GÊISE RÚBIA DE SOUZA ORTIZ

O PROTAGONISMO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA

CANOAS, 2024.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O77p Ortiz, Gêise Rúbia de Souza.
O protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática [manuscrito] : uma revisão da produção acadêmico-científica / Gêise Rúbia de Souza Ortiz. – 2024.
167 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2024.
"Orientação: Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos".

1. Educação infantil. 2. Educação democrática. 3. Gestão escolar. 4. Autonomia infantil. I. Ramos, Roberto Carlos. II. Título.

CDU: 372.3/.4

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

GÊISE RÚBIA DE SOUZA ORTIZ

O PROTAGONISMO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos

CANOAS, 2024.

GÊISE RÚBIA DE SOUZA ORTIZ

O PROTAGONISMO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 23 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos (Orientador)
Universidade La Salle/RS

_____
Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento (Orientadora)
Universidade La Salle/RS

_____
Prof. Dr. Jardelino Menegat
Universidade Católica de Petrópolis/RS – Universidade La Salle Canoas/RS

_____
Prof. Dr. Felipe André Angst
Universidade Católica de Moçambique/África

Ao meu marido e companheiro de vida,
Marcelo, e aos meus filhos Cauã,
Vallenthina, Raphael e a Aurora
por acreditarem e motivarem
cada sonho meu.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradecer, a chegada só tem valor se o caminho valeu a pena. Primeiramente, agradecer a Deus, até pode parecer clichê, porém sem Ele nada é possível, nossas conversas no travesseiro à noite são pilares essenciais para a vida.

À minha mãe Ediná, que é meu grande apoio, ao meu pai Darcy (in memoriam) que um dia sonhou em ter uma filha professora.

Ao meu esposo Marcelo que me incentivou, que segurou as pontas nas minhas ausências, que sonhou e caminhou junto comigo este trajeto, me sustentando e apoiando quando duvidei de mim.

Aos meus filhos “grandes”: Cauã, Vallenthina e Raphael por entenderem minha ausência, por reconhecerem meu sonho, por vibrarem a cada conquista, por cada brincadeira de “brinquedos heurísticos”. À pequena Aurora, que não entendeu muito bem as ausências da mamãe, que quis ajudar a escrever este trabalho apertando várias teclas no computador, e principalmente, por ter sido uma virada de chave para o meu olhar às infâncias. Para eles e por eles, tudo, sempre!

À professora Dirléia Fanfa Sarmento, por ter retornado à minha caminhada no mestrado após ser minha professora na graduação, por tanta empatia, amorosidade e generosidade em partilhar do seu conhecimento, saiba que as suas lições perpassam a academia.

Ao meu professor orientador, Ir. Roberto Carlos Ramos por me ajudar tanto e me conduzir nesta jornada com tanta calma, serenidade e sapiência. Com seu jeito tranquilo e organizado deixou tudo muito claro e leve.

À administração pública do Município de Canoas a qual concedeu a bolsa de estudos e acreditou na qualificação do potencial da sua rede e pela possibilidade de desenvolver esta pesquisa. Aqui vivo o valor da educação pública e luto para que siga atendendo a todos e todas de forma gratuita, laica e de qualidade, sempre!

Não posso deixar de mencionar a Clari e a Cláudia que sempre me diziam para ir tranquilamente para aula e me dedicar porque elas cuidavam da escola por mim nos momentos em que não estava presente. Como nenhuma folha cai no universo sem um propósito, à Débora que desbravou este caminho antes de mim e me ofereceu suporte em muitos dias difíceis.

À minha amada escola Vó Babali, suas (nossas) crianças e famílias e, por conseguinte, todas as “babaletes”, pelas conversas, pelas trocas, pelos desafios e por confiarem no meu trabalho e no meu olhar sobre as infâncias.

Escute o cotidiano de uma escola da infância…
Silencie e escute...
Depois, silencie e escute...
Mais tarde, silencie e escute...
Ao amanhecer, silencie e escute...
Ao entardecer, silencie e escute...
Ao anoitecer, silencie e escute...
Agora, permita que a sua escuta esteja no compasso das batidas do seu coração... E escute demorado…
Porque o cotidiano de uma escola da infância precisa de tempo para poder pulsar. Então, ao tempo, fazemos um pedido:
Salve a inteireza da infância.
Salve a lucidez do educador.
Tempo, tempo, tempo,
Salve a poesia dos encontros.
Salve a música do encantamento.
Salve a esperança dos começos.
Salve a coragem do inédito.
Salve o confronto, o assombro e o outro.
Tempo, tempo, tempo,
Salve a formação da forma.
Salve a memória do esquecimento.
Salve a alegria da anestesia.
Salve as crianças da pressa.
Salve o que foi sentido e vivido nos encontros de todos os dias.
Salve as escolas da escolarização.
Salve as crianças da adultização da infância.
Salve o tempo.
E, se por acaso, por distração, o seu tempo insistir em correr apressado...
Pare, silencie, escute e lembre-se:
Dentro da escola da infância pulsa o coração de uma criança.
“O pulsar do cotidiano de uma escola da infância”.
Tais Romero (2020).

RESUMO

Na contemporaneidade, as crianças da educação infantil, são reconhecidas como sujeitos de direitos, capazes de construir conhecimentos e potencialmente participantes. Com base em tais princípios, os profissionais responsáveis pela gestão escolar, são desafiados a fomentar o protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática no contexto das escolas de educação infantil. Nesse sentido, a presente pesquisa bibliográfica focaliza as contribuições da produção acadêmico-científica para a reflexão sobre a prática cotidiana sobre a temática. Para tanto, realizou-se um diálogo com os pressupostos teóricos de Libâneo, Lück e Ribeiro, Barbosa, Horn, Craidy, Kaercher, Oliveira-Formosinho, Arroyo, Rinaldi, Friedman entre outros e estabeleceu-se um *corpus* investigativo composto por 12 trabalhos defendidos em Programas de Pós-graduação situados no Brasil entre os anos de 2014 e 2022, localizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O estudo está inserido na linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Os dados coletados por meio de análise documental e teórica, serão analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo. Os principais achados da pesquisa são: que a literatura atual carece de estudos que investiguem a gestão democrática na educação infantil sob a perspectiva do protagonismo infantil. A maioria das pesquisas foca em aspectos administrativos e organizacionais, sem considerar como as crianças podem influenciar e participar ativamente na gestão das instituições. A compreensão do protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática é essencial para a construção de um ambiente educacional que realmente valorize a participação e a voz das crianças.

Palavras-chave: Gestão democrática, Educação Infantil, Protagonismo infantil.

ABSTRACT

Nowadays, kindergarten children are recognized as subjects of rights, capable of building knowledge and potentially participating. Based on these principles, professionals responsible for school management are challenged to encourage children's protagonism from the perspective of democratic management in the context of early childhood education schools. In this perspective, the present bibliographical research focuses on the contributions of academic-scientific production to the reflection on the daily practice of this theme. Therefore, a dialogue was held with theoretical assumptions of Libâneo, Lück e Ribeiro, Barbosa, Horn, Craidy, Kaercher, Oliveira-Formosinho, Arroyo, Rinaldi, Friedman between others and an investigative corpus was established consisting of 12 Productions defended in Brazilian Postgraduate Programs between the years of 2014 and 2022, located at CAPES Catalog of Theses and Dissertations. The study is inserted in the research line of Management, Education and Public Policies of the Postgraduation Program in Education at La Salle University. The data collected through documental and theoretical analysis are analyzed based on the Content Analysis Technique.

Keywords: Democratic management, Early Childhood Education, Children's protagonism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases da pesquisa bibliográfica. 21
Figura 2 - Caminho percorrido e os critérios para a seleção das dissertações e teses. 41
Figura 3 - Fases da Técnica de Análise de Conteúdo. 42
Figura 4 - Eixos temáticos. 44
Figura 5 - Atores da gestão escolar democrática 59
Figura 6 - Participação nas escolas infantis 66
Figura 7 - Principais avanços da Educação Infantil no cenário nacional. 71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pesquisas relacionando da Gestão Democrática ao Protagonismo Infantil. 89

Gráfico 2 - Percentagem de pesquisas teóricas e de campo sobre a temática Gestão Escolar Democrática na Educação Infantil e Protagonismo Infantil. 103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologias das pesquisas bibliográfica e documental. 22
Quadro 2 - Fontes Documentais. 23
Quadro 3 - Seleção de dissertações e teses sobre a gestão democrática e protagonismo infantil. 30
Quadro 4 - Seleção de dissertações e teses sobre a gestão da educação infantil. 32
Quadro 5 - Dissertações e teses que compõem o corpus investigativo. 39
Quadro 6 - Foco analítico de cada eixo temático definido a priori. 44
Quadro 7 - Foco analítico de cada eixo temático definido a priori. 78
Quadro 8 - Foco analítico de cada pesquisa. 78
Quadro 9 - Número das pesquisas realizadas relativas à gestão democrática na educação infantil e protagonismo infantil. 90
Quadro 10 - Principais autores que abordam as temáticas: gestão democrática na Educação Infantil e Protagonismo Infantil. 92
Quadro 11- Autores das dissertações e teses que fundamentam a temática do Protagonismo Infantil. 94
Quadro 12 - Principais obras que fundamentam as pesquisas relativas ao Protagonismo Infantil. 95
Quadro 13 - Principais obras que fundamentam as pesquisas relativas à Gestão Democrática. 96
Quadro 14 - Autores que fundamentam as pesquisas sobre a Gestão Democrática. 98
Quadro 15 – Pesquisas teóricas 101
Quadro 16 - Pesquisas de Campo 102
Quadro 17 - Concepções sobre Gestão Democrática na Educação Infantil. 104
Quadro 18 - Concepções sobre Protagonismo Infantil nas dissertações. 123

LISTA DE SIGLAS

APP	Conselhos Escolares e a Associação de Pais e Professores
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CM	Conselho Mirim
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional da Educação
COVID	Corona *Virus Disease*
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EFI	Ensino Fundamental I
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EPT	Declaração Mundial sobre Educação para Todos
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
NAED	Núcleos de Ação Educativa Descentralizada
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SME	Secretária Municipal de Educação
SP	São Paulo
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNILASALLE	Universidade La Salle

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 18

2.1 Caracterização do estudo 18

2.2 A relevância, o problema e os objetivos da investigação 24

2.2.1 Relevância pessoal-profissional 24

2.2.2 Relevância acadêmico-científica 27

2.2.3 Relevância social 34

2.2.4 Problema e objetivos da investigação 36

2.3 Constituição do corpus investigativo 37

2.4 Análise dos dados 39

3 A democratização da gestão escolar ***44***

3.1 A gestão democrática na perspectiva da educação infantil 47

3.2 Dimensões da gestão democrática na educação infantil 54

3.2.1. Os atores da gestão escolar democrática 56

3.2.3. A escuta nas infâncias 60

4 PROTAGONISMO INFANTIL 62

4.1 Concepções de educação infantil 64

4.2 Visão histórica da Educação Infantil no Brasil 66

4.3 Educação Infantil como direito da criança 70

4.4. O papel das escolas de infância 73

4.5 Criança protagonista 74

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS 76

5.1 Eixos temáticos 76

5.1.1 Eixo Temático 1 - Foco dos estudos 76

Gestão Democrática 89

Protagonismo Infantil 90

5.1.3 Eixo temático 3 - Procedimentos Metodológicos 97
5.1.3.1 Subeixo Temático 1: Pesquisas Teóricas 98
5.1.3. 2 Subeixo Temático 2: Pesquisas de campo. 98
5.1.4 Eixo temático 4 - Concepções de Gestão democrática na Educação Infantil 101
5.1.5 Eixo temático 5 - Concepções de Protagonismo Infantil 119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS **141**
REFERÊNCIAS **144**

1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, as crianças da educação infantil, são reconhecidas como sujeitos de direitos, capazes de construir conhecimentos e potencialmente participantes. O protagonismo infantil vincula-se à participação efetiva das crianças no seu desenvolvimento, bem como na (re)solução de situações e de problemas que emergem no cotidiano em que estão inseridas, sob supervisão e/ou orientação dos adultos com quem convivem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (Brasil, 1996), em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil, estabelece o princípio da Gestão Democrática. Com base em tal princípio, os profissionais responsáveis pela gestão escolar assumem responsabilidade pela dimensão pedagógica no contexto escolar fomentando o protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática.

Nesse sentido, a presente pesquisa bibliográfica focaliza as contribuições da produção acadêmico-científica para a reflexão sobre o protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática. Sendo assim, o estudo se insere na linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.

A relevância deste trabalho ora proposto tem como justificativas três dimensões: a pessoal-profissional, a acadêmico-científica e a social, que serão explicitadas no capítulo atinente aos procedimentos metodológicos.

Diante do exposto, propõe-se como problema de investigação: Quais são as contribuições dos achados das dissertações e teses defendidas entre os anos 2014 a 2022, em programas de Pós-Graduação, situados no Brasil, acerca do protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática, no contexto das escolas de educação infantil?

A fim de buscar resposta para essa questão, tem-se como objetivo geral: Analisar as contribuições dos achados das dissertações e teses defendidas entre os anos 2014 a 2022, em Programas de Pós-Graduação situados no Brasil, acerca do protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática, no contexto das escolas de educação infantil.

Quanto aos objetivos específicos, propõe-se: a) Mapear, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), as dissertações e teses que possuem como temática investigativa o protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática; b) Descrever as contribuições das dissertações e tese atinentes acerca da temática investigativa; c) Identificar, nas dissertações e tese, quais são as concepções sobre o protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática no contexto da educação infantil; d) Apresentar (refletir) os principais achados dos estudos realizados, destacando as contribuições dos mesmos para a promoção do protagonismo infantil na gestão democrática em escolas de educação infantil.

A partir dos objetivos, o corpus investigativo está composto por 12 dissertações defendidas em Programas de Pós-graduação, entre os anos de 2014 e 2022, situados no Brasil, localizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Como base teórica, foram adotados os pressupostos Libâneo (2003, 2007, 2008), Lück (1981, 1998, 2006, 2009), Paro (2012), ainda sobre a reflexão entre as relações de escuta e prática pedagógica que promovem o protagonismo infantil partimos das ideias de Malaguzzi (1995), Rinaldi (2014, 2016, 2018) e Friedman (2018, 2020) Ribeiro (2021, 2022, 2023), Barbosa (2000,2001, 2009), Horn (2009, 2012), Fochi (2012, 2014), Craidy (2001), Kaercher (2001), Oliveira-Formosinho (2007, 2019), acerca o protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática, numa perspectiva reflexiva. Tais dados serão analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

Feitas tais considerações, o projeto de pesquisa está organizado em quatro capítulos; no primeiro, introduz-se a temática investigativa.

