

CINTIA CRISTINA MACIEL NEVES

**PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA:  
RELATOS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CANOAS, 2023

CINTIA CRISTINA MACIEL NEVES

**PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA:  
RELATOS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE Canoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas.

Orientação: Prof. Dr. Clede Antonio Casagrande

CANOAS, 2023

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N518p Neves, Cintia Cristina Maciel.  
Práticas educativas para o desenvolvimento da autonomia [manuscrito] :  
relatos de docentes da educação infantil / Cintia Cristina Maciel Neves –  
2023.  
110 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas,  
2023.  
“Orientação: Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande”.

1. Práticas educativas. 2. Autonomia. 3. Educação infantil. 4. Relatos  
docentes. I. Casagrande, Cledes Antonio. II. Título.

CDU: 373.2

CINTIA CRISTINA MACIEL NEVES

**PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA:  
RELATOS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE Canoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, sob orientação do Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande.

Aprovado pela Banca Examinadora em 04 de abril de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Hildegard Susana Jung  
UNILASALLE

---

Prof. Dr. Fabrício Pontin  
UNILASALLE

---

Prof. Dr. Anderson Luiz Tedesco  
UNOESC

---

Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande  
Orientador e Presidente da Banca - UNILASALLE

## AGRADECIMENTOS

A cada ciclo que se encerra é preciso olhar com gratidão para o caminho trilhado. Reconheço aqui que esse caminho foi uma jornada compartilhada e agradeço a todos que o trilharam comigo, em especial agradeço:

A minha família, pelo carinho e cuidado de sempre.

A minha avó Beti, que me incentiva e aplaude desde as minhas primeiras conquistas.

Ao meu avô, Luiz Valdir (*in memoriam*), por todo amor que deixou. Sei que estaria orgulhoso dessa caminhada.

Ao Lucas, que me acompanha, me incentiva e divide os dias comigo.

Aos meus amigos, pelo cuidado e pelas distrações nos momentos necessários.

A Jehnyfer, por ser sempre amparo.

Ao meu orientador, Irmão Clede, que me acompanha desde a graduação. Obrigada por todas as contribuições, pelo incentivo, pela disponibilidade, paciência e por todo o cuidado e carinho nessa caminhada.

A Cristine, por todo apoio, incentivo e pelas contribuições durante a construção dessa pesquisa.

Aos professores que fazem parte da banca, Anderson, Hildegard e Fabrício, pela disponibilidade e atenção nas contribuições valiosas para essa pesquisa.

Aos professores do curso de Pedagogia e em especial a Prof. Hildegard pelo incentivo à pesquisa e por ser sempre acolhida para os estudantes.

Aos professores, colegas e à Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Ao Colégio La Salle Niterói, pelo acolhimento e contribuições.

A CAPES, pela concessão da bolsa que possibilitou essa pesquisa.

*A todos e a todas que, fazendo a escola (...) da limpeza do chão, à reflexão teórica, deixam claro que mudar é difícil, mas é possível e urgente. (FREIRE, 2000, p. 1).*

## RESUMO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, do tipo estudo de caso, situada na linha de pesquisa “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Tem como tema as práticas educativas e o desenvolvimento da autonomia na Educação Infantil. Seu objetivo principal consiste em compreender como se efetivam as práticas educativas relativas ao desenvolvimento da autonomia das crianças de turmas de Educação Infantil, do Colégio La Salle Niterói, segundo o relato das professoras. Para isso, utilizou-se como instrumento de coleta de dados o questionário e o grupo focal. Os dados foram analisados por meio da abordagem hermenêutica. A relevância do estudo repousa sobre a importância da Educação Infantil como espaço de socialização, construção de si, entendimento de regras e convivência em sociedade. O referencial teórico fundamenta-se, principalmente, nos conceitos de autonomia e aprendizagem de Paulo Freire e John Dewey, bem como em documentos normativos da Educação Infantil do Brasil. A partir da análise e interpretação dos dados, emergiram três categorias: a) Socialização; b) Protagonismo; e c) Papel do professor. A categoria “socialização” trata da construção da identidade coletiva e individual. Na categoria denominada de “protagonismo”, dialoga-se sobre a relação educador/educando. Por fim, a categoria o papel do professor elucida os principais aspectos pontuados pelas docentes participantes sobre a rotina e os fazeres pedagógicos. Os resultados da pesquisa apontam o quanto as contribuições de John Dewey e Paulo Freire seguem atuais para a construção do espaço escolar pautado na autonomia e no diálogo. Além disso, as docentes participantes percebem que a socialização é um fator importante na construção da autonomia e trabalham de forma que proporciona aprendizagens significativas em diferentes espaços buscando experiências para a construção das crianças.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Autonomia. Educação Infantil. Relatos Docentes.

## **ABSTRACT**

This study is characterized as research of a qualitative and exploratory nature, of the case study type, situated in the line of research “Teacher Training, Educational Theories and Practices” of the Graduate Program in Education at La Salle University. It has as a theme educational practices and the development of autonomy in Early Childhood Education. Its main objective is to understand how the educational practices related to the development of the autonomy of children in Kindergarten classes at Colégio La Salle Niterói are carried out, according to the teachers' reports. For this, the questionnaire and the focus group were used as data collection instruments. The data were analyzed using the hermeneutic approach. The relevance of the study rests on the importance of Early Childhood Education as a space for socialization, self-building, understanding of rules and coexistence in society. The theoretical framework is based mainly on the concepts of autonomy and learning by Paulo Freire and John Dewey, as well as on normative documents of Early Childhood Education in Brazil. From the analysis and interpretation of the data, three categories emerged: a) Socialization; b) Protagonism; and c) Role of the teacher. The category “socialization” deals with the construction of collective and individual identity. In the category called “protagonism”, there is a dialogue about the educator/student relationship. Finally, the category the role of the teacher elucidates the main aspects pointed out by the participating teachers about routine and pedagogical tasks. The research results show how much the contributions of John Dewey and Paulo Freire remain current for the construction of the school space based on autonomy and dialogue. In addition, the participating teachers realize that socialization is an important factor in building autonomy and work in a way that provides significant learning in different spaces, seeking experiences for the construction of children.

**Keywords:** Pedagogical Practices. Autonomy. Child Education. Teacher Reports.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da elaboração do questionário .....	60
Figura 2 - Quadro de análise dos dados coletados .....	63
Figura 3 - Nuvem de palavras do Grupo Focal.....	74
Figura 4 - Construção da categoria Socialização .....	76
Figura 5 - Construção da categoria Protagonismo .....	80
Figura 6 - Construção da categoria Papel do Professor.....	85

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conceitos fundamentais nas teorias de Dewey e Freire .....	23
Quadro 2 - Ações para a infância no Brasil - 1550 a 1990.....	36
Quadro 3 - Campos de Experiência e Objetivos para Educação Infantil.....	43
Quadro 4 - Informações gerais sobre os trabalhos analisados na íntegra .....	51
Quadro 5 - Programas Curriculares para Educação Infantil.....	57
Quadro 6 - Projetos desenvolvidos na Educação Infantil .....	58
Quadro 7 - Roteiro do Grupo focal .....	61
Quadro 8 - Objetivos e perguntas do questionário da pesquisa.....	71
Quadro 9 - Tipos de Planejamento.....	69
Quadro 10 - Informações sobre o grupo focal .....	73

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária das participantes da pesquisa.....	66
Gráfico 2 - Formação acadêmica das participantes da pesquisa.....	66
Gráfico 3 - Nível de escolaridade das docentes da Educação Infantil.....	67
Gráfico 4 - Planejamento das docentes participantes da pesquisa .....	68
Gráfico 5 - O que é levado em consideração na hora de planejar .....	70

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
MEC	Ministério da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
RCNEI	Referencial Curricular da Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Educação .....</b>	<b>18</b>
2.1.1 a educação como formação humana.....	18
2.1.2 A Educação no ambiente escolar .....	21
2.1.3 Ação docente e práxis pedagógica.....	22
<b>2.2 Autonomia e educação .....</b>	<b>23</b>
2.2.1 Autonomia e educação na perspectiva de John Dewey .....	25
2.2.2 Autonomia e educação na perspectiva de Paulo Freire.....	29
<b>2.3 Educação infantil.....</b>	<b>32</b>
2.3.1 Um breve histórico sobre a Educação Infantil.....	34
2.3.2 A legislação da Educação Infantil .....	37
<b>3 ABORDAGEM METODOLÓGICA .....</b>	<b>45</b>
<b>3.1 O que é conhecimento científico e a pesquisa em educação .....</b>	<b>45</b>
<b>3.2 Caracterização do estudo.....</b>	<b>48</b>
<b>3.3 Relevância, o problema, os objetivos da investigação.....</b>	<b>50</b>
3.3.1 Relevância acadêmica-científica .....	50
3.3.2 Relevância social .....	52
3.3.3 Problema de investigação.....	53
3.3.4 Objetivo geral e objetivos específicos.....	53
<b>3.4 Unidade de análise .....</b>	<b>54</b>
<b>3.5 Participantes do estudo.....</b>	<b>60</b>
<b>3.6 Instrumentos para a coleta de dados .....</b>	<b>60</b>
<b>3.7 Procedimento de análise dos dados .....</b>	<b>61</b>
<b>4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>65</b>
<b>4.1 O primeiro contato com o grupo docente: análise das questões objetivas do questionário .....</b>	<b>65</b>
<b>4.2 O segundo contato: um primeiro olhar sobre os dados do grupo focal .....</b>	<b>71</b>
<b>4.3 A atuação das docentes para o desenvolvimento da autonomia: categorias emergentes da análise de dados .....</b>	<b>76</b>

4.3.1 Socialização.....	76
4.3.2 Protagonismo.....	80
4.3.3 O papel do professor .....	84
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO A - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (TLCE) .....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO QUESTÕES GRUPO FOCAL .....</b>	<b>108</b>

## **APRESENTAÇÃO: O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI**

Durante a infância e o ensino fundamental, eu acreditava que seria professora; algumas vezes dizia que seria professora “de criança” e, em outras, dizia que seria professora de ciências ou literatura. Quando pequena, andava pela escola em que minha avó dava aulas e constantemente a acompanhava nos momentos de produção de materiais para seus pequenos estudantes e, algumas vezes, até mesmo em sala de aula. Ao mesmo tempo, também tinha grande afeição pelas minhas primeiras professoras e pela forma como elas conduziam as turmas das quais fiz parte.

Durante a graduação de Pedagogia, questioneei muito o caminho pelo qual a profissão que eu escolhi me levaria. Às vezes sentia que faltava competência, duvidava de mim enquanto docente e apesar de amar a fase da alfabetização, sempre negava; dizia que era uma fase para a qual eu não estava preparada e me recusava a experienciar estar em uma turma de alfabetização, pensando que não seria capaz de conduzir uma fase tão marcante quanto essa.

Andarilhei por várias faces da educação: escolas privadas, escolas públicas, voluntariado com idosos, Educação Infantil, escola montessoriana, escolas Waldorf... aproveitando cada espaço e cada troca para construir meus próprios saberes docentes. Até que finalmente, em Paulo Freire, eu pude entender o que eu esperava de mim mesma enquanto educadora: acreditar na transformação pela educação, almejar um espaço escolar justo, que possibilite a construção de saberes e não a sua imposição.

Ainda durante a graduação, buscando melhorar meu desempenho acadêmico e profissional, procurei por grupos de pesquisa e reforcei minhas ideias sobre as construções particulares: estar na pesquisa acadêmica me possibilitou refletir práticas e ir além. Considero ricas todas as trocas que tive, seja nos grupos de pesquisa, ou em eventos dos quais participei e com todos os professores que tive contato. Ainda nessa busca, fiz cursos sobre o Método Montessori e me integrei a um grupo de estudos da Pedagogia Waldorf, para entender de que forma os seus professores pensam a educação. E, por fim, fiz alguns cursos no Instituto Paulo Freire, com a participação de grandes professores, como Moacir Gadotti.

Com a produção do meu Trabalho de Conclusão, iniciei um estudo sobre

autonomia e Paulo Freire e tive certeza sobre a decisão de ingressar no Mestrado. Mantive Freire como base nos meus estudos e ansiava por conhecer novos autores que pudessem embasar minha pesquisa, além disso também tinha muitas expectativas sobre como era cursar um Mestrado, algo que era tão distante para a Cintia que ingressou na Universidade La Salle em 2015/2, como caloura da Pedagogia.

A graduação e o mestrado me trouxeram grandes alegrias e descobertas, mas ao mesmo tempo trouxeram algumas dúvidas e até mesmo um certo medo. A alegria chegava junto a produção de uma nova pesquisa, a escrita de um texto, um encontro com um bom debate em turma e o medo vinha pelo anseio de finalizar a pesquisa mas não ter a certeza de estar fazendo um bom trabalho. Hoje, finalizando esse texto, relembro minhas vivências no trabalho, graduação e mestrado, sigo resumindo-as com a frase que coloquei no memorial preparado para o ingresso no PPG da Universidade La Salle:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. [...] Na verdade, porém, ninguém nasce feito. (FREIRE, 1991, p. 58).

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação caracteriza-se como pesquisa qualitativa e exploratória, tendo como foco as práticas pedagógicas voltadas à formação da autonomia na Educação Infantil. Ela está inserida na linha de pesquisa “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas<sup>1</sup>” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle e é parte da pesquisa intitulada “Práticas pedagógicas e aprendizagens no contexto das múltiplas linguagens das ciências e do hibridismo tecnológico”, já aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle, sob o número 4.963.274<sup>2</sup>.

O objetivo do estudo é compreender como se efetivam as práticas educativas relativas ao desenvolvimento da autonomia das crianças de turmas de Educação Infantil, do Colégio La Salle Niterói, segundo o relato das professoras. São objetivos específicos: a) entender como é abordado o desenvolvimento da autonomia nos dispositivos legais que orientam a Educação Infantil no Brasil; b) analisar os relatos das professoras sobre os modos de efetivação do desenvolvimento da autonomia das crianças de turmas Educação Infantil por meio das suas práticas educativas; e por fim, c) estabelecer aproximações e distanciamentos entre os relatos das práticas educativas, relativas ao desenvolvimento da autonomia, e o que orientam os dispositivos legais da Educação Infantil e o referencial teórico que orienta a pesquisa.

Nesta pesquisa, partimos da seguinte questão: Como se efetivam as práticas educativas relativas ao desenvolvimento da autonomia das crianças de turmas de Educação Infantil, do Colégio La Salle Niterói, segundo o relato das educadoras? Para tanto, foi desenvolvido um estudo de caso no Colégio La Salle Niterói, na cidade de Canoas, no estado do Rio Grande do Sul. A coleta de dados foi realizada a partir de questionários e de um grupo focal com docentes da Educação Infantil. A análise de dados foi feita a partir da abordagem hermenêutica.

A pesquisa fundamenta-se, principalmente, nos conceitos de autonomia e aprendizagem de Paulo Freire e John Dewey, que permitem compreender a educação como uma prática focada na experiência, que possibilita aos estudantes construir e reconstruir seus conhecimentos a partir de elementos cotidianos. Nesse sentido, percebemos que o foco dessa educação é um estudante que conheça o modo como

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/ppg/educacao>. Acesso em: 19 mar. 2023.

<sup>2</sup> Trata-se de um projeto de autoria do orientador desta pesquisa.

aprende e saiba articular os conhecimentos.

Entendemos a Educação Infantil como um espaço onde a criança começa a ter contato mais amplo com a sociedade, representada por seus colegas e pelos educadores, e com isso amplia o leque de opções, exemplos e experiências que lhe permitem desenvolver seu ser e novas compreensões de mundo. Dessa forma, essa pesquisa assume um caráter social relevante, buscando promover a reflexão com docentes da Educação Infantil sobre suas práticas pedagógicas e a autonomia das suas crianças. Como justificativa acadêmica, destacamos a importância das percepções docentes sobre a construção de um espaço escolar pautado no exercício da autonomia, do diálogo e da experiência. Na dimensão pessoal, o estudo justifica-se devido ao interesse da pesquisadora pelo tema devido a vivência e prática escolar.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: inicia-se com uma apresentação da pesquisadora e um pouco sobre a trajetória acadêmica. Seguido pelo referencial teórico que está dividido em educação - onde apresentamos a educação como formação humana, educação no ambiente escolar e ação docente e práxis pedagógica; autonomia e educação - para apresentar os conceitos segundo John Dewey e Paulo Freire; e, Educação Infantil estruturada com uma caracterização e a legislação da Educação Infantil.

No capítulo a seguir, apresentamos a abordagem metodológica que engloba os aspectos procedimentais da pesquisa, iniciamos com a caracterização de conhecimento científico e pesquisa em educação, seguido pela caracterização do estudo, relevância, problema e os objetivos da investigação, descrição da unidade de análise e participantes do estudo, especificação dos instrumentos para a coleta de dados e descrição do procedimento de análise.

Logo após, a análise dos dados apresenta a descrição da análise sobre as questões objetivas do questionário e sobre os dados do grupo focal. *A atuação das docentes para o desenvolvimento da autonomia: categorias emergentes da análise de dados* apresenta as categorias socialização, protagonismo e o papel do professor, com as articulações entre os dados e o referencial teórico que guia essa pesquisa.

Por fim, nossas considerações finais trazem o que encontramos durante o caminho da pesquisa. Entendemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma busca a ser feita diariamente no espaço escolar, articulando vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de

sua comunidade com a proposta pedagógica da escola. Através dos relatos, foi possível observar a percepção de que a autonomia é construída através da socialização e que as docentes entendem seu papel nesse processo, trabalhando em busca da construção de vínculos e oportunizando momentos em diferentes espaços para que as crianças sejam protagonistas das suas experiências.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Buscando dialogar com o tema desta pesquisa, o referencial teórico foi organizado em três partes. A primeira parte apresenta uma breve reflexão sobre o conceito de educação e sua função social. A segunda, discorre sobre a concepção de autonomia nas pedagogias de John Dewey e de Paulo Freire. A terceira parte, aborda a Educação Infantil no Brasil e a sua legislação.

### 2.1 Educação

*“Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”*  
(FREIRE, 2019, p. 96).

John Dewey e Paulo Freire enxergam a educação como um espaço de formação humana, de socialização e de reconhecimento das habilidades individuais. Esta seção dedica-se à contextualização da educação em três dimensões: a) a educação como formação humana; b) a educação no espaço escolar; e c) a ação educativa e a práxis pedagógica. As discussões que serão apresentadas foram fomentadas por Freire (1997), Dewey (1897), Teixeira (1971) e Gadotti (1998).

#### 2.1.1 A educação como formação humana

Neste estudo, importa focar na educação sob a perspectiva da socialização e da formação humana. Como citado anteriormente, nos educamos em comunidade e dessa forma, nos importa debater a escola como espaço de convivência e construção ao invés da escola que apenas produz informações e conhecimentos técnicos.

Segundo Dias e Pinto (2019, p. 449), "o ato de educar é um processo constante na história de todas as sociedades, não é o mesmo em todos os tempos e lugares, e é, em sua essência, um processo social". Ao longo de sua história, o ato de educar está ligado diretamente ao processo de formação humana. Isso pode ocorrer por meio de uma formação mais rígida, como os modelos tradicionais de educação bancária<sup>3</sup>,

---

<sup>3</sup> De acordo com Freire (2005), a ideia de educação bancária está ligada a uma perspectiva de educar para submissão, essa educação inibe o poder da criatividade dos estudantes.

ou de com modelos de formação progressista, aberta ao diálogo e à construção de si mesmo, do grupo e do mundo por parte dos educandos e educadores.

É importante dizer que a formação dos sujeitos não acontece somente no ambiente escolar. Mesmo que formação e educação escolar pareçam sinônimos, pelo fato de a educação assumir um compromisso com a formação do ser humano - quando falamos no seu potencial de desenvolver aptidões - a escola não é a única instituição com esse papel. Outros espaços, como a família, as instituições sociais e o ambiente de trabalho, nos quais passamos parte do tempo de nossas vidas, também tem participação nesses processos de formação. Segundo o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB),

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, n.p.).

Cabe mencionar que a educação refere-se ao “processo de formação ampla do ser humano, implicando socialização e humanização.” (CASAGRANDE; SARMENTO, 2014, p. 39). Com a mesma perspectiva, Charlot (2006) define a educação como um triplo processo: de humanização, de socialização e de entrada numa cultura, que implica singularização-subjetivação. Podemos dar mais atenção a uma parte do processo mas, é fato, de que as três partes são indissociáveis. O autor ainda refere-se à educação como um processo de autoformação: “É o jovem que se educa, que aprende. [...] Se o jovem não se mobiliza intelectualmente, ele não aprende. O que quer que o professor faça, ele não pode aprender no lugar do aluno.” (CHARLOT, 2006, p. 15). Nesse sentido, o trabalho do educador não é ensinar, mas mediar o processo de aprendizagem.

Esse processo de aprendizagem possui marcos preestabelecidos, que geralmente, estão em concordância com a sociedade na qual está inserida. Para Freire (2015), a educação deve estimular a capacidade crítica de cada educando, gerando um maior nível de debates e de conscientização sobre os deveres e direitos de cada um na convivência no grupo geral. Dewey (1959), por sua vez, olhava a escola como um instrumento para valorizar as qualidades e potencialidades de cada um e, assim como Freire, também entendia que a educação é humanizadora e fator

de transformação social.

A aprendizagem aqui é analisada a partir da visão de Freire (2011): trata-se da complementação feita pela construção da leitura das palavras e da leitura do mundo. Gadotti (1996) apresenta um relato em que Paulo Freire conta sobre seu ingresso na Educação Infantil, em uma escola que parecia muito com a sua casa, e que sua primeira professora lhe estimulava com palavras do seu cotidiano, como pode ser observado no trecho a seguir.

Me pedia que colocasse numa folha de papel tantas palavras quantas eu conhecesse. Eu ia dando forma às sentenças com essas palavras que eu escolhia e escrevia. Então, Eunice debatia comigo o sentido, a significação de cada uma. Fui criando naturalmente uma intimidade e um gosto com as ocorrências da língua – os verbos, seus modos, seus tempos... A professorinha só intervinha quando eu me via em dificuldade, mas nunca teve a preocupação de me fazer decorar regras gramaticais. (FREIRE apud GADOTTI, 1996, p. 31).

John Dewey também teve em sua casa o início de sua educação e do desenvolvimento de sua autonomia, como relata Pereira *et al.* (2009). Na escola, John Dewey teve uma educação desinteressante, ao contrário da educação que lhe foi estimulada em casa: sua mãe costumava passar aos filhos tarefas diárias, buscando despertar o senso de responsabilidade em seus filhos.

Freire (2011) e Dewey (1973) defendem que a educação é um meio de aproximar a escola e a sociedade. Semelhantemente, ao falar sobre o ato de educar, Charlot (2006, p. 15) diz que, “educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular”.

Freire (1997) trazia nas ideias de humanização e desumanização os conceitos de ser mais e ser menos. Nos dois sentidos, a pessoa encontra-se incompleta, em uma busca que se dá pela educação, como podemos ver no seguinte texto:

Ora, uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador. (FREIRE, 1997, p. 13).

Além disso, para Freire (2005), a educação, entendida como formação do ser

humano, se aproxima de uma compreensão de antropologia. Neste sentido, ele afirma que é impossível falar de educação sem refletir sobre o próprio homem. Fiori (2005, p. 08) pontua que na educação freireana o sentido mais exato da alfabetização é “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”. Fiori (2005, p. 16) enfatizam que a pedagogia é antropologia, uma vez que, aprender a dizer a sua palavra “é toda a pedagogia, e também toda a antropologia”. Assim, a educação assume um papel central na formação do ser humano: no entendimento do mundo, na socialização e no processo da construção de si. Dessa forma, a educação não consegue estar separada do diálogo, o que está em concordância com a ideia de Freire (2019) de que nos educamos em comunidade, uma vez que o espaço educativo é um espaço privilegiado para a construção da vida humana, onde a cidadania é exercida junto ao senso de pertencimento às comunidades da qual fazem parte.

