes (57 educadoras, entre professoras e gestoras), os

instrumentos de coleta de dados (questionário e observações) e os critérios éticos que orientaram a pesquisa. A análise dos dados fundamentou-se na Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), o que possibilitou a categorização e a interpretação sistemática das informações, buscando compreender como as práticas pedagógicas e as interações infantis se articulam às dimensões morais e participativas.

Por fim, o Capítulo V, *Das evidências às experiências: o que revelam as práticas que habitam as escolas*, apresenta os resultados quantitativos e qualitativos, que se complementam na análise dos dados. São examinadas as informações obtidas junto às professoras e gestoras das três escolas participantes (Escola A, Escola B e Escola C), articuladas às observações realizadas no contexto educativo. As análises revelam um movimento gradual de transformação das práticas docentes, com a desconstrução de posturas transmissivas e a adoção de práticas inspiradas nas pedagogias participativas, que reconhecem a criança como protagonista e centro do processo educativo.

Nas *Considerações de uma travessia*, são retomadas as principais contribuições da pesquisa, destacando-se que, embora as práticas observadas evidenciem avanços no fortalecimento da autonomia e da participação das crianças, ainda persistem desafios relativos à formação docente e à consolidação de políticas públicas que sustentem o desenvolvimento da moralidade no contexto da Educação Infantil.

Ao contrário, as cem existem...

A criança é feita de cem.

*A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.*

*Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.*

*Cem alegrias
para cantar e compreender.*

*Cem mundos
para descobrir.*

*Cem mundos
para inventar.*

*Cem mundos
para sonhar.*

*A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.*

*A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.*

*Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.*

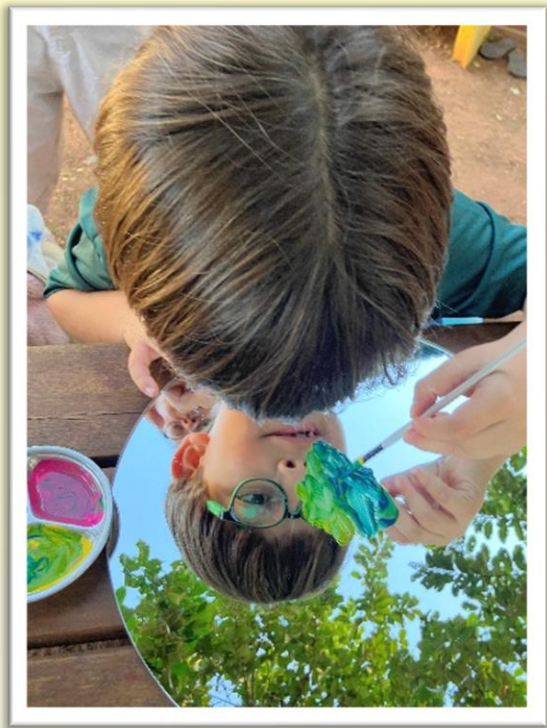
*Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.*

*Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.*

*Dizem-lhe:
que as cem não existem*

30

*A criança diz
ao contrário, as cem existem.
(Malaguzzi, 1999, p. 3).*



SEÇÃO 1

Referencial Teórico

1 BANALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: violência, controle armado e a urgência de pedagogias democráticas em tempos de barbárie gerencial

O oprimido não pode ser libertado para depois assumir o papel de opressor

(Freire, 1987, p.26)

Neste capítulo, desenvolvo uma discussão teórica sobre a forma como a educação brasileira vem sendo progressivamente tratada como mercadoria, submetida à lógica de mercado, e como essa perspectiva impacta o cotidiano escolar. A análise parte do entendimento de que, ao, ao refletir as tensões e desigualdades da sociedade, a escola acaba reproduzindo formas de violência que, em vez de serem enfrentadas por meio de práticas democráticas, têm sido respondidas com medidas de controle autoritárias voltadas à manutenção da ordem e ao silenciamento.

Para sustentar essa reflexão, organizo o capítulo em três tópicos principais. No primeiro (1.1), discuto as relações entre o sistema e o reflexo das dinâmicas sociais na escola, evidenciando como esses fatores geram e potencializam a violência no ambiente escolar, analisando a chamada barbárie gerencial, a mercantilização da educação e o avanço das escolas militarizadas como medidas de controle.

No segundo (1.2), argumento sobre a importância de pedagogias democráticas, comumente chamadas de pedagogias participativas, como caminhos capazes de promover a emancipação humana, a cidadania e a convivência ética, em contraposição aos modelos autoritários de controle e padronização.

E, por fim, no terceiro eixo (1.3), aprofundarei o estudo das pedagogias participativas que fundamentam esta pesquisa, apresentando, com maior embasamento teórico, as abordagens de Reggio Emilia (1.4) e Emmi Pikler (1.5), por serem referenciais que inspiram as práticas e a organização pedagógica das escolas pesquisadas.

1.1 A Subserviência da Escola: mercadoria, violência e controle

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem sido profundamente impactada por uma lógica neoliberal e privatizante, que passou a tratar o ensino público como um

empreendimento de gestão empresarial. Esse modelo foi intensificado com o avanço de uma onda conservadora no país, alinhada a movimentos globais semelhantes, sustentada por uma agenda política de direita radical, de cunho moral e religioso, que passou a atacar comportamentos progressistas, instituições públicas e os fundamentos da democracia (Agreli; Martins, 2022).

Segundo Cássio (2019), a escola vem assumindo contornos de uma linha de produção ou uma operação financeira, na qual a educação é transformada em mercadoria e os interesses privados se sobrepõem ao bem público. Essa lógica instaurou uma forma de barbárie gerencial, que atua de fora para dentro, desestruturando a escola como instituição e subordinando as políticas educacionais às demandas do capital. Assim, evidencia-se uma aliança entre Estado e mercado, em detrimento da função social da escola.

Capaverde *et al.* (2019) destacam que esse projeto político-ideológico, orientado por uma visão conservadora e hegemônica, busca garantir que a educação funcione como instrumento de reprodução das condições sociais de produção, moldando a força de trabalho conforme os interesses do mercado. Trata-se, portanto, de uma proposta explicitamente partidária e ideológica, apesar de seu discurso de neutralidade revelar uma contradição evidente entre o que declara defender e os objetivos que, de fato, orientam sua formulação.

Nesse mesmo contexto, Adrião *et al.* (2009; 2013) chamam atenção para o avanço das chamadas tecnologias educacionais, que são basicamente sistemas privados de ensino, insumos pedagógicos e materiais estruturados, que promovem o controle e a padronização do trabalho docente. A adoção desses mecanismos na rede pública evidencia formas sutis e contínuas de privatização da política educacional.

Um exemplo significativo é o mercado de livros didáticos e paradidáticos, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Brasil, 1968/1969a), por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Brasil, 2017), o qual movimenta grandes recursos e atende aos interesses de grandes grupos editoriais.

Como aponta Adrião (2017), há razões contundentes para se opor às formas de privatização da educação básica, especialmente aquelas que alteram sua natureza pública e coletiva, transformando-a de um direito socialmente construído em um serviço submetido à lógica de mercado, cuja qualidade passa a ser determinada pelo poder de compra do usuário, e não por seu valor social.

Nesse cenário, a escola torna-se cada vez mais vulnerável à ação de autoridades conservadoras, sendo alvo de discursos que fomentam o negacionismo, o sexismo, o racismo, a intolerância religiosa e outras formas de violência simbólica e material.

Intensificam-se também os ataques à liberdade de ensinar, como exemplificado pelo Projeto “Escola sem Partido”¹, que buscava proibir manifestações ideológicas e político-partidárias por parte dos docentes, sob a alegação de promover uma suposta neutralidade (Malta, 2016). Tal proposta, defendida por setores ultraconservadores, revela-se contrária à existência de uma escola pública, laica, crítica e democrática.

A partir desse pressuposto, percebe-se que o esvaziamento da função emancipadora da escola impulsionado por políticas de desmonte da educação pública e pela negação velada de seu papel crítico e formativo tem contribuído para a fragilização do ambiente escolar.

Quando reduzida a uma lógica instrumental, desprovida de seu compromisso com a formação cidadã, a escola torna-se mais suscetível a práticas autoritárias e a discursos que desconsideram a diversidade, a democracia e os direitos humanos.

Nesse cenário, a violência nas escolas não pode ser vista como um fenômeno isolado, mas como expressão direta dos tensionamentos sociais mais amplos. A escola reflete e, muitas vezes, reproduz os conflitos, as desigualdades e as violências estruturais presentes na sociedade. Discursos de ódio, a desvalorização do ensino público e o enfraquecimento das práticas pedagógicas críticas criam um terreno fértil para o aumento de diferentes formas de violência no cotidiano escolar.

Segundo o relatório de política educacional elaborado por diversos pesquisadores (Vinha *et al.*, 2023), foram mapeados os episódios de violência extrema ocorridos em escolas brasileiras entre os anos de 2001 e 2023, envolvendo estudantes e ex-estudantes como autores. O levantamento apontou um aumento significativo no número de ataques a partir de fevereiro de 2022 até outubro de 2023. É importante destacar que, dos 36 ataques registrados ao longo de 22 anos, 21 ocorreram nesse curto intervalo de tempo, o que representa 58,33% do total, sendo a maioria deles em escolas públicas (Figura 1).

¹ Em 2016, o senador Magno Pereira Malta apresentou no Senado Federal o Projeto de Lei nº 193/2016, primeira iniciativa do movimento em âmbito nacional, que propunha a inserção do programa Escola sem Partido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Figura 1 – Frequência dos episódios de violência em escolas brasileiras no período de 2001 a 2023.



Fonte: Adaptado de Vinha *et al.* (2023).

Outro dado relevante é que essas instituições não estão, majoritariamente, localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social. Os ataques, em geral, são caracterizados como crimes de ódio ou atos de vingança, marcados pelo planejamento prévio e pelo uso de armas com a intenção deliberada de causar a morte de uma ou mais pessoas. As motivações variam entre discriminação, intolerância, racismo, misoginia e ressentimentos diversos.

Os autores, em sua maioria, eram homens brancos com idades entre 10 e 25 anos, apresentando interesse por armas de fogo, comportamento violento e adoção de valores opressores, como ideias misóginas, racistas e até mesmo simpatia por ideologias nazistas.

Segundo Vinha *et al.* (2023), a maior parte deles fazia uso de subculturas extremistas, interagindo com perfis e comunidades virtuais mórbidas e consumindo conteúdos de ódio, fenômeno que se tornou ainda mais frequente nos últimos anos.

É importante destacar que o crescimento da violência extrema e da intensificação da sensação de medo na sociedade, faz com que se adotem medidas de segurança, como a presença de forças policiais nas escolas e o uso de dispositivos de vigilância e controle. Contudo, embora essas ações possam parecer adequadas em um primeiro momento, é necessário analisar criticamente seus efeitos a longo prazo, considerando tanto os benefícios quanto as limitações que impõem ao ambiente escolar.

Mais do que ações baseadas no controle e na disseminação do medo, Vinha *et al.* (2023, p. 40) ressaltam que...

É preciso analisar se as ações que estão sendo propostas também atuarão no sentido de mudar os discursos de ódio, valores e concepções; se contribuirão para transformar a cultura das violências, fortalecer a escola como comunidade e promover o desenvolvimento de valores éticos, das competências sociomoraes e emocionais e da cidadania; se efetivamente auxiliarão na construção de um clima escolar positivo promotor do bem-estar e da saúde mental, na direção do sentido coletivo do cuidado.

Diante das situações de violência nas escolas, o Ministério da Educação (MEC) propôs a adoção de um modelo Militarizado de Gestão Escolar, dando o poder da administração das escolas públicas à Polícia Militar (PM) (Brasil, 2019). Com isso, vários estados e municípios adotaram esse modelo, tendo uma grande aceitação por parte da sociedade, por acreditarem na melhoria do desempenho dos estudantes.

No início da década de 1990, surgiram as primeiras escolas militarizadas no Brasil, mas foi a partir de 2010 que esse modelo passou por uma expressiva expansão em diversos estados e municípios. Em 2015, havia 93 colégios públicos cívico-militares em todo o país (Vinha *et al.*, 2021).

É importante destacar que o Estado de Goiás foi o que mais ampliou significativamente sua rede: de apenas oito escolas em 2013, saltou para 61 em 2020 (Vinha *et al.*, 2021) e, em 2024, contabilizou 82 escolas. Da mesma forma, o estado do Paraná intensificou a adoção do modelo, contabilizando mais de 200 colégios cívico-militares apenas em 2020 (Queiroz, 2021). Atualmente, o estado conta com aproximadamente 312 escolas nesse modelo (Queiroz, 2024).

Embora esse tipo de escola exista desde o século XIX, foi a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) (Brasil, 2019), lançado em setembro de 2019 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério da Defesa (MD) no governo Bolsonaro (2019-2022), que impulsionou ainda mais sua expansão e teve como meta militarizar 216 escolas públicas de ensino fundamental e médio em 2023. No entanto, em apenas dois anos de PECIM, foram criadas 223 escolas cívico-militares no Brasil (Queiroz, 2024).

Partindo desse pressuposto, Sales e Villas Bôas (2023) afirmam que é fundamental diferenciar os colégios militares das chamadas escolas cívico-militares ou militarizadas. Os colégios militares são totalmente administrados pelas Forças Armadas ou por forças de segurança e possuem projeto pedagógico próprio. Já as escolas cívico-militares operam sob um modelo de gestão compartilhada entre órgãos civis, como as secretarias de educação e

instituições militares, com foco na formação de estudantes civis. É nesse modelo híbrido que se enquadra o processo de militarização do ensino, como exemplificado pelo Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) (Brasil, 2019) que evidencia um marcante alinhamento político-ideológico, sendo amplamente reconhecido como uma iniciativa voltada à valorização das forças militares no contexto educacional. Sua implementação busca não apenas ampliar a presença militar nas escolas públicas, mas também imprimir à educação um viés conservador e moralizante, em desacordo com os princípios de uma formação crítica e democrática.

É possível observar que esse modelo autoritário de educação enfraquece a democracia nos espaços educacionais, além de não estar em concordância com os princípios de gestão democrática expressos na Constituição Federal (Brasil, 1988) e nem ser regulado pela LDB (Brasil, 1996).

Ao adotarem o modelo militar, as escolas seguem o “Manual das Escolas Cívico-Militares” (MECM) (Brasil, 2020), que estabelece regras de conduta social e outras diretrizes. Esse documento orienta sobre o uso de uniforme, cuidados com a aparência e padrões específicos para estudantes de diferentes gêneros. Para as alunas, recomenda-se o uso discreto de maquiagem; já para os alunos, são proibidos cortes de cabelo como moicano, com desenhos ou colorações, bem como o uso de brincos, piercings e alterações nas sobrancelhas. Além disso, são realizadas inspeções mensais para verificar se os cortes de cabelo estão em conformidade com as normas estabelecidas (Queiroz, 2024).

Em 2021, foram lançadas as “Diretrizes das Escolas Cívico-Militares” (DECM) (Brasil, 2021), que, entre diversas normas, evidenciam um rigor específico quanto ao uso do uniforme.

[...] a observância do uso correto dos uniformes é atribuição dos monitores, e, para tanto, devem ser realizadas inspeções, diárias, visando à preservação da boa apresentação individual dos discentes. No entanto, todos os profissionais da escola são responsáveis pelo cumprimento destas orientações e deverão corrigir desvios no uso dos uniformes pelos alunos. O asseio, a boa apresentação e a limpeza dos uniformes devem ser exigidos. Atenção especial deve ser dispensada à colocação correta da boina ou casquete (Brasil, 2021, p.97).

Vale destacar que as escolas militarizadas apresentam bom desempenho acadêmico, mas precisam de alto investimento para a sua manutenção, realidade bem diferente das escolas públicas, que recebem baixo investimento. Além disso, tem caráter excludente, uma

vez que selecionam alunos que vão entrar e quem não apresenta condutas adequadas é expulso. Também não atendem alunos com deficiência, incentivam o pagamento de taxas cobrando pelo uniforme, e boa parte dos estudantes apresentam um nível socioeconômico alto ou muito alto (Vinha *et.al*, 2021).

Apesar da revogação do PECIM em nível federal (Brasil, 2023), por meio do Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023, estados e municípios continuam implementando e mantendo escolas cívico-militares por meio de seus próprios programas.

Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), a lista das 100 escolas estaduais que aderiram ao Programa das Escolas Cívico-Militares foi publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) em 29 de abril de 2025 (São Paulo, 2025). A implementação dessas unidades está prevista para iniciar no segundo semestre de 2025, com conclusão prevista até 2026.

Em pesquisa realizada por Brazil *et al.* (2024), identificou-se que o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) pode representar um retrocesso para a educação brasileira, ao adotar um modelo de ensino autoritário, conteudista e neotecnicista. Nesse formato, observa-se a centralização do papel do professor, acompanhada pela redução de sua autonomia pedagógica. Com isso, há uma distorção no uso dos recursos públicos, com a destinação de verbas educacionais para o pagamento de militares, o que compromete a qualidade e o caráter democrático da escola pública. Tal desvio contraria os princípios constitucionais que garantem uma educação pública, gratuita, democrática e de qualidade para todos.

Nas escolas cívico-militares, observa-se a diminuição da autonomia e do protagonismo dos profissionais da educação, que acabam sendo substituídos por agentes militares sem formação pedagógica específica e sem ingresso por concurso público. Essa substituição compromete a valorização do educador e fere os princípios da gestão democrática. A escola, nesse contexto, deixa de ser um espaço de construção coletiva, plural e diverso, tornando-se subordinada a uma lógica hierárquica e autoritária, em desacordo com os fundamentos de uma educação democrática.

Segundo Vinha *et al.* (2021) esse tipo de escola passa a adotar os mecanismos disciplinares presentes nos quartéis, oferecendo a civis uma educação alicerçada em procedimentos, normas e valores militares, com a lógica da subordinação e obediência. Com

isso, “seguem uma lógica meritocrática e de regulação externa, há o emprego de punições, mas também o uso de recompensas” (p.94).

Nesse modelo de escola, os militares são responsáveis pela disciplina e os professores voltados para o pedagógico.

Há, assim, uma dissociação entre o “disciplinar” e o “pedagógico”, embora sejam complementares. A aprendizagem da convivência, da resolução dialógica dos conflitos, da participação, da legitimação e da compreensão das regras, da coordenação de perspectivas, da autorregulação, entre outras, não é vista como uma questão pedagógica e função precípua da escola, que deveria ser responsabilidade de todos (Vinha *et al.*, 2021, p.90)

Partindo desse pressuposto, a disciplina é vista como um princípio necessariamente atrelado à regulação externa, contribuindo para manter altos níveis de heteronomia, ou seja, acredita-se que a obediência se dá por submissão a autoridades, conformidade a convenções sociais, por meio de castigos e punições ou obtenção de prêmios.

Ao se referir a esse modelo como uma “escola-quartel”, Santos (2021) tece uma crítica contundente por meio de um questionamento provocativo: a presença da polícia na escola estaria voltada à superação da crise educacional ou, na verdade, visa aprisionar e controlar mentes e corpos que ousam questionar e resistir à barbárie manifestada nas múltiplas formas de violência, como o racismo, o machismo e os preconceitos relacionados a gênero e orientação sexual?

Segundo Bataglia e Lepre (2022) relação inicialmente heterônoma, marcada pela obediência à autoridade adulta, pode ser transformada dentro do ambiente escolar em uma perspectiva autônoma, fundada no diálogo e na cooperação. Para isso, é fundamental que a escola deixe de se orientar pela simples imposição e pela aplicação de sanções expiatórias, e passe a fomentar a construção coletiva de regras de convivência, promovendo o fortalecimento de vínculos baseados no respeito mútuo. Nesse processo, os estudantes tornam-se capazes de elaborar, junto aos pares, regras que atendam às necessidades do grupo, priorizando a cooperação em lugar da imposição, e favorecendo um movimento dialético contínuo de aprendizagem e convivência.

Segundo Garrido e Leal-Filpo (2018), mesmo após mais de trinta anos de democratização, ainda persiste a crença de que o militarismo é capaz de reduzir a violência, e muitos chegam a considerar que o retorno a um regime semelhante ao da ditadura militar seria uma solução. Nesse sentido, parte da população aceita renunciar a uma escola mais

democrática em favor de uma organização militar, de controle dos corpos como exposto por Foucault (1999). Legitima-se, assim, a adoção de um ambiente escolar militarizado e coercitivo, que carrega uma violência simbólica e velada, capaz de causar danos morais e psicológicos aos estudantes.

Embora o componente pedagógico das Escolas Cívico-Militares (ECM) seja conduzido por docentes civis, essas instituições possuem características e configurações políticas particulares, pautadas por uma orientação doutrinária de cunho cívico-nacionalista. Por meio de práticas simbólicas como ritos, cerimônias e solenidades, promovem uma formação baseada em valores conservadores e na aceitação acrítica das normas impostas aos estudantes. A linguagem militar, os termos presentes em regimentos e manuais, bem como os hinos e cânticos adotados, reforçam posturas de obediência e uma visão positivista vinculada a ideais de uma família tradicional excludente, com uma moralidade conservadora e um civismo hierarquizado (Brazil *et al.*, 2024).

Vale destacar que a implementação das escolas cívico-militares surgiu como uma tentativa de resgatar elementos anteriormente presentes na disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) (Brasil, 1969b), instituída durante a ditadura militar no Brasil, por meio do Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Naquele período, estabeleceu-se um modelo de educação moral com forte viés doutrinário, uma vez que a EMC era obrigatória em todos os níveis e modalidades de ensino no país. Tratava-se de um componente curricular específico, ministrado por docentes especializados e com a função de transmitir valores considerados fundamentais. O principal objetivo era conter a chamada "desordem social", vista como a origem dos problemas nacionais. Nesse cenário, princípios como o nacionalismo, entendido como devoção à pátria e obediência aos governantes, foram elevados a metas prioritárias da educação, associando-se diretamente à ideia de progresso e ordem no país.

Em análise realizada por Lepre (2001), o conteúdo do Decreto-Lei apresenta indícios sutis de autoritarismo. Nota-se, por exemplo, a ausência de uma explicitação clara dos princípios que nortearam sua formulação, o que indica que seu foco estava na obediência, e não na valorização de fundamentos democráticos. Mesmo termos como “cooperação” aparecem acompanhados de expressões de caráter impositivo, como “influenciar” e “convocar”. Além disso, percebe-se a influência de orientações religiosas conservadoras, como as defendidas pelo movimento Tradição, Família e Propriedade.

Segundo Menin (2002), os efeitos negativos da educação moral conduzida de forma doutrinária, com a imposição de valores morais prontos, são amplamente reconhecidos. Em práticas comuns à época, era frequente que conteúdos de cunho moral fossem transmitidos de maneira autoritária, por meio de frases ou ditados impostos aos estudantes, sem espaço para questionamento ou reflexão crítica.

Esse tipo de abordagem evidencia que valores impostos por uma autoridade tendem a ser aceitos apenas enquanto durar o medo ou a presença do controle. Quando tal controle se enfraquece, esses valores deixam de ser incorporados de forma autêntica. Aqueles que vivenciaram o ensino de Educação Moral e Cívica durante o regime militar relatam que a disciplina era percebida como artificial, superficial e ideologizada, a ponto de o termo “educação moral” adquirir um sentido pejorativo no Brasil e em outros países que passaram por processos semelhantes.

Uma reflexão significativa de Lepre (2001) foi a de traçar uma crítica ao Decreto-Lei de 1969 que instituiu a disciplina Educação Moral e Cívica (Brasil, 1969b), à luz da teoria da psicologia moral desenvolvida por Jean Piaget. Nessa perspectiva, é provável que Piaget considerasse tal programa uma forma de “antieducação moral”, por contrariar os fundamentos centrais de sua proposta. A educação moral, nesse entendimento, não deveria ser tratada como uma disciplina isolada, mas incorporada ao cotidiano escolar como um eixo transversal, presente nas relações e práticas pedagógicas. Além disso, o princípio da cooperação, essencial à sua teoria, não pode ser imposto ou convocado por uma autoridade externa. Ele só se concretiza de forma genuína quando construído coletivamente, por meio da participação ativa dos sujeitos. Por fim, não se concebe a educação moral como doutrinação, mas como um processo de construção autônoma de valores, orientado pela busca da justiça e do bem comum.

Assim, embora o nome da disciplina instituída fosse “Educação Moral e Cívica”, sua prática efetiva incentivava a heteronomia, já que formar sujeitos autônomos significava um risco para o regime autoritário vigente. No entanto, como destaca Lepre (2001), nem tudo o que foi imposto conseguiu se enraizar. A capacidade cognitiva humana foi capaz de superar convenções impostas, e a tentativa de moldar valores por meio de estratégias autoritárias fracassou, tanto no âmbito da disciplina em si quanto no projeto mais amplo de militarização da educação.

A redemocratização foi sendo reconstruída gradualmente e, embora tardiamente, a obrigatoriedade da disciplina foi revogada durante o governo de Itamar Franco, por meio da Lei nº 8.663, sancionada em 14 de junho de 1993 (Brasil, 1993).

Em pesquisa realizada por Amaral e Castro (2020), foram identificados, entre os anos de 2008 e 2019, nove projetos de lei que propunham a reinserção da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) nos currículos do ensino fundamental e médio. Segundo as autoras, a defesa desse modelo, especialmente por parte da bancada conservadora, revela uma intenção de exercer controle político e ideológico sobre as futuras gerações. Em outras palavras, trata-se de um projeto de formação voltado à subordinação, com o objetivo de moldar “jovens conservadores”.

Dentro da lógica militarista, a formação subjetiva do indivíduo é orientada por valores autoritários e disciplinares, voltados à manutenção da ordem social, ainda que esta seja marcada por injustiças e desigualdades. Nesse sentido, a conversão de escolas públicas em instituições cívico-militares representa um obstáculo à consolidação de uma educação democrática e inclusiva, ao enfraquecer tanto a autonomia quanto o engajamento ativo dos estudantes, aspectos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem.

Partindo dessa perspectiva, é possível perceber a banalização das escolas cívico-militares: para muitos, associadas a uma suposta educação segura e de qualidade; para outros, um mecanismo de controle e manutenção do sistema. Essa visão remete ao conceito de *banalidade do mal*, desenvolvido pela filósofa Hannah Arendt (1906-1975) em sua obra *Eichmann em Jerusalém: Um relato sobre a banalidade do mal* (1963/1999). Ao analisar o julgamento de Otto Adolf Eichmann, tenente-coronel da Alemanha nazista, Arendt (1963/1999) buscou compreender como um homem aparentemente comum, considerado um “cidadão de bem”, pôde contribuir para o genocídio de milhões de judeus.

Eichmann, responsável pela logística que enviava judeus a campos de extermínio, tinha plena consciência de que essas pessoas seriam mortas, mas se declarava inocente por não executar diretamente os assassinatos. Alegava apenas cumprir ordens, revelando uma obediência cega às leis de um Estado criminoso. Seu papel como executor burocrático foi central para a máquina de morte nazista, ainda que ele próprio não nutrisse ódio pessoal contra os judeus.

O julgamento de Eichmann ocorreu em 1961, no Tribunal Distrital de Jerusalém, onde ele foi acusado de crimes contra o povo judeu, contra a humanidade e por crimes de guerra.

Apontado como um dos principais responsáveis pela logística das deportações em massa, evitava questionamentos e preferia atuar sempre respaldado por ordens explícitas de seus superiores. Durante todo o processo, sustentou que sua atuação se restringira ao cumprimento de determinações, e que, por isso, não deveria ser responsabilizado diretamente. Condenado à pena capital, foi executado por enforcamento em 1962.

Hannah Arendt acompanhou o processo como enviada especial da revista *The New Yorker*. Sua análise apontou que, mais do que crueldade ou ódio deliberado, Eichmann evidenciava uma completa ausência de pensamento crítico diante das atrocidades cometidas. Nesse contexto, o mal se tornava um ato naturalizado, incorporado ao cotidiano do regime nazista e aceito como algo comum, fenômeno que Arendt conceituou como “banalidade do mal”.

De acordo com Lepre (2022), podemos acrescentar às reflexões da filósofa a caracterização de um sujeito “heterônomo”. Eis aí o risco da heteronomia - conceito desenvolvido por Piaget (1932/1994) que será abordado com mais profundidade na seção 2, mas que de maneira resumida diz respeito ao agir apenas seguindo ordens provenientes de autoridades, sem acionar a consciência crítica e sem avaliar os possíveis danos que tais ações ou condutas possam causar ao outro.

Como formulou o filósofo iluminista Immanuel Kant (1724–1804), agir dessa maneira equivale a ignorar o Imperativo Categórico “age segundo uma máxima que possa valer simultaneamente como lei universal!” (Kant, 1785/2017, p. 35). Nesse sentido, para que uma lei seja universal, é necessário que ela assegure a dignidade humana, preserve o pacto civilizatório e promova a busca por uma vida boa para todos.

Segundo o princípio contido nessa máxima kantiana, encontramos um exemplo marcante do psicólogo americano Lawrence Kohlberg (1927–1987) que ao presenciar a proibição imposta aos judeus sobreviventes do Holocausto (1941-1945) de retornarem à Palestina, considerou uma lei injusta, e, portanto, um dever moral desobedecê-la. Segundo Assis *et al.* (2018, p.) “É curioso notar que um dos mais citados estudiosos da moral começou suas indagações pessoais tentando trapacear a marinha real, dizendo aos fiscais que os containers a bordo estavam carregados com bananas”.

Longe de ser apenas um detalhe, esse episódio foi decisivo para que direcionasse os estudos de Kohlberg às questões ligadas à justiça, uma vez que foi movido pela inquietação de tantas pessoas praticarem atos desumanos apenas por obediência cega. Sua busca era por

uma concepção de justiça que transcendesse as leis injustas, expressando o que se poderia chamar de postura de “resistência moral” (Assis *et al.*, 2018).

Segundo os achados de Kohlberg (1958; 1992), um indivíduo que age orientado por seus princípios demonstra a capacidade de reconhecer e refletir criticamente sobre leis ou normas sociais que ferem os direitos humanos, assim como sobre aquelas que, embora tenham cumprido um papel em determinado momento histórico, já não correspondem à realidade atual. Isso implica analisar o contexto social de forma consciente e exercer resistência diante de determinações impostas por autoridades, sempre que estas entrem em conflito com princípios éticos e valores universais. Em síntese, para que a educação caminhe em direção à emancipação humana e se sustente em bases democráticas, a escola precisa assumir-se como um espaço autêntico de participação e defesa dos direitos humanos, onde a violência, o silenciamento e a alienação não sejam banalizadas.

Nesse contexto, é essencial que todos tenham condições de se manifestar, escolher e decidir coletivamente. Uma prática educativa pautada na obediência cega, na manipulação ou em imposições autoritárias nega esses princípios. Torna-se, então, indispensável repensar o que de fato significa uma escola participativa, mesmo quando conduzida por educadores comprometidos com a ciência e a justiça social, que enfrentam um cenário de retrocessos.

A escola democrática deve fundamentar-se em uma pedagogia libertadora e em uma gestão participativa que concretizem o direito à educação como experiência de autonomia, expressão e engajamento. Dessa forma, afirma-se como um ambiente de proteção de direitos, em que cada voz tem valor e contribui para a construção de uma convivência ética e democrática.

1.2. Entre a Participação e a Transmissão: Abordagens Pedagógicas em Perspectiva



No sentido metafórico, as crianças são as maiores ouvintes da realidade que as cerca. Elas possuem o tempo de escutar, que não é apenas o tempo para escutar, mas o tempo rarefeito, curioso, suspenso, generoso, um tempo cheio de espera e expectativa. As crianças escutam a vida em todas as suas formas e cores, e escutam os outros.

(Rinaldi, 2020, p.126)

A maneira como a formação humana é abordada e desenvolvida no campo da educação tem se revelado contraditória ao longo dos anos. Ao mesmo tempo em que se ressalta a importância da educação para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, protagonistas, críticos e participativos, conforme evidenciado em documentos oficiais (Brasil, 1988; 1996; 2009; 2013; 2018), observa-se, muitas vezes, uma realidade que se distancia desses atributos. Em diversas situações, as práticas educativas ainda se organizam de forma verticalizada, com pouca abertura para a escuta, para a participação e para a construção coletiva de decisões no cotidiano escolar.

Essa contradição se manifesta no fato de que, embora os discursos educacionais enfatizem a formação de sujeitos capazes de pensar, questionar e atuar de maneira crítica na sociedade, o sistema vigente tende a contribuir para a perpetuação de posturas de passividade e silenciamento. Nesse contexto, os sujeitos tornam-se mais suscetíveis à reprodução de discursos prontos e à manipulação em favor de interesses já estabelecidos, como explicitado na seção anterior. Assim, cria-se um cenário em que os princípios defendidos nas políticas educacionais nem sempre se concretizam plenamente nas práticas pedagógicas.

Por outro lado, o conhecimento científico tem demonstrado, de forma crescente, que é possível construir práticas educativas que favoreçam a participação ativa e democrática dos sujeitos. Diferentes pesquisas e experiências pedagógicas têm evidenciado que, quando os contextos educativos são organizados de maneira a valorizar o diálogo, a cooperação, a escuta e a participação, ampliam-se as possibilidades de formação de sujeitos mais autônomos, críticos e capazes de atuar de forma ética e responsável nas relações sociais.

Partindo dessa perspectiva, faz-se necessário compreender o que Oliveira- Formosinho e Pascal (2019) afirmam sobre a existência de duas concepções pedagógicas opostas entre si. A primeira de natureza transmissiva, se refere ao processo educativo convencional, adotado por muitas instituições desde meados do século XIX. Já a segunda, provém do movimento progressista que surge no final do século XIX e apresenta um viés participativo, constituindo-se como uma alternativa à primeira, ou seja, desconstruindo o modelo tradicional ainda em vigor na atualidade.

No entanto, como essas visões pedagógicas são plurais, devido à existência de diversas abordagens baseadas nelas. Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) as denomina como *Pedagogias transmissivas e Pedagogias Participativas*. Ao longo do capítulo, será possível compreender as especificidades de cada uma delas, bem como suas distinções.

Nas pedagogias transmissivas, o professor é considerado um mero transmissor do conhecimento e o objetivo principal desta abordagem é a aquisição de competências pré-acadêmicas de maneira reducionista e simplificada. Sendo assim, o conhecimento é apresentado de modo fragmentado, onde reprodução e memorização são essenciais.

O currículo e o ensino são direcionados a um sujeito abstrato e de nível médio, concebendo assim uma uniformidade dos estudantes, sem levar em conta suas diferenças e singularidades. Em vista disso, as crianças são meras receptoras do conhecimento que é predefinido e transmitido pelo professor. Neste modo de fazer pedagogia, o foco está apenas no resultado/produto, sem levar em conta o processo. A organização dos espaços de ensino e aprendizagem se assemelham a “linha de montagem operacional” de Henry Ford (1863-1947), muito usada na indústria para a produção em massa, onde os sujeitos escutam e executam ordens, sendo muitas vezes comparados pelo seu desempenho.

Seguindo o modelo industrial, onde se produz coisas em série, o currículo desta pedagogia se apresenta para todos de maneira uniforme e segmentada, assim como a construção de um carro que é feita por partes. A organização da sala referência é estruturada com carteiras enfileiradas e remetem a linha de montagem, onde o professor deposita o conteúdo no cérebro de cada sujeito, de forma idêntica e compartimentada, pois a cada momento é necessário aprender determinado conteúdo de maneira simplificada, porém, contendo apenas o necessário para se obter o produto desejado. Desse modo, aprendem da mesma maneira, com os mesmos materiais, todos ao mesmo tempo e no mesmo ritmo (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019).

Tudo isso parece ser algo pertencente ao século XIX, porém em pleno século XXI esse paradigma educacional é bem aceito e enraizado em diferentes instituições educacionais. No entanto, o que explica a “persistência e resistência desse modo tem a ver com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da sua concretização [...]” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007, p.17). No que diz respeito às pedagogias participativas, Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) afirmam que é preciso desconstruir a pedagogia transmissiva, construindo uma nova imagem de criança e dos profissionais da educação. Deve-se compreender que há uma nova visão sobre o processo de aprendizagem, assim como os objetivos e metas a serem alcançados.

Nesse sentido, envolve refletir sobre obviedades, questionando práticas e concepções que, muitas vezes, são naturalizadas no cotidiano escolar. Trata-se também de romper com a lógica produtivista que historicamente influenciou a organização da escola, de modo a superar o pensamento fragmentado difundido pela escola moderna (Ribeiro, 2024). Esse movimento implica reunir aquilo que foi separado ao longo do tempo, saberes, experiências e relações, buscando compreender a educação de forma mais integrada e contextualizada, na qual as diferentes dimensões do desenvolvimento humano sejam consideradas em sua totalidade.

Em uma abordagem participativa, a criança é vista como uma pessoa com agência, que, refere-se a alguém que possui liberdade, poder e a capacidade de atuar de maneira ativa em seu processo de construção do conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2007). Nessa perspectiva, a criança não é compreendida como um sujeito passivo que apenas recebe informações, mas como alguém que interpreta, investiga, questiona e produz sentidos a partir das experiências vividas em interação com o meio e com os outros. O professor, por sua vez, assume o papel de organizar intencionalmente o ambiente educativo e realizar observações atentas das crianças em seus processos de aprendizagem. A partir dessas observações, torna-se possível compreender os interesses, as curiosidades e as hipóteses que emergem no cotidiano, permitindo que o planejamento pedagógico dialogue com os percursos investigativos das crianças. Desse modo, elas passam a ocupar uma posição central no processo educativo, participando ativamente das experiências propostas e contribuindo para a construção do conhecimento. Portanto, esse tipo de abordagem não se configura como um método fechado ou um conjunto rígido de procedimentos, mas como um modo de compreender e realizar a pedagogia, no qual todos os envolvidos na comunidade escolar participam ativamente do percurso educativo. É importante ressaltar que, em abordagens participativas, o currículo não está previamente dado, mas se constitui no próprio processo educativo, sendo construído a partir das experiências, interesses e investigações que emergem nas práticas cotidianas. Nesse sentido, não se trata da simples transmissão de conhecimentos, mas da criação de possibilidades para sua produção. Os princípios que orientam esse trabalho são de natureza ética, estética, política e democrática, pois buscam promover relações mais horizontais, respeitadas e participativas entre todos os envolvidos.

Nos Quadros 1 e 2, a seguir apresentados, será possível compreender as diferenças entre as abordagens participativas e transmissivas no que diz respeito aos objetivos, à

concepção de criança, professor e escola, aos processos de aprendizagem, às formas de avaliação, entre outros aspectos.

Quadro 1 – Diferenças entre pedagogias transmissivas e participativas: principais objetivos e concepções.

Itens	Pedagogias transmissivas	Pedagogias participativas
Objetivos	- Transmissão de conhecimento de forma rigorosa e em formato acadêmico. - Reprodução cultural.	- Envolvimento dos estudantes em sua própria educação. - Transformação cultural.
Imagem da criança	- Papel passivo de repetição do conteúdo transmitido (memorizar e reproduzir).	- Papel ativo de participação no processo de aprendizagem.
Imagem do professor	- Papel de mero transmissor de conteúdos predefinidos.	- Papel ativo de promover experiências de aprendizagem significativas, envolvendo os estudantes em todo o processo.
Papel educativo da participação	- A participação do estudante no processo educativo é minimizada ou ignorada.	- A participação do estudante é um componente fundamental no contexto educativo.
Concepção de escola	- Isolada - Fechada à interação com os pais e a comunidade local.	- Ecológica e contextualizada. - Aberta ao envolvimento com a comunidade local.
Prevalência em escolas de massas	- Pedagogia convencional que é majoritária na escola de massas.	- Pedagogias alternativas que são minoritárias na escola de massas.

Fonte: Adaptado de Oliveira-Formosinho (2007, p.16-18) e Ribeiro (2022, p.38-39).

Quadro 2- Pedagogias transmissivas e participativas: à luz da educação infantil

Itens	Pedagogias transmissivas	Pedagogias participativas
Objetivos	- Adquirir conteúdos que são preparatórios para a próxima etapa. - Compensar de déficits.	- Promover o desenvolvimento integral das crianças, construir aprendizagens, dar significado à experiência e atuar com confiança.
Conteúdos	- Estanques - Descontextualizados - Fragmentados	- Conhecimento holístico, campos de experiência, múltiplas linguagens e experiências.
Método	- Centrado no professor, na transmissão e nos produtos.	- Aprendizagem pela descoberta, experiência, investigação, problematização, pedagogia da pergunta.
Materiais	- Estruturados e com utilização controlada pelo professor.	- Diversos, com uso flexível e disponíveis a experimentação.
Aprendizagem	- Linear.	- Espiral.
Avaliação	- Centrada nos produtos, comparação das realizações individuais com a norma.	- Centrada nos processos, na criança e no contexto educativo, participativa, negociada.
Atividade da criança	- Assumir função respondente, passiva, evitar erros, memorizar, treinar.	- Função ativa, participativa, questionamento, experimentação e confirmação de hipóteses, cooperação e resolução de problemas, co-construtora da aprendizagem, do planejamento, do cotidiano.
Papel do professor	- Centraliza a rotina em si, prescreve tarefas, molda e reforça, avalia produtos.	Escuta, observa, registra, compartilha, documenta, organiza tempos, espaços e materialidades, planeja, investiga, formula perguntas, coconstrutor da aprendizagem, do planejamento do cotidiano.
Interação	-Entre professor e criança – Alta -Entre as crianças – Baixa -Crianças e as materialidades Baixa .	Entre professor e criança – Alta Entre as crianças – Alta Crianças e as materialidades – Alta .
Tipos de agrupamento	-Grande grupo.	Individual, pequeno grupo, grande grupo, vivências com crianças de faixa etárias diferentes.

Fonte: Adaptado de Oliveira-Formosinho (2007, p.16-18) e Ribeiro (2022, p.38-39).

A partir dos quadros (1 e 2) é possível observar que nas pedagogias transmissivas o poder está no professor, ao contrário das pedagogias participativas, onde o poder é compartilhado e a aprendizagem se dá pelo fazer e não pelo ouvir e obedecer, uma vez que aprender pela via de um pensamento crítico exige uma visão de mundo diferente de uma aprendizagem pela obediência.

Em abordagens participativas o foco não é o cumprimento de tarefas, mas o envolvimento em um processo investigativo, onde o educador não deve apenas saber os conceitos, mas também compreender como os sujeitos aprendem. Nesse sentido, as interações são de extrema importância para o processo de aprendizagem, pois segundo Garcia, Pagano e Prandi (2018) busca-se promover a cooperação ao invés da competição. Além disso, há uma valorização do pensamento crítico, onde os estudantes podem apresentar suas ideias de forma respeitosa, bem como ouvir a perspectiva do outro. Sendo essenciais momentos em que todos participem de assembleias, onde são tomadas as decisões de maneira democrática para uma melhor convivência na escola.

Partindo desse pressuposto Oliveira-Formosinho (2007) afirma que quando se tem a práxis como locus, a pedagogia se apresenta de maneira complexa e articulada, considerando três premissas: ação, teoria e crenças. A partir do momento em que se preocupa com aquilo que é feito, o que se estuda e no que se acredita de modo coletivo, é possível promover a emancipação dos sujeitos.

Uma pedagogia centrada na práxis de participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, como um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes (Oliveira-Formosinho, 2007 p.15).

Para Ribeiro (2023; 2024), reconstruir a cultura pedagógica de uma escola, de modo participativo, requer a revisão da imagem de criança, dos objetivos, conteúdos, materiais, processos de aprendizagem, interações, agrupamentos, avaliação e papel do professor. Em vista disso, as abordagens participativas possibilitam uma gramática baseada no encontro, na interação e participação, por isso, “[..] um dos papéis fundamentais das pedagogias participativas é a restauração do diálogo em contraposição ao monólogo e ao silêncio provenientes da pedagogia transmissiva” (2023, p.49).

Nesse sentido, é importante destacar que existem diferentes abordagens que são consideradas de matriz participativa, como a Montessori (Montessori, 1964) e Reggio Emilia (Edwards e Gandini, 1999) na Itália, Pikler na Hungria (Falk, 2021), Pedagogia em Participação em Portugal (Oliveira-Formosinho, 2007), entre outras. Apesar de apresentarem diferentes perspectivas, por conta de seus contextos culturais, elas comungam do mesmo objetivo que é o de envolver as crianças na construção do conhecimento, em uma experiência contínua e interativa. Nestas abordagens, a criança é vista como um ser ativo e competente que se engaja em sua própria aprendizagem, não sendo mais considerada uma reprodutora do conhecimento, mas um sujeito que produz cultura e que seus interesses e motivações são respeitados, num processo interativo entre crianças e adultos. Com isso, as crianças são consideradas sujeitos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, de modo que suas aprendizagens são consequências das relações que estabelecem com a realidade na qual estão inseridas.

A seguir serão descritos com mais embasamento as pedagogias participativas que fazem parte desta pesquisa, as abordagens de Reggio Emilia e Emmi Pikler.

1.3 Abordagens participativas e suas inspirações: diálogos entre Reggio Emilia, Pikler para a construção de uma abordagem brasileira

1.4. Abordagem proposta por Loris Malaguzzi (Reggio Emilia)

Loris Malaguzzi (1920-1994), pedagogo italiano, foi um dos protagonistas na construção de uma nova cultura para a educação infantil em Reggio Emilia, na Itália. Ele inspirou a pedagogia que orientou a criação da primeira escola municipal dessa cidade.

A história dos centros infantis e das pré-escolas municipais de Reggio Emilia está profundamente entrelaçada com a vida e o pensamento de Malaguzzi. Seu percurso pessoal e profissional marcou de forma decisiva a constituição dessa experiência educativa.

Nascido em Correggio, em 23 de fevereiro de 1920, Malaguzzi cresceu em Reggio Emilia, onde estudou no *Magistral Institute* e concluiu Pedagogia na Universidade de Urbino, em 1946. Durante a guerra, lecionou em escolas primárias e médias da região, experiência que influenciou suas escolhas posteriores. Sua formação foi eclética: ainda jovem atuou como jornalista, interessou-se por teatro, cinema, arte, esporte, política e educação, além de

participar ativamente da vida cultural local, tornando-se membro do Partido Comunista Italiano.

Seu trabalho se desenvolveu em um cenário de intensas transformações sociais, impulsionadas principalmente pelos movimentos de mulheres. Conforme Gandini *et al.* (2019), foi a partir da mobilização feminista liderada, sobretudo, por mulheres trabalhadoras em busca de igualdade nas leis sociais e de participação efetiva nas decisões políticas que se desencadearam também amplos protestos de rua, envolvendo trabalhadores e estudantes em diversas regiões da Itália.

Nesse contexto, ganhou força a contestação ao modelo assistencialista vigente, bem como a luta por uma escola de qualidade, desvinculada de práticas de caridade e de discriminação. Esse movimento representou ainda um rompimento com o monopólio que a Igreja Católica exercia sobre a educação nos primeiros anos de vida das crianças.

Em 1963 surgiram as primeiras escolas municipais de educação infantil em Reggio Emilia, retomando a missão de oferecer melhores oportunidades educativas a todas as crianças da comunidade. Esse princípio já estava presente nas pequenas escolas espontâneas criadas e mantidas pelos próprios pais em 1945, logo após o término da Segunda Guerra Mundial, quando famílias e moradores se mobilizaram coletivamente para reconstruir não apenas a cidade, mas também novas formas de educar as crianças. Essas iniciativas comunitárias revelavam o desejo de construir uma educação pautada em valores democráticos, na participação social e na crença de que a escola poderia contribuir para a formação de uma sociedade mais justa.

As autoridades religiosas, no entanto, mostraram-se resistentes à nova proposta pedagógica que começava a se consolidar nas escolas de Reggio Emilia. Em 1976, deram início a uma campanha pública na qual passaram a difamar as escolas municipais de educação infantil, acusando-as de corromper as crianças e de ameaçar valores tradicionais. Como resposta a essas acusações, representantes da instituição foram convidados a visitar as unidades escolares e a conhecer de perto o trabalho desenvolvido. Além disso, foi promovido um debate público que se prolongou por cerca de cinco meses, permitindo que diferentes setores da comunidade discutissem abertamente as concepções educativas que estavam em jogo.

O processo trouxe resultados positivos para ambos os lados, prevalecendo, ao final, os interesses da comunidade. Esses ataques foram desencadeados pelas conquistas alcançadas pelo trabalho educacional desenvolvido na cidade de Reggio Emilia (Malaguzzi, 1999).

As lutas sociais resultaram em avanços significativos para a criação de um novo horizonte educativo. Com isso, em 1968, a educação gratuita foi estendida a todas as crianças de 3 a 6 anos, alcançando também o ensino público dos 6 aos 18; em 1971, foram criadas creches destinadas ao atendimento de crianças de 3 meses a 3 anos; e, em 1972, instituíram-se conselhos com pais e estudantes eleitos para participarem da gestão das escolas públicas italianas e estudantes eleitos para participarem da gestão das escolas públicas italianas.

Tal reconstrução estava extremamente vinculada à elaboração de uma pedagogia transgressora, que rompesse com o formato escolar legado pelos fascistas, propondo uma escola que pudesse lutar contra a acomodação e o tédio, e que oferecesse um novo tipo de convivência e aprendizagem para que, ao contribuir com a formação humana, pudesse garantir que Auschwitz não se repetiria (Barbosa e Horn, 2008, p.117).

Em meio a esse contexto, Malaguzzi passou a fundamentar-se em estudos de importantes teóricos da educação, como John Dewey, Ovide Decroly, Lev S. Vygotsky, Erik Erikson, Henri Wallon, entre outros, cujas obras haviam sido traduzidas para o italiano apenas alguns anos antes. De acordo com Gandini *et al.* (2019), outra estratégia adotada por ele foi visitar diferentes pré-escolas que vinham sendo abertas por governos municipais de orientação progressista na Itália, além de buscar informações sobre experiências educacionais desenvolvidas em outros países. Na França, por exemplo, havia instituições que utilizavam as técnicas de Célestin Freinet, enquanto, na Suíça, a Geneva School era dirigida por colaboradores de Jean Piaget.

No que se refere à teoria piagetiana, Malaguzzi inspirou-se na ideia central de que o ensino deve criar condições para que a aprendizagem seja construída de maneira ativa pelas crianças, e a partir dessa base, buscou aprofundar e ampliar as contribuições de Piaget e de outros estudiosos de referência, desenvolvendo uma abordagem que valorizasse diversas formas de expressão e, assim, favorecesse uma educação mais inclusiva e participativa (Edwards, Forman e Gandini, 1999/2016a).

As ideias de Malaguzzi sobre “as cem linguagens da criança”, bem como os construtos filosóficos, políticos e pedagógicos concebidos por ele, contribuíram para a elaboração da obra “As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira

infância” (Edwards; Gandini; Forman, 1999/2016a), onde é possível compreender todo o processo educativo construído ao longo da história. Nesse cenário, é importante destacar que a pedagogia realizada nas pré-escolas de Reggio Emilia, foi amplamente reconhecida em todo o mundo, pela revista americana *Newsweek* (Kantrowitz; Wingert, 1991), que escolheu as dez melhores escolas do mundo e o sistema educacional de Reggio foi evidenciado pelo excelente trabalho com a primeira infância. Desde então, a abordagem foi alcançando cada vez mais reconhecimento e prestígio.

Diante de tudo o que Malaguzzi e seus colaboradores construíram (Vecchi, 2017; Gandini *et al.*, 2019, Rinaldi, 2020; Martini *et al.*, 2020), percebe-se que sua abordagem constitui uma importante inspiração para a renovação de práticas pedagógicas cristalizadas e para a desconstrução de modelos convencionais de ensino. A educação defendida por Malaguzzi (1983/2001) coloca a criança como protagonista do próprio processo de aprendizagem, e não como simples espectadora.

É importante destacar que as linguagens tão ressaltadas por Malaguzzi correspondem aos diferentes modos utilizados pelo ser humano para se expressar. Seja por meio de representações, da comunicação ou da expressão do pensamento, essas linguagens recorrem a múltiplos meios e sistemas simbólicos. Assim, configuram-se como fontes diversas ou mesmo como gênese do conhecimento. Para exemplificar, pode-se mencionar a linguagem visual, matemática, científica, gráfica, poética, entre outras” (Vecchi, 2017).

A pedagogia de Loris Malaguzzi, em Reggio Emilia, não se restringia a fórmulas rígidas, mas se abria às metáforas e às linguagens poéticas como forma de traduzir experiências educativas. Sua prática pedagógica pode ser compreendida como uma metáfora viva: ao relacionar os saberes da neurociência, da filosofia da ciência e da política com a educação, ele tecia conexões criativas que iam além do técnico ou do metodológico.

Com a metáfora, Malaguzzi abre o mundo dos possíveis, do indeterminado, da transgressão imprescindível para abordar a realidade de maneira insólita. Dessa forma, a metáfora, para Loris, é uma força transformadora do real, uma rede de novos valores criativos afastados das garras do já sabido. Trata-se de uma conquista criativa capaz de reinterpretar o mundo para vê-lo com outros olhos (Hoyuelos, 2020, p.182).