No segundo, Procedimentos Metodológicos, caracteriza-se o estudo: explicitam-se as justificativas, que conferem relevância à pesquisa ora proposta; o problema e os objetivos; a constituição do corpus investigativo e a técnica para a análise dos dados.

No terceiro, a gestão democrática na perspectiva da educação infantil, teremos como foco a contextualização, contemplando, os olhares sobre gestão democrática presentes na literatura corrente.

No quarto, o protagonismo infantil numa perspectiva reflexiva, apresentam-se os pressupostos que fundamentam o estudo.

No quinto capítulo, realizaremos a análise e interpretação dos dados coletados, seguido das considerações finais.

Por fim, as referências serão listadas e apresenta-se o apêndice.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo introdutório, delineia-se o contexto e a abordagem do estudo em questão. Primeiramente, são apresentados os elementos que definem o escopo da pesquisa, destacando-se as justificativas que fundamentam sua relevância. A importância deste estudo reside na necessidade de preencher lacunas no conhecimento existente sobre o tema, bem como na contribuição para o avanço teórico e prático na área em questão. Em seguida, são claramente delineados o problema de pesquisa e os objetivos a serem alcançados, visando orientar e direcionar a investigação de maneira precisa e eficaz. Adicionalmente, discute-se a constituição do corpus investigativo, especificando-se as fontes e materiais que serão analisados para responder às questões levantadas. Quanto à técnica para análise dos dados, é detalhada a metodologia escolhida, garantindo rigor e consistência na interpretação dos resultados.

Este capítulo inicial não apenas situa o leitor no contexto da pesquisa, mas também estabelece as bases metodológicas e teóricas que guiarão o desenvolvimento do estudo. Ao explicitar as justificativas que sustentam a relevância do tema investigado, o trabalho visa não apenas preencher lacunas no conhecimento existente, mas também oferecer novas perspectivas e insights para a área de estudo. A clara definição do problema de pesquisa e dos objetivos contribui para a delimitação precisa do escopo do estudo, orientando todas as etapas subsequentes da investigação. Além disso, a descrição detalhada da constituição do corpus investigativo assegura a transparência e a replicabilidade do estudo, enquanto a escolha da técnica para análise dos dados garante a robustez e a validade das conclusões alcançadas.

2.1 Caracterização do estudo

Este estudo caracteriza-se como estudo do tipo bibliográfica e documental, que tem como temática investigativa o protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática.

De acordo com Gil (2002), Lakatos; Marconi (2003) e Prodanov (2013), que foram os autores estudados para a construção desta metodologia, há um consenso de que as metodologias de pesquisa bibliográfica e documental se assemelham

muito e muitas vezes confundem-se, sua diferença básica está nas fontes de pesquisa utilizadas. Ambas são amplamente utilizadas em diferentes áreas do conhecimento a fim de coletar e analisar informações provenientes de fontes bibliográficas e documentais, como livros, artigos, relatórios, legislações, registros históricos, entre outros.

Enquanto subsídios teóricos essa pesquisa aporta-se em Gil (2002), Lakatos; Marconi (2003) e Prodanov (2013), pois são autores que colaboram com seus conhecimentos acerca destas abordagens de pesquisa e oferecem orientações sobre como conduzi-las de maneira eficaz.

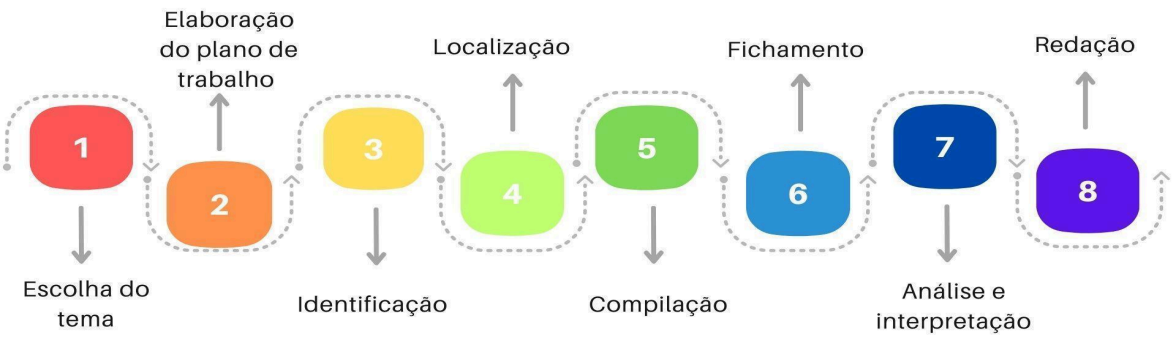
Gil (2002, p. 43) refere-se à tipologia de coleta de dados de fontes bibliográficas como “fontes ‘de papel’” ou fontes secundárias, pois ela “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002. p. 44). Prodanov (2013, p. 54), definem a pesquisa bibliográfica como sendo

> Elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

De acordo com Gil (2022, p.44), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído por livros e artigos científicos”. Essa tipologia de pesquisa responde satisfatoriamente à nossa problemática na medida em que nos preocupamos em analisar dados esparsos no espaço e tempo. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica permite “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2022, p. 44), por meio de uma pesquisa de campo.

Conforme Marconi; Lakatos (2003, p. 44), a pesquisa bibliográfica é um processo organizado em etapas, não rigorosamente ordenadas, mas necessárias para a obtenção de resultados mais confiáveis e fidedignos. Esse roteiro encontra-se esquematizado em oito fases distintas, conforme apresentadas na figura 1.

Figura 1 - Fases da pesquisa bibliográfica.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Lakatos e Marconi (2023).

De acordo com as fases da pesquisa bibliográfica trazidas por Lakatos; Marconi (2003), antes de mais nada é necessário definir o tema a ser estudado, este precisa estar de acordo não só com os interesses do pesquisador como deve trazer novos conhecimentos para a comunidade científica.

Seguindo a lógica das autoras, a seguir a pesquisa requer delimitação do trabalho e organização por meio da elaboração do plano de trabalho, onde deve-se estruturá-lo, pois essa fase “engloba ainda a formulação do problema, o enunciado de hipóteses e a determinação das variáveis” (Lakatos; Marconi, 2003. p. 47).

A identificação é a parte onde busca-se o material em catálogo e a busca por bibliografias pertinentes, após essa busca, localiza-se então os materiais e compila-se sistematizando e organizando o material para após realiza-se o fichamento que é onde coloca-se as ideias centrais, resenhas, e citações procurando sempre ter todo o cuidado com a referência, pois facilita ao pesquisador acesso mais preciso aos temas abordados. As fichas permitem, o pesquisador: “a) identificar as obras; b) conhecer seu conteúdo; c) fazer citações; d) analisar o material; e) elaborar críticas.” (Lakatos; Marconi, 2003. p. 49 e 50).

Dentro da análise e interpretação, temos as críticas externas e internas. A crítica externa é sobre o significado do texto e tudo aquilo que ele representa. A interna aprecia o valor interno do conteúdo acerca de interpretação e hermenêutica

do estudo. Por fim, o tipo de redação dada ao texto, que, aqui, neste caso, trata-se de uma dissertação.

Muito embora ainda se pense que a pesquisa bibliográfica por ter seu corpus investigativo em fontes já conhecidas, possa ser redundante, este também é um modo de (re)fazer conhecimentos, uma vez que a partir dos estudos realizados chega-se a novos conhecimentos.

Ainda, Lakatos; Marconi (2003, p. 183) destacam que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” Por conseguinte, a partir de obras já realizadas, através do pensamento crítico e analítico acerca do pesquisado a pesquisa bibliográfica através de sua investigação aprimora e atualiza o conhecimento.

Já a pesquisa documental tem por base a utilização de fontes de materiais sem tratamento analítico chamados também por Gil (2002) de documentos de primeira mão.

Sendo assim elaboramos um quadro com as fontes de cada uma das tipologias de pesquisa estudadas e que contribuem para a execução deste estudo, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1 - Tipologias das pesquisas bibliográfica e documental.

BIBLIOGRÁFICA	**DOCUMENTAL**
Fontes secundárias	Fontes primárias
Elaborada a partir de material já publicado: · Livros, · Revistas, · Publicações em periódicos e · artigos científicos, · Jornais, · Boletins, · Monografias, · Dissertações, · Teses, · Material cartográfico, · Internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o assunto da pesquisa	Elaborada a partir de documentos: · Arquivos públicos · Arquivos particulares · Fontes estatísticas · Escritos: documentos oficiais, publicações parlamentares, documentos jurídicos, fontes estatísticas, publicações administrativas, documentos particulares · Outros: Iconografia, Fotografias, Objetos, Canções folclóricas, Vestuário, folclore

Fonte: Elaborada pela autora com base em Gil (2002).

Gil (2002), explicita que esta tipologia de pesquisa documental consiste na

busca de informações em documentos já existentes, visando ao alcance dos objetivos estabelecidos pelo pesquisador. Essa metodologia é especialmente útil quando se pretende analisar políticas públicas, realizar estudos históricos, formas que se farão presentes neste estudo.

Ainda, Gil (2002), em sua obra ainda enfatiza quanto ao papel do pesquisador, que necessita ser crítico ao analisar e interpretar os documentos, considerando a confiabilidade e a relevância das fontes utilizadas.

Lakatos; Marconi (2003) abordam a pesquisa documental, assim como Gil (2002), também destacam a importância da seleção e da avaliação cuidadosa no que tange aos documentos a serem utilizados. Ainda sugerem que o pesquisador faça uma revisão bibliográfica abrangente para identificar as fontes relevantes e confiáveis relacionadas ao tema de pesquisa. Além disso, ressaltam a importância de verificar a consistência e a coerência das informações contidas nos documentos, evitando possíveis vieses ou distorções.

Por conseguinte, através dos estudos trazidos por Lakatos; Marconi (2003) foi possível elencar as fontes de documentos através do quadro 2.

Quadro 2 - Fontes Documentais.

FONTES DOCUMENTAIS		
Arquivos públicos ⇒ Instituições		
Estaduais, Municipais e Nacionais	Documentos oficiais	Ordens, leis, ofícios, relatórios, alvarás, etc.
	Publicações Parlamentares	Atas, debates, documentos, projetos de lei, relatórios, etc.
	Documentos Jurídicos oriundos de cartório	Certidões e registros
	Iconografia	Documentação por imagem
Arquivos particulares ⇒ Domicílios		
Domicílios particulares	Correspondências, memórias, diários	
Instituições de origem privada	Bancos, empresas, sindicatos, partidos políticos, igrejas, escolas, associações.	Registros, ofícios, correspondências, atas, memoriais.

Instituições públicas	Delegacias, postos (saúde, trânsito, eleitorais, de bairro, etc.)		Registros, prisões, acidentes, eleitorais, alistamento militar, hospitalizações, registros profissionais, etc.
TIPOS DE DOCUMENTOS ESCRITOS			
Documento	**Origem**	**Credibilidade**	**Pontos de Atenção**
Documentos oficiais	Vida política	Fonte mais fidedigna	Não selecionar só o que interessa, analisar, interpretar e comparar o material
Publicações parlamentares	Câmara e Senado	Fonte fidedigna	Cuidar em países que reescrevem suas histórias regularmente
Documentos Jurídicos	Rica fonte do ponto de vista sociológico		Cuidado com vícios do processo, principalmente de cunho político.
Fontes Estatísticas	Dados colhidos regularmente da população	Fonte questionável	Negligência; Forma de coleta de dados; Definição de termos; Informações recolhidas dos interessados
IBGE IBOPE			
Características, influência, distribuição da população, fatores econômicos, moradia			
Publicações administrativas	Organizações	Fidedignidade menor	Leva em conta a imagem da instituição
Documentos Particulares	Contos, diários, memórias, autobiografia		Falsificação; Apresentação errada do próprio autor; Desconhecimento dos objetivos

Fonte: Elaborado pela autora com base em Lakatos; Marconi (2003).

Conforme Prodanov (2013, p. 54), tanto as fontes documentais quanto às fontes bibliográficas são utilizadas por fazerem um apanhado dos escritos dos referidos autores trazendo ainda consigo mais subsídios contemporâneos e ressaltando quanto também ao uso de meios digitais de pesquisa. Alertam que “Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente”.

Ainda, Gil (2002), Lakatos; Marconi (2003) e Prodanov (2013), enfatizam que a pesquisa documental exige uma análise crítica e interpretativa das fontes utilizadas. É fundamental nesta abordagem metodológica a contextualização dos documentos no tempo e no espaço, assim como devemos buscar compreender a perspectiva e os objetivos dos autores, identificando possíveis lacunas ou contradições nas informações e, quando necessário, realizar a complementação da pesquisa documental com outras abordagens, como a coleta de dados primários.

Tanto a metodologia de pesquisa bibliográfica como a documental, conforme apresentadas por Gil (2002), Lakatos; Marconi (2003) e Prodanov (2013), envolvem a busca, seleção, análise e interpretação de documentos e bibliografias relevantes para responder às perguntas de pesquisa. Portanto é importante adotar uma abordagem sistemática e rigorosa, garantindo a qualidade e a confiabilidade dos dados obtidos.

Dada a similaridade entre a pesquisa documental e bibliográfica, Gil (2002, p. 87), indica que “as fases do desenvolvimento de ambas, em boa parte dos casos, são as mesmas”. Em nosso estudo, adotamos as fases descritas na figura 1 tanto para as fontes documentais como para as pesquisas primárias.

Seguimos, na próxima seção, então apresentando a relevância desta pesquisa bem como o problema percebido juntamente com seus objetivos.

2.2 A relevância, o problema e os objetivos da investigação

Na sequência dedicamo-nos a evidenciar a relevância do estudo, considerando três dimensões: a relevância pessoal-profissional, a relevância científico-acadêmica e a relevância social, problema e objetivos da investigação.

2.2.1 Relevância pessoal-profissional

A relevância da temática investigativa está relacionada à minha trajetória de vida, compreendendo-a como decorrente da articulação entre as dimensões pessoal e profissional, pois conforme expõe Nóvoa (2000, p. 17), “É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. Assim como Nóvoa (2000), Isaia (2000) também defende a visão unitária do educador, que é “entretecido pela trajetória pessoal e profissional [...], é uma pessoa que se constroi nas relações que estabelece com os

outros que lhe são significativos, com a história social que o permeia e com a sua própria história". (Isaia, 2000, p. 21).

Neste tópico, solicito licença aos interlocutores para que, como pesquisadora discente, possa utilizar os modos verbais na primeira pessoa do singular, a fim de relatar parte da minha trajetória de vida.

Sou professora, desde 2007 e atuo na educação infantil da rede municipal de Canoas/RS desde 2010. Iniciei minha jornada na educação em 1999, quando, aos 14 anos optei por cursar magistério no então Colégio La Salle São Paulo, situado no Bairro Niterói, em Canoas/RS, onde era bolsista. Durante este período sempre me coloquei como voluntária para as mais diversas atividades dentro e fora da escola.