### *2.1.2 A educação no ambiente escolar*

Dewey (1897) acreditava que a escola, antes de tudo, é uma instituição social e dessa forma, a educação pressupõe processos de socialização: “eu acredito que a educação é, portanto, um processo de viver, e não uma preparação para a vida futura” (DEWEY, 1897, p. 79). Em concordância com Dewey, Abbud (2007, p. 88) pontua que

Se a inteligência se desenvolve em conexão com as necessidades e oportunidades para a ação, então a atividade escolar deve ser fundada em ocupações relacionadas às necessidades básicas da vida e que demandam cooperação, divisão de trabalho e trocas intelectuais que, em geral, não estão presentes nos estudos de tipo convencional.

Teixeira (1971, p. 57), defendeu que o modelo tradicional de educação precisava de uma transformação, deslocando o eixo para a criança: “com as suas tendências, seus impulsos, as suas atividades e os seus projetos”, pois, dessa maneira, a criança passa a ser a origem e o foco de todos os processos no ambiente escolar. Para ele, a escola tradicional colocava o educando em uma posição de obediência: obedece ao professor, obedece ao currículo inflexível, obedece ao livro que não abre espaço para as descobertas e as experiências. Além disso, Teixeira prossegue afirmando que:

[...] se educar é função de superposição, de acréscimo, de modelagem externa, então está certa a escola tradicional. Isolem-se as atividades, limitem-se os objetivos, continuem-se os pequeninos exercícios. [...] Mas se educar é uma função complexa de adaptação e crescimento do organismo total da criança, pode-se de logo ver que a escola tradicional está errada. O organismo não pode ser treinado por partes. [...] A escola deve transformar-se para prover ambiente complexo, como o ambiente da vida, onde criança se desenvolva e se eduque. [...] Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra. (TEIXEIRA, 1971, p. 61).

Ainda segundo a visão de Teixeira (1971), não é somente o desejo de ter uma escola com educandos autônomos que move os educadores, mas principalmente a impossibilidade de negar a autonomia a cada criança se, enquanto educadores, desejamos construir um espaço escolar baseado no respeito e no diálogo. Por isso, é importante a atenção, por parte dos educadores e da escola, à ação pedagógica que se desenvolve no ambiente educacional, como veremos a seguir.

### 2.1.3 Ação docente e práxis pedagógica

Ao falarem sobre a ação docente, Casagrande e Sarmiento (2014, p. 47) explicam que “Como estamos no âmbito de ações humanas, a ação pedagógica pode ser entendida enquanto uma ação prática, uma *práxis*, um agir humano intencionado e sistemático”. Nesse mesmo sentido, Freire (2019) defende a importância da reflexão crítica sobre a prática. Segundo o autor, é preciso, desde o princípio da experiência formadora, que o educador reconheça que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019, p. 24).

Segundo Konder (1992, p. 115),

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos.

Para Gadotti (1998, p. 28), a práxis “é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta, desocultando-os”. Este autor ainda defende, em concordância com Konder (1992),

que a teoria e a práxis estão ligadas uma à outra; a teoria é um momento necessário à práxis para que essa seja realizada de forma consciente pelo docente. Assim, podemos entender que a ação docente está intrinsecamente ligada ao processo de tornar-se educador, de reconhecer-se no processo social de ensinar e aprender, de articular a teoria e a prática.

Freire (1991) aponta como princípios básicos para a formação de professores, os seguintes aspectos: a) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo ele criá-la e recriá-la; b) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; c) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; d) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.

A BNCC (BRASIL, 2018) orienta que tanto para a creche quanto para a pré-escola, as práticas pedagógicas sejam pensadas com intencionalidade educativa,

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica. (BRASIL, 2018, n.p.).

Ainda segundo a BNCC, uma parte do trabalho docente perpassa refletir, organizar e monitorar as práticas diárias visando o pleno desenvolvimento das crianças, para isso, as práticas educativas devem estar alinhadas a partir de atividades que façam sentido para as crianças da comunidade escolar em que o docente está inserido.

## **2.2 Autonomia e educação**

Esse subcapítulo intenciona pontuar os conceitos de autonomia e educação, categorias fundamentais na obra de Paulo Freire e John Dewey. O quadro abaixo foi elaborado para apresentar, de forma sintética e comparativa, os principais conceitos utilizados nas obras de Dewey e Freire.

Quadro 1 - Conceitos fundamentais nas teorias de Dewey e Freire

<b>John Dewey</b>	<b>Paulo Freire</b>
O ambiente é o meio	O ambiente é o mundo
Vivência	Experiência
Ação reflexiva	Ação crítica/dialógica
Democracia e autonomia	Ética, autonomia, dignidade e criticidade
Resolução de problemas da vida prática	Resolução de situações problema

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nas leituras base desta dissertação.

O conceito de autonomia possui uma história no pensamento ocidental e no campo da educação, sendo construído ao longo dos anos. Segundo Machado (2010) por estarmos vivendo em sociedade, somos inevitavelmente dependentes e, dessa forma, “Ser autônomo é ter a capacidade de assumir essa dependência [...] estando assim livres para deixar cair as barreiras que não permitem que os outros sejam outros e não um espelho de nós mesmos.” (MACHADO, 2010, p. 53).

Abbagnano (2007, p. 98) define autonomia como

Termo introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão. Kant contrapõe a autonomia à heteronomia, em que a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar. Os ideais morais de felicidade ou perfeição supõem a heteronomia da vontade porque supõem que ela seja determinada pelo desejo de alcançá-los e não por uma lei sua.

Para Lalonde (1999, p. 115), autonomia significa a “condição de uma pessoa ou de uma coletividade autônoma, quer dizer, que determina ela mesma a lei à qual se submete”. Ainda, segundo esse autor, um indivíduo autônomo não vive sem regras, apenas segue aquelas que forem escolhidas por ele após examinar, de forma geral, as regras que lhe foram impostas.

Zatti (2007, p. 12) aponta que “etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, autós (por si mesmo) e nomos (lei). Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de autossuficiência.” O autor explica que o conceito de autonomia como conhecemos foi definido por Kant e que essa “concepção kantiana de liberdade como autodeterminação influenciou muito a educação e o modelo escola criado a partir da

modernidade.” (ZATTI, 2007, p. 10).

Gadotti (1998), baseado em Sócrates, entende que educar significa auxiliar o educando para que ele potencialize suas habilidades e seja capaz de buscar as suas respostas, formando para a autonomia, ou seja “o discípulo é quem deve descobrir a verdade.” (GADOTTI, 1998, p. 250). Por isso, toda educação deveria visar a auto educação no sentido de estimular as descobertas e as construções individuais.

### *2.2.1 Autonomia e educação na perspectiva de John Dewey*

John Dewey nasceu em 1859, em Burlington, no estado de Vermont, nos Estados Unidos. Em 1879 obteve o título de bacharel em artes e em 1884 obteve o título de Doutor em Filosofia pela John Hopkins em Maryland, com a tese *A psicologia de Kant*, a qual não possui cópias (BARALDI, 2013).

John Dewey foi influenciado pelo pensamento pragmatista, com o qual teve contato através de Charles Sanders Peirce e William James. Segundo Baraldi (2013, p. 23), “o pragmatismo foi um movimento iniciado no final do século XIX, que se insurgiu contra qualquer forma de pensamento altamente abstrato que não levava a nada prático.”. Ainda segundo o mesmo autor, o pragmatismo “sugere que temos que nos ater a questões práticas do dia a dia.” (BARALDI, 2013, p. 25).

Abbud (2007) conta que John Dewey foi convidado a fazer parte da Universidade de Chicago para reunir-se ao departamento de filosofia, psicologia e pedagogia, com trabalho focado nas relações entre professores das escolas elementares e secundárias e os professores da universidade. Porém, ele idealizava que a pedagogia deveria constituir-se em um departamento separado, buscando formar alunos especialistas em educação. Como diretor do departamento unificado de filosofia, psicologia e pedagogia, criou junto aos professores da Universidade a Escola Laboratório que funcionou de 1896 a 1904.

A escola primária aberta em conexão com o Departamento de Pedagogia da Universidade de Chicago tinha duas faces: uma para as crianças, outra para os estudantes da Universidade. A Laboratory School, esclarece, não era uma “escola de aplicação”, pois não era o principal objetivo do Departamento treinar professores. Era preferível, inclusive, o aproveitamento de profissionais experientes, para que os experimentos e observações fossem mais bem sucedidos. A escola primária tinha a finalidade de manter o contato entre trabalho teórico e as demandas da prática, sendo uma base

experimental para testar e desenvolver métodos que pudessem ser recomendados para outras escolas. (ABBUD, 2007, p. 85).

## O movimento da Escola Nova teve como proposta centrar o ensino no estudante

Em muitos círculos pedagógicos, o século XX foi saudado como “o século da criança”. Pesquisas intensas foram realizadas no sentido de se determinarem as formas de pensar, sentir e agir próprias da criança. Foi a chamada “revolução copernicana da educação”: assim como foi uma revolução na astronomia descobrir que a Terra não é o centro do universo, que o Sol não gira em torno da Terra, mas o contrário, também seria uma revolução na educação não mais por a criança a girar em torno da pessoa e dos valores do adulto, e sim colocar este a valorizar e a estimular os valores próprios da criança, a seguir o seu natural desabrochar. (DI GIORGI, 1986, p. 21).

Esse movimento, expôs as ideias de John Dewey contra a Pedagogia tradicional, propondo uma educação baseada na liberdade e na preparação do educando para um mundo que está em constante transformação, oportunizando, por meio da experiência, a construção de uma aprendizagem significativa.

Para Dewey (1976), o objetivo da escola tradicional era de preparar o estudante para as futuras responsabilidades e para o sucesso na vida, por meio de materiais didáticos que se assemelham a materiais de instrução. O que o autor esperava da escola era um ambiente que se estruturasse de forma que os estudantes pudessem desenvolver seu raciocínio e que conseguissem resolver situações da vida cotidiana. Nesse sentido, percebemos que o foco dessa educação é um estudante que saiba como aprende e saiba se articular com os conhecimentos.

Westbrook (2014) salienta que John Dewey dedicou muito tempo observando o crescimento de seus próprios filhos e assim, ficou intrigado com a forma como a experiência acontecia para crianças e adultos. Acreditava ele que nós somos seres ativos, que aprendem pela resolução de problemas e por atividades que possam despertar o interesse próprio. Porém, infelizmente, as conclusões a que Dewey chegou, tiveram “pouco impacto na pedagogia e os estabelecimentos escolares ignoravam essa identidade da natureza entre a experiência das crianças e dos adultos” (WESTBROOK, 2014, p. 185).

No Brasil, em 1932, foi publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil*. Esse documento, assinado por 26 educadores

brasileiros<sup>4</sup> e amplamente divulgado em jornais populares como o Estado de São Paulo (SP) e Diário de Notícias (RJ), se propunha a levar seus propósitos ao recém-criado Ministério da Educação e da Saúde<sup>5</sup>.

1 - A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudo, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades.

2 - A educação deve ser uma só, com os vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano. Mas, unidade não quer dizer uniformidade; antes, pressupõe multiplicidade. Daí, embora única, sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo Governo Federal, a escola deve adaptar-se às características regionais.

3 - A educação deve ser funcional e ativa, e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade da educação.

4 - Todos os professores, mesmo os de ensino primário, devem ter formação universitária. (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 137).

Presente nesse Manifesto, estava Anísio Teixeira que estudou com Dewey e apresentou as ideias de John Dewey a Paulo Freire. Anísio Teixeira e Paulo Freire foram os grandes expoentes de Dewey, que buscaram transformar o espaço da escola em um local de construção. Aqui, Anísio Teixeira procurou conduzir as reformas da educação na Bahia de acordo com o que observou no período em que esteve nos Estados Unidos, até seu afastamento em 1928 quando retornou aos EUA, desta vez com o intuito de estudar a filosofia e a teoria da educação que inspiraram suas mudanças (PAGNI, 2008).

Em 1929, Anísio volta ao Brasil com o título de *Master of Arts* pela *Columbia University* e com um pensamento mais consolidado em relação às teorias da educação com as quais se identificava, passando a ser um dos principais divulgadores das ideias de Dewey. Escreve em uma carta para Fernando Azevedo, sobre as possibilidades de uma profunda reforma educacional:

Li na viagem sobre o seu regulamento e ele confirma o paradoxo de Dewey, de que nações novas e menos adiantadas têm hoje melhores oportunidades educativas que os países de progresso amadurecido e isso porque naquelas

---

<sup>4</sup>A saber, os educadores foram: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

<sup>5</sup> CUIDADO X EDUCAÇÃO.

a renovação não tem os empecilhos que encontra nas tradições e nos interesses das velhas correntes e velhas máquinas de educação desses outros países que começaram mais cedo. (TEIXEIRA apud PAGNI, 2008, p. 24).

Segundo Pagni (2008), o que Anísio ainda não percebia é que mesmo sendo menos adiantado em relação a outros países, o Brasil ainda demonstraria resistência a uma reforma educacional da forma como ele idealizava, principalmente nos setores católicos que tinham domínio na educação. Em 1930, Anísio desligou-se do seu cargo na Diretoria da Instrução Pública da Bahia e assumiu a disciplina de Filosofia e História da Educação da Escola Normal de Salvador, e começou a divulgar de maneira mais efetiva as ideias de John Dewey, não só através do trabalho docente mas também pela publicação de livros e artigos.

Teixeira (1994, p. 105) defendia que a escola “não pode ficar circunstanciada à alfabetização ou à transmissão mecanizada das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar”, o que vai ao encontro do que Dewey (1973, p. 21) aponta, quando diz que:

As escolas passam a constituir um mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade. Isto, no melhor dos casos, que, no pior, elas se tornam simplesmente livrescas, atulhando a cabeça da criança de coisas inúteis e estúpidas, não relacionadas com a vida nem com a própria realidade.

É possível perceber que, na concepção dos autores citados, a educação é pensada como instrumento para a construção da autonomia e da criticidade, um meio para que o educando consiga desenvolver seu ser no mundo. Ademais,

Enquanto Dewey vê a educação como forma de instrumentalizar o indivíduo para a convivência na sociedade democrática, Freire, por sua vez, só entende o sentido da educação como preparo para uma práxis transformadora e revolucionária. (CARON; SOUZA; SOUZA, 2016, p. 105).

Nota-se, portanto, o foco na educação pela ação e não pela transmissão. Além disso, os autores entendiam a democracia como uma vivência diária, visto que, nas palavras de Dewey (1959, p. 93), “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. Ao mesmo tempo, Paulo Freire também entende que a escola deve ser um espaço de diálogo e libertação, pois para ele “Falar, por exemplo,

em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanização e negar os homens é uma mentira.” (FREIRE, 2005, p. 96).

John Dewey afirmava que as crianças não eram como folhas em branco, que chegavam na escola para que o professor escrevesse as lições que deveriam saber. Ademais, afirmava que a incumbência da educação era assumir o papel de orientar. Para ele, a própria vida deveria ser a base da educação:

Eu acredito que a escola é primeiramente uma instituição social. Em sendo a educação um processo social, a escola é simplesmente uma forma de vida da comunidade em que todas aquelas agências estão concentradas para que ela seja a mais eficaz em trazer a criança para compartilhar os recursos herdados da raça, e para usar seus próprios poderes para fins sociais. Eu acredito que a educação é, portanto, um processo de viver, e não de uma preparação para uma vida futura. Eu acredito que a escola deve representar a vida atual - vida tão real e vital à criança quanto a que tem em casa, na vizinhança ou no *playground*. (DEWEY apud ABBUD, 2007, p. 84, grifo do autor).

Nesse sentido, as teorias de John Dewey e de Paulo Freire conversam e possuem pontos em comum, os quais auxiliam a esclarecer a seguinte questão: como preparar educandos para o futuro de uma sociedade que muda e se transforma a todo momento? De um lado, temos Dewey transformando a escola em um espaço de experiência e, de outro, temos Freire trazendo palavras do cotidiano dos educandos para problematizar o mundo; porém, a intenção final ambos é a mesma: uma educação para a vida, uma educação que transforme cada ser em alguém capaz de atuar na sociedade, o que possui correlação direta com o tema da nossa pesquisa.

### *2.2.2 Autonomia e educação na perspectiva de Paulo Freire*

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 1921, em Recife. Assim como Anísio Teixeira, estudou direito mas não exerceu a profissão. Em 1947, Freire teve contato com a educação de adultos, nas Zonas dos Mocambos, e anos mais tarde, em 1958, apresentou no II Congresso Nacional de Educação, o relatório nomeado *A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos* (GADOTTI, 1996). Com uma filosofia até então inovadora, Freire propôs que a educação de adultos, na Zona dos Mocambos, deveria se fundamentar na realidade por eles vivida, do contrário não passaria de um conhecer palavras e frases. Em 1959, obteve o título de

Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Federal do Recife com a tese *Educação e atualidade brasileira*.

Gadotti (1998) aponta que Paulo Freire foi herdeiro do pensamento de Anísio Teixeira e da Escola Nova, ressignificando o diálogo, orientando-o com uma consciência crítica da realidade, que exige respeito pelo saber do outro e autonomia. Segundo Gadotti (1998), a partir dos anos 60, a ideia do diálogo, da interação e da construção coletiva dos saberes na educação passa a ser vista de outra forma.

Aquela concepção de neutralidade da ação educativa que orientava a teoria da educação da escola tradicional e que, de início, não havia sido posta em questão pela Escola Nova, torna-se problemática para seus defensores, entre eles, o educador brasileiro Anísio Teixeira (1900-1971) que havia sofrido a influência do filósofo e educador John Dewey (1859-1952). (GADOTTI, 1998, p. 14).

Junto ao diálogo, a autonomia é uma das bases da educação para Freire. Em suas obras, é possível perceber que a autonomia significa libertar-se das cadeias do determinismo. Sendo assim, a autonomia vai se construindo na experiência, na tomada de decisões, no diálogo interativo com os outros, pois ela é uma experiência da liberdade (FREIRE, 2015).

Com a mesma perspectiva, Zatti (2007, p. 53) aponta que “embora a autonomia seja um atributo humano essencial, [...] ninguém é espontaneamente autônomo, ela é uma conquista que deve ser realizada.”. Dessa forma, é possível entender que a educação deve oportunizar práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da autonomia, o exercício da criatividade e a capacidade de cada um dizer sua palavra, posicionar-se enquanto sujeito, desde os primeiros anos da escolarização, o que inclui, logicamente, o período da Educação Infantil.

Em sua obra *Pedagogia da autonomia* (2015), Freire não conceitua a palavra “autonomia” e sim os saberes necessários às práticas educativas que levam ao desenvolvimento dela. É possível perceber que ele compreende que a autonomia é construída gradualmente, um processo vital, que vai tomando o lugar da dependência, denotando um contínuo assumir de responsabilidades. Neste sentido, ele afirma: “[...] a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade, que vai sendo assumida.” (FREIRE, 2015, p. 91-92).

Apesar de Paulo Freire não ter se dedicado a definir o conceito de autonomia, ao observarmos seu posicionamento político e pedagógico, fica claro que sua visão de autonomia compreendia libertar-se, seja da opressão propriamente dita ou do determinismo de aceitar as coisas como estão e simplesmente transmiti-las aos próximos. Ademais, ela pressupõe assumir um posicionamento crítico, buscando intervir na realidade de forma responsável.

Freire também apontou várias formas de construir a autonomia, visto que ela não é algo recebido enquanto um dom, mas algo conquistado, um processo construído em unidade com os demais sujeitos sociais. Nesse sentido, a autonomia pode ser construída: pela pesquisa, que tem por objetivo vivenciar um novo modo de construir o conhecimento, com mais autoria por parte dos estudantes; por meio do respeito pela individualidade dos saberes que circulam em uma sala de aula, tanto aqueles trazidos pelos docentes, como pelos conhecimentos compartilhados pelos discentes, que trazem sua leitura prévia de mundo, o que conforma uma espécie de novo éthos no meio escolar; pela aprendizagem de um agir crítico e reflexivo na sociedade, visto que ao dizer sua palavra cada uma aprende a posicionar-se no mundo, assumindo responsabilidade por ele e pela comunidade da qual participa (FREIRE, 2015).

Em *Pedagogia do Oprimido* (2005), Freire indicou a escola como um espaço onde o educando aprenderia a dizer suas palavras e, com isso, a subjetivar-se, construindo uma identidade pessoal. Fiori (2005), no prefácio desta obra, faz uma bela leitura disso ao afirmar: “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.” (FIORI, 2005, p. 8).

Como visto, para Freire, estar presente no mundo e ser capaz de intervir na realidade é o principal papel da educação, que deveria visar ser o mais autêntica possível com os educandos no papel de criadores e protagonistas, desde a mais tenra idade. Uma sala de aula, segundo os postulados de Freire, não deve ser organizada de forma a anular a criatividade dos estudantes, mas para desafiar-lhes a imaginação, a criatividade e o olhar crítico. Segundo o pensamento Freireano, em qualquer situação pedagógica o educando precisa da mediação do educador, e isso não deve ser interpretado como um pretexto para ignorar a responsabilidade que o educando tem sobre seu processo de aprendizagem, mas como uma sinalização do caráter dialógico e participativo do conhecimento (FREIRE, 2011).

É importante citar também que o princípio da autonomia, seguindo as bases da educação freiriana, refere-se ao modo por meio do qual uma pessoa encontra, constrói, a possibilidade de ser sujeito da sua história, tomando rumo e posição crítica. Para Freire (2000), vários fatores pedagógicos podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia: o papel mediador do educador e o papel ativo do educando; a consciência de si como um ser atuante, que não apenas tem história, mas também a constrói; o papel da pesquisa no ensino, como já mencionado anteriormente. Segundo Freire,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 2015, p. 42).

Seguindo este pressuposto, a formação estudantil não tem sentido se estagnada em repetições, sem diálogo, sem perguntas, sem pesquisa, sem que o estudante tome consciência do mundo. O importante, nessa perspectiva de educação, é o educando aprender a dizer sua palavra e não apenas repetir o que lhe dizem, pois segundo Fiori (2005) a palavra pessoal é criadora, e a palavra repetida é monólogo. A partir da tomada de consciência e da responsabilidade de criar por si mesmo, o estudante passa a ser sujeito de sua história e não apenas um objeto da história de outras pessoas, que lhe ditam regras e comportamentos (FREIRE, 2000).

Por sujeito de sua história, apontamos aqueles que vivem ativamente a sua educação e não são passivos na repetição do que professores lhe dizem. Sendo assim, a autonomia vai se construindo na experiência, na tomada de decisões, pois ela é uma experiência da liberdade (FREIRE, 2015), que necessita ser aprendida desde os primeiros anos de vida. Dessa forma, entendemos que a educação deve oportunizar práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da autonomia, a prática do diálogo, o exercício da criatividade e a capacidade de cada um dizer sua palavra.

### **2.3 Educação infantil**

A Educação Infantil é a primeira etapa da vida escolar e abrange as crianças de 0 a 5 anos. As normativas que regulamentam essa etapa originam-se da Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Esse é o primeiro documento que reconhece essa etapa como parte da educação básica; já a obrigatoriedade e os componentes curriculares foram tratados em documentos posteriores à LDB.

Em uma reflexão sobre a construção histórica da Educação Infantil, é possível observar que, por muitos anos, a educação da criança esteve sob responsabilidade da família e dos adultos, bem como de outras crianças com as quais convivia. Era por meio dessa convivência que a criança aprendia tradições, normas e regras, num processo de socialização quase restrito ao ambiente familiar. Com o passar do tempo, a sociedade foi percebendo a infância como um tempo de experiências, descobertas e socialização, como apontam Barbosa e Magalhães (2013), ao sinalizarem que, a partir do momento em que a criança adquiria sua independência física, já estava apta a ser inserida no mundo adulto, sem passar pelos estágios da infância, tal qual são conhecidos atualmente.

O sentimento de infância, de preocupação com a educação moral e pedagógica, o comportamento no meio social, são ideias que surgiram já na modernidade o que nos leva a crer na existência de todo um processo histórico até a sociedade vir a valorizar a infância. Ariès<sup>6</sup> é bem claro em suas colocações quando diz que a particularidade da infância não será reconhecida e nem praticada por todas as crianças, pois nem todas vivem a infância propriamente dita, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais. Assim, os sinais de desenvolvimento de sentimento para com a infância tornaram-se mais numerosos e mais significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII, pois os costumes começaram a mudar, tais como os modos de se vestir, a preocupação com a educação. (BARBOSA; MAGALHÃES, 2013, p. 3).