Assim como uma bicicleta, que exige equilíbrio dinâmico para avançar, Malaguzzi propunha uma pedagogia em constante movimento, sustentada pelo diálogo, pela curiosidade e pela humanidade. Essa imagem metafórica da bicicleta revela a ideia de uma pedagogia que não para, que se mantém em circulação contínua, nutrida por encontros, leituras e reflexões

partilhadas, sempre em relação ao contexto social, cultural e pedagógico. “Malaguzzi, a esse propósito, utilizava a metáfora do andar de bicicleta: para avançar é preciso pedalar com um bom equilíbrio: um pedal representa a teoria; o outro, a didática, e pedalar um só não leva longe” (Vecchi, 2017, p.89).

Partindo desse pressuposto e com base nos estudos das abordagens participativas de Oliveira-Formosinho (2007), Fochi (2019a) faz uma releitura e afirma que, ao colocar o sujeito constituído por crenças e valores sobre a bicicleta e dar ritmo a ela, evidencia-se um ser que transforma e, ao mesmo tempo, é transformado pelo movimento teoria-prática. Nesse processo, esse sujeito produz equilíbrio e desequilíbrio à pedagogia, instaurando movimentos, pausas, acelerações e esperas.



Fonte: adaptado de Fochi (2019a)

Segundo Malaguzzi (1999) essa abordagem evidencia a filosofia e os princípios que a sustentam, entre eles o caráter interativo e construtivista, a valorização das relações, o espírito de cooperação e o empenho tanto individual quanto coletivo no processo investigativo. Demonstra ainda a importância atribuída à diversidade de contextos, ao reconhecimento da atividade cognitiva de cada sujeito nas interações sociais e à formação de vínculos afetivos nesse percurso.

Segundo Barbosa e Horn (2008), as escolas reggianas representam uma profunda articulação entre a instituição educativa, a cidade, as famílias e as diversas iniciativas sociais e culturais. Essa rede de conexões sustenta percursos pedagógicos que possibilitam às crianças construir seus próprios saberes, sempre valorizando suas potencialidades. Nessa concepção, a criança é reconhecida como sujeito competente, capaz de se relacionar, interpretar o mundo e, assim, tecer a própria história.

De acordo com Edwards, Forman e Gandini (1999/2016a/b), pensava-se em um modelo de escola distinto, capaz de educar as crianças de outra maneira. Partia-se do princípio de que, se as crianças possuem direitos legítimos, também deveriam ter garantidas oportunidades para desenvolver plenamente sua inteligência.

Nesta abordagem, conhecida por muitos como pedagogia da escuta, constitui-se um princípio essencial que vai além do simples ato de ouvir, abrangendo a sensibilidade e a atenção às múltiplas linguagens pelas quais as crianças se expressam. Parte-se do pressuposto

da abertura ao outro e da expectativa recíproca que possibilitam a comunicação e o diálogo. Mais do que uma técnica, a escuta é uma disposição da mente e da sensibilidade humana, que se manifesta de forma evidente nas crianças pequenas. Abaixo é possível compreender os sentidos atribuídos à escuta segundo o Reggio Children (2014)²:

- *Sensibilidade e conexão*: escuta como abertura às estruturas que conectam pessoas e universos.
- *Disponibilidade*: metáfora da prontidão para ouvir e ser ouvido, usando todos os sentidos (audição, visão, tato, olfato, paladar).
- *Pluralidade*: escuta das “cem linguagens”, dos símbolos, códigos e modos diversos de expressão.
- *Temporalidade*: escuta como tempo próprio, feito de pausas, silêncios, suspensão do cronológico.
- *Interioridade*: escuta de si, como pausa e reflexão que possibilita também a escuta do outro.
- *Emoção*: escuta como experiência afetiva, gerada por emoções e provocadora de emoções.
- *Curiosidade e desejo*: por trás de cada escuta há interesse, dúvida, vontade de compreender.
- *Acolhimento das diferenças*: valorização do ponto de vista do outro e sua interpretação.
- *Atividade interpretativa*: escuta como verbo ativo, que dá significado e valor à mensagem.
- *Produção de perguntas*: não busca respostas prontas, mas constrói novas questões.
- *Suspensão de julgamentos*: exige consciência, suspensão de preconceitos e abertura ao desconhecido.
- *Disponibilidade para mudança*: implica enfrentar o vazio e rever certezas em crise.
- *Legitimação do sujeito*: dá visibilidade e reconhecimento ao que o outro expressa.

² O projeto “Tornando visível a aprendizagem” nasceu da parceria entre dois grupos de pesquisa: o Project Zero e Reggio Children, em articulação com as creches e escolas municipais de Reggio Emilia.

- *Relação de aprendizagem*: escuta como base para ação, reflexão, construção do conhecimento.
- *Reconhecimento e reinterpretação*: escuta que permite ao sujeito se reconhecer nas próprias representações.
- *Diálogo e confronto*: que geram compreensão, consciência e novas formas de representação.
- *Troca comunicativa*: escuta como processo de formação e comunicação de sentidos, em constante diálogo com o mundo.

É importante que os projetos ocupam um lugar central na abordagem de Reggio Emilia, pois envolvem as crianças na recriação de narrativas, personagens e experiências, estimulando atividades de construção, dramatização, leitura e experimentação coletiva. Nesse percurso, a observação e a documentação pedagógica assumem papel fundamental, não apenas como registro, mas como recurso que sustenta o desenvolvimento das crianças e auxilia os educadores a compreenderem os significados atribuídos às produções. Diferentemente de modelos tradicionais, essa perspectiva não adota um currículo rígido ou objetivos previamente determinados. As propostas pedagógicas emergem das necessidades, interesses e desejos das crianças e dos grupos, que são protagonistas do processo educativo (Edwards, Forman e Gandini, 1999). Para favorecer esse protagonismo, os ambientes são cuidadosamente planejados antes da chegada dos alunos, de modo a oferecer diferentes contextos de exploração e aprendizagem. A sala de referência funciona como um grande ateliê: um espaço vivo, pensado como território de descobertas, repleto de objetos e materiais instigantes que convidam à pintura, música, construção, grafismo, jogos simbólicos, investigações e pesquisas. Durante as propostas, as educadoras observam e registram por meio de anotações, fotografias e reflexões as experiências desenvolvidas, não como exigência burocrática, mas como forma de interpretar e valorizar as múltiplas linguagens e aprendizagens das crianças.

Abaixo, no Quadro 3, segue de forma sintetizada as bases que regem a pedagogia Reggiana, segundo Barbosa e Horn (2008):

Quadro 3- Premissas fundamentais: Abordagem de Reggio Emilia

Eixos norteadores	Síntese
Escola sem muros	A escola mantém uma relação aberta com a cidade, as famílias e as organizações sociais e culturais, integrando-se ao território.
Respeito à criança e à sua cultura	Reconhece e valoriza as múltiplas potencialidades infantis e suas culturas, garantindo participação ativa e protagonismo.
Escuta e relação dialógica	A escuta vai além de ouvir: envolve atenção às diferentes linguagens.
Ambientes de aprendizagem	Os espaços são organizados como “terceiro educador”, estimulando investigação, exploração e diversas experiências expressivas.
Ateliê e múltiplas linguagens	O ateliê constitui um espaço central de criação e pesquisa, com materiais que despertam as “cem linguagens” das crianças.
Formação contínua de professores	A formação ocorre de maneira permanente, vinculada às práticas e ao diálogo com colegas e crianças.
Pedagogia da relação	O currículo nasce do encontro entre pessoas; é aberto, processual e construído coletivamente.
Documentação pedagógica	O registro dos processos educativos torna visíveis os pensamentos e aprendizagens das crianças, favorecendo a análise e a reflexão coletiva.

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Rinaldi (2020) a abordagem educacional de Reggio Emilia constitui uma trajetória de mais de quarenta anos, podendo ser entendida como uma experiência pedagógica que envolve toda a comunidade. Trata-se de uma iniciativa singular que, até onde se sabe, nunca teve precedentes.

A experiência das creches e escolas municipais da infância, constituindo uma rede pública que garante o direito à educação de inúmeras crianças de 0 a 6 anos, resulta do compromisso coletivo da cidade e de seus gestores, bem como do trabalho de professores, pedagogistas, atelieristas, cozinheiros, auxiliares, pais e cidadãos. Trata-se de uma rede comunitária, uma realidade viva e em constante movimento há mais de seis décadas.

Partindo dessa perspectiva, é importante destacar o papel dos profissionais que atuam diretamente no planejamento e na proposta educativa das crianças: pedagogo, professor e atelierista:

- **Pedagogo** – É o profissional que mais se aproxima, em nosso contexto, do papel de coordenador pedagógico. Integra o sistema de relações presentes nas escolas de Reggio, sendo responsável por organizar horários, definir atribuições e acompanhar a equipe. Sua função principal consiste em apoiar e orientar o trabalho dos professores.
- **Professor** – É o responsável por favorecer o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos cognitivos, sociais, físicos e afetivos. Entre suas funções estão a organização do ambiente educativo, o estímulo à aprendizagem e a orientação das crianças, além de manter a comunicação constante com as famílias e a comunidade.
- **Atelierista** – Geralmente possui formação em Artes Visuais e atua como responsável pelo ateliê. Cabe a ele potencializar as linguagens expressivas, apoiar o desenvolvimento criativo das crianças, realizar registros pedagógicos e promover a circulação de ideias entre os professores.

Nesta pedagogia, a construção do conhecimento é um processo de grupo. O indivíduo se alimenta das hipóteses e teorias de outros indivíduos e dos conflitos com os outros, e avança com a (co)construção de partes do conhecimento com os outros, através de um processo de confirmação e divergência. Acima de tudo, conflitos e distúrbios nos forçam a rever constantemente nossos modelos interpretativos e teorias sobre a realidade, isso se aplica tanto para as crianças quanto para os adultos (Rinaldi, 2020).

De acordo com Hoyuelos (2004; 2020), a pedagogia de Loris Malaguzzi nasce do entrelaçamento de três dimensões: ética, estética e política, como se observa no Quadro 4 :

Quadro 4- Princípios da pedagogia de Reggio Emilia

É T I C A	- A educação começa com a imagem da criança, uma imagem que revela a indeterminação do ser humano. - Educar significa incrementar o número de oportunidades possíveis. - A criança é uma pessoa de direitos históricos e culturais.	Estratégias	- Escuta e observação investigativa. - Trabalho por projetos e grupos pequenos. - Defesa dos direitos da infância. - Valorização das cem linguagens.
E S T É T I C A	- A escola é um espaço estético habitável. - Construir pedagogia é sonhar a beleza do insólito. - Educar é desenvolver a sensibilidade estética.	Estratégias	- Aprendizagem como prazer. - Espaços de qualidade. - Ateliê, metáfora e documentação. - Criatividade das cem linguagens.
P O L Í T I C O	- A pedagogia sempre é política e cultural. - A escola é parte da transformação social. - A gestão social integra escola e cidade.	Estratégias	- Formação crítica e solidária dos profissionais. - Uso de dados e análise da realidade. - Participação social como prática transformadora. - Envolvimento das famílias e comunidade. - Institucionalização da participação.

Fonte: Adaptado de Hoyuelos (2020).

Além deste aspecto relacionado aos construtos do conhecimento, esta abordagem prioriza o valor da democracia que é intrínseco ao conceito de participação – participação das famílias e das crianças, e dos educadores do projeto da escola. Assim, não se deve esquecer que a escola está intimamente ligada à sociedade que se situa, e mais do que transmitir conhecimentos, a escola ocupa um lugar onde a cultura é construída e a democracia é vivenciada.

Sua pedagogia é transgressora porque luta contra a acomodação, a monotonia, o tédio. Procura intencionalmente – com amabilidade e paixão – a alegria, o otimismo e a ironia. É transgressora, também por sua capacidade de assumir riscos, de realizar seleções e desafios múltiplos, e por sua imaginação constante para transformar o utópico em possível, e o possível, e o possível em real (Hoyuelos, 2020, p.252).

É fundamental, contudo, compreender que não há possibilidade de reproduzir de forma idêntica as práticas desenvolvidas em Reggio Emilia; o objetivo é que cada instituição conheça e considere as particularidades de seu contexto e, a partir de reflexões colaborativas, possa transformá-lo. Vale destacar que, mesmo entre escolas brasileiras e italianas baseadas nessa abordagem, há diferenças significativas decorrentes de seus contextos curriculares, culturais, sociais e etnográficos.

1.5. Abordagem proposta por Emmi Pikler

Emmi Pikler (1902-1984), médica pediatra formada em Viena (Áustria), cidade onde nasceu, demonstrou desde cedo interesse pelos cuidados com bebês e crianças. Inspirou-se nos postulados de Montessori e nas contribuições da Psicanálise para desenvolver seu conceito de cuidado.

Na década de 1940, assumiu a gestão do orfanato Lóczy, em Budapeste (Hungria). O instituto, cujo nome deriva da rua onde está localizado, tornou-se reconhecido como uma instituição voltada ao acolhimento e cuidado de crianças órfãs.

Devido ao grande número de mortes durante a Segunda Guerra Mundial, havia muitas crianças sem família, e Pikler acreditava que era possível favorecer um desenvolvimento

saudável mesmo na ausência dos pais. Defendia que vínculos afetivos poderiam ser estabelecidos também em um contexto institucional, desde que houvesse qualidade no cuidado e nas relações.

Pikler contou com parceiras colaboradoras, o que evidencia a importância do trabalho coletivo. A Dra. Judit Falk teve papel fundamental para que o Instituto se tornasse uma referência em atendimento de qualidade e respeito, sobretudo porque acolhia crianças sem família. Posteriormente, a continuidade do legado de Emmi Pikler foi assumida por sua filha, Anna Tardos. Após a morte de Pikler, o instituto passou a receber o nome de sua fundadora, passando a chamar-se Instituto Emmi Pikler. Atualmente, a instituição não funciona mais como orfanato, mas se consolidou como um importante centro de formação voltado a professores, médicos, psicólogos e estudiosos da primeiríssima infância, além de atuar também como creche pública.

A abordagem pikleriana entende que criança que tem liberdade para se movimentar desenvolve maior prudência, pois aprende, inclusive, a maneira mais segura de cair. Em contrapartida, a criança superprotegida, cujos movimentos são restringidos, apresenta maior risco de acidentes por carecer de experiências e por não conhecer plenamente suas capacidades e limites (Falk, 2021).

Com isso, pode-se observar que bebês e crianças são seres com iniciativas próprias, e com um ambiente bem preparado pelo adulto, é possível que se desenvolvam, sem a necessidade de um adulto restringir ou forçar o processo.

Pikler acreditava que não era necessário o educador ensinar a criança a andar, por exemplo, pois haveria um momento oportuno para que ela aprendesse sem a intervenção direta do adulto. Além disso, considerava fundamental a presença de um educador de referência na vida da criança, responsável por estabelecer um vínculo afetivo e construir uma relação de confiança. Orientava, ainda, que os profissionais adotassem gestos delicados em todas as atividades de atenção pessoal, como o banho, a troca de fraldas, a alimentação, entre outras, por isso sua abordagem ficou conhecida como a Pedagogia dos Detalhes. (Soares, 2017).

Nesse sentido, o adulto responsável pelo cuidado de bebês e crianças em instituições deve oferecer uma atenção individualizada, personalizada e profissional, desenvolvendo continuamente a capacidade de cuidar. Através da observação, precisa manter abertura para aprender, ajustando suas atitudes e estabelecendo uma relação autêntica com cada criança.

Seu papel é fundamental na construção da autonomia do bebê, pois, ao mesmo tempo em que estabelece vínculos e segurança afetiva por meio dos cuidados diários, também organiza e prepara o ambiente para o brincar, respeita o ritmo da criança e estrutura os tempos necessários às atividades da vida cotidiana (Falk, 2021).

Costa e Nabinger (2023, p.57) salientam que

O que diferenciava o Instituto Lóczy de outros orfanatos era o fato de que se pensava nos espaços, na organização e nas atitudes dos adultos para que essa estabilidade se mantivesse da melhor maneira possível. Quando mudanças esperadas para um ambiente institucional não podiam ser evitadas, os bebês e as crianças davam sinais de que sentiam a desestabilização, mas ainda assim seguiam confiantes.

Embora fosse médica, sua atenção não se centrava na doença, mas na observação do bebê, compreendendo-o como um sujeito real. Assim, suas decisões buscavam responder às necessidades específicas da criança, e não a orientações generalizadas presentes em muitos manuais.

Um aspecto central a ser considerado é a participação da criança no cuidado de seu próprio corpo. O nível dessa participação está diretamente condicionado pela qualidade da relação estabelecida entre educador e bebê, o que implica reconhecer a criança como sujeito ativo e valorizar a cooperação no processo de cuidado (Hevesi, 2011).

Segundo Tardos (2016) entre os princípios centrais da concepção de Emmi Pikler destacam-se o “movimento livre”, a “atividade de exploração”, a “aprendizagem autônoma”, a “iniciativa da própria criança” e, mais recentemente, a “noção de competência”. Tais conceitos, frequentemente mencionados pela autora, são considerados fundamentais e ressaltam a autonomia do bebê e da criança pequena desde os primeiros momentos de vida. Essa perspectiva contrapõe-se às concepções que reduzem a compreensão da infância à relação exclusiva com o meio, à dependência do adulto ou à condição de submissão.

Um fato interessante, é que Pikler, assim como Piaget, colocou em prática suas hipóteses com seu primeiro filho e quando ele nasceu, decidiu, juntamente com seu marido pedagogo, não acelerar o desenvolvimento do seu bebê, respeitando assim, seu ritmo individual, de modo a possibilitar iniciativas autônomas, tanto de movimento livre como de jogo independente (Falk 2021).

Pikler (2010) constatou que um dos princípios fundamentais consiste em não colocar a criança em uma postura nem incentivá-la a realizar movimentos que ainda não tenha descoberto ou experimentado de forma autônoma e espontânea, como virar-se de bruços ou sentar-se quando estiver pronta para isso. Outro ponto importante é a ausência do uso de “instrumentos de contenção”: a criança não necessita de cadeiras altas ou dispositivos que a mantenham presa ou limitada, exceto em situações específicas, como dentro do carro ou em deslocamentos. O que ela necessita, acima de tudo, é de liberdade para mover-se. Para tal, deve dispor de um espaço adequado, seja um berço amplo com colchonete firme nos primeiros meses, seja o chão, em decúbito dorsal ou em qualquer posição escolhida por ela, de acordo com seu estágio de desenvolvimento ou estado de humor. Nesse ambiente, a criança é soberana sobre seus gestos e escolhas. Observações sistemáticas, como as pesquisas de Anna Tardos (2008; 2016) sobre a motricidade na abordagem Pikler, demonstram que, quando a criança pequena tem liberdade de movimento, ela muda de postura com alta frequência, em média duas vezes por minuto. Esse comportamento parece estar associado a um processo de autorregulação fisiológica do tônus muscular global, algo que se torna inviável quando o corpo é restringido.

O cuidado com as roupas das crianças deve priorizar a liberdade de movimento. As fraldas, por exemplo, precisam ser ajustadas de forma que permitam levantar e afastar os joelhos; já peças como saias, jeans ou suspensórios soltos não são recomendados, pois limitam a flexibilidade dos quadris, impedem a movimentação dos braços ou dificultam a proteção com as mãos. Os sapatos só são necessários quando a criança já anda com segurança e, mesmo assim, apenas fora de casa. Antes disso, os pés descalços favorecem a mobilidade dos dedos, a exploração das sensações táteis e o desenvolvimento do equilíbrio e da postura ereta.

A qualidade da superfície também é fundamental. O colchão do berço deve ser firme, sem travesseiros, para evitar afundamento da cabeça e do corpo. No espaço de brincar, o chão precisa ser duro e estável, pois permite que a criança role e se mova com mais desenvoltura, recebendo informações precisas sobre seus movimentos. Diferentemente da ideia de “bebê em casulo”, o desenvolvimento saudável está na liberdade e na dinâmica dos gestos. Por serem muito ativos e curiosos, os bebês necessitam de pausas frequentes no berço, onde podem descansar antes de retomar suas explorações.

Ao segurar a criança no colo, é essencial respeitar o seu nível de desenvolvimento motor. Cuidar de seu bem-estar corporal em todos os momentos, especialmente quando se está em contato direto com ela, transforma esses instantes em experiências de prazer compartilhado. Para isso, é necessário conhecer as formas adequadas de tocar, levantar, apoiar e transportar a criança em cada etapa de sua motricidade. É fundamental, por exemplo, garantir que a cabeça esteja sempre bem sustentada, seja quando é mantida em posição horizontal ou oblíqua, evitando segurá-la apenas pelas axilas, mas apoiando toda a região da cabeça. Além disso, não se deve colocá-la na posição vertical antes que ela própria consiga se erguer nessa postura durante suas brincadeiras (Pikler, 2010).

Na perspectiva pikleriana, o cuidado constitui a base do trabalho, pois é a partir dele que se estabelecem relações de ordem física, psíquica e afetiva. Além disso, o brincar livre é entendido como uma atividade essencial na vida de bebês e crianças, já que o corpo do bebê é sua primeira fonte de brincar e a aprendizagem acontece por meio das experiências corporais e de ações espontâneas. Tal concepção não implica em uma prática de *laissez-faire*, mas sim em garantir que a criança disponha de tempo e espaço para o seu desenvolvimento, sempre acompanhada por um adulto atento, que organiza contextos adequados e oferece materiais que favoreçam as aprendizagens.

Pikler (2010) menciona a importância de uma liberdade motora que refere-se à possibilidade de a criança, em qualquer fase do desenvolvimento, explorar, experimentar e praticar diferentes formas de movimento, decidindo, a partir de suas próprias iniciativas, quais manter ou abandonar ao longo de suas experiências autônomas. Para que isso ocorra, é fundamental que o adulto não a coloque em posições previamente determinadas nem a estimule a executar movimentos que ainda não tenha realizado sozinha. Além disso, essa concepção deve ser compreendida em articulação com outros aspectos diretamente vinculados à qualidade da vida cotidiana.

Um vínculo contínuo e estável com um pequeno grupo de pessoas próximas, aliado a uma relação consistente com um adulto de referência, constitui base essencial para a saúde mental e para o êxito da socialização nos primeiros anos de vida. Quando as experiências da criança se organizam dentro de uma relação autêntica, que favorece uma troca significativa e possibilita que ela reconheça tanto quem cuida dela quanto a si mesma, torna-se possível que desenvolva consciência de sua própria integridade e de sua identidade pessoal (Falk, 2021).

Para além desses aspectos, havia também uma atenção especial ao mobiliário e aos materiais disponibilizados às crianças nos espaços de atendimento, todos cuidadosamente planejados para favorecer a autonomia e possibilitar múltiplas experimentações. Esses materiais, em sua maioria confeccionados em madeira, eram pensados de modo a permitir que os bebês pudessem subir, descer, entrar e sair, explorando livremente suas capacidades motoras e cognitivas.

Segundo Nabinger (2021), os espaços são organizados de modo a possibilitar que bebês e crianças expressem todo o seu potencial por meio da exploração de diferentes materiais, que variam em formatos, texturas, cores e volumes. Essa diversidade é pensada para favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades motoras.

Para Pikler (2010), o espaço destinado à criança deve sempre oferecer um pouco mais do que ela utiliza no momento, estimulando-a a explorar e ir além. Esse ambiente precisa ser delimitado de forma clara, transmitindo segurança e permitindo que a criança se aproprie dele como um espaço íntimo. É fundamental garantir que não haja riscos durante a brincadeira autônoma, como tomadas acessíveis ou objetos quebradiços. Se, por exemplo, o bebê bater a cabeça ao se virar, isso não representa um perigo, mas uma oportunidade de aprendizagem, logo ele passará a proteger a própria cabeça ao repetir o movimento. A ampliação desse espaço deve ser gradual, respeitando a capacidade da criança de aceitá-lo e, mais tarde, compreender os limites que o acompanham. Tais limites estão ligados tanto à segurança quanto às regras sociais que estruturam a vida em comunidade.

Desse modo, “a tríade composta pelas condições pessoais, condições materiais e condições organizacionais nos mostra a concretude da Abordagem Pikler e, ao mesmo tempo, é um exemplo de trabalho em que se consideram a competência do bebê e também a responsabilidade dos adultos” (Costa e Nabinger, 2023, p.70).

Emmi Pikler defendia que os pais oferecessem aos filhos a chance de realizar atividades de forma autônoma, em um ambiente pensado para que pudessem se movimentar e brincar livremente, sem intervenções diretas. Assim, os pais percebiam que, ao explorar e brincar de maneira independente, os bebês iam construindo experiências e adquirindo conhecimentos sobre si mesmos e sobre o mundo ao redor.

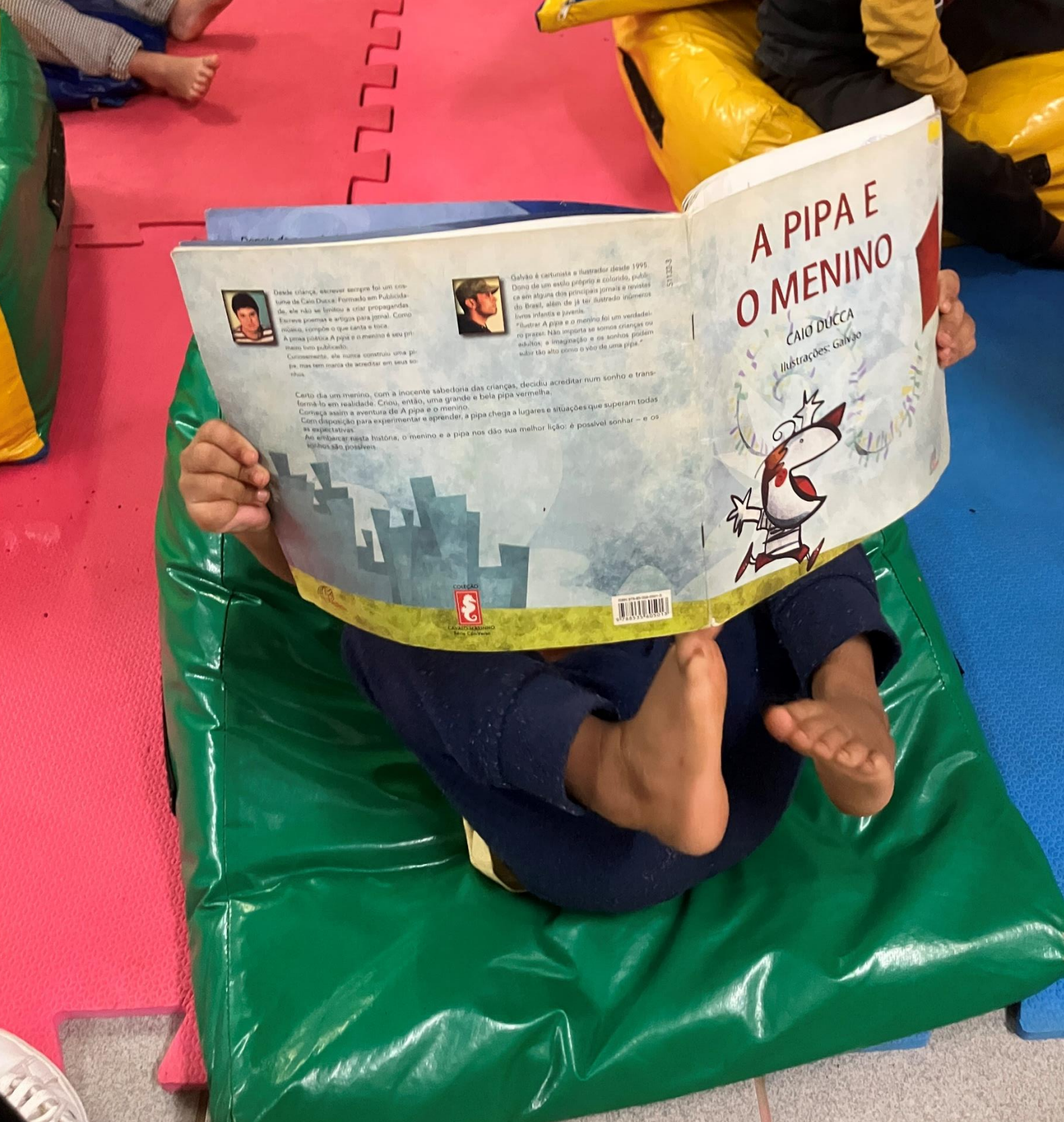
Com base nas experiências realizadas no Instituto Lóczy, foram definidos quatro princípios essenciais para o cuidado de bebês em ambientes coletivos (Falk, 2021), sendo eles:

- A valorização da atividade autônoma da criança, fundamentada em suas próprias iniciativas;
- A importância de relações pessoais estáveis, especialmente o vínculo com uma pessoa de referência e a qualidade singular dessa relação;
- O incentivo para que cada criança, a partir de uma autoimagem positiva e de acordo com seu nível de desenvolvimento, aprenda a compreender sua situação, o ambiente social e material em que está inserida, os acontecimentos que a envolvem e tanto o presente quanto o futuro próximo ou mais distante;
- A promoção e preservação da saúde física da criança, entendida não apenas como base dos princípios anteriores, mas também como consequência de sua aplicação adequada.

A construção de uma nova concepção de criança e de como ocorre a educação dos bebês é relativamente recente e tem influenciado a maneira como as escolas e a própria sociedade se organizam para atender às demandas desses pequenos sujeitos. Nessa perspectiva, a abordagem pikleriana contribui para que a educação infantil se consolide como um espaço central na vida das crianças, especialmente diante da crescente inserção precoce de meninos e meninas nas instituições escolares. Torna-se, portanto, fundamental garantir-lhes um contexto de vida coletiva capaz de suprir suas necessidades vitais — como a alimentação e a higiene —, bem como de valorizar os momentos de encontro e de comunicação entre adultos e bebês no cotidiano escolar (Barbosa; Fochi, 2015).

Os postulados de Pikler têm sido amplamente estudados por educadores no Brasil, inspirando diversas instituições no atendimento à primeiríssima infância. Iniciativas nacionais, como a Rede Pikler Brasil³, têm dado continuidade à formação e à difusão dessa abordagem, apoiadas em obras já traduzidas para o português (Falk, 2010, 2021; Kálló; Balog, 2021; Soares, 2017). Nesse sentido, os princípios formulados por Pikler oferecem subsídios para adaptações que considerem as particularidades históricas e culturais de cada contexto.

³ A Rede Pikler Brasil, vinculada à Rede Pikler Internacional, foi criada em 2012 com a finalidade de difundir os princípios da Dra. Emmi Pikler entre educadores, especialistas e profissionais das áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, Sistema de Justiça, entre outros.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

***O olho vê, a lembrança revê e a imaginação
transvê. É preciso transver o mundo.***

(Barros, 1996, p.75)

Seção 2

Referencial Teórico

2 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DIREITO E AS ABORDAGENS PARTICIPATIVAS: diálogos e intersecções

As abordagens participativas ganham vida nas escolas das infâncias por meio da micropolítica das relações cotidianas, um trabalho árduo, corajoso, na maior parte das vezes anônimo, feito por profissionais das Miudezas que não se rendem à lógica do desencanto e buscam todos os dias manter acesa nelas e nos bebês e crianças com as quais atuam a chama do assombro, do espanto diante da existência.

Ribeiro (2024, p.56)

Neste capítulo, desenvolvo uma discussão teórica sobre a importância das lutas feministas para a consolidação da educação infantil como um direito social e sobre a forma como o arranjo curricular da educação infantil tem sido estruturado em consonância com o desenvolvimento integral das crianças. A análise parte do entendimento de que a educação infantil, historicamente desvalorizada e associada ao cuidado doméstico, passou a ser reconhecida como uma etapa fundamental da educação básica graças às reivindicações dos movimentos feministas, que pautaram o direito das mulheres à participação no mundo do trabalho e à corresponsabilidade do Estado no cuidado com a infância.

Para sustentar essa reflexão, organizo o capítulo em dois tópicos principais. No primeiro (2.1), discuto o papel das lutas feministas na construção da educação infantil como direito, destacando os marcos históricos e legais que consolidaram esse avanço no cenário brasileiro, e como essas conquistas têm implicações diretas no acesso, permanência e valorização dessa etapa da educação.

No segundo (2.2), apresento como é organizado o arranjo curricular da educação infantil, com base nos documentos oficiais, enfatizando sua orientação para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, evidencio as relações existentes entre essa organização curricular e as abordagens participativas, que compreendem a criança como

sujeito de direitos e o processo educativo como uma construção coletiva, dialógica e democrática.

2.1 A Educação Infantil e as Lutas Feministas: Caminhos para a Garantia de Direitos

No início da década de 1970, durante o processo de redemocratização do Brasil após o regime militar, a necessidade de um espaço educativo para as crianças se tornou uma das principais reivindicações dos movimentos feministas, que buscavam garantir os direitos das mulheres ao trabalho e à participação política.

No século XIX, em uma sociedade predominantemente agrária e rural, quase não existiam instituições voltadas ao atendimento da criança pequena além do âmbito familiar. A educação e o cuidado eram atribuídos principalmente à mãe, e as poucas iniciativas institucionais existentes estavam, em geral, vinculadas à Igreja.

Entre o século XIX e as primeiras décadas do século XX, as mulheres já haviam expressado suas vozes de reivindicação e liberdade, tanto nos movimentos sufragistas quanto no contexto das fábricas e sindicatos. Nesse cenário, trabalhadoras como tecelãs, costureiras e de outras categorias protestavam contra as extensas jornadas de trabalho, os salários reduzidos e em defesa do direito à licença-maternidade (Teles, 2015).

As primeiras mobilizações feministas concentravam-se na conquista do direito ao voto e, paralelamente, defendiam o fim da escravidão negra. Junto a essas lutas, trabalhadoras das fábricas levantavam com força pautas de caráter trabalhistas, entre as quais se destacava a reivindicação por creches. Com a expansão do capitalismo, cresceu a inserção das mulheres no trabalho assalariado, e com isso vieram também as denúncias sobre as condições precárias de exploração da mão de obra feminina, agravadas pela dupla jornada que combinava as tarefas domésticas com as responsabilidades fora de casa.

Inicialmente, a creche foi concebida como um direito trabalhista das mães trabalhadoras com filhos pequenos. A CLT de 1943 estabeleceu que empresas com mais de 30 funcionárias acima de 16 anos deveriam manter um espaço destinado ao cuidado das crianças durante o período de amamentação. Contudo, a proposta limitava-se a “guardar” os filhos enquanto as mulheres trabalhavam, tratando-os mais como objetos do que como sujeitos de direitos. Mesmo assim, poucas empresas cumpriram a determinação: pesquisa do Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo (1984) revelou que, das mais de 60 mil empresas do estado, apenas 38 possuíam berçário ou creche (Teles, 2015).

A proposta era concebida como um ato de favor ou caridade, e não como um direito da mulher ou da criança. Pretendia suprir falhas de higiene e nutrição das crianças, decorrentes das condições precárias de vida nos centros urbanos em formação, ou ainda era dirigida às famílias pobres, consideradas incapazes de educar seus filhos e de estruturar uma vida familiar adequada. Esse modelo de atendimento à primeira infância ficou conhecido como assistencialismo.

O assistencialismo configurou-se como uma proposta educacional voltada às classes populares, marcada pela submissão de famílias e crianças pobres. Tratava-se de uma pedagogia da submissão, que oferecia atendimento como se fosse um favor, após humilhar e selecionar poucos a serem atendidos. Baseada em uma visão preconceituosa da pobreza, oferecia um serviço de baixa qualidade que, em vez de promover igualdade, buscava manter essas populações em seu lugar social predeterminado. Uma concepção distante dos ideais de cidadania, liberdade, igualdade e fraternidade (Kuhlmann, 1998).

Em 1964, com o golpe militar, muitas mulheres foram subjugadas e tiveram suas vozes silenciadas, seja ao participarem das marchas conduzidas por militares, empresários e grandes proprietários de terra com apoio da Igreja, seja pela imposição do silêncio diante da perda de direitos. A população, tanto mulheres quanto homens das camadas populares, ficou sem meios de participação política. A resistência à ditadura contou com militantes que, perseguidos, foram forçados à clandestinidade, com pouquíssimo espaço para expor publicamente as demandas da maioria. Entre as mulheres que se engajaram na luta contra o regime, algumas tiveram seus filhos pequenos sequestrados durante as prisões, enquanto outras, grávidas, chegaram a dar à luz em centros de tortura.

Brasil, esse movimento ganhou fôlego em 1975, quando, impulsionadas pela convocação da ONU (Organização das Nações Unidas) para a celebração do Ano Internacional da Mulher, diversas brasileiras retomaram a organização feminista. Tanto no cenário internacional quanto no nacional, as mulheres levantaram bandeiras que reivindicavam o direito de decidir sobre o próprio corpo e transformaram questões da esfera privada em pautas políticas. Sob o lema “*o pessoal é político*”, trouxeram para o espaço público temas como violência doméstica e sexual, corpo, sexualidade, prazer e maternidade. O objetivo era romper com a ideia de que a maternidade seria um destino obrigatório, defendendo o direito de escolha e denunciando a naturalização desse papel como imposição social. O feminismo dos anos 1970 também se debruçou sobre a desigual divisão sexual do

trabalho, tanto no ambiente doméstico quanto no mundo do trabalho remunerado, problematizando a dupla jornada imposta às mulheres (Rosemberg, 1984; Teles, 2015).

No contexto dos intensos debates travados entre o poder público e a sociedade, Teles (2015) afirma que predominava a ideia de que as creches representavam uma política típica de países socialistas e, por isso, seriam inadequadas para a realidade brasileira. Em alguns momentos eram associadas ao socialismo; em outros, eram vistas apenas como um gesto de caridade dirigido às mães pobres e a seus filhos.

Desse modo, os movimentos feministas defendiam que a educação das crianças deveria ser encarada como uma responsabilidade coletiva da sociedade. Assim, o cuidado e a educação, indissociáveis por natureza, que antes eram vistos como tarefas exclusivamente domésticas, passaram a ser compartilhados com a esfera pública, por meio das creches e pré-escolas. Como resultado, a creche conquistou o status de política pública, originada das lutas feministas (Rosemberg, 1984).

De acordo com Teles (2015, p. 22)

Havia palavras de ordem como: creche não é depósito de crianças; creche não é caridade, é um direito! Creche não é estacionamento! Cabe ao estado garantir políticas públicas que propiciem espaços sociais e pedagógicos para que as crianças pequenas sejam acolhidas e socializadas. Assim, as feministas e o movimento de mulheres politizaram a creche.

A creche, desde sua origem, foi concebida como um “mal necessário”, destinada a liberar a força de trabalho feminina — mas não de todas as mulheres, apenas daquelas pobres e consideradas de “boa conduta”. Essa perspectiva evidencia o preconceito historicamente associado às famílias usuárias dessa instituição. Traços dessas concepções ainda podem ser identificados no presente, por exemplo, nos critérios de priorização de vagas adotados por algumas redes municipais ou instituições, que frequentemente relacionam o acesso à creche à situação profissional das mães.

Segundo Faria (2005) os direitos das crianças nessa etapa da vida não foram reivindicados por elas próprias, mas por adultos conscientes que se mobilizaram em sua defesa. Essa luta possibilitou a criação de um espaço coletivo para a infância, no qual as crianças pudessem ser educadas também na esfera pública, em complemento à vida familiar, por profissionais formados e não apenas por seus parentes. Garantiu-se, assim, tanto a construção da cidadania infantil quanto a oportunidade de conviver com a diversidade cultural

brasileira, produzindo e compartilhando culturas próprias entre as crianças e na relação delas com os adultos.

Segundo Campos (2013, p.30) “Em um primeiro momento, a creche era defendida como um direito das mulheres trabalhadoras; logo em seguida, as organizações sociais constituídas com a volta da democracia passam a se preocupar com a qualidade dos serviços, trazendo a criança para o primeiro plano.”

É importante destacar que, embora o movimento feminista veja a creche como um meio fundamental para assegurar às mães trabalhadoras o acesso à realização social e profissional, condições essenciais para sua emancipação, passou a reconhecê-la também como um direito das crianças à educação. Essa transformação de visão, por si só, justifica a necessidade da instituição educacional, afastando-a, portanto, da associação exclusiva ao direito das mulheres trabalhadoras.

A mulher ocupa um novo espaço no cenário social e político e, com isso, a educação da criança sofre grandes mudanças. O que anteriormente era de responsabilidade exclusiva da família começa a tomar contornos públicos com o funcionamento das primeiras creches, ainda que destinadas apenas à população de baixa renda. Diante desse quadro, emerge a necessidade de redefinir as relações entre família e poder público, em função do deslocamento da socialização da criança da esfera privada da família para a esfera pública, nas instituições de Educação Infantil (Monção; Godoy, 2021, p.33).

Historicamente, as creches no Brasil apresentaram algumas características marcantes em sua origem. Inicialmente, eram concebidas como um serviço social voltado às mulheres trabalhadoras e, em grande parte, localizadas nas periferias das grandes cidades. O atendimento destinava-se a crianças de 0 a 3 anos ou, em algumas regiões, até 6 anos. A gestão ficava sob responsabilidade de profissionais da saúde ou da assistência social como enfermeiros, psicólogos e assistentes sociais, enquanto o trabalho direto com as crianças era desempenhado, em geral, por pessoas com baixa escolaridade, sem formação específica, com salários reduzidos ou até em caráter voluntário, com foco nas práticas de cuidado relacionadas à saúde, higiene e alimentação. Sendo voltada para crianças pobres, com o objetivo de afastá-las da marginalidade social e, ao mesmo tempo, exercer certo controle sobre essas populações (Barbosa; Richter, 2013).

As intensas discussões políticas da década de 1980 em torno dos direitos das crianças tiveram grande impacto na elaboração da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), marco

em que o Estado brasileiro passou a reconhecer a educação desde a primeiríssima infância como um direito fundamental. A partir desse momento, o sistema educacional assumiu a responsabilidade pelo atendimento direto das crianças de 0 a 6 anos, garantindo a oferta gratuita em creches e pré-escolas. Ao ser definida como direito de todos e dever compartilhado entre Estado e família, com a finalidade de assegurar o desenvolvimento integral, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, a educação infantil reafirma-se como uma etapa essencial, vinculada a uma escola comprometida com a formação plena e a humanização dos sujeitos.

Posteriormente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) ratificou, em seu Artigo 54, o atendimento às crianças em creches e pré-escolas. A criança passa a ter reconhecido o direito de viver plenamente a infância: brincar, receber afeto, expressar seus desejos e recusas, aprender, sonhar e manifestar suas opiniões.

No entanto, foi apenas em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) número 9.394/96, que a educação infantil foi reconhecida e incorporada à educação básica, com uma finalidade própria.

Art. 29. 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, p.14).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil passa a ser compreendida como um direito da própria criança, e não apenas como uma necessidade relacionada ao trabalho materno, devendo ser assegurada conforme os princípios e diretrizes que orientam toda a Educação Básica.

Segundo Barbosa e Richter (2013) a década de 1990 foi marcada por intensas tensões no processo de transição das creches, que deixavam de ser compreendidas como espaços de assistência social para se inserirem no campo educacional. Embora algumas secretarias municipais e estaduais de educação já contassem com certa estrutura física, pedagógica e de pessoal para atender crianças de 4 a 6 anos (faixa etária em que muitas redes já haviam implantado classes de maternal, jardim de infância e pré-escola), a responsabilidade de acolher as crianças de 0 a 3 anos, em regime de tempo integral, não foi prontamente aceita.

De modo geral, a educação infantil passou a assegurar não apenas às mulheres, mas também às famílias e às crianças, muito mais do que um simples espaço para que elas permanecessem durante a ausência dos pais.

Com isso, consolidou-se o direito das crianças a serem educadas por profissionais qualificados, transferindo essa responsabilidade do âmbito exclusivamente familiar para a esfera pública da educação. Além disso, definiu-se a necessidade de garantir espaços físicos adequados, que possibilitem uma infância plena, favorecendo múltiplas interações e a convivência entre crianças.

Como resultado, as creches tornaram-se uma realidade consolidada, mas ainda carecem de uma política nacional feminista de igualdade de gênero, com diretrizes que reconheçam o histórico dessa luta e recuperem seus propósitos originais: educar crianças pequenas e, ao mesmo tempo, favorecer a realização pessoal e profissional de mães e pais. Para que a creche cumpra efetivamente seu papel histórico, é essencial considerar a diversidade político-cultural e respeitar as diferentes formas de manifestação social.

2.2 Organização Curricular da Educação Infantil: Um Olhar a Partir das Abordagens Participativas

A educação infantil, após ter conquistado espaço nas políticas públicas em decorrência das lutas e movimentos sociais mencionados na seção anterior, começa a ganhar contornos mais definidos e reconhecimento como etapa fundamental do processo educativo. A partir desse marco, consolidam-se diretrizes e referenciais que não apenas asseguram o direito de acesso, mas também buscam garantir a qualidade da oferta, valorizando o desenvolvimento integral das crianças. Nesse percurso, foram elaborados documentos essenciais que orientam a prática pedagógica e a gestão das instituições, com o objetivo de aprimorar e consolidar a educação infantil no Brasil. Entre os principais, destacam-se:

- *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* – RCNEI (Brasil, 1998): Primeiro documento orientador da Educação Infantil no Brasil. Define objetivos, princípios e conteúdos organizados por eixos, oferecendo referência pedagógica para creches e pré-escolas.
- *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – DCNEI (Brasil, 1999/2009a): Estabelecem princípios éticos, políticos e estéticos para a Educação

Infantil, orientando propostas pedagógicas em redes e instituições. A segunda versão atualiza as diretrizes anteriores, reforçando o direito das crianças à

- *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2006/2024): Apresentam critérios e indicadores para avaliar a qualidade das instituições, considerando infraestrutura, recursos humanos, gestão e práticas pedagógicas.
- *Crêterios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (Brasil, 1995/2009)- Apresenta critérios voltados à organização e ao funcionamento interno das creches, com ênfase nas práticas concretas realizadas no trabalho cotidiano com as crianças.
- *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (Brasil, 2009b): Instrumento de autoavaliação participativa, que envolve gestores, professores, famílias e comunidade para refletir sobre a qualidade da instituição.
- *Avaliação da Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto* (Brasil, 2015): Propõe avaliar o contexto educacional e não a criança individualmente, garantindo um olhar sobre as condições que a instituição oferece para o desenvolvimento infantil.
- *Diretrizes em Ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil* (Brasil, 2015): Material de apoio às DCNEI e aos Parâmetros de Qualidade, com exemplos e estratégias práticas para implementação da política no cotidiano das instituições.
- *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil* (Brasil, 2018): Atualizam e ampliam os parâmetros de 2006, reafirmando os direitos das crianças e detalhando condições estruturais, pedagógicas e de gestão necessárias para garantir qualidade.
- *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Brasil, 2018): Define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, organizados em cinco campos de experiência, e orienta a progressão para o Ensino Fundamental.
- *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil* (Brasil, 2024): Atualizam e ampliam os parâmetros de 2006, reafirmando os direitos das crianças e detalhando condições estruturais, pedagógicas e de gestão necessárias para garantir qualidade.

No conjunto de legislações e orientações elaboradas para a Educação Infantil, cabe aprofundar a análise em determinados documentos que apresentam contribuições relevantes para o debate curricular. Nesse sentido, merecem atenção as contribuições dos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (RCNEI), primeira publicação do MEC com orientações curriculares voltadas especificamente a essa etapa da educação. O RCNEI foi organizado em três volumes: o primeiro aborda noções de currículo, prática pedagógica e orientações gerais para o trabalho; o segundo trata da formação pessoal e da autonomia; e o terceiro concentra-se no conhecimento de mundo, estruturado em seis áreas: movimento, música, matemática, artes visuais, linguagem oral e escrita, e natureza e sociedade (Brasil, 1998).

Nesse contexto, Fragelli e Cardoso (2011) destacam que o RCNEI introduziu uma nova compreensão acerca do papel das instituições de educação infantil. Segundo os autores, esse documento passou a orientar o trabalho pedagógico a partir da indissociabilidade entre cuidar e educar, além de reconhecer a brincadeira como elemento central nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

No que se refere ao brincar, o documento destaca que, por meio das brincadeiras, as crianças têm a possibilidade de criar, imaginar e ressignificar experiências vividas, apropriando-se de elementos da realidade e atribuindo-lhes novos significados. Nesse processo, as brincadeiras permitem que os professores acompanhem e compreendam os modos como as crianças se desenvolvem, tanto individual quanto coletivamente, observando suas capacidades sociais, afetivas e emocionais. Nesse sentido, cabe ao professor organizar situações que favoreçam diferentes formas de brincar, possibilitando às crianças escolher temas, papéis, objetos e parceiros de interação, de modo que possam elaborar, de forma pessoal e autônoma, seus sentimentos, conhecimentos e compreensões sobre as regras e relações sociais (Brasil, 1998).

Em termos de conteúdo, segundo Cerisara (2002b), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) apresentou conceitos considerados relevantes para a área, ao enfatizar aspectos como a concepção de criança, a articulação entre educar e cuidar, a importância do brincar, as relações entre creche e família, o papel do professor de educação infantil e a inclusão de crianças com deficiência. A autora também destacou que o documento aborda condições internas e externas que influenciam o trabalho pedagógico nas instituições,

com atenção à organização do espaço e do tempo, à elaboração do projeto educativo e à parceria com as famílias.

Vale destacar que a organização curricular presente no RCNEI, apresenta aproximações com a estrutura curricular do Ensino Fundamental, estando organizada a partir de Áreas de Conhecimento. Essa forma de organização refletia o contexto educacional da época e buscava orientar o trabalho pedagógico na educação infantil. Ainda assim, o RCNEI trouxe contribuições relevantes que permanecem fundamentais para a compreensão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Apesar disso, Cerisara (2002b) teceu algumas críticas à forma como os volumes II e III do documento foram organizados. A autora afirmou que essa estrutura evidenciou uma aproximação com a lógica curricular do Ensino Fundamental, o que poderia levar à diluição das especificidades das crianças de 0 a 6 anos. Segundo a autora, ao organizar conteúdos como identidade, autonomia, música, artes, linguagens e movimento em uma perspectiva mais didatizada, o documento tendia a aproximar-se de um modelo escolarizado, o que poderia resultar na disciplinarização de diferentes formas de expressão infantil, como o gesto, a fala, a emoção, o pensamento e o corpo das crianças.

De maneira semelhante, Corsino (2009) também problematizou a influência do modelo escolar do Ensino Fundamental na organização das práticas pedagógicas da Educação Infantil naquele contexto. A autora argumentou que muitas propostas desenvolvidas em creches e pré-escolas eram estruturadas a partir de conteúdos escolares, áreas de conhecimento previamente definidas e formas de avaliação centradas sobretudo em aspectos cognitivos. Nesse cenário, observava-se que as particularidades da infância, especialmente das crianças menores de três anos, nem sempre eram devidamente consideradas, uma vez que diversas propostas institucionais tendiam a ser planejadas com base em referenciais pensados para crianças mais velhas.

Apesar dos apontamentos positivos e das críticas dirigidas ao RCNEI, é possível reconhecer a importância desse documento como marco para os avanços que se consolidaram posteriormente no campo da Educação Infantil.

Em um período próximo à elaboração dos volumes do RCNEI, foi publicada a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 1999), de caráter mandatório, ou seja, que determina e orienta as políticas públicas para a Educação Infantil, o Projeto Político Pedagógico e o planejamento curricular. Esta

normativa inicial trouxe contribuições no que diz respeito aos princípios éticos, estéticos e políticos, fundamentais na contemporaneidade. No entanto, até aquele momento, não havia um arranjo curricular capaz de atender às especificidades da Educação Infantil. Nesse sentido, apenas com a revisão das DCNEI (Brasil, 2009), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009 é que foram contemplados a concepção de educação infantil, os eixos estruturantes do currículo e a prática pedagógica. No ano seguinte, as DCNEI (Brasil, 2010) foram publicadas em formato de livro pelo Ministério da Educação, mantendo o mesmo texto da resolução homologada anteriormente. Apesar de não apresentar alterações no conteúdo, essa publicação passou a ser considerada a versão mais recente da normativa.

Deve-se salientar que a elaboração das DCNEI (Brasil, 2009) ocorreu de forma democrática, envolvendo uma polifonia de vozes, incluindo educadores, pesquisadores e coletivos ligados a movimentos sociais, todos com o objetivo de organizar e fundamentar as ações educativas voltadas para a Educação Infantil.

Com a publicação das DCNEI (Brasil, 2009), ampliou-se e fortaleceu-se uma concepção de criança como sujeito histórico, social e cultural, participante ativa nos processos educativos. Embora esse entendimento já estivesse presente em debates e movimentos anteriores no campo da Educação Infantil, o documento contribuiu para consolidar a valorização das singularidades e subjetividades das crianças, afastando-se de perspectivas que as compreendiam de maneira genérica ou abstrata. Nessa direção, passa-se a reconhecer a criança em sua integralidade, considerando suas múltiplas dimensões de desenvolvimento. Ainda assim, como aponta Fochi (2019a), permanece o desafio de superar concepções arraigadas e transformar as relações entre adultos e crianças, de modo a reposicioná-las na relação educativa. Nesse sentido, a visão de criança proposta pelas DCNEI a define como um

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura (Brasil, 2009, p.1).