No primeiro ano do magistério, realizava sob supervisão da bibliotecária da escola, hora do conto para as turmas de educação infantil e anos iniciais. Por sermos uma das poucas turmas de magistério do município de Canoas/RS, frequentemente era requisitado à escola na qual estudava, pelas escolas da rede estadual ou por filantrópicas, alunas que tivessem a disponibilidade de substituir professores faltantes. Desta forma, minha primeira vez como "professora" foi com 14 anos, em uma turma de 3ª série onde os alunos, em sua maioria, eram até maiores que eu. Acabei, ao final daquele dia, me questionando se realmente era isso que queria para minha vida, e, se retornaria no dia seguinte. Hoje, quase um quarto de século depois, ainda percebo que ter voltado no outro dia me fez chegar onde estou e a amar a profissão docente.

Conclui o magistério aos 16 anos no ano 2000. Neste mesmo ano, ingressei na tão sonhada faculdade de Pedagogia no então, Centro Universitário La Salle, em Canoas/RS, nesse contexto histórico era habilitação ao magistério - séries iniciais e orientação educacional, concluído em 2005.

Em seguida realizei, diversos concursos públicos municipais para atuar como professora do Ensino Fundamental I - EFI. Após a aprovação no Município de Nova Santa Rita/RS, em 2007, fui chamada a assumir como professora de séries iniciais com carga horária de 20h. Neste município atuei ainda, como alfabetizadora e orientadora educacional, participando juntamente das decisões de gestão da escola onde trabalhava, estendendo para mais 20h semanais com professora no EFI em outra escola do mesmo município.

Em 2009 assumi como professora na educação infantil no Município de Esteio/RS onde conciliei por meio ano as atividades em ambos os municípios. Me

desliguei no início de 2010 de Nova Santa Rita/RS para assumir o cargo de Especialista em Educação - Orientação Educacional no município de Sapucaia do Sul/RS, onde permaneci até 2016. Em maio de 2010 desliguei-me de Esteio para assumir o cargo de professora de educação infantil 30 horas na Prefeitura Municipal de Canoas. Em 2016 pedi exoneração de Sapucaia do Sul para dedicar-me 40h ao município de Canoas.

Iniciei então, no ano de 2013, concluindo em 2015, uma especialização na área de neuropsicopedagogia e desenvolvimento humano na UNIASSELVI onde escrevi um artigo como obrigatoriedade de obtenção do grau, intitulado: “A importância do olhar sensível do professor de educação infantil no auxílio ao diagnóstico precoce de alterações de desenvolvimento na primeira infância.” Minha inquietude era de explanar que, uma vez que o diagnóstico precoce e correto é fundamental para que seja traçado um planejamento terapêutico específico para cada caso, e pode ser decisivo no tratamento e na reabilitação de desenvolvimento atípico, pois na primeira infância temos o maior período de desenvolvimento cerebral fazendo com que se consiga através da plasticidade cerebral reabilitar áreas que possam ter sido prejudicadas.

No ano de 2018, seguindo por esta mesma linha cursei a especialização em Neurociência e Desenvolvimento Humano na Universidade La Salle em Canoas/RS onde aprofundei em alguns pontos o artigo da neuropsicopedagogia, trazendo-o para mais próximo da minha realidade dentro do município tendo como título “Primeira infância: neurociência, aprendizagens e desenvolvimento. Olhares dentro de uma escola pública de educação infantil da região metropolitana de Porto Alegre”. Onde realizei pesquisa bibliográfica juntamente com pesquisa de campo com coleta de dados sob orientação do Profº. Dr. Jaime Antônio Nalin.

Seguindo em minha trajetória, no ano de 2019 senti a necessidade de me especializar em Gestão Educacional, embora na época não estivesse atuando na parte de gestão, esta sempre foi uma área que me desperta muito interesse. Haveria, no ano de 2019, o primeiro pleito para a escolha de direção nas escolas de Educação Infantil no Município, as quais gostaria de concorrer e, para isso, precisava estar preparada. Realizei meus estudos através da Universidade Positivo, e, nesta especialização não foi solicitado que realizasse produção acadêmica. Porém, as produções realizadas por mim durante o curso giraram acerca da minha experiência enquanto gestora de escola pública infantil.

Em 2020, já na gestão de uma EMEI e com uma nova perspectiva de atendimento educacional por conta da pandemia de Covid-19 que assolou o mundo, me vi tendo que adaptar a gestão em um âmbito mais tecnológico e virtual. A Prefeitura de Canoas/RS realizou uma parceria junto à Universidade Luterana do Brasil – ULBRA para uma especialização em Tecnologias Digitais aplicadas à educação, onde cursei inicialmente concomitante com a especialização de Gestão Educacional concluindo-a em 2021. Neste curso também não foi solicitado produção acadêmica como forma de obtenção de grau de especialista, porém todas as atividades desenvolvidas remeti à gestão escolar trazendo as novas tecnologias como aliadas da gestão.

Quando estava finalizando o curso de Tecnologias, me inscrevi no processo seletivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSUL no campus de Sapucaia do Sul/RS para a especialização em Práticas Educativas para o Aprender. Redigi o artigo como trabalho de conclusão de curso: “Gestão democrática: reflexões acerca dos desafios do contexto atual.”

Ao conhecer o objetivo do curso que é ser capaz de perceber a pesquisa como princípio formativo, a fim de utilizar diferentes métodos da pesquisa em educação para a construção do conhecimento, fiquei bastante animada com a perspectiva de protagonismo da pesquisa, pois assim poderia crescer academicamente utilizando da dialogicidade entre teoria e prática.

Continuando por uma linha cronológica, no ano de 2022 a Prefeitura Municipal de Canoas/RS lançou um edital ofertando bolsas de estudo aos profissionais da rede em diferentes níveis de ensino. Desta forma realizei o processo seletivo, onde fui contemplada com uma bolsa para a realização do mestrado em Educação.

Por fim, acredito que os conhecimentos obtidos no mestrado em educação possibilitam meios de crescimento pessoal, profissional e acadêmico. É a oportunidade de refletir sobre minha atuação, analisando-a criticamente para que, a partir disso, possa promover uma ação mais efetiva junto ao grupo de docentes da escola em que atuo e, por conseguinte, uma ação mais efetiva na nossa sociedade, da consolidação de competências científicas e dos desafios acerca da gestão democrática, mais especificamente dentro das instituições de educação infantil onde por muito tempo não foi pensada como espaço educativo, mas sim de assistência.

2.2.2 Relevância acadêmico-científica

Ao abordar a relevância acadêmico-científica, as autoras Lakatos; Marconi (2003) preconizam em suas pesquisas que o estudo precisa ser relevante para a ciência, sendo capaz de trazer à luz novos conhecimentos. Freitas Prodanov (2013) ainda falam que o trabalho deve levar em conta sua atualidade e se merece ser investigado cientificamente.

Ao justificar a relevância acadêmico-científica do presente projeto de pesquisa e, também, a sua originalidade e ineditismo, procedemos a um mapeamento de dissertações e tese em Programas de Pós-Graduação oferecidos no Brasil, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES[1], utilizando os descritores “gestão democrática protagonismo infantil”, “gestão democrática educação infantil” e “protagonismo infantil”.

A partir desses pressupostos foi realizado um levantamento de dissertações e teses disponíveis no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes em junho de 2023. Os descritores pesquisados que obtiveram resultados com a produção acadêmica foram os seguintes: “gestão democrática na educação infantil” e “protagonismo infantil”. Com esses descritores foram identificados ao total 61 (sessenta e um) registros devido ao fato do operador de busca considerar a existência dos termos em qualquer parte do trabalho. Por conseguinte, procedemos à revisão de todos os títulos e, em situações de dúvida, recorremos à leitura de resumo para fins de inclusão ou exclusão. Após a leitura dos títulos, bem como analisando primariamente as áreas de conhecimento destes trabalhos pudemos descartar aqueles que não tinham aderência ao objetivo da pesquisa.

O percurso realizado a fins de refinamento, para a constituição do corpus investigativo passou por etapas conforme figura 2, localizada posteriormente no capítulo que tange à Constituição do *corpus* investigativo. Assim, com o descritor “gestão democrática na educação infantil”, trabalharemos com 5 dissertações, conforme quadro 3.

[1] Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses. Acesso: 19 de jun. 2023.

Quadro 3 - Seleção de dissertações e teses sobre a gestão democrática na educação infantil.

Autor (a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
CARVALHO, Natasha Carolina De.	A gestão democrática como elemento de qualidade na educação infantil: a percepção de diretoras de centros municipais de educação infantil de Curitiba	2021	M
FRANZEN, Karine Gutheil.	O projeto político pedagógico e a gestão democrática na educação infantil: uma proposta de construção dialógica na rede municipal de ensino de Toropi-RS.	2018	M
OLIVEIRA, João Severino De	O trabalho do(a) diretor(a) na educação infantil no processo de implementação do projeto político-pedagógico da/na escola'	2018	M
PIEKARZEWIC, Elizangela Silmara	De professor a gestor: desafios encontrados ao assumir a gestão de um centro municipal de educação infantil	2017	M
SILVA, Leia Kelly Rodrigues Da	Gestão escolar democrática na educação infantil: entraves e possibilidades	2021	M

Fonte: Banco de dados de dissertações e teses da CAPES (2023).

Ao realizarmos leituras das dissertações e teses do quadro 3, apresentamos as principais ideias.

Carvalho (2021) traz a referência de que embora a gestão escolar, como tema mais amplo, seja objeto frequente deste campo, a gestão das instituições de Educação Infantil ainda é um tema pouco abordado pelas pesquisas no campo da política educacional. Ainda analisa que

> Se a gestão democrática é princípio constitucional para a escola pública, para todas as etapas e modalidades da educação básica, significa que as instituições públicas destinadas à primeira etapa da educação básica estão sujeitas a esse mesmo princípio. (Carvalho, 2021, p. 19).

Esta produção ainda versa sobre o olhar das diretoras das escolas infantis acerca dos contributos da Gestão Democrática.

O enfoque dado por Franzen (2018. p. 23) é sobre a construção democrática do Projeto Político Pedagógico como mecanismo para a Gestão Democrática “buscou refletir a importância da construção de um Projeto Político Pedagógico que contemple a etapa da Educação Infantil em sua totalidade, abrangendo as fases de creche e pré-escola” (p.23), ainda continuando, “com uma abordagem sobre gestão escolar, gestão democrática e a importância da construção de uma proposta pedagógica que contemple o direito à infância.” (p.23).

Na contribuição de Oliveira (2018, p.07), ele analisa “o trabalho do/da diretor/a como integrante da equipe gestora no processo de implementação do Projeto Político-Pedagógico”. Perpassa por reflexões sobre o trabalho da direção e as implicações na gestão da escola, bem como os aspectos específicos e desafios atuais da gestão escolar da Educação Infantil trazendo a construção e implementação do Projeto Político Pedagógico nesta etapa educativa.

> A reflexão sobre a gestão democrática e sua implementação nos espaços da escola pública é um desafio nos últimos anos para os pesquisadores da educação, seja para superar o modelo administrativo burocrático e escolar, seja para fazer frente ao modelo gerencial em que a instituição escolar passa a ser administrada como uma empresa. (Oliveira, 2018 p.15).

A partir dessas contribuições de Oliveira podemos perceber seus contributos a esta pesquisa.

Piekarzewicz (2017), contribui com sua pesquisa que traz a visão de uma professora acerca dos desafios encontrados ao assumir a gestão de uma escola infantil. A autora contribui face ao papel do gestor como promotor da gestão democrática:

> Ao gestor da educação cabe grandes responsabilidades, pois é um dos atores responsáveis por articular o trabalho da instituição em parceria com a secretaria municipal, além de acompanhar o andamento das atividades na instituição, de forma participativa e democrática. (Piekarzewicz, 2017, p. 30).

De acordo com Piekarzewicz (2017 p.31), “acredita-se ser fundamental que as instituições escolares trabalhem de forma integrada com todos os segmentos, de forma a garantir uma gestão democrática”

Ainda tendo como base o descritor “Gestão Democrática”, Silva (2021. p. 10) afirma que “Os resultados alcançados trazem evidências de que a Gestão Escolar Democrática é essencial para uma Educação Infantil que considere a participação das crianças, das famílias, da equipe gestora e dos docentes.”

Por conseguinte, elenca-se os trabalhos com o descritor “protagonismo infantil”.

Após análise dos estudos realizados, as pesquisas evidenciaram a imprescindibilidade de uma gestão democrática eficaz. Tal constatação fundamenta-se na perspectiva de que essa modalidade de gestão viabiliza a busca pela participação coletiva e engajamento das partes interessadas, uma vez que uma significativa parcela da comunidade escolar reconhece a centralidade da gestão como elemento crítico para o êxito do processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, após todas as etapas e critérios estabelecidos previamente, chegamos à constituição do corpus investigativo desta pesquisa com as seguintes produções, conforme apresentado no quadro 4.

Quadro 4 - Seleção de dissertações e teses sobre a gestão da educação infantil.

Autor (a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
PEREIRA, Flávia Helena Fernandes	O que dizem as crianças sobre suas vivências na educação infantil: tempos, espaços e interações para o protagonismo infantil Universidade Do Planalto Catarinense, Lages-SC.	2017	M
SAMPAIO, Ana Alice Kulina Simon Esteves.	"A gente já tem 6 anos e já fez muita coisa, sabia?" Como as crianças veem a escola que têm? Alteridade e heterociência nas percepções infantis Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro	2018	M
NOGUEIRA, Edilma Bandeira De Araujo.	O protagonismo de crianças no currículo da educação infantil de uma instituição pública em Imperatriz/MA Universidade Federal Do Maranhão, Imperatriz.	2022	M
OLIVEIRA, Milena Liz De.	O protagonismo das crianças: diálogo entre conceitos e práticas que organizam a educação infantil' Universidade Federal do Paraná, Curitiba	2019	M
REOL, Angela Goncalves Nery	O lugar da escuta na prática pedagógica da educação infantil: novas (im)possibilidades oriundas de uma pandemia' Universidade Do Estado Da Bahia, Salvador	2021	M
ZANFELICE, Natali Angela.	O protagonismo infantil no foco das práticas formativas da professora coordenadora na educação infantil' Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Rio Claro	2021	M
COSTA, Liliane Silva.	Gestão escolar democrática e o conselho mirim: participação infantil e a aprendizagem política. Universidade Municipal de São Caetano Do Sul, São Caetano do Sul	2020	M

Fonte: Banco de dados de dissertações e teses da CAPES (2023).