Nos dias atuais, existem diferentes vertentes pedagógicas que inspiram e fundamentam as escolas de Educação Infantil, as quais buscam organizar seus tempos e espaços de forma a potencializar experiências diversas, próprias dessa fase de desenvolvimento. Como exemplos, podemos citar: as escolas montessorianas, que se organizam de forma que a criança possa aprender por si mesma, com a mínima interferência possível por parte das professoras; a escola Waldorf<sup>7</sup>, que se estrutura

---

<sup>6</sup>As autoras citam Philippe Ariès e seu livro *História Social da Criança e da Família* (1978).

<sup>7</sup> Na Alemanha em 1919, a Escola Waldorf teve sua origem em uma fábrica de cigarros que necessitava

de forma que as crianças não tenham atividade dirigida, de modo a facultar que elas experienciem a natureza presente na escola, como brincar na chuva, cuidar da horta, cuidar das flores do jardim. Na escola Waldorf, as crianças podem circular livremente por todos os espaços e existe uma rudimentar divisão de turma por faixa etária. O que nos parece importante para a etapa da Educação Infantil é que exista um espaço organizado para que as crianças possam brincar, dialogar e aprender livremente.

Ao analisar uma turma de Educação Infantil na região da Toscana, na Itália, Gariboldi (2003) exemplifica uma situação cotidiana: uma criança interrompe seu trabalho e dirige-se à professora para falar sobre peixes, a professora escuta atentamente e convida outras crianças para participar da conversa. Nessa situação, podemos observar que a professora não se limitou à atividade dirigida, que a criança já estava realizando, e ainda criou uma situação para trocas entre as mais crianças, transformando aquele espaço em um espaço de criação e trocas entre elas, o que o autor pontua como “um lugar de vida infantil, muito mais do que um lugar institucional concebido e finalizado para objetivos do tipo didático.” (GARIBOLDI, 2003, p. 54).

Além disso, é importante que se pense em um espaço para a Educação Infantil que contemple o diálogo e todas as possibilidades de experiências que as crianças trazem, pois cada criança tem uma bagagem e uma leitura que precede a escola; ou seja, a criança não passa a ser alguém apenas depois que adquire os conhecimentos da escola. No intuito de seguirmos esse rastreo histórico da Educação Infantil, vamos apresentar, na sequência, um breve olhar sobre essa etapa da educação e o conseqüente desenvolvimento dela. Depois disso, apresentaremos um panorama da legislação atual brasileira sobre a Educação Infantil.

### *2.3.1 Um breve histórico sobre a educação infantil*

Historicamente, a educação das crianças estava a cargo da família, porque acreditava-se que, na convivência entre familiares e crianças próximas, elas aprenderiam normas e regras utilizadas à sua volta. Com o passar do tempo, percebeu-se que as crianças precisavam de um espaço específico para a interação

---

de uma escola para os filhos de seus operários. Rudolf Steiner, filósofo e educador, idealizou então a primeira Escola Waldorf com a missão de desenvolver o intelectual, o emocional, o psicológico, o intuitivo e as vivências.

entre pares, que possibilitasse a aprendizagem das normas e regras através da convivência e da troca com outras crianças.

Rizzo (2003) aduz outra razão para a estruturação de escolas de Educação Infantil. Ele justifica que, em função da crescente oferta de emprego para os pais em fábricas, com grandes jornadas de trabalho, criou-se uma organização para o cuidado das crianças, visto que as famílias estavam envolvidas em outras tarefas. Mulheres da comunidade ofereciam-se para tomar conta de muitas crianças ao mesmo tempo. Inicialmente, essas mulheres não tinham instruções formais e adotavam atividades de reza e canto com as turmas que ficavam sob sua responsabilidade.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil. (RIZZO, 2003, p. 31).

Segundo a autora, a prioridade das famílias mais humildes era sobreviver. Dessa forma, os maus tratos eram aceitos pelas famílias e tornaram-se comuns de uma forma geral. Assim, com um foco mais assistencialista, as primeiras creches foram surgindo, buscando auxiliar as mães que precisavam trabalhar. Paschoal e Machado (2012) apontam que, apesar do caráter assistencial, a escola criada pelo pastor Oberlin, na França, era destinada a crianças de dois a seis anos e tinha como objetivo proporcionar que as crianças adquirissem diferentes habilidades como tricotar, identificar letras do alfabeto, ter boa oratória, assimilar a moral e a religião, além de desenvolver a obediência e a bondade.

No Brasil, conforme apontado por Didonet (2001), as creches foram criadas com caráter unicamente assistencialista.

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Observando as estruturas que se arranjaram para auxiliar as famílias mais pobres, algumas instituições tinham a chamada roda dos expostos: tratava-se do lugar em que bebês poderiam ser abandonados, de forma anônima, em frente das casas de misericórdia. Segundo Torres (2006), o abandono de crianças era uma prática comum nos séculos XVII e XVIII, e as crianças eram abandonadas em calçadas, parques, praças, terrenos baldios; muitas delas acabavam falecendo por fome ou frio, ou ainda passavam a conviver no lixo junto a cães, ratos e porcos. Como aponta Torres (2006, p. 105),

Somente os estabelecimentos da Santa Casa do Rio de Janeiro receberam mais de cinquenta mil crianças enjeitadas entre os séculos XVIII e XIX, o que assinala a dimensão do problema. Em alguns centros urbanos, no século XVIII, até 25% dos bebês eram abandonados e cerca de 70-80% faleciam antes de completar sete anos.

No campo, os abandonos eram mais incomuns, uma vez que as crianças que poderiam ser abandonadas eram agregadas a outras famílias. Na lida do campo, todos da família eram vistos como mão de obra e, desde cedo, as crianças trabalhavam na lavoura ou em outras atividades da casa. Já nos grandes centros urbanos, o trabalho infantil não tinha valor, pois em muitas atividades exigia-se a profissionalização ou a força física.

A seguir, apresentamos um quadro com as ações tomadas pela sociedade para a infância no Brasil no período entre os anos de 1550 até 1990.

Quadro 2- Ações para a infância no Brasil - 1550 a 1990

<b>Período/Ano</b>	<b>Ação</b>
1550 a 1600	As crianças eram abrigadas em casas de famílias. Os meninos maiores de sete anos eram encaminhados a colégios jesuíticos.
1650 a 1700	Além das casas de família, foi criado o auxílio domiciliar mantido pelas Câmaras Municipais. Os meninos maiores de sete anos continuavam a ser encaminhados para colégios jesuíticos.
1700 a 1750	Cria-se o auxílio domiciliar mantido pela Casa da Roda dos Expostos das Santas Casas da Misericórdia. Os meninos maiores de sete anos podem ir para Seminários Diocesanos e as meninas maiores de sete anos passam a ser enviadas para os Recolhimentos de Meninas Órfãs.
1750 a 1800	Os meninos maiores de sete anos passam a ser enviados também para os

	Arsenais da Marinha.
1800 a 1850	São instituídas as Casas Pias e Companhias de Aprendizes Marinheiro e Artífices dos Arsenais da Marinha.
1850 a 1900	Surgimento dos primeiros orfanatos. Crianças com mais de sete anos são mandadas para Manufaturas. As meninas também são enviadas a Conventos de Órfãs e os meninos aos Colégios Agrícolas.
1900 a 1926	Surgem as primeiras Creches (Dispensários) e generalizam-se os Orfanatos; fim do sistema de auxílio domiciliar. Os meninos maiores de sete anos vão para Manufaturas, Colégios Agrícolas, Casas Pias, Colônias Correccionais, Abrigos de Menores Delinqüentes e Companhias de Aprendizes Marinheiros e de Aprendizes Artífices dos Arsenais da Marinha.
1927 a 1940	É criado o Código de Menores. As Rodas dos Expostos das Santas Casas da Misericórdia começam a ser encerradas. O sistema de abrigo se generaliza e o trabalho infantil é proibido.
1941 a 1964	São criados o Serviço de Assistência ao Menor e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem). O problema passa a ser visto como de segurança nacional, havendo ampliação das instituições correccionais de menores infratores.
1990	Criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), vinculado à luta pela ampliação da cidadania e dos direitos humanos.

Fonte: Autoria própria (2022). Adaptado de Venâncio (2004).

Como é possível observar no quadro acima, a criação das creches no país deu-se por volta de 1900, ainda sem caráter pedagógico quando dedicado à população mais pobre. Oliveira (1988) questionou em seu estudo se era possível no Brasil implementar a “criação coletiva de crianças em instituições especializadas” (OLIVEIRA, 1988, p. 43). A autora aponta ainda que, a estruturação das creches está diretamente ligada às mudanças do papel da mulher e da estrutura familiar na sociedade e, por isso, o ingresso da Educação Infantil como parte ativa do sistema de educação foi bem visto pelos professores dessa etapa, pois esse foi o marco que transpassou a Educação Infantil assistencialista para uma cultura escolar.

### 2.3.2 A legislação da educação infantil

Ao falar em legislação vigente sobre a Educação Infantil, é preciso pontuar o caminho que foi percorrido desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 2016/1988) até

chegarmos à BNCC. Na Constituição (BRASIL, 2016/1988), o Art. 210 elucida os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, buscando assegurar que os estudantes tenham na formação básica respeito pelos valores culturais nacionais e regionais. Assegura também que os municípios atuam prioritariamente nos níveis de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e o estado atua no Ensino Fundamental e Médio.

Já em 1996, é aprovada a Lei 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - (BRASIL, 1996), que regulamenta uma base nacional comum para toda a educação em território nacional. Em seu Art. 26, a LDB propõe uma educação básica diversificada, composta pelas características locais da sociedade na qual está inserida, já o Art. 29 aponta a Educação Infantil como a primeira etapa da vida escolar. No Art. 30 aponta-se os estabelecimentos de ensino apropriados para cada faixa etária: creches para crianças de até 3 anos de idade e pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos e, no artigo 31 institui-se a seguinte organização:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996, n.p.).

Nos anos seguintes, são consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 's) (BRASIL, 1997). Em 1997, o primeiro destinado de 1º a 5º ano do ensino fundamental. Já em 1998, foram organizados os documentos dos PCN's de 6º a 8º ano buscando ampliar e aprofundar o debate sobre as referências nacionais para a educação básica e em 2000, foram lançados os PCN' s para o ensino médio.

De 2008 a 2010 foi implantado o Programa Currículo em Movimento que visava melhorar a qualidade dos currículos dos níveis da educação básica: Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio. Para a Educação Infantil, o relatório apontava que “uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas.” (BRASIL, 1998a, p. 1). Pontuava ainda que as políticas para esse

nível de ensino eram muito recentes e que o tratamento era sempre bastante breve. A comissão organizadora acolheu as contribuições do Ministério da Educação (MEC) e manteve diálogos com responsáveis pela educação de crianças de 0 a 5 anos, buscando entender expectativas e possibilidades a respeito dessa faixa etária.

O documento ainda deixava claro que era necessário que as secretarias de ensino deixassem explícito, a nível municipal que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil eram “mandatórias para todas as instituições de cuidado e educação para as crianças dos 0 aos 6 anos” (BRASIL, 1998a, p. 2) ou seja, era necessário que os educadores tomassem as diretrizes como base para elaboração das suas propostas pedagógicas.

Pela análise presente no documento do Currículo em Movimento, podemos perceber que, desde então, os responsáveis pela elaboração desses documentos já haviam percebido que a Educação Infantil estava reduzida ao currículo e estava também minimizando as experiências da Educação Infantil, além de apontar que as creches contavam com profissionais que não tinham as qualificações necessárias e que apresentavam carências nas propostas pedagógicas. O documento ainda menciona que os conhecimentos interdisciplinares eram trabalhados de forma rasa nos cursos de formação de professores e que “daí surgem as tendências que atribuem às didáticas e metodologias de ensino um lugar todo poderoso [...] derivado de teorias quase milagrosas na consecução de resultados educacionais.” (BRASIL, 1998a, p. 5).

A análise feita, ainda aponta que ao planejar as rotinas da Educação Infantil é importante que não se antecipe rotinas para as crianças, que todo o planejamento acompanhe a maturidade do nível em que se está e aponta que a responsabilidade da transição do núcleo familiar para a escola e dos níveis escolares é uma atribuição dos professores.

Este é pois o grande desafio que se coloca para a Educação Infantil: que ela constitua um espaço e um tempo em que, de 0 a 3 anos haja uma articulação de políticas sociais, que lideradas pela educação, integrem desenvolvimento com vida individual, social e cultural, num ambiente onde as formas de expressão, dentre elas a linguagem verbal e corporal ocupem lugar privilegiado, num contexto de jogos e brincadeiras, onde famílias e as equipes das creches convivam intensa e construtivamente, cuidando e educando. E que, para as dos 4 aos 6 anos, haja uma progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e ludicidade, com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas, protagonistas das próprias ações, possam relacionar-se, gradualmente, com ambientes distintos dos da família, na transição para

a Educação Fundamental. (BRASIL, 1998a, p. 7).

Com as diretrizes alinhadas, o documento propõe que a autonomia e a solidariedade sejam os princípios éticos orientadores para a Educação Infantil e coloca a criticidade como um princípio político nessa fase escolar, além de afirmar a ludicidade e a criatividade como princípios estéticos. Assegurava também que o planejamento pedagógico deveria explicitar a importância da identidade pessoal de cada membro da comunidade escolar. O documento ainda menciona que a Educação Infantil deveria sair da ênfase no treinamento para os cálculos e a alfabetização e ressalta que os conhecimentos trabalhados em sala deveriam ser articulados:

As múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico, que deve primar pelo envolvimento e interesse genuíno dos educadores, em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, através de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade. (BRASIL, 1998a, p. 14).

Segundo o Art. 3, as propostas da Educação Infantil deveriam ser organizadas buscando uma forma de avaliação, através de acompanhamento e registro das etapas pois, na Educação Infantil, a avaliação é entendida como um instrumento diagnóstico para que os educadores consigam avaliar os avanços de cada criança e também a qualidade de seu trabalho pedagógico.

Em dezembro de 2009 o MEC fixou as DCN's para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) que deveriam considerar a criança como centro do planejamento curricular. Mais uma vez, a legislação aponta a autonomia, a solidariedade, o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e a pluralidade cultural como princípios éticos, e reforça que a proposta pedagógica desenvolvida pela escola tem o dever de “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (BRASIL, 2009, p. 2). Elucida ainda que a organização dessa etapa deve garantir:

I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; [...] III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a

comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; [...] VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América [...] (BRASIL, 2009, p. 3).

Ainda, na perspectiva de respeito às diferenças culturais, o documento explicita que crianças oriundas de famílias de agricultores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas e povos indígenas devem estar envolvidos em propostas pedagógicas que reconheçam os modos de vida no campo, tenham vinculação às suas tradições, tenham flexibilidade na organização do calendário escolar e respeito às condições socioeconômicas da comunidade na qual está inserida e que valorize e evidencie os saberes da comunidade. Cita que as práticas pedagógicas devem ter como eixo orientador as interações e que priorizem a imersão das crianças em situações individuais e coletivas.

Logo em seguida, entre março e abril de 2010, aconteceu a Conferência Nacional de Educação (CONAE) (BRASIL, 2014), onde um plano nacional de educação voltou a ser debatido e aqui nasce o debate de uma Base Nacional Comum Curricular. Já as resoluções nº 4 e nº 5 (BRASIL, 2009) definiram diretrizes para a organização do planejamento curricular e para a Educação Infantil. O Art. 4 pontua que

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, p. 1).

Ela destaca, ainda, que em acordo com as diretrizes, a Educação Infantil deve garantir que as crianças convivam e ampliem seus conhecimentos e construam novas formas de sociabilidade. Além disso, reforça o espaço escolar como um espaço democrático quando aponta, no Art. 8 (BRASIL, 2009), a participação, o diálogo com as famílias e o respeito pelas suas formas de organização como eixos fundamentais da proposta pedagógica da escola, além de enfatizar que a escola deve manter um diálogo com a comunidade na qual está inserida.

Em 04 de julho de 2012, a portaria 876 institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012). Entre 19 e 23 de novembro de 2014, foi realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação, que trouxe mais um importante marco na mobilização para a organização da BNCC. Segundo seu documento final, a Conferência teve como objetivo contribuir para a política nacional de educação, “indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino.” (BRASIL, 2014, p. 08). Além disso, o documento reforça as colocações anteriores sobre a Educação Infantil e sobre as responsabilidades dos municípios e estados sobre a universalização do acesso das crianças à pré-escola.

Em 17 de junho de 2015, a Portaria nº 592 (BRASIL, 2015) instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC. Em 16 de setembro do mesmo ano, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada (BRASIL, 2015). Ela reforçou a necessidade de criar um espaço escolar com um ambiente acolhedor que vise promover a socialização, a criação de vínculos, a aprendizagem, o desenvolvimento, o conhecimento de si e do outro, além de situações que promovam atitudes de questionamento e curiosidade por parte das crianças. Segundo este documento, a Educação Infantil precisava romper com dois modos de fazer essa etapa: a Educação Infantil assistencialista, que focavam na guarda, na higiene e na alimentação das crianças, que desconsiderava as necessidades cognitivas de cada etapa de desenvolvimento; e a Educação Infantil escolarizante, que também desconsidera as etapas do desenvolvimento da criança com uma escolarização precoce, baseando-se nas práticas do ensino fundamental.

Com a primeira versão, foram apresentados os direitos de aprendizagem para a Educação Infantil. Esses direitos derivam dos que foram apresentados nos princípios orientadores para a BNCC e além disso, o documento reforça a importância de considerar as especificidades das crianças principalmente no que diz respeito à faixa etária atendida. São direitos de aprendizagem:

CONVIVER democraticamente, com outras crianças e adultos, com eles interagir, utilizando diferentes linguagens, e ampliar o conhecimento e o respeito em relação à natureza, à cultura, às singularidades e às diferenças entre as pessoas;

BRINCAR cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo com as culturas infantis, construindo conhecimentos e

desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais;  
 PARTICIPAR, com protagonismo, tanto no planejamento como na realização das atividades recorrentes da vida cotidiana, na escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos;  
 EXPLORAR movimentos, gestos, sons, palavras, histórias, objetos, elementos da natureza e do ambiente urbano e do campo, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes e linguagens;  
 COMUNICAR, com diferentes linguagens, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas de experiências, registros de vivências e de conhecimentos, ao mesmo tempo em que aprende a compreender o que os outros lhe comunicam;  
 CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil. (BRASIL, 2018, p. 21, grifo do autor).

Além dos direitos de aprendizagem, a BNCC (BRASIL, 2018) está dividida em áreas do conhecimento: linguagem, matemática, ciências humanas e ciências da natureza. Para a área da linguagem, podemos observar que busca atingir diferentes formas de comunicação: verbal, corporal, musical, visual. Para a matemática, reforça que ela está presente em todos os campos de conhecimento e por isso, pode ser observada no ritmo sonoro, na métrica da poesia, nos passos de danças, nas construções com blocos e legos e nas contagens e quantificações. Para as ciências humanas, pontuam que esse campo auxilia a criança no conhecimento de si e dos outros, além da sua história e que, está articulada com a identidade cultural e pessoal e manifestações artísticas. E, por último, para as ciências da natureza, coloca que os conhecimentos nesse campo são fomentados pela curiosidade infantil, e por meio dessa curiosidade podem construir seus conhecimentos sobre a natureza e seus fenômenos. E em cinco campos de experiências:

Quadro 3 - Campos de Experiência e Objetivos para Educação Infantil

<b>Campo de Experiência</b>	<b>Objetivo</b>
O eu, o outro e o nós	objetiva a interação, a construção da autonomia e do autocuidado. O contato com outros grupos, outras culturas, buscando a valorização das identidades e diferenças
Corpo, gestos e movimentos	visa a construção das vivências por meio do corpo e em diferentes linguagens com música, dança, teatro, mímica, brincadeiras de faz de conta. Reforçando que o corpo é o centro da prática pedagógica na Educação Infantil

Traços, sons, cores e formas	intenciona a vivência com diferentes 0 de manifestações e experiências para que, a partir dessas vivências, as crianças possam criar suas próprias formas de expressão, além de desenvolver senso crítico e estético
Escuta, fala, pensamento e imaginação	“Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem” (BRASIL, 2018). Dessa forma, na Educação Infantil é importante proporcionar situações em que as crianças possam ter momentos de fala e escuta, seja em conversas, em leituras de histórias, em criações individuais ou em grupo. Além disso, a criança vai conhecendo aos poucos o sistema de escrita e se familiarizando com ele, tentando escrever e criar suas próprias histórias.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Esse campo é movido fundamentalmente pela curiosidade das crianças, já que desde muito cedo elas tentam se situar em espaços (onde mora? Onde fica a escola?) e tempos como ontem, amanhã, meses e estações do ano. Além de demonstrarem curiosidade sobre seu próprio corpo, as diferenças entre as crianças e adultos, as diferentes formas da natureza, quantidades, medidas, formas geométricas. Por isso, esse campo ocupa-se de propor experiências em que as crianças possam manipular, experimentar e criar respostas para suas curiosidades.

Fonte: Autoria própria (2022). Adaptado de Brasil (2018).

Ao elencar os campos de experiência, colocam-se no centro do processo educativo, as interações e as brincadeiras. Além disso, diferencia-se a Educação Infantil do restante da trajetória escolar, onde os conteúdos estão organizados por disciplinas e áreas de conhecimento que muitas vezes acabam não proporcionando a interação e as descobertas dos estudantes.

A BNCC (BRASIL, 2018) intenciona regulamentar as aprendizagens essenciais ao ambiente escolar, se apresentando como um documento importante para a promoção da igualdade. O documento aborda a autonomia atrelada aos direitos de aprendizagem e nos campos de experiência, a ideia das propostas pedagógicas visam potencializar as experiências e habilidades vividas na Educação Infantil.

### **3 ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Segundo Gil (2010) a pesquisa é desenvolvida a partir de uma cuidadosa utilização de métodos e técnicas. No que diz respeito a metodologia, é importante que o pesquisador tenha uma boa estrutura porque ela servirá como base durante o trajeto da pesquisa. Dessa forma, começamos a nossa abordagem metodológica apresentando algumas ideias acerca do conhecimento científico e mais especificamente, da pesquisa em educação. Desse modo, este capítulo inicia com uma breve discussão sobre o que é conhecimento científico e a pesquisa em educação, seguido pela caracterização do estudo, que compreende a relevância, o problema, os objetivos e a perspectiva escolhida para a análise dos dados coletados.

#### **3.1 O que é conhecimento científico e a pesquisa em educação**

De acordo com Charlot (2006), a educação enquanto um campo de saber e de pesquisa é um espaço mestiço, onde perpassam conhecimentos, questionamentos, conceitos e métodos. Porém, como pesquisadores da educação, necessitamos realizar pesquisa em educação, com a propriedade de quem vive e conhece a realidade de escolas e universidades.

O autor aponta a possibilidade de que os departamentos e faculdades, muitas vezes, não passem de aglomerados de especialistas em diferentes áreas fazendo pesquisa, são locais onde podemos encontrar diferentes profissionais que se interessam pela educação, diz que esse agrupamento pode gerar pesquisas interdisciplinares produzindo especificidades e aponta para a construção de uma disciplina “que tivesse uma especificidade mais forte, com seus próprios conceitos e, eventualmente, métodos específicos de pesquisa” (CHARLOT, 2006, p. 10). Podemos considerar, de acordo com essa ideia, que frequentemente as ideias concebidas nas pesquisas podem não ser tão aplicáveis ao dia a dia. Por isso, reforçamos a importância da pesquisa de quem conhece o tema que está sendo estudado, com a propriedade da vivência.

Boaventura de Sousa Santos (2010) argumenta que todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum, uma vez que o paradigma emergente entende que nenhum conhecimento é desprezível e tenta dialogar com outras formas

de conhecimento. Dessa forma, o autor se contrapõe à noção de que o conhecimento científico, originado especialmente do método das ciências naturais, é a única possibilidade de verdade acerca de um fato ou objeto, ignorando completamente os saberes do senso comum. Por isso, ele afirma:

É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. (SANTOS, 2010, p. 89).