Segundo Fochi (2020) a concepção de criança, nesse sentido, não é de fácil incorporação às práticas cotidianas, pois ainda somos influenciados por crenças que tendem a subestimar suas capacidades, restringindo sua participação nas decisões do dia a dia e, muitas

vezes, reduzindo-as a sujeitos vazios, sem experiências anteriores, quase sem história ou identidade. Nesse cenário, o trabalho na Educação Infantil exige intencionalidade, e a questão central está em compreender para onde essa intencionalidade é direcionada.

É importante destacar que as DCNEI determinam e orientam as políticas públicas para a Educação Infantil, bem como o planejamento curricular e o Projeto Político Pedagógico (PPP) de todos os sistemas de ensino e instituições educativas. Antes de sua promulgação, a centralidade estava no conhecimento, e não no sujeito. Com a sua implementação, a concepção curricular se apresenta como um

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p.12).

Essa concepção de currículo foge da lógica de transmissão do conhecimento, que se baseia na acumulação e memorização, e entende que o currículo emerge da articulação entre os saberes e as experiências das crianças com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Nesse sentido, o conhecimento é considerado relevante, assim como o sujeito em sua inteireza.

Um aspecto histórico pertinente a ser mencionado é o fato de que a Educação Infantil foi dividida em dois contextos por muitos anos: para os mais pobres, a escola era concebida como assistencialista, enquanto para a elite, atuava como preparatória para o ensino fundamental. Segundo Campos (2012) uma das primeiras dificuldades da Educação Infantil decorre de sua posição subordinada às etapas posteriores da escolarização. A própria denominação “pré-escola” a define em função da escola elementar, já consolidada como referência. Mesmo quando busca se diferenciar, permanece vinculada a esse modelo. No Brasil, a formação docente prioriza a atuação no ensino primário, relegando a educação infantil a um papel secundário.

Conforme Barbosa e Richter (2015), dois aspectos da cultura escolar merecem destaque. O primeiro diz respeito ao papel educativo que a instituição desempenha na sociedade. A Educação Infantil, destinada a crianças de 0 a 6 anos, foi concebida para se diferenciar do termo *ensino* usado no Fundamental e no Médio. Isso porque, para quem

convive e atua com bebês e crianças pequenas, é evidente que, independentemente de ser chamada de escola, creche ou pré-escola, essa instituição possui características próprias, distintas de uma escola tradicional. Trata-se de um espaço que acolhe não apenas conhecimentos sistematizados, mas também saberes advindos das práticas sociais, das culturas populares e das interações, configurando-se como um tempo e um lugar de vida em comum, onde experiências sociais e pessoais são compartilhadas.

Em vista disso, com a implementação das DCNEI (Brasil, 2009), a Educação Infantil passou a ter uma estrutura mais consistente, distinguindo o que realmente faz parte dessa etapa educativa e o que não, levando em consideração a existência de outras políticas voltadas à infância que, embora necessárias, diferem das políticas educativas para crianças no contexto escolar. Nesse sentido, a aprendizagem é concebida a partir de dois eixos estruturantes: interações e brincadeiras. O que fundamenta essa ideia é o fato de que a construção do conhecimento acontece nas interações das crianças com seus pares e o ambiente. Tudo isso é permeado por brincadeiras que permitem à criança compreender e relacionar-se o mundo, sendo uma parte essencial de sua cultura.

Assim, a brincadeira deve ser priorizada nesta fase da vida das crianças, pois, ao brincar, elas interagem e criam cenas a partir dos materiais disponíveis, de memórias de situações ou histórias, de canções, de rituais, trabalhando tanto a linguagem verbal quanto a corporal, os papéis sociais e as regras de convivência. Quando as interações e o brincar são considerados eixos centrais do projeto educativo, surgem situações em que as observações, questionamentos, investigações e outras ações das crianças se conectam com as propostas dos professores (Parecer CNE/CEB nº 20/09) (Brasil, 2009c).

Partindo dessa perspectiva, é inegável que as DCNEI (Brasil, 2009a) trouxeram uma nova visão sobre o currículo da Educação Infantil, que não deve ser entendido como uma simples lista de conteúdo ou uma organização por áreas do conhecimento. O aprendizado ocorre por meio das experiências cotidianas das crianças, sendo a brincadeira uma linguagem universal e um direito fundamental que deve ser garantido pela escola, especialmente por ser um espaço privilegiado de socialização.

A racionalidade científica positivista construiu a ideia de conclusão de apreensão do conhecimento e não de produção de significados, mas na Educação Infantil, a criança e currículo se situam na lógica de inacabamento e na produção de sentidos sobre si, sobre o

outro e o mundo. Há outras formas de fazer a escola, sem que seja necessariamente a instrução articular seus saberes e experiências com o patrimônio sócio-histórico.

No que diz respeito ao documento orientador *CrITÉRIOS para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*, é importante mencionar que sua primeira versão foi elaborada na década de 1990 por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosenberg, com apoio da Fundação Carlos Chagas e da Fundação Vitae (Brasil, 1995). Em 2009, o documento passou por uma pequena revisão e foi publicado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2009). Neste estudo, destacam-se especialmente os critérios voltados à organização e ao funcionamento das instituições, apresentados no Quadro 5. Segundo Campos (2013), essa publicação revela a influência de experiências internacionais pautadas em práticas participativas, que serviram de inspiração para sua elaboração.

Quadro 5 – Critérios de organização e funcionamento das creches.

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

Dessa forma, o foco do processo educacional não é a instrução, mas o desenvolvimento integral da criança. Sob essa perspectiva, após várias versões a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) é construída, em consonância com as DCNEI (Brasil, 2009a), e aprofunda as discussões acerca do arranjo curricular e fortalece os avanços dos documentos anteriores (Brasil, 1988; 1996; 2009a; 2010a; 2013), sobretudo porque desde a Constituição Federal de 1988, já se apresentava, mesmo que apenas para o ensino fundamental, a necessidade de uma formação básica comum, que respeitasse os valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. Posteriormente, apenas com a Resolução CNE/CEB nº 4/10 (Brasil, 2010b), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Educação Infantil é considerada, uma vez que surge a necessidade de instituir uma base nacional comum para a Educação Básica.

Logo depois, em 2013, com a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil passou a ser explicitamente incorporada na redação que mencionava a necessidade de uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica. Essa base deveria ser complementada por uma parte diversificada, construída a partir das características culturais, sociais e regionais de cada localidade, respeitando a diversidade presente no país (Brasil, 2013). Dessa forma, reafirmou-se a importância de articular orientações nacionais com as especificidades dos diferentes contextos educacionais, garantindo tanto a unidade quanto a pluralidade no desenvolvimento das propostas pedagógicas.

A responsabilidade de estabelecer uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica exigiu que o Ministério da Educação (MEC) elaborasse uma proposta inicial, a qual deveria ser posteriormente encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse processo envolveu diferentes etapas de discussão e análise, com o objetivo de consolidar um documento que orientasse o trabalho pedagógico nas escolas de todo o país. O CNE, por sua vez, é o órgão responsável pelas decisões finais sobre o tema, cabendo-lhe elaborar um parecer e uma resolução que formalizem e apresentem à sociedade a versão final do documento curricular. Após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, no ano seguinte, foi finalizada a última versão da normativa. No entanto, não houve alterações significativas para a etapa da Educação Infantil, pois a principal modificação foi a inclusão de conteúdos adicionais relacionados ao Ensino Médio (Brasil, 2018).

É importante depreender que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não se configura como um currículo nacional propriamente dito, mas sim como um elemento norteador para a construção dos currículos estaduais e municipais. Nesse sentido, o documento estabelece orientações gerais que devem ser consideradas pelas redes de ensino na elaboração de suas propostas curriculares, respeitando as especificidades culturais, sociais e territoriais de cada contexto educativo. Dessa forma, a BNCC funciona como um referencial comum, que orienta as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todas as crianças ao longo da Educação Básica. No caso da Educação Infantil, sua abordagem está centrada nas experiências vividas pelas crianças em contextos educativos, afastando-se de uma perspectiva baseada na memorização de conteúdos. A proposta valoriza as interações, as brincadeiras e as múltiplas formas de expressão infantil como elementos fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem. Assim, a BNCC oferece um horizonte para o trabalho pedagógico, orientando a organização das práticas educativas sem se constituir como um roteiro rígido a ser seguido.

Diferentemente das demais etapas da educação básica, o documento não está organizado a partir das áreas tradicionais do conhecimento, mas estruturado por meio dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e dos campos de experiências. Essa organização busca reconhecer as crianças como sujeitos ativos em seus processos de aprendizagem, valorizando suas vivências, curiosidades e formas próprias de compreender o mundo.

Um ponto importante, organizado a partir da BNCC (Brasil, 2018), é que, diante das diferentes denominações para as turmas da Educação Infantil em várias regiões do país, foi proposto o uso de princípios orientadores para a divisão etária, abrangendo bebês (0-1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Além disso, a BNCC (Brasil, 2018) não se resume a um conjunto de objetivos; ela também engloba princípios éticos, estéticos e políticos, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os eixos curriculares, que influenciam a maneira de pensar o currículo.

[...] objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2018, p. 36).

A BNCC proporciona aos professores um conjunto de objetivos que devem ser usados como uma referência flexível para cada grupo específico, levando em consideração as diversas variações de ritmo, interesses e necessidades entre as crianças da mesma faixa etária, lembrando que o que elas têm em comum é justamente a sua diversidade. Portanto, o fato de uma criança não atingir um determinado objetivo não significa que ela tenha dificuldades de aprendizagem, nem que deva ser retida no grupo. Na realidade, como estabelecido pela LDB, o acompanhamento e registro do progresso da criança nunca devem ter como objetivo a promoção.

Os campos de experiência, por sua vez, devem ser compreendidos como um conjunto articulado de ideias, artefatos culturais, linguagens e práticas sociais que constituem o contexto no qual as crianças estão inseridas. Nesse sentido, mais do que uma organização curricular rígida, configuram-se como uma perspectiva orientadora que permite ao professor olhar para o cotidiano pedagógico de forma ampliada, funcionando como uma espécie de “lente” que possibilita interpretar, planejar e organizar as experiências educativas.

A partir dessa lente, o educador pode reconhecer as múltiplas formas pelas quais as crianças se expressam, interagem e produzem sentidos sobre o mundo, estruturando propostas pedagógicas que valorizem a exploração, a investigação, a convivência e a construção de conhecimentos em diferentes linguagens. Dessa forma, a BNCC (Brasil, 2018) auxilia na interpretação das DCNEI (Brasil, 2009) e na aplicação prática dessas diretrizes no cotidiano escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assim como a Base Nacional Comum Curricular, são marcos significativos, não só pelo seu papel normativo, mas principalmente por demonstrarem um avanço na compreensão epistemológica sobre o trabalho com crianças em instituições educacionais.

Uma das principais contribuições da BNCC (Brasil, 2018) para a Educação Infantil é a definição de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, explorar, expressar, participar e conhecer-se. Esses direitos estão fundamentados nos três princípios das DCNEI (Brasil, 2009): ético, estético e político.

Do princípio ético derivam os direitos de conviver e de conhecer-se; do princípio estético, os direitos de brincar e de explorar; e, por fim, do princípio político, os direitos de expressar e de participar.

Na BNCC (Brasil, 2018, p.38), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são descritos da seguinte forma:

Quadro 6 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação Infantil

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL
• Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
• Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
• Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
• Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
• Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
• Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desses direitos, é possível pensar em como organizar o trabalho pedagógico para que as crianças tenham acesso a esses direitos. É preciso refletir sobre como deve estar

organizada uma sala referência de educação infantil, que possa atender o direito da criança, brincar e explorar, por exemplo. A partir deles, as professoras têm um horizonte para estruturar o cotidiano pedagógico.

A respeito disso, Fochi (2023) menciona a importância dos organizadores da ação pedagógica – tempo, espaço, materiais, organização de grupo e a relação adulto-criança. A partir desses organizadores, é possível pensar em como garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Um exemplo seria partir de perguntas, como a seguinte: Como posso organizar o tempo de modo que a criança possa conviver/expressar/brincar/participar/explorar/conhecer-se? Com base nessa ideia, é possível fazer questionamentos sobre os demais organizadores, atrelando-os aos direitos de aprendizagem.

É fundamental compreender que, ao se reconhecer os direitos das crianças, esses devem ser concretizados na ação pedagógica de modo a orientar a estruturação da vida cotidiana na escola. Um exemplo claro disso está no momento da refeição, que na Educação Infantil possui caráter curricular e pedagógico. Para muitos, o simples ato de se alimentar pode passar despercebido, mas é nesse momento que diversas aprendizagens acontecem, como o uso adequado de talheres, o equilíbrio da comida ao levar a colher até a boca, a quantidade de alimento ao se servir, entre outras. Esse instante é tão relevante quanto atividades como desenho, leitura ou investigações realizadas pelas crianças. Portanto, é essencial planejar a jornada da criança na escola, alinhando as práticas pedagógicas aos direitos de aprendizagem e, assim, efetivar os princípios que sustentam esse processo.

No que diz respeito aos Campos de Experiências, é preciso compreender que eles constituem modalidades de organização do currículo na Educação Infantil, conforme estabelecido no Parecer CNE/CEB nº 20/09 (Brasil, 2009c) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009a). Esses campos enfatizam a importância de estruturar o currículo por eixos, módulos ou campos de experiência, promovendo uma abordagem integrada e centrada na criança.

É importante destacar que a BNCC (2018), segundo Fochi (2020), é marcada por críticas e intensas discussões em torno de suas contradições. Ainda assim, na versão homologada, parte das concepções presentes nas versões iniciais pôde ser preservada graças à mobilização de movimentos sociais e pesquisadores. Nesse cenário, a seção dedicada à Educação Infantil representou um avanço, ao propor um currículo centrado na experiência da

criança e na articulação entre suas vivências e o conhecimento canônico, o que hoje possibilita resistir a políticas de retrocesso, como por exemplo, o PNLD de (Brasil, 2021).

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, os Campos de Experiências emergem como um arranjo curricular fundamental para a organização das práticas educativas na Educação Infantil. Essa organização tem raízes na Itália, onde, a partir dos anos 90, iniciou-se uma discussão sobre como estruturar e orientar o currículo educacional. Essa abordagem se conecta aos conceitos investigativos de John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo que, em 1902, propôs um currículo centrado na experiência do sujeito, enfatizando a importância da aprendizagem ativa e significativa.

Para Dewey (1985), a maior limitação da escola está em sua incapacidade de valorizar as experiências que a criança traz de fora, construídas de maneira livre e plena. Além disso, o que é aprendido no espaço escolar muitas vezes não encontra aplicação na vida cotidiana. Esse descompasso evidencia o isolamento da escola em relação à vida, pois, ao entrar na sala de aula, a criança precisa deixar de lado uma rica diversidade de ideias, interesses e atividades que marcam sua convivência familiar e comunitária.

Partindo dessa perspectiva, quando o currículo é pensado de forma separada da vida, ele perde sentido para a criança, pois deixa de se conectar ao que ela já viveu e sentiu. Sem essa ligação com a experiência, o aprendizado se torna distante, mecânico e artificial, retirando do conhecimento a força de instigar e provocar o pensamento. Para o autor, é a experiência que garante vitalidade ao processo educativo, pois deve ser entendida como algo em constante fluxo e formação, onde criança e currículo não são opostos, mas dois limites que delimitam um mesmo percurso de construção do saber (Dewey, 2002).

Um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias e das práticas sociais e culturais. Ou seja, trata-se de um currículo situado, que se orienta pela experiência não na perspectiva de seu resultado, mas naquela que oferece referências para novas experiências, para a busca de sentido e significado. É um currículo que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo mesmo e com o mundo (Barbosa; Richter, 2015, p.196),

Os Campos de Experiência são orientados pela ludicidade e acolhem a maneira como as crianças articulam seus saberes com os conhecimentos produzidos pela humanidade, com o intuito de construir significados. É importante destacar que os Campos de Experiência não correspondem a áreas do conhecimento ou divisões disciplinares. Não se deve pensar em

separar um campo de experiência para cada dia da semana, pois isso se alinha à didática tradicional que estruturava a jornada pedagógica de forma segmentada.

Para Carlina Rinaldi (1999), trata-se de um *currículo emergente*, cuja proposta é romper com a lógica de um planejamento fixo, pautado por metas e objetivos previamente definidos de forma geral e específica.

Nesse sentido, os cinco Campos de Experiências, concebidos para nortear o currículo das escolas e promover o aprendizado e o desenvolvimento das crianças, apresentam, em suas formulações, a síntese das expectativas de aprendizagem para a Educação Infantil (Brasil, 2018). A seguir, são apresentados cada um desses Campos com suas respectivas sínteses:

1. *O eu, o outro e o nós* - o que se valoriza é a interação da criança com seus pares e com os adultos, reconhecendo esse convívio como fundamental para a construção de modos próprios de agir, sentir e pensar. São essas experiências sociais iniciais — vividas na família, na escola e em diferentes coletividades — que permitem à criança se perceber como indivíduo e, ao mesmo tempo, como ser social. Valoriza-se, ainda, a possibilidade de desenvolver autonomia, autocuidado, reciprocidade e interdependência, entendendo que o contato com diferentes grupos, culturas, costumes e narrativas amplia a compreensão de si e do outro, fortalece identidades e promove o respeito às diferenças que nos constituem como humanos.
2. *Corpo, gestos e movimentos* - destaca-se o corpo da criança como meio de expressão, exploração e aprendizagem. Desde cedo, pelos sentidos, gestos e movimentos, as crianças descobrem o mundo, experimentam diferentes linguagens (música, dança, teatro, faz de conta), reconhecem suas potencialidades e limites, e desenvolvem noções de cuidado, segurança e autonomia. Na Educação Infantil, o corpo ocupa lugar central, não como objeto de controle, mas como caminho para a liberdade, a ludicidade e a emancipação, cabendo à escola oferecer experiências ricas de movimento e interação que ampliem as formas de ocupar e significar o espaço.
3. *Traços, sons, cores e formas* - compreende-se a importância de proporcionar às crianças o contato com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais. Ao explorar múltiplas linguagens — como artes visuais, música,

dança, teatro, audiovisual e recursos tecnológicos —, elas expressam-se, criam produções próprias e exercitam a autoria, individual e coletiva. Desde cedo, essas vivências favorecem o desenvolvimento do senso estético e crítico, ampliam repertórios e possibilitam que as crianças se reconheçam como sujeitos criadores e sensíveis, capazes de ressignificar a cultura e atribuir novos sentidos às suas experiências.

4. *Escuta, fala, pensamento e imaginação*- reconhece-se a comunicação como dimensão essencial desde o nascimento, quando o bebê se expressa por gestos, olhares, sorrisos, choros e vocalizações que ganham sentido na interação com o outro. Aos poucos, amplia repertórios, apropria-se da língua materna e enriquece suas formas de expressão e compreensão. Na Educação Infantil, cabe oferecer experiências de fala e escuta — em histórias, conversas e narrativas — que favoreçam a participação na cultura oral e a constituição da criança como sujeito singular e pertencente a um grupo social.
5. *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*- valoriza-se o fato de que as crianças estão inseridas em múltiplos espaços e tempos e demonstram, desde cedo, curiosidade tanto pelo mundo físico — corpo, natureza, materiais, fenômenos — quanto pelo sociocultural — relações, costumes, tradições e diversidade. Nessas experiências, entram em contato também com noções matemáticas (contagem, medidas, formas, quantidades), ampliando suas formas de compreender a realidade. Cabe à Educação Infantil favorecer situações de observação, exploração, investigação e busca de respostas, de modo que as crianças ampliem conhecimentos sobre o mundo natural e social e os incorporem em suas práticas cotidianas.

Cada Campo de Experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens referidas ao sistema simbólico da nossa cultura, capazes de evocar, estimular e acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras.

O trabalho com os Campos de Experiência não pode ser fragmentado ou de caráter episódico, uma vez que estão diretamente relacionados à experiência da criança. Por meio do brincar, as crianças questionam o mundo e realizam descobertas. Por exemplo, ao investigar

insetos, as crianças podem explorar diversos aspectos simultaneamente, envolvendo diferentes Campos de Experiência. Assim, os direitos de aprendizagem funcionam como motor para a realização do trabalho pedagógico, e os Campos de Experiência servem como um conjunto de significados que orientam a jornada de aprendizagem de crianças e adultos.

As proposições dos campos de experiências estabelecem um diálogo direto com a compreensão de Malaguzzi (2001; 2017) acerca deles, ao enfatizarem a necessidade de acolher as vozes, os desejos e as perguntas das crianças, que devem ser registrados e interpretados pelos adultos. Nesse sentido, a preservação da perspectiva infantil torna-se essencial para que ela seja integrada a uma rede complexa de relações entre os diferentes campos de experiências. Essa abordagem subverte a lógica de artificialização da construção do conhecimento e avança para a compreensão de que a vida cotidiana é um laboratório contínuo de maravilha, cidadania e experiência para as crianças, conforme destacado por (Staccioli, Ritscher, 2017). Essa perspectiva promove uma nova forma de se relacionar com a criança e o conhecimento, reconhecendo a importância da experiência vivida no processo educativo.

Partindo desse pressuposto, a noção de currículo na Educação Infantil está diretamente vinculada à produção de sentidos, o que implica criar condições para que as crianças elaborem suas próprias explicações sobre o mundo, em vez de apenas receberem conteúdos prontos e acabados. Trata-se de reconhecer e valorizar os modos como estruturam seus referenciais cognitivos, emocionais e sociais, de forma que não sejam negligenciados ou reduzidos à simples memorização (Fochi, 2020).

Pensar a Educação Infantil em uma lógica participativa significa renunciar a diversas práticas escolares já conhecidas e avançar na direção de uma aproximação com as significações da humanidade, que são sempre abertas, pois se constroem e se reinventam naquilo que é inaugurado pela novidade que chega com cada bebê, cada criança, cada ser humano ali presente em sua inteireza e nas múltiplas expressões das infâncias.

Ainda que diversos documentos e pesquisas apontem para perspectivas mais democráticas e humanas, esse movimento entra em conflito com uma visão política conservadora, orientada à manutenção de sujeitos obedientes e controlados. Tal confronto impõe barreiras à efetivação de práticas emancipatórias, de modo que a implementação desse trabalho, em muitos contextos, ocorre como gesto de resistência de profissionais que

reconhecem na educação um ato revolucionário frente às imposições e silenciamentos estruturais.

Trata-se de reivindicar uma abordagem, compreendida como um projeto em constante construção, que valoriza as experiências singulares e coletivas da infância. Nesse horizonte, implica também romper com o paradigma da sociedade do desempenho, trazendo à luz as contradições e limites desse sistema, para que a educação seja de fato para as crianças, em sua potência criadora, e não subordinada às exigências do capitalismo. Esse modo de compreender o currículo oferece pistas culturais e didáticas que envolvem, portanto, uma teoria e uma base de conhecimentos alinhadas a uma pedagogia emancipatória e voltada para a participação.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Está chovendo chuva de flores
(Lorena, 4 anos)

Seção 3

Referencial Teórico

3 A CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE INFANTIL: fundamentos, diretrizes e pesquisas na Educação Infantil

Ora, se agir moralmente é preciso que a inteligência esteja convencida, também é preciso que o coração esteja sensibilizado.
(Yves de La Taille, 2000, p.104)

Neste capítulo, são discutidos os fundamentos teóricos e empíricos que orientam a compreensão do desenvolvimento da moralidade infantil na Educação Infantil. O percurso está organizado em quatro momentos principais.

Na seção 3.1, apresenta-se o pensamento de Jean Piaget (1932/1994) acerca da construção da moralidade infantil, evidenciando como a afetividade, a cognição e as interações sociais se entrelaçam no processo de formação moral.

Posteriormente, na seção 3.2, discute-se o lugar do desenvolvimento moral nos documentos oficiais da Educação Infantil, com destaque para as DCNEIs (Brasil, 2010) e a BNCC (Brasil, 2018). Além disso, são analisadas as contribuições que dialogam com esses documentos e que fundamentam a ampliação de conceitos neles previstos, especialmente no campo da moralidade, de modo a tornar a convivência parte constitutiva do currículo e não apenas um aspecto transversal.

Concluído o percurso teórico e documental, a seção 3.3 volta-se ao mapeamento de pesquisas acerca do desenvolvimento moral na Educação Infantil, com especial atenção àquelas que articulam tal dimensão às pedagogias participativas. O levantamento foi realizado nos principais bancos de dados nacionais Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, BDTD/IBICT e Portal de Periódicos da Capes, e possibilitou identificar tendências, lacunas e perspectivas de aprofundamento nesse campo. Ainda que não sejam numerosas, as pesquisas encontradas oferecem pistas importantes para compreender como diferentes abordagens pedagógicas e contextos educacionais podem favorecer a constituição de sujeitos autônomos,

éticos e participativos, reafirmando o compromisso da Educação Infantil com o desenvolvimento integral da criança.

3.1 Desenvolvimento moral e interação social em Piaget: um olhar para além da cognição

No romance “Flores para Algernon”, de Daniel Keyes (2018, p.229), o personagem Charlie Gordon diz:

Inteligência é um dos maiores presentes humanos. Mas muito frequentemente a busca por conhecimento exclui a busca por amor. Isso é outra coisa que eu mesmo descobri recentemente. Apresento a vocês como uma hipótese: inteligência sem a habilidade de dar ou receber afeto leva a um colapso mental e moral, para neurose, e possivelmente até para psicose.

Essa indagação emerge em meio à sua trajetória: um homem com deficiência intelectual que se submete a um experimento científico destinado a ampliar sua capacidade cognitiva. A princípio, Charlie vivencia uma ascensão extraordinária de sua inteligência, tornando-se capaz de compreender teorias complexas e ultrapassar os próprios cientistas que o acompanhavam. No entanto, ao longo da narrativa, descobre que o conhecimento e a racionalidade não bastam quando desvinculados da convivência, da troca com os outros e da construção de laços significativos.

Essa reflexão literária se articula com o percurso dos estudos de Jean Piaget (1896-1980), epistemólogo suíço que desenvolveu inicialmente pesquisas voltadas à compreensão da construção da inteligência por meio da Epistemologia Genética. Entretanto, ao longo de sua trajetória, Piaget ampliou o olhar, investigando também a afetividade, as interações sociais e, sobretudo, a moralidade, reconhecendo que o desenvolvimento humano não se reduz ao aspecto cognitivo, mas se dá na relação com o outro.

Assim como Charlie, no romance *Flores para Algernon*, reconhece que a inteligência, sem diálogo, respeito e afeto, perde seu valor, compreende-se que é no encontro com o outro que o pensamento se humaniza, que a afetividade encontra sentido e que a moralidade se constrói.

Nesse mesmo horizonte, Tognetta e Zambianco (2022) destacam que as três dimensões estudadas por Piaget (1932/1994, 1998, 1948/2011), a intelectual, a afetiva e a moral são estruturantes para o desenvolvimento humano. Para que uma pessoa avance

moralmente, é necessário que sua formação seja sustentada também pelo campo intelectual e afetivo. Essa dinâmica, contudo, não acontece de maneira linear, mas em movimento espiralado, no qual cada conquista se apoia em experiências anteriores e abre possibilidades para novas aquisições. Nessa perspectiva, como afirmam as autoras, “o desenvolvimento nesse tripé construtivista (cognição, afetividade e moralidade) não é espontâneo. “É preciso que haja interação do sujeito com o meio para que ocorra avanço” (Tognetta; Zambianco, 2022, p. 109). Desse modo, em sua obra *O juízo moral da criança* (1932/1994), Piaget buscou compreender os fatores que levam a criança a respeitar determinadas regras, tomando como referência jogos como a bolinha de gude e a amarelinha. Ao investigar essas situações lúdicas, o autor procurou analisar como as crianças compreendem, negociam e transformam as regras no decorrer das interações estabelecidas entre si. Nessa investigação, analisou o processo de cooperação, bem como a construção da autonomia moral, da noção de justiça e das relações interpessoais. A partir desse percurso, identificou a existência de duas formas de moralidade que se originam na infância, evidenciando que o desenvolvimento moral não ocorre de forma espontânea ou isolada, mas se constrói progressivamente nas relações sociais vivenciadas pelas crianças.

O método utilizado por Jean Piaget consistiu na observação e na realização de entrevistas, nas quais dialogava com as crianças, questionando-as tanto a respeito das regras dos jogos quanto sobre as atitudes de personagens em situações apresentadas em histórias-estímulo. Por meio dessas conversas, Piaget buscava compreender não apenas se as crianças conheciam as regras, mas também como as interpretavam, justificavam e avaliavam determinadas ações em diferentes contextos. Ao apresentar sua concepção de moralidade, Piaget (1932/1994, p. 23) destacou que ela “consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Assim, para o autor, compreender a moralidade infantil implica investigar de que maneira as crianças se relacionam com essas regras, como as reconhecem, as seguem ou as transformam nas interações estabelecidas com os outros. Com essa afirmação, buscou-se demonstrar que a raiz da moralidade não está apenas na obediência em si, mas na compreensão do motivo que leva o sujeito a respeitar uma norma. Um exemplo simples pode ser observado quando uma criança corre em um local aparentemente perigoso: os pais a alertam de que pode cair e se machucar, orientando-a a não correr. Nessa situação, a criança pode obedecer apenas porque os pais disseram, muitas vezes apenas na presença deles, sem captar o real sentido da

proibição. Entretanto, quando ela própria percebe o risco e entende a razão do cuidado, a obediência deixa de ser mera imposição e transforma-se em escolha consciente, marcada pela internalização do valor que sustenta a orientação. Nesse sentido, as investigações de Piaget (1932/1994) sobre os jogos indicaram duas dimensões no que diz respeito às regras: a prática e a consciência (Quadro 7).

Quadro 7- Prática e consciência das regras no contexto dos jogos

Dimensão	Períodos
<i>Prática das regras</i> Diz respeito à forma como as crianças usam as regras no jogo, tanto para si quanto para os outros.	1. Práticas simples, individuais e repetitivas. 2. Imitação dos mais velhos, ainda centrada em si mesmo. 3. Cooperação entre os participantes. 4. Interesse pela regra em si mesma.
<i>Consciência das regras</i> Refere-se a compreensão das crianças sobre o sentido e a origem das regras.	1. Não percebe as regras como obrigatórias. 2. Vê as regras como sagradas, externas e imutáveis. 3. Compreende as regras como combinações construídas pelo grupo em benefício coletivo

Fonte: elaborado pela autora a partir de Piaget (1932/1994).

Partindo desse pressuposto, Piaget (1932/1994) constatou a existência de diferentes tipos de regras que se transformam ao longo do desenvolvimento infantil. A primeira é a *regra motora*, presente nos estágios iniciais, caracterizada pela repetição das ações da criança sobre os objetos, permitindo a adaptação de seus esquemas motores. Nesse sentido, até os dois anos de idade, a prática é predominantemente motora e individual, de modo que a criança interage com os objetos, como as bolinhas de gude, sendo guiada por seus desejos e hábitos motores.

A segunda é a *regra coercitiva*, vinculada ao respeito unilateral, em que a criança reconhece a regra transmitida por um adulto ou por uma criança mais velha como algo sagrado e imutável. Entre os dois e os cinco anos, por exemplo, ela começa a observar o exemplo das crianças mais velhas e a participar do jogo, mas sem se preocupar com a forma como os outros jogam ou com a vitória, já que a regra é aceita tal como lhe é apresentada.

Por fim, a *regra racional* está associada ao respeito mútuo e à cooperação, quando a criança busca compreender o outro e ser compreendida, reconhecendo que as regras não são

absolutas, mas podem ser modificadas pelo grupo. Esse movimento se expressa de diferentes formas: por volta dos sete ou oito anos, cada jogador passa a buscar a vitória sobre o parceiro, surgindo a necessidade de controle recíproco e de unificação das regras, embora cada criança ainda mantenha sua própria versão. A partir dos onze ou doze anos, as regras tornam-se codificadas e as partidas passam a ser mais detalhadamente regulamentadas, havendo concordância entre os jogadores sobre o modo de jogar (Lugli, 2018; Pavaneli, 2025).

Partindo dessa perspectiva, Turiel (1983), apoiando-se nos construtos de Piaget e nas elaborações posteriores de Kohlberg (1958;1992), avança nos estudos sobre o conhecimento social e propõe que as regras podem ser compreendidas em dois grandes domínios: o social e o moral.

O *domínio social* corresponde às convenções sociais, entendidas como uniformidades de comportamento que organizam as interações entre indivíduos dentro de um sistema social. Nesse sentido, Martins (1991) explica que as convenções atuam na coordenação da vida coletiva por meio de padrões que regulam interações estáveis entre os sujeitos, garantindo a ordem e a organização social. Já o *domínio moral* refere-se a normas que não são vistas como passíveis de mudança apenas por consenso social. Isso não significa, porém, que a moralidade seja fixa ou imutável.

Com base nessas perspectivas, Moro e Vivaldi (2024) atualizam a compreensão sobre as regras, principalmente no ambiente escolar, reinterpretando-as à luz dos conceitos propostos por Turiel (1983).

As regras convencionais dizem respeito a normas que variam de uma escola para outra, como horários de entrada e saída, uso do uniforme, calendário de provas, celebrações, sistema de avaliação e prazos de entrega de trabalhos. São obrigatórias em alguns contextos, mas podem nem existir em outros. Muitas vezes, infelizmente, a escola dá mais atenção a esse tipo de regra do que às regras morais.

As regras morais, por sua vez, estão ligadas às relações interpessoais, à resolução de conflitos, à limitação de condutas e à busca da harmonia e do bem-estar coletivo. Baseiam-se em princípios universais desejáveis a todos os seres humanos, como respeito, dignidade, justiça e não violência, independentemente da cultura, religião ou país. Apesar de sua relevância para a convivência humana, essas regras nem sempre recebem a devida ênfase nos regimentos escolares, ficando, muitas vezes, misturadas às regras convencionais, que costumam predominar.

As regras negociáveis (ou contratuais) também pertencem ao campo da convenção e podem variar de acordo com o contexto, sendo transformadas ou até descartadas com o tempo. Devem ser discutidas e definidas coletivamente, geralmente quando surgem conflitos, insatisfações recorrentes ou comportamentos indesejáveis.

Já as regras inegociáveis (ou não negociáveis) dizem respeito a conteúdos fundamentais que não podem ser relativizados, pois garantem e preservam a saúde e a segurança física e psicológica, as condições adequadas de aprendizagem e a convivência humana respeitosa e equilibrada.

No que se refere ao respeito, Piaget (1932/1994) o conceitua de duas formas: o *respeito unilateral* e o *respeito mútuo*. O primeiro manifesta-se de maneira unilateral, quando o adulto ordena e a criança apenas obedece; já o segundo envolve uma relação mais horizontalizada, sustentada pela reciprocidade, pelo diálogo e pelos acordos, favorecendo práticas de cooperação.

Segundo Martins (1991) o processo pelo qual a criança se torna progressivamente capaz de atuar em sua comunidade social desenvolve-se de forma contínua: tem início no nascimento, prolonga-se pela infância e adolescência e alcança a vida adulta. Esse percurso envolve três aspectos centrais: em primeiro lugar, a criança aprende a compreender a realidade social em que vive; em seguida, passa a respeitar as normas que regulam essa realidade; e, por fim, amplia sua participação nas práticas coletivas que dão sentido à vida em sociedade.

Para Bataglia e Lepre (2022), é essencial que as pessoas consigam se descentralizar, cultivando a empatia e o respeito mútuo. Isso significa olhar para o outro a partir de si, reconhecendo a própria história e contexto, mas também ultrapassar esse ponto de vista para compreender e dialogar com diferentes perspectivas e modos de agir. Viver em sociedade é desafiador justamente porque cada indivíduo percebe o mundo e se comporta de maneira singular; contudo, esse mesmo desafio possibilita aprendizados preciosos que atravessam nossa cognição, afetividade e moralidade. Essas dimensões são indissociáveis e não podem ser compreendidas de forma isolada.

Partindo dessa perspectiva no que diz respeito ao desenvolvimento da moralidade Piaget (1932/1994), afirma que ela é construída de forma progressiva. Inicialmente, manifesta-se em um estado pré-moral denominado anomia; em seguida, o sujeito avança para a heteronomia e, posteriormente, pode alcançar a autonomia moral.

Na *anomia*, há ausência de regras. A criança, aproximadamente entre 0 e 2 anos de idade, ainda não se preocupa com normas e age de acordo com seus próprios instintos. Gradualmente, começa a perceber a presença dos adultos que procuram regular suas ações, muitas vezes com a intenção de protegê-la. Contudo, nesse período as regras ainda não possuem real significado para ela. De acordo com La Taille (2003), a criança vem ao mundo imersa em um caos inaugural, mas constrói, ao longo de seu desenvolvimento, uma organização cada vez mais elaborada à medida que aprimora suas habilidades.

No que diz respeito às regras, uma criança que acaba de aprender a andar: o mundo parece estar ao seu alcance, despertando o desejo de explorar, sentir e experimentar. Nesse contexto, as normas impostas pelos adultos têm pouco sentido. Observa-se, assim, uma aparente contradição: durante muito tempo, os adultos incentivam o bebê a falar, caminhar e interagir com o mundo, mas, quando ele conquista tais habilidades, passam a exercer maior controle, exigindo contenção, silêncio e obediência.

DeVries e Zan (1998, p.40) salientam que

As crianças pequenas podem ser descritas como realistas morais, porque seus julgamentos sobre certo e errado, bom e mau, estão baseados naquilo que lhes é observável ou “real”. Em primeiro lugar, as crianças pequenas veem as regras morais (e também outras regras) como imposições arbitrárias dos adultos. As regras morais parecem arbitrárias, quando as crianças não conseguem compreender suas razões.

Na *heteronomia*, por volta dos 3 aos 7 anos de idade, a criança já compreende que o mundo é regido por regras e começa a naturalizá-las, reconhecendo-as como fundamentais para a vida em sociedade. Entretanto, tais regras são percebidas como sagradas e imutáveis, vinculadas à autoridade dos adultos que as instituem. Nesse estágio, as relações são frequentemente marcadas pela imposição da autoridade adulta, pelo medo da punição e pelo respeito unilateral, o que revela uma regulação externa do comportamento. La Taille (2003) nomeia essa tendência de “moral da obediência”.

Segundo Parente et al. (2022, p.64)

Na Educação Infantil, as crianças saem da anomia para a tendência heterônoma, em que são governadas por agentes externos a ela, ou seja, agem por um respeito ainda unilateral à autoridade, em que há o medo de perder o amor e proteção ou de serem punidas. Entendendo aqui a coação adulta (respeito unilateral) como sendo uma condição psicológica inerente ao desenvolvimento infantil [...].

Na *autonomia*, ao contrário, as regras passam a ser fruto de acordo mútuo entre os envolvidos. A construção normativa ocorre de maneira dialógica, baseada no respeito recíproco e nas relações de cooperação, em que diferentes perspectivas de si e do outro podem ser coordenadas. Nesse momento, há a interiorização das regras, acompanhada da capacidade de autorregulação e da compreensão de que a moralidade se sustenta em princípios de reciprocidade e justiça. Para La Taille (2003) essa é a “moral do bem”.

Alcançar a autonomia moral não é algo definido, porque não se trata de um caminho pré-determinado: o percurso moral depende da construção de cada sujeito. Lawrence Kohlberg (1958;1992), influenciado pelos estudos de Piaget, demonstrou em suas pesquisas com crianças e adolescentes que nem todos os indivíduos, mesmo aqueles que alcançam o ápice do desenvolvimento cognitivo, chegam ao nível pós-convencional. Esse nível refere-se a uma moralidade pautada em princípios e valores universais, na qual o sujeito é capaz de analisar criticamente a moral vigente na sociedade. Assim, o desenvolvimento moral não é garantido de forma linear, mas constitui-se em processos singulares, que podem ou não conduzir a patamares mais elevados de autonomia.

Segundo La Taille (2006), o ponto central do interesse de Kohlberg estava em compreender a autonomia moral. Tanto ele quanto Piaget reconheciam que alguns sinais de autonomia não eram suficientes para afirmar que um pré-adolescente, por exemplo, já havia atingido, de fato, esse nível. As próprias experiências e observações cotidianas indicavam que a autonomia moral era um fenômeno raro. Assim, manteve de Piaget a concepção de que o desenvolvimento moral percorre um trajeto que vai da heteronomia à autonomia, mas evidenciou que esse percurso é bastante longo e que a maior parte das pessoas não chega ao seu término. Nas investigações de Piaget sobre o desenvolvimento moral, um aspecto central refere-se às sanções, entendidas como formas de lidar com as condutas equivocadas das crianças e reparar os danos causados. Se uma criança bate em um colega, rasga um livro ou quebra um brinquedo, é fundamental que aprenda a desenvolver mecanismos de correção de seus atos. De modo semelhante, quando um adulto comete uma infração de trânsito, deve assumir as consequências de sua ação. Assim, tudo o que se faz gera uma consequência, e cada pessoa precisa aprender a se responsabilizar por seus próprios atos. Nesse sentido, Piaget (1932/1994) identificou dois tipos de sanções:

Sanções expiatórias: caracterizam-se pela arbitrariedade e pela ausência de relação direta com o ato cometido, isto é, não estabelecem vínculo entre a falta e a consequência. Por

essa razão, não favorecem a autorregulação e permanecem associadas à coação e às regras determinadas pelo adulto, externas ao sujeito.

Sanções por reciprocidade: fundamentam-se nas relações de troca entre os indivíduos e não recorrem a castigos ou punições arbitrárias. Nessa perspectiva, estimulam atitudes de cooperação e contribuem para a construção de regras orientadas pela diversidade, pela equidade e pelo respeito mútuo.

O Quadro 8 apresenta possíveis intervenções que podem auxiliar o adulto a conduzir situações que levem a criança a refletir.

Quadro 8 - Reparação dos danos baseada na reciprocidade.

Categoria	Proposta de reparação
Recolhimento momentâneo	Fazer uma pausa na brincadeira para se regular e se acalmar antes de retornar.
Reparação do dano causado	Restaurar livro rasgado /limpar o chão que sujou.
Consequência material	Diante do estrago das canetinhas, fazer o desenho com outro material disponível.
Restituição	Pagar ou substituir o objeto quebrado ou roubado.
Orientação respeitosa	O adulto recorre a uma comunicação respeitosa para orientar a criança sobre a importância de rever sua atitude.

Fonte: adaptado de Knoener e Leonardi (2022).

As crianças na Educação Infantil, por estarem em processo de desenvolvimento intelectual e moral, necessitam da referência do adulto para, gradualmente, compreenderem os princípios que fundamentam as regras e, assim, conquistarem autonomia, regulando suas ações a partir de valores e princípios, bem como aprendendo a questionar o que muitas vezes lhes é imposto. Contudo, é fundamental atentar para que as práticas não se restrinjam a experiências relacionais pouco cooperativas e marcadas pelo autoritarismo, pois isso leva ao aprisionamento da regulação moral, mantendo-a centrada no julgamento externo, isto é, em uma moral heterônoma (Gonçalves *et al.*, 2022).

Ao aprofundar suas investigações sobre a moralidade, Piaget (1932/1994) voltou-se também para a forma como as crianças compreendem a cooperação e desenvolvem a noção de justiça. Nesse percurso, identificou-se duas formas de justiça: a retributiva e a distributiva. A

justiça retributiva possui um estágio primitivo, denominado *imane*nte, que corresponde a uma forma inicial de compreensão da justiça, pois é associada diretamente ao próprio ato praticado. Nesse entendimento, se uma criança desobedece a um adulto e logo depois tropeça e cai, a queda é interpretada como uma *consequência imediata*, representando a justiça que se cumpre em função da desobediência à autoridade.

A *justiça retributiva*: corresponde à ideia de que uma falta deve ser corrigida por meio de uma resposta proporcional à ação cometida, funcionando como compensação ou correção direta. A *justiça distributiva*: desloca o foco da punição para a busca de equidade, considerando não apenas o resultado do ato, mas também as condições e intenções envolvidas, a fim de garantir igualdade de direitos entre os sujeitos.

Em suma, foram destacadas algumas contribuições de Jean Piaget para o campo da moralidade. Embora suas pesquisas sejam mais conhecidas no âmbito cognitivo e da epistemologia genética, seus estudos sobre a moralidade permanecem fundamentais para compreender a atualidade, ainda marcada por práticas sociais heterônomas, como a adesão a discursos prontos, a difusão de narrativas falsas e a reprodução de atitudes discriminatórias. Nesse contexto, a reflexão piagetiana sobre a autonomia moral reforça a importância de uma educação voltada à construção de relações mais críticas, éticas e democráticas.

3.2 O lugar do desenvolvimento moral nos documentos oficiais da Educação Infantil

O desenvolvimento da moralidade na escola acontece inevitavelmente, ainda que não seja planejado ou intencional, pois as questões morais fazem parte do cotidiano escolar. Além disso, é possível identificar em documentos oficiais orientações pautadas na convivência e nos valores. Nas DCNEIs (Brasil, 2010, p.17), por exemplo, destaca-se que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.”

O documento ainda destaca a relevância de assegurar experiências de convivência no cotidiano da Educação Infantil. Isso inclui tanto as interações entre crianças quanto aquelas que se estabelecem entre adultos e crianças, possibilitando a troca de saberes, a cooperação e a construção coletiva de conhecimentos de diferentes naturezas. Outro ponto enfatizado é a

necessidade de promover a equidade no acesso às oportunidades educativas. Trata-se de garantir que todas as crianças, independentemente de sua condição social, possam usufruir de bens culturais e vivenciar plenamente a infância, em toda a sua diversidade de experiências, linguagens e formas de aprendizagem.

Na seção em que aborda as práticas vinculadas aos eixos estruturantes do currículo, o documento enfatiza a relevância das vivências éticas e estéticas entre crianças e com diferentes grupos culturais. Tais experiências são compreendidas como fundamentais para ampliar os referenciais das crianças e favorecer a construção de identidades no diálogo com a diversidade (Brasil, 2010).

Segundo Tognetta e Lepre (2022) a BNCC traz contribuições de grande relevância acerca da convivência na Educação Infantil, ao evidenciar o papel desse segmento como etapa inicial e estruturante da Educação Básica. Para muitas crianças, constitui-se no primeiro espaço de socialização com seus pares.

O documento também reafirma uma concepção consolidada nas últimas décadas: a de que é na Educação Infantil que a escola acolhe as experiências e os saberes construídos no contexto familiar e comunitário, articulando-os às propostas pedagógicas. Com isso, busca-se ampliar o repertório de vivências, conhecimentos e habilidades das crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens de forma significativa.

De acordo com a BNCC (2018), os saberes e conhecimentos da Educação Infantil são organizados em Campos de Experiências, que articulam diferentes dimensões do desenvolvimento. Nesse conjunto, Tognetta e Lepre (2022) salientam que a convivência ocupa lugar de destaque, sobretudo no campo *O eu, o outro e o nós*, no qual se enfatiza a construção da identidade, o reconhecimento das próprias emoções e a possibilidade de estabelecer vínculos de reciprocidade, solidariedade e respeito nas interações cotidianas. Contudo, a convivência não se restringe a esse campo, mas perpassa de maneira transversal os demais.

No que se refere à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018, p. 14), é possível identificar, entre as competências gerais da Educação Básica, aspectos relacionados à temática da convivência, os quais são destacados no Quadro 9.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica , [...] formular e resolver problemas e criar soluções [...].
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens [...] para se expressar e partilhar informações , experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...], resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências [...] fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, [...], negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos , a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Nessa perspectiva, observa-se uma ampliação do olhar sobre a criança pequena como sujeito de direitos no âmbito das orientações para a Educação Infantil. Parente et al. (2022, p. 67) salientam que:

Notamos também que ao longo do tempo, nesses documentos, houve uma ampliação do olhar para a criança pequena como sujeito de direitos e para a necessidade de uma Educação Infantil que contemple esses direitos e a coloque como protagonista de suas experiências, aprendizagens e convivência. Percebemos ainda que as propostas curriculares [...] coadunam, em grande parte, com a perspectiva piagetiana, à medida que reconhecem as crianças (bem) pequenas como sujeitos ativos e centrais do processo de ensino e aprendizagem, pressupondo um olhar para as especificidades de cada faixa etária e, portanto, para seus processos de desenvolvimento.

No campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, por exemplo, a valorização da expressão de sentimentos, ideias e desejos em múltiplas linguagens contribui para o exercício do diálogo e para a construção de relações pautadas no reconhecimento mútuo. Já nos campos *Corpo, gestos e movimentos* e *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, identificam-se elementos que favorecem a ética e a participação, uma vez que estimulam a cooperação, o respeito às regras coletivas e a interação em situações compartilhadas.

De modo geral, é possível identificar na BNCC (Brasil, 2018) referências a princípios relacionados à convivência e à formação de valores. No entanto, tais menções não substituem a necessidade de um planejamento intencional voltado à convivência no cotidiano das escolas. Assim como o trabalho pedagógico é organizado e projetado ao longo do ano letivo, também se faz fundamental estruturar ações específicas que favoreçam o desenvolvimento de relações respeitadas, solidárias e cooperativas entre os sujeitos. Nesse sentido, a convivência deve ser compreendida como uma dimensão inerente e constitutiva do processo educativo na Educação Infantil, uma vez que é por meio das interações vividas nesse contexto que se torna possível contribuir para a formação de sujeitos éticos, críticos e participativos.

A partir desses apontamentos, Tognetta e Lepre (2022) elaboraram com os grupos de pesquisa GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) e GEPEDEME (Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral) uma proposta curricular direcionada à promoção da convivência ética e à prevenção da violência, ou seja, ao trabalho intencional e articulado com o desenvolvimento moral desde a Educação Infantil. Para além do que já está previsto na BNCC (Brasil, 2018), as autoras propõem uma ampliação que enfatiza de forma planejada conceitos relacionados à convivência e aos valores na escola. Essa proposta busca orientar o trabalho pedagógico, oferecendo referências para que as escolas possam

desenvolver práticas voltadas à construção de relações mais justas e respeitadas. Dessa forma, a convivência passa a ser compreendida como um eixo estruturante do processo educativo, e não apenas como um aspecto implícito no contexto educativo. A necessidade de aprofundamento surgiu a partir da análise do texto da BNCC (Brasil, 2018), que evidenciou que os objetivos previstos para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental não contemplavam, de forma suficiente, a complexidade envolvida no trabalho com a convivência ética nas escolas. Nesse sentido, foram definidos 12 temas estruturantes e os valores sociomoraes a eles associados, compondo a base de um currículo para a convivência ética desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os temas estruturantes (Quadro 10) propostos devem ser compreendidos como complementares, uma vez que o fenômeno da convivência é complexo e não pode ser dissociado em partes isoladas. Trata-se de um campo que envolve múltiplas dimensões das relações humanas, as quais se entrelaçam no cotidiano escolar e se manifestam nas interações estabelecidas entre crianças e adultos.

Assim, compreender a convivência implica reconhecer que valores, normas, atitudes e formas de participação são construídos continuamente nas experiências compartilhadas no ambiente educativo.

Nesse sentido, tais temas não devem ser entendidos como uma lista de conteúdos a serem ensinados de forma fragmentada, mas como eixos orientadores que auxiliam na organização do olhar pedagógico sobre as relações que se constroem na escola. A divisão apresentada possui, portanto, apenas caráter didático, permitindo evidenciar os diferentes aspectos que compõem esse campo e favorecer o planejamento de ações pedagógicas específicas em cada um deles.

Essa organização contribui para que o educador identifique dimensões da convivência que merecem atenção no cotidiano escolar e possa desenvolver estratégias intencionais voltadas à construção de relações mais respeitadas, cooperativas e democráticas.

Contudo, é fundamental que esse planejamento preserve uma visão de conjunto, considerando a integralidade e a interdependência entre as temáticas. Isso significa reconhecer que os diferentes elementos da convivência não se manifestam de forma isolada, mas de maneira articulada nas interações cotidianas, nas situações de conflito, nas decisões coletivas e nas experiências compartilhadas entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar (Tognetta; Lepre, 2022).

Quadro 10 - Temas estruturantes e valores para a construção do currículo

Temas estruturantes	Valores morais em construção	Faixa etária sugerida
Conhecimento de si e do outro a partir das interações com os pares e com o adulto	Respeito, generosidade, empatia e cuidado	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos
Sofrimento emocional	Cuidado	EI: 4 e 5 anos
Valores morais	Justiça, generosidade, amizade, lealdade, confiança, respeito, convivência democrática e cooperação	EI: 4 e 5 anos
Regras e combinados	Justiça e respeito	EI: 4 e 5 anos
Diversidade (gênero, etnia, classe social, cultura), respeito às diferenças e à sustentabilidade do planeta	Respeito, justiça e equidade	EI: 4 e 5 anos
Linguagem comunicacional	Respeito e convivência democrática	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos
Os conflitos nas relações	Equidade, respeito, justiça e honestidade	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos
Participação democrática (avaliação do dia e decisões coletivas)	Convivência democrática, respeito, justiça e equidade	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos
Problemas de convivência (presencial e virtual)	Respeito, justiça, empatia e polidez	EI: 4 e 5 anos

Fonte: adaptado de Tognetta e Lepre (2022).