A partir das pesquisas apresentadas no quadro 4, destacamos elementos centrais em torno da gestão da educação infantil

Pereira (2017) acerca do protagonismo infantil enfatiza que:

> Conhecer a criança contemporânea é possível se ouvirmos o que ela tem a nos dizer, esse pode ser o princípio do respeito à infância, ouvir o que as crianças pensam, interagir com elas em suas brincadeiras, instigar suas curiosidades, o que muitas vezes deixamos para trás. (Pereira, 2017, p. 16).

Desta forma conseguimos compreender a importância em se valorizar a criança e todas as infâncias. Ainda Pereira (2017, p. 70), retrata o cenário acadêmico acerca do assunto: “Ao explorar a literatura, constatamos que o conceito de protagonismo infantil, propriamente dito, não está ainda muito desenvolvido, sendo possível encontrar referências esparsas entre os autores.”

Na dissertação de Castellani (2017), destacamos afirmativas no que tange ao protagonismo infantil na escola. Segundo a autora

> Um dos espaços privilegiados do protagonismo infantil são as escolas democráticas onde as crianças, em sua maioria, determinam o percurso de seu currículo e participam ativamente da vida da escola. (Castellani, 2017, p. 50).

Ainda acrescenta que “A equipe gestora, os professores, os profissionais e a comunidade têm que construir e articular uma sintonia que coloque como foco a voz da criança (...).” (Castellani, 2017, p. 53).

Sampaio (2018, p.17), sinaliza acerca da percepção dos contributos por parte das crianças, no qual “Valorizar as produções infantis, os conhecimentos que constroem a partir de suas experiências, dentro e fora da escola, se tornaram para mim, como pesquisadora um objetivo”.:

A autora continua afirmando,

> Estudos desenvolvidos ao redor do mundo, vêm apresentando evidências das contribuições que as crianças têm a fornecer em seu cotidiano para aqueles que se interessam em ouvi-las, é, contudo, necessário se reconstruir a forma como nos relacionamos com as crianças. (Sampaio, 2018, p. 18).

Nogueira (2021, p.19) em sua produção relata que “Buscamos pela criança protagonista que é completa, totalmente capaz de pensar, falar, viver e ser intensamente gente.” Desta forma valoriza a criança como ser potente e dotado de direitos. Continuando ela ainda traz que “a proposta do fazer Educação Infantil está em distanciar-se de posturas adultocêntricas para propiciar às crianças que se constituam centro do processo educativo”.

Oliveira (2019, p. 44) traz reflexões da importância da escuta sensível afirmando: “A escuta sensível, ancora-se no pressuposto elementar a que seu título se propõe, em “um movimento de escutar-ver, que tem seu fundamento na empatia.”, bem como fala sobre esse querer ser escutado da criança, “Ela nos

convoca a compreendê-lo como um sujeito completo e complexo, requerendo um tratamento/relacionamento holístico com ele.”

Em relação à posição adultocêntrica que o profissional das escolas infantis precisa rever, que vai além da “Escuta sensível requer por parte de nós uma abertura holística, pois a audição, o tato, a gustação, a visão e o olfato também falam.” (Reol, 2021, p. 45).

No que tange à participação das crianças no nosso processo educativo, vale destacar que elas “integram, ativamente, o processo de construção e reconstrução da pesquisa, no qual têm vez e voz por meio de suas ações, quando manifestam suas opiniões, interesses e preocupações” (Reol, 2021, p. 73). Desta mesma forma traz à tona a premissa de que “nós, adultos, precisamos renunciar muito do que tradicionalmente afirmamos sobre as infâncias.” (Reol, 2021, p. 83). Somente assim conseguiremos nos abrir àquilo que as crianças revelam.

Nas contribuições de Zanfelice (2021, p. 19), a autora reflete sobre o protagonismo infantil no tangente à escola “também se deixa claro que respeitar o protagonismo infantil não exime a escola de suas responsabilidades educativas”

Ainda a autora afirma que,

> Apesar das ideias que versam sobre o protagonismo infantil terem sido difundidas, é preciso ainda um trabalho de desconstrução do adultocentrismo, onde o adulto é detentor de todas as ações e decisões dentro e fora da sala de aula, desconsiderando aquilo que as crianças têm a dizer. (Zanfelice, 2001, p. 24).

Percebemos que cada vez mais vem se discutindo sobre o protagonismo infantil, porém ainda precisamos desmistificar muitos paradigmas oriundos da escola tradicional para que possamos evoluir neste sentido.

Na dissertação de Costa (2020), destaca a preocupação em colocar as crianças nos conselhos para que tenham representatividade, quebrando concepções epistemológicas. Alinhada à perspectiva da gestão democrática, a autora contribui quando pensa nessa interação: “Considerando esse desenho de gestão, adultos e crianças deliberam sobre as ações pedagógicas, financeiras e administrativas de uma escola.” (Costa, 2020, p. 32).

Continua ainda afirmando que “Em geral, os alunos ganham seu lugar nessa dinâmica, porém as crianças ainda enfrentam alguns preconceitos embutidos (...)” (Costa, 2020, p. 32).

Dentre os contributos trazidos pela autora também destacamos que incluir o protagonismo infantil na gestão democrática é “experiência emancipatória para os alunos pequenos da Educação Infantil.” (Costa, 2020, p. 112).

Em síntese, as produções acadêmicas abordadas neste contexto fornecem uma sólida base de conhecimento. Cada estudo, pesquisa e teoria discutidos contribuem de maneira significativa para a compreensão aprofundada do tema em questão. Ao sintetizar e incorporar as contribuições dessas produções acadêmicas, a dissertação poderá destacar-se como uma valiosa contribuição para a área de estudo e, assim, promover avanços no conhecimento acadêmico.

Em suma, desse refinamento resultou como conjunto o corpus investigativo da pesquisa de 12 pesquisas, sendo elas, todas dissertações:

Constatamos o ineditismo desta pesquisa ao não encontrarmos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior - CAPES nenhuma produção com o descritor “gestão democrática protagonismo infantil”.

Salientamos que, a análise e a reflexão sobre os pressupostos dos autores dos quadros 3 e 4, das dissertações e teses foram contempladas no capítulo de análise e interpretação de dados, articulando tais pressupostos a incursão teórico-analítica dos autores selecionados, que compõe o *corpus* investigativo desta pesquisa.

2.2.3 Relevância social

Além das justificativas pessoal-profissional e acadêmico-científica, é fundamental que ao propor uma investigação, o pesquisador tenha presente a sua relevância social. Conforme Santos, Kienen e Castiñeira (2015, p. 43),

> Uma pesquisa, para ser considerada importante, necessita também produzir decorrências – diretas ou indiretas – à sociedade. Isso porque uma pesquisa científica, para ser considerada relevante e pertinente, não pode ser significativa apenas para quem pretende realizar a pesquisa, ou ainda, apenas para a comunidade científica, mas também para aqueles que direta ou indiretamente usufruirão desse conhecimento – a sociedade.

Nesse sentido, Gil (2008, p. 35) sugere que o pesquisador reflita sobre as seguintes questões, dentre outras: “Qual a relevância do estudo para determinada sociedade? Quais as consequências sociais do estudo?”. Sendo assim, articula às justificativas pessoal-profissional e acadêmico-científica. Esta investigação tem

relevância social por propor reflexão sobre a gestão democrática e o protagonismo infantil.

A gestão democrática segundo Lück (2009, p. 77), “pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais”, desta forma, enfatiza a importância de processos participativos, inclusivos e transparentes na tomada de decisões nas instituições educacionais, bem como na sociedade como um todo.

O protagonismo infantil, por sua vez, refere-se ao reconhecimento e à valorização do papel das crianças como sujeitos de direitos, capazes de exercerem sua autonomia, expressarem suas opiniões e participarem ativamente das decisões que afetam suas vidas.

Friedman (2018), acerca do protagonismo infantil, afirma que esta temática possui um caráter ético, social, cultural, político e espiritual, convidando os adultos e tomadores de decisão a repensarem o ‘status’ social da infância, dos papéis das crianças na sociedade local e no conceito cultural dos diferentes povos.

Ao investigar a intersecção dessas duas áreas -protagonismo infantil e gestão democrática -, este estudo busca contribuir para um entendimento mais aprofundado e uma promoção efetiva da participação ativa das crianças no contexto escolar e social.

Ao combinar essas duas perspectivas, este trabalho visa proporcionar novos conhecimentos que sejam relevantes para o desenvolvimento de práticas educacionais e políticas públicas que promovam o protagonismo infantil e a gestão democrática nas escolas das infâncias.

Compreender como as crianças podem participar efetivamente da construção do conhecimento, da definição de regras e da resolução de conflitos é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva, igualitária e participativa.

A gestão democrática na educação infantil se refere à forma como as instituições de ensino são administradas, levando em consideração a participação ativa de pais, alunos, professores e comunidade em geral nas decisões relacionadas em torno do processo educacional.

Logo, a pesquisa sobre protagonismo infantil e gestão democrática não se limita apenas ao contexto acadêmico, mas tem implicações diretas na sociedade em geral, na forma como as crianças são percebidas, valorizadas e envolvidas como agentes de mudança. Por meio desta investigação, pretendemos contribuir para a

promoção de uma educação mais participativa e inclusiva, fortalecendo a voz das crianças e ampliando seu potencial de transformação social.

Pensar a escola para daqui uma década é imaginar os caminhos e as possibilidades a fim de que ela possa ser conduzida até lá. Para construir esta escola do futuro, é preciso criar espaços, nos quais seja possível repensar a escola que se tem hoje para que se torne uma escola renovada em seus processos pedagógicos e administrativos e, prioritariamente, na gestão desses processos, em um ambiente de aprendizagem contínuo.

A pesquisa sobre o protagonismo infantil sob a ótica da gestão democrática é extremamente relevante do ponto de vista social, pois pode contribuir para a promoção de uma educação mais inclusiva, participativa e justa com a construção de uma sociedade com cidadãos mais conscientes.

Mostra-se assim, essa problematização essencial para o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a democratização da educação e para o fortalecimento da participação social na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim sendo, percebemos a relevância social dessa pesquisa pois entendemos a importância de garantir que as vozes das crianças sejam ouvidas e consideradas em processos de tomada de decisão nos contextos em que estão inseridas.

Consideramos também a perspectiva de futuro, pois ao fortalecer o protagonismo infantil e a gestão democrática nas instituições educacionais, estamos construindo bases sólidas para a formação de cidadãos críticos, empoderados e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

2.2.4 Problema e objetivos da investigação

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.159), o problema de investigação “é uma dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para a qual se deve encontrar uma solução”. Gil (2008, p. 33), ao se referir ao problema de pesquisa, explica que

> Quando se diz que toda pesquisa tem início com algum tipo de problema, torna-se conveniente esclarecer o significado deste termo. Uma acepção bastante corrente identifica problema com questão que dá margem à hesitação ou perplexidade, por difícil de explicar ou resolver. Outra acepção identifica problema com algo que provoca desequilíbrio, mal-estar,

> sofrimento ou constrangimento às pessoas. Contudo, na acepção científica, problema é qualquer questão não resolvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento.

O presente estudo tem como problema de investigação a seguinte pergunta: *Quais são as contribuições dos achados das dissertações e teses defendidas entre os anos 2014 a 2022, em programas de Pós-Graduação, situados no Brasil, acerca do protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática, no contexto das escolas de educação infantil?*

Santos, Kienen e Castiñeira (2015, p. 39), ao se referirem aos objetivos de uma investigação, explicam que eles “estão diretamente relacionados aos fins teóricos e práticos que se propõem a alcançar com a pesquisa [...], consistem na elaboração de alvos a serem alcançados com o término da pesquisa.

Assim, com base no problema apresentado, traçamos como objetivo geral: Analisar as contribuições dos achados das dissertações e teses defendidas entre os anos 2014 a 2022, em Programas de Pós-Graduação situados no Brasil, acerca do protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática, no contexto das escolas de educação infantil.

Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa se propõe a:

- Mapear, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as dissertações e teses que possuem como temática investigativa o protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática.
- Descrever as contribuições das dissertações e tese atinentes acerca da temática investigativa.
- Identificar, nas dissertações e tese, quais são as concepções sobre o protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática no contexto da educação infantil.
- Refletir acerca dos principais achados dos estudos realizados, destacando as suas contribuições para a promoção do protagonismo infantil na gestão democrática em escolas de educação infantil.

2.3 Constituição do corpus investigativo

Definido o problema e os objetivos, nos cabe agora indicar as “fontes capazes de fortalecer as respostas adequadas à solução do problema proposto.” (Gil, 2002, p. 64), nosso corpus investigativo.

Nesse estudo, o corpus investigativo apresentado no quadro 5, está composto por 12 dissertações defendidas entre os anos de 2014 e 2022, em Programas de Pós-graduação, situados no Brasil, localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

A escolha pelo ano de início, 2014, se justifica pelo fato de que a Lei 12.796/13. ter sido promulgada no ano de 2013, acerca da obrigatoriedade escolar da educação infantil. Considerando-se que o tempo mínimo para a defesa de uma dissertação é de um ano, estipulou-se, então, o ano de 2014 como ponto de referência. Esta é uma lei que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Art. 6º, diz que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.”

Quadro 5 - Dissertações e teses que compõem o corpus investigativo.