Essa concepção de conhecimento mais abrangente, mas não menos rigorosa, é fundamental na pesquisa que estamos realizando, visto tratar-se de um estudo no campo da educação, e o nosso interesse estará centrado nas práticas pedagógicas de um grupo de educadores. Neste sentido, os saberes oriundos da prática poderiam ser enquadrados como saberes que dialogam tanto com o conhecimento científico quanto com o senso comum.

Além disso, é importante levar em conta que o conhecimento científico evolui, na história, por meio de revoluções, tal qual explicitado por Thomas Kuhn (2013): Uma revolução científica é ocasionada por uma sociedade que foi revolucionada pela ciência. Ele evidencia que a ciência não evolui de forma linear e que

A emergência de novas teorias é geralmente precedida por um período de insegurança profissional pronunciada, pois exige a destruição em larga escala de paradigmas e grandes alterações nos problemas e técnicas da ciência normal. Como seria de se esperar, essa insegurança é gerada pelo fracasso constante dos quebra-cabeças da ciência normal em produzir os resultados esperados. O fracasso das regras existentes é o prelúdio para uma busca de novas regras. (KUHN, 2013, p. 95).

O paradigma emergente, defendido por Santos (2010), demonstra um momento de transição, de uma revolução científica - se quisermos utilizar os termos de T. Kuhn. Nesse paradigma, rompe-se com o ideal de uma versão ou modelo único de ciência, detentora única do saber verdadeiro, pois esse não corresponde às demandas da sociedade atual, que busca interligar saberes e interagir com outras formas de conhecimento, tornando o saber científico mais acessível e menos elitista e fechado aos ambientes acadêmicos.

Ao caracterizar o paradigma dominante, o Santos (2010) pontua que este propõe-se a desconfiar de todo conhecimento vindo de sensações, recusando tudo

que foge do caráter racional e baseado nos princípios epistemológicos e nas regras metodológicas do paradigma dominante. Outro aspecto presente nessa caracterização é a matemática, que tornou-se modelo do conhecimento, visto que “O que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (SANTOS, 2010, p. 28). O paradigma dominante entra em crise, porque não responde adequadamente à complexidade do real. Desse modo, ele vem sendo contestado por um novo paradigma que dispõe-se a considerar a importância do senso comum e dos saberes locais como fonte de conhecimento.

Para caracterizar o paradigma emergente Santos (2010) usa quatro teses, a saber: 1) todo conhecimento científico-natural é científico-social, pois a divisão entre os conhecimentos deixou de ter sentido; 2) todo conhecimento é local e total - o conhecimento avança conforme o objeto de estudo se amplia, se dá em diferentes interfaces e com diferentes perspectivas metodológicas; 3) todo conhecimento é autoconhecimento - nessa fase, o autor pontua que um conhecimento rigoroso não tolerava a interferência dos valores humanos e aqui se construiu a divisão entre sujeito e objeto porém, a ciência é subjetiva e também autobiográfica. Ainda sobre essa afirmação, cabe ressaltar que nós pesquisadores estamos também analisando a nós mesmos dentro de uma pesquisa, visto que estamos em um programa de pós graduação em educação e estamos também estudando educadores já formados e suas percepções sobre a autonomia em sala de aula; 4) todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum - se por um lado, a ciência moderna levantou-se contra o senso comum, a ciência pós-moderna reconhece nessa forma de conhecimento algumas possibilidades para enriquecer nossa relação com o conhecimento. Segundo o autor, o senso comum “deixado a si mesmo conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado pelo co-nhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade.” (SANTOS, 2010, p. 90). Portanto, entendemos que além de produzir conhecimento, é importante que busquemos formas de socializar esse conhecimento com outros sujeitos tornando-o acessível a outras visões e conhecimento de mundo.

Em concordância com a ideia de Santos (2010), de que todo conhecimento é autoconhecimento, Charlot (2006) argumenta que nós, professores-pesquisadores, fazemos pesquisa em educação com a propriedade de quem vive e conhece as realidades de escolas e universidades.

Entretanto, Charlot (2006) argumenta que existem diversos discursos presentes no campo da educação que dificultam a consolidação de uma pesquisa em educação, a saber: a) O discurso espontâneo vem da experiência própria e não se constitui em saber. Quem profere esse discurso, o faz a partir das suas vivências particulares; b) O discurso prático é aquele que acredita saber pois tem prática naquilo que fala mas essa prática está em oposição às teorias. Esse discurso afirma que as teorias apenas falam, enquanto a prática prova; c) O discurso antipedagogo coloca a educação como um encontro entre a razão e os conhecimentos, resumindo-a puramente a isso. Na visão desse discurso, a única preocupação de professores e pesquisadores seria encontrar um caminho que o educando pudesse percorrer de forma que conseguisse ligar a razão ao conhecimento, reduzindo a escola a uma transmissão de saberes; d) O discurso pedagogo, obviamente, opõe-se ao antipedagogo. Esse discurso une a teoria e a prática com suas diferentes concepções filosóficas, buscas e justificativas; e) O discurso dos outros é o discurso que admite como significativo os discursos produzidos por diferentes sujeitos que não pertencem à área da educação.

Charlot (2006) ainda pontua que na área da educação circulam conhecimentos, práticas e políticas. Trata-se, pois, de um campo complexo e, por vezes, atravessado por saberes desconexos. De modo geral, a educação pode ser concebida como um triplo processo de humanização, de socialização e de entrada numa cultura, que implica singularização-subjetivação, em uma tripla articulação: segundo o autor é o estudante que se educa e que aprende, ninguém pode ser o centro do processo de aprendizagem se não o próprio estudante.

Como pesquisadores, podemos eventualmente nos focar em uma parte do processo, mas as três partes são indissociáveis. No caso desta pesquisa, o foco estará nos educadores, sem desconsiderar as interconexões com os estudantes e as políticas públicas, como veremos na sequência.

### **3.2 Caracterização do estudo**

Essa pesquisa consiste em um estudo de natureza qualitativa, exploratória do tipo estudo de caso. Para Marconi e Lakatos (2009, p. 157) a pesquisa é um “procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para descobrir verdades parciais”.

Marconi e Lakatos (2009) pontuam que o desenvolvimento de um projeto de pesquisa compreende seis passos: 1) A seleção de um problema para investigação; 2) A definição do problema; 3) Levantamento de hipóteses de trabalho; 4) Coleta, sistematização e classificação dos dados; 5) Análise e interpretação dos dados; e, 6) Resultados da pesquisa.

Este estudo caracteriza-se por ser do tipo qualitativo e, segundo Minayo (2015) esse tipo de pesquisa responde a questões muito particulares e se ocupa com um nível de realidade que “não pode ou não deveria ser quantificado” (MINAYO, 2015, p. 21). Além disso, o objeto de estudo da pesquisa qualitativa é o universo das produções humanas e este, raramente poderia ser organizado em números (MINAYO, 2015).

Lüdke e André (1986) apontam que estudos qualitativos tendem a ser 'naturalísticos', visto que, tem o ambiente natural como sua fonte de dados. Uma pesquisa qualitativa ainda tem o olhar sobre o “significado que as pessoas dão às coisas” (p. 12):

Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a 'perspectiva dos participantes', isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Esta dissertação apresenta-se ainda como uma pesquisa exploratória, o que indica que tem a finalidade de proporcionar maior familiaridade com o problema. Segundo Gil (2010, p. 27) as pesquisas exploratórias tendem a ter um planejamento mais flexível, uma vez que, interessa ao pesquisador considerar “os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado”. A coleta de dados para este tipo de estudo pode ocorrer de diferentes maneiras mas, geralmente ocorre através de: a) Levantamento bibliográfico; b) Entrevistas com pessoas que tiveram experiência prática com o assunto pesquisado; c) Análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2010).

E, por fim, esta pesquisa configura-se em um estudo de caso. Segundo Gil (2010), estudos desse tipo foram tratados com desconfiança até um passado recente. Isso deve-se ao fato de que até meados dos anos 1970 os estudos de caso eram pouco apresentados em congressos e publicados em periódicos científicos e ainda,

os cursos de Metodologia da Pesquisa incentivavam as pesquisas experimentais, os estudos observacionais e os levantamentos de campo.

Yin (2005, p. 32) define o estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. E Gil (2010) aponta que o estudo de caso possui características essenciais como: a) Ser um delineamento, não um método ou técnica de coleta de dados; b) Preservar o caráter singular do fenômeno a ser pesquisado; dessa forma, a unidade é estudada como um todo - um grupo, um evento, um programa, uma comunidades, entre outros; c) Investigar um fenômeno contemporâneo; d) Não separar o fenômeno de seu contexto; e) Ser um estudo em profundidade; nos estudos de caso, costuma-se usar entrevistas semi-estruturadas buscando obter dados com um nível maior de profundidade para análise; f) Demandar múltiplos procedimentos para a coleta de dados buscando garantir a qualidade das informações obtidas. Em concordância com essa afirmação, nossa pesquisa se propõe a estudar um grupo de docentes da Educação Infantil e suas práticas pedagógicas, em um contexto determinado, utilizando o grupo focal e o questionário como recursos para a coleta de dados, como veremos mais adiante.

### **3.3 Relevância, o problema, os objetivos da investigação**

#### *3.3.1 Relevância acadêmica-científica*

Buscando evidenciar a relevância deste estudo no âmbito acadêmico, realizou-se uma busca no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as palavras-chave *autonomia, práticas educativas, Educação Infantil e Paulo Freire*. A busca não foi restrita quanto a data e foram encontrados 37 trabalhos. Um aspecto limitador foi o Programa de Pós Graduação ao qual estavam ligados, no caso em Educação.

Por isso, desses 37 trabalhos, destacamos 19 trabalhos oriundos da área da educação. Da análise dos resumos desses trabalhos, constatamos que 5 tratam da autonomia e da percepção dos docentes sobre as práticas educativas, sendo 3 dissertações e 2 teses. Para melhor visualização dos trabalhos, segue o Quadro 1

com informações gerais.

Quadro 4 - Informações gerais sobre os trabalhos analisados na íntegra

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Nível</b>
Joana A. Cabral Moreira	Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da Educação Infantil: análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vygotsky	2009	D
Ticiania S. de Sá	Enlaces entre educação e cultura nos processos de formação humana no contexto da Educação Infantil	2016	D
Fatima Mitie Soejima	Educação e formação humana: uma discussão sobre o conceito de autonomia discente.	2008	M
Luciana R. Bellincanta Salvi	O sujeito autônomo em Freire: contribuições à Educação Infantil	2019	M
Rosana G. Ferreiro Farinelli	Pedagogia da Autonomia: Os Limitadores da Docência no Exercício da Autonomia na Instituição Escolar	2010	M

Fonte: Autoria própria (2021).

Assim, destacamos que a autonomia e as percepções docentes são tema de outras pesquisas mostrando-se atual e relevante no campo da educação. Além disso, após a realização da busca, foi possível ter uma visão ampla das perspectivas adotadas por outros pesquisadores, dos quais passamos a destacar alguns que nos pareceram mais alinhados com a temática que estamos investigando.

O trabalho de Moreira (2009) objetivou interpretar os saberes docentes sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil, além de analisar as suas manifestações no trabalho realizado em sala. Como resultados, a autora apresenta que a construção da linguagem resulta das próprias histórias de vida e formação, bem como se fazem nas experiências cotidianas.

Sá (2016) buscou analisar as interações sociais e as práticas culturais desenvolvidas pelas professoras em três turmas de Educação Infantil em duas creches de Fortaleza, a autora aponta entre as descobertas o fato de que a maioria das docentes participantes da pesquisa apresenta dificuldade em compreender o "potencial político-pedagógico e sociocultural das interações sociais desenvolvidas pelas crianças com as educadoras e entre pares" (SÁ, 2016, p. 10). Além disso, aponta que as educadoras consideraram como prática cultural apenas os momentos

de brincadeira, festividades e contação de histórias, evidencia também os desafios das educadoras em compreender e fomentar o trabalho com as diferenças, as diversidades e as singularidades das crianças.

O trabalho de Soejima (2008) propõe uma reflexão sobre o processo de construção do ser humano como crítico e autônomo partindo dos pensamentos de Freire, Vygotsky e Piaget. A autora inclui uma visão sobre a autonomia segundo os materiais de orientação didática e aponta que a autonomia é uma construção social e que na Educação Infantil relaciona-se diretamente com a forma de trabalho das docentes.

A pesquisa de Salvi (2018) busca identificar as contribuições da pedagogia de Freire no processo de criação da criança como sujeito de sua autonomia. Para isso, a autora mapeou nas obras do autor os eixos do trabalho de Freire, entre eles: concepção bancária e a concepção problematizadora e libertadora dos sujeitos pela educação e a autonomia. Como resultados, a autora mostra que é possível compor diálogo entre a pedagogia freireana e a infância e ressalta a importância do educador assumir seu papel de mediador em sala de aula.

Farinelli (2010) usa como referencial o livro *Pedagogia da Autonomia* buscando identificar se existem elementos que interferem como limitadores da autonomia docente, a autora buscou ainda, identificar a origem desses limitantes. Além disso, a autora aponta que a função docente é a mais importante peça na construção do sujeito social.

Dos trabalhos encontrados, destacamos a aproximação das pesquisas de Salvi (2018) e Farinelli (2010) ao utilizar Freire como autor base para seus estudos. O estudo de Soejima (2008) também se aproxima desse estudo, pois inclui uma visão dos materiais de orientação docente e da construção da autonomia. Apesar do estudo de Moreira (2009) aproximar-se desse ao tratar da autonomia, ele distancia-se na medida em que foca na construção da linguagem na etapa da Educação Infantil.

### 3.3.2 *Relevância social*

Entendemos que a relevância social desta pesquisa está centrada na importância de haver professores discutindo a educação e a forma de constituição de seus espaços de trabalho. Charlot (2006) define a educação como um campo mestiço:

É um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. (CHARLOT, 2006, p. 9).

Dessa forma, em concordância com Charlot (2006) esse campo mestiço é povoado por profissionais de diversos campos e que, inevitavelmente, acabam discutindo e opinando na educação, na gestão da sala de aula, nos comportamentos e formações de docentes sem ter verdadeiro conhecimento do que acontece no chão da escola.

E por fim, entendemos que a Educação Infantil é o espaço onde a criança começa a ter contato com a sociedade e desenvolve seu ser no mundo. Com isso, essa pesquisa assume um caráter social relevante, buscando promover a reflexão das docentes da Educação Infantil sobre suas práticas pedagógicas e a autonomia das suas crianças. A partir das informações anteriormente expostas e da análise dos trabalhos, conseguimos tornar mais evidente qual seria nossa abordagem temática e metodológica, justificando o problema de pesquisa e a relevância da mesma.

### *3.3.3 Problema de investigação*

Segundo Gil (2010), para realizar uma pesquisa, é preciso que um problema seja formulado antecipadamente. Ainda segundo esse autor, os interesses na formulação do problema são determinados por diversos fatores vinculados ao pesquisador. Ele complementa afirmando que a experiência do pesquisador pode auxiliá-lo na etapa da formulação dos problemas da pesquisa, apontando fatores importantes: a) O problema sempre deve ser formulado como pergunta; b) Deve ser específico; c) Deve ser empírico; d) Ser sujeito a solução; e) Deve ser limitado a uma dimensão viável.

Seguindo esses parâmetros, esta pesquisa guia-se então a partir da seguinte questão problematizadora: Como se efetivam as práticas educativas relativas ao desenvolvimento da autonomia das crianças de turmas de Educação Infantil, do Colégio La Salle Niterói, segundo o relato das educadoras?

### *3.3.4 Objetivo geral e objetivos específicos*

Depois de definir um problema, é necessário que se definam objetivos para determinar qual o “universo de abrangência do estudo” (GIL, 2010, p. 13). De acordo com Marconi e Lakatos (2009) o objetivo pode ser definido a partir do que se pretende alcançar. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é: Compreender como se efetivam as práticas educativas relativas ao desenvolvimento da autonomia das crianças de turmas de Educação Infantil, do Colégio La Salle Niterói, segundo o relato das professoras.

No que diz respeito aos objetivos específicos, aqueles que definem metas específicas para a pesquisa, além de complementar e assegurar o alcance do objetivo geral, destacamos os seguintes:

- 1) Entender como é abordado o desenvolvimento da autonomia nos dispositivos legais que orientam a Educação Infantil no Brasil;
- 2) Analisar os relatos das professoras sobre os modos de efetivação do desenvolvimento da autonomia das crianças de turmas Educação Infantil por meio das suas práticas educativas;
- 3) Estabelecer aproximações e distanciamentos entre os relatos das práticas educativas, relativas ao desenvolvimento da autonomia, e o que orientam os dispositivos legais da Educação Infantil e o referencial teórico que orienta a pesquisa.

### **3.4 Unidade de análise**

A pesquisa foi realizada no Colégio La Salle Niterói, localizado no bairro Niterói na cidade de Canoas. A escola está presente na cidade desde 1958 e faz parte da Rede La Salle de educação. Como relatado no projeto político pedagógico da escola, no ano de 1958 a escola teve seu início em uma velha casa de madeira, abaixo de uma figueira com o primeiro ano primário, sendo a primeira escola lassalista mista com meninos e meninas estudando juntos. No ano de sua fundação, o ano letivo encerrou com 70 alunos. A Escola tornou-se conhecida e teve procura da comunidade. No ano seguinte, o Irmão Constantino, o fundador da escola, contratou professores buscando atender os pedidos de matrícula. A partir de 1984 a escola passou a atender o ensino fundamental completo e a partir disso, tornou-se um

alicerce para a comunidade que vive no bairro Niterói, desenvolvendo junto a eles projetos e ações sociais.

No Brasil, a Rede La Salle está presente desde 1907 e atualmente atende mais de 47 mil alunos em suas quarenta e cinco comunidades educativas. De acordo com o site institucional de La Salle<sup>8</sup>, trinta e três dessas comunidades são instituições de ensino básico, sete são centros de assistência social e cinco são instituições de ensino superior; essas comunidades contam com mais de cinco mil educadores em nove estados e no Distrito Federal.

Ainda segundo o mesmo site, a Rede integra um grupo denominado Província La Salle Brasil-Chile e tem como missão “formar cristã e integralmente as crianças, os jovens e os adultos, mediante ações educativas de excelência”<sup>9</sup>. Ademais, tem como visão consolidar-se em uma Rede de Educação cristã reconhecida por sua excelência e por princípios: Inspiração e vivência cristã, inclusão e respeito à diversidade, excelência nos processos, investigação científica, avaliação contínua, participação e diálogo.

De acordo com o Plano de Ação Anual da escola, a comunidade escolar (gestão, professores e funcionários) reconhece o estudante como protagonista do seu saber e constrói sua proposta pedagógica visando uma educação de excelência que estimula a pensar, descobrir e buscar alternativas para a solução de problemas em todos os níveis de ensino. Como lassalistas, a escola desenvolve o projeto “Gentileza gera Gentileza”, que já foi premiado e reconhecido dentro e fora da rede de escolas La Salle. Seu objetivo é colocar em prática um dos principais interesses de La Salle: ensinar a bem viver. Através da sensibilização, a equipe escolar procura envolver a comunidade, estabelecendo laços de gentileza e cuidado<sup>10</sup>.

Sobre a infraestrutura<sup>11</sup>, a escola conta com 32 salas de aula, 1 laboratório para biologia e química, 2 *playgrounds*, quadras, um laboratório multidisciplinar, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 sala para atendimento educacional especializado e sala google.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://lasalle.edu.br/sobre-a-instituicao/a-rede-la-salle>. Acesso em: 19 mar. 2023.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://lasalle.edu.br/sobre-a-instituicao/a-rede-la-salle>. Acesso em: 19 mar. 2023.

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.lasalle.edu.br/niteroi/sobre-o-colegio/projeto-pedagogico>. Acesso em: 19 mar. 2023.

<sup>11</sup> Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico do Colégio. Também disponível em: <https://www.lasalle.edu.br/niteroi/sobre-o-colegio/estrutura-fisica>. Acesso em: 19 mar. 2023.

A Educação Infantil no Colégio La Salle Niterói está estruturada<sup>12</sup> de forma que o conhecimento seja construído através do lúdico e do desenvolvimento integral da criança por meio de atividades de socialização e convivência, de cuidado e de respeito com o outro, de conhecimento próprio e de desenvolvimento da autoestima e da autonomia. A escola divide a Educação Infantil da seguinte maneira:

- Creche I - A partir de 1 ano
- Creche II – A partir de 2 anos
- Creche III – A partir dos 3 anos
- Pré I – A partir dos 4 anos
- Pré II – A partir dos 5 anos

Para os ambientes da Educação Infantil, o colégio dispõe de materiais como computadores, televisões, tablets, livros, brinquedos e plataformas de comunicação, ensino e aprendizagem: *Árvore de Livros*, *Escola da Inteligência*, *Matific*, *Google for Education* (Hangout, Meets e Classroom), e-mail institucional, portal do aluno.

Para a Educação Infantil, o acompanhamento do desenvolvimento de cada criança é feito por meio dos pareceres descritivos que são realizados a cada semestre de acordo com as observações diretas, dos registros e percepções do professor, do portfólio, visando atender aos objetivos propostos para cada etapa da Educação Infantil.

De acordo com o Plano de Ação Anual do Colégio La Salle Niterói em 2018, a escola possuía os níveis Creche 1 e 2, Pré 1 e 2 e em 2019, seguiu com os mesmos níveis, contando com 154 e 196 concluintes. Já em 2020, o Colégio ampliou um nível na Educação Infantil com a Creche 1 mas o número de crianças concluintes caiu para 150. O Colégio justifica essa redução com a não obrigatoriedade da matrícula na creche que se agravou com a pandemia da COVID-19.

Como instrumento avaliativo na Educação Infantil, o Colégio adota o parecer descritivo que conta com: observações das atividades realizadas em aula; registros e percepções do professor; sondagens Diagnósticas; retomadas de habilidades; experiências didáticas oportunizadas através do portfólio digital compartilhado com a família.

O Colégio propõe programas curriculares para agregar valor ao conhecimento

---

<sup>12</sup> Disponível em: [https://lasalle.edu.br/niteroi/educacao\\_infantil](https://lasalle.edu.br/niteroi/educacao_infantil). Acesso em: 19 mar. 2023.

dentro de diferentes áreas para a Educação Infantil.

Quadro 5 - Programas Curriculares para Educação Infantil

Programa	Objetivo	Descrição	Período de Execução
Programa Bilíngue - We are La Salle	Proporcionar um ambiente natural de ensino e uso do inglês aos alunos e incentivar a comunicação na língua inglesa dentro e fora da sala de aula.	O Programa reconhece a importância da habilidade de comunicação fora da língua materna e vislumbra despertar o interesse dos educandos para a aquisição do inglês.	Durante o ano letivo.
Escola da Inteligência	Desenvolver, de maneira lúdica, a consciência sobre suas emoções e sobre as emoções das pessoas ao seu redor, de forma que possam fortalecer sua autoestima e enriquecer sua inteligência, valorizando as diversidades	Esse programa também engloba as famílias, resultando em aprendizagens mais significativas e aproximando a família da escola	Durante o ano letivo.
Árvore de Livros	desenvolver o pensamento crítico, contribuir para a alfabetização e o letramento	A Árvore de Livros dispõe de mais de 30 mil obras, oferecendo aos educandos e suas famílias uma forma divertida de ler, desenvolvendo diferentes competências e habilidades alinhadas à Matriz Curricular da Rede La Salle	Durante o ano letivo.
Matific	Através de diferentes jogos matemáticos, selecionados de acordo com o que está sendo trabalhado com a turma, os educandos são estimulados a desenvolver habilidades como: resolução de problemas, é uma plataforma de matemática	Trata-se de uma plataforma digital de matemática com conteúdos alinhados à BNCC.	Durante o ano letivo.

	digital, comunicação efetiva; estímulo do raciocínio lógico; interpretação de situações problemas,		
--	--	--	--

Fonte: Autoria própria (2022), com base no “Plano de ação anual do Colégio La Salle Niterói”, documento interno disponibilizado pela escola.