É importante destacar que o trabalho pautado no desenvolvimento sociomoral, bem como na melhoria da convivência deve considerar as três vias mencionadas por Puig (1998; 2007), a *peçoal/relacional*, *curricular* e a *institucional*. No que se refere à via pessoal e relacional, esta abrange o trabalho realizado pelo professor junto aos alunos e a qualidade das interações que se estabelecem nesse processo. Engloba aspectos como as relações sociais, os conflitos interpessoais, as regras e combinados, as sanções e o desenvolvimento de habilidades sociais, entre outros. Já a via curricular diz respeito ao planejamento de propostas voltadas à formação moral e ética, incorporadas de maneira intencional ao plano escolar, de modo a consolidar a convivência como uma dimensão do conhecimento. Por sua vez, a via

institucional envolve a promoção da participação democrática, contemplando tanto a organização de assembleias escolares quanto a definição de procedimentos para o enfrentamento da violência e a mediação de conflitos. O movimento de garantir a inclusão dos conceitos morais no cotidiano escolar não pode ocorrer de forma isolada, ele deve estar articulado a um Plano de Convivência, que defina coletivamente o que a comunidade entende por convivência e estabeleça até onde deseja avançar, garantindo coerência com os objetivos de formação cidadã assumidos pela instituição.

Como aponta Vivaldi (2019), é nesse plano que se concretizam os princípios da convivência ética, transformando-os em metas e ações compartilhadas. Cabe à equipe gestora assegurar as condições para a elaboração desse plano, mas é indispensável que todo o processo conte com a colaboração e a participação ativa de todos os segmentos da comunidade educativa. Afinal, o cuidado com a convivência é uma responsabilidade coletiva, que envolve a escola como um todo.

3.3 Pedagogias participativas e desenvolvimento moral: diálogos e evidências de pesquisa.

Para o levantamento das produções acadêmicas, foram utilizados dois dos principais catálogos nacionais: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e o Portal de Periódicos da Capes.

A escolha desses repositórios se justifica por sua abrangência, atualidade e facilidade de acesso às pesquisas realizadas em âmbito nacional. Ressalta-se, contudo, que, embora tenham aparecido algumas produções internacionais, a incidência é bastante reduzida, uma vez que tais bases são voltadas prioritariamente à publicação e à disseminação de pesquisas brasileiras.

Na BDTD, a busca pelo descritor “*desenvolvimento moral na educação infantil*” resultou em 227 trabalhos, distribuídos entre 1979 e 2024. Contudo, observou-se que parte dessas produções não tratava especificamente do campo educacional, mas foi classificada pela plataforma sob a denominação *moral infantil*. Já a pesquisa com o termo “*abordagens participativas na educação infantil*” apresentou apenas dois trabalhos, ambos recentes (2023 e 2024).

Quando ampliado o descritor para “*pedagogias participativas*”, o número de ocorrências aumentou significativamente, mas com abrangência conceitual muito dilatada, incluindo estudos de áreas diversas, não restritas à Educação Infantil. Cabe destacar que não foram identificados trabalhos que articulassem diretamente desenvolvimento moral e pedagogias participativas. O que se encontrou foi uma produção que discute a moralidade em perspectiva construtivista e outra que relaciona a moral à pedagogia Waldorf. No Portal de Periódicos da Capes, a busca pelo termo “*desenvolvimento moral na educação infantil*” retornou 54 publicações, sendo a primeira datada de 1969 e a mais recente de 2024. Quanto ao descritor “*pedagogias participativas na educação infantil*”, foram localizados oito trabalhos, todos publicados entre 2018 e 2024.

De maneira geral, observa-se a escassez de pesquisas que abordem explicitamente as pedagogias participativas na Educação Infantil. Muitos estudos não utilizam esse termo em seus títulos, palavras-chave ou descritores, o que exigiu ampliar as buscas para trabalhos que tratassem de temas correlatos ao escopo desta investigação.

Dessa forma, foi necessário considerar produções que, ainda que não utilizem a nomenclatura de forma direta, dialogam com princípios e práticas relacionados a esse campo. No que se refere à temática da moralidade, essa distância em relação às pedagogias participativas torna-se ainda mais evidente, sendo raras as produções que estabeleçam aproximações ou pontos de diálogo entre esses dois eixos.

Com o objetivo de oferecer uma visão mais sistematizada desse cenário, elaborou-se o Quadro 11, que reúne pesquisas capazes de servir de base a este estudo, por apresentarem aproximações conceituais ou metodológicas com a investigação, ainda que não tratem especificamente do tema central. Incluem-se, nesse conjunto, produções que se aproximam das abordagens relacionadas à moralidade, estudos que discutem pedagogias participativas em conexão mais direta com esta pesquisa, bem como trabalhos que abordam concepções pedagógicas, como a tradicional e a construtivista, estabelecendo relações que contribuem para ampliar a compreensão do fenômeno investigado.

A intenção foi destacar pesquisas que possam contribuir para refletir sobre a relação entre moralidade e pedagogias participativas, considerando que, até o momento, não foram identificados estudos que articulem de maneira direta e sistemática essas duas dimensões no campo da Educação Infantil.

Quadro 11 - Produções acadêmicas que fundamentam a relação entre moralidade e pedagogias participativas

N.º	Ano	Natureza do trabalho	Referência da pesquisa
1	1997	Dissertação	VINHA, Telma Pileggi. <i>O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista</i> . 1997. 2 v. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Campinas, 1997.
2	2017	Artigo	OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. <i>Em Aberto</i> , Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.
3	2018	Dissertação	MIRANDA, Sílvia Vieira de. <i>O papel da generosidade no desenvolvimento da moral numa escola Waldorf</i> . 2018. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.
4	2019	Tese	FOCHI, Paulo Sergio. <i>A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do OBECI</i> . 2019. 346 p. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2019.
4	2020	Dissertação	KELLETER, Rafael Ferreira. <i>O desenvolvimento da autonomia dos bebês a partir do movimento livre: diálogos com a Abordagem Pikler</i> . 2020. 372 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2020.
5	2021	Tese	RIBEIRO, Bruna. <i>A escuta como matéria-prima das Pedagogias Participativas – a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta</i> . 2021. 343 p. Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Fonte: Elaboração própria

Na pesquisa realizada por Vinha (1997) o objetivo foi analisar o impacto de um programa de formação docente, fundamentado na teoria construtivista piagetiana, sobre o desenvolvimento moral infantil. O programa teve duração de um ano, organizado em quatro módulos (60 horas), envolvendo estudos teóricos, supervisão do trabalho docente e

acompanhamento das interações em sala de aula. Participaram professores de educação infantil que passaram por atividades de reflexão, observação e práticas de intervenção voltadas para a relação professor-aluno e para os procedimentos da educação moral.

Os resultados apontaram que os professores que participaram do curso e da supervisão pedagógica apresentaram mudanças significativas na forma de se relacionar com seus alunos e maior domínio sobre práticas educativas que favorecem a autonomia moral. Verificou-se evolução nas condutas docentes e nas atitudes das crianças, sobretudo nos temas “autoridade do educador”, “elogios” e “dilemas morais”. A análise mostrou que a intervenção não apenas influenciou o desempenho no pós-teste, mas também fortaleceu a construção coletiva de regras, o respeito mútuo e o ambiente cooperativo.

A autora enfatiza a importância do ambiente sociomoral, ressaltando que, em uma abordagem tradicional, o desenvolvimento da moralidade ocorre de forma autoritária. Já na perspectiva construtivista, embora a relação de autoridade esteja presente, ela se estabelece mediada pelo respeito e pelo diálogo.

Concluiu-se que programas de formação continuada, quando orientados pela perspectiva construtivista e acompanhados de supervisão pedagógica, podem transformar práticas docentes, favorecer a autonomia profissional e criar condições mais propícias ao desenvolvimento da autonomia moral das crianças.

Por meio desta pesquisa, foi possível compreender, entre outros aspectos essenciais, que em abordagens de caráter transmissivo dificilmente se favorece o desenvolvimento da autonomia moral dos sujeitos. Esse recorte oferece sustentação para que o presente estudo também considere as contribuições de outras abordagens que dialogam com a perspectiva construtivista.

No artigo de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017), a Pedagogia-em-Participação é apresentada como uma proposta que desconstrói a pedagogia tradicional e transmissiva, marcada pelo autoritarismo e pela passividade, para reconstruir uma pedagogia participativa centrada na criança como sujeito de direitos. Nesse modelo, a documentação pedagógica assume papel central: garante o direito da criança à participação, torna visível sua aprendizagem, sustenta a reflexão pedagógica e possibilita processos de planificação solidária, diferenciação pedagógica e avaliação participada. O texto defende ainda ressignificação da imagem da criança, reconhecendo-a como pessoa com agência, autonomia e capacidade de (co)construir sua jornada de aprendizagem, consolidando a documentação

como instrumento de transformação da práxis educativa e de efetivação dos direitos das crianças no cotidiano escolar. Esse artigo confirma aspectos que se correlacionam com a moralidade e a formação de sujeitos participativos, capazes de pensar, construir e produzir conhecimento.

Na pesquisa de Miranda (2018), desenvolvida no mestrado, buscou-se identificar e analisar o papel da generosidade no desenvolvimento moral em uma escola Waldorf. A investigação, de caráter qualitativo, contou com a participação de alunos dos três primeiros anos (entre 6 e 8 anos, de ambos os sexos), 30 pais representando 30% do total de 90 estudantes e seis docentes: três professores de classe, um de Língua Inglesa, um de música e um de trabalhos manuais. Trata-se da única pesquisa identificada que estabelece uma relação direta entre uma abordagem participativa, no caso, a filosofia Waldorf e o desenvolvimento moral, evidenciando um campo ainda pouco explorado e de grande relevância para futuras investigações. Os resultados mostraram que, para os pais, o desenvolvimento moral dos filhos é de extrema relevância; que a generosidade está presente nas relações sociais das crianças tanto em momentos livres quanto nas atividades propostas pelos professores; e que os docentes conhecem o significado dessa virtude e a incentivam intencionalmente por meio de suas práticas pedagógicas.

O autor destacou, ainda, as relações entre a filosofia Waldorf e a formação moral, evidenciando a importância de representar essa abordagem de forma mais ampla no campo educacional, de modo a instigar novas pesquisas e difundir o papel das diferentes concepções pedagógicas na construção da moralidade. Como produto final, a dissertação resultou na elaboração de um livro pedagógico, reunindo atividades, contos e propostas inspiradas na experiência Waldorf, com o objetivo de demonstrar e difundir práticas de generosidade na ação docente, favorecendo a formação moral e ética das crianças em diferentes contextos escolares.

Com esta pesquisa foi possível perceber que é viável estabelecer relações entre o desenvolvimento moral e diferentes abordagens pedagógicas, desde que estas se sustentem em princípios que favoreçam a construção da moralidade em direção à autonomia. O mais interessante nesse processo é observar como cada abordagem pode oferecer contribuições singulares para a perspectiva moral, e, ao mesmo tempo, como a reflexão moral pode enriquecer cada uma delas.

No estudo de Fochi (2019a), desenvolvido no doutorado em Educação na USP, a pesquisa teve como problemática central a constituição de uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional docente, o Observatório da Cultura Infantil (OBECI), e a utilização da Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico. O OBECI, criado em 2013 e composto por quatro escolas de Educação Infantil (duas públicas e duas privadas) da região metropolitana de Porto Alegre/RS, se constituiu como espaço formativo e investigativo, convidando à reorganização do papel do professor e à valorização da participação das crianças.

A investigação foi conduzida a partir de uma abordagem praxiológica, sustentada pelo paradigma da complexidade, com ênfase na narrativa e na polifonia de vozes (professores, crianças, gestores e o próprio pesquisador). Os resultados evidenciaram que a Documentação Pedagógica, inspirada em Loris Malaguzzi, não se restringe a um registro técnico, mas se configura como dispositivo de reflexão, de comunicação e de produção de conhecimento situado.

Assim, Fochi (2019) demonstra que o trabalho do OBECI permitiu a emergência de um conhecimento praxiológico sobre espaço, materiais, tempo, organização de grupos e relações entre adultos e crianças, reafirmando a Pedagogia como um campo de conhecimento e fortalecendo a formação continuada de professores em uma perspectiva democrática e participativa. Com esta pesquisa, tornou-se evidente a viabilidade de desenvolver, em escolas públicas brasileiras, práticas inspiradas na abordagem de Reggio Emilia. Tal perspectiva valoriza a dimensão democrática e participativa do processo educativo, aspecto essencial para o desenvolvimento da moralidade.

No estudo de Kelleter (2020), desenvolvido em uma escola de Educação Infantil de Porto Alegre, investigou-se como os bebês constroem autonomia a partir do movimento livre, em diálogo com a Abordagem Pikler. A pesquisa acompanhou oito bebês, entre 4 meses e 1 ano e 5 meses, durante seis meses em uma turma de berçário, utilizando observação pikleriana, diário de campo e registros fotográficos e filmicos. Os achados mostraram que o movimento livre não apenas favorece a mimese e a aprendizagem cultural, mas também constitui a base da autonomia, permitindo que os bebês aprendam entre si, interajam com os objetos, com os espaços e com os adultos sem interferências diretas. O estudo evidenciou que o planejamento do ambiente e a organização dos materiais influenciam diretamente na constituição da autonomia, ao mesmo tempo em que ressaltou a importância da observação

docente como instrumento formativo. Além disso, destacou que a abordagem não se limita aos primeiros anos de vida: trata-se de um modo de existir, uma condição que acompanha o sujeito em suas relações por toda a vida. Assim, a pesquisa reafirma que oferecer liberdade de movimentos, respeitar ritmos individuais e promover vínculos afetivos consistentes são princípios fundamentais para que o bebê se desenvolva como sujeito autônomo e competente, em consonância com os pressupostos da Abordagem Pikler.

Por meio dessa abordagem participativa, evidencia-se que o trabalho educativo deve ser iniciado desde a mais tenra idade, reconhecendo a autonomia como fundamento essencial para o desenvolvimento integral da criança. Trata-se de assegurar que, desde cedo, a criança não tenha seus movimentos rigidamente controlados, mas possa aprender por meio do corpo e de todos os seus sentidos, explorando o mundo de forma livre e significativa.

Na pesquisa de Ribeiro (2021), a autora investigou a escuta como matéria-prima das pedagogias participativas, reafirmando a pedagogia como campo teórico-investigativo e epistemológico, comprometido com a produção de saberes praxiológicos. A pesquisa teve como objetivo principal delinear uma Matriz de Saberes sobre a escuta na educação infantil, articulando quatro movimentos: o mapeamento e a sistematização da literatura nacional e internacional sobre escuta e participação de crianças, a análise de documentos da rede paulistana, o diálogo com profissionais da educação infantil para compreender como a escuta se efetiva no cotidiano e quais são seus desafios e potencialidades, a valorização das vozes das próprias crianças sobre o tema e, por fim, a observação de experiências internacionais, especialmente em Portugal e Espanha, que se alinham às pedagogias participativas. Os resultados evidenciaram que a escuta não pode ser reduzida a metodologia pontual ou recurso didático, mas deve ser assumida como fundamento ético, político e epistemológico da pedagogia participativa. Foram identificados três eixos de saberes praxiológicos: os fundamentos da escuta, o papel do adulto e os riscos da pseudoescuta, entendida como práticas que simulam participação sem efetivá-la. A autora destacou ainda que a escuta requer uma gramática pedagógica própria, sustentada por saberes específicos e pela postura ética dos adultos, implicando o reconhecimento da criança como sujeito potente, capaz e com agência, cujo cotidiano é o lócus privilegiado de sua existência. Nas considerações finais, Ribeiro (2021) afirma a necessidade de consolidar a escuta como prática que se distancia de modelos transmissivos e burocráticos e se vincula a uma pedagogia da cotidianidade, culminando na

proposição de uma Pedagogia da Estesia, voltada à comunhão com o mundo e à promoção de processos democráticos em oposição à passividade e ao anestesiamiento social.

De modo geral, embora não tenham sido identificadas pesquisas que articulem de forma direta as pedagogias participativas ao desenvolvimento moral, os estudos selecionados revelam aproximações significativas. Esses trabalhos, ainda que partam de enfoques distintos, evidenciam pontos de convergência que favorecem o diálogo entre as perspectivas, tendo como horizonte comum o desenvolvimento integral das crianças.

Para encerrar este capítulo, retoma-se mais um trecho do romance *Flores para Algernon*, em que Charlie Gordon afirma: “Ninguém realmente começa algo novo, sra. Nemur. Todo mundo constrói em cima das falhas de outros homens. Não existe nada original de verdade na ciência. A contribuição de cada homem à soma de conhecimento é o que conta” (Keyes, 2018, p. 340). Essa passagem literária lembra que a produção científica é sempre construída coletivamente, em diálogo com o que a antecede, e que seu valor está na contribuição que oferece ao conjunto. A literatura, nesse sentido, mostra sua força: provoca, ensina, afeta, e também humaniza, ao aproximar ciência e vida, razão e afeto, revelando que aprender é igualmente um ato de sensibilidade.



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Todo mundo precisa de cuidado
(Helena, 5 anos)

Seção 4

Caminhos metodológicos

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: entre o rigor e os sentidos da pesquisa

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, destacando as escolhas teórico-metodológicas que orientaram a definição dos procedimentos de investigação, bem como os critérios utilizados para identificação e análise. Nesse contexto, descrevemos os dados empíricos, situando os participantes, o ambiente em que se inserem e os instrumentos empregados para a coleta das informações. Também abordamos as questões referentes ao Comitê de Ética e, por fim, os pressupostos que orientaram a análise dos dados. Com a adoção dessa metodologia, buscou-se evidenciar as relações entre a teoria construtivista e as pedagogias participativas, bem como identificar as contribuições dessas abordagens para o desenvolvimento da moralidade infantil. Além disso, o intuito foi ampliar o conhecimento e fomentar práticas pedagógicas que valorizassem o desenvolvimento sociomoral na primeira infância, em uma construção participativa e democrática.

4.1 Método

A metodologia deste estudo fundamenta-se na abordagem quali-quantitativa, valorizando o processo investigativo em sua relevância e sentido, com foco na compreensão do conjunto de fenômenos encontrados nos contextos pesquisados. Como observa Minayo (1997), tratamentos qualitativos e quantitativos podem atuar de forma integrada, enriquecendo tanto a análise quanto as discussões finais. Trata-se de uma investigação desenvolvida a partir da coleta e interpretação de registros empíricos em escolas públicas de Educação Infantil inspiradas nos princípios das pedagogias participativas.

Os caminhos metodológicos foram orientados por referenciais teóricos que sustentam a pesquisa empírica (Bogdan; Biklen, 1994; Lüdke; André, 1986/2018; Gerhardt et al., 2009; Minayo, 1997), os quais discutem as possibilidades do papel da observação, da análise documental e dos procedimentos de interpretação. A partir dessas contribuições, compreendeu-se o ambiente escolar como fonte de dados valiosos, envolvendo a descrição do contexto observado e das pessoas nele inseridas.

O percurso metodológico desenvolveu-se em diferentes etapas:

1. *Instrumentos de coleta de dados* (vide seção 4.4) contendo questões voltadas à articulação entre as pedagogias participativas e o desenvolvimento sociomoral;
2. *Observação da realidade dos sujeitos*, de modo a relacionar as respostas obtidas no instrumento às vivências dos participantes;
3. *Diálogos com os sujeitos*, reconhecendo-os como protagonistas da compreensão do fenômeno;
4. Registros das observações, narrativas, reflexões e interpretações, assegurando o acompanhamento de todo o processo investigativo;
5. Relação das descobertas com a revisão de literatura já realizada, de forma a articular os pressupostos teóricos à realidade empírica.

No que se refere à observação, a pesquisa apoiou-se em Gerhardt et al. (2009), que destacam a utilização dos sentidos como meio de captar aspectos da realidade, olhar, escutar e examinar os fenômenos investigados. Para esses autores, a observação desempenha papel essencial no processo de descoberta, pois pressupõe contato direto e próximo entre pesquisador e objeto de estudo. O conteúdo das observações foi compreendido como instrumento privilegiado da pesquisa qualitativa, conforme apontam Lüdke e André (1986/2018). Assim, a coleta de dados contemplou duas dimensões complementares:

- *Descritiva*, correspondendo ao registro do contexto, incluindo caracterização dos sujeitos, dos espaços, das atividades e de eventos específicos;
- *Analítico-reflexiva*, envolvendo as impressões do pesquisador mediadas pela teoria, manifestadas em reflexões metodológicas e analíticas, dilemas éticos, sentimentos e mudanças de perspectiva.

Desse modo, há uma preocupação constante em apreender a perspectiva dos participantes, ou seja, o modo como compreendem e atribuem sentido às questões investigadas. Ao integrar esses diferentes pontos de vista, esse tipo de pesquisa torna possível evidenciar a complexidade e o dinamismo das situações vividas (Lüdke; André, 1986/2018).

Os registros foram produzidos em forma escrita e fotográfica, com apoio de recursos tecnológicos que potencializaram a captação dos dados observáveis.

Em síntese, a metodologia adotada corresponde a um estudo voltado à análise da relação entre o desenvolvimento moral e os construtos de conhecimento presentes nas pedagogias participativas.

4.2 Contexto de Pesquisa

A pesquisa foi realizada em três escolas de Educação Infantil da rede pública municipal de São José do Rio Preto, cidade do interior paulista que possui uma população estimada em 504.166 habitantes (IBGE, 2025). Atualmente, o município é administrado pelo Coronel Fábio Rogério Marcondes (PL), policial militar de formação, eleito em 2024 com o apoio do ex-presidente Jair Bolsonaro. No segundo turno, Marcondes obteve 123.349 votos (59,97%), enquanto seu adversário, Itamar Borges (MDB), alcançou 82.349 votos (40,03%) (Diário da região, 2024). Esse resultado evidencia uma adesão significativa do eleitorado local a candidaturas alinhadas à direita e ao conservadorismo político. Nesse contexto, não surpreende que uma das metas do plano de governo para a educação seja o incentivo ao modelo de escola cívico-militar, apresentado como estratégia para promover a melhoria e a qualidade do ensino no município (Cândido, 2024).

No início de 2025, a rede municipal de ensino contabilizava mais de 38,4 mil estudantes matriculados. A rede conta com 145 unidades escolares e a maior concentração de estudantes está no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), que reúne aproximadamente 20,6 mil alunos. Em seguida, destaca-se a Educação Infantil, com mais de 8,3 mil crianças de 0 a 3 anos atendidas em creches e cerca de 8,2 mil matriculadas na pré-escola, correspondente à faixa etária de 4 e 5 anos (PMSJRP, 2025).

O sistema educacional do município em questão tem vivenciado intensas mudanças na área da educação infantil. Na última década, diversas escolas foram municipalizadas e novas unidades escolares foram inauguradas, o que resultou na ampliação significativa do atendimento às crianças de 0 a 5 anos na rede pública. Esse movimento também aumentou o número de professores atuando nessa etapa, muitos deles ingressantes por meio de concursos públicos realizados recentemente. Em 2024 a rede contabilizou mais de 2 mil educadores - entre professores, coordenadores e diretores (PMSJRP, 2024).

É importante destacar que, no que diz respeito à Educação Infantil, foco desta pesquisa, a rede municipal de ensino adota nomenclaturas específicas para a organização dos agrupamentos de crianças. Nesse sentido, conforme estabelece a Resolução SME nº 55/2025, que dispõe sobre as diretrizes e os procedimentos para a formação de classes e realização de matrículas na rede municipal de ensino de São José do Rio Preto, são utilizadas denominações próprias para cada faixa etária dessa etapa da educação básica. De acordo com a Resolução

SME nº 55/2025, que estabelece diretrizes e procedimentos para a formação de classes e para a realização de matrículas na rede municipal de ensino de São José do Rio Preto, a fase de inscrição para ingresso na rede pública contempla crianças que ainda não frequentam unidades escolares da rede municipal. No que se refere à Educação Infantil – Creche, destinada a crianças de quatro meses a três anos de idade, a organização ocorre por faixas etárias, distribuídas em Berçário I (acima de quatro meses completos), Berçário II (crianças com um ano completo até 31 de março do ano letivo), Maternal I (dois anos completos até 31 de março do ano letivo) e Maternal II (três anos completos até 31 de março do ano letivo). Já a Pré-Escola é organizada em duas etapas: a primeira destinada às crianças que completam quatro anos até 31 de março do ano letivo vigente e a segunda voltada às crianças que completam cinco anos até essa mesma data (São José do Rio Preto, 2025).

O sistema municipal de ensino investigado orienta-se por normativas oficiais que fundamentam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, entre as quais se destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019). No âmbito da rede municipal, o planejamento pedagógico também é apoiado por documentos institucionais elaborados pela Secretaria Municipal de Educação (São José do Rio Preto, 2010; 2016(a/b); 2021; 2024; 2025). Embora tais documentos orientem o trabalho das unidades escolares, a rede reconhece a autonomia das instituições na elaboração e no desenvolvimento de suas propostas pedagógicas, possibilitando que cada escola amplie seus estudos e aprofunde referenciais teóricos que dialoguem com sua realidade educativa.

Partindo dessa perspectiva, é importante mencionar que o critério de seleção das escolas participantes considerou, inicialmente, o fato de serem instituições públicas de Educação Infantil. Além disso, um aspecto central para a escolha das instituições foi a aproximação com as abordagens participativas. A análise inicial foi realizada previamente, por meio da observação de perfis dos contextos educativos em redes sociais e da participação das respectivas escolas em eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, espaços nos quais foi possível conhecer, ainda que de forma preliminar, aspectos do trabalho pedagógico desenvolvido por essas instituições. A partir dessas observações, foi possível identificar inspirações em abordagens participativas, especialmente aquelas relacionadas às experiências de Reggio Emilia (Edwards; Gandini, 2016a/b), e Emmi Pikler (Falk, 2021), também mencionadas pelas profissionais participantes da pesquisa. Ressalta-se, contudo, que

essas escolas não se caracterizam como espaços que reproduzem tais abordagens, uma vez que se encontram inseridas em contextos sociais, culturais e institucionais distintos daqueles em que essas experiências foram originalmente desenvolvidas. Nesse sentido, compreende-se que as instituições investigadas constroem autorias pedagógicas próprias, dialogando com princípios dessas abordagens, mas reinterpretando-os à luz de suas realidades, da comunidade escolar e das condições concretas de trabalho.

4.3 Caracterização das escolas

4.3.1 Escola A

A instituição de Educação Infantil, situada na zona norte da cidade, atende crianças na Primeira e na Segunda Etapas da Educação Infantil, abrangendo a faixa etária de 4 a 5 anos, correspondente à pré-escola. Seu funcionamento ocorre de segunda a sexta-feira, das 7h20 às 17h20, em período parcial (manhã das 7h20 às 12h ou tarde das 12h40 às 17h20) e em período integral (das 7h20 às 17h20). O atendimento ao público realiza-se no mesmo intervalo, das 7h às 17h. Atualmente, a instituição conta com 33 docentes responsáveis pelo trabalho pedagógico e com 472 crianças matriculadas, organizadas de acordo com as etapas de ensino. As crianças são oriundas de famílias de baixo nível socioeconômico, muitas das quais são beneficiárias de programas de transferência de renda, como o Bolsa Família. A maioria dos responsáveis exerce atividades em empresas terceirizadas, atuando nas áreas de limpeza, transportes, serviços gerais, indústria e comércio. Nesse contexto, a escola desempenha papel central como espaço de educação, socialização e apoio às famílias, assumindo relevância na construção de oportunidades para as crianças em situação de vulnerabilidade social. No Plano Escolar, foi possível verificar o planejamento anual da formação docente e, entre as obras indicadas, destacam-se livros relacionados às abordagens participativas, como *As cem linguagens da criança* (Edwards; Gandini, 2016a/b). O documento também indica que a escola se reconhece como uma instituição de gestão participativa, que valoriza a participação de todos na tomada de decisões e busca promover espaços democráticos no cotidiano escolar (São José do Rio Preto, Escola A, 2024).

4.3.2 Escola B

A instituição de Educação Infantil está localizada na região norte da cidade e atende crianças de 0 a 5 anos, distribuídas entre Berçário I e II e Maternal I e II, pertencentes à

creche, e 1ª e 2ª etapas da Pré-Escola. Atualmente, conta com 229 crianças matriculadas e um corpo docente formado por 20 professores, que atuam no cotidiano pedagógico da instituição. O horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 7h20 às 17h20, com atendimento ao público das 8h às 17h. Além da unidade de Educação Infantil, o complexo educacional integra também uma escola de Ensino Fundamental e uma área de convivência, configurando um espaço ampliado de atendimento à comunidade. O perfil das famílias atendidas revela um público majoritariamente composto por filhos de trabalhadores de profissões que exigem baixa escolaridade, como encanadores, eletricitas, trabalhadoras domésticas, pedreiros, diaristas, serventes e auxiliares de serviços gerais. Trata-se, portanto, de uma clientela de baixo nível socioeconômico e educacional, que encontra na escola a possibilidade de oferecer melhores condições de futuro para as crianças. Os núcleos familiares são diversos, podendo ser compostos por uma única pessoa ou por arranjos maiores, de até quatro ou mais integrantes. A rotina de trabalho dos responsáveis também é heterogênea: embora a maioria atue em horário comercial, há aqueles que trabalham em turnos noturnos, em jornadas parciais ou com horários mais flexíveis. Essa diversidade de condições impacta diretamente a organização da vida familiar e o vínculo estabelecido com a escola. As crianças atendidas são oriundas de diferentes bairros do município, com predominância da população residente em áreas rurais, o que reforça o papel da instituição como espaço de acolhimento e de mediação cultural, pedagógica e social em uma comunidade marcada por múltiplos desafios.

A escola investigada pauta sua prática pedagógica na concepção de que a criança é sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, portadora de curiosidades, questionamentos e hipóteses sobre o mundo. Essa perspectiva se expressa no cotidiano escolar por meio do trabalho com projetos, os quais emergem das observações, perguntas e experiências das crianças. No Plano Escolar da instituição (São José do Rio Preto, Escola B, 2024), foi possível identificar as concepções pedagógicas que orientam o trabalho da escola. No documento, são citadas referências de autores que embasam a ação formativa do coordenador, entre eles Emmi Pikler (Falk, 2021), Loris Malaguzzi (Edwards; Gandini, 2016a/b), Paulo Fochi (2019a) e Oliveira-Formosinho (2007), entre outros. O documento também destaca a importância da formação contínua das professoras e aponta os momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como espaços de reflexão sobre as práticas pedagógicas. Nesses encontros, são compartilhados registros do cotidiano das crianças, como fotografias, produções e outros materiais, que contribuem para a análise das experiências

vividas. Além disso, o plano valoriza a escuta das crianças como elemento fundamental para o planejamento pedagógico, ao defender a importância de considerar suas necessidades, interesses e direitos. Nesse contexto, a documentação pedagógica é apresentada como estratégia para tornar visíveis os processos de aprendizagem das crianças e apoiar a reflexão docente sobre as práticas desenvolvidas na Educação Infantil (São José do Rio Preto, Escola B, 2024).

4.3.3 Escola C

A instituição de Educação Infantil, localizada na zona sul da cidade, atende crianças de 2 a 5 anos, com turmas de maternal e etapas. Atualmente, a escola possui 185 crianças matriculadas e conta com uma equipe de 16 docentes. O bairro em que a instituição está inserida é essencialmente residencial, bem estruturado em termos de infraestrutura urbana, contando com saneamento básico, coleta diária de lixo, praças, unidades de saúde e serviços variados, além de comércio diversificado. O nível socioeconômico da comunidade atendida é heterogêneo, apresentando desde famílias que residem em casas amplas e bem estruturadas até aquelas em moradias mais simples e alugadas, com necessidade de reformas. As famílias das crianças matriculadas apresentam trajetórias diversas. A escolaridade dos responsáveis varia entre ensino fundamental incompleto e ensino médio completo, com poucos casos de formação superior. As profissões também são variadas, incluindo desde empregos informais e serviços terceirizados até profissionais liberais, além de mães que se dedicam exclusivamente às atividades domésticas e famílias em situação de desemprego. O perfil familiar é majoritariamente formado por núcleos jovens e reduzidos, que muitas vezes se distanciam da configuração tradicional nuclear, apresentando arranjos monoparentais (com apenas um dos pais ou avós) ou famílias recompostas após separações. No plano de formação desta unidade, é possível identificar a presença de autores vinculados às abordagens participativas, que também fazem parte do referencial teórico desta pesquisa, como Pikler (Falk, 2021), Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) e Fochi (2018), entre outros autores que dialogam com essas perspectivas (São José do Rio Preto, Escola C, 2024).

4.4 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 57 educadoras, distribuídas em três escolas de Educação Infantil.

- *Escola A:* 472 crianças matriculadas - participaram 25 professoras e 2 gestoras.
- *Escola B:* 229 crianças matriculadas - participaram 17 professoras e 2 gestoras.
- *Escola C:* 185 crianças matriculadas - participaram 9 professoras e 2 gestoras.

Quadro 12 – Participantes da pesquisa – Escola A

Profa.	Idade	Gênero	Raça	Formação	Tempo (magistério)	Titulação
P1	32	F	branca	Pedagogia	7	Espec. em andamento
P2	44	F	branca	Pedagogia	17	Lato sensu
P3	36	F	parda	Pedagogia	10	Lato sensu
P4	39	F	branca	Pedagogia	12	Lato sensu
P5	34	F	branca	Pedagogia	8	Lato sensu
P6	43	F	branca	Pedagogia	16	Lato sensu
P7	50	F	branca	Pedag/Letras	19	Lato sensu
P8	35	F	branca	Pedagogia	10	Lato sensu
P9	34	F	preta	Pedagogia	7	Lato sensu
P10	44	F	branca	Pedagogia	14	Lato sensu
P11	33	F	branca	Pedagogia	7	Espec. em andamento
P12	37	F	branca	Pedagogia	11	Lato sensu
P13	46	F	branca	Pedagogia	18	Lato sensu
P14	35	F	branca	Pedagogia	9	Lato sensu
P15	41	F	branca	Pedagogia	16	Lato sensu
P16	40	F	branca	Pedagogia	12	Lato sensu
P17	34	F	branca	Pedagogia	8	Lato sensu
P18	36	F	parda	Pedagogia	10	Lato sensu
P19	42	F	branca	Pedagogia	14	Lato sensu
P20	31	F	branca	Pedagogia	6	Espec. em andamento
P21	36	F	branca	Pedagogia	7	Lato sensu
P22	50	F	parda	Pedagogia	19	Lato sensu
P23	55	F	branca	Pedagogia	24	Lato sensu
P24	43	F	branca	Pedagogia	15	Lato sensu
P25	39	F	branca	Ped./Letras	12	Lato sensu
P26	47	F	branca	Pedagogia	17	Lato sensu
P27	51	F	branca	Pedagogia	14	Lato sensu

Quadro 13 – Participantes da pesquisa – Escola B

Profa.	Idade	Gênero	Raça	Formação	Tempo magistério)	Titulação
P1	34	F	branca	Pedagogia	7	Lato Sensu
P2	40	F	branca	Pedagogia	15	Lato Sensu
P3	39	F	branca	Pedagogia/letras	13	Lato Sensu
P4	38	F	preta	Pedagogia	10	Lato Sensu
P5	45	F	branca	Pedagogia	16	Lato Sensu
P6	44	F	parda	Pedagogia/história	18	Lato Sensu
P7	31	F	branca	Pedagogia	8	Lato Sensu
P8	47	F	branca	Pedagogia/letras	15	Lato Sensu
P9	39	F	branca	Pedagogia	12	Lato Sensu
P10	34	F	parda	Pedagogia	9	Lato Sensu
P11	43	F	branca	Pedagogia	15	Lato Sensu
P12	37	F	branca	Pedagogia/Artes	13	Lato Sensu
P13	33	F	parda	Pedagogia	7	Lato Sensu
P14	32	F	branca	Pedagogia	9	Lato Sensu
P15	43	F	branca	Pedagogia	10	Lato Sensu
P16	37	F	branca	Pedagogia	14	Lato Sensu
P17	50	F	branca	Pedagogia	18	Lato Sensu
P18	43	F	branca	Pedagogia	23	Lato Sensu
P19	47	F	branca	Pedagogia	20	Lato Sensu

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 14 – Participantes da pesquisa – Escola C

Profa	Idade	Gênero	Raça	Formação	Tempo de magistério	Titulação
P1	34	F	branca	Pedagogia	8	Lato Sensu
P2	39	F	branca	Pedagogia	14	Lato Sensu
P3	40	F	branca	Pedagogia	13	Lato Sensu
P4	50	F	branca	Ped./Admin.	18	Lato Sensu
P5	43	F	branca	Pedagogia	15	Lato Sensu
P6	52	F	branca	Pedagogia	24	Lato Sensu
P7	28	F	preta	Pedagogia	5	Lato Sensu
P8	36	F	branca	Pedagogia	6	Lato Sensu
P9	38	F	branca	Pedagogia	16	Lato Sensu
P10	53	F	branca	Pedagogia / Letras	24	Lato Sensu
P11	58	F	branca	Pedagogia /História	26	Lato Sensu

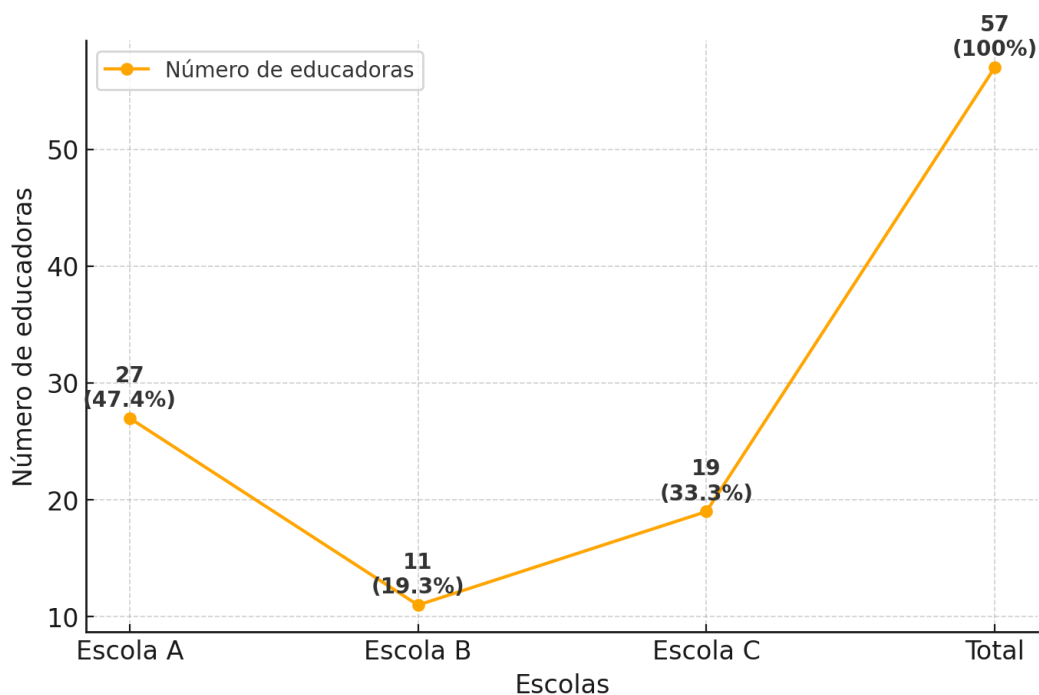
Fonte: Elaboração própria.

É importante destacar que não houve necessidade de utilizar instrumentos mais sistematizados diretamente com as crianças, como os questionários, uma vez que o próprio contexto da pesquisa possibilitou o contato com suas experiências, interações e formas de participação no cotidiano da escola. As crianças estiveram presentes em todo o percurso investigativo, seja por meio das percepções expressas pelas educadoras, seja pela escuta possibilitada pelas observações realizadas ao longo da jornada educativa. Suas vozes também puderam ser reconhecidas, especialmente por meio das documentações produzidas, revelando-se em diferentes linguagens, interações, expressões e formas de participação. Assim, todo o percurso metodológico foi construído em torno de suas experiências, relações e aprendizagens vividas no cotidiano pedagógico.

No que diz respeito aos dados sociodemográficos das professoras, eles serão apresentados de forma mais detalhada no Capítulo 5, juntamente com as análises quantitativas, de modo a oferecer uma compreensão mais ampla do perfil das participantes.

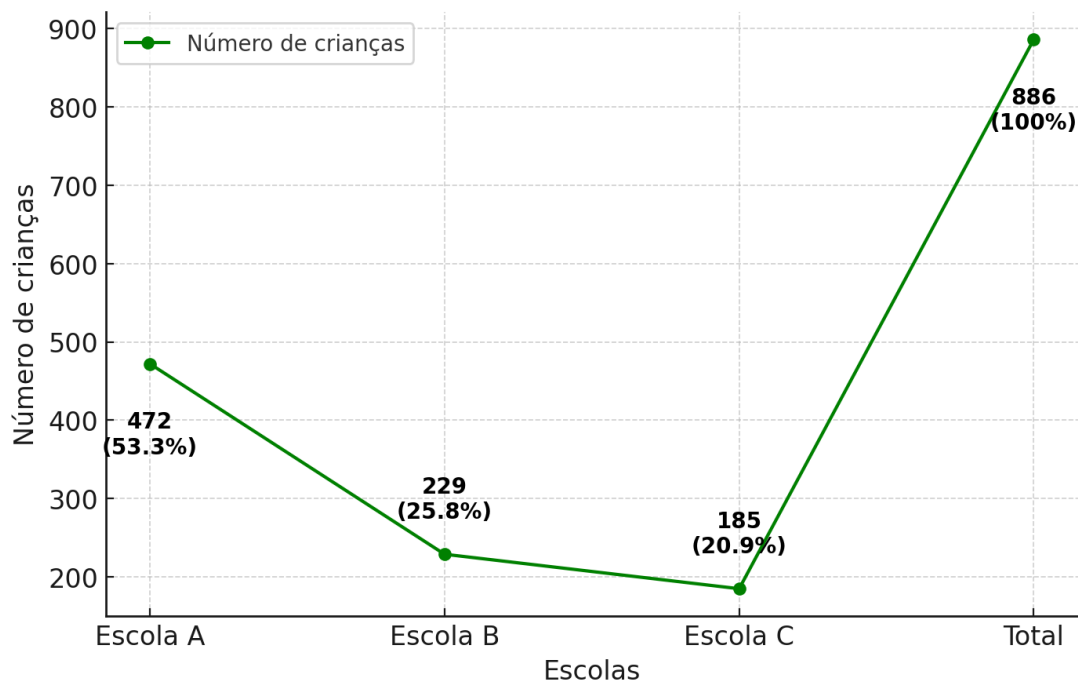
Na Figura 2, apresenta-se a distribuição do número de educadoras participantes por escola, em valores absolutos e percentuais. Já na Figura 3, a distribuição refere-se ao número de crianças atendidas em cada unidade escolar.

Figura 2: Educadoras envolvidas na pesquisa, apresentada em valores absolutos e relativos, por escola.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 3: Crianças envolvidas na pesquisa, apresentada em valores absolutos e relativos, por escola.

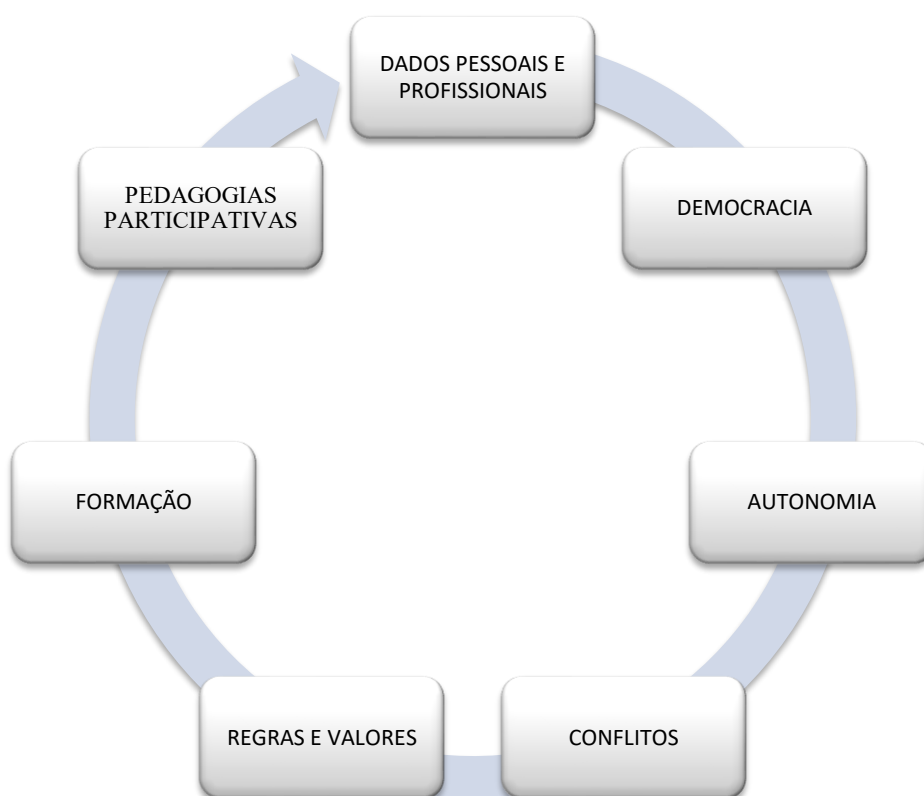


Fonte: Elaboração própria.

4.5 Instrumentos da pesquisa

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, que envolve investigar como escolas que se inspiram em abordagens participativas contribuem, de maneira emancipatória e efetiva, para a construção da moralidade das crianças e de que forma suas práticas morais dialogam com a psicologia moral piagetiana, considerou-se necessário utilizar dois instrumentos de pesquisa. Devido à grande quantidade de professoras participantes, optou-se pelo questionário, por permitir contemplar a totalidade dos sujeitos envolvidos. Tornou-se importante conhecer o que as professoras pensavam sobre a temática investigada, visto que a observação, por si só, não seria suficiente para alcançar esse aspecto. Por isso, o instrumento foi elaborado com questões essenciais, capazes de oferecer subsídios consistentes para a etapa seguinte, voltada à observação do contexto escolar. Esse movimento possibilitou obter um panorama inicial das percepções das docentes sobre o próprio trabalho, orientando e enriquecendo o processo investigativo. O primeiro instrumento (Apêndice A) foi destinado às docentes e reuniu questões voltadas à moralidade e à sua articulação com a participação. Essas perguntas foram organizadas a partir de 7 categorias (Figura 3) previamente definidas, que mantêm estreita relação com ambas as dimensões, favorecendo a análise e permitindo estabelecer conexões sem a necessidade de elaborar questões excessivamente específicas para cada uma delas.

Figura 4 – Fluxograma do questionário para as professoras



Fonte: Elaboração própria.

Vale destacar que as categorias elaboradas mantêm estreita relação tanto com a moralidade quanto com as abordagens participativas, de modo que não se fez necessária a formulação de questões muito específicas para cada uma delas.

O segundo instrumento (Apêndice B) foi destinado às gestoras, com o objetivo de coletar informações gerais sobre as instituições, incluindo aspectos da relação com a comunidade e da formação das professoras.

O terceiro instrumento consistiu em um caderno de registros, utilizado como diário de bordo da pesquisa, no qual foram anotadas observações provenientes do cotidiano das instituições. Nesse caderno foram registrados diferentes acontecimentos da jornada educativa, entre eles situações, interações e eventos que emergiam no cotidiano escolar e que, muitas vezes, escapam a instrumentos mais estruturados de coleta de dados, como os questionários. Considerou-se que esses registros permitiriam captar aspectos singulares e inéditos da vida cotidiana da escola, elementos que enriquecem e ampliam a compreensão dos dados produzidos na pesquisa, uma vez que o cotidiano escolar é atravessado por acontecimentos imprevistos e por produções coletivas que revelam sentidos importantes para a investigação.

A utilização desse caderno de registros fundamenta-se na concepção de diário de bordo como instrumento de reflexão, análise e interpretação, conforme discutido por Carneiro (2010) e Alcântara (2015). Para esses autores, o diário de bordo ultrapassa a função de simples registro ou memória de acontecimentos, constituindo-se como um espaço de organização do pensamento, de interpretação das experiências e de reflexão crítica sobre as práticas. Nesse processo, quem escreve seleciona acontecimentos considerados significativos, organiza ideias e revisita os registros produzidos, instaurando um movimento contínuo de escrita, leitura e reescrita. Tal dinâmica possibilita compreender com maior profundidade as práticas, as decisões e as relações que se estabelecem no cotidiano educativo, configurando um processo praxiológico marcado pela relação ação–reflexão–ação, no qual a escrita se torna um dispositivo importante para a análise da experiência.

No contexto desta investigação, contudo, esse instrumento foi utilizado na perspectiva de pesquisa, e não na função de professora em sala de aula. Assim, o caderno de registros assumiu o papel de documentar, interpretar e problematizar acontecimentos observados durante o trabalho de campo, registrando falas, situações, interações e experiências que emergiam no cotidiano das instituições investigadas.

Além das anotações escritas, também foram realizados registros fotográficos e filmagens, com o intuito de documentar práticas, interações e situações observáveis no cotidiano da instituição. Esses registros integraram o processo de observação e análise, contribuindo para a construção de uma documentação mais sensível e contextualizada das experiências vividas no ambiente escolar. Tal procedimento dialoga com a estratégia de documentação pedagógica (Oliveira-Formosinho e Pascal, 2019; Fochi, 2019a) no qual a observação atenta e o registro das experiências constituem ferramentas fundamentais para compreender os processos educativos. Nesse sentido, a documentação foi incorporada não apenas como recurso pedagógico presente nas práticas educativas, mas também como parte do próprio percurso metodológico da pesquisa, ampliando as possibilidades de interpretação e análise dos fenômenos investigados.

4.6 A coleta de dados

A coleta de dados ocorreu de duas formas complementares e teve duração de quatro meses, entre agosto e novembro de 2024.

A primeira foi realizada por meio do instrumento de pesquisa, em encontros previamente agendados durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), cuja duração era de duas horas. Inicialmente, foram apresentados aos participantes os objetivos e procedimentos da pesquisa, e todos os docentes presentes, de forma voluntária, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C).

O instrumento foi respondido individualmente, utilizando-se celulares pessoais ou notebooks disponibilizados pela instituição, em ambiente reservado que assegurava a confidencialidade das respostas. Esse processo foi acompanhado para garantir condições adequadas, sem interferir no trabalho dos docentes. Além dos professores, as gestoras das escolas também responderam ao instrumento, composto por questões mais específicas voltadas à gestão escolar, o que permitiu ampliar a compreensão sobre aspectos organizacionais e pedagógicos das instituições.

A segunda forma de coleta consistiu em observações realizadas nas escolas, possibilitando acompanhar as práticas pedagógicas em diferentes momentos da jornada educativa. As visitas às salas de referência permitiram observar registros, instrumentos de planejamento, os projetos em andamento, o espaço educativo e a participação das crianças no cotidiano pedagógico: sessões investigativas, contextos de aprendizagem, rodas de conversa,

momentos de refeição, propostas de arte, brincadeiras livres no parque e cuidados pessoais, como higiene, escovação e trocas de fralda.

Nesse percurso, a relação adulto-criança pôde ser acompanhada de perto, tanto nas interações cotidianas quanto nas situações de mediação conduzidas pelas professoras. O contato com as crianças ainda possibilitou observar conflitos e compreender como os docentes concebiam a moralidade, à luz dos princípios da psicologia moral de Piaget (1932/1994).

Além da observação direta, o diálogo com as professoras sobre a prática educativa trouxe elementos que só emergem na conversa espontânea, quando elas escolhem o que desejam compartilhar. Esse material, que ultrapassa as perguntas estruturadas, expressa o princípio da escuta (Rinaldi, 2020) ao valorizar a voz docente e a singularidade de suas experiências.

Por fim, foi reservado um tempo à análise dos documentos que orientam o trabalho pedagógico das instituições, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Plano Escolar e outros documentos institucionais.

4.7 Comitê de ética

Esta pesquisa foi apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Campus de Marília, sob o parecer nº 6.726.861 (Anexo A). Em conformidade com as normas éticas que regem as pesquisas brasileiras, todas as participantes foram devidamente informadas sobre os objetivos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4.8 Análise dos dados

As técnicas e formas de análise foram permeadas pelos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e Franco (2008). A análise de conteúdo pode ser compreendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos voltados à interpretação das comunicações, que, por meio da descrição organizada do conteúdo das mensagens, possibilita a construção de indicadores quantitativos ou qualitativos capazes de sustentar inferências acerca das condições de produção e de recepção dos enunciados (Bardin, 2011).