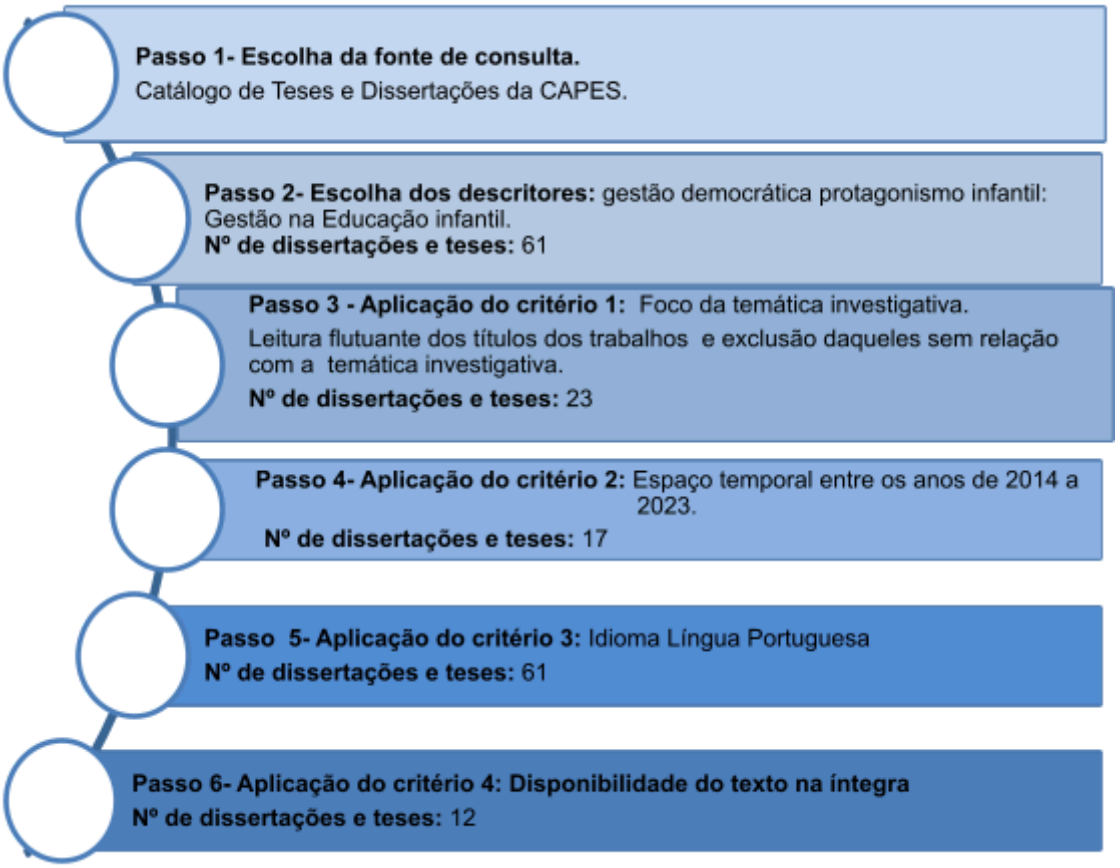
Autor (a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
CARVALHO, Natasha Carolina De.	A gestão democrática como elemento de qualidade na educação infantil: a percepção de diretoras de centros municipais de educação infantil de Curitiba	2021	M
COSTA, Liliane Silva.	Gestão escolar democrática e o conselho mirim: participação infantil e a aprendizagem política.	2020	M
FRANZEN,Karin e Gutheil.	O projeto político pedagógico e a gestão democrática na educação infantil: uma proposta de construção dialógica na rede municipal de ensino de Toropi-RS.	2018	M
NOGUEIRA, Edilma Bandeira De Araujo.	O protagonismo de crianças no currículo da educação infantil de uma instituição pública em Imperatriz/MA	2022	M
OLIVEIRA, João Severino De	O trabalho do(a) diretor(a) na educação infantil no processo de implementação do projeto político- pedagógico da/na escola'	2018	M
OLIVEIRA, Milena Liz De.	O protagonismo das crianças: diálogo entre conceitos e práticas que organizam a educação infantil	2019	M

PEREIRA, Flavia Helena Fernandes	O que dizem as crianças sobre suas vivências na educação infantil: tempos, espaços e interações para o protagonismo infantil	2017	M
PIEKARZEWIC , Elizangela Silmara	De professor a gestor: desafios encontrados ao assumir a gestão de um centro municipal de educação infantil	2017	M
REOL, Angela Goncalves Nery	O lugar da escuta na prática pedagógica da educação infantil: novas (im)possibilidades oriundas de uma pandemia'	2021	M
SAMPAIO, Ana Alice Kulina Simon Esteves.	“A gente já tem 6 anos e já fez muita coisa, sabia?” Como as crianças veem a escola que têm? Alteridade e heterociência nas percepções infantis	2018	M
SILVA, Leia Kelly Rodrigues Da	Gestão escolar democrática na educação infantil: entraves e possibilidades	2021	M
ZANFELICE, Natali Angela.	O protagonismo infantil no foco das práticas formativas da professora coordenadora na educação infantil'	2021	M

Fonte: Banco de dados de dissertações e teses da CAPES (2023).

Para o mapeamento das dissertações e teses produzidas, consultou-se o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A figura 2 ilustra o caminho percorrido e os critérios para a seleção das dissertações e teses.

Figura 2 - Caminho percorrido e os critérios para a seleção das dissertações e teses.



Fonte: Autoria própria, (2023).

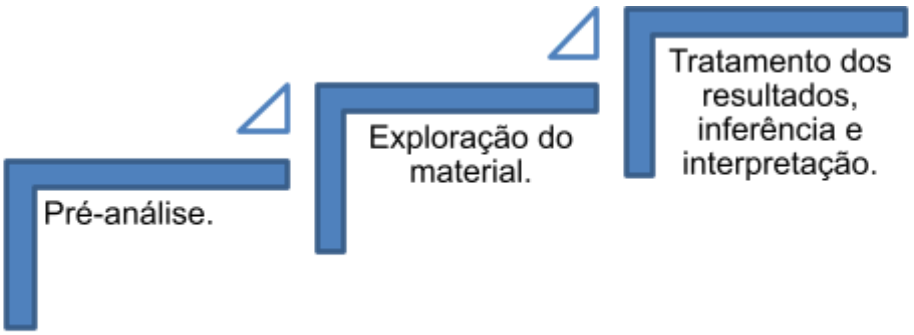
2.4 Análise dos dados

Para a análise dos conteúdos presentes nas dissertações e teses que constituem o corpus investigativo, adotamos a Técnica de Análise de Conteúdo, desenvolvida por Bardin (2011). Segundo a referida autora, a análise de conteúdo é compreendida como

> *Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.* [...] O analista possui a sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada. (Bardin, 2011, p. 48, grifo da autora).

Na Técnica de Análise de Conteúdo, existem três fases a serem consideradas no decorrer da pesquisa, conforme apresenta a figura 3.

Figura 3 - Fases da Técnica de Análise de Conteúdo.



Fonte: Elaborado a partir de Bardin (2011).

Segundo Bardin (2011, p. 125), o foco da fase de pré-análise é a "organização propriamente dita", sendo o principal objetivo dessa fase "tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise".

Nessa fase, atendendo o recomendado pela autora, realizou-se a leitura flutuante dos resumos das dissertações e teses, a fim de "estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações". (Bardin, 2011, p. 126). Esse processo de leitura inicial do material é denominado por Bardin (2011, p. 126) como "leitura flutuante". A referida autora explica que:

> Esta fase é chamada de leitura "flutuante" por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos. (Bardin, 2011, p. 126, grifo da autora).

A partir da leitura flutuante, definiram-se os documentos constituintes do *corpus* investigativo, sendo este definido por Bardin (2011, p. 126) como "o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos". A referida autora enfatiza que, no processo de seleção do *corpus* investigativo, é necessário considerar as seguintes regras:

> ● Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do *corpus* [...] é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus*. Em outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não-interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor. Esta regra é completada pela de não-seletividade.
> ● Regra da representatividade: a análise pode efetuar-se numa *amostra* desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial.
> ● Regra da homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios.
> ● Regra de pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise. (Bardin, p. 127-128, grifo da autora).

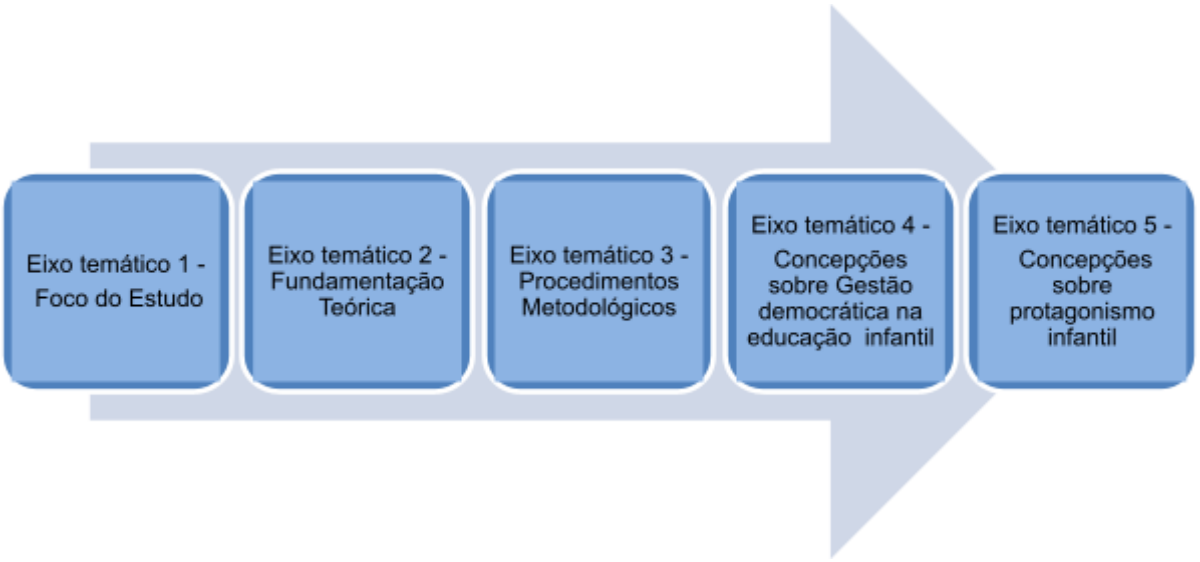
Definido o *corpus* investigativo, procedemos à seleção da unidade de registro que, nas palavras de Bardin (2011), "é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial". (Bardin, 2011, p. 134).

Optamos por utilizar o tema como unidade de registro, sendo essa unidade a mais adequada para pesquisas qualitativas. (Bardin, 2011). Ainda, segundo Bardin (2011, p. 135):

> Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis. [...] Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os "núcleos de sentido" que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. O tema, enquanto unidade de registo, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas. Não é possível existir uma definição de análise temática, da mesma maneira que existe uma definição de unidades linguísticas. (grifo da autora).

A figura 4 apresenta os eixos temáticos que definimos *a priori* tendo por base o problema e os objetivos do estudo em análise.

Figura 4 - Eixos temáticos.



Fonte: Autoria própria, (2023).

O quadro 6 descreve o foco de cada um dos eixos temáticos apresentados na figura 4.

Quadro 6 - Foco analítico de cada eixo temático definido a priori.

Eixo Temático	Foco analítico
ET1 Foco do estudo	Identificação da temática de investigação de cada uma das dissertações e ou teses.
ET2 Fundamentação Teórica	Identificação dos principais autores relativos à gestão democrática e protagonismo infantil, que fundamentam o estudo desenvolvido pelos autores de cada uma das dissertações e ou teses relativas à gestão democrática e protagonismo infantil
ET3 Procedimentos Metodológicos	Identificação da tipologia de estudo adotada em cada dissertação ou tese, descrevendo as dimensões constituintes dos procedimentos metodológicos de cada um desses estudos). Esse eixo temático foi subdividido em dois subeixos: Subeixo temático 1: Pesquisas Teóricas Subeixo temático 2: Pesquisas de Campo
ET4 Concepções sobre Gestão democrática na educação infantil .	Descrição e análise das concepções sobre a sobre Gestão democrática na educação infantil adotadas pelos autores das dissertações e teses.
ET5 Concepções sobre protagonismo na Ed. Infantil	Descrição e análise das concepções sobre protagonismo infantil adotadas pelos autores das dissertações e teses

Fonte: Autoria própria (2023).

A fase da exploração do material “consiste essencialmente de operações de codificação” (Bardin, 2011, p. 131). Há um aprofundamento da leitura dos

documentos em relação ao realizado na fase anterior. Nesse aprofundamento, os conteúdos são organizados em eixos temáticos.

Após a aplicação dos procedimentos de pesquisa, passamos à transcrição, análise e interpretação sistemática dos dados a partir da análise de conteúdo apresentada por Bardin (2011, p. 125, 131). Esta se organiza em 3 (três) polos cronológicos, descritos da seguinte forma: 1. A pré-análise: [...] possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. [...] 2. A exploração do material: [...] fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. [...] 3. Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: [...] O analista, tendo à sua disposição ·resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Por fim, na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, o pesquisador realiza uma incursão nos conteúdos presentes nos documentos do *corpus* investigativo, realizando a análise e interpretação dos mesmos.

Na próxima seção abordaremos o referencial teórico, referentes a gestão escolar democrática na educação infantil

3 A democratização da gestão escolar

No Brasil, o processo de democratização da gestão escolar teve seu início na década de 1980. Nesse momento, o objetivo era superar os entraves burocráticos e centralizadores na administração das escolas, sobretudo nos níveis mais básicos de ensino e reorganizar a gestão, de modo a fortalecer a instituição escolar, dando-lhe maior autonomia e abrindo espaço para a participação da comunidade escolar de forma mais efetiva.

A reorganização administrativa passou a exigir do gestor escolar uma atuação mais participativa e representativa, pautada na discussão, no debate e no envolvimento com a comunidade. Dessa forma, almejava-se uma política educacional cujos princípios e procedimentos assegurassem uma educação essencialmente democrática e emancipadora.

O marco legal da gestão democrática encontra-se na Constituição Federal de 1988, ela é apresentada como princípio constitucional no artigo 206 que enuncia: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Esse princípio é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no artigo 3º, inciso VIII. Na LDB, o Artigo 14 estabelece que: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão de ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolares e local em Conselhos Escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996, Art.14º).

Em 2001, a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro, aprova o Plano Nacional de Educação Brasil, (2021) na sua dimensão federal e estabelece metas e estratégias construídas democraticamente pela União, Estado e município, situa a participação da comunidade e escolha de diretores, e dentre outras metas tratavam da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas. Posteriormente, no PNE (Brasil, 2014), a Lei 51 nº 13.005/2014, menciona na meta dezenove que o prazo de efetivação da Gestão Democrática? é de dois anos, com apoio da União e consulta pública da população.

Portanto, não basta apenas eleger o diretor da escola para que a gestão democrática se efetive, é necessário que toda a comunidade escolar (professores, coordenadores pedagógicos, pais, alunos) participe das decisões de forma crítica e

consciente, tendo em vista que o principal objetivo da instituição escolar deve ser proporcionar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

O artigo 14 da LDB (Brasil, 2006), por sua vez, delega aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de definir as normas para implementar a gestão democrática.

O segundo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014 consolidado em 2014 e válido até 2024, estabelece vinte metas e as estratégias para alcançá-las, orientando a educação brasileira ao longo de dez anos. Essas metas abrangem as redes de ensino municipal, estadual, federal e as escolas particulares. Entre as vinte metas do PNE, a meta 19 destaca aspectos relacionados à gestão democrática, estabelecendo a seguinte diretriz: assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, com previsão de recursos e apoio técnico da União.

Segundo Lück (2006, p. 33-34):

> [...] a gestão educacional é uma expressão que ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional, sobretudo a partir de década de 1990, e vem se constituindo em um conceito comum no discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e de escolas. [...] O conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto.