Além dos programas, a escola conta com os projetos desenvolvidos visando a integração dos saberes.

Quadro 6 – Projetos desenvolvidos na Educação Infantil

Programa	Objetivo	Descrição	Período de Execução
Gentileza gera gentileza	Articular os saberes escolares na busca de soluções para a sociedade, possibilitando a vivência dos diversos aspectos e situações em que as pessoas aprendam a gostar de fazer o bem a outras, o estímulo por meio do diálogo, à solidariedade	Desenvolvido pela Pastoral da escola pretende possibilitar que a juventude desperte e multiplique a mística do acolher, desenvolver e do cuidar, valorize a vida e consolide sua formação ética, humana e integral.	Durante o ano letivo.
Mostrarte	Explorar o mundo das artes através das vivências.	Realização de atividades artísticas.	Segundo semestre letivo
Criando Laços	Auxiliar as crianças a descobrirem sua identidade junto ao grupo.	Atividades que possibilitam a partilha das experiências de cada educando, valorizando suas vivências e conhecimentos.	Início do ano letivo.
Projeto Conviver	Despertar e tornar corriqueiro no dia a dia do aluno lassalista a busca por relações interpessoais harmônicas.	Construção de regras básicas de convivência, no ambiente escolar.	Durante o ano letivo.
Semana Artístico Literária	Promover a interação entre os educandos e o conhecimento.	Promove a interação entre os educandos e o conhecimento multidisciplinar.	Segundo semestre letivo

Fonte: Autoria própria (2022), com base no “Plano de ação anual do Colégio La Salle Niterói”, documento interno disponibilizado pela escola.

O Colégio oferece o atendimento no turno integral e atividades extracurriculares como: judô, capoeira, música, yoga, ginástica, ballet, futebol, patinação, teatro, karatê,

dança e inglês. Para o turno integral, o Colégio propõe atividades que possam complementar o desenvolvimento das crianças como:

- Implementação de Momentos de Meditação – A meditação favorece a atenção, concentração, autoconhecimento e o controle emocional, propiciando à criança a oportunidade de lidar com os seus próprios pensamentos e sentimentos, de forma que aprenda a lidar com os mesmos, adquirindo a inteligência emocional;
- Oficina de Arte – A arte é uma das maiores expressões humanas, a partir dela a criança consegue demonstrar sentimentos, pensamentos, emoções, etc. A implementação da oficina de Arte favorece a criatividade, ludicidade e imaginação, que é uma das maiores movimentações da infância, além de permitir as diversas formas de expressar sentimentos;
- Oficina de Educação Sustentável – A sustentabilidade é uma das habilidades mais importantes a serem desenvolvidas na primeira infância. Nesta oficina refletimos acerca da consciência ambiental e da cidadania, de forma que a criança compreenda o seu papel como cidadão e responsável pelo ambiente em que vive;
- Oficina de Leitura e Contação de Histórias – As histórias contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento infantil, estimulando a criatividade e a imaginação;
- Oficina de Educação para a Saúde – Atualmente é uma necessidade básica educar para a saúde. Pensando nisso, o Colégio conta com o apoio da nutricionista para a realização desta atividade. Esta oficina é realizada de forma quinzenal com as crianças de todos os grupos, visando a necessidade de cada faixa etária.
- Aulas Especializadas de Musicalização e Psicomotricidade – Estas especializadas acontecem com horários semanais fixos e com profissionais capacitados. Cada aula tem 30 minutos de duração.
- Momento Semanal de Espiritualidade e Acompanhamento do SOE – Projeto Sementinha Lassalista – Semanalmente, em um encontro de 30 minutos, a Pastoral, em parceria com o SOE, realiza momentos de integração e espiritualidade com os grupos. Este projeto visa proporcionar às crianças a vivência da espiritualidade, desenvolvendo competências socioemocionais a partir do legado de São João Batista de La Salle;

- Atividades no Laboratório de Ciências da Escola – As atividades no Laboratório de Ciências são realizadas de acordo com o Projeto em vigência.

### **3.5 Participantes do estudo**

Esta pesquisa foi realizada com docentes da Educação Infantil do Colégio La Salle Niterói. Aqueles que aceitaram participar da coleta de dados receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) referente às suas participações na etapa da coleta de dados.

Como critério de inclusão para o questionário, pontuamos que é necessário ser docente da Educação Infantil e assinar o TCLE. Para o grupo focal, o primeiro critério era ter indicado na primeira etapa que gostaria de participar e indicar seu e-mail institucional para contato, porém na data estipulada, as demais docentes que não haviam indicado interesse em participar do grupo, se dispuseram a participar da dinâmica.

Importa mencionar que este estudo é parte de outra pesquisa<sup>13</sup> já aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle sob o número 4.963.274.

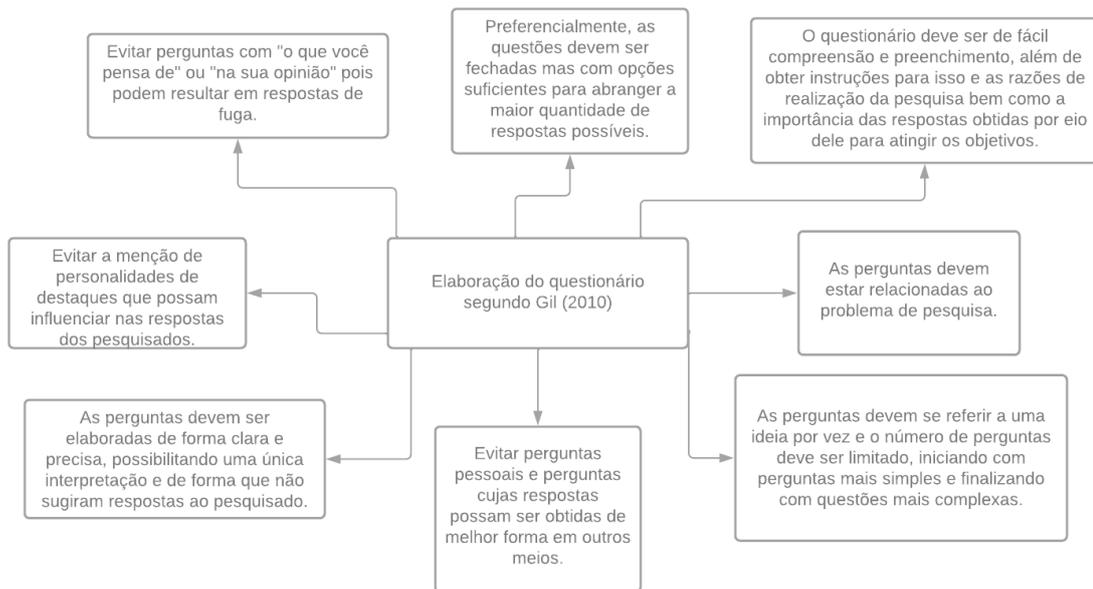
### **3.6 Instrumentos para a coleta de dados**

A presente pesquisa, como já mencionado, é de natureza qualitativa fazendo uso de questionário e grupo focal para a coleta de dados. Gil (2010, p. 102) caracteriza o questionário como “um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”, além disso o autor pontua que o questionário é o meio mais rápido para obtenção de informações, além da possibilidade de manter anonimato dos participantes da pesquisa.

Figura 1 - Esquema da elaboração do questionário

---

<sup>13</sup> Pesquisa intitulada “Práticas pedagógicas e aprendizagens no contexto das múltiplas linguagens das ciências e do hibridismo tecnológico”.



Fonte: Autoria própria (2022). Adaptado de Gil (2010).

É importante mencionar que utilizamos o grupo focal para gerar interação e problematização entre as docentes participantes deste estudo. O questionário aplicado seguiu as perguntas listadas no quadro abaixo:

Quadro 7 - Roteiro do Grupo focal

1) O que vocês entendem por autonomia dos estudantes?
2) Como vocês compreendem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes?
3) O que é necessário considerar no planejamento de uma prática pedagógica?
4) Você considera o desenvolvimento da autonomia em seu planejamento e em sua prática pedagógica?
5) Como vocês organizam suas práticas pedagógicas para que haja o desenvolvimento da autonomia?
6) Vocês acreditam que a relação professor-aluno pode interferir no desenvolvimento da autonomia?

Fonte: autoria própria (2022).

### 3.7 Procedimento de análise dos dados

A análise e interpretação dos dados foi realizada através da abordagem hermenêutica. Palmer (2006) define a hermenêutica como a ciência da compreensão

que desvela as estruturas existenciais. Na perspectiva do autor, a hermenêutica pode ser compreendida como uma maneira pela qual interpretamos a realidade, por meio de um exercício reflexivo.

A linguagem é o elemento fundamental da reflexão hermenêutica. De acordo com Hermann (2002) a abordagem hermenêutica é uma maneira de produzir conhecimento através da compreensão e interpretação dos sentidos e significados expressos na linguagem. A autora defende que a hermenêutica propõe uma outra forma de acessar o conhecimento em oposição ao modelo único proposto pela ciência moderna, uma vez que seu “fundamento da verdade não está nos dados empíricos nem na verdade absoluta; antes é uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem.” (HERMANN, 2002, p. 20).

Por meio da perspectiva hermenêutica é possível compreender que, em relação à produção do conhecimento, a objetividade é um mito e, nesse sentido, autoriza e dá legitimidade ao olhar pessoal e único de cada sujeito que se propõe a realizar uma investigação. Nessa abordagem, entende-se que o pesquisador entra em diálogo com seu objeto de estudo durante todo o processo da compreensão e interpretação (HERMANN, 2002).

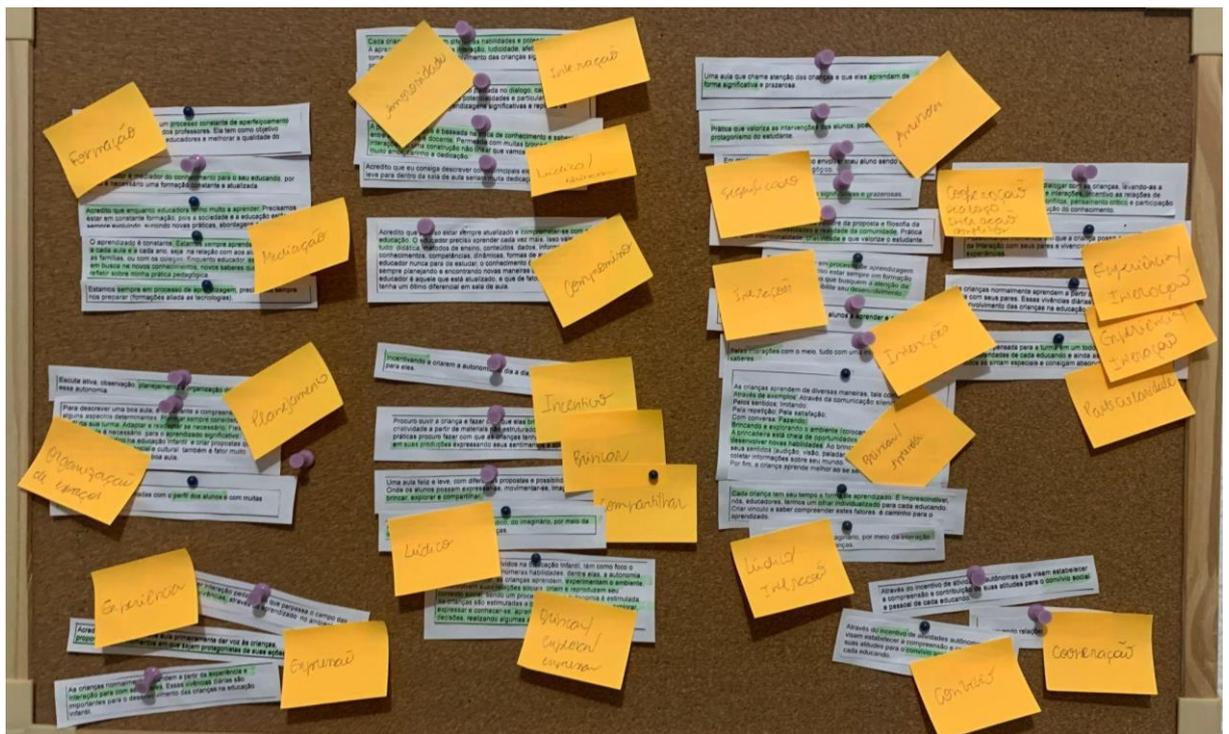
É importante dizer que a hermenêutica apresenta-se como uma metodologia que exige do pesquisador uma postura reflexiva durante todo o processo de análise. Gadamer (2006) afirma que o primeiro passo que deve ser empreendido na caminhada da análise hermenêutica, é a reflexão do pesquisador sobre suas pré-compreensões e conhecimentos teóricos a respeito da temática a ser investigada. Segundo o autor, o sujeito que pretende realizar um exercício interpretativo precisa estar ciente de seu pertencimento a um tempo e uma tradição, assim como seu objeto de estudo.

Em relação às análises de dados, Stein (2004) defende a importância de um equilíbrio entre a subjetividade e a objetividade. Para o autor, é importante que o pesquisador organize e sistematize suas ações para garantir o rigor e a qualidade da pesquisa. Nesse sentido, para a operacionalização da hermenêutica como método de análise qualitativa de dados, Minayo (1996) apresenta uma sequência de etapas, utilizadas nesta pesquisa, são elas: (a) Ordenação dos dados: nessa etapa, realiza-se um mapeamento de todos os dados obtidos. Por exemplo, transcrição de gravações, leitura do material, organização dos relatos e dos dados da observação.

(b) Classificação dos dados: consiste na leitura exaustiva e repetida dos textos, estabelecendo interrogações com o intuito de identificar o que surge de relevante. Com base no que é relevante, elaboram-se as categorias específicas; (c) Análise final: estabelecimento de articulações entre os dados e os referenciais teóricos do tema.

Nesse caminho, na primeira etapa, reunimos todos os dados coletados: as respostas do formulário em uma tabela, na primeira aba, com todas as respostas, e nas abas seguintes separamos por docente. Posteriormente, destacamos nas falas expressões para organizar o trabalho de acordo com a frequência com que apareciam. Os eixos temáticos que surgiram foram: a) Diálogo, cooperação e resolução de conflitos; b) Atividades cotidianas, explorar/conhecer, experiência/brincar, tomada de decisões, reflexão/pensamento crítico e autoconhecimento; c) Escuta, ambiente e ação pedagógica. Como mostra a figura abaixo:

Figura 2 - Quadro de análise dos dados coletados



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Para o grupo focal, realizamos a transcrição das falas. Na segunda etapa, fizemos uma leitura geral buscando identificar termos que se entrelaçam e estavam ligados ao referencial teórico desta pesquisa. Nessa fase da leitura geral, repetimos a

análise inúmeras vezes buscando elencar categorias. No exercício interpretativo final, com a correlação desses eixos temáticos com o referencial teórico e a experiência da pesquisadora, emergiram três categorias: a) Socialização; b) Protagonismo; e c) O papel do professor. A partir dessa categorização foi possível articular os dados para trabalhar nas categorias que vem a seguir.

## **4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa e coloca-os em diálogo com o referencial teórico, desenvolvendo uma interpretação sobre os mesmos. A primeira parte descreve o primeiro contato com o grupo de docentes e discorre sobre alguns dos dados produzidos por meio dos questionários. A segunda parte apresenta os procedimentos para a realização do grupo focal e os primeiros resultados que surgiram desse segundo encontro com as participantes da pesquisa. Por fim, os dados são analisados a partir de três categorias que emergiram durante o exercício interpretativo: socialização; protagonismo; e papel do professor.

### **4.1 O primeiro contato com o grupo docente: análise das questões objetivas do questionário**

O primeiro contato com a instituição participante da pesquisa foi feito através da Coordenação do Colégio, via e-mail, em março de 2022, com a intenção de apresentar os pesquisadores e ter acesso aos documentos institucionais para inserir as informações necessárias ao projeto da pesquisa. Foram enviados pela Coordenação Pedagógica, o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação do Colégio.

Mais tarde, em maio de 2022, entramos novamente em contato por e-mail com a Coordenação da Educação Infantil para marcar um momento de fala com as docentes, buscando contextualizar a pesquisa e o formulário antes do envio. Logo após esse e-mail, a coordenadora respondeu positivamente e solicitou a data para essa fala, que ocorreu em 30/05/2022.

O questionário enviado às docentes<sup>14</sup> foi composto por onze perguntas, sendo cinco objetivas e seis dissertativas. Posteriormente, foram enviados outros e-mails informando sobre o encerramento do prazo de envio das respostas e ressaltando a importância da participação de cada respondente. Para este questionário esperávamos doze respostas, contemplando as doze docentes da Educação Infantil do Colégio La Salle Niterói, no entanto, somente oito docentes responderam.

---

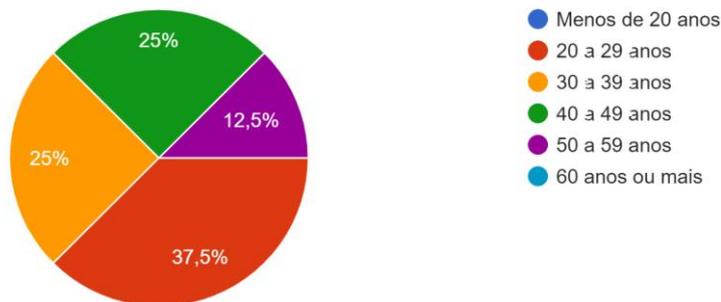
<sup>14</sup> Nesta etapa da pesquisa, utilizamos a palavra “docente” associada a um número para identificar as participantes, prezando pelo anonimato das mesmas.

Através das questões objetivas foi possível conhecer o perfil das participantes da pesquisa. No Gráfico 1, apresentado abaixo, observa-se que o grupo apresenta diferenças de idade, mas, em sua maioria, são docentes na faixa de 30 a 59 anos.

Gráfico 1 - Faixa etária das participantes da pesquisa

Qual sua idade? (selecione uma das alternativas):

8 respostas



Fonte: Autoria própria (2022).

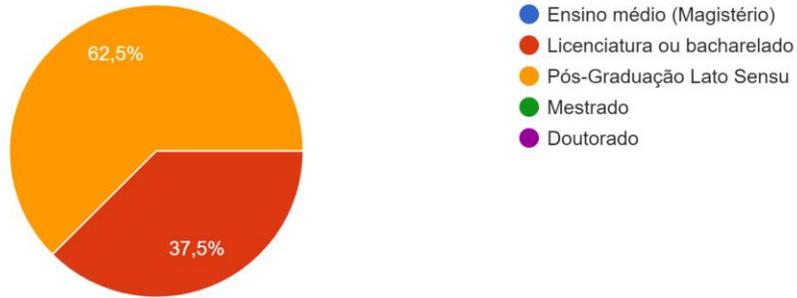
Em relação ao perfil dos sujeitos da pesquisa, outro dado relevante, é que todas as participantes são mulheres. Segundo Hirata, Oliveira e Mereb (2019), o perfil de docente tipicamente encontrado nos anos 90 era de mulheres na faixa dos 30 anos com o ensino médio completo. De acordo com os dados do último Censo Escolar da Educação Básica de 2021 (BRASIL, 2021b), atuam na Educação Infantil 595 mil docentes e desse número, 96,3% do sexo feminino, concentradas na faixa de 30 a 49 anos. Esses dados mostram que em um período de aproximadamente 30 anos, pouco mudou, e que a Educação Infantil continua sendo um espaço profissional ocupado quase que exclusivamente por mulheres.

O questionário também buscou conhecer o nível de escolaridade das docentes. Entre as participantes, cinco possuem cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e três possuem graduação, seja licenciatura ou bacharelado. Conforme exposto no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Formação acadêmica das participantes da pesquisa

Qual sua formação acadêmica? (indique o maior nível de formação concluído):

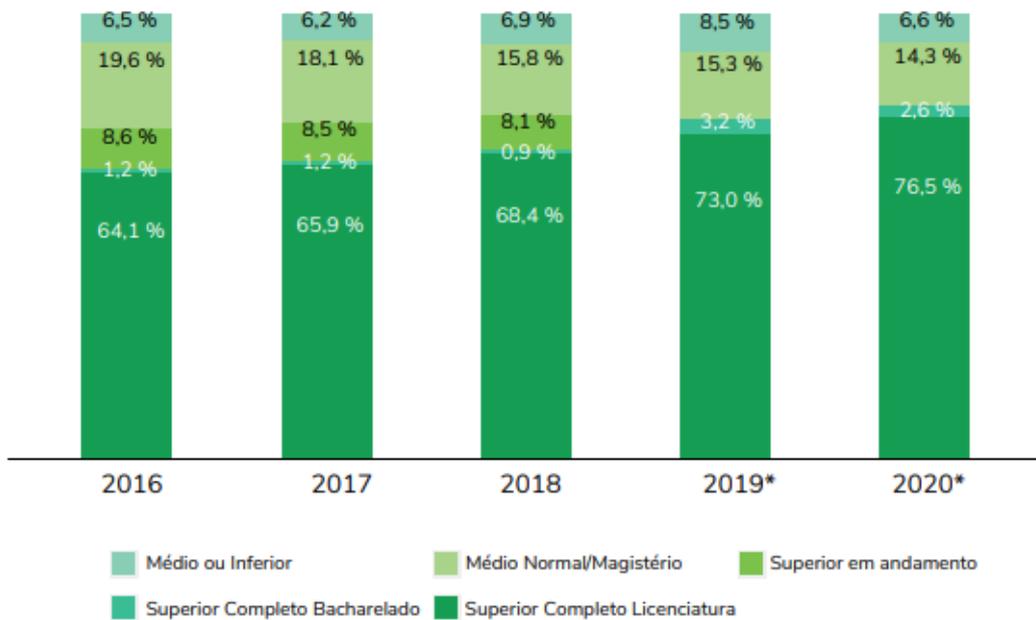
8 respostas



Fonte: Autoria própria (2022).

Segundo os dados do Censo da Educação Básica de 2020 (BRASIL, 2021a), desde 2016 percebe-se um aumento gradual no percentual de docentes com nível superior completo atuando na Educação Infantil, como mostra o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Nível de escolaridade das docentes da Educação Infantil



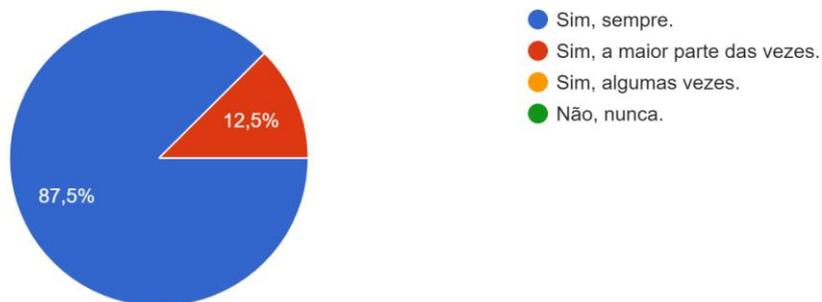
Fonte: Elaborado INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica 2020 (BRASIL, 2021a)<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> “Nota: \*Em 2019, o Censo Escolar parou de coletar cursos superiores em andamento. Ressalta-se que parte da elevação no percentual de docentes com superior concluído em 2019 e 2020 resulta do

Quanto ao planejamento, sete docentes afirmaram que sempre planejam e organizam suas ações pedagógicas com antecedência. Nessa questão, apenas uma docente marcou a opção “na maior parte das vezes”. Como pode ser observado no gráfico abaixo.

Gráfico 4 - Planejamento das docentes participantes da pesquisa

Você planeja e organiza as aulas com antecedência? (selecione uma das alternativas)  
8 respostas



Fonte: Autoria própria (2022).