Desse modo, a organização da análise, conforme Bardin, ocorreu em três fases:

1. Pré-análise: seleção dos documentos, organização do material coletado, formulação de hipóteses, objetivos e indicadores que subsidiaram a interpretação final;
2. Exploração do material: codificação e categorização dos dados, com o agrupamento das informações em unidades de registro capazes de expressar o conteúdo essencial;
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: validação dos achados à luz do referencial teórico, considerando-os significativos e cientificamente válidos.

No caso da presente pesquisa, a pré-análise consistiu na organização do material coletado. As respostas ao questionário foram sistematizadas em tabelas no *Microsoft Excel*, enquanto os registros fotográficos e demais documentações produzidas nas escolas foram organizadas em pastas digitais, de modo a facilitar a busca e a consulta posterior. Por meio desta etapa foi possível identificar os significados atribuídos pelas participantes, o que levou à elaboração de seis categorias analíticas, construídas a partir de indicadores extraídos do questionário com perguntas abertas. Conforme destaca Franco (2008), a mensagem constitui o elemento inicial da Análise de Conteúdo, podendo assumir diferentes formas de expressão, como a linguagem oral ou escrita, os gestos, os silêncios, as representações visuais, os documentos ou ainda manifestações provocadas intencionalmente. Em qualquer dessas modalidades, a mensagem sempre transmite um sentido e um significado.

Partindo dessa perspectiva optou-se pela utilização de indicadores do tipo dimensão temática, que permitiram organizar e condensar os conteúdos. Dessa forma, tais procedimentos possibilitaram a realização de inferências fundamentadas sobre os dados coletados e analisados. Esse processo inicial possibilitou a seleção criteriosa dos documentos necessários e a preparação adequada do material para as etapas seguintes da análise.

A fase de exploração do material permitiu o aprofundamento no estudo dos documentos selecionados, sendo conduzida por meio da codificação e categorização dos dados. As categorias foram construídas e organizadas pela pesquisadora de forma a condensar as informações, possibilitando uma leitura mais sistemática e consistente dos conteúdos. Segundo Bardin (2011), os resultados obtidos na análise passam por um processo de tratamento que lhes confere significação e validade, de modo que possam realmente comunicar algo relevante.

Conforme ressaltam Bardin (2011) e Franco (2008), a análise de conteúdo envolve tanto as unidades de registro quanto as unidades de contexto. As primeiras correspondem aos menores fragmentos do conteúdo, cujas ocorrências são contabilizadas de acordo com as

categorias estabelecidas pelo pesquisador. As segundas dizem respeito ao quadro mais amplo da mensagem, funcionando como o pano de fundo que atribui sentido às unidades de registro e orienta sua interpretação. Na presente investigação, consideraram-se ambas as unidades, de modo a articular os elementos específicos do conteúdo com o contexto em que foram produzidos.

Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados foram analisados à luz do referencial teórico adotado, possibilitando a elaboração de interpretações fundamentadas e o estabelecimento de relações significativas entre os achados empíricos e os pressupostos teóricos que sustentaram a investigação.



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Precisamos trazer a vida para a educação.

Precisamos trazer a educação para a vida.

Para isso, precisamos de poesia – na vida e na educação

Nosso tempo é atravessado

De muitas agonias e muitos partos

Ainda não sabemos

o que há de prevalecer.

O futuro depende

Do que fizermos agora.

(Antônio e Tavares, 2020, p.59)

Seção 5

Resultados e Discussões

5 DAS EVIDÊNCIAS ÀS EXPERIÊNCIAS: o que revelam as práticas que habitam as escolas

A verdadeira comunicação não admite uma só voz, um só sujeito, a transmissão, a transferência, a distribuição de um discurso único, mas sim a possibilidade de muitas vozes, alteridade cultural, independência e autonomia dos sujeitos, inúmeros discursos, enfim, estruturas radicalmente democráticas, participativas, dialógicas (Freire, 1987, p.25).

Nesta seção, apresentam-se os resultados e as discussões referentes aos dados quantitativos e qualitativos, considerando que ambos se complementam na análise. Os dados coletados foram digitados em planilhas eletrônicas do Microsoft Excel e, posteriormente, exportados para o software estatístico IBM® SPSS Statistics. Esse processo possibilitou identificar não apenas a frequência das respostas relacionadas ao trabalho realizado nas escolas, mas também analisar as documentações e registros das observações, que tiveram o papel de tornar visíveis as aprendizagens e a participação das crianças.

Em seguida, os escores médios obtidos nas três instituições participantes (Escola A, Escola B e Escola C) foram analisados, de modo a evidenciar aproximações e singularidades, permitindo compreender os aspectos mais significativos de cada contexto educativo.

Esta seção foi organizada em duas subseções, de modo a contemplar, primeiramente, os dados obtidos com as professoras, articulados às observações do cotidiano das crianças (5.1) e, em seguida, as informações coletadas junto às gestoras (5.2).

Observa-se que, nas diferentes instituições investigadas, as professoras vêm gradualmente desconstruindo práticas pautadas em perspectivas transmissivas, buscando inspirar-se em abordagens participativas que reconhecem a criança como protagonista e centro do processo educativo. Esse movimento se expressa tanto nas falas e registros das docentes quanto nas documentações produzidas nas escolas.

5.1 Educadoras em foco: vozes, práticas e sentidos

A parte dedicada às educadoras encontra-se subdividida em duas etapas: a caracterização sociodemográfica das participantes (5.1.1) e as reflexões sobre as oito questões do questionário, acompanhadas de registros, observações e narrativas do cotidiano pedagógico (5.1.2). Já a subseção voltada às gestoras reúne dados relacionados ao coletivo escolar, buscando compreender de que maneira esses elementos se articulam com as informações apresentadas pelas professoras (5.2).

5.1.1 Características sociodemográficas das professoras

Nesta pesquisa, participaram 51 professoras, distribuídas em três escolas municipais de Educação Infantil. A Tabela 1 apresenta a proporção de docentes respondentes em cada instituição, possibilitando visualizar de maneira clara o percentual de participação por escola.

Tabela 1 – Frequência absoluta e relativa de professoras participantes por escola

	<i>f</i>	%
A	25	49,0
B	17	33,3
C	9	17,6
Total	51	100,0

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que a Escola A concentrou o maior número de participantes, com 25 professoras (49% do total). Em seguida, a Escola B contou com 17 professoras (33,3%), enquanto a Escola C teve 9 professoras (17,6%).

A Escola A possui 21 turmas, sendo 10 de período parcial e 11 de integral; a Escola B conta com 10 turmas, todas em período integral, o que demanda uma professora por turno; já a Escola C dispõe de 12 turmas, das quais 10 são de período parcial e apenas 2 de integral.

Ressalta-se que a adesão ao questionário foi ampla em todas as escolas, mesmo diante de situações pontuais de abono ou licença.

No que se refere aos dados pessoais, foi possível identificar que pela Tabela 2 a média de idade das professoras participantes de cada escola, não havendo diferença significativa entre elas. Observa-se que a Escola A apresentou média de 39,56 anos (desvio-padrão = 6,199), a Escola B registrou média de 39,18 anos (desvio-padrão = 5,514) e a Escola C apresentou média de 40,00 anos (desvio-padrão = 7,533). Considerando o conjunto das três instituições, a média geral de idade foi de 39,51 anos (desvio-padrão = 6,110).

A análise comparativa evidencia que não há diferenças significativas entre as médias de idade das professoras das três escolas, uma vez que todas se situam muito próximas entre si, oscilando em torno dos 39 a 40 anos. Os desvios-padrão relativamente próximos também indicam certa homogeneidade etária entre as participantes, ainda que haja alguma variação interna, especialmente na Escola C, onde o desvio-padrão é ligeiramente mais elevado (7,533).

Tabela 2 – Média da idade (com desvio padrão) das professoras por escola

	Média	Desvio Padrão
A	39,56	6,199
B	39,18	5,514
C	40,00	7,533
Total	39,51	6,110

Fonte: Elaboração própria.

Esse resultado sugere que o perfil etário das educadoras é bastante similar entre as instituições, concentrando-se em torno do final da terceira década e início da quarta década de vida. Tal proximidade etária pode indicar trajetórias formativas e de ingresso na carreira relativamente semelhantes.

Na amostra desta pesquisa, todas as participantes se identificaram como do gênero feminino. Esse resultado acompanha uma tendência observada na Educação Infantil brasileira, marcada pela predominância de mulheres no magistério.

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2024 (INEP, 2025), a Educação Infantil no Brasil conta com aproximadamente 687 mil docentes. Essa etapa de ensino concentra o maior percentual de mulheres no magistério, com 96,1% do total, sendo 97,1% nas creches e 93,9% na pré-escola. Além disso, verifica-se uma maior presença de profissionais nas faixas etárias de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos, o que evidencia a predominância de docentes em fases intermediárias da carreira.

Tal característica está relacionada a processos históricos que associaram a docência com crianças pequenas a atributos tradicionalmente vinculados ao feminino, como a maternagem e os cuidados, contribuindo para a construção de uma percepção social de que esse trabalho exigiria menor qualificação profissional (Cerisara, 1996; Arce, 2008). A predominância de mulheres nesse campo também pode ser compreendida à luz de transformações sociais e culturais ocorridas desde as revoluções burguesas, consolidando-se ao longo do tempo como uma característica marcante do campo educacional (Cerisara, 2002a). Nesse contexto, persistem concepções que aproximam a educação de uma prática vocacional, baseada sobretudo na ideia de que educar envolve amor e dedicação, o que historicamente contribuiu para a desvalorização do trabalho docente (Carvalho, 1989).

Segundo Arce (2001), a constituição histórica da profissional da Educação Infantil também foi marcada pelo mito da maternidade, que vinculava o trabalho educativo ao papel feminino no âmbito doméstico. Nessa perspectiva, a educadora da primeira infância passou a ser representada como uma figura situada entre a mãe e a professora, frequentemente simbolizada pela imagem da “tia”, associada ao cuidado afetuoso das crianças. Tal representação reforça a naturalização do trabalho educativo como atributo feminino, obscurecendo seu caráter profissional e a necessidade de formação específica. Nessa perspectiva, difundiu-se a representação da educadora da infância como uma figura semelhante à “tia”, associada ao cuidado e ao acolhimento das crianças, funcionando como uma extensão da família e contribuindo para amenizar a separação entre mãe e filho no ingresso na instituição.

Para Freire (1997) a redução da professora à figura de “tia” pode ser compreendida como uma estratégia ideológica que aparenta suavizar o papel docente, mas que, na prática, tende a enfraquecer sua dimensão crítica e política. Ao reforçar uma imagem associada apenas ao cuidado e à afetividade, essa concepção pode desviar a atenção das funções educativas mais amplas da professora, como provocar reflexões, questionar injustiças sociais

e contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender as contradições entre discursos e práticas presentes na sociedade.

Nesse sentido, observa-se que as concepções historicamente construídas sobre a docência na Educação Infantil, muitas vezes associadas a atributos femininos ligados ao cuidado e à afetividade, ainda repercutem na forma como essa profissão é socialmente compreendida. Embora processos de profissionalização e as próprias práticas docentes venham tensionando tais representações, sua desconstrução ocorre de maneira gradual, revelando permanências históricas na constituição do magistério. Assim, para compreender quem são as docentes que compõem o grupo investigado, torna-se necessário considerar não apenas as questões de gênero, mas também outros marcadores sociais que atravessam a profissão, entre eles as desigualdades raciais.

Na Tabela 3 é apresentada a distribuição das professoras participantes segundo a autodeclaração de cor/raça. Observa-se que a maioria se identificou como branca (82,4%), enquanto 11,8% se declararam pardas e 5,9% como pretas. Esses dados evidenciam a predominância de pessoas brancas no grupo, mas também revelam a presença, ainda que minoritária, de mulheres pretas e pardas, o que aponta para a persistência das desigualdades raciais que atravessam historicamente a constituição do magistério no Brasil (Teixeira, 2006).

Tabela 3 – Frequência absoluta e relativa da autodeclaração de cor/raça das professoras

	<i>f</i>	%
Branca	42	82,4
Parda	6	11,8
Preta	3	5,9
Total	51	100,0

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito à formação inicial, observa-se que todas as professoras possuem graduação em Pedagogia, o que corresponde a 100% do total. Esse dado confirma a hegemonia do curso de Pedagogia como uma das principais vias de ingresso na carreira docente, especialmente na educação básica. Entre as 51 participantes, a maior parte declarou

possuir apenas a formação em Pedagogia (86,3%), enquanto uma parcela menor relatou ter Pedagogia associada a outro curso de graduação (13,7%). Esses resultados evidenciam não apenas o predomínio da Pedagogia na constituição do magistério, mas também a existência de trajetórias híbridas e interdisciplinares. Algumas docentes ampliaram sua formação inicial em áreas como Letras, História, Artes e Administração, o que indica percursos diferenciados que, embora menos frequentes, contribuem para o enriquecimento do repertório formativo e profissional do grupo.

No que se refere à formação continuada, destaca-se que a modalidade *lato sensu* é predominante: 46 educadoras (90,2%) já concluíram especialização e 3 educadoras (5,9%) encontram-se atualmente cursando essa modalidade (Tabela 4). Além disso, duas educadoras possuem mestrado (3,9%), sendo que uma delas alcançou também o doutorado (2%). Importa ressaltar que ambas, além da titulação *stricto sensu*, também realizaram especializações *lato sensu*, evidenciando percursos de formação ampliados.

Tabela 4 – Frequência absoluta e relativa da titulação acadêmica das professoras

	<i>f</i>	%
Doutorado	1	2,0
Mestrado	1	2,0
Especialização	46	90,2
Cursando especialização	3	5,9
Total	51	100,0

Fonte: Elaboração própria.

A leitura da tabela 4 permite ainda observar a expressiva concentração na especialização, que responde por 96,1% do total quando somados os títulos já concluídos e em andamento, confirmando esse percurso como itinerário de qualificação mais acessível e recorrente. Tal escolha está relacionada, em grande medida, às políticas do próprio município, uma vez que a realização de cursos *lato sensu* contribui diretamente para o plano de carreira docente, possibilitando vantagens e progressão funcional, sobretudo quando a professora

acumula duas certificações nessa modalidade. O crescimento da pós-graduação lato sensu no Brasil apresenta avanços e contradições. Conforme destacam Fonseca e Fonseca (2016), esse movimento é influenciado pela globalização e pela constante demanda por capacitação técnico-profissional, o que acaba por reforçar uma visão pragmática da formação, voltada principalmente à ascensão na carreira. Os dados desta pesquisa confirmam essa tendência, mostrando que, para muitas professoras, a especialização é valorizada mais como meio de progressão profissional do que como oportunidade de aprofundamento e aprimoramento formativo.

Em contrapartida, a inserção em programas de mestrado e doutorado permanece minoritária, somando apenas 3,9% e 2%, respectivamente. Ainda assim, a presença desses casos, embora pouco frequente, sinaliza a abertura de possibilidades para níveis mais elevados de formação acadêmica, os quais podem gerar impactos qualitativos no exercício docente. Nesse sentido, os dados apontam para a coexistência de duas tendências de carreira municipal; de outro, o movimento, ainda tímido, em direção à pós-graduação stricto sensu, que expressa a busca por maior aprofundamento teórico-metodológico e pela valorização profissional no magistério da Educação Infantil.

A tabela 5 evidencia que há um equilíbrio relativo entre os três intervalos de tempo de atuação. O grupo com 5 a 9 anos de docência corresponde a 31,4% do total, enquanto 33,3% situam-se entre 10 e 14 anos de experiência. Já o grupo com 15 a 24 anos de docência representa 35,3%, configurando-se como a faixa mais expressiva.

Tabela 5 – Frequência absoluta e relativa do tempo de docência das professoras

	<i>f</i>	%
5 a 9 anos	16	31,4
10 a 14 anos	17	33,3
15 a 24 anos	18	35,3
Total	51	100,0

Fonte: Elaboração própria.

De modo geral, observa-se que a maioria das docentes possui trajetória consolidada, já que quase 70% apresentam mais de 10 anos de experiência no magistério. Essa distribuição revela um corpo profissional que alia práticas pedagógicas maduras a percursos formativos em andamento, demandando propostas de formação continuada que dialoguem tanto com percursos intermediários quanto com trajetórias mais longas de atuação docente.

Em relação ao tempo de atuação no magistério, pode-se observar que é praticamente o mesmo nas três escolas. Ocorre uma variação que vai de 5 a 27 anos, com uma média geral de 12,47 anos de experiência docente, praticamente equivalente entre as três escolas: 12,32 anos na Escola A, 12,29 anos na Escola B e 13,22 anos na Escola C.

Os dados revelam ainda que os tempos mais recorrentes foram 7 anos, declarado por 6 educadoras (10,5%), e 10 e 15 anos, cada um informado por 5 educadoras (8,8%). Em seguida, aparecem os tempos de 8, 12, 14, 16 e 18 anos, registrados por 4 educadoras cada (7,0%), além de 9 e 19 anos, mencionados por 3 educadoras (5,3% cada). Os demais tempos distribuíram-se em frequências menores, variando entre 1,8% e 3,5% do total.

Em suma, a análise evidencia um grupo heterogêneo, que reúne tanto profissionais em fases iniciais ou intermediárias de carreira (entre 5 e 10 anos de experiência), quanto docentes mais experientes, que acumulam mais de duas décadas de atuação. Essa distribuição reforça a ideia de equilíbrio no perfil das participantes, já que a experiência média aproxima-se da realidade das três escolas, sem discrepâncias significativas entre elas.

Na tabela 6 é possível observar a distribuição das professoras de acordo com o período em que atuam nas escolas municipais de Educação Infantil. Verifica-se que a maior concentração está no período da tarde (43,1%), seguido pelo período da manhã (37,3%). Já o período integral reúne 17,6% das docentes, configurando-se como a menor parcela entre os turnos regulares. Registra-se ainda um caso classificado como sem registro (sistema), correspondente à professora piloto (2,0%), que não possui turma fixa e atua substituindo colegas em diferentes salas conforme a necessidade da escola.

É importante destacar que uma das professoras é piloto, portanto não tem um período definido. Desse modo, a análise evidencia que a organização do trabalho docente prioriza os turnos parciais (manhã e tarde), que juntos abrangem mais de 80% das participantes, enquanto o período integral, embora menos representativo, ainda mantém relevância no quadro geral.

Tabela 6 – Frequência absoluta e relativa do período que as professoras trabalham

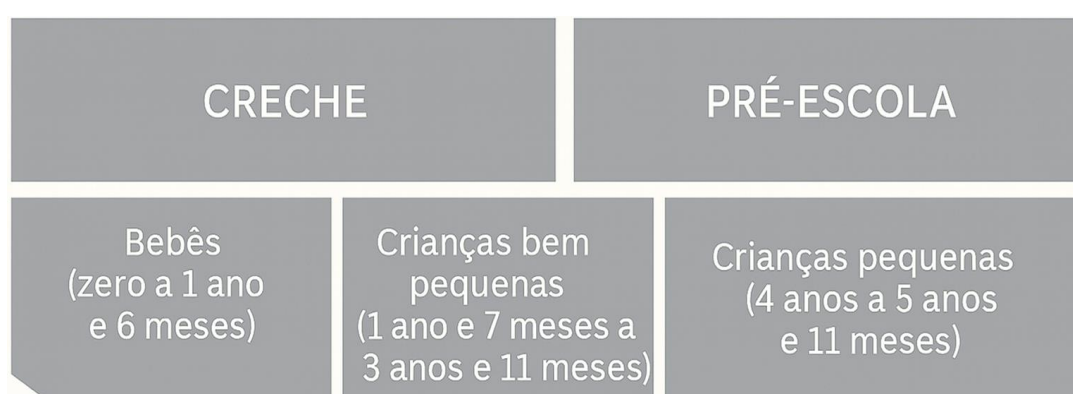
	<i>f</i>	%
Integral	9	17,6
Manhã	19	37,3
Tarde	22	43,1
Piloto M/T		
Total	51	100,0

Fonte: Elaboração própria.

De modo geral, a análise evidencia uma concentração do atendimento nas etapas finais da Educação Infantil, com menor representatividade das turmas de berçário e maternal. Esse cenário indica uma tendência à priorização da Pré-Escola, etapa mais visibilizada nas políticas públicas e nos indicadores educacionais. Essa priorização pode estar relacionada à maior demanda de matrículas na faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, correspondente à educação básica obrigatória (Brasil, 2013).

A tabela 7 apresenta a distribuição das professoras conforme a faixa etária das crianças, que tomou por base a classificação da BNCC (Brasil, 2018) (Figura 5).

Figura 5 – Faixas etárias da Educação Infantil conforme a BNCC.



Fonte: adaptado de BNCC (2018).

Tabela 7 – Frequência absoluta e relativa da distribuição das professoras por faixa etária das crianças

	<i>f</i>	%
Bebês	1	2,0
Crianças bem pequenas	7	13,7
Crianças pequenas	42	84,0
Piloto	1	
Total	51	100,0

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que a grande maioria atua com crianças pequenas (84,0%), grupo correspondente à Pré-Escola (4 a 5 anos e 11 meses), etapa de matrícula obrigatória da Educação Básica. Em seguida, 14,0% das docentes trabalham com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), enquanto apenas 2,0% atendem bebês (0 a 1 ano e 6 meses). De modo geral, a análise evidencia que a atuação docente está fortemente concentrada na Pré-Escola, com menor representatividade dos grupos de berçário e maternal.

Os resultados sociodemográficos permitem concluir que o grupo de professoras participantes apresenta um perfil relativamente homogêneo em termos formativos, composto majoritariamente por mulheres com formação inicial em Pedagogia e ampla inserção em cursos de especialização *latu sensu*. As três escolas demonstram equilíbrio quanto à experiência profissional, reunindo docentes em diferentes etapas da carreira, o que reforça a maturidade e estabilidade do corpo docente da rede municipal.

A predominância feminina e branca, associada à forte presença da Pedagogia como via de ingresso, reflete tendências estruturais do magistério brasileiro e evidencia a continuidade da feminização e da pouca diversidade racial na Educação Infantil. Embora a formação continuada se destaque como uma prática frequente, observa-se que ela ocorre, em grande parte, por iniciativa e investimento pessoal das docentes, mais do que por incentivo ou suporte de políticas públicas estruturadas.

Esse cenário revela o compromisso e a busca individual pelo aprimoramento profissional, mas também denuncia a insuficiência de ações governamentais que assegurem condições equitativas de formação em serviço. Assim, o panorama traçado permite

compreender que as professoras participantes constituem um grupo profissional experiente, comprometido e com percursos formativos coerentes com as demandas da Educação Infantil, ainda que inserido em um contexto que reproduz desigualdades históricas de gênero, raça e classe, carece de maior investimento público na valorização docente.

5.1.2 Professoras da Educação Infantil: desconstruindo a transmissão e construindo práticas participativas

Inicia-se esta subseção apresentando a abordagem teórica mencionada pelas professoras em cada escola (Tabela 8). Cabe destacar que esses dados referem-se à sétima questão do questionário, cujo enunciado foi: *“Em quais abordagens pedagógicas você se inspira para desenvolver o trabalho pedagógico?”*.

Tabela 8 – Frequência absoluta e relativa das abordagens utilizadas pelas professoras, por escolas.

Abordagens	A		B		C	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Pikler	0	0,0	7	41,2	2	22,2
Reggio Emilia	25	100,0	10	58,8	7	77,8

Fonte: Elaboração própria.

Na Escola A, composta majoritariamente por crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, pertencentes à 1ª e 2ª Etapas da Educação Infantil, nenhuma professora mencionou a abordagem Pikler (0%). Por outro lado, todas as docentes (100%) declararam inspiração na abordagem Reggio Emilia, o que torna essa escola a mais alinhada a essa perspectiva.

Na Escola B, que atende turmas de Berçário e Maternal, com bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos e 11 meses), 41,2% das professoras indicaram a abordagem Pikler, enquanto 58,8% apontaram a Reggio Emilia como referência.

Já na Escola C, que reúne tanto crianças pequenas do Maternal (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) quanto da Etapa (4 a 5 anos e 11 meses), a abordagem Pikler foi mencionada por 22,2% das docentes, enquanto a Reggio Emilia permaneceu predominante, citada por 77,8%.

Ressalta-se que tais abordagens não são desenvolvidas de forma absoluta, mas funcionam como referência para a criação de práticas autorais, elaboradas de acordo com as

especificidades de cada contexto. Além disso, acrescentam-se outras referências teóricas que sustentam o trabalho pedagógico, oriundas tanto da formação inicial quanto da formação continuada das docentes. É importante destacar que a abordagem Pikler nasce do trabalho com os bebês, e por isso, as professoras de turmas de Berçário responderam focar mais nos princípios desta abordagem, do que na abordagem Reggiana, porém Kelleter (2021, p.334) salienta que

[...] a abordagem Pikler pode servir como referência para as relações de respeito entre professoras e professores em qualquer etapa da educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. O grande propósito dessa forma de pensar a infância é que o bebê, crianças bem pequenas e crianças pequenas se tornem autônomos em suas ações e que isso perdure a vida toda em suas relações.

Segundo Carlina Rinaldi (2024), que atuou inicialmente, na década de 1970, como pedagoga e, posteriormente, como diretora pedagógica dos serviços municipais para a primeira infância em Reggio Emilia, parte-se da ideia de que, quanto menor é a criança, principalmente aquelas com menos de três anos, mais se considera aceitável o desconhecimento sobre suas capacidades, interesses e formas próprias de expressão.

Observa-se uma clara separação entre os primeiros anos de vida (até os três anos) e o período seguinte, o que revela uma descontinuidade na maneira como a infância é reconhecida e valorizada. Supõe-se que essa divisão etária, embora ajude a distinguir as fases do desenvolvimento, acaba colocando a criança menor em uma posição de desvantagem, resultando na perda e na distorção de seus direitos. Esse cenário demonstra uma negação social, cultural e política da criança pequena, que muitas vezes é privada de ser vista como cidadã e como sujeito de direitos. Assim, a identidade da infância acaba sendo encoberta e desvalorizada.

Diante disso, observa-se que tanto a abordagem Pikleriana quanto a Reggiana contemplam a educação desde a primeiríssima infância, uma vez que ambas reconhecem as potencialidades das crianças desde os primeiros meses de vida. Contudo, é comum que, na prática, a abordagem Pikleriana seja associada prioritariamente aos bebês, enquanto a abordagem Reggiana seja tomada como referência para crianças um pouco maiores, o que cria uma divisão que não corresponde à amplitude e à continuidade presentes nas duas abordagens.

Na sequência da análise, e com base nas respostas à primeira pergunta do questionário “Quais ações você desenvolve para que a participação das crianças seja democrática?”, foi

possível verificar a quantidade de ações desenvolvidas pelas professoras, conforme apresentado na Tabela 9.

Tabela 9 – Frequência absoluta e relativa do número de ações realizadas pelas professoras na questão “Quais ações você desenvolve para que a participação das crianças seja democrática?”

Número de ações	<i>f</i>	%
0	12	23,5
1	22	43,1
2	13	25,5
3	1	2,0
4	3	5,9
Total	51	100,0

Fonte: Elaboração própria.

Em termos quantitativos, as professoras apresentaram uma média de 1,24 ações mencionadas em suas respostas. Observa-se que 22 docentes (43,1%) indicaram apenas uma ação, configurando o grupo mais numeroso. Por outro lado, 12 professoras (23,5%) não mencionaram nenhuma ação em resposta à questão proposta, enquanto 13 (25,5%) citaram duas ações relacionadas à participação das crianças no cotidiano escolar. Em menor proporção, apenas 1 professora (2,0%) mencionou três ações e 3 docentes (5,9%) relataram quatro ações. Esses dados indicam que a maior parte das professoras apontou uma ou duas iniciativas, sugerindo que as práticas relacionadas à participação democrática das crianças aparecem de forma mais pontual no cotidiano pedagógico. Já um grupo menor relatou três ou mais ações, evidenciando um repertório mais diversificado de estratégias nesse sentido.

Esses resultados complementam a tabela anterior (Tabela 9), ao evidenciar diferentes maneiras de compreender e colocar em prática a participação democrática das crianças no contexto escolar. A partir das respostas fornecidas pelas professoras, foram construídas quatro

categorias analíticas. A Tabela 10 apresenta, por escola, as frequências de menção dessas categorias pelas docentes.

Tabela 10 – Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Quais ações você desenvolve para que a participação das crianças seja democrática?”, por escolas.

Categorias	A		B		C	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Roda de conversa	15	60,0	8	47,1	3	33,3
Observação diária	4	16,0	3	17,1	2	22,2
Votações	5	20,0	10	58,8	2	22,2
Contextos	8	32,0	3	17,6	0	0,0

Fonte: Elaboração própria.

A primeira categoria, “*Roda de conversa*”, é exemplificada com a fala da P1⁴

Roda de conversa para coletar conhecimentos prévios (1), observação diária e continua para conhecer os interesses (2), votações quando necessário (3), disponibilizar diferentes contextos para propostas (4).

⁴ As falas das participantes foram anonimizadas e são identificadas pela sigla **P** (de *Professora*) seguida de número sequencial (**P1**, **P2**, ...), atribuída exclusivamente para fins analíticos. Essa codificação é utilizada em todos os excertos citados para indicar a autoria e preservar a identidade das participantes ao longo do texto.

Pode-se observar que, nesta resposta, a professora menciona as quatro categorias, evidenciando várias ações que realiza para possibilitar a participação das crianças.

Segundo Devries e Zan (1998), na roda de conversa as crianças aprendem que todas as vozes podem ser ouvidas, que nenhuma opinião vale mais do que a outra e que elas têm o poder de participar das decisões da própria turma. Nesse processo, exercitam o respeito e a cooperação mútua ao trabalharem em conjunto, ouvirem umas às outras, compartilharem pontos de vista, negociarem soluções e votarem em escolhas que envolvem todo o grupo.

Para Lugli, Conde e Cruz (2025) as rodas de conversa configuram-se como um recurso fundamental para a consolidação das práticas morais, pois ocorrem de forma cotidiana e com diferentes propósitos, favorecendo constantemente a interação entre os membros do grupo. Além de promover a autonomia moral, essas rodas revelam as concepções do professor, que atua de modo a assegurar a participação e a autoria das crianças, reconhecendo nelas a capacidade de refletir sobre suas experiências, relações e decisões e de elaborar hipóteses sobre o mundo que as cerca.

A categoria “Observação diária” emergiu como a segunda mais recorrente, embora, em muitos casos, apareça associada a outras práticas no mesmo relato. A seguir, apresentam-se trechos de professoras que mencionam essa categoria.

P43- A observação diária e a escuta atenta, para que todas as crianças tenham suas demandas acolhidas, na medida do possível em um ambiente coletivo.

P24- Normalmente nossas decisões são tomadas em roda. Busco realizar uma escuta ativa durante os momentos de observação no grande e pequeno grupo, trago temas que surgem do interesse e a partir deles tomamos algumas decisões e projeções do percurso que será percorrido.

A partir desses trechos, percebe-se que, para além da observação cotidiana, as professoras recorrem à escuta como elemento essencial de suas práticas, conceito amplamente desenvolvido por Carla Rinaldi (2020, p. 124), discípula de Loris Malaguzzi, que deu continuidade aos seus postulados e aprofundou a compreensão de que escutar vai muito além de ouvir. Para a autora, trata-se de um processo que envolve a

Escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir. Escuta como tempo, tempo de ouvir, um tempo situado fora do tempo cronológico – um tempo cheio de silêncios, de longas pausas, um tempo interior. Escuta interior, escuta de nós

mesmos, como uma pausa, uma suspensão, um elemento que engendra ouvir os outros, mas que também é gerado pelo escutar o que os outros têm de nós.

Partindo dessa perspectiva, as reflexões da pesquisadora brasileira Adriana Friedmann, em seu livro *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*, permitem estabelecer relações com alguns princípios da abordagem Reggiana, especialmente quando a autora afirma que

“Escuta” do latim *auscultare*, significa “ouvir com atenção”. Escuta é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem nos tocar. Escutar é estar plenamente presente. Acolher o momento do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento e em seu tempo. Escutar é doar-se, entregar-se ao outro (Friedmann, p.131, 2020).

Desse modo, é possível perceber que, no processo de observação, a escuta se torna um elemento intrínseco, permitindo que o professor reconheça as necessidades das crianças e, a partir delas, planeje propostas que façam sentido e emergem das experiências, curiosidades e modos próprios de ser e estar no mundo.

No que diz respeito à categoria “*Votações*”, a análise das respostas das professoras indica que ela foi a segunda mais mencionada, evidenciando a valorização dessa prática com as crianças, como demonstram as falas das professoras P26 e P35.

P26 - Sempre realizamos rodas de conversa onde a opinião das crianças é respeitada, fazemos votações para escolhas de livros, brincadeiras, etc.

P35-Temos muitos momentos de escolha partindo do interesse das crianças, algumas decisões são tomadas no coletivo através de votação. Em muitos momentos o aluno é incentivado a falar sobre o que sente.

É possível perceber que, nos relatos apresentados, as professoras destacam, entre outras práticas, o uso da votação. Nesse sentido, DeVries e Zan (1998) ressaltam o valor educativo desse processo quando realizado entre as crianças, evidenciando como essa prática contribui para o desenvolvimento da autonomia e da moralidade. Ao participarem de decisões coletivas, as crianças aprendem a conviver com opiniões divergentes, a lidar com frustrações e a aceitar resultados que nem sempre correspondem aos seus desejos. Situações de empate ou discordância configuram-se como oportunidades para que o professor promova o diálogo, a negociação e o respeito mútuo. Dessa forma, a votação deixa de ser apenas um procedimento

de escolha e se transforma em um momento de escuta e reflexão, no qual o grupo exercita a responsabilidade compartilhada e o reconhecimento da diversidade de ideias.

Essa possibilidade é importante, porque dá às crianças o sentimento concreto de participação e de construção de experiências coletivas. Assim, as ideias voam, desviam-se, amontoam-se, levantam-se, desfazem-se lentamente ou vão embora. Até que uma delas pega decisivamente o sobrevento, voa muito alto e conquista, vitoriosa, todo o discurso das crianças (Strozzi, 2014).

No que se refere à última categoria, “*Contextos*”, as docentes destacam a organização dos espaços como meio de favorecer oportunidades de escolha às crianças, esse movimento se evidencia nas falas apresentadas a seguir.

P3 - Eles têm oportunidade de fazer escolhas em diferentes contextos da jornada educativa.

P48- [...] escolha de materiais a serem usados nas atividades, escolhas de brincadeiras e espaços em sala.

Segundo Dubovik e Cippitelli (2018), o termo contexto tem origem no latim *contextus* e diz respeito ao conjunto de fatores geográficos, físicos, culturais, históricos, sociais e também aos elementos construídos que caracterizam um determinado lugar onde algo acontece ou se desenvolve. Nos últimos anos, essa noção tem sido incorporada ao trabalho no jardim de infância por meio da criação de contextos planejados pelo professor, compreendidos como uma estratégia de aprendizagem. Trata-se de uma forma de pensar e organizar o ensino que transforma o ato de “ensinar” em uma decisão criativa, favorecendo nas crianças um processo ativo de descoberta e construção de conhecimento.

Esses contextos são concebidos como espaços e lugares entrelaçados de significados, compostos por elementos que desafiam e instigam as crianças. Entendem-se, assim, os contextos de aprendizagem como oportunidades ricas de construção de relações, espaços que despertam a curiosidade, formulam perguntas, estimulam o pensamento e promovem conexões.

Por meio deles, as crianças aprendem com todos os sentidos, estabelecem vínculos sensoriais e cognitivos e descobrem a “alquimia” presente nos materiais e nas experiências vividas. Em síntese, são relações que se tecem como um fio condutor, formando um tecido conectivo essencial à vivência e à aprendizagem infantil.

Os contextos de aprendizagem têm origem na abordagem Reggiana, na qual o ambiente é reconhecido como o “terceiro educador”⁵, expressando uma concepção ampliada de ensino e aprendizagem que vai além da simples organização do espaço físico (Rinaldi, 2020). Nessa perspectiva, cada contexto é planejado de forma intencional e reflexiva, articulando espaço, materiais, relações e tempos de aprendizagem de modo a favorecer experiências significativas e interações ricas entre crianças e adultos.

O espaço educativo é um tipo de organismo vivo que transforma e transforma-se em relação aos percursos de descoberta e de pesquisa das crianças, às propostas dos adultos e aos acontecimentos cotidianos planejados ou inesperados, fruto de tantos encontros entre os sujeitos e os objetos, entre os pensamentos e as ações (Mussini, p.72).

Nas escolas brasileiras, essa proposta encontra ressonâncias em práticas que buscam organizar o ambiente de maneira significativa, muitas vezes nomeadas como “*cantinhos*” ou “*zonas circunscritas*”, conforme destaca Rossetti-Ferreira *et al.* (2007) trata-se de arranjos espaciais semiabertos, delimitados por móveis, cabaninhas ou outros elementos que definem o espaço sem isolá-lo completamente, permitindo que as crianças brinquem e explorem com autonomia, mantendo ao mesmo tempo contato visual e proximidade com o educador.

A partir das diferentes abordagens e contribuições teóricas, é possível construir uma compreensão mais ampla sobre o contexto e a organização espacial, de modo que estes atendam às necessidades das crianças e favoreçam seu desenvolvimento integral.

Apresentamos, também, a utilização das categorias pelas professoras, por abordagem teórica (Tabela 11):

⁵ Vale destacar que, na abordagem italiana (Strozzi, 2014), há uma corresponsabilidade docente, pois duas professoras compartilham igualmente a responsabilidade pelas crianças de uma mesma turma. Essa organização favorece uma prática colaborativa e torna o ambiente o *terceiro educador*, conforme preconiza a abordagem. Diferentemente do contexto brasileiro, em que as turmas da Educação Infantil contam, em geral, com apenas uma professora responsável, pode-se considerar que, nesse caso, o ambiente assume o papel de *segundo educador*.

Tabela 11– Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Quais ações você desenvolve para que a participação das crianças seja democrática?”, por abordagem trabalhada.

Categorias	Pikler		Reggio Emilia	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Rodas de conversa	3	33,3	23	54,8
Observação diária	1	11,1	8	19,0
Votações	3	33,3	14	33,3
Contextos	0	0,0	11	26,2

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 11, as ações relatadas pelas professoras foram organizadas em categorias e distribuídas por abordagem. Entre as professoras que se inspiram em Reggio Emilia, “Rodas de conversa” aparece em 23 relatos (54,8%), “Votações” em 14 (33,3%), “Contextos” em 11 (26,2%) e “Observação diária” em 8 (19,0%). No grupo que menciona a abordagem Pikler, “Rodas de conversa” e “Votações” surgem com 3 menções cada (33,3%), “Observação diária” é citada 1 vez (11,1%) e “Contextos” não é mencionada. Em síntese descritiva, Reggio concentra mais referências a rodas de conversa e à organização do espaço para escolhas, ao passo que, em Pikler, predominam relatos de conversas e votações.

No que diz respeito ao trabalho com bebês, justamente o foco das professoras que referem a abordagem Pikler, é comum supor que, pelo fato de a linguagem verbal ainda não estar plenamente desenvolvida, eles não realizam escolhas. A fala da professora a seguir, entretanto, evidencia a complexidade desse trabalho, que exige das docentes observação atenta e a leitura de outras linguagens presentes nas ações dos bebês.

P29- Estou sempre atenta as diferentes formas de comunicação dos bebês, observando o que gostam ou não, além de questionar sempre o que deseja fazer e, sempre que possível, tento garantir esses momentos na rotina.

Segundo Pikler (2017), o bebê manifesta suas necessidades e emoções antes mesmo do choro, demonstrando por meio das expressões corporais se está satisfeito ou desconfortável diante do adulto. A autora enfatiza que o bebê que participa ativamente dos momentos de

cuidado e vivência um equilíbrio emocional positivo tende a ser mais ativo e autônomo, tomando a iniciativa em outras situações do cotidiano. Nessas condições, ele é capaz de explorar o ambiente, buscar objetos de interesse, descobri-los por conta própria e brincar livremente, exercitando sua curiosidade e capacidade de aprendizagem.

Na sequência, a Tabela 12 apresenta a quantidade de ações mencionadas pelas professoras em resposta à segunda questão: “Ao longo da jornada, em quais momentos do cotidiano as crianças têm oportunidade de fazer escolhas?”.

Tabela 12 – Frequência absoluta e relativa do número de ações realizadas pelas professoras na questão “Ao longo da jornada, quais momentos do cotidiano as crianças têm a oportunidade de fazer escolhas?”

Número de ações	<i>f</i>	%
0	1	2,0
1	8	15,7
2	16	31,4
3	19	37,3
4	7	13,7
Total	51	100,0

Fonte: Elaboração própria.

A distribuição do número de ações em termos quantitativos, apresenta a média de 2,45 ações por professora; o padrão predominante é a menção de três ações, relatadas por 19 docentes (37,3%). Observa-se ainda que 16 (31,4%) indicam duas ações, 7 (13,7%) quatro ações, 8 (15,7%) apenas uma ação e 1 (2,0%) não indica nenhuma. Em conjunto, os dados sugerem que a maioria descreve múltiplas oportunidades de escolha ao longo do cotidiano, embora persistam casos de relato mais restrito ou até mesmo ausente. Desse modo, a Tabela 13 complementa a análise ao apresentar, por escola, as frequências de utilização das categorias pelas professoras.

Tabela 13 – Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Ao longo da jornada, quais momentos do cotidiano as crianças têm a oportunidade de fazer escolhas?”, por escola.

Categorias	A		B		C	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Brincadeiras	18	72,0	7	41,2	6	66,7
Ambientes	8	32,0	2	11,8	1	11,1
Livros para leitura	9	36,0	6	35,3	3	33,3
Contextos de aprendizagem	11	44,0	14	82,4	7	77,8
Alimentação	10	40,0	8	47,1	5	55,6
Roda de conversa	7	28,0	2	11,8	1	11,1

Fonte: Elaboração própria.

Na Escola A, destaca-se Brincadeiras ($f = 18$; 72,0%), seguida por Contextos de aprendizagem (44,0 %), Alimentação (40,0%), Livros para leitura (36%) e Ambientes (32,0%); Roda de conversa é a menos mencionada (28,0%). No entanto, vale destacar que a Roda de conversa é a categoria mais citada na questão anterior, que se refere a práticas democráticas. Na Escola B, o protagonismo é de Contextos de aprendizagem ($f=14$; 82,4%), com Alimentação (47,1%), Brincadeiras (41,2%) e Livros para leitura (35,3%) em patamares intermediários; Ambientes e Roda de conversa aparecem pouco (11,8% cada). Na Escola C, o padrão se aproxima do da Escola B: Contextos de aprendizagem é elevado ($f=7$; 77,8%), seguido de Brincadeiras (66,7%) e Alimentação (55,6%); Livros para leitura (33,3%) é intermediária, enquanto Ambientes e Roda de conversa aparecem pouco nas respostas (11,1% cada). Em síntese, há forte recorrência de Contextos de aprendizagem nas escolas B e C e de Brincadeiras em A (e também alta em C), enquanto Roda de conversa e Ambientes aparecem com menor frequência especialmente em B e C.

As respostas foram classificadas em seis categorias; a primeira, “Brincadeiras”, é ilustrada nos relatos das professoras.

P7- Nos momentos de brincadeiras nos espaços propostos na sala ou em espaços externos, nos momentos de propostas dirigidas em trabalho em pequenos grupos, durante as votações da história lida durante a semana, nas escolhas do que e como faremos as comemorações dos aniversariantes dos meses; em momentos de construção de jogos e brincadeiras, entre outros.

P11- O tempo todo com uma escuta ativa, desde escolhas do que comer, pegar os alimentos, onde sentar, do que brincar, com quem brincar, como fazer as propostas, entre outras coisas.

Pelas respostas, observa-se que, além dos momentos de brincadeiras, as professoras criam oportunidades para que as crianças façam escolhas. Durante as observações, em algumas salas foi possível perceber que as crianças podiam decidir a brincadeira da qual desejavam participar, não sendo essa uma proposta uniforme para todo o grupo. Isso mostra que as educadoras concebem que o

Brincar é um modo de viver, de ser criança, [...]. Portanto a fonte do desenvolvimento do ser humano é o ponto de encontro entre dimensões afetiva e cognitiva. Por meio do brincar, a criança adquire maneiras de entrar em relação com o mundo externo, desenvolve as potencialidades [...]. Cria e experimenta as capacidades cognitivas, descobre a si mesma, relaciona-se com os colegas da mesma idade, desenvolve a própria personalidade. É pelo brincar que o corpo se torna protagonista, constrói o contato com os materiais, insere-se em situações e experiências que criam trocas: de ideias, de jogos, de materiais (Martini, 2020, p.42).

Cabe destacar que a categoria “Brincadeiras” esteve entre as mais mencionadas pelas participantes, enquanto a roda de conversa apareceu de forma pouco expressiva justamente na questão relacionada às possibilidades de escolha das crianças. Embora as brincadeiras sejam compreendidas como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a), os dados revelam um paradoxo entre as intencionalidades pedagógicas anunciadas pelas educadoras e os momentos em que as crianças efetivamente possuem oportunidades de participação e tomada de decisão no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a roda de conversa apareceu em último lugar entre as práticas apontadas como espaços de escolha. Entretanto, na questão anterior, apresentada na Tabela 10, que abordava as ações desenvolvidas pelas educadoras para promover a participação democrática das crianças, a roda de conversa foi indicada como a prática mais utilizada. Tal dado evidencia uma contradição entre o reconhecimento dessa prática como espaço de

participação e sua efetiva utilização como contexto de escolha, conforme se observa na Tabela 13. Esses resultados permitem refletir que, muitas vezes, a roda de conversa ainda permanece centrada no adulto, responsável por definir os temas, organizar os momentos e conduzir as interações. Nesse cenário, as crianças acabam tendo menos possibilidades de escolha e decisão. Já na brincadeira, especialmente nas propostas mais livres, observa-se maior espaço para a iniciativa infantil, para a expressão de interesses próprios e para a realização de escolhas. Em muitos casos, as rodas de conversa são utilizadas para conversar sobre o final de semana, cantar músicas ou ouvir histórias, contextos em que a condução permanece majoritariamente centrada no professor, reduzindo as possibilidades de escuta ativa e de construção coletiva de decisões. Isso não significa que as crianças não sejam ouvidas, mas evidencia que suas possibilidades de participação ainda acontecem de maneira pontual, geralmente quando esse espaço é previamente concedido pelo adulto. Nesse sentido, torna-se necessário fortalecer a roda de conversa como um verdadeiro canal de escuta, diálogo e participação infantil. É importante que esse espaço possibilite às crianças participar coletivamente da organização da jornada educativa, permitindo que opinem sobre o que acontecerá ao longo do dia, colaborem nas escolhas e nas tomadas de decisão, além de avaliarem, de forma conjunta, as experiências vividas ao longo do dia (Tognetta, 2006). Dessa forma, as crianças podem participar mais ativamente, assumindo seu papel como protagonistas do processo educativo. Percebe-se que há avanços e intencionalidades coerentes com uma perspectiva democrática. Contudo, embora a boa intenção seja uma condição importante, ela não é suficiente. Ainda persistem amarras estruturais e culturais que dificultam a consolidação de práticas efetivamente democráticas no cotidiano da Educação Infantil.

No conjunto das respostas, a categoria “Ambientes” aparece nas falas das professoras a seguir:

P3- Em todos os momentos e ambientes: Sala de aula - Parque -Quadra - Lanche - Alimentação.

P25- Eles escolhem se desejam ir à quadra ou ficar brincando na sala, se levamos ou não o som para a quadra.

Embora poucas professoras tenham mencionado os ambientes, as respostas se mostraram mais abertas. A partir das observações, foi possível compreender que, em cada espaço, as docentes ofereciam diferentes possibilidades de escolha. Na quadra de uma das

escolas, por exemplo, as professoras disponibilizavam materiais variados, como bola, bambolês e corda, que se modificavam conforme a semana. Dentro de um conjunto de propostas previamente organizadas e planejadas, as crianças podiam escolher com qual brincar. Havia também professoras que realizavam, na roda, uma votação para definir as brincadeiras que seriam realizadas naquela semana, possibilitando a participação das crianças não apenas diante de algo já estabelecido, mas também como parte do processo de planejamento. Do ponto de vista das práticas de leitura, a categoria “Livros para leitura” se evidencia nos relatos seguintes:

P2- Nos momentos de escolha de livros para a leitura, escolha das brincadeiras dentro e fora da sala, escolha dos temas de conversa.

P27- Escolha de livros (votação), leitura simultânea.

As práticas de leitura mostraram-se consolidadas entre as professoras, em grande medida devido ao processo formativo oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, no âmbito da formação continuada, realizada mensalmente. Ao longo de todo o ano, a temática trabalhada foi *“Linguagem literária e as aproximações com as culturas do escrito”*. Nesse contexto, observou-se que a possibilidade de escolha de livros já estava incorporada às práticas, assim como outras estratégias de mediação de leitura.

Apesar desses avanços, verifica-se que as professoras não tiveram formação específica voltada ao desenvolvimento moral das crianças. Ao observar as temáticas abordadas nas formações dos últimos anos, percebe-se uma maior ênfase em áreas relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, em detrimento das discussões sobre convivência, relações interpessoais e habilidades socioemocionais. Essa lacuna evidencia a necessidade de ampliar o escopo da formação docente, integrando dimensões éticas e morais às propostas pedagógicas. Segundo Moro e Vivaldi (2024, p.18)

o trabalho sobre a convivência na escola deve ser amparado pelo conhecimento científico, e não por crenças advindas de uma cultura de reprodução e perpetuação da lógica do “sempre foi assim”. A convivência escolar aqui defendida pressupõe práticas diárias de interações que objetivem a promoção de um clima escolar positivo e o desenvolvimento de relações cada vez mais éticas e democráticas.

Mesmo diante desse contexto, é possível perceber o esforço das professoras em desenvolver práticas mais participativas e democráticas, apesar das dificuldades e limitações do sistema. Tal compromisso evidencia a potência do trabalho docente e nos faz refletir sobre o quanto essas ações poderiam se fortalecer caso houvesse uma formação continuada voltada especificamente para esse propósito. À luz dos relatos, a categoria “Contextos de aprendizagem” emerge nos trechos abaixo:

P22- Nos contextos investigativos , brincadeira, refeições, parque etc.

P24- Desde a chegada as crianças possuem direito de escolha. Qual local da sala gostariam de interagir (cantos e contextos), a escolha dos livros nos dias da semana, alimentos que gostariam de comer...

P26- Nos contextos pela sala, as crianças sempre podem escolher onde e com quem brincar.

Conforme destaca Veia Vecchi (2013), quando têm liberdade e oportunidade, as crianças raramente utilizam os espaços de acordo com as intenções previamente definidas pelos adultos. Elas reinterpretam o ambiente e os materiais, atribuindo-lhes novos significados a partir da imaginação, das experiências sensoriais e de suas próprias escolhas. Assim, um local planejado para o movimento pode se transformar em uma casa, um castelo ou qualquer outro cenário criado durante a brincadeira. Nômades da imaginação, as crianças demonstram grande habilidade em transformar, construir e reinventar situações, revelando uma relação autônoma, criativa e afetiva com o espaço.

Segundo Aldo Fortunati (2014), uma educação adequada às crianças, entendidas como sujeitos ativos, curiosos e competentes, deve reconhecer o ambiente como parte essencial do processo educativo. O contexto físico não é apenas um cenário, mas algo que sustenta e alimenta a aprendizagem, favorecendo relações, descobertas e a construção de novos conhecimentos. Fortunati enfatiza que o foco deve estar nas oportunidades de aprendizagem, e não nos resultados, estimulando educadores a observarem como as crianças aprendem. Em relação às rotinas, a categoria “Alimentação” aparece como momento de escolha nas falas a seguir:

P5- Durante as refeições, sobre o que irá comer dentre os alimentos oferecidos, durante as brincadeiras no parque, sala, quadra, como e com quem irá brincar, durante algumas atividades pedagógicas.

P13- Escolhem os amigos com vão sentar-se na sala e na mesa de refeições. Quando estão no serviço self escolhendo os alimentos que agradam o paladar. Escolhas de brinquedos e brincadeiras. Escolhas de livros que desejam levar para a leitura em casa, mala literária. Votação para decidir uma atividade prazerosa para o grupo.