A esse respeito, Lück (2006, p. 21), ressalta que: Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Seguindo a perspectiva de Libâneo (2018), Lück (2009), também considera como conceito essencial para a gestão democrática a participação:

> Gestão democrática pressupõe uma escola marcada pelos princípios de participação, descentralização e transparência. Cremos, limitadamente, que democracia se faz, sobretudo, com eleição de representantes e com a participação de todos para a construção de um projeto comum. Democracia na escola constitui o seu fortalecimento institucional como unidade social capaz de assumir suas responsabilidades, de forma compartilhada e

> participativa, com transparência e orientação para que todos cresçam como cidadãos nesse processo. É esse foco da gestão democrática, e é fazendo isso que a escola constrói e conquista a sua autonomia (Lück, 2009, p. 20).

Na perspectiva da gestão escolar democrática na educação infantil, a participação e o engajamento dos diversos atores que atuam na escola com o projeto educativo é condição essencial para a organização, a administração e a utilização racional dos recursos.

> Frisa-se aqui a necessidade da participação de todos, pais e estudantes, não só da direção que é dada pelos funcionários públicos, evitando-se assim a supremacia dos interesses corporativos aos interesses educacionais coletivos [...] (Medeiros; Luce, 2006, p. 20).

Tal participação e engajamento podem se constituir num “instrumento indutor de consensos, de comunhão e convergência de objetivos e interesses, enfim, de garantia de um clima e de uma cultura propícios à concretização eficaz dos objetivos educacionais”. (Torres; Palhares, 2009, p. 94). Assim, a escola democrática, no entender de Lück (2009, p. 69 - 70),

> [...] é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de uma educação de qualidade para todos. A democracia constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, e sobretudo, seu direito e seu dever de assumirem responsabilidade pela produção e melhoria desses bens e serviços. Com essa perspectiva, direitos e deveres são dois conceitos indissociáveis, de modo que, falando-se de um, remete-se ao outro necessariamente. E é nessa junção que se estabelece a verdadeira democracia, construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum.

A autora ainda define gestão democrática.

> [...] como o processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões: envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo como um todo. Lück (2010, p. 57).

Ainda ao que tange à abrangência do tratamento conceitual do termo “gestão”,:

> o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso

> coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos (Lück, 2009, p. 7).

Uma gestão democrática pode, a partir da comunhão e da convergência de objetivos e interesses, constituir a participação e o engajamento de toda a comunidade escolar. Assim, será possível a garantia de um clima incentivador e colaborativo para a concretização eficaz dos objetivos educacionais.

A gestão escolar democrática é inerente a uma gestão participativa, onde a comunidade tem voz ativa nas decisões da escola. Esse modelo de gestão valoriza a inclusão de todos os envolvidos no processo educacional, promovendo um ambiente colaborativo e transparente.

No entanto, a escuta das crianças ainda requer atenção especial dos adultos, especialmente dos gestores e professores da escola. É fundamental que essas vozes sejam ouvidas e consideradas, reconhecendo as crianças como participantes importantes na construção de um ambiente escolar democrático e inclusivo. Conforme Lück (2000, p.08) “a gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo”.

Ribeiro (2022), faz refletir com a seguinte indagação:

> Se considerarmos que os bebês e crianças pequenas que frequentam o sistema educacional brasileiro passam grande parte do dia nas unidades de educação infantil (podendo inclusive permanecerem 10h nesses espaços), não seriam nestes espaços, locais por excelência, para se fazer valer o direito à escuta e participação? (Ribeiro, 2022, p.45)

Desse modo, a gestão democrática pode ser entendida como um processo de tomada de decisão conjunta, possibilitando a articulação entre os diversos segmentos da comunidade escolar

3.1 A gestão democrática na perspectiva da educação infantil

Muitos são os desafios da gestão na educação infantil, visto que o assunto é ainda muito recente no contexto brasileiro. A creche passou a fazer parte da educação infantil no Brasil a partir de 1988, quando a Constituição Federal (Brasil, 1988) determinou que a educação infantil seria parte do sistema educacional e não mais assistencial. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), definiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica,

unindo creches e pré-escolas. Porém somente em 2013, a LDB incluiu a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de educação infantil.

Para Ogawa e Filipak (2013), o contexto de constantes mudanças na sociedade, fruto de inúmeras inovações em âmbito científico e tecnológico, tem imposto às instituições sociais a necessidade de adaptar-se, de alterar seu modo de atuar, de rever a forma de se relacionar com seu público. Entretanto, a escola moderna, empreendeu poucas mudanças ao longo do tempo, quando, verdadeiramente, deveria ser o espaço em que toda a comunidade escolar pudesse se envolver na construção de uma educação de qualidade, voltada para uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Nesse sentido, a figura do gestor escolar é importante, pois ele é o responsável pela organização e pela administração das relações e do trabalho pedagógico. É, também, quem deve articular os processos formativos da escola em consonância com a realidade social, sendo necessário a este profissional, não apenas domínio técnico de procedimentos administrativos, mas também capacidade de diálogo com seus pares, além de clara percepção do contexto social e das inovações exigidas da escola. (Ogawa e Filipak, 2013).

Isso demonstra que o conceito de gestão escolar sofreu alterações a partir de muitas discussões realizadas ao longo da história da educação. Antes, era considerada um processo técnico e burocrático, que trazia a centralização na direção. Com alguns avanços, surgiu uma nova forma de pensar a educação e a administração, partindo do coletivo e abrindo, assim, caminhos para uma gestão mais participativa. (Ogawa e Filipak, 2013).

Nessa concepção, os gestores das escolas de educação infantil, exercem um papel de mediador no processo de transformação da escola, tendo em vista que a condução das suas funções compreende autonomia, participação e descentralização do poder administrativo para, assim, dar direito à voz para as diferentes representações e agremiações.

Ou seja, a gestão escolar das escolas de educação infantil, numa perspectiva democrática, é essencial para construir uma cultura participativa, que implica na superação de processos burocráticos e centralizados, tanto no âmbito da decisão como na vivência da gestão, emergindo discussões coletivas, as quais envolvem diferentes segmentos da escola, desde o pedagógico até o administrativo.

Dessa forma, o processo de gestão escolar das escolas de educação infantil, deve ser entendido como viabilidade de interação, que, numa perspectiva democrática, que tem por objetivo organizar um processo participativo, por meio do qual as pessoas na escola discutem, planejam, resolvem problemas.

Segundo Lück (2009, p. 69), “escola democrática é aquela em que seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de uma educação de qualidade para todos”. Assim, construir uma gestão democrática é acreditar que todos juntos têm possibilidades de atender as expectativas da sociedade a respeito da atuação da escola.

Ao tratarmos da gestão democrática na educação infantil, Libâneo (2007), afirma que as escolas existem para promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos possibilitando-lhes sua participação nos processos de gestão escolar.

Para que a gestão democrática na educação infantil seja de fato efetivada, é necessário o uso de novos processos de organização e gestão baseados em uma forma de trabalho que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse sentido, todos os envolvidos com a educação devem sentir-se responsáveis pela escola, em todas as esferas de trabalho.

Assim, conforme Lück (1997, p. 1),

> O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

A direção da escola de educação infantil, cumpre uma das tarefas mais importantes para a efetivação da gestão democrática, pois subentende-se como sua atribuição o uso de mecanismos que favoreçam a participação efetiva de toda comunidade escolar, mediada pelo pedagógico e administrativo, visando à qualidade de ensino aos alunos. Porém, para que isso aconteça é imprescindível que os responsáveis pela direção das escolas de educação infantil tenham a formação adequada e com o olhar voltado à qualificação profissional e desenvolvimento de novas competências.

> A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu

> desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino. (Lück, 2009, p.12).

Essa busca incessante pela qualidade e melhoria da gestão, é percebida em ambientes escolares como um espaço de contradições e diferenças, e é de onde emerge a necessidade de espaço para o diálogo e respeito aos diferentes posicionamentos, favorecendo o trabalho coletivo e a troca de experiências, onde cada professor, alunos, pais e responsáveis se reconheçam como parte do grupo e motive-se a participar como autores da história da sua escola.

Lück (1998), contextualiza esta forma de gestão democrática no contexto das escolas de educação infantil, ao afirmar que:

> Esta modalidade de gestão se assenta no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais que ocorrem no contexto da organização escolar, em torno de objetivos educacionais, entendidos e assumidos por seus membros, com empenho coletivo em torno da sua realização (Lück, 1998, p.1).

A escola entendida enquanto um espaço público e democrático precisa propiciar um ambiente de diálogo entre todos os envolvidos com a educação. Nesse aspecto, ao buscarmos construir na escola um processo de participação baseado em relações de cooperação, no trabalho coletivo e na descentralização do poder, devemos buscar o respeito às diferenças, garantindo que todos possam posicionar-se diante das decisões que serão tomadas.

Tal entendimento vai ao encontro do que dispõe os estudos realizados por Lück (1998), a qual enfatiza a importância da participação da comunidade nos processos de tomada de decisões. Segundo a autora,

> O trabalho escolar é uma ação de caráter coletivo, realizado a partir da participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar. Portanto, afirmar que sua gestão pressupõe a atuação participativa representa um pleonasmo de reforço a essa importante dimensão da gestão escolar. Assim, o envolvimento de todos os que fazem parte, direta ou indiretamente, do processo educacional no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição, implementação, monitoramento e avaliação de planos de ação, visando os melhores resultados do processo educacional, é imprescindível para o sucesso da gestão escolar participativa (Lück, 1998, p.1).

Ressaltamos que além de participar das decisões, na gestão democrática todos os envolvidos com a escola de educação infantil, devem sentir-se parte de

todo processo, da elaboração e execução de tudo que será trabalhado no espaço escolar, desde a elaboração do projeto pedagógico e estratégico até a efetivação nas instâncias previstas no planeamento.

Lück (1988), destaca ainda, à organização participativa da escola afirmando,

> […] a ação participativa hábil em educação é orientada pela promoção solidária da participação por todos da comunidade escolar, na construção da escola como organização dinâmica e competente, tomando decisões em conjunto, orientadas pelo compromisso com valores, princípios e objetivos educacionais elevados, respeitando os demais participantes e aceitando a diversidade de posicionamentos. (Lück, 1998, p.5).

Neste enfoque, Libâneo (2007) chama a atenção para o fato de que:

> […] a gestão democrática aparece como constrição legal e, ao mesmo tempo, resume-se como “participação”, entendida mais como forma de representação da comunidade, gestão de recursos financeiros, e menos como dispositivos gerenciais e técnicos de funcionamento da escola, reduzindo a especificidade dos processos efetivos de gestão, ou seja, o conjunto dos meios e condições de caráter intelectual, material, gerencial, financeiro de assegurar o processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, os efeitos mais imediatos desse dispositivo legal foram: a instituição do projeto pedagógico e a participação de professores e pais na gestão da escola, está representada, na prática, pela constituição burocrática de conselhos escolares. (Libâneo, 2007, p.13).

Analisando historicamente a forma como a administração escolar se configurou em gestão escolar, percebo que tivemos sim, muitos avanços em relação à participação de toda a comunidade escolar, inclusive na vontade que os pais estivessem mais presentes na escola. Ao analisar tal mudança de paradigmas no enfoque da gestão, a pesquisadora Lück (1998), enfatiza que:

> A expressão “gestão educacional”, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes surge, por conseguinte, em substituição a "administração educacional", para representar não apenas novas ideias, mas sim um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo. Assim, como mudança paradigmática está associada à transformação de inúmeras dimensões educacionais, pela superação pela dialética, de concepções dicotômicas que enfocam ora o diretivismo, ora o não-diretivismo; ora a héteroavaliação, ora a auto-avaliação; ora a avaliação quantitativa, ora a qualitativa; ora a transmissão do conhecimento construído, ora a sua construção, a partir de uma visão da realidade (Lück, 1998, p. 4).

Neste sentido, compreende que tais avanços são expressos na postura e comprometimento dos docentes com a formação integral dos alunos e não mais

apenas em capacitá-los para o mercado de trabalho. Todas estas mudanças, de fato, caracterizam o início do rompimento de uma gestão centrada na mera administração e o surgimento da gestão descentralizadora, através de diversos mecanismos que favoreçam a participação da comunidade escolar no cotidiano das escolas, visando um trabalho mais aberto ao diálogo e às trocas de experiências e saberes dos alunos e seus pares.

Para que possamos alcançar o objetivo da educação infantil, auxiliando na construção de indivíduos críticos, participativos e preparados para se manifestar culturalmente na sociedade, se faz necessário a existência de uma escola comprometida com os objetivos do ensino-aprendizagem. Tal postura remete compreendermos que,

> […] objetivo maior da comunidade educacional revela-se, portanto, o de se estabelecer uma comunidade de ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, não somente o ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando-se um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores, funcionários e é claro, os gestores. O conhecimento da realidade ganha novas perspectivas: a organização do projeto político- pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que devem renovar-se e melhorar sua qualidade continuamente, tendo o aluno como centro de toda a sua atuação. (Lück, 2009, p.16).

De acordo com a autora, a educação como um processo social de formação humana se assenta sobre fundamentos, princípios e diretrizes para nortear e dar unidade e consistência às ações educacionais promovidas pelas escolas, na promoção da formação e aprendizagem das crianças, jovens e adultos que frequentam o estabelecimento de ensino. Logo, ressalta que,

> […] em vista disso, dada a abrangência das redes e sistemas de ensino, torna-se necessário haver legislação nacional, estadual e local capaz de nortear nas escolas sua jurisdição segundo princípios unitários de qualidade (Lück, 2009. p.19).

Cabe à gestão das escolas de educação infantil, conduzir o trabalho que será realizado no âmbito escolar vinculando-o às práticas sociais, inspirando-se na ética e valores, favorecendo a igualdade de oportunidades para todos.

Ao abordar a questão da organização e da gestão escolar, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 293), afirmam que elas,

> [...]referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. Por racionalização do uso de recursos compreende-se a escolha racional de meios compatíveis com os fins visados e a adequada utilização desses recursos, que assegure a melhor realização desses fins. Por coordenação e acompanhamento, compreendem-se as ações e os procedimentos destinados a reunir, a articular e a integrar as atividades das pessoas que atuam na escola para alcançar objetivos comuns. Para que essas duas características mais gerais de uma instituição se efetivem, são postas em ação as funções específicas de planejar, organizar, dirigir e avaliar. A condução dessas funções, mediante várias ações e procedimentos, é o que se designa gestão, a atividade que põe em ação um sistema organizacional.

Dessa forma, a gestão escolar objetiva “promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas” visando “garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos”. (Lück, 2009, p. 25). Nessa perspectiva:

> Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e o ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. (Lück, 2009, p. 22).

Para Silva (2014), a democratização da gestão escolar implica na superação dos processos centralizados de decisão e na vivência da gestão colegiada, na qual a tomada de decisões surja das discussões coletivas, envolvendo todos os segmentos da escola num processo pedagógico vivo e dinâmico.

Segundo Lück, (1981), a escola se constitui num conjunto de funções, as quais estão de certa forma inter-relacionadas, pois a forma como são conduzidas as ações de uma área afeta, de alguma forma, os procedimentos e as ações de outra área.