Sobre esse tema, Ostetto (2000) defende que o planejamento não deve ser visto com uma ficha a ser preenchida com o que será feito em sala de aula, como mera formalidade. O planejamento precisa ser pensado como um processo reflexivo. Planejar, sobretudo, na Educação Infantil pode e deve ser compreendido como um ato de elaborar um roteiro possibilitando experiências. Dessa forma, o ato de planejar é a intencionalidade da prática. A autora também afirma que o planejamento não deve ser rígido, mas sim flexível e passível de ser repensado. Para Ostetto, o planejamento deve ser muito pessoal e funcional para cada docente:

Se ele necessita de tudo explicadinho, passo por passo, para não “se perder” entre uma e outra ação do cotidiano, ele assim o faz. Se, ao contrário, para ele “se achar” necessita apenas listar tópicos, pode assim proceder. A questão não é a forma, mas os princípios. (OSTETTO, 2000, p. 178).

---

trabalho de atualização do cadastro de docentes promovido pelo Inep (adição de cursos concluídos em anos anteriores até então não declarados) como uma das ações da Pesquisa de Controle de Qualidade do Censo Escolar 2017.” (BRASIL, 2021a, n.p.).

A elaboração de um planejamento precisa levar em conta a visão de mundo do educador e da turma em questão. O ato de planejar uma ação infere que o docente tenha seu olhar atento às manifestações e necessidade de sua turma. Ostetto (2000) entende que existem cinco tipos de planejamento, descritos no quadro abaixo.

Quadro 9 – Tipos de Planejamento

Tipo de Planejamento	Atividades
Listagem de atividades	Baseado em preencher o tempo de trabalho com a turma, o docente lista as atividades a serem feitas. Esse planejamento está ligado a crianças passivas e a escola como um espaço de cuidado, não de aprendizado.
Baseado em datas comemorativas	Aqui, o planejamento anda de acordo com o calendário e com as datas que o adulto considera importantes de serem abordadas. O trabalho baseado em datas comemorativas traz conhecimentos fragmentados pois em uma semana trabalha determinada data e na próxima semana, troca-se de assunto e entra em outro tópico de forma descontextualizada.
Baseado em aspectos do desenvolvimento	Coloca a criança dentro dos parâmetros indicados pela psicologia do desenvolvimento, demonstrando preocupação com os marcos e as especificidades da criança de zero a seis anos.
Baseado em temas	O tema é o eixo condutor do trabalho em sala. Aqui podemos perceber o interesse em conhecer a turma e entender o interesse das crianças. Os temas utilizados podem ser sugeridos pelas crianças ou vindos de situações vivenciadas pelo grupo de forma significativa.
Organizado por áreas de conhecimento	Nesse tipo de organização, o trabalho é feito de forma interdisciplinar com a intencionalidade de ampliar as habilidades e os conhecimentos da Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base em Ostetto (2000).

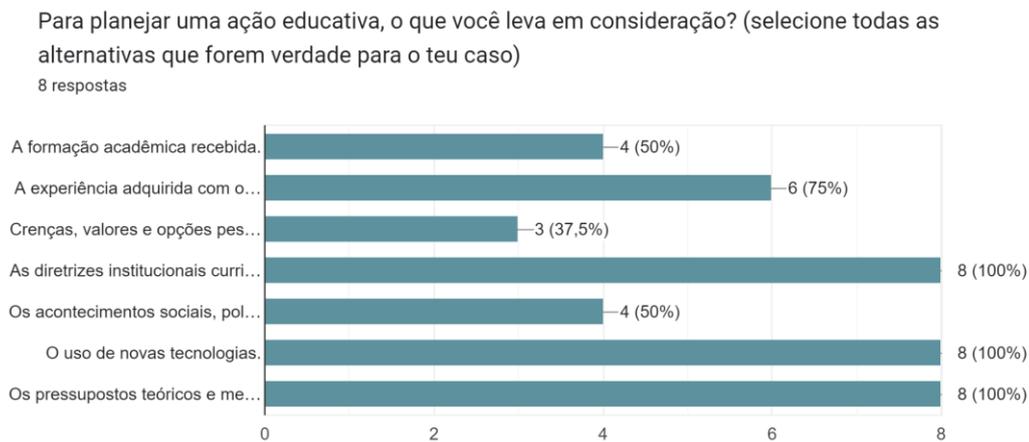
Em concordância com a fala de Ostetto (2000) sobre a flexibilidade e a visão do docente que está planejando, a Docente 1 diz:

[...] Planejar sempre considerando o perfil da sua turma. Adaptar e readaptar se necessário. Flexibilidade em sala de aula é necessário para o aprendizado significativo. Trabalhar com lúdico na educação Infantil e criar propostas que

contemplem o convívio social e cultural também é fator muito importante para planejar uma boa aula. (DOCENTE 1).

Como pode ser observado no Gráfico 5, quando questionadas sobre o que levam em consideração ao planejar suas ações educativas, as 3 opções mais escolhidas pelas docentes estão em acordo com os pressupostos presentes nos documentos normativos do colégio participante da pesquisa: a) As diretrizes institucionais curriculares da Escola ou Colégio que trabalha; b) O uso de novas tecnologias; c) Os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam e auxiliam na efetivação dos processos de ensino-aprendizagem.

Gráfico 5 – O que é levado em consideração na hora de planejar



Fonte: Autoria própria (2022).

As respostas para essa questão indicam que o que acontece ao redor da escola, além dela e a formação recebida parecem ser menos importantes do que as asserções que estão de acordo com o que o colégio pontua. Mas, ao mesmo tempo, 'A experiência adquirida com o passar dos anos na docência' foi escolhida por seis docentes, o que podemos atribuir ao fato de que, possivelmente, as professoras buscam considerar suas vivências ao realizarem o planejamento, adaptando o que é orientado pela escola à sua própria maneira de conduzir a sala de aula no dia a dia.

Além das perguntas objetivas, o questionário estava composto por um conjunto de questões dissertativas, alinhadas à temática investigativa e aos objetivos da pesquisa. Neste sentido, o Quadro 7, a seguir, expõe a relação entre as perguntas

dissertativas respondidas pelas docentes e os objetivos desta pesquisa.

Quadro 8 - Objetivos e perguntas do questionário da pesquisa

OBJETIVO	PERGUNTA
Estabelecer aproximações e distanciamentos entre os relatos das práticas educativas, relativas ao desenvolvimento da autonomia, e o que orientam os dispositivos legais da Educação Infantil e o referencial teórico que orienta a pesquisa.	O que você entende por formação escolar?
	Como você descreve sua prática pedagógica em sala de aula?
	O que percebe que preciso aprender enquanto educador?
Analisar os relatos das professoras sobre os modos de efetivação do desenvolvimento da autonomia das crianças de turmas Educação Infantil por meio das suas práticas educativas	Como você atua para que as crianças desenvolvam a autonomia?
	O que é uma boa aula na Educação Infantil?
	Como as crianças aprendem?

Fonte: Autoria própria (2023).

Os dados das perguntas dissertativas do questionário estão incorporadas nas categorias emergentes, que serão explicitadas no decorrer deste texto. Além disso, como previsto na metodologia do estudo, a segunda etapa da coleta de dados consistiu na realização de um Grupo Focal com as docentes que aceitaram prosseguir como participantes da pesquisa. A seguir, serão apresentados os procedimentos desta etapa e alguns resultados significativos.

#### 4.2 O segundo contato: um primeiro olhar sobre os dados do grupo focal

O grupo focal aconteceu no dia 26/12/2022. Para agendar esta data, a pesquisadora entrou em contato com a coordenação pedagógica da instituição participante da pesquisa, com o intuito de verificar a disponibilidade das docentes. Nessa conversa, a pesquisadora perguntou para a coordenadora qual seria a melhor maneira de realizar esse momento com as professoras, se de forma presencial ou remota. A coordenação informou que a melhor forma seria por meio de videoconferência. Assim, o encontro foi realizado em ambiente virtual, de forma síncrona, pela plataforma *Google Meet*, tendo em vista a familiaridade dos

colaboradores lassalistas com a mesma.

De acordo com as respostas do questionário, contávamos com a presença de quatro docentes. No entanto, no dia da realização do grupo focal, mais sete docentes, que estavam na escola e souberam da pesquisa, se disponibilizaram a participar, totalizando onze participantes. Além das docentes, a convite da autora deste estudo, participou uma observadora vinculada ao PPG da Universidade e ao Grupo de Pesquisa do orientador para auxiliar na condução do grupo e nas anotações da percepção do ambiente.

Para que as docentes participassem do grupo focal, a coordenação da escola reservou uma sala de videoconferência. Inicialmente, após a apresentação das moderadoras e dos esclarecimentos sobre a pesquisa, solicitamos uma pequena apresentação das docentes, seguida por uma explicação da dinâmica: *serão propostas questões que são relacionadas ao tema da pesquisa, a proposta é que os participantes conversem sobre os temas de forma espontânea, que dialoguem entre si. Não há ordem de respostas. Gostaríamos de ouvir as ideias de todos sobre todas as questões, mas ninguém é obrigado a responder caso não se sinta à vontade. Pedimos que evitem interromper o outro participante. A reunião será gravada e apenas a pesquisadora terá acesso à gravação. Os nomes dos participantes não serão divulgados nos resultados da pesquisa.*

De forma geral, mesmo com as exemplificações sobre o que se tratava um grupo focal, percebemos que as docentes desconheciam a dinâmica a ser executada: a sala não estava organizada de forma que facilitasse o diálogo entre as participantes. Após a explicação sobre a organização do ambiente para o grupo, as docentes se colocaram em círculo e, mesmo com essa organização, algumas não participaram da conversa, permaneceram no círculo mas apenas no papel de ouvintes. Vez ou outra, as ouvintes balançavam a cabeça positivamente, como se incentivassem as colegas que estavam falando a seguir. Já as participantes que estavam falando, interagiam umas com as outras e reforçavam os exemplos dados.

Ao final do encontro, houve um momento de agradecimento pela participação das docentes e nos despedimos. Após o Grupo Focal, a pesquisadora realizou algumas anotações contendo os primeiros *insights* e compreensões que surgiram. Posteriormente, as falas das docentes foram transcritas, para facilitar o processo de análise. O Quadro 9 apresenta informações do Grupo Focal realizado.

Quadro 10 - Informações sobre o grupo focal

<b>PROPOSTA</b>	
Tema	Compreender como se efetivam as práticas educativas relativas ao desenvolvimento da autonomia das crianças de turmas de Educação Infantil, do Colégio La Salle Niterói, segundo o relato das professoras.
Questões orientadoras	O que vocês entendem por autonomia dos estudantes?
	Como vocês compreendem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes?
	O que é necessário considerar no planejamento de uma prática pedagógica?
	Você considera o desenvolvimento da autonomia em seu planejamento e em sua prática pedagógica?
	Como vocês organizam suas práticas pedagógicas para que haja o desenvolvimento da autonomia?
	Vocês acreditam que a relação professor-aluno pode interferir no desenvolvimento da autonomia?
<b>COMPOSIÇÃO</b>	
Participantes	Docentes da Educação Infantil do Colégio La Salle Niterói
Moderador	Autora deste estudo
Observador	A convite da autora, para auxiliar na condução e observação.
<b>PROCEDIMENTOS</b>	
Quantidade de sessões e tempo	1 sessão, em média 40 minutos
Quantidade total de participantes	11 docentes
Formato	Virtual
Ferramenta	Google Meet
Estrutura da gravação	Gravação da sessão pela ferramenta Google

	Meet, com a informação e consentimento dos participantes.
Papel do moderador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar, antes de iniciar, quais são os procedimentos de um grupo focal;</li> <li>- Garantir o foco para o tema principal;</li> <li>- Isenção de opinião quanto às falas.</li> </ul>
Papel do observador	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auxiliar no registro de vídeo;</li> <li>- Anotar percepções.</li> </ul>
Arquivamento dos dados	A sessão de grupo focal foi gravada para fins exclusivos de transcrição e consulta dos dados, em arquivo digital, gerado pela plataforma Google Meet, mas, terão acesso somente a pesquisadora, a observadora e o orientador deste estudo.

Fonte: Autoria própria (2023).

Para começar a análise dos dados do grupo focal, as transcrições dos relatos das docentes foram organizadas em uma tabela no *Excel*. Após leitura atenta do material, as palavras que tinham relação com o referencial teórico desta pesquisa foram destacadas. Em seguida, buscou-se observar quais palavras se repetiam no texto. Por fim, utilizou-se um site para criação de nuvem de palavras para obter a imagem apresentada na figura 2.

A nuvem foi utilizada como um recurso visual para apresentar os termos mais utilizados pelas participantes na sessão do grupo focal. Durante a construção desse recurso, os pesquisadores conseguiram rever as categorias e suas articulações e, além disso, questionar de que forma esses termos estavam aparecendo e com qual intencionalidade as participantes estavam mencionando-os.

Figura 3 – Nuvem de palavras do Grupo Focal



Fonte: Autoria própria (2023).

Em relação aos dados produzidos por meio do grupo focal, priorizamos apresentar, neste momento, a compreensão das docentes sobre o conceito de autonomia. Da mesma forma do que ocorreu com o questionário, os outros dados ligados à temática investigativa serão explicitados nas categorias emergentes.

Durante a análise dos dados, foi possível perceber que, para as participantes da pesquisa, a relação entre docente e discente é um fator fundamental na construção da autonomia da criança. Parece que há um pensamento coletivo entre as docentes de que é a conduta do professor que possibilita a autonomia do aluno, como pode ser observado no relato da Participante 1<sup>16</sup>

Eu acredito que é a criança conseguir as atividades do dia a dia. Ter autonomia pra fazer as atividades, obviamente que dependendo da faixa etária com auxílio de um adulto responsável mas na medida do possível, na medida da passagem dos meses, com o tempo, a gente ir criando mais autonomia, aumentando mais o nível de dificuldade, por exemplo: abrir um pote, retirar algo do pote, abrir um fecho, fechar o fecho, assim, coisas... amarrar o cadarço. Autonomia eu vejo assim com os meus alunos essa questão deles dependerem de mim o mínimo possível dentro da faixa etária deles e do período do ano em que a gente está. (P1).

<sup>16</sup> Buscando o garantir o anonimato das docentes participantes da pesquisa, para o grupo focal utilizaremos a codificação "P" seguida pelo número da ordem de participação no grupo.

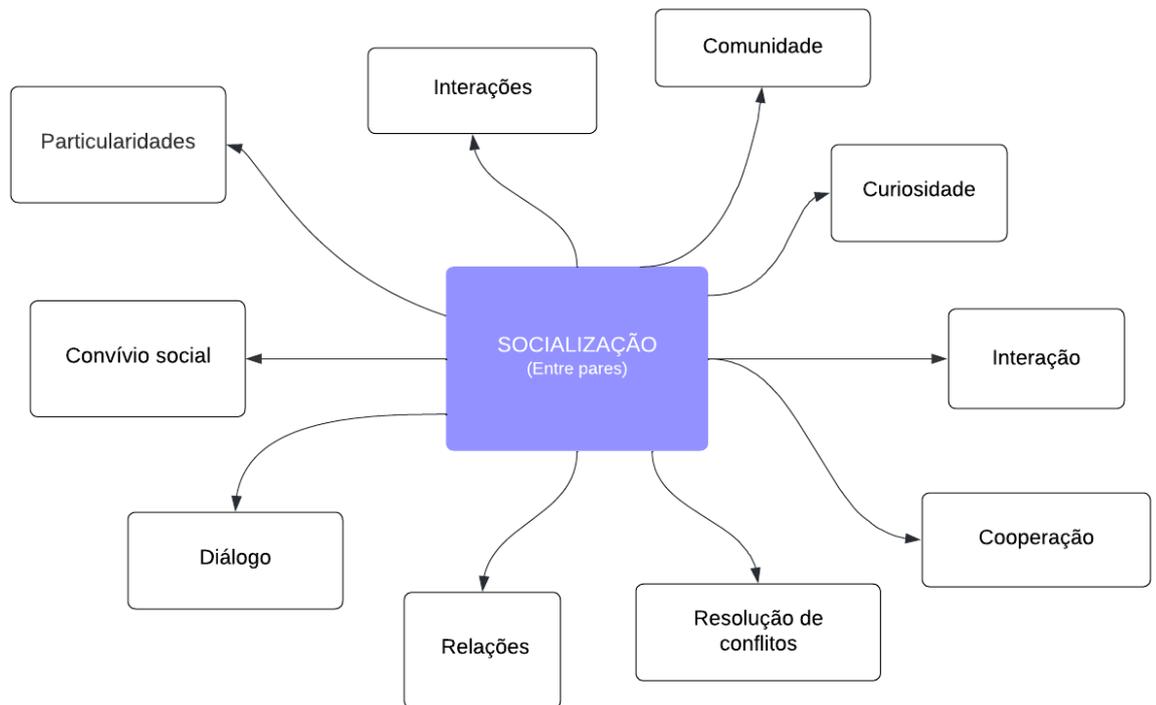
Em alguns relatos, percebemos que as docentes confundem as ações que são repetitivas do dia a dia com a autonomia em si, como quando elas relatam que as crianças abrem as mochilas, tiram as agendas e seus copos, guardam os brinquedos, entre outras. Essas ações são regras de convivência da turma e nesse sentido, podemos considerar que o conceito de autonomia está sendo confundido com o conceito de heteronomia: na heteronomia, a criança respeita regras impostas. Já na autonomia, a criança desenvolve pensamentos, opiniões e ações, uma aprendizagem integral que será posta em prática na sala de aula e em outros espaços. É como se a heteronomia desse a criança opções, e a autonomia, por sua vez, trouxesse possibilidades. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998b) nessa perspectiva, a criança aceita as regras pois estas estão sendo impostas por um adulto a quem ela atribui valor e quando passa a autonomia, a criança consegue perceber que essas regras são sujeitas a debates e mudanças desde que haja concordância entre os membros de determinado grupo.

### **4.3 A atuação das docentes para o desenvolvimento da autonomia: categorias emergentes da análise de dados**

Nos tópicos seguintes, os relatos do questionário e do grupo focal das participantes da pesquisa serão interpretados a partir de três grandes categorias, que emergiram da análise e interpretação dos dados: socialização, protagonismo e o papel do professor. Para ilustrar essas categorias, cada subcapítulo inicia com uma figura, na qual constam os eixos temáticos agregados e relacionados a cada uma, conformando os sentidos e significados de cada categoria.

#### *4.3.1 Socialização*

Figura 4 - Construção da categoria Socialização



Fonte: Autoria própria (2023).

Para essa categoria, observamos nas falas e nas escritas das educadoras palavras que se repetiam ou compartilhavam do mesmo sentido. Com isso, chegamos aos termos acima e percebemos que as participantes consideram a socialização um fator fundamental em suas práticas diárias.

A socialização correlaciona-se com a construção da identidade coletiva e individual de um determinado grupo. Assim, os indivíduos desse grupo passam a assumir papéis sociais e atitudes específicas do grupo ao qual pertencem, bem como a ter ações que impactam e auxiliam na transformação dessa comunidade humana. Isso nos remete à afirmação de Durkheim (2011, p. 53):

A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva.

Ou seja, a escola assume o papel de integrar a comunidade, sendo espaço de socialização e de experiências dos valores e das atitudes específicas do grupo social ao qual pertence. A Docente 4 relatou no questionário que seu planejamento é

pensado a partir da filosofia da escola, aliado às necessidades da comunidade, o que, para Freire (2015) significa estabelecer uma relação entre os saberes curriculares e a experiência social que cada um traz como indivíduo.

Durante o grupo focal, a P9 nos relatou que no processo de socialização das crianças, elas vão mudando, aprendendo pela interação e pela convivência. A P10 completou a linha de pensamento, nos relatando que, assim que uma criança aprende algo diferente, isso desperta a curiosidade da turma de forma que os demais também se mobilizam para aprender ou para participar daquele momento onde a criança está mostrando sua nova descoberta. Nesse sentido, a Docente 7 pontuou: “Cada criança é única, com diferentes habilidades e potencialidades. A aprendizagem por meio da interação, ludicidade, afeto e carinho tornam o processo de desenvolvimento das crianças significativo e prazeroso.” (DOCENTE 7).

As relações que acontecem no ambiente escolar são importantes para o desenvolvimento das aprendizagens, uma vez que, as crianças possuem tempos diferentes. Portanto, mesmo com a mesma idade, elas possuem níveis diferentes de conhecimento. Assim, a socialização é a parte fundamental da construção e das experiências da Educação Infantil.

A docente 9, participante do questionário, afirmou que em suas aulas, além de dialogar e refletir sobre as ações cotidianas da turma, procura fazer com que a turma trabalhe em cooperação e consiga resolver seus próprios conflitos. A escola é um espaço de convivência e como tal, naturalmente, acontecem conflitos e faz-se necessário que as docentes vejam, no momento de conflito, uma oportunidade de crescimento individual e coletivo. As professoras, que antes, na escola assistencialista, assumiam uma postura autoritária em relação aos conflitos diários da Educação Infantil, agora encontram nesses momentos a possibilidade de promover o diálogo e a reflexão. Usualmente, a escola era escolhida pelo cuidado e pela supervisão, como mencionado no Quadro 3, com a criação dos dispensários (VENÂNCIO, 2004), agora é vista e escolhida, em grande parte das vezes, pela forma como o espaço é organizado e pela forma de condução do dia a dia

A escola é o lugar não só de acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lugar a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam novas apreensões sobre o mundo já conhecido; em

outras palavras, escola, é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem – marcas indelévels da medida de transformabilidade da condição humana. (AQUINO, 1998, n.p.).

Pereira, Marques e Jusevicius (2013) apontam que o tipo de ambiente escolar, em que a criança está, influenciará diretamente no seu desenvolvimento moral, afetivo e cognitivo. Dessa forma, as escolas que se organizam para construir um ambiente com a rotina baseada em autonomia e relações horizontais tendem a ter maior sucesso no desenvolvimento de educandos reflexivos e críticos em comparação com as escolas que ainda prezam pelos modelos de relação hierárquica entre docentes e estudantes.

Nesse sentido, os conflitos entre as crianças devem ser entendidos como situações que são naturais e como momentos de desenvolvimento da autonomia e dos princípios morais e éticos. Se mediados seguindo os princípios de uma educação libertadora, a criança será conduzida a refletir sobre seu comportamento e de que forma ele pode impactar os seus pares. Para Leme (2004), a forma como esses conflitos são resolvidos também faz parte do desenvolvimento moral e eles podem ser resolvidos, normalmente, de três formas: a) Agressiva, quando uma parte impõe sua vontade sobre as demais; b) Submissa, quando alguém aceita o que está acontecendo por medo ou como forma de fugir do conflito; c) De forma assertiva, quando as partes consideram as necessidades de ambos e conseguem chegar a um desfecho favorável aos envolvidos.

Considerando as afirmações de Leme (2004), temos ciência de que o esperado tanto pelas famílias, como pelos educadores, é que as crianças resolvam seus conflitos de forma assertiva, e que por meio do diálogo consigam encontrar a melhor solução possível a todos os envolvidos. Mas, de que forma a criança pode chegar a resolução assertiva sem antes passar por resoluções agressivas ou submissas? De que forma a criança pode conhecer os limites do outro e os seus sem estar imersa nas relações construídas pela socialização na Educação Infantil?