Foi possível perceber que, no momento das refeições, as crianças assumiam protagonismo: escolhiam seus próprios alimentos, serviam-se sozinhas e contavam com utensílios e mobiliário à sua altura. O cardápio ficava exposto próximo ao refeitório, com imagens dos alimentos e, em diversas ocasiões, observaram-se pratos montados pela equipe de cozinha de maneira lúdica e atrativa. Ao término, as crianças realizavam o descarte das sobras e encaminhavam pratos e talheres ao local reservado para a posterior lavagem. As professoras sentavam-se junto às crianças, compartilhando a refeição e servindo de referência. Tratava-se de um momento rico em aromas, cores, sabores e conversas entre pares, no qual se mobilizavam múltiplas aprendizagens, do cuidado de si à convivência, da linguagem à noção de quantidade e organização, reafirmando que os momentos de alimentação também são pedagógicos. Segundo as DCNEI de 2009 as ações pedagógicas de cuidado são

[...] práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção da saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas (Brasil, 2009a, p.9)

Nesse sentido, as dimensões do cuidado na Educação Infantil configuram-se como práticas indissociáveis do processo educativo. Alimentar-se, cuidar do corpo, descansar, higienizar-se e movimentar-se tornam-se momentos de interação, aprendizagem e construção de vínculos, nos quais as crianças têm a oportunidade de conhecer a si mesmas, aos outros e às formas culturalmente construídas de viver em coletividade. Assim, o cuidado, compreendido como prática intencional, relacional e pedagógica, integra-se ao educar, constituindo-se como um campo privilegiado para a promoção da autonomia, do bem-estar e do desenvolvimento integral das crianças.

Abaixo na figura 6, apresenta-se uma mini-história narrada por uma professora da Escola A, que evidencia as ações das crianças⁶ e a riqueza de aprendizagens que podem emergir durante o momento da refeição.

Figura 6- Mini-história – Delícia de papá



Fonte: Documentação da Escola A, 2024.

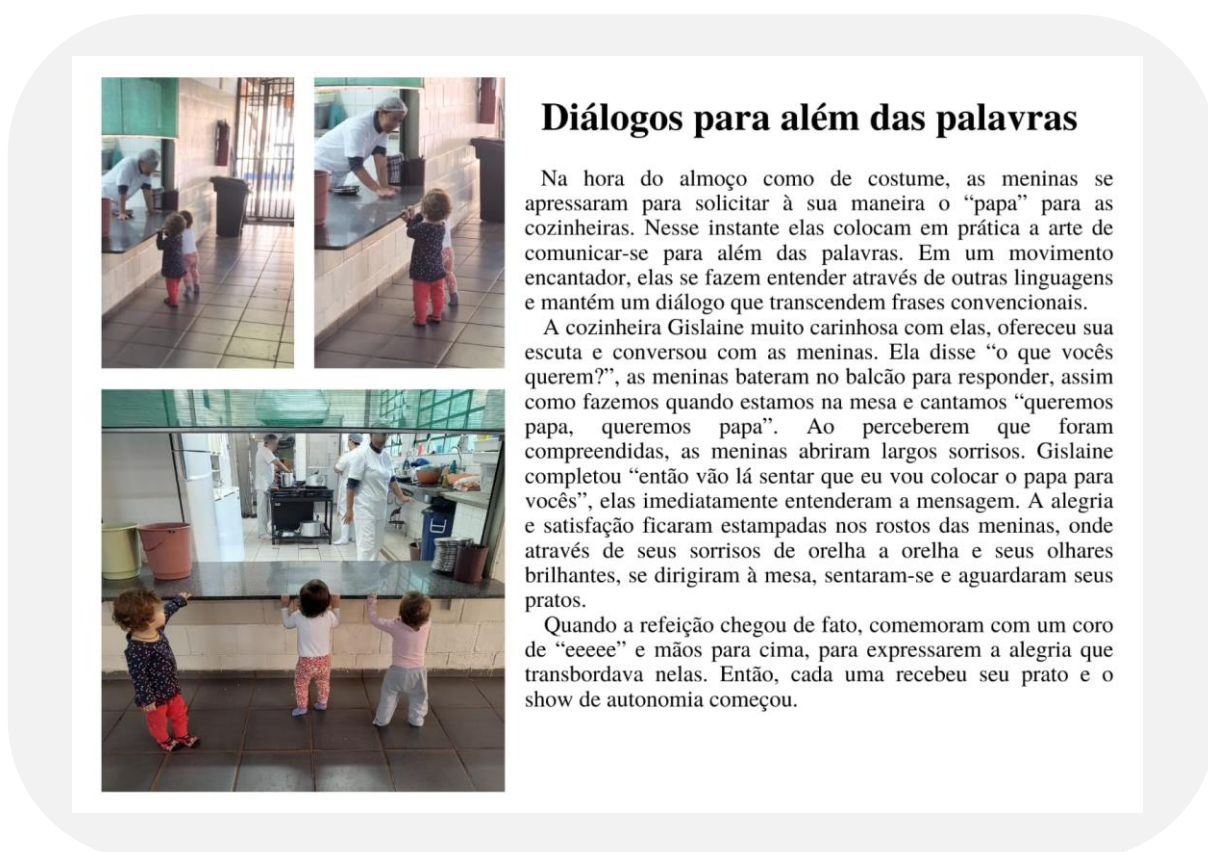
O conceito de mini-histórias tem origem nas experiências pedagógicas de Loris Malaguzzi, em Reggio Emilia, e expressa um modo singular de documentar o cotidiano das crianças. Para Malaguzzi, tornar visível o prazer de aprender e a complexidade das ações e invenções infantis era uma forma de valorizar a infância e envolver as famílias no processo educativo, ajudando-as a compreender a potência e a criatividade das crianças. Essas narrativas curtas, geralmente acompanhadas de fotografias e registros visuais, surgiram como uma linguagem de comunicação entre escola, crianças e famílias, possibilitando o reconhecimento público do trabalho pedagógico e a construção de uma memória coletiva da aprendizagem (Gambetti; Gandini, 2021).

⁶ As imagens das crianças e as documentações apresentadas nesta pesquisa foram previamente autorizadas, garantindo o uso ético do material (Apêndice D). Ainda assim, optou-se pela utilização de desfoques nas imagens, com o objetivo de preservar a identidade e assegurar maior proteção às crianças participantes.

Segundo Fochi (2019b) trata-se de uma forma de registrar e dar visibilidade ao cotidiano das crianças, da docência e da própria escola, é possível entendê-la como uma narrativa breve, que combina imagem e texto, na qual o adulto interpreta o que observa e transforma essas experiências em fragmentos significativos da vida cotidiana.

Esses fragmentos, quando selecionados, analisados e compartilhados, adquirem valor educativo, pois expressam a sensibilidade do olhar do educador que observa, interpreta e atribui sentido às experiências vividas, contribuindo para a construção da memória pedagógica. Na Figura 7, apresenta-se mais uma mini-história em que é possível perceber as relações que ocorrem entre bebês e adultos.

Figura 7- Mini-história – Diálogos para além das palavras



Fonte: Documentação da escola B, 2025.

Na mini-história apresentada, observa-se a iniciativa dos bebês ao se dirigirem ao balcão da cozinha e utilizarem gestos, movimentos e batidas no balcão para expressar seu desejo pelo alimento. Por meio de diferentes formas de comunicação corporal e expressiva, eles conseguem se fazer compreender. A cozinheira Gislaine, por sua vez, demonstra uma

escuta sensível que vai além da fala, ao perceber e interpretar as manifestações dos bebês, estabelecendo uma relação de cuidado, mediação e respeito.

Quanto às interações dialógicas, a categoria “Roda de conversa” é destacada nos excertos subsequentes:

P14- Em roda, passo para as crianças minhas intenções com tal planejamento e nesse momento, juntos, vamos conversando e moldando o processo.

P31- Roda de conversa, listas de ideias e sugestões, votação, brincadeiras e espaços, participação nas propostas, livre escolha dentro do que é proposto.

A roda não é uma prática recente; há muito tempo se faz presente em diferentes contextos culturais e comunitários, como nas reuniões de famílias indígenas, nos mutirões para construção de casas e nos grupos populares de discussão. Em muitos desses espaços, a disposição circular favorece a participação de todos, criando um ambiente em que as pessoas podem se ver, escutar e compartilhar experiências de maneira mais horizontal. Conforme destaca Warschauer (2004), a roda constitui uma prática que favorece o envolvimento, a escuta e a troca entre as pessoas, podendo ser adaptada a diversos propósitos e grupos.

No campo da educação, essa dinâmica também foi valorizada por Célestin Freinet (1979; 2001) e Paulo Freire (1987; 1992), que desenvolveram abordagens pedagógicas fundamentadas na colaboração, no diálogo e na construção coletiva do conhecimento. Freinet, por exemplo, defendia práticas que aproximassem a escola da vida cotidiana das crianças, valorizando a expressão, a cooperação e a participação ativa dos estudantes, como se observa no uso do “livro da vida”, nas assembleias e nos textos livres. Já Freire propunha os círculos de cultura como espaços de diálogo, reflexão crítica e partilha de saberes, nos quais educadores e educandos aprendem em comunhão, a partir da realidade vivida. Em ambas as perspectivas, o diálogo ocupa um lugar central no processo educativo, evidenciando a importância da escuta, da participação e da valorização dos sujeitos na construção do conhecimento e das relações coletivas.

Em continuidade, apresentamos também a utilização das categorias pelas professoras, segundo a abordagem teórica mencionada (Pikler e Reggio Emilia), construídas a partir das respostas fornecidas. A Tabela 14 apresenta as frequências absolutas e relativas de cada categoria.

Tabela 14 – Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Ao longo da jornada, quais momentos do cotidiano as crianças têm a oportunidade de fazer escolhas?”, por abordagem trabalhada.

Categorias	Pikler		Reggio Emilia	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Brincadeiras	5	55,6	26	83,9
Ambientes	0	0,0	11	26,2
Livros para leitura	4	44,4	14	33,3
Contextos de aprendizagem	8	88,9	24	57,1
Alimentação	4	44,4	19	45,2
Roda de conversa	0	0,0	10	23,8

Fonte: Elaboração própria.

Na abordagem Pikler, a categoria mais frequente é a de Contextos de aprendizagem ($f=8$; 88,9%), seguida de Brincadeiras (5; 55,6%), Livros para leitura (4; 44,4%) e Alimentação (4; 44,4%). As categorias *Ambientes* e *Roda de conversa* não foram mencionadas. Observa-se a presença relevante das brincadeiras e da leitura, indicando que esses momentos também são reconhecidos pelas professoras como situações em que as crianças podem exercer certa autonomia e tomar decisões no cotidiano educativo.

Já na abordagem de Reggio Emilia, destacam-se as categorias Brincadeiras ($f=26$, Contextos de aprendizagem (24; 57,1%), *Alimentação* (19; 45,2%), *Livros para leitura* (14; 33,3%), *Ambientes* (11; 26,2%) e *Roda de conversa* (10; 23,8%). O conjunto dos dados aponta uma ênfase nas categorias *Brincadeiras* e *Contextos de aprendizagem*, evidenciando a centralidade das experiências lúdicas e das propostas pedagógicas como espaços de participação das crianças. Observa-se ainda a presença significativa da categoria Alimentação, sugerindo que esse momento do cotidiano também é percebido como uma oportunidade para escolhas e interações entre as crianças, o que amplia a compreensão do cotidiano educativo como espaço de aprendizagem e participação.

Em relação à terceira questão, “Como você trabalha a construção de regras e combinados, bem como os valores morais (respeito, justiça, solidariedade, entre outros) com as crianças?”.

Na tabela 15, é possível observar o número de ações encontradas nas respostas.

Tabela 15 – Frequência absoluta e relativa do número de ações realizadas pelas professoras na questão “Como você trabalha a construção de regras e combinados, bem como os valores morais (respeito, justiça, solidariedade, entre outros) com as crianças?”

Número de ações	<i>f</i>	%
1	8	15,7
2	31	60,8
3	9	17,6
4	3	5,9
Total	51	100,0

Fonte: Elaboração própria.

Em termos quantitativos, as professoras relataram, em média, 2,14 ações nesta terceira questão. Observa-se predominância de duas ações: 31 docentes (60,8%) indicaram esse número. Em seguida, 9 (17,6%) mencionaram três ações, 8 (15,7%) relataram uma ação e 3 (5,9%) apontaram quatro ações Tabela X. Em síntese, a maior parte combina ao menos duas estratégias, enquanto são menos frequentes os relatos mais restritos (uma ação) ou mais amplos (quatro). A partir disso, a tabela 16 foi criada de modo a apresentar as frequências de utilização das categorias pelas professoras.

Tabela 16 – Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Como você trabalha a construção de regras e combinados, bem como os valores morais (respeito, justiça, solidariedade, entre outros) com as crianças?”, por escola.

Categorias	A		B		C	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Roda de conversa	23	92,0	15	88,2	8	88,9
Professor exemplo	24	96,0	16	94,1	9	100,0
Conflitos e quebra dos combinados	18	72,0	5	29,4	3	33,3
Construção dos combinados	12	48,0	12	70,6	7	77,8
Leituras e materiais de apoio	2	8,0	2	11,8	0	0,0

Fonte: Elaboração própria.

A primeira categoria, “Roda de conversa”, apareceu de forma recorrente nas respostas ao questionário, o que sinaliza uma valorização do diálogo no cotidiano da Educação Infantil. No entanto, embora essa prática seja frequentemente mencionada pelas educadoras, ainda se evidenciam fragilidades no que se refere à realização de ações mais contínuas, intencionais e planejadas para sua efetiva consolidação como espaço democrático de participação infantil. Essa presença pode ser observada nas falas das professoras apresentadas a seguir.

P16- Nas rodas de conversa e roda de mediação. Os combinados foram elaborados coletivamente. Sendo flexível para incluir ou excluir ações.

P19- Na roda de conversa ou em situações vivenciadas que possa ser aproveitada como discussão.

P25- No início do ano, em rodas de conversa, discutimos sobre direitos e deveres das crianças e do professor, sobre os limites que tínhamos que respeitar.

É importante destacar que as rodas de conversa devem estar relacionadas a decisões coletivas e a situações que dizem respeito ao âmbito do grupo, ou seja, ao que pertence ao espaço público da convivência. Nesses momentos, as crianças podem tomar pequenas decisões sobre o planejamento da jornada e outras resoluções coletivas, aprendendo a considerar o ponto de vista dos colegas e a respeitar acordos comuns. Santos et al. (2022) salientam que, na Educação Infantil, não são indicadas as assembleias nos moldes propostos por Araújo (2004), Puig e Martín (2014) e Vinha et al. (2017), considerando o momento de desenvolvimento em que as crianças se encontram, uma vez que as assembleias na perspectiva moral são voltadas para o Ensino Fundamental. No entanto, é possível realizar avaliações coletivas do dia, nas quais o grupo discute o que foi positivo e quais aspectos podem ser aprimorados.

Além disso, tais espaços favorecem que as crianças façam escolhas individuais que contribuam para a boa convivência e, progressivamente, participem de decisões que ultrapassem os limites da própria turma, envolvendo-se mais amplamente na vida da escola. Na abordagem Reggiana, o termo assembleia também é utilizado, mas com um sentido diferenciado: além de servir para refletir sobre o dia, é realizada no início das atividades, permitindo que as crianças escolham entre propostas, organizem-se em grupos e até sugiram novas experiências que não haviam sido previstas pelo professor (Strozzi, 2014). No conjunto das respostas, a categoria “*Professor exemplo*” aparece com frequência; a seguir, apresentam-se falas das professoras que a exemplificam.

P2- Roda de conversa, escrita coletiva de combinados, diálogos individuais e em pares. e acima de tudo procuro ser o exemplo, sendo sempre cordial e respeitosa com as crianças, esse é o principal, enxergo a e evolução das crianças nesse sentido, quando eles agradecem, pedem por favor, não gritam e fazem ofensas com os colegas.

P41- Na prática, sendo modelo e modelizando. Respeitamos o bebê e o seu corpo. Avisamos quando vamos tocá-lo e porque vamos fazê-lo. Pedimos desculpas, falamos por favor e muito obrigada e pedimos licença por exemplo, para limpar o nariz, trocar fralda, etc.

De acordo com Pavaneli (2024), é incoerente esperar que uma criança desenvolva autonomia se o adulto que a orienta não a vivencia em sua própria prática. O primeiro passo, portanto, é o educador reconhecer e exercitar sua própria autonomia moral. Não é possível promover avanços significativos na educação nem planejar ações pedagógicas voltadas ao desenvolvimento moral e integral das crianças sem antes investir na formação daqueles que estão cotidianamente com elas. São os professores que compartilham grande parte do tempo escolar com as crianças e, por isso, exercem profunda influência sobre seus modos de pensar, sentir e agir. Investir na competência moral dos docentes torna-se, assim, condição essencial para que possam atuar como mediadores éticos, capazes de favorecer um ambiente educativo pautado no respeito, na justiça e no diálogo. Quando desenvolvem tal competência, os professores deixam de recorrer a práticas punitivas e autoritárias, criando um clima de confiança e pertencimento, no qual as crianças se sentem valorizadas e protagonistas de suas aprendizagens. Em última instância, é por meio desse processo contínuo de amadurecimento moral que os educadores podem transformar os desafios cotidianos em oportunidades para o crescimento ético e humano de todos os envolvidos.

Em relação à participação das crianças na definição de regras, a categoria “*Construção dos combinados*” emerge com destaque; as falas a seguir ilustram essa prática.

P11-Fizemos um cartaz de combinados e sempre retornamos a ele quando necessário, converso com eles e ressalto a importância de pedir desculpas e não fazer mais e digo a eles para se colocarem no lugar do amigo (Empatia).

P25-Tendo a professora como escriba, foi realizada a escrita de um cartaz com regras e combinados, onde as crianças falavam as atitudes que não achavam legais e depois, outro cartaz onde as crianças diziam quais ações deveriam ser tomadas para quem não cumprisse com as regras e combinados.

P30- Regras e combinados fazemos juntos. Respeito, solidariedade, justiça através de conversas, tentando se colocar no lugar do outro.

Vinha (2000) ressalta que a construção das regras na escola deve envolver a participação ativa das crianças, garantindo que compreendam seu sentido e finalidade. As normas precisam promover o respeito mútuo, ser justas, coerentes e negociáveis, e o cumprimento dos acordos deve incluir tanto as crianças quanto os adultos, reforçando a corresponsabilidade. As regras negociáveis surgem de situações cotidianas que exigem soluções coletivas, como a organização da sala ou o cuidado com os materiais. Nesses momentos, o professor atua como mediador, estimulando o diálogo e ajudando o grupo a propor e revisar combinados de forma flexível, conforme novas necessidades aparecem.

Cabe ao educador atuar como mediador das relações, favorecendo a construção de formas saudáveis e respeitadas de convivência, pautadas no diálogo, na empatia e na cooperação. Nesse processo, é importante evitar práticas punitivas e promover espaços de reflexão, nos quais as crianças possam compreender o que é justo, necessário e coletivo para a vida em grupo. As regras, por sua vez, devem considerar direitos e deveres, ser construídas em linguagem clara e positiva, além de se limitarem ao essencial, isto é, àquilo que realmente faz sentido e contribui para a convivência e o bem-estar coletivo.

Quanto à gestão das relações cotidianas, a categoria “*Conflitos e quebra dos combinados*” se evidencia nos relatos abaixo, que descrevem situações e encaminhamentos adotados.

P5- Por meio de rodas de conversa e durante os conflitos que surgem no dia a dia.

P7- Diariamente por meio das vivências cotidianas. A partir das situações que surgem que demandam a criação de um combinado/regra, proponho uma Roda coletiva para dialogarmos e construirmos juntos as regras para cada situação. Sendo que ao longo do ano, elas vão sendo modificadas e/ou alteradas, podendo emergir novas ou algumas deixarem de fazer sentido. Assim, no dia a dia, quando surge a situação novamente, as próprias crianças já têm indícios de como lidar. Os valores morais são trabalhados no dia a dia por meio do diálogo, da observação e da escuta atenta de situações diversas, como conflitos das mais diversas naturezas, em que fazemos a mediação propondo que a própria criança resolva a situação, sempre questionando-as “Como podemos fazer para resolver isso?” Ou “E que jeito resolvemos tal situação?”. Assim, permitindo que eles possam elaborar, vivenciar e praticar essas ações de forma mais efetiva.

De acordo com Tognetta e Vinha (2008), cabe aos docentes promover situações que favoreçam a interação social e o exercício da convivência ética entre as crianças. Isso implica possibilitar que elas participem da construção das regras, façam escolhas e tomem decisões,

avaliem coletivamente as atitudes do grupo e reflitam sobre a convivência ao final do dia. As autoras também ressaltam a importância de propor leituras de contos e outros textos literários, bem como jogos e atividades que incentivem a expressão e o reconhecimento dos sentimentos, além de trabalhos em grupo e pequenas responsabilidades cotidianas ligadas à organização das propostas. Tais práticas contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da empatia e do senso de responsabilidade coletiva.

No campo das mediações pedagógicas, a categoria “*Leituras e materiais de apoio*” é destacada; os trechos a seguir mostram como foi mencionada pelas professoras.

P13- Sim. Os combinados são elaborados a partir de conversas com as crianças. Leitura de livros que modelizam procedimentos positivos
Sempre cumprir o que combinar ou prometer para as crianças

P14- Trago sempre alguma leitura, mais uma vez conversamos em roda sobre os combinados e o que podemos propor para aqueles que não cumprem as regras da escola.

De acordo com DeVries e Zan (1998), a literatura infantil configura-se como um importante recurso para que os docentes estimulem conflitos cognitivos e morais nas crianças, à medida que elas identificam valores e princípios nas narrativas e participam de discussões sobre as ações dos personagens. Por meio dessas histórias, os professores podem propor situações hipotéticas que convidam as crianças a refletir sobre atitudes, fazer escolhas, expressar seus pontos de vista e se confrontar com diferentes formas de compreender o mundo.

Mais do que um instrumento pedagógico, a literatura é também um espaço de espelhamento e de sentidos. Muitas vezes, não é o leitor quem lê o livro, mas o livro que lê o leitor. Ao se identificar com uma história, a criança reflete sobre a própria vida, revisita experiências e reconhece emoções. Desse modo, a leitura literária ultrapassa o conteúdo moral explícito e se transforma em um campo de reflexão ética e emocional, que favorece o desenvolvimento da empatia, da sensibilidade e da consciência de si e do outro. Por essa razão, torna-se essencial que os educadores selecionem obras que despertem reflexões morais e emocionais significativas, uma vez que nem todas as narrativas infantis possuem essa potência formativa.

Em continuidade, apresentamos, também, a utilização das categorias pelas professoras, por abordagem teórica (Tabela 17).

Tabela 17 – Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Como você trabalha a construção de regras e combinados, bem como os valores morais (respeito, justiça, solidariedade, entre outros) com as crianças?” por abordagem trabalhada.

Categorias	Pikler		Reggio Emilia	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Roda de conversa	7	77,8	39	92,9
Professor exemplo	1	11,1	1	2,4
Conflitos e quebra dos combinados	3	33,3	23	54,8
Construção dos combinados	5	55,6	26	61,9
Leituras e materiais de apoio	1	11,1	3	7,1

Fonte: Elaboração própria.

A categoria mais recorrente, em ambas as abordagens, é a *Roda de conversa*, mencionada por 77,8% das professoras na perspectiva Pikler e por 92,9% na Reggio Emilia. Esse dado demonstra que o diálogo constitui a principal estratégia para lidar com a construção de regras, combinados e valores morais no cotidiano das instituições.

A *Construção dos combinados* também aparece de forma significativa nas duas abordagens, com 55,6% (Pikler) e 61,9% (Reggio), revelando a intencionalidade das docentes em envolver as crianças nos processos de definição de regras, fortalecendo a participação democrática. Já a categoria conflitos e quebra dos combinados apresenta maior destaque na Reggio Emilia (54,8%) em comparação à Pikler (33,3%), o que sugere que, nessa abordagem, os conflitos são mais frequentemente concebidos como oportunidades pedagógicas.

Por outro lado, tanto a categoria *Professor como exemplo* (11,1% em Pikler e 2,4% em Reggio) quanto o uso de *Leituras e materiais de apoio* (11,1% em Pikler e 7,1% em Reggio) foram pouco mencionados, indicando menor ênfase nessas estratégias quando comparadas às práticas centradas no diálogo e na participação das crianças.

Na quarta questão do questionário “*Diante de um conflito entre as crianças, como você realiza a mediação?*” analisamos inicialmente a quantidade de ações mencionadas pelas professoras em cada resposta (Tabela 18).

Tabela 18 – Frequência absoluta e relativa do número de ações realizadas pelas professoras na questão “Diante de um conflito entre as crianças, como você realiza a mediação?”

Número de ações	<i>f</i>	%
1	12	23,5
2	26	51,0
3	12	23,5
4	1	2,0
Total	51	100,0

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar quantitativamente as respostas, verifica-se que as professoras apresentam uma média de 2,04 ações na segunda questão. A maior parte delas (26 professoras, correspondendo a 51,0%) relatou utilizar duas ações distintas em situações de conflito. Além disso, 12 professoras (23,5%) mencionaram apenas uma ação e o mesmo percentual indicou três ações, enquanto apenas uma professora (2,0%) citou quatro ações. Esses dados sugerem que, de modo geral, as estratégias de mediação empregadas não se restringem a uma única conduta, mas contemplam diferentes alternativas, ainda que a predominância recaia sobre o uso de duas ações combinadas. Na sequência construímos a tabela 19 que apresenta as frequências de utilização das 8 categorias utilizadas pelas professoras.

Tabela 19 – Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Diante de um conflito entre as crianças, como você realiza a mediação?”, por escola.

Categorias	A		B		C	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Realiza a mediação	24	96,0	17	100,0	8	88,9
Incentiva o pedido de desculpas	4	16,0	3	17,6	0	0,0
Exclusão temporária	0	0,0	2	11,8	0	0,0
Resolução pelas crianças	1	2,0	0	0,0	1	11,1
Consequências	14	56,0	9	52,9	7	77,8
Roda de conversa	5	20,0	0	0,0	1	11,1
Recorre aos combinados	5	20,0	0	0,0	1	11,1
Comunica a família	1	2,0	0	0,0	1	11,1

Fonte: Elaboração própria.

Foi possível constatar que a ação mais frequente entre as professoras diante de situações de conflito entre as crianças, é a *“Realiza a mediação”*, mencionada por praticamente todas as docentes: 96,0% na escola A, 100% na escola B e 88,9% na escola C. Em seguida, observa-se a presença significativa da categoria *“Consequências”*, indicada por mais da metade das professoras em cada instituição (56,0% na escola A, 52,9% na B e 77,8% na C), o que sugere que, além da mediação, muitas docentes recorrem a algum tipo de responsabilização das crianças envolvidas. Outras estratégias aparecem em menor proporção, como o *“Incentiva o pedido de desculpas”* (16,0% na escola A e 17,6% na B), a utilização da *“Roda de conversa”* (20,0% na A e 11,1% na C) e o *“Recorre aos combinados”* previamente estabelecidos (20,0% na A e 11,1% na C), demonstrando que, em algumas situações, há espaço para o diálogo coletivo e para a retomada de regras construídas em grupo. Já a *“Resolução pelas crianças”* surge timidamente (2,0% na escola A e 11,1% na C), evidenciando que ainda há pouca ênfase na autonomia das crianças para resolver seus próprios conflitos. Ressalta-se, ainda, a menção à *“Exclusão temporária”*, presente em 11,8% das respostas na escola B. Por fim, a *“Comunica a família”* é pouco citada, aparecendo apenas em 2,0% das respostas na escola A e em 11,1% na C. De modo geral, os dados revelam a centralidade da categoria *“Realiza a mediação”*, associada em muitos casos à aplicação de *“Consequências”*. Na primeira categoria que é *“Realiza a mediação”*, algumas professoras relataram as seguintes informações

P7- Minha primeira ação é questionar as crianças envolvidas sobre o que aconteceu, ouvindo todos os envolvidos. Depois, questionar “E como podemos fazer para resolver isso?”, deixando que eles me digam como podem lidar com a situação. A partir das respostas, faço a mediação, diálogo sobre a melhor forma de resolver para que consigam realizar da próxima vez. Em casos pontuais, recorrentes e mais extremos, quando a criança troca o momento de brincar harmoniosamente com outra utilizando da expressão corporal, por exemplo, convido a criança a se acalmar, dialogar e respirar um pouco antes de retornar à brincadeira.

P15- Soluciono com mediação, deixo que ambas as partes falem e traço estratégias para que todas saiam satisfeitas.

A análise das respostas das professoras evidencia que há uma preocupação em realizar a mediação dos conflitos entre as crianças. Contudo, embora algumas práticas se aproximem do que é defendido pela literatura, nem todas se sustentam em fundamentos teóricos consolidados. A mediação de conflitos requer um olhar mais intencional e criterioso, pois se configura como um processo de aprendizagem nas relações. Nessa perspectiva, é pertinente

apresentar alguns passos propostos por DeVries e Zan (1998), que podem orientar o trabalho docente na condução dos conflitos infantis de forma mais reflexiva e formativa:

- Primeiramente é avaliar se há risco físico para os envolvidos. Caso a situação envolva agressões, a intervenção deve ocorrer imediatamente, separando as partes e garantindo a integridade de todos.
- Em seguida, é importante verificar se já é possível iniciar a reconstrução do ocorrido. Para isso, o adulto precisa perceber o clima emocional do momento e, se necessário, oferecer um tempo para que as crianças se acalmem antes de retomar o diálogo.
- Ao reconstruir o acontecimento, o mediador deve incentivar que cada parte conte o que aconteceu, com base nos fatos, evitando acusações. É fundamental assegurar que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas, garantindo um espaço de fala sem interrupções.
- Depois do relato, é necessário favorecer que as crianças expressem como se sentiram durante o conflito. Esse momento ajuda a reconhecer as emoções envolvidas e a fortalecer a empatia. O adulto pode incentivar que se olhem nos olhos ao falar, reforçando a importância do respeito e da escuta mútua.
- A partir do que foi compartilhado, o mediador deve ajudar as partes a compreenderem o problema, suas causas e possíveis estratégias de solução, destacando os valores éticos e morais que sustentam o convívio respeitoso.
- O professor também pode estimular que as próprias crianças proponham alternativas para resolver a situação, ajudando-as a visualizar as consequências de cada escolha e apoiando-as na busca de soluções justas e compartilhadas.
- Por fim, é importante verificar se o acordo elaborado é satisfatório para todos os envolvidos e reafirmar o compromisso coletivo com o que foi combinado, promovendo a corresponsabilidade e o aprendizado moral decorrente do processo.

Entre as respostas que se enquadram na categoria “*Incentiva o pedido de desculpas*”, nota-se que as professoras relatam estimular a criança a reconhecer o erro e pedir desculpas ao colega.

P3-Ouçó os dois lados envolvidos, as “testemunhas” se houver, só há consequências caso volte a se repetir o mesmo episódio, pois primeiro há uma mediação, a solicitação de pedido de desculpa, ou arrependimento.

P40- Procuro intervir mostrando as consequências de tais atitudes, pois em nossa turma acontece conflitos que faz o amigo chorar, então aproveitamos para mostrar através de conversas que não foi legal, que machucou, que deixou o amigo triste. Vamos pedir desculpas e não fazer mais esse tipo de coisa porque não é legal.

De acordo com Lugli (2018), uma prática ainda bastante recorrente nas escolas é o pedido de desculpas como forma de encerrar conflitos entre as crianças. No entanto, quando essa ação é imposta pelo adulto, perde seu sentido educativo. Em muitos casos, a criança se desculpa por obrigação ou apenas para retomar a brincadeira, sem compreender o que realmente aconteceu. Nesses momentos, não há espaço para que ela elabore seus sentimentos ou reconheça os do outro; trata-se apenas de repetir uma “palavra mágica” desprovida de reflexão e autenticidade. O pedido forçado de desculpas, portanto, não promove empatia nem contribui para o desenvolvimento moral, pois desconsidera o estado emocional da criança, que ainda pode estar brava, magoada ou confusa. Mais do que exigir uma resposta imediata, é fundamental que o educador ajude a criança a compreender o conflito, a nomear o que sentiu e a escutar o que o outro também vivenciou, para que o gesto de reparar o erro surja de forma genuína e consciente, e não apenas como uma formalidade vazia.

Vinha *et al.* (2017) salientam que para favorecer o desenvolvimento da consciência moral e a capacidade de reflexão das crianças, é necessário que o adulto as estimule a pensar sobre como podem resolver seus próprios conflitos. Inspirando-se em Piaget, as autoras destacam três qualidades da ação mental que possibilitam esse processo: reconstituição, antecipação e comparação. Na reconstituição, o adulto solicita que a criança reconte o que aconteceu, permitindo que a ação seja transformada em representação e, assim, compreendida de forma mais consciente. Em seguida, na antecipação, incentiva-a a imaginar o que poderia ter feito de maneira diferente ou o que pretende fazer numa próxima ocasião, favorecendo a previsão e o planejamento de novas atitudes. Por fim, na comparação, propõe que a criança avalie as possibilidades de ação e suas consequências, aprendendo a fazer escolhas responsáveis e fundamentadas.

Na Figura 8, apresentam-se duas mini-histórias nas quais é possível perceber a importância de documentar e narrar o cotidiano, bem como reconhecer o valor das relações e da convivência no contexto educativo. Essas situações evidenciam que os conflitos não se apresentam de forma única, mas podem assumir naturezas diversas, especialmente em um cotidiano vivo, marcado pela pluralidade das experiências e pela diversidade de bebês e crianças.

Figura 8 – Mini-histórias: A matemática da gangorra e encontros e confrontos



Fonte: Documentação da Escola C, 2024.

Nessas pequenas cenas da vida cotidiana, torna-se evidente o quanto os aspectos da moralidade estão presentes o tempo todo nas interações entre as crianças. Revelam-se, nesse processo, a importância de validar os sentimentos, de abrir espaço para a resolução de problemas e para as negociações, e de compreender que as amizades também se constroem e se fortalecem mesmo diante dos conflitos.

Por vezes, os conflitos entre crianças são compreendidos apenas como situações passageiras, como se rapidamente fossem esquecidos e superados. No entanto, o cotidiano mostra que a vida em grupo é atravessada por desencontros, tensões e reconciliações. Conviver implica aprender a lidar com essas situações, compreender o outro e reconhecer que os conflitos fazem parte das relações.

As crianças, em sua forma de estar no mundo, revelam constantemente que viver em coletivo não significa ausência de conflitos, mas a capacidade de seguir juntos mesmo depois deles. Talvez por isso, nas pequenas experiências do dia a dia, elas ensinam aos adultos algo

essencial: que a vida é feita de encontros, negociações e recomeços, e que, apesar das diferenças e dos desentendimentos, os vínculos podem continuar sendo tecidos.

Em continuidade às respostas do questionário, ao mencionarem a categoria “*Exclusão temporária*”, as docentes descrevem situações em que a criança é afastada do grupo ou da atividade por um curto período de tempo.

P50- Através do diálogo, quando a criança não consegue se regular emocionalmente ela é retirada da brincadeira por alguns minutos afim de se recompor.

P52- Se existe reincidência e a agressão é física ou verbal, separo a criança do restante do grupo e converso no particular, ao terminar a conversa, a criança retorna ao grande grupo. Apenas deixo separada se a criança se encontra visivelmente alterada e tem dificuldades de se regular, então a ajudo ao perceber que sozinha, não está conseguindo, e a retiro do local, inclusive, se necessário .

Segundo DeVries e Zan (1998), a exclusão do grupo pode ser compreendida como uma consequência lógica diante da violação de direitos ou da quebra de acordos de convivência. No cotidiano escolar, observa-se que as crianças frequentemente afastam colegas cujas atitudes comprometem o equilíbrio das interações, exercendo, de certa forma, um mecanismo espontâneo de autorregulação do grupo. Entretanto, quando esses comportamentos assumem caráter agressivo ou desrespeitoso, cabe ao professor intervir de maneira sensível e mediadora, oferecendo às crianças um tempo de reorganização emocional antes da retomada da convivência coletiva.

As falas reunidas na categoria “*Resolução pelas crianças*” indicam que algumas professoras incentivam os próprios pares a buscarem soluções de forma autônoma.

P2- Quando eles não conseguem resolver sozinhos sempre procuram minha ajuda, faço uma conversa com os envolvidos, procuro ouvir os dois lados e digo que precisam enxergar as necessidades do outro, que nem sem temos que satisfazer nossas vontades, a maior parte dos conflitos isso dá certo.

Segundo Lugli (2018), compreender e trabalhar os conflitos desde a infância é fundamental para a formação sociomoral dos sujeitos. A maneira como esses conflitos são percebidos e mediados exerce influência direta na construção das relações e no desenvolvimento da autonomia. Por isso, torna-se essencial abordar as questões morais desde a primeira infância, período em que a criança começa a estabelecer vínculos e a participar de interações sociais nos diversos contextos em que vive.

Se é na infância que se aprendem habilidades como falar, andar e se alimentar, é também nela que se iniciam os primeiros passos da vida moral, o reconhecimento do outro, o enfrentamento das divergências e a busca por soluções justas. Nesse processo, o papel do professor é decisivo: ele deve compreender que o conflito pertence aos envolvidos e acreditar na capacidade das crianças de buscar caminhos para solucioná-lo, intervindo apenas quando necessário. O educador precisa estar presente e disponível como apoio, ajudando as crianças a compreender as situações e a lidar com as emoções envolvidas, mas sem resolver o problema por elas, para que possam desenvolver autonomia moral e responsabilidade nas relações.

Dessa forma, analisar como as crianças da Educação Infantil vivenciam e elaboram os conflitos torna-se indispensável, uma vez que se encontram no início do processo de construção do conhecimento e, devido às suas características de desenvolvimento, necessitam da mediação sensível e do exemplo ético do adulto para compreender e internalizar valores de respeito, justiça e convivência.

Na categoria “Consequências”, observa-se na fala da professora que ela propõe medidas para que as crianças assumam responsabilidades em função de seus atos.

P10- Procuro ouvir os envolvidos e mediar para que a criança consiga expressar seus sentimentos e fazer com que o outro ouça e reflita sobre como o colega se sente. Também tento fazer com que juntos procuremos uma maneira para que o colega perceba que sempre há consequências em nossas escolhas. Mediando de acordo com o que ocorreu, quando machucou o amigo ele precisa saber que é necessário cuidar dele, oferecendo ajuda, mas quando é algo corriqueiro como tomar um brinquedo, conversamos para que a criança entenda que compartilhar e brincar juntos é sempre a melhor estratégia.

Neste caso a consequência atribuída ao comportamento da criança mantém relação direta com o ato em si, o que se aproxima do conceito de sanção por reciprocidade, conforme proposto por Piaget (1932/1994). Esse tipo de sanção favorece a compreensão da relação entre causa e efeito, contribuindo para o desenvolvimento da responsabilidade moral e para a construção de relações mais justas e cooperativas.

Entretanto, ainda é possível identificar, nas observações realizadas, a presença de sanções expiatórias, caracterizadas por serem punições arbitrárias, sem vínculo direto entre o ato cometido e sua natureza. Tais práticas, por não promoverem reflexão nem favorecerem a compreensão das consequências das próprias ações, tendem a reforçar comportamentos pautados na obediência à autoridade, contribuindo para a manutenção da heteronomia moral,

em que a regra é seguida apenas por imposição externa, e não por compreensão ou legitimação interna. Diante disso, torna-se necessário repensar as práticas escolares e adotar estratégias mais reflexivas e restaurativas, que envolvam as crianças no processo de resolução de conflitos. Tais ações possibilitam a construção de um ambiente mais democrático, no qual os estudantes são incentivados a refletir sobre suas atitudes, desenvolver a autorregulação e aprimorar as relações de convivência, fortalecendo, assim, o caminho em direção à autonomia moral. Já a categoria “*Roda de conversa*” reúne práticas em que o diálogo coletivo é utilizado como recurso para refletir sobre os conflitos.

P4- Chamamos as crianças e conversamos no momento, elas contam o que aconteceu e geralmente o que ocasionou pede desculpas, no dia seguinte levamos o assunto para roda de conversa.

P14- A primeiro momento chamo cada criança individualmente para ouvir qual sua queixa ou justificativa pelo ocorrido. Após conversamos com os envolvidos para que não ocorra mais e que se respeitem e se entendam. Se após essas ações os conflitos ainda continuam levo para a roda de conversa para as crianças decidirem e se conscientizarem sobre o assunto.

O professor deve atuar como mediador, promovendo a tomada de decisões conscientes, o diálogo e o respeito mútuo entre as crianças. A roda de conversa configura-se como um espaço privilegiado de expressão e construção coletiva, no qual é possível planejar, refletir e resolver questões que envolvem o grupo. Nesse contexto, as crianças aprendem a escutar o outro, argumentar e buscar soluções de forma autônoma e cooperativa. Além de favorecer a convivência democrática, a roda de conversa também contribui para o desenvolvimento intelectual, moral e social, ao proporcionar experiências que estimulam a autorregulação, a empatia e o sentimento de pertencimento ao coletivo.

Em relação à categoria “*Recorre aos combinados*”, aparecem relatos de professoras que recorrem às regras previamente estabelecidas para conduzir a mediação.

P9-Retomo os combinados, caso o conflito continue as crianças perdem o direito de brincar por 5 minutos.

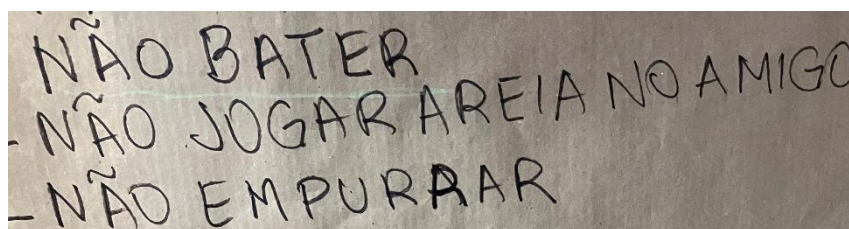
P20- Com diálogo. Sim, a criança perde uns minutos do que estava fazendo e fica sentada ao meu lado e eu continuo conversando com ela sobre o que aconteceu.

Os combinados devem ser retomados sempre que necessário e podem ser revisados, ampliados ou reformulados ao longo do ano, acompanhando as experiências e os desafios

vividos pelo grupo. Esse processo precisa ocorrer com a participação efetiva das crianças, pois aquilo que nasce das interações do cotidiano e das situações vivenciadas coletivamente tende a adquirir maior significado para elas. Assim, é importante que a necessidade de determinado combinado surja das próprias relações e acontecimentos da jornada educativa, fazendo sentido naquele momento e vinculando-se às experiências concretas do grupo. Nesse contexto, torna-se fundamental evitar a criação de combinados que não se relacionam com as ações ou necessidades observadas no cotidiano.

O aprendizado constrói-se na experiência e na reflexão sobre o vivido. Muitas vezes, é preciso permitir que determinadas situações ocorram para que, a partir delas, as próprias crianças possam refletir, dialogar e buscar soluções coletivas. Quando o movimento é inverso, antecipando regras para problemas ainda inexistentes, corre-se o risco de artificializar o processo educativo, criando normas desprovidas de sentido e enfraquecendo o caráter formativo dos combinados.

Figura 9 – Cartaz dos combinados



Fonte: Escola B, 2024.

Na Figura 9, é possível observar parte dos combinados que foram construídos por uma das turmas acompanhadas durante a pesquisa. Destaca-se que muitos deles estão formulados a partir do “não”, ou seja, indicam aquilo que não deve ser feito. No entanto, conforme orienta Vinha (2000), a elaboração de combinados pode ser mais potente quando expressa formulações positivas, focalizando a ação esperada das crianças, em vez de enfatizar apenas a proibição. Assim, em lugar de expressões como “não bater”, “não empurrar” ou “não jogar areia”, é possível propor combinados que indiquem caminhos de ação, como “conversar com o colega para resolver o conflito” ou “pedir ajuda a um adulto quando não conseguir resolver a situação”. Contudo, é importante que a educadora permita que esses combinados sejam elaborados pelas próprias crianças, mediando o processo por meio de boas perguntas, de modo a favorecer que construam formulações mais positivas.

Essa perspectiva amplia o sentido das regras, uma vez que elas não se referem apenas ao que é proibido, mas também envolvem direitos, responsabilidades e formas de convivência no coletivo.

No que diz respeito à mediação de conflitos, Vinha e Silva (2025) salientam que o professor exerce papel fundamental, especialmente ao auxiliar as crianças a regular suas próprias reações. As autoras defendem que os conflitos pertencem aos seus protagonistas e que é preciso acreditar na capacidade das crianças de buscar soluções, sem, contudo, deixá-las totalmente sozinhas nesse processo. O educador precisa intervir de modo sensível e criterioso, considerando que as crianças ainda estão desenvolvendo habilidades para controlar impulsos e coordenar diferentes pontos de vista. Assim, quando surgem dificuldades na resolução de conflitos, cabe ao professor acompanhar e apoiar o grupo, ajudando as crianças a compreender as situações e a buscar caminhos para superar os desafios interpessoais. No entanto, essa atuação não significa substituir as crianças na resolução das desavenças. Ao oferecer condições para que elas próprias participem da busca por soluções, o professor favorece o desenvolvimento da autonomia. Contudo, o educador não precisa e nem deve intervir em todos os conflitos, pois o enfrentamento dessas situações pode favorecer o desenvolvimento moral das crianças. O fundamental é saber quando e como intervir, transformando o conflito em oportunidade de reflexão, aprendizagem e crescimento nas relações.

Essa mediação exige atenção às diferentes dimensões do conflito: cognitiva, afetiva e social. A dimensão cognitiva envolve compreender as razões, ideias e sentimentos presentes na situação; a afetiva refere-se às reações emocionais das crianças diante do desequilíbrio provocado pelo conflito; e a social diz respeito à forma como elas se relacionam com o outro no contexto da convivência. Ao considerar esses aspectos, o professor pode apoiar o grupo de modo sensível e intencional, contribuindo para que os conflitos se tornem oportunidades de aprendizagem sobre si, sobre o outro e sobre as formas de viver em coletivo.

A categoria “*Comunica a família*” contempla respostas em que o conflito é levado ao conhecimento dos responsáveis, ampliando a mediação para além do espaço escolar.

P45- Através do diálogo, avisos uma, duas vezes, perda do brinquedo, perda do direito de brincar por alguns minutos, casos extremos avisos aos pais.

A família exerce um papel essencial na vida das crianças e deve ser mantida informada sobre o que ocorre no ambiente escolar. Contudo, é preciso discernimento ao lidar com essas situações, pois há uma linha muito tênue entre envolver a família de maneira construtiva e transferir a ela a responsabilidade pela resolução dos conflitos. A escola não deve delegar aos pais a solução de problemas que se originam em seu contexto, uma vez que isso enfraquece sua função educativa e formadora. Por outro lado, embora os pais frequentemente busquem intervir, é comum que recorram a estratégias punitivas ou a longos sermões, os quais podem gerar efeitos imediatos, mas não promovem transformações significativas no comportamento das crianças. Ao transferir a resolução dos conflitos para a família, a escola deixa de abordar pedagogicamente tais situações e priva as crianças da oportunidade de aprender a lidar com seus próprios problemas, refletindo, dialogando e construindo soluções de forma autônoma e cooperativa. Assim, cabe à instituição escolar assumir sua responsabilidade formativa, favorecendo o diálogo e a corresponsabilidade entre escola e família, mas preservando seu papel central na mediação dos conflitos e no desenvolvimento moral das crianças, uma vez que a mediação do professor se apoia em fundamentos científicos e pedagógicos, pelo menos assim se espera, enquanto a atuação das famílias, embora permeada por saberes e experiências importantes, não se orienta necessariamente por esse mesmo referencial científico.

Dando seguimento às análises, apresentamos também, a utilização das categorias pelas professoras, por abordagem teórica (Tabela 20) conforme segue abaixo.

Tabela 20– Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Diante de um conflito entre as crianças, como você realiza a mediação?”, por abordagem.

Categorias	Pikler		Reggio Emilia	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Realiza a mediação	9	100,0	40	95,2
Incentiva o pedido de desculpas	1	11,1	6	14,3
Exclusão temporária	0	0,0	2	4,8
Resolução pelas crianças	0	0,0	2	4,8
Consequências	6	66,7	24	57,1
Roda de conversa	0	0,0	6	14,3
Recorre aos combinados	0	0,0	6	14,3
Comunica a família	0	0,0	2	4,8

Fonte: Elaboração própria.

Os dados da Tabela 24 indicam que, diante de conflitos entre as crianças, a ação mais recorrente é a de *realizar a mediação*, presente em todas as respostas das professoras que se inspiram na abordagem Pikler (100%) e em quase todas de Reggio Emilia (95,2%). Em professoras que se embasam na abordagem Pikler, além dessa prática, observa-se a utilização da categoria *consequências* por 66,7% das docentes, sem registros nas demais estratégias. Já nas que se inspiram na abordagem de Reggio Emilia, além da forte presença da mediação, aparecem diferentes formas de condução dos conflitos, como o *incentivo ao pedido de desculpas* (14,3%), a *resolução pelas crianças* (4,8%), a *roda de conversa* (14,3%) e o *recurso aos combinados* (14,3%). A categoria *consequências* também se mostra relevante nesse grupo (57,1%), enquanto a *exclusão temporária* é mencionada de forma pontual (4,8%). Assim, nota-se que, a mediação direta do adulto é predominante nas duas perspectivas.

Na quinta questão, que abordava a formação continuada das professoras, apresentou-se a seguinte pergunta: “*Você possui alguma formação em desenvolvimento da moralidade infantil?*”. As respostas obtidas possibilitaram a construção de cinco categorias, organizadas na Tabela 21.

Tabela 21 – Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Você possui alguma formação em desenvolvimento da moralidade infantil?”, por escola.

Categorias	A		B		C	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Não tem nenhuma formação	10	40,0	11	64,7	5	55,6
Estuda de forma autônoma	11	44,0	6	35,3	3	33,3
Estudos coletivos no HTPC	3	12,0	0	0,0	20	0,0
Formação Inicial	2	8,0	1	5,9	2	22,2
Cursos de curta duração e palestras	4	16,0	2	11,8	1	11,1

Fonte: Elaboração própria.

Na Escola A, observa-se um equilíbrio entre aquelas que declararam *não ter nenhuma formação* (40,0%) e as que afirmaram *estudar de forma autônoma* (44,0%). Além disso, aparecem registros em *cursos de curta duração e palestras* (16,0%), *formação inicial* (8,0%) e *estudos coletivos no HTPC – Horário de trabalho pedagógico coletivo* (12,0%). O trabalho

coletivo configura-se como um espaço de colaboração entre os educadores, no qual se tornam possíveis as trocas, o diálogo e a construção conjunta de saberes. Além disso, constitui um lugar de reconhecimento público dos conhecimentos profissionais docentes, fortalecendo a identidade e a valorização do grupo (Nono, 2011). Essa diversidade sugere que, nesse contexto, ainda que muitas docentes não tenham formação formal específica, buscam complementar seus conhecimentos por diferentes vias.

Na Escola B, prevalece o grupo que *não tem nenhuma formação* (64,7%), seguido por aquelas que relatam *estudar de forma autônoma* (35,3%). Há também uma pequena presença de *formação inicial* (5,9%) e de *cursos de curta duração e palestras* (11,8%). Chama atenção o fato de não haver menção a *estudos coletivos no HTPC*, indicando que essa modalidade não parece estar consolidada nesse contexto. Na Escola C, a situação se aproxima da observada em A, mas com algumas diferenças. A ausência de formação também é significativa (55,6%), mas aparecem proporções relevantes em *formação inicial* (22,2%) e em *estudos coletivos no HTPC* (20,0%), indicando maior inserção em espaços formais ou coletivos de formação. Além disso, 33,3% mencionam *estudar de forma autônoma*, e uma pequena parcela (11,1%) indica participação em *cursos de curta duração e palestras*. Os dados obtidos evidenciam que a maioria das professoras afirma não possuir formação específica no campo do desenvolvimento da moralidade infantil, ou então recorre a percursos formativos pouco sistematizados. Em algumas escolas, o estudo autônomo aparece como alternativa bastante presente, indicando uma busca individual por conhecimentos que não são ofertados de maneira institucionalizada. Também se observa a ausência de formação em um número expressivo de docentes, o que demonstra lacunas importantes na preparação profissional. Em contrapartida, há registros de participação em cursos de curta duração, palestras, formação inicial e, em menor escala, em espaços coletivos como os HTPCs, estes últimos com maior incidência em uma das escolas investigadas. De modo geral, nota-se que, embora 80,4% das professoras relatem algum tipo de formação, a predominância de trajetórias individuais e descontínuas reforça a necessidade de políticas mais consistentes de formação continuada voltadas ao tema da moralidade infantil.

No que se refere à formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), foi possível identificar alguns documentos orientadores que apresentam temáticas trabalhadas nas formações destinadas aos professores da Educação Infantil desde 2013. Entre esses materiais, destacam-se os cadernos *Orientações para o Trabalho*

Pedagógico na Educação Infantil: a organização de ambientes de aprendizagem de 0 a 2 e Cadernos de Orientações Didáticas para a Educação Infantil (3 a 5 anos). A análise desses documentos permite observar que a temática da moralidade infantil não aparece de forma explícita como conteúdo formativo. Nesse sentido, os materiais enfatizam principalmente aspectos relacionados às práticas pedagógicas, com maior foco nos processos de leitura e escrita (São José do Rio Preto, 2016a; 2016b).