Assim, a escola deve ser olhada sob o ponto de vista de uma concepção sistêmica, na qual as pessoas que nela atuam interajam e se comuniquem, visando a função educativa.

Nesse sentido, Lück (2006, p. 48), destaca que a “qualidade do ensino depende de que as pessoas afetadas por decisões institucionais exerçam o direito de participar desse processo de decisões, assim como tenham o dever de agir para implementá-las”.

Isso significa que a criação de mecanismos de participação na gestão escolar é necessária para a efetivação da democracia participativa, destaca o conselho escolar, que tem por objetivo uma gestão democrática que assegure uma educação de qualidade.

Segundo Lück (2006), o conselho escolar focaliza responsabilidades de influência sobre o cotidiano da escola e todas as suas dimensões, visto que é uma esfera importante na escola e é formado pela representação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar: pais, representantes de alunos, professores, funcionários, membros da comunidade e diretores de escola.

Portanto, o conselho escolar é um instrumento importante na construção da gestão democrática na escola de educação infantil, pois ele pode contribuir para o processo de tomada de decisão.

3.2 Dimensões da gestão democrática na educação infantil

O cenário da educação infantil no Brasil tem passado por constantes mudanças e desafios, refletindo o crescimento da demanda e a busca por um ensino de qualidade que respeite os direitos das crianças.

Uma gestão escolar requer um olhar amplo e sistêmico por parte das lideranças que nela atuam. Para tanto, se torna imprescindível a articulação entre o administrativo e o pedagógico, visando uma gestão educacional integradora, em que as ações sejam claras e efetivas.

Nesse sentido, Lück (2009, p. 97), destaca a importância da gestão e da liderança:

> O exercício da gestão pressupõe liderança, pois que não se pode fazer gestão sem exercer a liderança. Conforme indicado por Lück, (2007), a gestão surge em superação à administração, a partir do reconhecimento da dinâmica humana nas organizações sociais e da superação do enfoque mecanicista.

Assim, assume-se uma mudança de concepção, pois a gestão preconiza uma nova ótica de organização escolar na qual o trabalho dos gestores escolares deve estar entrelaçado, visando a qualidade do processo educativo.

De acordo com Lück (2009), a gestão pedagógica na educação infantil é, entre todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está envolvida

diretamente com o foco da escola que é a aprendizagem. Dessa forma, o gestor pedagógico deve atuar priorizando e otimizando o processo educativo, dado que essas ações aumentam a qualidade do currículo. Lück (2009, p. 97), destaca:

> Em sentido comum, destaca-se que todas as ações têm um caráter pedagógico, isso é, a capacidade de levar as pessoas a aprenderem, a desenvolverem compreensões, hábitos e atitudes. E isso ocorre em qualquer espaço e circunstância, mesmo tendo um caráter de espontaneidade.

Assim, o gestor pedagógico é o responsável pelo planejamento pedagógico da escola e pelo acompanhamento das ações e das práticas educacionais.

Diante dessa realidade, o papel do gestor educacional se torna cada vez mais central, exigindo uma atuação que vá além da simples administração dos recursos e das rotinas escolares. Ele precisa estar preparado para liderar com uma visão crítica e estratégica, capaz de alinhar as práticas pedagógicas e administrativas aos princípios estabelecidos pela Constituição Federal (Brasil, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

A Constituição Federal (Brasil, 1988), reconhece a educação como um direito de todos, devendo ser garantida com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender e ensinar, e da pluralidade de ideias. Ao gestor cabe assegurar que a educação infantil seja oferecida em conformidade com esses princípios, promovendo a inclusão, o respeito à diversidade e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), por sua vez, reforça a importância de uma educação infantil que contribua para o desenvolvimento integral das crianças, abordando os aspectos físico, emocional, intelectual e social. Desta forma, o gestor deve garantir que o currículo e as práticas adotadas na instituição estejam voltados para essas dimensões, respeitando as necessidades e os direitos da infância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), oferecem diretrizes específicas para a organização e o funcionamento da educação infantil, destacando a necessidade de uma gestão que promova o brincar, o cuidar e o educar de forma integrada. O gestor deve estar atento à importância desses três

pilares e garantir que o ambiente escolar esteja devidamente preparado para proporcionar experiências que favoreçam o desenvolvimento pleno das crianças.

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), estabelece metas ambiciosas para a educação infantil, como a ampliação da oferta de vagas em creches e pré-escolas e a garantia de uma educação de qualidade. Para atender a essas metas, o gestor precisa desenvolver políticas e práticas que articulem os objetivos institucionais com os princípios do plano, assegurando o acesso, a permanência e o sucesso escolar das crianças.

Segundo Paro (2002), para que exista uma administração democrática nas escolas de educação infantil, se faz necessário renunciar ao conceito clássico de administração de empresas e, de maneira consciente e articulada com os objetivos da escola, garantir a efetiva participação dos envolvidos.

Para isso, é importante compreender que a gestão administrativa está à frente da organização escolar. O gestor que nela atua deve zelar pelos bens da escola, cuidar dos recursos financeiros, físicos e materiais, atendendo as necessidades administrativas, visando o apoio à promoção de um ensino de qualidade.

Assim, a gestão administrativa, por meio da organização do ambiente escolar e dos investimentos que realiza na instituição, pode favorecer uma melhor aprendizagem.

3.2.1. Os atores da gestão escolar democrática

Dentro da perspectiva da promoção da gestão democrática com vistas ao protagonismo infantil dentro das escolas de educação infantil, podemos observar que há inúmeros atores pertencentes a este cenário.

Assim queremos trazer à baila cada um desses papeis. Embora pareçam estar separados por alguma lógica é importante ressaltarmos que eles são imbricados e interligados

A equipe gestora, os professores, os profissionais e a comunidade, conforme figura 5, precisam construir e articular uma harmonia que coloque no centro a voz da criança, considerando seus desejos, anseios e vontades. É fundamental que a criança seja respeitada em sua subjetividade e individualidade, estabelecendo assim as bases para que ela possa protagonizar os processos de seu próprio desenvolvimento.

Figura 5 - Atores da gestão escolar democrática

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A diretora, entretanto, enfrenta a complexa tarefa de promover a gestão democrática e, sobretudo, de educar para a democracia. Nesse contexto, a autoridade conferida pela sua posição não só lhe permite formar, mas também assegurar que nenhum princípio seja violado, mesmo que isso contrarie a vontade da maioria.

Portanto, o gestor da educação infantil precisa estar à frente das transformações, com uma atuação que envolva a formação contínua, o diálogo com a comunidade escolar, o acompanhamento das políticas públicas e o compromisso com a qualidade educacional. Ele deve ser capaz de integrar teoria e prática, garantindo que a instituição atenda às exigências legais e promova um ambiente acolhedor e estimulante, onde as crianças possam se desenvolver integralmente.

Libâneo *et al* (2008, p. 289), nos chama atenção para o fato de que, para exercer sua profissão com mais qualidade, o gestor deve:

> [...] conhecer bem o funcionamento do sistema escolar (as políticas educacionais, as diretrizes legais, as relações entre escola e sociedade, etc.) e das escolas (sua organização interna, as formas de gestão, o currículo, os métodos de ensino, o relacionamento professor-aluno, a participação da comunidade, etc.), além de conseguir estabelecer relações entre essas duas instâncias.

Estudar o cotidiano das escolas infantis com um olhar observador e perspicaz é essencial para captar a essência real e concreta dessas instituições, sendo essa uma tarefa fundamental da direção escolar em sua atuação gestora.

Os professores atuantes na educação infantil carregam em sua profissionalidade uma grande responsabilidade. A visão holística presente nesta etapa precisa ser rotineira e cotidiana. A ele é incumbida a tarefa de articular o binômio educar e cuidar que são compreendidos no contexto da educação infantil como:

> [...] um processo único, em que duas ações estão profundamente imbricadas. Mas, muitas vezes, a conjunção sugere a ideia de duas dimensões independente: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos. Nos textos acadêmicos, nas propostas pedagógicas, nas práticas, assim como nas falas de profissionais de creches muitas vezes, mais que integração, o binômio expressa dicotomia. Em razão de fatores socioculturais específicos de nossa sociedade, essa dicotomia alimenta práticas distintas entre profissionais que atuam lado a lado nas escolas de Educação Infantil, especialmente nas creches: as auxiliares cuidam e as professoras realizam atividades pedagógicas. (Tiriba, 2005, p. 66).

Para superar a dicotomia entre educar e cuidar na Educação Infantil, é essencial que os professores deixem de lado práticas hierárquicas e a separação entre esses dois aspectos. Em vez de entender "educar" apenas como a transmissão de conhecimentos específicos do currículo ou como uma preparação para níveis de ensino posteriores, é importante que se perceba a educação como um processo integral e enriquecedor. Da mesma forma, o "cuidar" não deve ser visto como uma função secundária ou inferior, mas sim como uma parte fundamental da competência do educador infantil. É necessário reavaliar e integrar esses conceitos para proporcionar uma abordagem mais holística e eficaz no desenvolvimento das crianças. (Tiriba, 2005).

Entretanto, há a necessidade de superação da concepção de maternagem. A professoralidade desta etapa educativa é extremamente complexa. A professoralidade refere-se ao processo contínuo de formação do professor, englobando aspectos pessoais e profissionais. Este processo se desenvolve ao longo do tempo e em diferentes contextos, sendo moldado por dimensões éticas, estéticas, epistemológicas, sociais, culturais e afetivas. A ideia de professoralidade nos leva a compreender o professor como um sujeito que se constrói através de sua

prática. (Tiriba, 2005). Trata-se do modo de pensar e agir do professor, que se forma gradualmente e nunca se completa totalmente.

Sendo assim, ele também precisa renunciar a um protagonismo docente (este também é importante e abre espaço para grandes discussões e pesquisas) centrado em suas práticas. Entender que a centralidade do processo pedagógico dar-se-á através daquilo que as crianças trazem e que vá ao encontro de suas curiosidades e necessidades faz com que os espaços da escola ganhem vida, os fazeres ganhem sentido e as relações sem hierarquias se estabeleçam uma vez que estar lado a lado é bem melhor para poder seguir em frente.

Assim como reforça Tiriba (2005, p. 82 - 83),

> [...] a ética do cuidar não se fundamenta num conceito de moralidade centrado em direitos, mas em compromisso com a manutenção e a promoção das relações em que se está inserido [...] cuidar é uma ação/atividade que afeta tanto quem cuida como quem é cuidado. Vêm daí, provavelmente, o profundo envolvimento e a satisfação das profissionais de educação infantil com o seu trabalho: a relação estreita com as crianças e a atenção e o afeto que dedicam a elas provocam respostas infantis que funcionam como elementos realimentadores, mobilizadores, transformadores de si próprias, de sua subjetividade.

Também no sentido de gestão, cabe à direção da escola fomentar a práxis docente através de formações, pois a

> formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade.” (Kramer, 2005, p. 224).

O trabalho pedagógico com crianças pequenas exige do profissional da Educação Infantil um conjunto de saberes e competências que abrangem tanto os cuidados básicos e essenciais quanto os conhecimentos fundamentais de diversas áreas. Cabe ao professor, por meio desses conhecimentos, proporcionar às crianças experiências que promovam sua autonomia e lhes ofereçam práticas sociais concretas e significativas. (Kramer, 2005).

Dessa forma, na Educação Infantil, a criança começa a aprender sobre o convívio social e a desenvolver suas primeiras noções de valores morais. Através de atividades apropriadas, ela constrói e reconstrói conhecimentos, aprimora suas habilidades cognitivas e motoras, e, assim, promove seu desenvolvimento integral. Esse processo é fundamental para sua inserção na esfera pública e para sua

integração na sociedade em que vive e participa. (Kramer, 2005). Fatores esses, primordiais para a construção de uma gestão democrática.

3.2.3. A escuta nas infâncias

De acordo com Rinaldi (2012), a pedagogia da participação coloca a voz da criança no centro do processo educativo. Rinaldi enfatiza que a escuta ativa e a valorização das expressões das crianças são essenciais para a construção de um ambiente que respeite e promova seu protagonismo. O professor deve desenvolver um olhar atento que não apenas ouça o que a criança diz, mas também intérprete e reaja às suas emoções e desejos. Segundo Rinaldi (2012), “Por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção.” Esse entendimento permite ao professor criar oportunidades para que as crianças se expressem e se envolvam ativamente em seu próprio processo de aprendizagem.

Friedmann (2020), por sua vez, destaca a importância da escuta sensível como um componente ético e pedagógico fundamental. A escuta não deve ser apenas uma técnica, mas uma prática que envolve empatia e respeito pela individualidade das crianças. Perguntas como “Por que escutar?”, “Para que escutar?” e “O que fazemos com o que escutamos?” são centrais para refletir sobre as práticas pedagógicas.

A escuta sensível permite ao professor captar e responder às nuances da expressão infantil, garantindo que as crianças se sintam respeitadas e compreendidas. Isso é vital para o desenvolvimento de um senso de pertencimento e para a promoção de um ambiente onde as crianças possam assumir um papel ativo e responsável em seu processo de aprendizagem.

A escuta é uma possibilidade de os adultos perceberem e tornarem-se conscientes das tantas riquezas e potencialidades das crianças. A escuta é o pano de fundo das relações, pois diz respeito à forma como buscamos nos comunicar e nos relacionar com os outros. (Fochi, 2014, p. 15).

De fato, na educação, é responsabilidade do educador desenvolver um olhar atento e adotar o princípio da escuta, reconhecendo tanto o que a criança expressa quanto o que não verbaliza. Como ressalta Carla Rinaldi: “Por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção.” (Rinaldi, 2012, p. 124).

Neste sentido, de acordo com Ribeiro (2022) “a escola na sociedade contemporânea possui o desafiador mandato de renunciar ao movimento monológico no qual a escola do século passado se constitui e consolidar uma educação dialógica. (Ribeiro, 2022, p. 46).

Por fim, de acordo com Ribeiro (2022), a escuta ativa e sensível emerge como um elemento essencial para a prática pedagógica na educação infantil, promovendo o protagonismo das crianças e a construção de uma educação dialógica. Ressaltamos a importância de o educador cultivar a escuta como um processo empático e ético, que vai além da simples observação, permitindo à criança expressar seus desejos e emoções e, assim, ser respeitada em sua individualidade.

Esse enfoque não apenas valoriza a voz infantil, mas também transforma o ambiente educativo em um espaço de co-autoria, onde as crianças são agentes ativas na construção do conhecimento. Dessa forma, a pedagogia da escuta e da participação se torna fundamental para a criação de práticas que respeitam e potencializam o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo o sentido de pertencimento e responsabilidade em suas trajetórias de aprendizagem.