Nesse sentido, Freire (2019, p. 213) afirma que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando”. Entende-se assim que conflitos fazem parte da socialização, de viver em grupo. Contudo, os conflitos entre as crianças são situações pouco exploradas em cursos para formações docentes e até mesmo no dia a dia escolar; por vezes as docentes repreendem esses

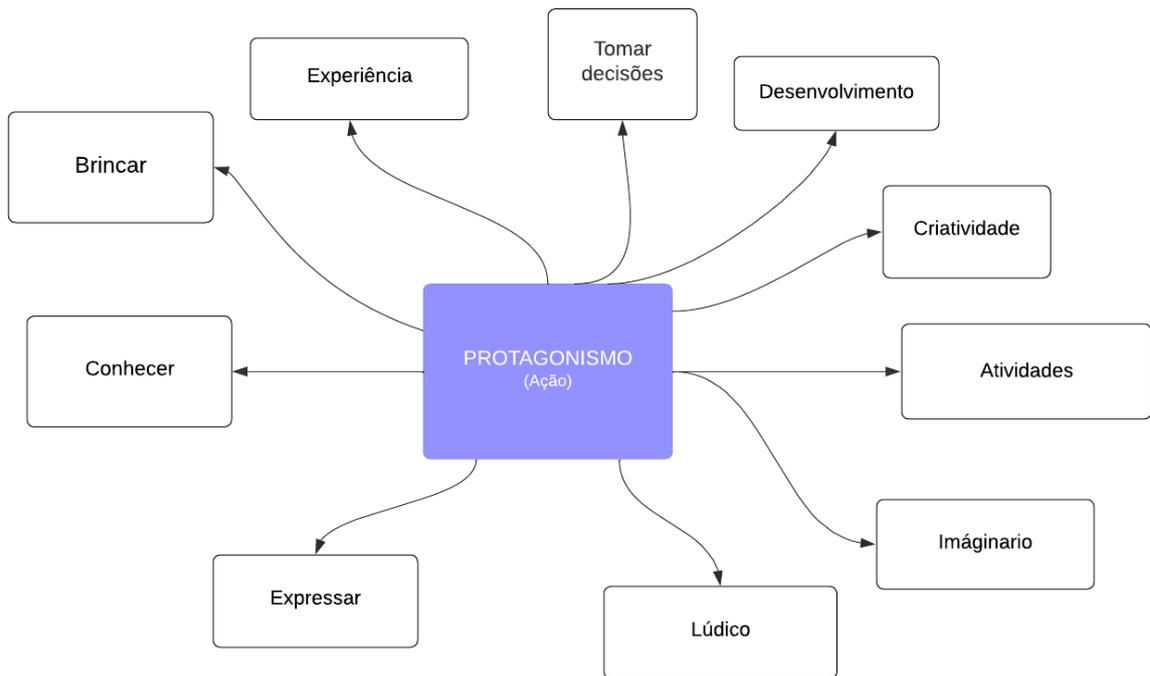
comportamentos ao invés de desenvolver propostas que possam cultivar o melhor convívio e a reflexão em sala de aula.

Avançando um pouco mais na discussão da socialização e da necessária interação no ambiente escolar, docente 6 pontua que: “As crianças normalmente aprendem a partir da experiência e interação para com seus pares. Essas vivências diárias são importantes para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.” (DOCENTE 6).

Desse modo, quando as crianças interagem umas com as outras e com as educadoras, elas conseguem dialogar, criar hipóteses e aprender. Também aprendem a escutar, a lidar com seus conflitos e a trabalhar de maneira coletiva, com a ajuda dos colegas, muitas vezes as crianças conseguem realizar tarefas que, muitas vezes, não conseguem compreender somente com a ajuda de um adulto. Freire (2015, p. 21) cita que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Portanto, percebemos a importância da organização docente para trabalhar a socialização, buscando ampliar as relações, as interações e as construções dentro e fora da sala de aula.

#### *4.3.2 Protagonismo*

Figura 5 - Construção da categoria Protagonismo



Fonte: Autoria própria (2023).

Por meio da análise e do exercício interpretativo dos dados, foi possível perceber que algumas expressões e palavras ditas pelas docentes fomentam a discussão sobre o protagonismo. Teixeira (1971) defendia que a educação precisa ter a criança como protagonista. Dessa forma, entendemos que a escola e os educadores devem enxergar o dia a dia das crianças como uma oportunidade de um ato de criação de experiências, no qual o educador assume uma postura de mediação. É importante que cada docente dedique seu olhar e escuta aos seus educandos, como pontua a Docente 1: “Cada criança tem seu tempo e forma de aprendizado. É imprescindível, nós, educadores, termos um olhar individualizado para cada educando. Criar vínculo e saber compreender estes fatores é caminho para o aprendizado.” (DOCENTE 1).

No sentido figurado da palavra, quem exerce o papel de protagonista está no papel principal de uma peça ou de um filme, mas tratando do espaço escolar não há como determinar apenas um papel de destaque. Com essa perspectiva, entendemos que, além do estudante, também é possível pensar na figura do educador como protagonista. O educador protagonista é aquele que é produtor do protagonismo dos seus educandos, aquele que se articula de forma que as crianças se sintam livres para conhecer a forma como aprendem.

É necessário ainda pontuar que, o docente protagonista é capaz de articular os documentos e diretrizes legais necessárias para cada faixa etária de forma autônoma, não há como ser protagonista apenas reproduzindo atividades e projetos prontos, sejam eles criados por integrantes da gestão escolar ou pessoas fora desse contexto

A base é a matriz, a gente começa a desenvolver a partir das habilidades e das competências da faixa etária que a gente tá trabalhando e daí a gente faz assim: junto com as professoras paralelas, a gente elenca algumas atividades que vão alcançar, que vão atingir aquelas competências e aquelas habilidades que nós queremos desenvolver e aí dependendo das atividades vamos pro laboratório de ciências, vai fazer bastante coisa na rua com eles por que temos bastante espaço aqui pra fazer atividades na rua. (...) o que vem surgindo de interesse do aluno, a gente vai abordando, a gente vai buscando trazer pra eles pra sanar essa curiosidade deles. (P1).

Muito se fala em ‘fugir da rotina’, trazendo atividades inovadoras e diferentes para a sala, mas cabe pontuar que o protagonismo do professor não está firmado em trazer atividades desconexas que não tragam sentido à realidade. Para Dewey (1959), se a experiência proposta não possui a intenção de uma continuidade, de uma construção, ela não contribuirá de forma significativa para os avanços na aprendizagem

De forma bem lúdica, a gente normalmente traz atividades práticas mesmo, não com folhinhas, não com coisas prontas. (...) A gente trabalha assim com atividades bem práticas, com material reciclável pro grupo entender todo aquele processo de construção. (P1).

O lúdico é um eixo temático bastante fomentado nos estudos dedicados à Educação Infantil e, assim como a experiência, deve estar acompanhado de intencionalidade para que tenha resultados positivos na aprendizagem. Procurando definição para a palavra ‘lúdico’, o dicionário Michaelis<sup>17</sup> a define como: “1 Relativo a jogos, brinquedos ou divertimentos. 2 Relativo a qualquer atividade que distrai ou diverte. 3 Relativo a brincadeiras e divertimentos, como instrumento educativo.” (n.p).

Assim, a partir dessa compreensão, podemos entender que o lúdico deve trazer intencionalidades, mas também proporcionar um espaço livre, desvinculado de um fazer produtivo com culminância em tarefas. A ludicidade terá sua produtividade

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ludico/#:~:text=1%20Relativo%20a%20jogos%2C%20brinquedos,e%20divertimentos%2C%20como%20instrumento%20educativo>. Acesso em: 19 mar. 2023.

relacionada às construções e descobertas próprias,

A brincadeira está cheia de oportunidades para a criança aprender e desenvolver novas habilidades. Ao brincar, a criança utiliza todos os seus sentidos (audição, visão, paladar, tato, olfato e movimento) para coletar informações sobre seu mundo. (DOCENTE 2).

A brincadeira é onde nasce todo o imaginário da criança, a representação. No faz de conta, a criança desempenha e entende um papel. Dessa maneira, o brincar reconhece o protagonismo da criança e de seus pares, e não deve seguir determinações ou intervenções dos adultos. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), a brincadeira caracteriza o cotidiano da infância e, assim, os adultos assumem o papel de observar e potencializar a experiência, deixando com que as crianças criem hipóteses e situações por si próprias.

Romera *et al.* (2007), ao falar sobre o brincar, apontam que, muitas vezes, os adultos expressam insatisfação ao perceber que as crianças dedicam muito tempo ao brincar, como se desde cedo a criança devesse estar imersa em uma rotina conteudista, já se preparando para um futuro vestibular e para o mercado de trabalho. Neste sentido, afirmam:

Em nome de uma preparação para o futuro, no qual a criança deverá estar pronta para competir por uma vaga no mercado de trabalho, para o sucesso no mundo profissional, esta acaba tendo que abandonar, precocemente, seu tempo de brincar [...] Nessa linha de pensamento, na qual a criança está sendo preparada para competir e atuar no mercado de trabalho, está subentendido que o brincar não é importante, tampouco necessário, pois não está vinculado à seriedade e à produtividade que marcam os tempos atuais. Preparar-se para as exigências do mercado de trabalho desde a primeira infância reflete o extenso conteúdo que esta faixa etária cumpre durante as aulas; em consequência, resta pouco tempo para brincar. (ROMERA *et al.*, 2007, p. 147).

Nessa perspectiva, é importante pensar em qual a intencionalidade de cada ação pedagógica proposta, bem como o modo de ser docente na Educação Infantil. Neste sentido, a Docente 4 relatou que vê o espaço escolar como “um processo que prepara para a vida”. Dessa forma, é importante propor a reflexão sobre estarmos ocupando esse espaço, enquanto docentes, para vivenciar experiências que visam o agora e tratam a criança como alguém que está pronto para descobrir suas potencialidades e habilidades ou estar constantemente os preparando para um vir a ser? Para Dewey

(1978, p. 07), “Não deve haver separação entre vida e educação. As crianças não estão num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo”, quando visa construir um espaço visando o mercado de trabalho, a função da escola perde a sua “[...] função essencial de humanizar indivíduos, contribuindo para a transformação de uma sociedade mais justa e igualitária.” (BARROS, 2009, p. 46).

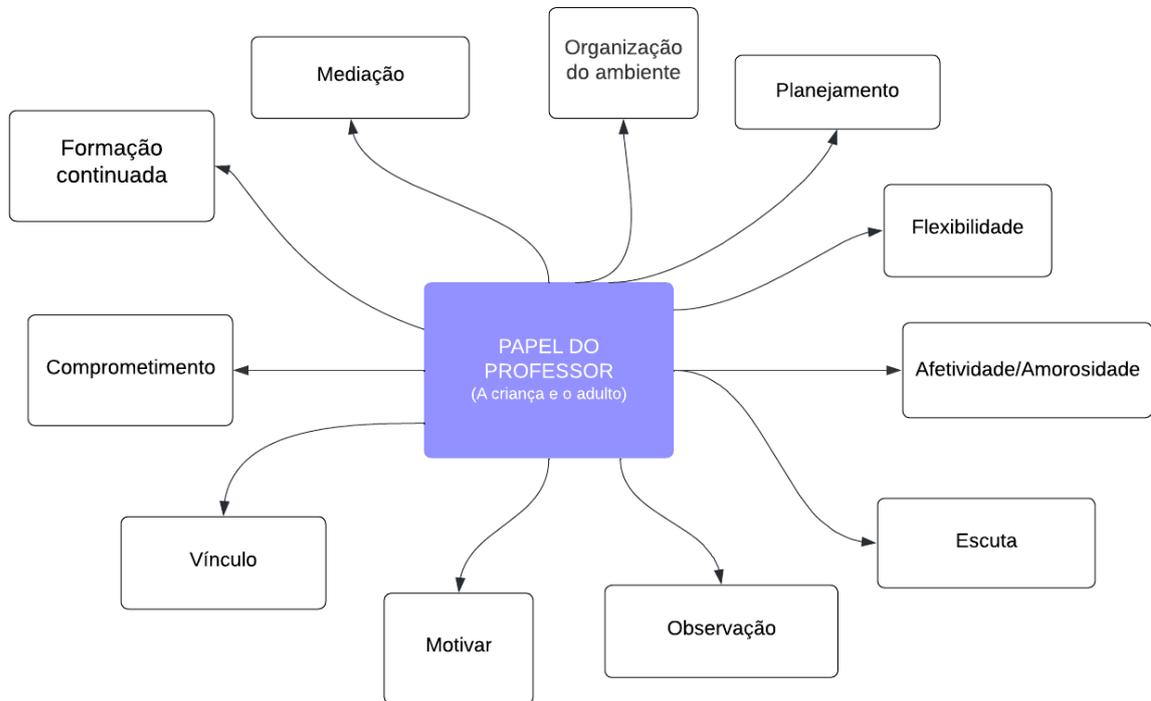
Outro aspecto importante a se considerar no protagonismo é a formação continuada dos educadores. Que tipo de formação os docentes têm recebido para que consigam articular os documentos legais da escola com as experiências necessárias para o grupo em que estão atuando? Tornar-se um docente protagonista de sua prática compreende estar consciente da relação estabelecida entre docente e discente, é estar presente nessa relação com a certeza de que as escolhas e as falas tem implicação direta no grupo e que esse grupo, como um todo, é produtor de conhecimento.

Como docente protagonista, é importante perceber-se enquanto mediador, como faz a Docente 3 ao afirmar que “o educador é mediador do conhecimento para o seu educando, por isso é necessário uma formação constante.” (DOCENTE 3). Para Freire (2015, p. 40), “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”.

Neste sentido, entendemos que é necessário pensar previamente que tipo de ambiente a prática pedagógica pretende construir e onde a nossa prática vai estar apoiada: em uma educação conteudista ou em práticas com autonomia e no diálogo? Assumindo a postura de quem se fundamenta na autonomia e no diálogo, o educador deixa de ser autoritário e passa a ser uma ‘ponte’ para que a turma construa seus saberes e consiga refletir de forma crítica sobre suas construções. Sem dúvidas, ao assumir essa postura, o educador coloca cada criança como sujeito da sua própria aprendizagem, o que Freire (2011) caracteriza como a consciência de que o conhecimento não é algo imobilizado e concluído, algo a ser transferido por quem já o adquiriu para quem ainda não tem, e sim, algo a ser construído com as contribuições de todos que estão inseridos na comunidade e com a vivacidade que o ambiente escolar consegue proporcionar.

#### *4.3.3 O papel do professor*

Figura 6 - Construção da categoria Papel do Professor



Fonte: Autoria própria (2023).

Para a construção desta categoria, foram observados, nas falas das participantes da pesquisa, termos, palavras e expressões que apresentavam um sentido comum, relacionado ao papel das docentes no espaço escolar. Assim, discorreremos sobre a rotina, as atividades, a organização do espaço, vínculo e formação continuada.

O Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998b) orienta que a organização da sala seja pensada de forma que os materiais necessários sejam encontrados sem a interferência de um adulto, buscado propiciar a ajuda entre as crianças, pois essa situação “possibilita trocas muito interessantes, nas quais as crianças vivenciam essa diferença de saberes que é própria ao ser humano em qualquer idade” (BRASIL, 1998b, p. 40).

Ainda segundo o RCNEI, a rotina também contribui para o desenvolvimento da autonomia, pois em um ambiente “conhecido e em que se pode antecipar a sequência dos acontecimentos, tem-se mais segurança para arriscar e ousar agir com

independência” (BRASIL, 1998b, p. 40). Sobre o tema da rotina, as participantes apresentaram ideias que concordam com o Referencial

E o pré 2 dentro da própria rotina deles ali, tem o momento de chegada que eles sabem que eles têm que retirar a agenda da mochila, pegar o lanchinho que vai pra geladeira né? Aí depois na organização da rotina eles tem o momento de brincar, que quando termina tem que guardar os brinquedos, têm que organizar sua mesa, cada um é responsável pelos seus materiais né? (P4).

As atividades da rotina são parte dos momentos de construção do coletivo, são o momento onde as crianças conseguem se colocar no grupo, conversar, opinar, expressar sentimentos ou dúvidas. Para Freire (2015), ensinar é criar possibilidades, e, dessa forma, a docente precisa desenvolver estratégias para favorecer a rotina e a criatividade.

A organização do ambiente escolar tem um papel importante nos estudos relacionados à educação, tratando da forma de organização do mobiliário escolar, sua forma de disposição no espaço, organização dos materiais e decoração do ambiente. Através da organização desse ambiente, é possível estabelecer relações entre as crianças e o mundo. Além disso, a forma como um ambiente está organizado também interfere na autonomia dos educandos.

Quando falamos em organização dos espaços, durante o grupo focal, as participantes trouxeram a relação com a construção das crianças. A Participante 3 contou que as crianças reconhecem os momentos e espaços da rotina:

[...] a gente trabalha com vários espaços [...], às vezes é organizado um cantinho na sala de aula, um momento ali conforme a atividade que a gente vai fazer; nós temos aqui também a parte do refeitório, [...] as vezes fazemos atividades na praça, pelo pátio da escola tem muito espaços, têm as árvores que a gente aproveita com eles, nós temos nosso laboratório. então conforme o que a gente tá fazendo, a gente proporciona também isso de locais diferentes. (P3).

Na relação criança-ambiente, nasce a criança exploradora, que é naturalmente curiosa sobre o ambiente em que está; portanto, é preciso pensar em proporcionar um espaço que dê suporte e sentido às descobertas da turma; é necessário pensar o espaço da Educação Infantil como um espaço que possibilite criar, conviver, solucionar questões que surgem do coletivo da turma, testar as soluções,

experimentá-las e, por fim, construir. A Docente 6 pontua que “As crianças normalmente aprendem a partir da experiência e interação com seus pares. Essas vivências diárias são importantes para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.” (DOCENTE 6).

Na perspectiva de Dewey, bem como na perspectiva de Freire, os estudantes possuem liberdade para expressar suas curiosidades, além de trazer suas vivências e peculiaridades para a sala de aula, testando teorias com fatos que são pertinentes e significativos ao seu espaço de convivência.

[...] a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de ideias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência. (DEWEY, 1958, p. 118).

Para Dewey, a experiência educativa é constituída por sentido e uma vez que, as experiências proporcionadas às crianças não sejam planejadas para terem continuidade, essas experiências não serão significativas para a turma, não terão valor e avanço na construção da aprendizagem. Nesse sentido, Augusto (2013, p. 20) afirma que “A experiência é fruto de uma elaboração”, logo, não há como separar a experiência do planejamento. Nesse momento, é importante lembrar o que Freire traz em *Pedagogia da Autonomia* (2015), sobre propiciar um ambiente onde todos consigam assumir-se como seres pensantes e transformadores, capazes de intervir. Porém, essa capacidade de assumir-se só será possível através de um espaço pensado onde as crianças não estejam apenas recebendo direcionamentos e se preparando para as próximas tarefas, assim como também não cabe a esse espaço estar estritamente ligado ao cuidado.

Por isso, e por mais árdua que seja essa tarefa, é necessário que os interesses e as curiosidades das crianças andem junto às intencionalidades do planejamento dos professores. Um dos pontos mais importantes de uma prática educativa, para Freire (2015), é o docente conhecer a turma com a qual está trabalhando. Esse pensamento está presente no relato da Participante 5:

Primeiro acho que é conhecer a turma né? Conhecer ali quais são as dificuldades, o que que aquela turma tá precisando desenvolver e aí a partir do que eles têm curiosidade, do que eles gostam, a gente vai criando

atividades junto com as professoras paralelas, vendo o que a gente precisa acrescentar no planejamento, vendo o que a gente precisa apresentar mais pras crianças pra construir as habilidades por eles. (P5).

Nas respostas às perguntas dissertativas do questionário, as docentes reforçaram a importância de continuar estudando e pesquisando novos métodos e ideias para atualizar e aperfeiçoar sua prática pedagógica: “A formação continuada é um processo constante de aperfeiçoamento que possibilita a evolução dos professores. Ela tem como objetivo desenvolver a atuação dos educadores e melhorar a qualidade do ensino nas escolas.” (DOCENTE 2).

No mesmo sentido das afirmações das docentes sobre a importância da formação continuada, Freire e Shor (2008) apontam que é na formação docente que se vivencia as experiências e as trocas para a construção de conhecimento e saberes necessários à docência. Ainda sob o ponto de vista freiriano, podemos pensar no conceito de inacabamento:

A concepção antropológica de Freire é marcada pela ideia de que o ser humano é um ser inacabado; não é uma realidade pronta, estática, fechada. Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo. (TROMBETTA; TROMBETTA, 2010, p. 211).

Sendo inacabados, nós, como docentes, necessitamos estar em constante formação, desenvolvendo consciência por meio do exercício de reflexão sobre a prática. A formação continuada é vista por Freire (2015) como um espaço de construção e reflexão docente para os dilemas da sua vivência escolar, espaço de pensar criticamente, de estimular a sua própria curiosidade e criatividade.

Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2015, p. 40).

Segundo Freire (2015), o professor da Educação Infantil deve estar atento à passagem da autonomia para a heteronomia, principalmente atento à consciência da sua presença nessa fase, visto que, ela pode se tornar um ponto de auxílio ou um obstáculo nessa transição. Essa atenção ao papel que desempenham parece estar clara quando as professoras expressam o desejo de que seus educandos se

desenvolvam e tenham suas próprias percepções sobre o meio. As docentes relataram sobre as práticas diárias e a certeza de que mostram às suas crianças que eles são capazes de reconhecer as suas necessidades e agir para supri-las sozinhos.

Além disso, as docentes relataram que percebem, nas suas ações, um processo na construção da confiança das crianças, seja de forma individual ou do grupo. A Participante 6 pontua que “o aluno tem a confiança em si mesmo e tem essa iniciativa em ter autonomia.” (P6). Neste sentido, de acordo com o Referencial Curricular Nacional:

A autonomia, definida como capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é nessa faixa etária mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceder uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. (BRASIL, 1998, p. 14).

Pode-se considerar, de acordo com esse trecho, que a função das docentes da Educação Infantil consiste em fundamentar suas práticas pedagógicas visando desenvolver a autonomia dos educandos. Também podemos considerar que a educadora trabalhará para isso, estabelecendo um vínculo de confiança e diálogo com a turma. Sobre o vínculo, as docentes pontuaram

O vínculo que tu cria com a família é essencial para o seguimento do trabalho, para o desenvolvimento do nosso trabalho. Uma criança que não cria vínculo ou que tem dificuldade em criar esse vínculo e uma família também que tem essa dificuldade, o trabalho fica bem difícil, fica pesado, eu vejo que não desenvolve da forma mais natural do que quando existe o vínculo desde o início, que a família fica tranquila, que a gente conhece e cria essa confiança com o nosso trabalho. (P1).

Ainda nessa questão, as docentes trouxeram exemplos:

Eu tinha um caso desse ano, eu entrei no meio do ano e a criança era bem tímida, ela não socializava com os outros e agora no final do ano já se permitia socializar e brincar por que nem brincar ela não brincava em sala de aula. Então isso pra mim já foi uma vitória, ele saiu brincando com os colegas. Então a criança está se desenvolvendo e em função dele ser tímido, a família também é mais retraída mas é bem acessível: tudo que eu falava pra eles nos atendimentos, eles iam atrás, iam em busca mas também teve isso de eu acolher ele e ele me acolher pra gente dar esse passo nesse desenvolvimento. (P8).

A família e a escola são núcleos fundamentais no desenvolvimento de uma criança. Por isso, é importante que exista uma concordância nas ações desenvolvidas entre uma e outra. Não são raros os casos em que família e escola entram em desacordo sobre as melhores formas de agir e, ao invés de funcionar como uma rede de apoio, acabam percorrendo um caminho mais difícil com implicações diretas no desenvolvimento da criança, como podemos observar nos casos relatados pela P1 e P9, que são exemplificações de uma relação com obstáculos para a criação do vínculo e o outro, uma relação de apoio mútuo:

Eu tive um aluno, esse ano mesmo, que ele tinha um quadro de seletividade alimentar e ele tinha bastante dificuldade com texturas, ele não se alimentava com quase nada, era muito difícil. E até o início do ano, ele havia ficado somente com a mãe em casa, o pai saía pra trabalhar e ele ficava com a mãe. E a mãe fazia aquela redoma né, meu filho eu cuido, ninguém cuida igual a mim e o mundo é nós dois. E essa criança chegou pra mim... então eu tive muita dificuldade com essa família. Principalmente, com a família primeiro porque a mãe achava que ninguém ia cuidar igual a ela e eu acredito que ninguém ia cuidar igual a ela, mas a gente sempre dá o nosso máximo pra que isso fique parecido pelo menos. Criei várias estratégias com essa criança pra que ele se sentisse bem, pra que a família se sentisse acolhida, fiz vários atendimentos mas no fim ele saiu da turma. Eu não consegui, infelizmente. Bem difícil e isso reflete no desenvolvimento dessa criança, com certeza. (P1).