Segundo a pesquisadora Luciana Perpétuo Máximo, que participou da elaboração do Plano de Capacitação da rede (Máximo, 2020), a definição das demandas formativas deve considerar diferentes aspectos. Para a autora, ao priorizar determinados conteúdos, é necessário analisar as necessidades formativas da rede, atentando-se para aquelas de maior incidência ou para questões emergenciais, sempre buscando atender às demandas das unidades escolares e favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças e adolescentes. Ainda assim, a autora reconhece que tais iniciativas, por si só, não são suficientes para contemplar toda a complexidade e lacunas da rede. Por isso, enfatiza a importância de estabelecer parcerias colaborativas entre a Secretaria Municipal de Educação, o governo federal, universidades e outras instituições, de modo a ampliar e dar continuidade aos processos formativos.

Por meio da análise realizada, é possível perceber que, no que se refere aos processos formativos, não apenas nas capacitações promovidas pela SME, mas também nas escolhas realizadas no interior das escolas para os momentos de estudo, há uma recorrente priorização de conceitos relacionados aos aspectos acadêmicos, em detrimento de discussões e práticas voltadas à construção de valores, das relações interpessoais e de aspectos ligados ao desenvolvimento moral das crianças. Cabe lembrar que, na Educação Infantil, o arranjo curricular se organiza por meio dos campos de experiências (Brasil, 2018). No entanto, Tognetta e Lepre (2022) destacam que a temática da convivência escolar possui a mesma relevância que os aspectos tradicionalmente associados aos “conteúdos escolares” e, por isso, requer a elaboração de um planejamento estratégico para seu desenvolvimento, uma vez que aprender a conviver é um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a convivência precisa ser assumida como um valor fundamental no cotidiano da escola (Tognetta; Lepre, 2022). Ainda assim, muitas vezes se esquece que a

moralidade perpassa todos os momentos da jornada educativa, pois possui caráter pedagógico e relacional, como afirmam Moro e Vivaldi (2024).

Na sequência, evidenciam-se algumas respostas das professoras referentes à quinta questão, que aborda a formação voltada para o desenvolvimento da moralidade.

P2- Não tenho nenhum curso com certificado, quando necessário faço minhas pesquisas sozinha, mas tenho intenção de aprofundar no assunto.

P17- Não tive formação específica ofertada pela rede.

P19- Tive na graduação, mas muito superficial. Não aprofundei nos estudos.

P22- Procuro me atualizar e estudo por conta.

P29- Não, nunca tive formação sobre essa temática.

É possível observar um esforço genuíno por parte das professoras, marcado pelo desejo e pela disposição de aprender. No entanto, essa intenção muitas vezes esbarra nas limitações estruturais e nas condições concretas de trabalho que restringem o alcance de suas ações. Torna-se, portanto, fundamental o investimento em políticas públicas que garantam processos de formação continuada consistentes e permanentes, capazes de sustentar práticas pedagógicas reflexivas e transformadoras. Enquanto esse investimento não se concretiza, os professores seguem demonstrando resistência e compromisso ético, sustentados pela crença na potência da educação, mesmo diante de um sistema que, por vezes, se mostra contraditório e desafiador.

De acordo com Moro e Vivaldi (2024), a fragilidade da formação docente no campo da educação moral contribui para a manutenção da crença equivocada de que “a família educa e a escola ensina”. Essa concepção, ainda bastante difundida, acaba por transferir à família a responsabilidade exclusiva pela formação moral de crianças e adolescentes, desconsiderando que esses sujeitos também são, essencialmente, estudantes inseridos em contextos educativos e que passam grande parte de seu tempo no espaço escolar. Assim, ignora-se que a escola, por meio de suas práticas, relações e formas de organização do cotidiano, também participa ativamente do processo de construção de valores.

Os educadores que recebem formação voltada à educação moral conseguem planejar ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das crianças na perspectiva da autonomia moral, uma vez que compreendem com maior clareza o papel das interações, dos conflitos e das regras na construção das relações sociais. Essa formação possibilita que o

professor reconheça as situações do cotidiano escolar como oportunidades educativas, planejando intervenções que estimulem o diálogo, a cooperação e a reflexão sobre as próprias ações.

No entanto, é importante reconhecer que a escola educa moralmente mesmo na ausência de uma formação específica, ainda que, muitas vezes, de forma intuitiva ou guiada pelo senso comum. As relações estabelecidas entre professores e crianças, bem como entre as próprias crianças, produzem constantemente experiências que envolvem valores, normas e formas de convivência. Dessa maneira, a moralidade está presente no cotidiano escolar, ainda que nem sempre seja compreendida como um objeto intencional de trabalho pedagógico.

A diferença reside, portanto, na forma como essa dimensão é conduzida: ou se pauta em práticas espontâneas, pontuais e fragmentadas, ou se fundamenta em princípios científicos e éticos que orientam o trabalho pedagógico e permitem compreender o desenvolvimento moral como parte integrante da educação das crianças.

Na sequência verifica-se também, na Tabela 22, a frequência das ações em cada abordagem que embasa o trabalho das professoras.

Tabela 22 – Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Você possui alguma formação em desenvolvimento da moralidade infantil?”, por abordagem trabalhada.

Categorias	Pikler		Reggio Emilia	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Não tem nenhuma formação	6	66,7	20	76,9
Estuda de forma autônoma	4	44,4	16	38,1
Estudos coletivos no HTPC	0	0,0	3	7,1
Formação Inicial	0	0,0	5	11,9
Cursos de curta duração e palestras	0	0,0	7	16,7

Fonte: Elaboração própria.

A análise dos resultados mostra que a formação em desenvolvimento da moralidade infantil ainda é pouco consolidada no percurso das professoras. No grupo de Pikler, prevalece a ausência de formação (66,7%), seguida pelo estudo de forma autônoma (44,4%), sem registros de cursos, formação inicial ou atividades coletivas.

Já na abordagem de Reggio Emilia, também predomina a ausência de formação específica (76,9%). Contudo, por haver um número maior de professoras vinculadas a essa abordagem, observa-se uma variedade de alternativas complementares: além do estudo autônomo (38,1%), destacam-se referências a cursos de curta duração e palestras (16,7%), à formação inicial (11,9%) e a estudos coletivos realizados no HTPC (7,1%). No que diz respeito a sexta questão, “Você possui alguma formação relacionada às abordagens participativas?”, foram classificadas três categorias (Tabela 23).

Tabela 23 – Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Você possui alguma formação relacionada às abordagens participativas?”, por escola.

Categorias	A		B		C	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Estudos coletivos no HTPC	18	72,0	2	11,8	2	22,2
Estuda de forma autônoma	5	20,0	9	52,9	5	55,6
Cursos de curta dur. e palestras	5	20,0	3	17,6	0	0,0

Fonte: Elaboração própria.

A partir das análises, pode-se observar que na Escola A, predominam os *estudos coletivos no HTPC*, mencionados por 18 professoras, o que corresponde a 72% das respostas dessa unidade. Também aparecem, em menor proporção, o *estudo de forma autônoma* e a participação em *cursos de curta duração e palestras*, ambos citados por 5 professoras (20%). Na Escola B, verifica-se uma maior incidência do *estudo de forma autônoma* (52,9%), seguido pelos *cursos de curta duração e palestras* (17,6%) e pelos *estudos coletivos no HTPC* (11,8%). Já na Escola C, as respostas concentram-se nas categorias *estuda de forma autônoma* (55,6%) e *estudos coletivos no HTPC* (22,2%), não havendo registros de *cursos de curta duração e palestras*. A seguir, destacam-se algumas falas das professoras que evidenciam suas experiências de formação em abordagens participativas.

P4- A nossa coordenadora trabalha com esse tema no HTPC.

P15- Fiz alguns cursos online e visitei uma escola com essa abordagem.

P24- Nunca fiz curso, mas leio sempre a respeito e gosto de trabalhar dessa forma.

P43- Tenho bastante material da abordagem e estudo sempre, mas não tive a oportunidade de fazer um curso. São caros e a prefeitura não fornece.

De modo geral, os relatos das professoras indicam que o *estudo autônomo* e os *momentos coletivos no HTPC* são as principais formas de formação mencionadas. Observa-se um grande esforço por parte das docentes para que essas práticas formativas aconteçam, mesmo sem iniciativas efetivas da Secretaria Municipal de Educação voltadas à promoção de práticas mais participativas. As professoras buscam alternativas de estudo e reflexão, muitas vezes de forma independente ou em espaços internos da escola. Apesar das dificuldades e da ausência de investimento contínuo, elas se comprometidas, sustentando processos formativos em meio a um sistema que frequentemente mantém o discurso da qualidade da formação docente sem, contudo, garantir as condições necessárias para que ela se concretize.

Na Tabela 24, a seguir, são apresentadas as respostas de acordo com a abordagem que embasa o trabalho de cada professora.

Tabela 24– Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Você possui alguma formação relacionada às abordagens participativas?”, por abordagem trabalhada.

Categorias	Pikler		Reggio Emilia	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Estudos coletivos no HTPC	1	11,1	21	50,0
Estuda de forma autônoma	4	44,4	15	35,7
Cursos de curta dur. e palestras	2	22,2	6	14,3

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar as respostas, é possível perceber que, no grupo que se inspira na abordagem Pikler, destaca-se o estudo de forma autônoma (44,4%), seguido pela participação em cursos de curta duração e palestras (22,2%) e, em menor proporção, pelos estudos

coletivos no HTPC (11,1%). Esses dados sugerem que, nesse grupo, a busca por aprofundamento teórico ocorre, predominantemente, por iniciativa individual das professoras, que recorrem a leituras e outras formas de estudo pessoal para ampliar seus conhecimentos sobre a abordagem.

Já no grupo que se inspira na abordagem Reggio Emilia, a prática mais frequente são os estudos coletivos no HTPC (50,0%), seguidos do estudo autônomo (35,7%) e dos cursos de curta duração e palestras (14,3%). Esse resultado indica uma presença mais expressiva de momentos de estudo compartilhado no interior da escola, evidenciando a valorização de espaços coletivos de reflexão e troca entre os profissionais.

A oitava questão, “Quais práticas dessas abordagens você realiza?”, foi analisada, primeiramente, a partir do número de ações mencionadas pelas professoras. Desse modo, verificou-se a existência de quatro tipos de ações, conforme apresentado na Tabela 25.

Tabela 25 – Frequência absoluta e relativa do número de ações realizadas pelas professoras na questão “Quais práticas dessas abordagens você realiza?”

Número de ações	<i>f</i>	%
1	3	5,9
2	28	54,9
3	19	37,3
4	1	2,0
Total	51	100,0

Fonte: Elaboração própria.

A partir da Tabela 29, verifica-se que a maioria das docentes menciona duas ações (54,9%), seguida por aquelas que indicam três ações (37,3%). Um número reduzido de professoras relata apenas uma ação (5,9%) e apenas uma participante menciona quatro ações (2%). Em termos quantitativos, as professoras apresentam uma média de 2,35 ações nesta questão, sendo que 28 delas utilizam dois tipos de ações.

Esses dados indicam que, de modo geral, as docentes articulam mais de uma prática associada às abordagens participativas, demonstrando certa diversidade nas estratégias empregadas, ainda que a maioria concentre-se em duas ações principais. No que se refere às categorias elaboradas a partir do questionário, foram definidas cinco, apresentadas na Tabela 26.

Tabela 26 – Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Quais práticas dessas abordagens você realiza?”, por escola.

Categorias	A		B		C	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Documentação	16	64,0	10	58,8	5	55,6
Narrativas e mini-histórias	9	36,0	5	29,4	5	55,6
Contextos e espaços	16	64,0	10	58,8	6	66,7
Brincar livre e heurístico	11	44,0	6	35,3	2	22,2
Projetos e sessões investigativas	10	40,0	5	29,4	4	44,4

Fonte: Elaboração própria.

Os dados revelam que as professoras relatam práticas variadas relacionadas às abordagens Pikler e Reggio Emilia, com destaque para a *documentação* e *os contextos e espaços*, que aparecem como as ações mais recorrentes nas três escolas. A *documentação* foi mencionada por 64,0% das docentes da Escola A, 58,8% da Escola B e 55,6% da Escola C, enquanto a organização de *contextos e espaços* foi indicada por 64,0%, 58,8% e 66,7%, respectivamente, evidenciando o papel central dessas práticas no cotidiano pedagógico. Outras ações também se fazem presentes, como as *narrativas e mini-histórias*, mais frequentes na Escola C (55,6%) em comparação às Escolas A (36,0%) e B (29,4%), e os *projetos e sessões investigativas*, que aparecem em proporções próximas nas três escolas, variando entre 29,4% e 44,4%. Já o *brincar livre e heurístico* apresenta menor incidência, sobretudo na Escola C (22,2%), ainda que seja valorizado em A (44,0%) e B (35,3%).

A seguir, destacam-se algumas respostas das professoras que ilustram as categorias identificadas no questionário.

P7- Brincar heurístico, mini-histórias, contextos.

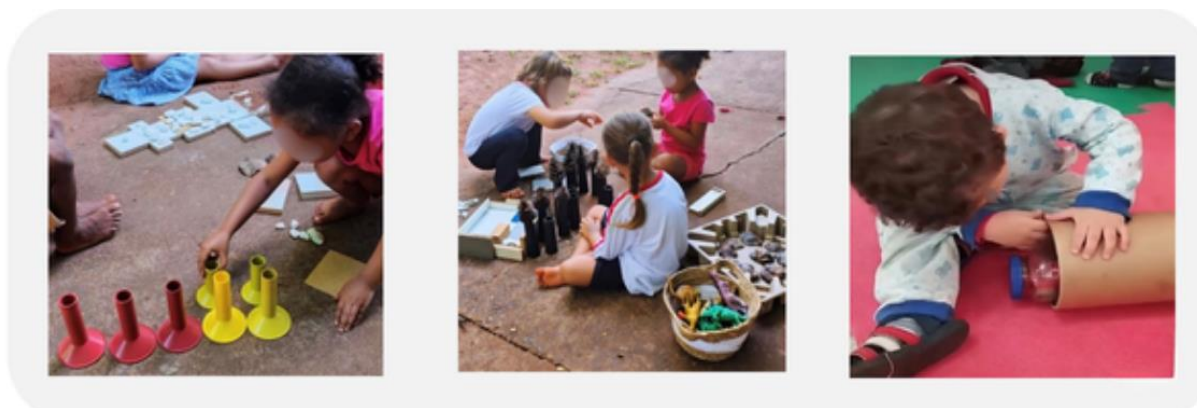
P11- Organização dos espaços, documentação e contextos.

P37- Brincar livre, contextos e mini-histórias.

P49- Contextos de aprendizagem e projetos investigativos.

Para ilustrar as falas das professoras acerca das práticas realizadas, seguem alguns registros das observações e das documentações disponibilizadas pelas escolas, com o objetivo de revelar um verdadeiro laboratório de maravilhas, como definem Staccioli e Ritscher (2017).

Figura 10 – Jogo heurístico



Fonte: Documentações das escolas A,B e C, 2024.

Nas imagens, as crianças estão envolvidas em um Jogo Heurístico, uma proposta que deve ser previamente organizada e planejada, que lhes possibilita brincar, criar e explorar de forma autônoma e brincar livre, utilizando materiais não estruturados que apresentam diferentes possibilidades de combinação entre si. Nessa experiência, elas investigam, cooperam e elaboram hipóteses a partir de suas próprias ações, experimentando novas formas de criar e descobrir (Goldschmied; Jackson, 2006). De acordo com Fochi (2018, p. 88), “o termo heurístico tem a sua origem etimológica na palavra grega *heureka*, que significa ‘encontrei’ ou ‘descobri’”. Assim, o Jogo Heurístico parte do princípio de que a aprendizagem ocorre pela descoberta, sendo a curiosidade e a iniciativa da criança elementos centrais da experiência. As observações realizadas indicam que as professoras adaptam o Jogo Heurístico conforme as condições e possibilidades do contexto escolar, nem sempre conseguindo aplicá-lo com o rigor descrito na literatura. Ainda assim, é possível perceber um esforço intencional de desconstrução de práticas transmissivas, historicamente enraizadas na educação. Em suas ações, notam-se aproximações com a perspectiva da autonomia moral, uma vez que as pedagogias participativas valorizam o protagonismo das crianças, aspecto central também

para o desenvolvimento moral. Partindo desse pressuposto, Tognetta e Vinha (2012) ressalta que, no processo de desenvolvimento da moralidade, estimular o protagonismo de crianças e jovens significa construir uma cultura em que eles se reconheçam como corresponsáveis pela convivência coletiva, sobretudo nas relações entre pares, promovendo interações pautadas no respeito, na partilha e no cuidado com o outro, de modo que encontrem valor em agir com bondade e responsabilidade. Essa compreensão dialoga diretamente com as práticas observadas, pois evidencia um movimento consciente das professoras em direção a uma pedagogia mais participativa, que favorece a autonomia, o respeito mútuo e a cooperação, mesmo diante das limitações e desafios impostos pelo sistema educacional. Na sequência, apresenta-se uma mini-história, na qual é possível acompanhar as ações das crianças e, para além dos conceitos, reconhecer valores morais em processo de construção.

Figura 11 – Mini-história: Laços de amizade e confiança



Fonte: Documentação da Escola A, 2024.

Na narrativa acima, percebe-se que as ações cotidianas das crianças estão constantemente permeadas pela dimensão moral, presente em diferentes momentos, seja

durante uma brincadeira, em uma proposta de jogo ou até mesmo em uma roda de conversa. Com um olhar sensível e atento, a professora reconheceu uma virtude essencial para a convivência entre as crianças: a generosidade. Essa mini-história revela como esse valor pode ser vivido e aprendido desde muito cedo. Segundo La Taille (2006), a generosidade é uma das virtudes que se manifestam desde o início da gênese da moralidade, sendo mais facilmente assimilada e incorporada à consciência moral do que a justiça nessa fase do desenvolvimento. O autor ressalta três aspectos que a distinguem: o altruísmo, pois o outro é o beneficiário da ação; o sacrifício envolvido, expresso na disposição de oferecer algo de si; e o fato de que, na generosidade, o que se oferece não é um direito do outro, mas algo que responde a uma necessidade singular. Na sequência, são apresentadas imagens que ilustram diferentes documentações produzidas pelas escolas, evidenciando os contextos de aprendizagem, como o de construtividade, o investigativo, relacionado à pesquisa desenvolvida pela turma, o de leitura e o gráfico. Esses exemplos representam apenas uma parte dos diversos contextos pedagógicos construídos pelas escolas participantes da pesquisa.

Figura 12: Contextos de Aprendizagem



Cabe destacar alguns conceitos fundamentais apresentados por Fochi (2019a), que, inspirado nas abordagens participativas, especialmente na experiência de Reggio Emilia, desenvolve em suas pesquisas e projetos educativos uma compreensão profunda e sensível sobre a Documentação Pedagógica. O autor enfatiza que as aprendizagens e experiências das crianças devem estar articuladas à estratégia da Documentação Pedagógica, compreendida como parte essencial do trabalho educativo. Esse conceito é fundamental para compreender o caráter ético, cultural e pedagógico do cotidiano escolar e das aprendizagens que nele se constroem. *Documentar*, nesse contexto, significa registrar, por meio de fotografias, anotações, filmagens ou da coleta de produções das crianças, enquanto a *documentação* se refere ao produto desses registros, que pode assumir diferentes formatos, como vídeos, painéis, livretos ou portfólios. Fochi defende que a *Documentação Pedagógica*, enquanto estratégia para a construção do conhecimento praxiológico, vai além do simples ato de registrar e comunicar. Trata-se de um modo de fazer, pensar e narrar o cotidiano pedagógico, que envolve crianças e adultos em um processo de reflexão conjunta, transformando as relações dentro da escola e ressignificando o papel de todos os participantes no processo educativo.

Quadro 15- Diferenças entre Documentar, Documentação e Documentação Pedagógica

Termo	Definição	Características
DOCUMENTAR (verbo)	Refere-se ao ato de produzir registros das experiências e aprendizagens das crianças.	Fotografar, anotar, filmar, recolher produções e evidências do cotidiano escolar.
DOCUMENTAÇÃO (substantivo)	Diz respeito ao produto comunicado, resultante dos registros realizados.	Pode assumir diferentes formatos: vídeos, painéis, livretos, portfólios, entre outros.
DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA (conceito)	Configura-se como uma estratégia pedagógica e reflexiva, que ultrapassa o simples ato de registrar, transformando o olhar sobre a prática.	Envolve fazer, refletir, projetar e narrar o cotidiano educativo, ressignificando as relações e aprendizagens de crianças e adultos.

Fonte: Adaptado de Fochi (2019a; 2019b).

Por fim, a Tabela 27 apresenta as categorias de práticas identificadas em cada abordagem que fundamenta o trabalho das professoras.

Tabela 27– Frequência absoluta e relativa das ações utilizadas pelas professoras na questão “Quais práticas dessas abordagens você realiza?”, por abordagem trabalhada.

Categorias	Pikler		Reggio Emilia	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Documentação	6	66,7	14	33,3
Narrativas e mini-histórias	2	22,2	17	40,5
Contextos e espaços	7	77,8	25	59,5
Brincar livre e heurístico	6	66,7	13	31,0
Projetos e sessões investigativas	1	11,1	18	42,9

Fonte: Elaboração própria.

A partir da Tabela 31, observa-se que no grupo que se inspira na abordagem Pikler, destaca-se a categoria *contextos e espaços* (77,8%), seguida de *documentação* e *brincar livre e heurístico* (ambas com 66,7%). Essas ações refletem uma prática mais voltada à organização dos ambientes, à observação atenta e ao respeito ao ritmo das crianças, aspectos centrais na proposta pikleriana. As categorias *narrativas e mini-histórias* (22,2%) e *projetos e sessões investigativas* (11,1%) surgem com menor frequência, contudo, também estão presentes nas documentações observadas nas escolas, com aparece na figura 13.

Figura 13 – Mini-história: O maravilhoso mundo do faz de conta



Já entre as professoras que se baseiam na abordagem Reggio Emilia, observa-se maior diversidade de ações. A *documentação* (33,3%) e as *narrativas e mini-histórias* (40,5%) aparecem com relevância, reforçando a importância do registro pedagógico como instrumento de reflexão e diálogo. As categorias *contextos e espaços* (59,5%) e *projetos e sessões investigativas* (42,9%) também se destacam, evidenciando o foco na criação de ambientes ricos em significados e na investigação compartilhada com as crianças, aspectos característicos da abordagem reggiana. O *brincar livre e heurístico* (31,0%), embora menos frequente, também se faz presente como elemento complementar do cotidiano.

Na Figura 14, apresenta-se um recorte da documentação do processo investigativo sobre os tucanos, no qual foi possível perceber a importância atribuída à documentação, bem como à pesquisa realizada pelas crianças e às relações com a abordagem projetual (Martini *et al.*, 2020).

Figura 14 – Documentação da investigação sobre os tucanos



Fonte: Documentação da Escola A, 2024.

Em síntese, os dados revelam a presença de diferentes perspectivas nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras. Observam-se ações que valorizam a escuta atenta de bebês e crianças, a investigação e a documentação do cotidiano pedagógico. Também se destacam a observação sensível, a organização intencional dos espaços e a valorização do brincar livre como parte constitutiva da experiência educativa. Mesmo em

diálogo com diferentes referências e práticas pedagógicas participativas, percebe-se que as educadoras constroem, junto aos pequenos, caminhos de protagonismo e autoria. Nesse movimento, entrelaçam saberes, histórias e experiências que se enraízam na cultura brasileira e nas relações humanas que se tecem diariamente no chão da escola, revelando que educar também é um exercício coletivo de convivência, sensibilidade e construção de sentidos.

5.2 Gestoras da Educação Infantil: caminhos para práticas democráticas e participativas

Nesta parte da análise, são apresentados os dados provenientes do questionário destinado às gestoras das instituições participantes da pesquisa. O instrumento (Apêndice B) foi elaborado com o objetivo de compreender aspectos da organização pedagógica das escolas, especialmente no que se refere às formas de participação no cotidiano institucional, às dinâmicas de tomada de decisões no interior das instituições, às relações estabelecidas com as famílias e às inspirações pedagógicas que orientam o trabalho desenvolvido.

O questionário foi composto por cinco questões abertas, que abordaram os seguintes aspectos: (1) as ações desenvolvidas pela escola para promover a participação das famílias; (2) a forma como o corpo docente participa da tomada de decisões na instituição; (3) a concepção de participação presente na escola; (4) as abordagens pedagógicas que inspiram o trabalho desenvolvido; e (5) a existência de planejamentos ou ações voltadas para o desenvolvimento moral das crianças.

Nas análises apresentadas, as instituições seguem sendo identificadas como *Escola A*, *Escola B* e *Escola C*, a fim de preservar identidade das participantes. Em cada uma dessas instituições atuam duas gestoras, sendo uma diretora e uma coordenadora pedagógica. No entanto, em cada escola foi respondido apenas um questionário, uma vez que as gestoras desenvolvem o trabalho de gestão de forma conjunta, compartilhando decisões, planejamentos e reflexões sobre as ações pedagógicas da instituição.

Dessa forma, as respostas apresentadas refletem uma construção coletiva da gestão de cada escola, evidenciando um modo de trabalho pautado na colaboração entre direção e coordenação pedagógica. As análises realizadas nesta seção possuem caráter descritivo e buscam apresentar reflexões acerca dos elementos trazidos pelas gestoras ao responderem ao questionário. Para isso, ao longo da análise, são apresentados trechos das respostas das três escolas, os quais contribuem para ilustrar e aprofundar a compreensão das concepções e

práticas de cada uma delas. A primeira questão do questionário diz respeito às ações desenvolvidas pelas instituições para promover a participação das famílias na escola. Esse aspecto busca compreender de que maneira as escolas constroem estratégias para aproximar a comunidade da vida institucional, considerando que a participação das famílias constitui um elemento importante no contexto da Educação Infantil e nas perspectivas de gestão e pedagogias participativas discutidas ao longo desta pesquisa.

A seguir, são apresentados alguns excertos de cada escola.

ESCOLA A - Carta de apresentação da concepção de infância no ato da matrícula que convida as famílias a conhecerem os espaços da escola antes mesmo da criança ingressar no ano letivo. Há uma organização prévia feita pelos pequenos: produção de um convite para as famílias, planejamento de uma proposta escolhida pelas crianças para realizarem com seus familiares. As famílias são convidadas a comparecerem e, em certos casos, convidadas a participarem do processo investigativo. Convite para sessões de leitura simultânea junto das crianças. Observatório de Vivências, acontece anualmente, e consiste em uma exposição de percursos investigativos que aconteceram ao longo do ano letivo.

ESCOLA B - Fazemos atendimentos a todas as famílias no primeiro e no segundo semestre, atendimentos diários via aplicativo de mensagens, festa da família (realizada em maio), festa caipira (realizada em junho), mostra pedagógica (realizada em dezembro) além de atendimentos diários realizados na entrada e saída dos alunos.

ESCOLA C - Convites, atendimento aos pais, convocação quando precisar, eventos Dia da Família e Mostra Pedagógica, Reunião de Pais e Mestres, Reunião de APM e Conselho de Escola, além de ações para arrecadação de dinheiro como ações entre amigos e brechó que visam a melhoria da escola e realização de seus projetos institucionais.

Os excertos apresentados mostram que as três instituições desenvolvem diferentes estratégias para promover a participação das famílias no cotidiano escolar. As ações mencionadas pelas gestoras indicam a realização de encontros, eventos e momentos de diálogo que buscam aproximar a comunidade da vida da escola, tanto em situações planejadas ao longo do ano quanto nas interações do dia a dia. Na *Escola A*, observa-se uma diversidade de iniciativas voltadas à aproximação das famílias com a proposta pedagógica da instituição. Desde o momento da matrícula, as famílias são convidadas a conhecer a concepção de infância da escola e seus espaços. Também são mencionadas reuniões periódicas, atendimentos individuais e eventos relacionados aos projetos desenvolvidos nas turmas. Além disso, aparecem momentos em que as famílias são convidadas a participar de atividades com as crianças, como sessões de leitura e exposições de trabalhos, incluindo o chamado

Observatório de Vivências, no qual são apresentados percursos investigativos realizados ao longo do ano. Na *Escola B*, as ações destacadas indicam a presença de canais frequentes de comunicação com as famílias, como atendimentos realizados ao longo do ano e contatos por meio de aplicativos de mensagens. A gestora também menciona eventos institucionais, como a festas e a mostra pedagógica, além de interações cotidianas realizadas na entrada e saída dos alunos. Já na *Escola C*, a participação das famílias aparece associada a diferentes momentos de encontro e organização da vida escolar. Entre as ações mencionadas estão convites e atendimentos aos pais, eventos como o Dia da Família e a Mostra Pedagógica, além de reuniões de Pais e Mestres, da APM e do Conselho de Escola. Também são citadas iniciativas voltadas à realização de projetos institucionais e à melhoria da escola, como ações de arrecadação organizadas com a comunidade. De modo geral, as respostas indicam que as escolas buscam estabelecer diferentes formas de interação com as famílias, promovendo momentos de diálogo, participação em eventos e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas crianças no contexto escolar. Esse movimento de aproximação com as famílias é mencionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que destacam a necessidade de garantir “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (Brasil, 2009a, p. 19).

Para Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), os pais e as famílias são considerados parceiros fundamentais no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Nesse sentido, torna-se necessário dialogar sobre as intencionalidades educativas e sobre os modos de colocá-las em prática, abrindo espaços de colaboração com as famílias. Além disso, é importante promover a circularidade do bem-estar das crianças e do bem-estar dos pais, reconhecendo que essas dimensões se inter-relacionam no contexto educativo.

Partindo dessa perspectiva Malaguzzi defendia de forma contundente a parceria entre escola, família e comunidade, valorizando uma participação ampla, ativa e democrática desses sujeitos no cotidiano escolar. Para o autor, é fundamental ampliar os canais e as formas de relação entre a escola e os diferentes setores da sociedade, reconhecendo a instituição educativa como um espaço público construído coletivamente e compartilhado pela comunidade. Nessa perspectiva, a escola assume um papel central na promoção de valores e práticas próprias de uma sociedade democrática (Rinaldi, 2020).

No âmbito da moral, Vinha e Tognetta (2012) destacam que a educação das crianças precisa ser compreendida como um processo que envolve diferentes contextos de

socialização, exigindo uma atuação articulada entre escola e família. A formação moral não deve ser atribuída exclusivamente a uma dessas instâncias, mas entendida como uma responsabilidade compartilhada pela comunidade educativa. Nesse sentido, a parceria entre escola e família assume papel fundamental, desde que ocorra de forma colaborativa, evitando a transferência de responsabilidades e favorecendo um trabalho conjunto na formação das crianças. Nessa perspectiva, por meio das observações realizadas e dos registros de percepções no diário de bordo, foi possível perceber que a participação das famílias ocorre, predominantemente, em um movimento de acompanhamento das atividades escolares. Essa constatação também pôde ser verificada por meio da análise de atas das reuniões de conselho da escola, nas quais se observa que, embora as famílias sejam convidadas a participar de espaços institucionais de discussão e gestão coletiva, há baixa adesão ou participação efetiva nos processos que envolvem tomadas de decisões e ações de caráter mais democrático. Tal participação é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece como princípio da gestão democrática a participação da comunidade escolar e local em instâncias colegiadas, como os conselhos escolares (Brasil, 1996).

A segunda questão do questionário buscou compreender de que modo o corpo docente participa da tomada de decisões no interior das instituições escolares. Esse aspecto permite observar como os processos de organização e gestão são construídos no cotidiano das escolas, evidenciando se as decisões são centralizadas ou se ocorrem de forma compartilhada entre os diferentes profissionais que compõem a equipe pedagógica. A seguir, apresentam-se alguns excertos das respostas das três escolas participantes, que evidenciam como essa participação é compreendida e realizada no contexto das instituições investigadas.

ESCOLA A - Durante a elaboração dos documentos escolares e reuniões pedagógicas. O projeto institucional deve ser construído considerando todos os profissionais que compõem a equipe escolar, principalmente os docentes. Durante as reuniões de estudo coletivo, quando é necessário tomar algumas decisões pedagógicas, administrativas e organizacionais, o grupo é convidado a refletir e tomar decisões.

ESCOLA B- Toda e qualquer decisão relevante é tomada mediante votação dos docentes nos momentos dos HTPCs semanais.

ESCOLA C- As gestoras solicitam opiniões ao compartilhar assuntos com o corpo docente que mereçam ser analisados e discutidos para tomar decisão que atenda a maioria, e também nas participações de reuniões de APM e Conselho de Escola.

Os excertos indicam que, nas escolas, o corpo docente participa dos processos de tomada de decisões por meio de espaços coletivos de discussão no cotidiano escolar. As respostas das gestoras apontam que questões pedagógicas, administrativas e organizacionais são debatidas em reuniões e momentos de planejamento, nos quais os professores são convidados a refletir e contribuir para os encaminhamentos da escola. Na *Escola A*, essa participação aparece associada principalmente às reuniões pedagógicas e aos momentos de elaboração de documentos institucionais, nos quais o grupo docente é envolvido nas discussões e decisões. Na *Escola B*, a gestora destaca que as decisões consideradas relevantes são definidas por meio de votação entre os docentes durante os encontros semanais de HTPC. Já na *Escola C*, as gestoras mencionam a solicitação de opiniões ao corpo docente em assuntos que exigem análise coletiva, além da participação em instâncias como reuniões da APM e do Conselho de Escola. De modo geral, as respostas indicam que as decisões nas instituições são discutidas em espaços coletivos, envolvendo os professores em diferentes momentos de organização e reflexão sobre o trabalho desenvolvido na escola.

Durante as observações, foi possível acompanhar momentos de horário de trabalho coletivo (HTPC) e perceber que as professoras das escolas se mostram bastante atuantes. Nesses espaços, suas opiniões são consideradas pelas gestoras, e elas demonstram ter autonomia no desenvolvimento de suas práticas, dentro dos limites estabelecidos pela Secretaria de Educação. Isso ocorre porque algumas decisões também chegam às escolas por meio de resoluções e comunicados institucionais, que orientam e direcionam determinadas ações no cotidiano da escola. Nesse sentido, esse movimento de construções coletivas, no qual diferentes pontos de vista são colocados em discussão, aproxima-se da importância dada por Paulo Freire (1987) acerca da dialogicidade, na qual cada sujeito tem algo a contribuir, uma vez que, na troca de saberes não há um saber maior ou menor, mas uma diversidade de saberes que se complementam.

Partindo desse pressuposto Prandi discorre sobre a importância das trocas entre os professores, até mesmo para a melhoria de suas práticas (2018 p.71)

[...] ao falarem sobre eles, já fazem uma releitura das suas experiências, pois devem estabelecer uma comunicação que seja clara aos outros. O diálogo com colegas altera o nosso próprio ponto de vista. Graças aos outros temos a possibilidade de enxergar novos aspectos. Não escutamos uns aos outros para criticar, mas porque as ideias e projetos de outro educador podem me fazer pensar algo que será útil para o meu trabalho.

Araújo (2004), pesquisador das assembleias escolares, vai além da compreensão desses momentos como simples reuniões e destaca sua importância para a democratização das relações no interior das instituições educativas. Para o autor, para além dos momentos coletivos já presentes no cotidiano escolar, é fundamental instituir espaços específicos de assembleia, organizados de forma intencional, com planejamento e definição de procedimentos que orientem a participação. Nesses espaços, os diferentes membros da comunidade escolar podem dialogar, refletir e participar das decisões relacionadas à convivência, ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e aos aspectos organizacionais da escola. Assim, a assembleia docente constitui um espaço relevante de participação, no qual professores e equipe gestora podem refletir sobre as necessidades do grupo, revisar regras que orientam a vida coletiva e buscar soluções para situações do cotidiano escolar. Tais práticas favorecem a negociação, a resolução colaborativa de conflitos e o fortalecimento de relações mais democráticas, contribuindo para a formação ética não apenas dos estudantes, mas também dos adultos que participam da vida escolar.

De modo geral, é importante ressaltar que as gestoras não mencionam as assembleias escolares com o rigor conceitual proposto na literatura. No entanto, isso não significa que as práticas desenvolvidas nas instituições estejam completamente distantes de princípios democráticos fundamentais para o funcionamento da escola. Em diferentes situações, observam-se ações que se aproximam de aspectos relacionados à participação, ao diálogo, à escuta e à construção coletiva no cotidiano escolar.

Entretanto, essas aproximações ainda ocorrem, muitas vezes, de forma pouco sistematizada e sem uma intencionalidade teórica mais consistente. Assim, embora determinadas práticas revelem indícios de uma perspectiva participativa, percebe-se a necessidade de maior aprofundamento conceitual e embasamento teórico para que possam se consolidar de maneira mais consciente, planejada e articulada.

Nesse sentido, mais do que a criação de novas práticas, torna-se necessário fortalecer os processos formativos e reflexivos das equipes escolares, possibilitando que ações já presentes no cotidiano sejam compreendidas, ressignificadas e desenvolvidas de maneira mais alinhada aos referenciais teóricos da área.

A terceira questão do questionário buscou compreender qual é a concepção da escola acerca da participação no contexto institucional. O objetivo foi identificar como as gestoras

compreendem esse conceito no cotidiano escolar e de que maneira ele se manifesta nas relações entre professores, famílias, funcionários e crianças.

ESCOLA A- Ser uma escola cuja participação das crianças é a engrenagem principal para a condução das propostas pedagógicas é a nossa meta. Para isso, há 4 anos, voltamos nossos estudos para formar posturas docentes que tenham essa compreensão da importância e validação do trabalho dentro da abordagem participativa. Buscamos uma transformação da prática e de cada profissional que atua em nossa escola: professores que acolhem a criança durante todo o ano, ouvindo-a, considerando suas ideias, validando-a e fazendo com que a interação social entre as crianças sejam o principal gerador de temas de investigações. Desacelerar o ritmo. Observar, ouvir e registrar para projetar boas propostas para as crianças, propostas que façam sentido para elas. Entender que o processo no qual as crianças estão inseridas é mais valioso do que o produto final que elas possam produzir. Fazer com que todas as crianças busquem solucionar questões importantes que a turma estiver envolvida. Dar aos pequenos, o protagonismo, ao planejar as ações pedagógicas.

ESCOLA B- A participação de docentes, funcionários e das famílias é de extrema importância, pois assim que se faz uma gestão participativa.

ESCOLA C- Participar pode ser concebido como cooperar, interagir com responsabilidade dentro de um ambiente democrático que se respeite a diversidade de opiniões, inclusive quando não tem a sua ideia acatada no momento.

Os excertos indicam diferentes compreensões sobre a participação no contexto escolar, associadas à escuta, ao diálogo e à construção coletiva das práticas educativas. Na *Escola A*, a participação aparece vinculada principalmente ao protagonismo das crianças, sendo valorizadas a escuta, a observação e a consideração de suas ideias na organização das propostas pedagógicas. Na *Escola B*, a participação é compreendida como o envolvimento de docentes, funcionários e famílias, sendo vista como elemento importante para a construção de uma gestão participativa. Já na *Escola C*, a participação é relacionada à cooperação e ao respeito à diversidade de opiniões, destacando a importância da convivência democrática no ambiente escolar. De modo geral, as respostas indicam que a participação é entendida como um princípio relevante na organização das relações e das práticas no cotidiano das instituições.

Segundo Ribeiro (2023) participar é um direito das crianças e está profundamente articulada a outros direitos igualmente relevantes. No entanto, em nossa cultura, observa-se

uma ambivalência entre a necessidade de proteção das crianças e o reconhecimento de sua autonomia, o que torna a participação um desafio constante. Esse desafio se manifesta em diferentes contextos de socialização, tanto na família quanto na escola. Nesse processo, a construção compartilhada de significados entre adultos e crianças, bem como a possibilidade de troca de experiências, favorece relações cada vez mais colaborativas, nas quais, à medida que desenvolvem suas capacidades, as crianças ampliam sua autonomia e passam também a influenciar o mundo dos adultos.

Nesse sentido, é importante compreender que para que a criança possa construir gradualmente sua autonomia moral, entendida como a capacidade de governar-se, torna-se necessário que ela conviva com adultos em um ambiente pautado no respeito mútuo. Considerando que as bases da autonomia moral se desenvolvem em contextos de relações democráticas, é fundamental que o ambiente educativo favoreça interações sociais entre pares, oferecendo às crianças oportunidades de assumir pequenas responsabilidades, participar de decisões, discutir seus pontos de vista e expressar livremente seus pensamentos e desejos (Vinha, 2000).

A quarta questão procurou identificar quais abordagens pedagógicas inspiram o trabalho desenvolvido nas instituições. Por meio dessa questão, buscou-se compreender quais referenciais teóricos e pedagógicos são mencionados pelas gestoras como base para a organização das práticas educativas no cotidiano da Educação Infantil.

ESCOLA A- Os últimos estudos realizados com a equipe trazem as escolas de Reggio Emilia e San Miniato como referência e inspiração, cuja abordagens são participativas. Entre outras...

ESCOLA B- Acreditamos em abordagens que defendem o vínculo afetivo, o respeito às escolhas das crianças e o educador como um parceiro mais experiente, que oferece materiais para que os pequenos encontrem seus próprios caminhos, princípios que dialogam com perspectivas presentes em abordagens como as experiências de Reggio Emilia e a abordagem Pikler.

ESCOLA C- A escola se inspira na abordagem Reggio Emilia e Pikler, porém ainda falta muito a caminhar desde infra-estrutura quanto condição humana e materiais para isto.

No que diz respeito aos excertos apresentados, observa-se que as três instituições reconhecem as abordagens participativas como um dos referenciais que inspiram o trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano escolar.

Na Escola A, a gestora menciona que estudos recentes realizados com a equipe têm tomado como referência as experiências das escolas de Reggio Emilia e San Miniato, duas abordagens italianas que dialogam entre si e são apontadas como inspirações para o desenvolvimento de práticas alinhadas às abordagens participativas. Na Figura 15, é possível observar parte da pauta de um HTPC da Escola A, na qual se destaca o estudo de um capítulo do livro *O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia* (Gandini; Hill, 2019). A análise da pauta permite perceber que as reuniões são permeadas por momentos de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica.

Figura 15- Pauta de estudo - HTPC



Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
12 de novembro de 2024

“Se realmente acreditamos que a criatividade deve ser o cerne do ensino e da aprendizagem, como Malaguzzi comunicou tão poderosamente, e que a pesquisa é um comportamento para a vida, como disse Carla Rinaldi, o que estamos fazendo como professores para vivenciar essas crenças?”



Objetivos:

- Prosseguir com os estudos acerca da escrita dos relatórios finais;
- Exemplo de relatório de criança com comportamento desafiador;
- Estudo do capítulo 11 - A história de um ateliê em uma escola pública no Sul do Arizona, por Pauline Baker: uma reflexão sobre CRIATIVIDADE como propulsora de bons projetos, os “Alfabetos” de diferentes materiais e algumas investigações .
- Partilha da visita à mostra cultural da escola Ateliê Carambola;

COMUNICAÇÕES DA DIREÇÃO
Entregar aos gestores as anotações e os resultados da avaliação institucional.



11
O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia
Pauline Baker

Fonte: Documentação da Escola A.

Já na Escola B, a resposta destaca princípios relacionados ao vínculo afetivo, ao respeito às escolhas das crianças e ao papel do educador como parceiro mais experiente, elementos que dialogam com concepções presentes tanto em Reggio Emilia quanto na abordagem Pikler. Na Escola C, a gestora também afirma que a instituição se inspira nessas abordagens, embora reconheça desafios relacionados às condições estruturais, materiais e humanas para a consolidação dessas perspectivas no cotidiano da escola.

De modo geral, as respostas indicam que as instituições investigadas buscam dialogar com princípios presentes em Reggio Emilia e Pikler, compreendendo essas experiências como referenciais que orientam reflexões e inspirações para a construção de práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil.

Para ampliar a compreensão do contexto investigado e evitar a interpretação de que apenas as escolas participantes da pesquisa se aproximam de abordagens participativas, foi possível identificar, em documentos orientadores da rede municipal, como as *Orientações para o Planejamento de 2024 e 2025* (São José do Rio Preto, 2023b; 2024), referências a autores que dialogam com perspectivas pedagógicas participativas e que defendem uma concepção de infância alinhada aos princípios presentes em documentos normativos e mandatórios (Brasil, 2009a 2017). Entre esses autores destacam-se Júlia Oliveira-Formosinho e Chris Pascal (2019), Staccioli (2013), Maria da Graça Horn (2004) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2020), entre outros. A presença desses referenciais nos documentos da rede indica que tais perspectivas vêm sendo mobilizadas como suporte teórico para a reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

Além disso, observa-se que perspectivas relacionadas às abordagens participativas também aparecem entre as referências indicadas no último concurso público da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto para o cargo de Professor de Educação Básica I (São José do Rio Preto, 2023a), evidenciando a presença e a circulação desses referenciais no âmbito das políticas educacionais da rede.

Esse movimento sugere que tais concepções não se restringem a iniciativas isoladas de determinadas escolas, mas compõem um conjunto mais amplo de referências que orientam a formação e a atuação dos profissionais da educação. Ademais, as temáticas presentes nos documentos orientadores da rede municipal evidenciam princípios como a escuta das crianças, o acolhimento, a observação dos percursos infantis, a organização intencional do espaço, do tempo e dos materiais, a valorização das interações e da brincadeira, o protagonismo infantil, a avaliação formativa, a educação inclusiva e a promoção das relações étnico-raciais. Tais princípios dialogam com as abordagens participativas mencionadas ao longo desta pesquisa, reforçando a compreensão de que essas perspectivas vêm sendo gradualmente incorporadas às orientações pedagógicas da rede.

Partindo dessa perspectiva, por meio das observações realizadas nas três escolas, também foi possível identificar inspirações dessas abordagens na organização dos espaços e nas produções e processos investigativos expostos nas paredes das escolas. Esses elementos indicam que tais referenciais, ainda que de maneiras distintas, encontram ressonância no cotidiano pedagógico das instituições investigadas. A seguir, na Figura 16, apresentam-se alguns exemplos que ilustram essa descrição.

Figura 16 – Observáveis e Registos das documentações



Fonte: Documentações das Escolas A, B, C, 2024.

Por fim, a quinta questão voltou-se para a identificação de planeamentos ou ações voltadas ao desenvolvimento moral das crianças. A intenção foi compreender se as instituições desenvolvem propostas específicas relacionadas a esse aspecto ou se essa

dimensão aparece integrada às práticas pedagógicas e às relações estabelecidas no cotidiano escolar.

ESCOLA A - Quando a escola e sua equipe de docentes adota a abordagem participativa com as crianças, o desenvolvimento moral das crianças torna-se um objetivo de aprendizagem a ser alcançado. No entanto, há um longo caminho a percorrer com a formação docente em relação à moral na infância. A rede municipal de ensino estipula que haja projetos de justiça restaurativa em todas as escolas da rede pública. No Júlio de Faria há estudos que trazem os círculos restaurativos como estratégias para conseguir desenvolver questões morais com as crianças pequenas. Neste ano, em um dos estudos destinado aos professores, fizemos reflexões sobre o artigo da pesquisadora Brenda Morrison, que traz a justiça restaurativa e a regulamentação responsiva como promotoras de resiliência e responsabilidade entre as crianças e a comunidade.

ESCOLA B- Toda escola é voltada para que as crianças sejam tratadas com respeito, as regras são feitas com elas, por elas e para elas e as que ainda não conseguem, são como os tempos na Educação Infantil é um dilema que estamos sempre conversando...Estamos tentando melhorar....

ESCOLA C- A escola prima pelo diálogo com as crianças em que se escuta sua voz e a faz refletir sobre suas ações e pensamentos, tendo no projeto multiculturalismo uma forma de introduzir a criança a conhecer o diferente e respeitar o outro.

Os excertos indicam que as três instituições reconhecem a importância de trabalhar aspectos relacionados ao desenvolvimento moral das crianças no cotidiano da Educação Infantil, ainda que essa dimensão apareça vinculada a diferentes estratégias pedagógicas e reflexões no interior das escolas. Na Escola A, a gestora destaca que a adoção de uma abordagem participativa com as crianças contribui para que o desenvolvimento moral seja compreendido como um objetivo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, aponta-se a necessidade de ampliar os processos de formação docente sobre essa temática. A resposta também menciona iniciativas relacionadas à justiça restaurativa, previstas na rede municipal de ensino, como os círculos restaurativos, utilizados como estratégias para abordar questões morais com as crianças.

Na Escola B, a resposta enfatiza que o trabalho com a moralidade aparece associado às relações de respeito no cotidiano escolar e à construção coletiva de regras com as crianças. A gestora destaca que as normas são elaboradas “com elas, por elas e para elas”, indicando uma tentativa de envolver as crianças nesses processos, ainda que reconheça os desafios presentes

nesse trabalho. Já na Escola C, a gestora ressalta a importância do diálogo com as crianças como estratégia para favorecer a reflexão sobre suas ações e pensamentos. Além disso, menciona o projeto multiculturalismo como uma iniciativa que busca promover o conhecimento do diferente e o respeito ao outro. De modo geral, as respostas indicam que o desenvolvimento moral é abordado nas instituições por meio de práticas relacionadas ao diálogo, à construção de regras, ao respeito às diferenças e à reflexão sobre as ações no convívio coletivo.

É importante destacar a existência da Lei Municipal nº 12.977/2018, do município de São José do Rio Preto, que institui a Política Pública de Justiça Restaurativa. A legislação tem como objetivo promover formas alternativas de resolução de conflitos baseadas no diálogo, na responsabilização e na reparação dos danos causados. Também prevê a implementação de práticas restaurativas em diferentes espaços institucionais, incluindo escolas, órgãos públicos e a comunidade, buscando fortalecer relações sociais mais cooperativas e prevenir situações de violência. Nesse sentido, incentiva a criação de espaços de escuta, mediação e construção coletiva de soluções para conflitos, valorizando a participação dos envolvidos e da comunidade na busca por acordos que restaurem relações e promovam uma cultura de paz no município (São José do Rio Preto, 2018).

No que se refere às ações formativas relacionadas à Justiça Restaurativa no município, foram encontrados registros de uma iniciativa realizada no ano de 2017. Trata-se do Curso de Difusão do Conhecimento intitulado *“Justiça Restaurativa por meio de Projetos de Intervenção”*, promovido no âmbito do Programa Núcleo de Ensino – Prograd/UNESP, na UNESP/IBILCE. Embora tenha contado com a colaboração de diferentes instituições da comarca, essa formação não se configurou como uma proposta estruturada pela Secretaria Municipal de Educação. O curso integrou a pesquisa desenvolvida por Queiroz (2019), intitulada *Concepções docentes sobre justiça restaurativa e conflitos nas escolas: estudo de caso de um curso de formação continuada*, que contou com a participação de 43 profissionais da educação e teve como foco a discussão de práticas restaurativas no contexto escolar.

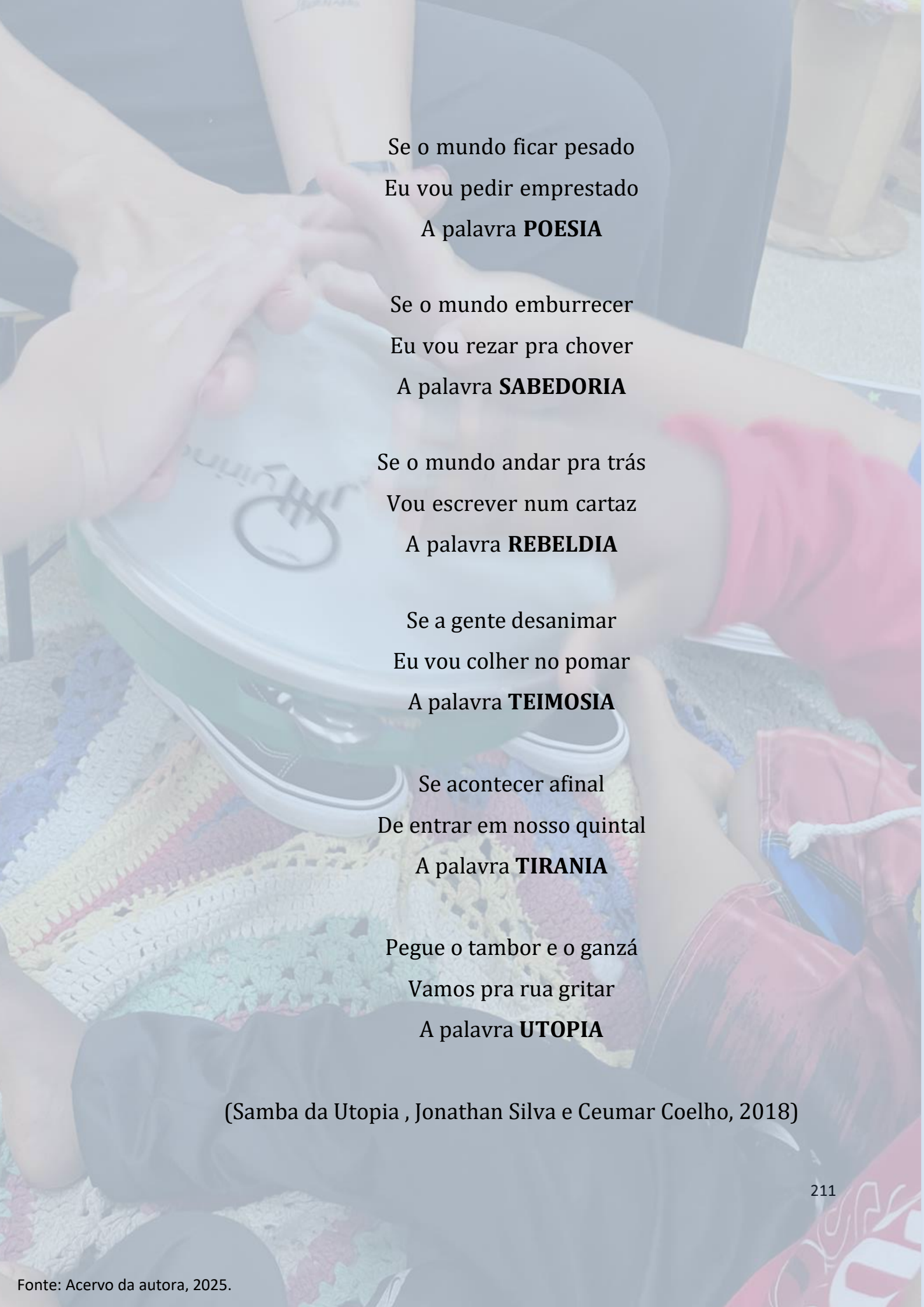
A pesquisadora Queiroz, pedagoga e gestora de escola na rede municipal, também apresentou iniciativas formativas voltadas a gestores dos anos finais do ensino fundamental, além de promover grupos de estudo, seminários e eventos relacionados à temática. Contudo, essas ações não se configuram como uma formação em rede destinada a todos os profissionais da educação do município. Queiroz ainda contribuiu para a elaboração do documento

orientador, com o objetivo de auxiliar as escolas na compreensão e no desenvolvimento de práticas restaurativas no contexto educacional (São José do Rio Preto, 2022).

De modo geral, esse cenário indica que a temática da moralidade ainda não se apresenta como um eixo estruturante das políticas formativas da rede, aparecendo de forma pontual ou vinculada a iniciativas específicas. Considera-se que, para que o desenvolvimento moral seja efetivamente difundido nas escolas, é necessário que os profissionais da educação tenham acesso a processos formativos consistentes e de qualidade. Além disso, observa-se a ausência de um planejamento sistematizado voltado especificamente para a formação moral, como, por exemplo, a elaboração de um plano de convivência.

Segundo Moro e Vivaldi (2017), esse planejamento é de extrema importância no contexto escolar, pois contribui para a organização de práticas que favoreçam relações mais respeitadas e democráticas no cotidiano da escola. Em síntese, observa-se que as instituições desenvolvem estudos internamente por iniciativa própria, buscando dialogar com as diretrizes estabelecidas pela legislação municipal.

Nesse sentido, compreende-se que a consolidação de práticas sociomoris na Educação Infantil não depende apenas da intencionalidade das instituições ou do engajamento individual dos professores, mas também de investimentos coletivos e institucionais que reconheçam a moralidade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano. Assim, fortalecer espaços formativos, planejamentos compartilhados e políticas voltadas à convivência democrática mostra-se fundamental para que a construção da autonomia moral das crianças deixe de ocupar um lugar secundário e passe a integrar, de maneira mais consistente, o cotidiano pedagógico das escolas.



Se o mundo ficar pesado
Eu vou pedir emprestado
A palavra **POESIA**

Se o mundo emburrecer
Eu vou rezar pra chover
A palavra **SABEDORIA**

Se o mundo andar pra trás
Vou escrever num cartaz
A palavra **REBELDIA**

Se a gente desanimar
Eu vou colher no pomar
A palavra **TEIMOSIA**

Se acontecer afinal
De entrar em nosso quintal
A palavra **TIRANIA**

Pegue o tambor e o ganzá
Vamos pra rua gritar
A palavra **UTOPIA**

(Samba da Utopia , Jonathan Silva e Ceumar Coelho, 2018)

Seção 6

Considerações Finais

6 CONSIDERAÇÕES DE UMA TRAVESSIA

Pesquisar e articular duas temáticas que, até então, não haviam sido amplamente aproximadas no campo da pesquisa científica constituiu-se como um desafio, uma verdadeira travessia marcada por incertezas e contradições, especialmente em um contexto que, muitas vezes, tende a fragmentar o conhecimento. Foi também um percurso movido pela esperança e pela coragem daqueles que continuam acreditando na potência da educação das infâncias. Ao longo desta travessia investigativa, tornou-se possível reconhecer os esforços de profissionais da educação que, mesmo diante das dificuldades impostas pelo sistema, seguem acreditando na potência emancipadora da educação e se colocam como resistência frente às adversidades que atravessam os muros da escola. Nesse cenário, torna-se fundamental compreender que as relações e interações que atravessam o cotidiano da escola se constituem como processos de desenvolvimento moral, assumindo, assim, um caráter formativo. Sendo assim, a escola configura-se como um espaço privilegiado de aprendizagem sociomoral, na medida em que o ato de conviver, permeado por conflitos, negociações e acordos, torna-se uma construção compartilhada de sentidos no interior da escola.

Nessa perspectiva, compreender de que maneira escolas públicas de Educação Infantil, inspiradas nas pedagogias participativas, contribuem para o desenvolvimento da moralidade infantil implica adentrar um campo complexo. Isso porque, apesar dos avanços proporcionados por essas abordagens pedagógicas, a moralidade ainda é frequentemente relegada a um segundo plano no contexto escolar, sendo muitas vezes compreendida como responsabilidade exclusiva da família, reforçando a ideia, amplamente difundida no senso comum, de que “a educação deve vir de casa”. Embora se reconheça a importância da família na formação das crianças, entende-se que esse processo não pode ser atribuído unicamente a ela. A educação e a formação moral das crianças constituem-se em processos complexos, que se desenvolvem nas diferentes relações e contextos sociais dos quais elas participam. Nesse sentido, a responsabilidade pela educação das infâncias, ultrapassa o âmbito familiar e assume um caráter coletivo. Como expressa o conhecido provérbio africano segundo o qual “é preciso uma aldeia para educar uma criança”, compreende-se que a formação moral também se

constrói a partir de uma ação entre diferentes atores sociais. Nessa perspectiva, a escola, enquanto instituição socializadora, assume papel fundamental nesse processo, na medida em que possibilita experiências de convivência e construção de valores no cotidiano das relações. Desse modo, cabe destacar que a moralidade não é entendida, nesta pesquisa, como um conjunto de normas ou regras a serem transmitidas às crianças, tampouco como algo isolado do currículo. Ao contrário, parte-se do entendimento de que sua construção ocorre nas relações, nas interações e nas experiências compartilhadas no cotidiano da escola.

Partimos da hipótese de que os fundamentos da psicologia moral piagetiana e as pedagogias participativas estabelecem um diálogo e se complementam, especialmente no modo como ambas compreendem a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento e dos valores morais. Considerou-se, ainda, que tais pedagogias podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da moralidade infantil ao favorecer contextos educativos pautados na cooperação, na escuta e no diálogo entre bebês, crianças e adultos. Nessa perspectiva, entende-se que essas abordagens se aproximam ao compartilhar princípios como a valorização da autonomia, da participação e do protagonismo infantil, ampliando as possibilidades de construção sociomoral desde a primeira infância e inspirando práticas pedagógicas orientadas para a formação ética, reflexiva e emancipadora.

A análise dos resultados obtidos ao longo da pesquisa permitiu confirmar, em grande medida, as hipóteses iniciais.

No que se refere aos aspectos participativos e democráticos, foi possível perceber que as professoras reconhecem diferentes estratégias para promover a participação das crianças no cotidiano da Educação Infantil. Entre as ações mencionadas, destacam-se a realização de rodas de conversa, a observação atenta das interações e interesses das crianças, a realização de votações e a organização de contextos pedagógicos que favorecem sua participação nas decisões do grupo.

Essas práticas indicam que, ainda que em diferentes níveis de intencionalidade pedagógica, as educadoras buscam criar espaços nos quais as crianças possam expressar opiniões, participar de escolhas e vivenciar experiências coletivas que envolvem negociação e tomada de decisão. Nesse contexto, a construção de regras e combinados com as crianças assume papel relevante, pois possibilita que reflitam sobre valores como respeito, justiça e solidariedade, ao mesmo tempo em que aprendem a considerar o outro e a valorizar a convivência coletiva.

Quanto à mediação de conflitos, os dados evidenciam que as professoras assumem papel ativo na condução das situações de desentendimento entre as crianças. De modo geral, observa-se que as educadoras intervêm buscando compreender o ocorrido e orientar as crianças na reflexão sobre suas atitudes e sobre as consequências de suas ações no convívio coletivo. Nessas situações, o diálogo aparece como estratégia central, incentivando as crianças a considerar o ponto de vista do outro, a reconhecer os sentimentos envolvidos e a coordenar diferentes perspectivas na busca por formas mais adequadas de lidar com os conflitos. Contudo, cabe destacar que a mediação docente não deve se restringir à resolução imediata dessas situações, uma vez que o professor não estará presente em todos os momentos vivenciados pelas crianças. Nesse sentido, torna-se fundamental que as intervenções pedagógicas contribuam para que elas desenvolvam, progressivamente, maior autonomia na resolução de seus próprios conflitos, fortalecendo a construção de formas de convivência mais justas e respeitosas.

Os resultados da pesquisa também evidenciam um processo gradual de transformação das práticas docentes. Observa-se que muitas professoras têm buscado superar modelos pedagógicos de caráter transmissivo, procurando construir propostas mais participativas, nas quais a criança é reconhecida como centro do processo educativo. Essa mudança aponta para uma ressignificação da prática pedagógica, alinhada às concepções que compreendem a infância como um tempo de direitos, participação e protagonismo. Entretanto, a análise também evidencia lacunas na formação docente no que se refere aos estudos sobre desenvolvimento moral, o que pode limitar a intencionalidade pedagógica das intervenções realizadas no cotidiano. Conforme destacam DeVries e Zan (1998), a mediação das relações sociais exige conhecimentos específicos por parte do educador. Nesse sentido, torna-se fundamental que políticas públicas e programas de formação continuada ofereçam subsídios teóricos e metodológicos que permitam aos professores compreender de maneira mais aprofundada os processos de desenvolvimento moral, favorecendo intervenções mais conscientes e qualificadas nas relações que emergem no cotidiano da escola.

Os resultados do questionário aplicado às gestoras indicam que as escolas desenvolvem diferentes estratégias para promover a participação da comunidade escolar e a construção coletiva da vida institucional. Observa-se que as famílias são convidadas a participar por meio de reuniões, eventos e momentos de diálogo. No entanto, essa participação ocorre predominantemente no acompanhamento das atividades desenvolvidas

pelas crianças, sendo ainda limitada no que se refere ao envolvimento em processos democráticos de tomada de decisão. Em relação ao corpo docente, as respostas apontam que as decisões são, em geral, discutidas em espaços coletivos, como reuniões pedagógicas e momentos de planejamento, nos quais professores e gestores dialogam sobre questões pedagógicas, administrativas e organizacionais. Essas práticas evidenciam movimentos que se aproximam de princípios de gestão participativa e de construção coletiva do contexto escolar. Entretanto, embora tais iniciativas revelem avanços, a análise também indica que a temática da moralidade ainda não se configura como um eixo estruturante das políticas formativas da rede, aparecendo de forma pontual ou vinculada a iniciativas específicas. Esse cenário evidencia a necessidade de ampliar processos formativos mais sistemáticos, capazes de articular as pedagogias participativas aos estudos sobre desenvolvimento moral. Além disso, destaca-se a importância de fortalecer planejamentos institucionais voltados à convivência escolar, favorecendo relações mais democráticas, dialógicas e respeitosas.

Nesse contexto, práticas inspiradas nas pedagogias participativas contribuem para a construção de ambientes educativos mais dialógicos e cooperativos, nos quais as crianças podem expressar seus pontos de vista, participar de decisões e refletir sobre suas ações. Tais experiências favorecem o desenvolvimento sociomoral na infância, ao possibilitar que valores como cooperação, empatia e respeito à diversidade sejam vivenciados nas relações cotidianas da escola.

Assim, as evidências apresentadas nesta pesquisa indicam que a escola, ao favorecer contextos participativos, amplia as possibilidades de aprendizagem sociomoral das crianças, evidenciando as pedagogias participativas articuladas à dimensão moral como caminhos potentes para a construção de uma educação mais ética, democrática e inclusiva desde a primeira infância.

Referências

- ADRIÃO, Theresa.; GARCIA, Teise.; BORGHI, Raquel. ARELARO, Lisete. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas**. Educ. Soc. [online]. 2009, vol.30, n.108, pp. 799-818.
- ADRIÃO, Theresa. (Org.) ; PERONI, Vera. (Org.). **Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. 1. ed. Recife: FUNAPE, 2013. v. 1. 163p.
- ADRIÃO, Theresa. (2017). **A privatização dos processos pedagógicos: Grupos editoriais e os negócios na educação básica**. In Maringoni, G. (Org.), O negócio da Educação (pp. 129-144). Olho D'água; Fepesp. [https:// www.researchgate.net/publication/324000183](https://www.researchgate.net/publication/324000183).
- AGRELI, Milene. Soares.; MARTINS, Raul. Aragão. **Violência do governo bolsonaro contra as universidades públicas em tempos de pandemia**. Revista Debates Insubmissos, 5(17), 47–63.2022. Disponível em <<https://doi.org/10.32359/debin2022.v5.n17.p47-63>>. Acesso em: 1 maio. 2025.
- ALCÂNTARA, Cristiano. Rogério. **Diário de bordo: uma construção colaborativa rumo à pedagogia cultural**. 2015. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- AMARAL, Daniela. Patti. do; CASTRO, Marcela. Moraes. de. **Educação moral e cívica: a retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1078–1096, out./dez. 2020.
- ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Katia. **O voo dos que ensinam e aprendem: uma escuta poética**. Ilustrações de Elma. Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2020.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Assembleia Escolar: Um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.
- ARCE, Alessandra. **A documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 13, p. 167–184, jul. 2001.
- ARCE, Alessandra. **O Mobral e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário**. Cadernos CEDES, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 379-403, set./dez., 2008.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1963/1999.
- ASSIS, Eliasaf Rodrigues de; CARNEIRO, Kleber Tuxen; BRONZATTO, Maurício; CAMARGO, Ricardo Leite de. **Lawrence Kohlberg e os anos de chumbo: demandas por justiça e a procura pela moralidade pós-convencional**. Educação Temática Digital, Campinas, v. 20, n. 1, p. 276-295, jan./mar. 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i1.8647967.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FOCHI, Paulo Sergio . **Os bebês no berçário: ideias-chave**. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (Org.) Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 57-68. Disponível em <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0663-1.pdf>>. Acesso em 10/01/2025.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira.; RICHTER, Sandra Simonis. **Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo**. In: FINCO, D.; BARBOSA, Maria Carmem Silveira.; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (orgs.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-202.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Simonis. **Creche: uma estranha no ninho educacional**. Dialogia, São Paulo, n. 17, p. 75-92, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/4410/2553>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1996.

BARROS, Manoel. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BATAGLIA, Patrícia. Unger. Raphael.; LEPRE, Rita. Melissa. **Por que... escolher Piaget para fundamentar o tema da convivência ética na escola?** In: TOGNETTA, Luciene. Regina. Paulino.; LEPRE, Rita. Melissa. (orgs.). Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: por quê? Americana: Adonis, 2022. p. 19-31.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968. **Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP - FNDE)** e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 22 nov. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5537.htm. Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969a. **Complementa disposições da Lei nº 5.537 do FNDE**, de 21 de novembro de 1968, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 set. 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0872.htm. Acesso em: 2 set. 2024.

BRASIL. Decreto-lei n. 869, 12 set. 1969b. **Legislação de Ensino de 1º e 2º graus. Secenp**. V.01, p.386, 1969.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 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: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 maio 2025.

BRASIL. Lei Federal 8663, 14 jun. 1993. **Legislação de Ensino de 1º e 2º graus. Secenp.** V.20/21, p. 35, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, DF, 1995/2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. 2 v.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009a. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, 17 dez. 2009a. Disponível em: <https://www.bce.mec.gov.br/educacao-infantil>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 17 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**, de 11 de novembro de 2009c. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN202009.pdf. Acesso em: 17 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010b**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010b. Disponível em: [Portal MEC – Resolução CNE/CEB nº 4/2010](#). Acesso em: 17 jan 2024.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Paraná. **Avaliação da Educação Infantil a partir da avaliação de contexto**. Curitiba: MEC/UFPR, 2015. Disponível em: <https://www.nepiec.com.br/wp-content/uploads/2018/06/avaliacao-da-educacao-infantil-a-partir-da-avaliacao-de-contexto.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 19 jul. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm. Acesso em: 3 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/EducacaoInfantil/ParametrosNacionaisdeQualidadedaEducacaoInfantil.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.004, (2019, 5 de setembro). Institui o **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm

BRASIL. **Manual das escolas cívico-militares**. Brasília: MEC, Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, 2020.

BRASIL. **Programa nacional das escolas cívico-militares: Diretrizes das escolas cívico-militares**. Brasília: MEC, 2021.

BRASIL. Decreto nº 11.611 (2023, 19 de julho). Revogação do **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares**. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11611.htm#art1

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade e equidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/qualidade-equidade-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 17 maio 2025.

BRAZIL, Alex Cruz.; WATHIER, Valdoir Pedro.; ZAREMBA, Felipe de Assis.; FURTADO, Lucas Alves. **National program of civic-military schools as a public policy: a critical analysis**. Aracê Magazine, São José dos Pinhais, v. 6, n. 1, p. 456–470, 2024.

CAMPOS, Maria Malta. **Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia**, 2012, p. 11-20. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org). Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. 189 p.

CAMPOS, Maria. Malta. **Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2413>. Acesso em: 29 ago. 2024.

CÂNDIDO, Coronel Fábio; MARCONDES, Fabio. **Plano de governo colaborativo para São José do Rio Preto: 2025-2028 – avanços e mudanças necessárias para retomar o protagonismo econômico de nossa cidade**. Coligação Rio Preto de Verde e Amarelo: PL, NOVO, PMB, 2024.

CAPAVERTÉ, Caroline Bastos; LESSA, Bruno de Souza; LOPES, Fernando Dias. **“Escola sem Partido” para quem? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 204-222, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601369>.

CARNEIRO, Lílian Sipoli Cañete. **O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CARVALHO, Olganir Francisco de. **A escola como mercado de trabalho: Os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar**. São Paulo: Iglu editora, 1989.

CÁSSIO, Fernando. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. Tese (Doutorado em Educação), 1996, 265 f. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002a.

CERISARA, Ana Beatriz. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326–345, set. 2002b. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07, março, 2025.

CORSINO, Patrícia. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

COSTA, Leila.; NABINGER, Sylvia. **Abordagem Pikler: Mundos Possíveis para bebês e crianças.** IN: RIBEIRO, Bruna (org.). Abordagens participativas na educação infantil: saberes necessários para nos manter em voo. São Paulo: Passarinho, 2023.

CONDE, Kelly Regina; LUGLI, Ieda Alves; CRUZ, Luciana Aparecida Nogueira da. **A roda de conversa como prática moral na educação infantil.** In: LEPRE, Rita Melissa; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; BENETTI, Eduardo Silva; LOPES, Ligia Serrano (org.). Práticas morais na escola: a construção da autonomia moral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p. 19-34. DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-585-8.p19-34>.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil-** o ambiente sócio-moral na escola. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEWEY, John. **Scuola e societa.** Firenze: La Nuova Italia, 1985.

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

DUBOVÍK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção.** Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2018. 140 p. (Coleção Experiências na Educação Infantil, 1).

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, v. 1, 2016a.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança:** a experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, v. 2, 2016b.

FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler, educação infantil.** Coleção primeira infância - educar de 0 a 6 anos. Trad. Guillermo Blanco Ordaz. São Paulo, 2010.

FALK, Judit (org.) **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira&Marin, 2021.

FARIA, Ana Lucia Goulart. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, no 92, p. 1013-1038, out. 2005.

FOCHI, Paulo Sergio(org.). **O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos do Observatório da Cultura Infantil – OBECI.** Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018. 158 p. (Coleção Textos Pedagógicos, 4). ISBN 978-85-905349-0-8.

FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI.** 2019. 346 p. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2019a.

FOCHI, Paulo Sergio. (org.). **Mini-histórias: raspadinhas da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI.** Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019b. 184 p. (Coleção Textos Pedagógicos). ISBN 978-85-905349-1-5.

FOCHI, Paulo Sergio. **Criança, currículo e campos de experiências: notas reflexivas.** Conjectura: Filosofia da Educação, Caxias do Sul, v. 25, p. 52-72, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18226/21784612.v25.e020042>.

FOCHI, Paulo. **Vida cotidiana e microtransições: narrativas pedagógicas das escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI.** São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

FONSECA, Marília, FONSECA, Dirce Mendas da (2016). Gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: **O papel do coordenador para a qualidade dos cursos.** Educação e Pesquisa., São Paulo, 42(1), 151-164, mar. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603136263>.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, Vozes, 1999.

FORTUNATI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível.** Pisa: Edizioni ETS, 2014.

FRAGELLI, Patrícia Maria; CARDOSO, Luciana Cristina. **Currículo(s) e educação infantil: retrospectiva e perspectivas de trabalho.** São Carlos: EDUFSCar 2011. 81 p. – (Coleção UABUFSCar).

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo** 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

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

FREINET, C. **Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREINET, É. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia** Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Madalena. **Educador educa a dor.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GAMBETTI, Amelia; GANDINI, Lella. Introdução. In: REGGIO CHILDREN. **As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia.** Tradução de Guilherme Adami. Porto Alegre: Penso, 2021. p. 7–10.

GANDINI, Lella; HILL, Lynn T.; CADWELL, Louise; SCHWALL, Charles (org.). **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; PRANDI, Roberta. **A reinvenção da Educação Infantil: uma experiência de Reggio Emilia**. Curitiba: Editora UTP, 2018.

GARRIDO, Rodrigo Grazinoli; FILPO, Klever Paulo Leal. **Pelotão, alto! Militarização como resposta aos casos de violência escolar no Brasil**. Revista Caribeña de Investigación Educativa, v. 2, n. 2, p. 94-106, 2018. DOI: 10.32541/recie.2018.v2i2.pp94-106.

GERHARDT, Tatiana Engel. et al. **Estrutura do projeto de pesquisa**. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GONÇALVES, Catarina Carneiro; SANTOS, Natália Cristina Pupin; FARHAT, Fernanda Issa de Barros. **Por que... crianças "não obedecem"?** In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LEPRE, Rita Melissa (orgs.). Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: por quê? Americana, SP: Adonis, 2022. p. 77-94.

HEVESI, Katalin. **A participação da criança no cuidado de seu corpo**. In FALK, Judit (org.) Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. **Loris Malaguzzi: biografia pedagógica**. Azzano São Paolo: Edizioni Junior, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **São José do Rio Preto (SP): panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: [IBGE Cidades – São José do Rio Preto/SP](#). Acesso em: 10 out 2025.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico. Brasília, 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed., Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

KÁLLÓ, Eva; BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre**. Coleção primeira infância - educar de 0 a 6 anos. São Paulo: Omnisciência, 2ª ed., 2021.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Trad. José Lamago, 3.ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 1785/2017.

KANTROWITZ, Barbara; WINGERT, Pat. **The 10 best schools in the world**. Newsweek Story Magazine, December, 02 edition, 1991.

KELLETER, Rafael Ferreira. **O desenvolvimento da autonomia dos bebês a partir do movimento livre: diálogos com a Abordagem Pikler**. 2020. 372 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2020.

KEYES, Daniel. **Flores para Algernon**. Tradução de Luisa Geisler. São Paulo: Aleph, 2018.

KNOENER, Darlene Ferraz.; LEONARDI, Simone Djiovana Guidolin. **Por que... um ambiente sociomoral cooperativo é condição para a convivência escolar que tanto desejamos?** In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LEPRE, Rita Melissa (orgs.). Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: por quê? Americana, SP: Adonis, 2022. p. 33-54.

KOHLBERG, Lawrence. **The Development of Modes of Moral Thinking and Choice in the Years Ten to Sixteen**. (Doctoral dissertation). University of Chicago. 1958.) – Universidade de Chicago, Chicago, 1958.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer, 1992.

KUHLMANN, Moysés Junior. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Rio Grande do Sul: Mediação, 1998.

LA TAILLE, Yves de. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 2000.

LA TAILLE, Yves de. Prefácio. In: PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEPRE, Rita Melissa. **A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, Marília, 2001.

LEPRE, Rita Melissa. **Indisciplina na Escola e Desenvolvimento do Juízo Moral: algumas reflexões 20 anos depois**. In: SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MARTINS, Raul, Aragão (org.). A formação ética, moral e em valores na pesquisa em educação. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 289-306. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p289-306>.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rocco: Rio de Janeiro, 1998.

LUFT, Lya. **Perdas & ganhos**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

LUGLI, Ieda Alves. **Conflitos interpessoais na educação infantil**. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2018. Orientador: Raul Aragão Martins.

MALTA, Magno Pereira. Projeto de Lei nº 193, de 2016. **Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 3 set. 2024.

MALAGUZZI, Loris. **História, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio*. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALAGUZZI, Loris. *La educacion infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2001.

MALAGUZZI, Loris. **Nuevas ideias para la primera infancia**. In: CAGLIARI, Paola et al. *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Madrid: Morata, 2017. p. 147-149.

MARTINI, Daniela. **O projeto educativo: conexões e significados**. In: MARTINI, Daniela; MUSSINI, Ilaria; GILIOLI, Cristina; RUSTICHELLI, Francesca (orgs.). *Educar é a busca de sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0 a 6 anos*. São Paulo: Editora Ateliê Carambola, 2020. p. 39–43.

MARTINI, Daniela; MUSSINI, Ilaria; GILIOLI, Cristina; RUSTICHELLI, Francesca (org.). **Educar é a busca de sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos**. Prefácio de Paulo Fochi. Tradução de Marco Romiti. Brasil: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil, 2020.

MARTINS, Raul Aragão. **Construção do conhecimento social**: categorias de justificação e critérios de julgamento. Tese (Doutorado em Psicologia) – Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro, 1991.

MÁXIMO, Luciana Perpetuo. **Plano de capacitação**. São José do Rio Preto, nov. 2020.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Valores na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91–100, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HwqpNSJhTtBWt94RwMqT43p/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MIRANDA, Sílvia Vieira de. **O papel da generosidade no desenvolvimento da moral numa escola Waldorf**. 2018. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; GODOY, Priscila Lopes de. **Desafios para a efetivação da oferta de Educação Infantil com qualidade: avanços e retrocessos nas políticas e na legislação educacional**. In: MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro (orgs.). *Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 33-66.

MONTESORI, Maria. **The Montessori method**. Nova York: Schocken Books, 1964.

MORO, Adriano. (org.); VIVALDI, Flávia. **Percurso formativo para a elaboração do Plano de Convivência Escolar**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Belo Horizonte:

Prefeitura, 2024. 210 p. e-book. ISBN 978-85-60876-24-2. DOI:
<https://doi.org/10.18222/FCC-60876-24-2>

MUSSINI, Ilaria. **O contexto: espaços, materiais, tempos e relações.** In: MARTINI, Daniela; MUSSINI, Ilaria; GILIOLI, Cristina; RUSTICHELLI, Francesca (orgs.). *Educar é a busca de sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0 a 6 anos.* Tradução de Marco Romiti. Prefácio de Paulo Fochi. São Paulo: Editora Ateliê Carambola, 2020. p. 69–78.

NABINGER, Sylvia Baldino. Prefácio da edição brasileira. In: KÁLLÓ, Eva; BALOG, Györgyi. **As origens do brincar livre.** Coleção primeira infância - educar de 0 a 6 anos. São Paulo: Omnisciência, 2 ed., 2021.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança: a perspectiva educativa da Associação Criança.** Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano.** Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./dez. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia.; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação.** Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil.** São Paulo: Editora Cortez, 2020.

PARENTE, Elvira Maria Portugal Pimentel Ribeiro; OLIVEIRA, Vitória Hellen H.; BUENO, M. C. S. **Por que... crianças (bem) pequenas têm tantos porquês? Elas já sabem conviver?** In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LEPRE, Rita Melissa (orgs.). **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: por quê?** Americana, SP: Adonis, 2022. p. 55-76.

PAVANELI, Camila Fernanda Dias. **Clima escolar e a competência moral em docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2024. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2024. Orientador: Raul Aragão Martins.

PIAGET, Jean. **O juízo moral da criança.** São Paulo: Summus, 1932/1994.

PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 21 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948/2011.

PIKLER, Emmi. **Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global.** Madrid: Narcea, 2010.

PIKLER, Emmi. **La competencia del bebé.** In: HERRÁN, Elena. Claves de la educación Pikler-Lóczy. Budapest: Elena Herrán, 2017. p. 59-72.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Ática, 1998.

PUIG, Josep Maria. **Aprender a viver.** In: ARAÚJO, Ulisses F.; PUIG, Josep Maria; ARANTES, Valéria Arantes (Orgs.) **Educação e valores: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2007. p. 65-106.

PUIG, Josep Maria; MARTÍN, Xus Garcia. **Para un currículum de educación en valores.** Folios, n. 41, p. 7.22, 2014.

PRANDI, Roberta. **A formação de professores entre conhecimentos e relações.** In: GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; PRANDI, Roberta. A reinvenção da educação infantil: uma experiência de Reggio Emilia. Curitiba: Editora UTP, 2018. p. 59–80.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Educação pública: compromisso com o futuro de crianças e adolescentes.** São José do Rio Preto, 2024. Disponível em: <https://www.riopreto.sp.gov.br/noticias/educacao-publica-compromisso-com-o-futuro-de-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 02 fev. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Escolas municipais recebem alunos a partir das 7h nesta terça-feira.** São José do Rio Preto, 2025. Disponível em: <https://www.riopreto.sp.gov.br/noticias/escolas-municipais-recebem-alunos-a-partir-das-7h-nesta-terca-feira>. Acesso em: 02 fev. 2025.

QUEIROZ, Deise Maciel de. **Concepções docentes sobre justiça restaurativa e conflitos nas escolas: estudo de caso de um curso de formação continuada.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2019.

QUEIROZ, Christina. **Desempenho em análise.** Pesquisa Fapesp, n.301, mar.2021. Disponível em : <https://revistapesquisa.fapesp.br/desempenho-em-analise/>.

QUEIROZ, Danilo. **Mesmo sem apoio federal, escolas cívico-militares avançam nos estados.** Pública, São Paulo, maio.2024. Disponível em: <https://apublica.org/2024/05/mesmo-sem-apoio-federal-escolas-civico-militares-avancam-nos-estados/>.

REGGIO CHILDREN. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo.** São Paulo: Phorte, 2014.

RIBEIRO, Bruna. **A escuta como matéria-prima das Pedagogias Participativas – a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta.** 2021. 343 p. Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

RIBEIRO, Bruna (org.). **Abordagens participativas na educação infantil: saberes necessários para nos manter em voo**. São Paulo: Passarinho, 2023.

RIBEIRO, Bruna. **Reivindicando uma abordagem participativa com DNA brasileiro: uma utopia em construção**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2024.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

RINALDI, Carlina. **O currículo emergente e o construtivismo social**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 113-122.

RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emilia: escutando, pesquisando e aprendendo**. Tradução de Camila Carvalho Granghelli Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. **O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche – Temas em Destaque**. São Paulo: Cortez, 1984. p. 90.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Org.). **Os fazeres na Educação Infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SALES, Fernando Romani; VILLAS BÔAS, Bianca de Figueiredo Melo. **Militarização do ensino público brasileiro**. Nexo Políticas Públicas, São Paulo, 26 set. 2023. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/linha-do-tempo/2023/09/26/militarizacao-do-ensino-publico-brasileiro>. Acesso em: 21 jan. 2024.

SANTOS, Catarina de Almeida. (2021). “**Sentido, descansar, em forma**”: escola-quartel e a formação para a barbárie. Educação & Sociedade, 42, 1–19.

SANTOS, Natália Cristina Pupin; ISSA, Fernanda; LEONARDI, Simone Djiovana Guidolin. **Como é... que a participação de todos se torna democrática na escola?** In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LEPRE, Rita Melissa (org.). Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: como é que se faz? Americana: Adonis, 2022. p. 131–150.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (SP). Secretaria Municipal da Educação. **Matriz curricular para a Educação Infantil**. 1. ed. São José do Rio Preto: Secretaria Municipal da Educação, 2010. Disponível em: [Portal da Educação Infantil – documentos escolares da SME de São José do Rio Preto](#). Acesso em: 12 mar. 2026.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para o trabalho pedagógico na Educação Infantil: a organização de ambientes de aprendizagem de 0 a 2**. São José do Rio Preto: SME, 2016a.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de orientações didáticas para a Educação Infantil (3 a 5 anos)**. São José do Rio Preto: SME, 2016b.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei nº 12.977, de 27 de junho de 2018. Institui, no âmbito do Município de São José do Rio Preto, a **Política Pública de Justiça Restaurativa e dá outras**

providências. Diário Oficial do Município, São José do Rio Preto, 2018. Disponível em: Lei nº 12.977/2018 – São José do Rio Preto. Acesso em: 18 jun 2025.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (SP). Secretaria Municipal da Educação. **Documento orientador 3: organização geral – retomada das atividades presenciais.** São José do Rio Preto: Prefeitura Municipal, 2021. Disponível em: Portal da Secretaria Municipal da Educação de São José do Rio Preto – downloads de resoluções e comunicados. Acesso em: 12 mar. 2025.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programas e Projetos Institucionais: orientações gerais.** São José do Rio Preto: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (SP). Prefeitura Municipal. **Edital de abertura de inscrições – Concurso Público** n.º 01/2023a. Diário Oficial do Município, São José do Rio Preto, 24 maio 2023. Disponível em: <https://www.riopreto.sp.gov.br/concursos/2023/concurso-publico-n-01-2023>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para planejamento 2024: educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais), educação de jovens e adultos e educação especial.** São José do Rio Preto: Secretaria Municipal de Educação, 2023b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/13W6DoDErIBuoAR8lIFixxXyL_RsJsaOM/view. Acesso em: 10 out. 2025.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 55, de 2025. **Dispõe sobre as diretrizes e os procedimentos para a formação de classes e realização de matrículas na rede municipal de ensino de São José do Rio Preto.** Diário Oficial do Município, São José do Rio Preto, 2025.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para planejamento 2025: educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais), educação de jovens e adultos e educação especial.** São José do Rio Preto: Secretaria Municipal de Educação, 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/13W6DoDErIBuoAR8lIFixxXyL_RsJsaOM/view. Acesso em: 10 out. 2025.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (SP). **Escola A. Plano Escolar 2024.** Documento Institucional, 2024.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (SP). **Escola B. Plano Escolar 2024.** Documento Institucional, 2024.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (SP). **Escola C. Plano Escolar 2024.** Documento Institucional, 2024.

SÃO PAULO. Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004. **Institui o Programa Escola da Família – desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo e dá providências correlatas.** Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, 8 jul. 2004. Disponível em:

<https://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/arquivos/legislacao/Decreto%20n%2048.781%20-%20Programa%20Escola%20da%20Família.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC-SP, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SÃO PAULO. **Comunicado GS nº 4, de 28 de abril de 2025**. Dispõe sobre seleção das escolas cívico-militares. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, 29 abr. 2025. Seção I. Disponível em: <https://www.doe.sp.gov.br>. Acesso em: 03 maio. 2025.

SILVA, Jonathan; COELHO, Ceumar. **Samba da utopia**. Intérprete: Jonathan Silva. [S.l.]: Independente, 2018. 1 vídeo (ou música). Disponível em: YouTube – Samba da Utopia. Acesso em: 10 maio 2025.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, autonomia e Movimento**. Coleção primeira infância - educar de 0 a 6 anos. São Paulo: Omnisciência, 1 ed., 2017.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

STACCIOLI, Gianfranco; RITSCHER, Penny. **Um laboratório da maravilha: marcas do cotidiano para a construção de uma pedagogia que acolhe o universo das crianças**.

Entrevista concedida a Paulo Sergio Fochi. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio (org.). *Pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Em Aberto, v. 30, n. 100, p. 159–168.

STROZZI, Paola. **Um dia na escola, um cotidiano extraordinário**. In: MARTINI, Daniela; MUSSINI, Ilaria; GILIOLI, Cristina; RUSTICHELLI, Francesca (orgs.). *Educar é a busca de sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0 a 6 anos*. Tradução de Marco Romiti. Prefácio de Paulo Fochi. São Paulo: Editora Ateliê Carambola, 2020. p. 59–68.

TARDOS, Anna. **Autonomia e/ou dependência**. In FALK, Judit (org.) *Abordagem Pikler Educação Infantil*. Barcelona, Ediciones Octaedro, 2008.

TARDOS, Anna. **La observación del bebé por parte de su madre o sustituto: efectos en sus propias actitudes y en la imagen que se forman del niño**. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5 (3), Monográfico Pikler-Lóczy, p. 21-25, 2016.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **A presença negra no magistério: aspectos quantitativos**. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Cor e magistério*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EDUFF, 2006. p. 10-50.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **A participação feminista na luta por creches**. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015. p. 21-34.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade e a Educação do Sentimento na Escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras/FAPESP, 2006.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **A construção da autonomia moral na escola: A intervenção dos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores.** Anais do VII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE e o III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas Escolas – CIAVE. Curitiba: PUC, 2008.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. (org.). **É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral.** São Paulo: Editora do Brasil/FE Unicamp, 2012. (Coleção Práxis Educação).

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LEPRE, Rita Melissa. **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: por quê?**. Americana, SP: Adonis, 2022. 128 p. ISBN 978-65-88644-77-1.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ZAMBIANCO, Danila Di Pietro. **Porque... desenvolver competências sociomorais-emocionais é urgente?** In: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LEPRE, Rita Melissa (orgs.). **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: por quê?** Americana, SP: Adonis, 2022. p. 95-121.

TURIEL, Elliot. **The development of social knowledge.** Cambridge University Press, 1983.

VECCHI, Vea. **Que tipo de espaço para viver bem na escola?** In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (orgs.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 136–144.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância.** São Paulo: Phorte, 2017.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista.** 1997. 2 v. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil uma perspectiva construtivista.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

VINHA, Telma Pileggi et al. **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática.** Americana: Adonis, 2017.

VINHA, Telma Pileggi; NUNES, Cesar Augusto Amaral; MENIN, Maria Suzana de Stefano; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A educação para o desenvolvimento da autonomia e a militarização das escolas públicas: uma análise da psicologia moral.** In: ABRAMOVAY, Miriam. et al. (Org.). **Reflexões sobre convivências e violências nas escolas.** Brasília, DF: Flacso, 2021.

VINHA, Telma Pileggi. et al. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos.** 1. ed. São Paulo: D3e, 2023. Disponível em: <https://d3e.org.br/ataques-de-violencia-extrema-em-escolas-no-brasil/>. Acesso em: set.2024.

VINHA, Telma; SILVA, Livia Maria Ferreira da. **Paisagens em movimento: o desenvolvimento da compreensão e estratégias dos conflitos na infância.** In: LA TAILLE, Yves de et al. **Paisagens da infância.** 1. ed. Americana: Adonis, 2025. cap. 6.

VIVALDI, Flávia Maria Campos. **A convivência ética na escola.** In: VIVALDI, Flávia Maria Campos. (org.). Diretrizes para elaboração dos currículos escolares: documento municipal. 2019. p. 22-33. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1pzTwVhZPqCpVA7hdFMQPeMfKNxvGfCGE/view>. Acesso em: 25 jan. 2024.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação.** In: SCOZ, Beatriz Judith Lima; et al. (orgs.). Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 13–23.

Apêndice A- Questionário – Docentes

Secretaria Municipal de Educação (SME) de São José do Rio Preto/SP

Este questionário está de acordo com os referidos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), busca coletar dados das ações/atividades desempenhadas na escola na perspectiva das docentes, para uma análise quali-quantitativa descritiva em que se propõe a pesquisa abaixo:

Pesquisa 01: "DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PESQUISA EM ESCOLAS PÚBLICAS INSPIRADAS NAS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS"; de responsabilidade da pesquisadora Ieda Alves Lugli, discente de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (PPG-ED/FFC/UNESP) sob a orientação do professor Dr. Raul Aragão Martins. Projeto registrado na Plataforma Brasil, avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UNESP/FCC – CAEE: 77356524.5.0000.5406; Número do Parecer: 6.726.861 em 26/03/2024.

Dados pessoais e profissionais:

Nome:

Idade:

Gênero:

Autodeclaração cor ou raça:

(Branco(a) /Pardo(a) /Preto (a) /Amarelo(a) (de origem oriental) /Indígena /Não sei)

Sua(s) área(s) de graduação:

Outro:

Sua última titulação:

(Magistério Graduação /Especialização/Pós Graduação Lato Sensu/ Mestrado/ Doutorado)

Tempo de atuação no magistério:

1. Quais ações você desenvolve para que a participação das crianças seja democrática?
2. Ao longo da jornada quais momentos do cotidiano as crianças têm a oportunidade de fazer escolhas?
3. Como você trabalha a construção de regras e combinados, bem como os valores morais (respeito, justiça, solidariedade, entre outros) com as crianças?
4. Diante de um conflito entre as crianças, como você realiza a mediação?
5. Você possui alguma formação em desenvolvimento da moralidade infantil?
6. Você possui alguma formação relacionada às abordagens participativas?
7. Em quais abordagens pedagógicas você se inspira para desenvolver o trabalho pedagógico?
8. Quais práticas dessas abordagens você realiza?

Apêndice B- Questionário – gestores

Secretaria Municipal de Educação (SME) de São José do Rio Preto/SP

Este questionário, de acordo com os referidos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), busca coletar dados das ações/atividades desempenhadas na escola na perspectiva da gestão.

Pesquisa: "DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PESQUISA EM ESCOLAS PÚBLICAS INSPIRADAS NAS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS"; de responsabilidade da pesquisadora Ieda Alves Lugli, discente de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (PPG-ED/FFC/UNESP). Projeto registrado na Plataforma Brasil, avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UNESP/FCC – CAEE: 77356524.5.0000.5406; Número do Parecer: 6.726.861 em 26/03/2024.

Dados da escola

1. Escola:
2. Endereço:
3. Bairro:
4. Região: Centro () Leste () Norte () Oeste () Sul ()
5. CEP:
6. Contato:

Contato de telefone, celular ou contato direto no WhatsApp.
7. E-mail da escola:
8. Diretor(a) de escola:
9. Coordenador(a) Pedagógica(a):
10. Etapa de ensino:
11. Nº de docentes:
12. Nº de discentes:

1. Quais ações vocês desenvolvem para que a participação das famílias aconteça na escola?
2. De que modo o corpo docente participa da tomada de decisões?
3. Qual a concepção da escola sobre a participação?
4. Em quais abordagens a escola se inspira?

5. A escola tem algum planejamento voltado para o desenvolvimento moral das crianças?

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 Resolução 510/2016)

Eu, Professor(a) desta instituição*, sou convidado a participar como voluntário da pesquisa “DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PESQUISA EM ESCOLAS PÚBLICAS INSPIRADAS NAS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS”, de responsabilidade da pesquisadora Ieda Alves Lugli, discente de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (PPG-ED/FFC/UNESP) – campus de Marília/SP, que tem a orientação do professor Raul Aragão Martins, do Departamento de Educação, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, da Universidade Estadual Paulista (DE/IBILCE/UNESP), e é docente permanente do referido PPGE/FFC/UNESP.

Nesta pesquisa, a pesquisadora responsável pretende investigar como escolas que se inspiram em abordagens participativas contribuem de forma emancipatória e efetiva para a construção da moralidade das crianças, e de que maneira suas práticas morais dialogam com a teoria de Jean Piaget.

Por meio desta pesquisa, espera-se chegar aos seguintes resultados:

- Constatar as relações existentes entre a teoria construtivista e as pedagogias participativas;
- Identificar possíveis contribuições dessas pedagogias para o desenvolvimento da moralidade infantil;
- Contribuir para a ampliação do conhecimento e, conseqüentemente, de práticas que valorizam a formação sociomoral na primeira infância.

A pesquisa é pautada em questionários para o professor da referida turma, e nas observações orientativas, de abordagem analítica e descritiva, sem identificação individual e interação direta com os discentes.

Declaro que fui informado(a) suficientemente sobre a pesquisa, tendo esclarecido e entendido para mim quais os propósitos, os procedimentos, o contexto científico, e a confidencialidade. Certifico que minha participação é isenta de despesas, e que

voluntariamente participarei deste estudo, e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, durante a realização deste, sem penalidades ou prejuízo. Concordo que os resultados desta pesquisa sejam publicados em quaisquer tipos de produção/publicação de artigos acadêmicos, em eventos e periódicos científicos, com a finalidade de divulgar as práticas pedagógicas que fomentem a pesquisa e estudo nesta escola, desde que preservada a identidade dos discentes observados. Faculdade de Filosofia e Ciências Programa de Pós-graduação em Educação – campus Marília/SP.

Identificação: _____ CPF: _____

Cargo/Função: _____

*Instituição: _____

Endereço: São José do Rio Preto/SP

e-mail: _____ Tel.: _____

Apêndice D – Termo de autorização para uso de imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu, _____, portador(a) do RG nº _____ e CPF nº _____, responsável legal pela criança _____, autorizo o uso de imagens, registros pedagógicos, documentações, produções e demais materiais relacionados à participação da criança na instituição _____, para fins exclusivamente acadêmicos e científicos na pesquisa de doutorado desenvolvida por Ieda Alves Lugli, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.

A pesquisa, intitulada “*O desenvolvimento da moralidade na Educação Infantil: uma pesquisa em escolas públicas inspiradas nas pedagogias participativas*”, tem como objetivo investigar de que modo escolas inspiradas em abordagens participativas contribuem para a construção da moralidade das crianças e de que maneira suas práticas dialogam com a perspectiva piagetiana.

Declaro estar ciente de que: _____

- as imagens, registros e documentações poderão ser utilizados em tese, artigos científicos, apresentações acadêmicas, eventos e publicações relacionadas à pesquisa;
 - o uso do material ocorrerá exclusivamente para fins educacionais e científicos, sem finalidade comercial;
 - serão adotadas medidas éticas para preservação da identidade das crianças, incluindo o uso de desfoques, anonimização e não identificação nominal, quando necessário;
 - esta autorização poderá ser revogada a qualquer momento mediante manifestação formal do responsável.
-

A pesquisadora compromete-se a utilizar os materiais de maneira ética e responsável, respeitando os princípios previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e nas normativas vigentes relacionadas à proteção da imagem e dos dados de crianças.

Contato da pesquisadora:
Ieda Alves Lugli
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP/Marília
E-mail: ieda.alves@unesp.br

Anexo 1- Aprovação no Comitê de Ética

	UNESP - FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA			
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP				
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA				
Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISA ENVOLVENDO ESCOLAS PÚBLICAS INSPIRADAS NAS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS				
Pesquisador: IEDA ALVES LUGLI				
Área Temática:				
Versão: 2				
CAAE: 77356524.5.0000.5406				
Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESP) - Campus de Marília				
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio				
DADOS DO PARECER				
Número do Parecer: 6.726.861				
Apresentação do Projeto:				
O projeto intitulado "Desenvolvimento da moralidade na educação infantil: pesquisa envolvendo escolas públicas inspiradas nas pedagogias participativas" foi submetido para análise ética deste CEP em 30/01/2024 sob CAAE: 77356524.5.0000.5406 O projeto possui todos os elementos textuais para análise ética, desenvolve boa contextualização do tema, apresenta embasamento científico com bibliografia pertinente e atualizada, bem como deixa evidente a hipótese e justificativa do estudo. Além disso, discorre sobre os procedimentos metodológicos e sobre a análise dos dados, os quais estão descritos, delineados e de acordo com os objetivos que pretende alcançar. Tem como temática principal investigar como escolas que se inspiram em abordagens participativas contribuem de forma emancipatória e efetiva para a construção da moralidade das crianças e de que maneira suas práticas morais dialogam com a teoria piagetiana.				
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"> Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737. Bairro: Campus Universitário UF: SP Município: MARÍLIA Telefone: (14)3402-1346 </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> CEP: 17.525-900 E-mail: cep.marilia@unesp.br </td> </tr> </table>			Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737. Bairro: Campus Universitário UF: SP Município: MARÍLIA Telefone: (14)3402-1346	CEP: 17.525-900 E-mail: cep.marilia@unesp.br
Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737. Bairro: Campus Universitário UF: SP Município: MARÍLIA Telefone: (14)3402-1346	CEP: 17.525-900 E-mail: cep.marilia@unesp.br			



Objetivo da Pesquisa:

Objetivos:

Objetivo principal: Investigar como escolas que se inspiram em abordagens participativas contribuem de forma emancipatória e efetiva para a construção da moralidade das crianças e de que maneira suas práticas morais dialogam com a teoria piagetiana.

Objetivos Específicos:

- a) Realizar um levantamento bibliográfico a respeito dos trabalhos que relacionem as pedagogias participativas propostas na perspectiva da moralidade infantil;
- b) Analisar documentos (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Ensino, Currículo Paulista, BNCC, DCNEI, entre outros.) que embasam o trabalho pedagógico nas escolas públicas de educação infantil;
- c) Observar, identificar e investigar in loco as escolas públicas para uma análise da práxis entre os participantes;
- d) Compilar, contextualizar e detalhar dados quali-quantitativos dentre os passos anteriores, numa discussão argumentativa sobre a real perspectiva da moralidade infantil nas pedagogias participativas propostas.

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

UF: SP Município: MARÍLIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br



Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) O Projeto de pesquisa “Desenvolvimento da moralidade na educação infantil: pesquisa envolvendo escolas públicas inspiradas nas pedagogias participativas” foi submetido em 21/02/2024, está bem delineado e contém todos os elementos textuais necessários para análise ética deste CEP;
- 2) O documento da Folha de rosto foi assinado em 17/01/2024 e submetido em 17/01/2024 está preenchido com todas as informações necessárias e assinado pelo pesquisador orientador e pelo responsável da Instituição proponente.
- 3) O documento “autorização da instituição”, onde será realizada a pesquisa expõe as duas escolas de São José do Rio Preto/SP e está assinado pela Secretária de Educação Municipal desta cidade chamada Fabiana Zangueita de Azevedo. O documento foi assinado no dia 22/11/2023 e submetido no dia 17/01/2024.

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARÍLIA

Telefone: (14)(3402)-1348

E-mail: cep.marilia@unesp.br



Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 21/03/2024, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PESQUISA ENVOLVENDO ESCOLAS PÚBLICAS INSPIRADAS NAS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2274810.pdf	21/02/2024 10:39:55		Aceito
Parecer Anterior	IedaAlvesLugli_Carta_Justificativa_Parecer_de_202402_reenvio_20240220.pdf	21/02/2024 10:38:50	IEDA ALVES LUGLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	IedaAlvesLugli_TCLE_Professores_sala_aula_reguar_ressubmissao_20240220.pdf	21/02/2024 10:38:27	IEDA ALVES LUGLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	IedaAlvesLugli_TCLE_Pais_Responsaveis_ressubmissao_20240220.pdf	21/02/2024 10:38:18	IEDA ALVES LUGLI	Aceito

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARÍLIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 6.726.861

Cronograma	IedaAlvesLugli_Cronograma_Mensal_Projeto_de_Pesquisa_resubmissao_20240220.pdf	21/02/2024 10:38:00	IEDA ALVES LUGLI	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	IedaAlvesLugli_Projeto_de_Pesquisa_resubmissao_20240220.pdf	21/02/2024 10:37:45	IEDA ALVES LUGLI	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	IedaAlvesLugli_Autorizacao_SME.pdf	17/01/2024 12:09:13	IEDA ALVES LUGLI	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	IedaAlvesLugli_TermodeAnuencia_2023_escola02.pdf	17/01/2024 12:07:30	IEDA ALVES LUGLI	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	IedaAlvesLugli_TermodeAnuencia_2023_escola01.pdf	17/01/2024 12:07:21	IEDA ALVES LUGLI	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	IedaAlvesLugli_TermodeAnuencia_2023.pdf	17/01/2024 12:07:10	IEDA ALVES LUGLI	Acelto
Outros	IedaAlvesLugli_Lattes.pdf	17/01/2024 12:06:37	IEDA ALVES LUGLI	Acelto
Folha de Rosto	IedaAlvesLugli_FolhadeRosto_PlataformaBrasil_Assinada.pdf	17/01/2024 12:05:51	IEDA ALVES LUGLI	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 26 de Março de 2024

Assinado por:
MEIRE LUCI DA SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br