Eu vou falar como mãe porque meu filho ficou na turma de uma das minhas colegas que aqui está. Então, o meu filho também nunca tinha ido pra escola nem ficado em creche, ele ficava com as duas avós e ele é o único neto, então as duas avós faziam tudo isso que a colega falou: davam comida na boca, foi de fralda até os 4 anos... E a gente explicou pra ele que ele não ia mais ficar com as avós, que ele ia pra escola e foi um processo assim mas hoje ele é uma criança completamente diferente na questão de ir ao banheiro sozinho, de se vestir, de comer, a questão de tirar os materiais da mochila, até lavar louça. Então ele tá bem desenvolvido pra uma criança que veio pro pré 2 e eu só tenho a agradecer pela minha colega que teve contato com ele por que ele se desenvolveu um monte pra uma criança que estava com bastante entaves porque ficava em casa e com as avós então a escola fez muito bem. (P9).

Através desses relatos, conseguimos perceber que a escola tem entre suas tarefas essa acolhida e articulação entre pais, professores e estudantes buscando contribuir no desenvolvimento de cada um. Com isso, a Participante 9 relatou que as crianças mudam muito com o passar do tempo na turma, costumam entrar mais tímidas e com a convivência e a interação vão criando vínculos com os diferentes membros da comunidade escolar. A Participante 10 trouxe o relato sobre esse vínculo estabelecido:

Na questão da alfabetização deles, antes eu trabalhava com uma turma de pré 2 e a partir do momento que a gente tem um aluno que já consegue ler e já consegue escrever, isso desperta também a curiosidade dos outros. Eles ficam chamando, eles ficam conversando, eles ficam “se ela consegue, eu também posso conseguir, eu também posso aprender, eu também posso ler meu livro sozinho e não preciso mais pedir pra professora ler”. Então às vezes eles ainda estão no processo de ainda começar a ler, ainda começar a reconhecer, e eles já começam a criar histórias imaginárias a partir da imagem e não pedir mais o suporte do adulto pra ler o livro. Então eu acho isso um processo de autonomia muito legal dentro das nossas aprendizagens. (P10).

Sobre essa fala, consideramos que, com a ampliação das relações em sala de aula, as crianças sentem-se mais seguras para expressar-se, seja com os adultos ou com os colegas e assim, podem aprender através do faz de conta ou da imitação.

Tradicionalmente, as instituições escolares associam disciplina a silêncio e vêem a conversa como sinônimo de bagunça, indisciplina. Embora mais consolidada no ensino fundamental, essa visão influencia também a prática na Educação Infantil, em que não raro o comportamento que se espera da criança é o da simples obediência, o silêncio, a imobilidade. Essa expectativa é incompatível com um projeto educativo que valoriza a criança independente, que toma iniciativas e que coordena sua ação com a de outros. (BRASIL, 1998, p. 39).

Ao valorizar a postura autônoma das crianças é possível construir um espaço onde exercitam sua criatividade. Para Freire (2015), o exercício da curiosidade é capaz de convocar a imaginação, a capacidade de supor e comparar e para adultos e crianças quando satisfeita uma curiosidade, inicia-se uma nova busca e um novo saber para se articular e assim, além da construção dos conhecimentos, a autonomia do educador e dos educandos vem sendo construída “na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2015, p. 105).

Ao considerar o eixo “papel do professor”, também observamos nas falas a relação entre estar em sala de aula com a amorosidade. Para Freire (2019, p. 127), “a educação é um ato de amor” e ao realizar as leituras, percebemos que o afeto foi termo recorrente, a Docente 7 nos relatou que busca diariamente uma educação pautada em diálogo, carinho e afeto e afirmou também que “A aprendizagem por meio da interação, ludicidade, afeto e carinho tornam o processo de desenvolvimento das crianças significativo e prazeroso.” (DOCENTE 7).

Para a Docente 1, a prática em sala de aula é “uma construção não linear que

vamos sustentando com muito amor, carinho e dedicação.” (DOCENTE 1). Na pedagogia freiriana, toda a relação entre educador e educando está fundamentada na amorosidade

Amorosidade na visão freiriana é vida, vida com pessoas, é qualidade que se torna substanciada ao longo de sua obra e de sua vida. Condição assentada na centralidade da possibilidade dialógica, que exige o amor e a confiança, em que o diálogo nunca está aprontado, é sempre um caminho. (FERNANDES, 2010, p. 37-38).

Nas suas obras, de forma geral, Freire deixa ilustrado que a amorosidade vem acompanhada do diálogo e do compromisso quando diz que “a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate.” (FREIRE, 2019, p. 127). Como docentes, precisamos estar cientes do nosso papel de dizer a nossa palavra sem desconstruir a palavra dos nossos educandos, assim, buscando construir um espaço onde exista liberdade para criar e debater, conhecer e assumir seu papel no mundo.

Dessa forma, o papel do professor, exercido com amorosidade e comprometimento, torna possível um espaço onde educador e educando podem desenvolver seus potenciais, habilidades e o pensar crítico para intervir no meio em que estão inseridos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa compreende a Educação Infantil como um espaço potente para o desenvolvimento da autonomia. De forma sintética, podemos dizer que compreendemos a autonomia como a capacidade de tomar decisões por si próprio e conduzir suas ações observando os preceitos e as regras da sociedade. A partir do referencial teórico apresentado, compreendemos que a autonomia é construída na experiência, no diálogo e na interação com os outros, ela é em si, uma prática de liberdade.

Diante do exposto, a pesquisa foi desenvolvida em torno do seguinte problema: como se efetivam as práticas educativas relativas ao desenvolvimento da autonomia das crianças de turmas de Educação Infantil, do Colégio La Salle Niterói, segundo o relato das educadoras? O objetivo geral da pesquisa era: compreender como se efetivam as práticas educativas relativas ao desenvolvimento da autonomia das crianças de turmas de Educação Infantil, do Colégio La Salle Niterói, segundo o relato das professoras.

Os objetivos específicos da pesquisa consistiram em: entender como é abordado o desenvolvimento da autonomia nos dispositivos legais que orientam a Educação Infantil no Brasil; analisar os relatos das professoras sobre os modos de efetivação do desenvolvimento da autonomia das crianças de turmas Educação Infantil por meio das suas práticas educativas; estabelecer aproximações e distanciamentos entre os relatos das práticas educativas, relativas ao desenvolvimento da autonomia, e o que orientam os dispositivos legais da Educação Infantil e o referencial teórico que guia a pesquisa.

Partindo dessa problemática, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, exploratória, do tipo estudo de caso. O aporte teórico do estudo encontra-se fundamentado, principalmente, nos conceitos de autonomia e aprendizagem de Paulo Freire e John Dewey. Os sujeitos da pesquisa foram docentes da Educação Infantil do Colégio Niterói Canoas. Para coleta de dados utilizou-se o questionário e o grupo focal. A análise de dados foi realizada por meio da abordagem hermenêutica.

Com relação à abordagem da autonomia nos dispositivos legais, entendemos que a BNCC é uma busca a ser feita diariamente na educação. Analisando a etapa da Educação Infantil presente na BNCC, podemos relacionar as ideias dessa fase

com as ideias de Dewey e Freire, uma vez que, a BNCC orienta que as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade sejam articulados com a proposta pedagógica da sua escola e sinaliza que o trabalho pedagógico seja pautado em diálogo e compartilhamento das responsabilidades.

A análise dos relatos das docentes da Educação Infantil do colégio Niterói, possibilitou a compreensão dos modos de efetivação do desenvolvimento da autonomia, por meio de práticas educativas, através das categorias: a) Socialização - que se relaciona com a construção coletiva e individual do grupo; b) Protagonismo - abrange o protagonismo docente e discente; c) Papel do professor - compete às articulações encontradas nas falas das docentes sobre sua organização e planejamento.

Concluimos, através dos relatos docentes, que a autonomia é construída através da socialização das crianças nas turmas de Educação Infantil do Colégio La Salle Niterói e que, as docentes entendem a importância do seu papel nesse processo, buscando o fortalecimento de vínculos com as crianças e famílias, buscando oportunizar aprendizados em diferentes espaços, oportunizar momentos onde as crianças conseguem elaborar e testar suas próprias hipóteses. Ainda durante a análise dos relatos, entendemos que a escola e os educadores devem enxergar o dia a dia das crianças como uma oportunidade de um ato de criação de experiências e que, o educador assume uma postura de mediação nesse ambiente e assim, consideramos que os relatos aqui expostos são de docentes que compreenderam seu papel mediador.

Como aproximações e distanciamentos entre os relatos das práticas educativas, relativas ao desenvolvimento da autonomia, e o que orientam os dispositivos legais da Educação Infantil e o referencial teórico que orienta a pesquisa, encontramos nos relatos a compreensão das docentes sobre a importância de conhecer as legislações e trabalhar de forma consciente em sala, buscando respeitar as individualidades de cada criança, construindo um espaço cheio de potencialidades junto a comunidade. Percebemos, nas falas, que uma possível barreira, que pode configurar um distanciamento para a compreensão das legislações e articulações para a prática pedagógica é a formação continuada. Nesse aspecto, para Freire, a formação permanente dos professores é uma necessidade do fazer docente e deve estar

centrada na escola e na comunidade

Como educadores, pontuamos que a Educação Infantil é um espaço de múltiplas oportunidades e experiências para que as crianças construam seus aprendizados e sua autonomia, como as docentes apontaram em suas falas. Essa construção começa numa simples ação como cuidar de algum material até o início da alfabetização com a ajuda de algum colega que já sabe ler e escrever. Dessa forma, a autonomia pode ser contemplada no planejamento e nas práticas diárias das docentes da Educação Infantil, considerando as crianças com seus diferentes tempos, habilidades e identidades. Ainda na perspectiva de educadores, percebemos que a Educação Infantil representa uma importante etapa na vida das crianças e, mais uma vez, reforçamos a importância das docentes terem conhecimento sobre os dispositivos legais da educação e da sua comunidade escolar, para que consiga articulá-los da melhor forma possível buscando atingir os conhecimentos prévios da sua turma.

Durante a realização de cada etapa desta pesquisa, foi possível perceber o quanto as contribuições de Dewey e Freire foram e ainda são válidas para compreender a escola como um espaço de construção da autonomia e em termos de teorias para que possamos conceber a ideia de qual o papel do docente nesse espaço. Trazer esses autores para fomentar o debate, implica em reconhecer o protagonismo do educando no seu processo de aprendizagem, ambos criticavam a concepção dos educandos como sujeitos que necessitavam de preparação para um “vir a ser”. Freire (2005) acreditava fortemente no conceito de inacabamento, na consciência na busca de ser mais, de nos reconhecermos no diálogo e na busca pessoal de cada um dentro e fora do espaço escolar.

Como pesquisadores, entendemos a importância da continuidade nas pesquisas sobre a Educação Infantil e a autonomia. Portanto, finalizamos uma importante etapa com essa pesquisa, mas temos ciência de que agora emerge a vontade da continuidade deste trabalho com este tema que é tão importante e atual em todos os níveis da educação.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABBUD, Ieda. **John Dewey nos debates sobre a Educação Infantil**: (Estados Unidos, dos anos noventa do século XIX aos anos dez do século XX). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://bityli.com/d6FO1e>. Acesso em: 19 mar. 2023.

AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 8. ed. São Paulo: Summuns, 1998.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na educação infantil. **Salto para o futuro**: Novas Diretrizes para a Educação Infantil, Brasília, DF, ano XXIII, n. 9, p. 19-28, 2013.

BARBOSA, Analedy Amorim. MAGALHÃES, Maria das Graças. A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. **EXAMÃPAKU**: Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais, v. 1, n. 1, p. 1-7, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.18227/1983-9065ex.v1i1.1456>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BARALDI, Sandro Adrian. **Dewey**: a educação como instrumento para a democracia. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://bityli.com/KoF7ZS>. Acesso em 19 mar. 2023.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach. **Cadê o brincar?**: da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Editora UNESP, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/bdcnk>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://bityli.com/YMrqM>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://bityli.com/qOWFEC>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://bityli.com/xpAgWU>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. Programa Currículo em Movimento. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Parecer Nº: CEB 022/98**. Ministério da Educação e do Desporto Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: Brasília, DF, 1998a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf). Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <https://bityli.com/g1SSx4>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 18, dez. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf). Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. **Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <https://bityli.com/2OzOf1>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação – CONAE. **O PNE na articulação do sistema nacional de educação**. Brasília: MEC, 2014. <https://bityli.com/BiuZzm>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. **Portaria Nº 592, de 17 De junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação, Gabinete do Ministro. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 114, p. 16, jun. 2015. Disponível em: <https://bityli.com/LDLD8l>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021a. Disponível em: <https://bityli.com/JgH8F>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2021b. Disponível em <https://bityli.com/z3FBpx>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CARON, Déborah; SOUZA, Fabiana Veríssimo da Costa; SOUZA, Cristiane Rodrigues Mendonça de. John Dewey e Paulo Freire: uma análise sobre a educação e democracia. **Revista Cadernos da Fucamp**, v. 15, n. 22, p. 100-107, 2016. Disponível em: <https://bityli.com/u8r5Ew>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CASAGRANDE, Cledes Antonio; SARMENTO, Dirleia. A pesquisa-ação colaborativa: contribuições para a reflexão sobre as relações entre teoria e prática no campo educacional. *In*: RANGEL, Mary; CASAGRANDE, Cledes Antonio; RAMIREZ, Vera Lúcia. **Fundamentos da formação docente em temas de pesquisa**. Rio de Janeiro: Intertexto, 2014. p. 29-61.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/>. Acesso em: 19 mar. 2023.

DEWEY, John. Meu credo pedagógico. **School Journal**, v. 54, p. 77-80, 1897. Disponível em: <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>. Acesso em: 19 mar. 2023.

DEWEY, John. **A Filosofia em Reconstrução**. Tradução Eugênio Marcondes Rocha. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 8. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DI GIORGI, Cristiano. **Escola Nova**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. Educação e Sociedade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 104, p. 449-455, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/MGwkqfpsmJsgjDcWdqhZFKs/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2023.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... **Revista Em Aberto**, v. 18, n. 73, p.11-27, 2001. Disponível em: <https://bityli.com/dJNVX7>. Acesso em: 19 mar. 2023.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FARINELLI, Rosana Gonçalves Ferreira. **Pedagogia da Autonomia: Os limitadores da docência no exercício da autonomia na instituição escolar**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo, 2010.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte:

Autêntica, 2010. p. 73-76.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p. 07-22.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA**, n. 7, p. 9-17, 1997. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1128/2/FPF\\_OPF\\_01\\_018.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1128/2/FPF_OPF_01_018.pdf). Acesso em: 19 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2019

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2793>. Acesso em: 19 mar. 2023.

GARIBOLDI, Antonio. O dia a dia educativo em uma pré-escola. *In*: BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (Orgs.). **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professoras. São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 37 - 56.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

HIRATA, Guilherme; OLIVEIRA, João Batista Araujo e; MEREB, Talita de Moraes. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. **Ensaio: Avaliação e**

**Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 102, p. 179-203, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002701888>. Acesso em: 19 mar. 2023.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LEME, Maria Isabel da Silva. Resolução de Conflitos Interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004. Disponível em: <https://bityli.com/TRJl6T>. Acesso em: 19 mar. 2023.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Rita de Cássia. Autonomia. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 53-54.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOREIRA, Joana Adelaide Cabral. **Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da Educação Infantil**: análise da prática docente à luz dos autores da Escola de Vigotsky. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2009. Disponível em: <https://bityli.com/NvQ950>. Acesso em: 19 mar. 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 14, n. 1, p. 43-52, 1988. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33402>. Acesso em: 19 mar. 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-200. Disponível em: <https://bityli.com/l02TCM>. Acesso em: 19 mar. 2023.

PAGNI, Pedro Angelo. **Anísio Teixeira**: experiência reflexiva e projeto democrático:

a atualidade de uma filosofia da educação. Petrópolis: Editora Vozes. 2008.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 2006.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://bityli.com/uh1PJo>. Acesso em: 19 mar. 2023.

PEREIRA, Eliana Alves; MARTINS, Jaqueline Ribeiro; ALVES, Vilmar dos Santos; DELGADO, Evaldo Inácio. A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 3, n. 1, p. 154-161, 2009.

PEREIRA, Patrick; MARQUES, Carolina de Aragão Escher; JUSEVICIUS, Vanessa Cristina Cabrelon. A ação dos professores diante dos conflitos entre alunos. **Revista Intellectus**, ano IX, n. 25, p. 215-237, 2013. Disponível em: <https://bityli.com/YH4oRy>. Acesso em: 19 mar. 2023.

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

ROMERA, Liana; RUSSO, Cristina; BUENO, Regiene E.; PADOVANI, Adriana; SILVA, Ana Paulo C.; SILVA, Camila R. da; ABREU, Gisele de; BINI, Íris; CAMPOS, Priscila B.; SILVA, Patrícia Duarte da. O lúdico no processo pedagógico da Educação Infantil: importante, porém ausente. **Revista Movimento**, v. 13, n. 2, p. 131-152, 2007. DOI: 10.22456/1982-8918.3550. Disponível em: <https://bityli.com/Ad0aay>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SÁ, Ticiania Santiago de. **Enlaces entre educação e cultura nos processos de formação humana no contexto da Educação Infantil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2016. Disponível em: <https://bityli.com/PDM9yj>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SALVI, Luciana Rita Bellincanta. **O sujeito autônomo em Freire**: contribuições à educação infantil. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, Santa Catarina, 2018. Disponível em: <https://bityli.com/5QG9hK>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930 - 1961: escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 22, p.131-149, 2006. Disponível em: <https://bityli.com/vYOP18>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SOEJIMA, Fatima Mitie. **Educação e formação humana**: uma discussão sobre o

conceito de autonomia discente. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://bityli.com/bnOz5w>. Acesso em: 19 mar. 2023.

STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TORRES, Luiz Henrique. A casa da roda dos expostos na cidade do Rio Grande. **Revista Biblos**, v. 20, p. 103-116, 2006. Disponível em: <https://bityli.com/mT8XZt>. Acesso em: 19 mar. 2023.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. Inacabamento. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 444-446. Disponível em: <https://bityli.com/yC96Qc>. Acesso em: 19 mar. 2023.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Entregues à própria sorte. **Nossa História**, n. 9, p. 44-44, 2004.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. Disponível em: <https://bityli.com/Fel6h7>. Acesso em: 19 mar. 2023.

WESTBROOK, Robert. John Dewey: aprender pela ação. *In*: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia**. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 181-200.

## ANEXO A - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO (TLCE)

### PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGENS NO CONTEXTO DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS DAS CIÊNCIAS E DO HIBRIDISMO TECNOLÓGICO

Prezado (a) Educador (a)

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa científica, no campo da Educação, sobre *“Práticas pedagógicas e aprendizagens no contexto das múltiplas linguagens das ciências e do hibridismo tecnológico”*. O documento abaixo contém as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar é somente sua. Se você concordar em participar, basta ler o TCLE e confirmar sua anuência a ele de forma eletrônica. Na sequência, você poderá preencher os dados do questionário online e enviá-lo. Você também receberá uma cópia digital deste termo no seu e-mail, se assim o desejar. Ressaltamos que a pesquisa é sigilosa e que serão resguardadas todas as informações de caráter pessoal dos respondentes.

A pesquisa em questão está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle e tem como objetivo analisar como professores da Educação Básica de instituições educacionais da Rede La Salle, da Região Metropolitana de Porto Alegre, RS, concebem os processos de aprendizagem e organizam a práxis pedagógica no horizonte do hibridismo tecnológico e das múltiplas linguagens das ciências contemporâneas.

Pesquisador responsável:

- Clede Antonio Casagrande. E-mail: [clede.casagrande@unilasalle.edu.br](mailto:clede.casagrande@unilasalle.edu.br)  
Fone: (51) 996539513

Intervenções:

O instrumento que você responderá será um questionário online, cujo preenchimento terá duração de aproximadamente 30 minutos. As respostas ficarão armazenadas pelo pesquisador por um período de cinco anos e, após esse período, serão descartadas. Você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável

para esclarecimento de quaisquer aspectos da pesquisa, bem como poderá retirar seu consentimento a qualquer momento.

#### Riscos e Benefícios:

Alertamos que esta pesquisa possui riscos e benefícios. Os riscos atinentes ao questionário residem no constrangimento ou desconforto com o teor de alguma das questões propostas. Diante disso, o participante não precisará responder nada que o deixe desconfortável ou mesmo constrangido. Não se pode deixar de mencionar o risco de identificação do participante, o que denotará atenção e cuidado por parte do pesquisador com o banco de dados. Existem também riscos característicos do ambiente virtual, como invasão por terceiro aos dados do questionário. Para minimizar esse risco, os dados serão retirados da "nuvem" e armazenados no computador pessoal do pesquisador assim que finalizada a coleta do questionário em cada escola. Em relação aos benefícios, eles se darão indiretamente, visto que a análise do conjunto de respostas ensejará reflexão e proposição de ações de formação continuada aos educadores da Rede La Salle, conforme mencionado no decorrer deste projeto.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle, que pode ser contatado através do e-mail [cep.unilasalle@unilasalle.edu.br](mailto:cep.unilasalle@unilasalle.edu.br) ou pelo telefone (51)3476-8452. Os horários de funcionamento do CEP são: segundas-feiras: das 10h às 13h e das 15h30min às 19h30min; terças, quartas e sextas-feiras: 10h às 12h e das 13h às 18h30 e nas quintas-feiras 10h às 12h e das 14h30 às 19h30.

Conforme mencionado, se você aceitar participar desta pesquisa, assinale a opção SIM, a seguir, e proceda o preenchimento do formulário.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

1 - Nível que atua na Educação infantil:

- a) Creche I
- b) Creche II
- c) Creche III
- d) Pré I
- e) Pré II

2 - Formação Acadêmica (indique o maior nível de formação concluído):

- a) Ensino médio (Magistério)
- b) Licenciatura ou bacharelado
- c) Pós-Graduação Lato Sensu
- d) Mestrado
- e) Doutorado

3 - Idade (selecione uma das alternativas):

- a) Menos de 20 anos
- b) 20 a 29 anos
- c) 30 a 39 anos
- d) 40 a 49 anos
- e) 50 a 59 anos
- f) 60 anos ou mais

4 - Tempo de atuação na Educação Básica (selecione uma das alternativas):

- a) Menos de 1 ano
- b) 1 a 5 anos
- c) 6 a 10 anos
- d) 11 a 20 anos
- e) 21 a 30 anos
- f) 31 anos ou mais

5 – Você planeja e organiza as aulas com antecedência? (selecione uma das

alternativas)

- a) Sim, sempre.
- b) Sim, a maior parte das vezes.
- c) Sim, algumas vezes.
- d) Não, nunca.

6 - Para planejar uma ação educativa, o que você leva em consideração? (selecione todas as alternativas que forem verdade para o teu caso)

- a) A formação acadêmica recebida.
- b) A experiência adquirida com o passar dos anos na docência.
- c) Crenças, valores e opções pessoais.
- d) As diretrizes institucionais curriculares da Escola ou Colégio que trabalha.
- e) Os acontecimentos sociais, políticos, econômicos, científicos, dentre outros, mais importantes do momento.
- f) O uso de novas tecnologias.
- g) Os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam e auxiliam na efetivação dos processos de ensino-aprendizagem.

7) O que você entende por formação escolar? (Questão dissertativa)

8) Como você descreve sua prática pedagógica em sala de aula? (Questão dissertativa)

9) O que é uma boa aula na Educação Infantil? (Questão dissertativa)

10) Como as crianças aprendem? (Questão dissertativa)

11) O que percebe que precisa aprender enquanto educador? (Questão dissertativa)

12) Como você atua para que as crianças desenvolvam a autonomia? (Questão dissertativa)

13) Você aceita participar de um Grupo Focal, com objetivo de aprofundar as

questões desse instrumento?

- a) Não.
- b) Sim.

14) Se você respondeu SIM na questão anterior, favor indicar o teu e-mail para contato. (Aberta)

## APÊNDICE B - ROTEIRO QUESTÕES GRUPO FOCAL

- 1) O que vocês entendem por autonomia dos estudantes?
- 2) Como vocês compreendem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes?
- 3) O que é necessário considerar no planejamento de uma prática pedagógica?
- 4) Você considera o desenvolvimento da autonomia em seu planejamento e em sua prática pedagógica?
- 5) Como vocês organizam suas práticas pedagógicas para que haja o desenvolvimento da autonomia?
- 6) Vocês acreditam que a relação professor-aluno pode interferir no desenvolvimento da autonomia?