4 Protagonismo Infantil

A expressão “protagonismo” tem origem no latim, sendo derivada de “protos”, que significa principal ou primeiro, e “agonistes”, que remete a lutador ou competidor. Frente a esta perspectiva entendemos como protagonista aquele que está na luta para ser o primeiro.

Iniciando a discussão sobre protagonismo infantil, observamos que, na sociedade contemporânea, um dos grandes desafios para os profissionais que atuam na Educação Infantil é reconhecer a criança como um sujeito de direitos, ativo e protagonista em sua própria trajetória. Inspirados pela poesia “As cem linguagens da criança” de Malaguzzi (1999), que descreve a criança como dotada de cem linguagens, entendemos que as crianças protagonizam suas vidas usando todo o seu corpo, imaginação, criatividade e emoção. Buscamos por essa criança protagonista, completa e plenamente capaz de pensar, falar, viver e ser intensamente gente.

Arenhart (2005) também define o protagonismo como uma troca, entre a criança e a sociedade: “uma relação dialética entre sujeito e sociedade e que desse modo não se trata nem de mera assimilação passiva, nem de produção autêntica advinda de uma essência infantil natural, mais de uma troca na qual ao mesmo tempo em que as estruturas formam o sujeito, também são formadas por ele”.

Nada mais justo do que as crianças estarem à frente, pois delas dependerá o futuro de nossa sociedade, para tanto Horn (2017) destaca duas características inerentes às crianças que precisam ser consideradas: a competência e a curiosidade. Ainda Horn (2017, p. 27) aponta que numa abordagem protagonista “não existe espaço para resultados predeterminados”. Portanto, há uma imbricada relação entre esta pesquisa e as crianças: a curiosidade.

Sob essa perspectiva, a primeira etapa da Educação Básica tem como objetivo central o desenvolvimento integral de meninas e meninos em suas múltiplas dimensões. É fundamental considerar experiências educativas articuladas que estimulem o desejo das crianças de usarem todas as suas formas de expressão nas mais diversas situações e na construção sociocultural. Isso inclui a valorização da fala, da escrita, dos gestos e do olhar, promovendo um ambiente que encoraje a participação ativa e criativa das crianças. (Horn, 2017).

Encarar a criança como protagonista implica uma mudança de paradigma na prática educacional. É necessário criar espaços onde as crianças possam se

expressar livremente e participar ativamente de seu processo de aprendizagem. Isso envolve não apenas ouvir as vozes das crianças, mas também permitir que suas ideias e iniciativas influenciem as decisões pedagógicas e organizacionais. (Horn, 2017).

Desta feita, percebemos que o protagonismo infantil na Educação Infantil não é apenas uma meta a ser alcançada, mas uma prática diária que transforma a maneira como enxergamos e interagimos com as crianças. Promover o desenvolvimento integral das crianças e fomentar suas múltiplas formas de expressão é essencial para construir uma educação que realmente respeite e valorize a criança como um sujeito ativo e protagonista de sua própria história.

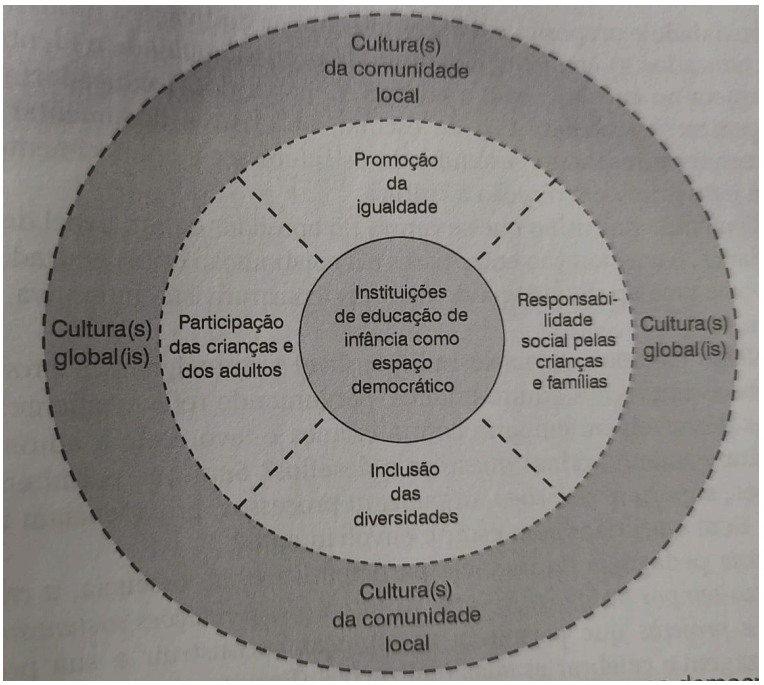
Nos aportes teóricos pensados como balizadores da qualidade na educação infantil e o protagonismo das crianças as leituras realizadas baseiam-se nas novas abordagens acerca do fazer pedagógico inspiradas nos escritos de Malaguzzi (2016), e seu trabalho em Reggio Emília que trazem a criança como sujeito de direitos, Rinaldi (2014, 2016, 2018) por ser sucessora de suas ideias. Hoyuelos (2019, 2020) que aborda a intricada teia de relações no ambiente escolar da infância, levando-nos a refletir sobre como a complexidade reside nos aspectos simples do cotidiano.

Júlia; Oliveira; Formosinho, (2013) acerca das pedagogias-em-participação. Ainda, também, por toda a sua produção no campo empírico da educação infantil Maria Carmen Silveira Barbosa (2000, 2002, 2008), Maria da Graça Horn (2008, 2017, 2022), Craidy (2018), Kaercher (2018). E, sobre protagonismo e escuta, com a perspectiva da defesa da democracia e da liberdade de expressão para a maturação em todos os aspectos da criança, levando em consideração suas capacidades preparando-os para questionar a realidade e não serem sujeitos passivos Ribeiro (2022, 2023) e Friedman (2018, 2020, 2023).

Dentro da gestão democrática, o fator central é o aluno (criança, para a educação infantil), e na educação infantil ele também não pode ser deixado de lado. Maria da Graça Horn já traz que “podemos afirmar que o protagonismo infantil é uma ação compartilhada entre professores, crianças, conhecimento, espaço e tempo” (Horn, 2017, p.31).

Nas pedagogias-em-participação, Formosinho (2009) e Oliveira-Formosinho (2013) entendem os centros de educação, as escolas infantis, como espaços promotores de democracia, conforme ilustra a figura 6.

Figura 6 - Participação nas escolas infantis.



Fonte: Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2013, p. 193.

Outrossim Formosinho e Oliveira-Formosinho defendem o protagonismo frente à democracia e às pedagogias participativas:

> A democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação. Assim, os centros de educação de infância deverão ser organizados para que a democracia seja, simultaneamente, um fim e um meio, isto é, esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um cotidiano vivido (...). (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2013, p. 189-190)

Ao promover o protagonismo infantil, não apenas conferimos às crianças um papel ativo em seu próprio desenvolvimento, mas também reconhecemos a riqueza e a singularidade de suas contribuições para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor. Dessa forma, ao valorizarmos a voz, a criatividade e a autonomia das crianças, estamos não apenas investindo em seu presente, mas também moldando as bases para um futuro mais participativo e equitativo.

4.1 Concepções de educação infantil

A Educação Infantil no Brasil é a primeira etapa da Educação Básica, destinada às crianças de 0 a 5 anos. Considerada fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, essa fase tem o papel de proporcionar experiências que estimulem o crescimento cognitivo, emocional, social e motor dos pequenos.

A etapa da educação infantil, definida na lei Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 2006, art, 29), “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças da primeira infância e é vista como campo do conhecimento em construção. Nas últimas décadas, vários estudos, pesquisas e políticas públicas vêm enfatizando a importância desta etapa educativa.

A história da educação infantil no Brasil ainda exerce uma forte influência sobre as instituições públicas, refletindo-se na maneira como a sociedade compreende e valoriza essa etapa educacional. Muitas vezes, a educação infantil é percebida mais como uma forma de assistência social, destinada a atender famílias vulneráveis e mães trabalhadoras, do que como um direito fundamental das crianças à educação. Esse entendimento limitado acaba por minimizar o caráter educativo dessa fase ímpar do desenvolvimento infantil.

Dentro do contexto educacional brasileiro, a concepção de Educação Infantil tem evoluído ao longo dos anos. Anteriormente, a visão predominante era mais assistencialista, focada na guarda e alimentação das crianças. Contudo, com o passar do tempo, houve uma mudança paradigmática, e a perspectiva educativa ganhou destaque.

Assim, é essencial lembrar que ao abordarmos a infância e as diversas atribuições do termo “criança”, estamos tratando de épocas e contextos distintos. Ao longo da história, foram desenvolvidas várias concepções a respeito desse tema.

Atualmente, a concepção de Educação Infantil baseia-se em uma abordagem mais pedagógica, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. O foco não se limita apenas à preparação para o ensino fundamental, mas visa promover o desenvolvimento pleno, respeitando as especificidades e potencialidades de cada criança.

Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), estabelece diretrizes para a Educação Infantil no Brasil, destacando a importância do brincar, da interação social e do desenvolvimento da autonomia. Além disso, a valorização da cultura infantil e o respeito à diversidade são elementos fundamentais no planejamento e execução das práticas pedagógicas nessa etapa.

A Educação Infantil é considerada um alicerce primordial para a formação de cidadãos críticos, criativos e capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Outrossim, investir nessa fase inicial da educação é fundamental para construir uma sociedade mais justa e igualitária, proporcionando às crianças as bases necessárias para um desenvolvimento saudável e sustentável ao longo de suas vidas.

Garantir o acesso das crianças às escolas é apenas um dos aspectos da democracia na busca pela qualidade educacional. Ainda assim, apenas ofertar e tentar assegurar uma vaga na escola não garante que o ensino e as relações serão democráticos, nem que as crianças terão seu direito, de frequentar as escolas de infância, garantido.

4.2 Visão histórica da Educação Infantil no Brasil

Compreender a história da Educação Infantil no Brasil é fundamental para contextualizar o debate sobre a democracia nessa etapa, que, como mencionado anteriormente, ainda se encontra em seus primeiros passos no desenvolvimento de políticas públicas e na construção de sua identidade própria.

A educação brasileira tem seu arcabouço na Constituição Federal (Brasil, 1988), onde o atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas passou a se tornar um dever do estado. Porém esta mesma lei exigiu outra lei complementar para se estabelecerem diretrizes acerca da educação. Assim surge a LDBEN (Brasil, 1996) e, a partir dessa, no que tange a educação infantil são elaborados outros documentos norteadores como Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), e mais atualmente a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (Brasil, 2018). Ainda tem como desdobramento o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014), que engloba todas as esferas em suas

especificidades. Este ato simbolizou um dos grandes marcos da Educação Infantil no Brasil, entretanto, essa conquista é fruto de um longo processo histórico.

Inicialmente, as creches e jardins de infância foram criados com o propósito de atender diferentes classes sociais e faixas etárias. As creches eram voltadas para bebês das classes operárias, com ênfase no cuidado médico, higiênico e alimentar, sem um enfoque educacional voltado para a emancipação e autonomia da criança. Já os jardins de infância eram destinados a crianças de 3 a 6 anos das camadas mais altas da sociedade e tinham como objetivo o desenvolvimento cognitivo delas, visando a um futuro mais promissor.

Entre meados dos séculos XIX e XX, as ações voltadas às crianças não eram vistas pela sociedade e pelas autoridades como educação, mas como “assistência científica, que vê com preconceito a pobreza e trata das instituições como dádiva e não como direito” (Kuhlmann, 2005, p. 184).

A imposição de rígidos padrões de controle de comportamento nas creches e pré-escolas – incluindo normas higienistas – é justificada por meio de uma visão da creche como uma doação ou benesse social pela qual crianças e mães devem ser gratas e totalmente subordinadas. Quando essas práticas se consolidam, elas reforçam nos indivíduos que delas dependem a sensação de inferioridade e diferença. Dessa forma, a creche passa a servir efetivamente à perspectiva de assistência social.

Antes da Constituição Federal (Brasil, 1988) ainda tivemos a educação pensada na Constituição de 1824 (Brasil, 1924) que já preceitua que a instrução primária deveria ser gratuita, previa a existência de colégios e universidades, porém nada trazia sobre o atendimento à infância.

Após a república ser proclamada, na Constituição Federal de 1891(Brasil,1891) ainda não houve avanços na área da educação. Avanços começaram a ser notados a partir da Constituição Federal de 1934, (Brasil,1934), pois começaram a ser incorporados pensamentos de educadores da época, no ano de 1932 (Brasil, 1932) houve um “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento este, prerrogativo da Escola Nova, assinado por grandes intelectuais e grandes nomes da educação brasileira, como Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto e Cecília Meireles, onde reivindicavam o ensino gratuito, obrigatório, laico e com a presença de meninos e meninas no mesmo ambiente, e, principalmente com o conceito de educação

democrática, com respeito às diferenças para a construção de uma nova sociedade. Mesmo com estes avanços ainda não havia espaço para a educação Infantil.

Kuhlmann (2001, p.78) em sua pesquisa, fundamentada na análise das exposições internacionais ocorridas entre 1850 e 1920, estabeleceu que creches, salas de asilo, escolas maternais e jardins de infância sempre estiveram inseridos como instituições de educação infantil. No entanto, suas distinções residiam na origem e na faixa etária específica do público social ao qual eram direcionadas.

Na Constituição Federal de 1937 (Brasil,1937), a educação teve um sentido mais autoritário e acrescia o pagamento de taxas por meio das famílias mais abastadas. Somente a partir da Constituição de 1946 (Brasil,1946) a democracia começou a aparecer como conceito. Nesta, o ensino primário e gratuito já configurava como obrigatório.

Inicia-se com esta Constituição Federal (Brasil, 1937) a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61, (Brasil, 1961) nesta lei a Educação Infantil aparece no artigo 9º, parágrafo 1 alínea a, porém se refere às atribuições da Câmara de Educação (colegiado que normatizava) e, mesmo assim esta redação foi incluída pela Lei nº 9.131, de 1995). Também aparece no Art. 23. “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância”. E no Art. 24. “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.”

À esta época, Kuhlmann (2001), em seus estudos traz à aos discursos aquilo que considera assistencialismo nas creches, pois estas consistiam no modelo de educação ofertada à época para as crianças pobres

> A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. (Kuhlmann, 2001 p. 182).

A Constituição Federal de 1967 (Brasil,1967) foi inspirada nos princípios de liberdade e igualdade e estendeu o ensino primário obrigatório dos 7 aos 14 anos de idade. A partir daí tivemos a segunda LDBEN 5692/71 (Brasil,1971), a qual traz em seu texto no que diz respeito a EI em seu artigo 19, parágrafo 2º “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam

conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes".

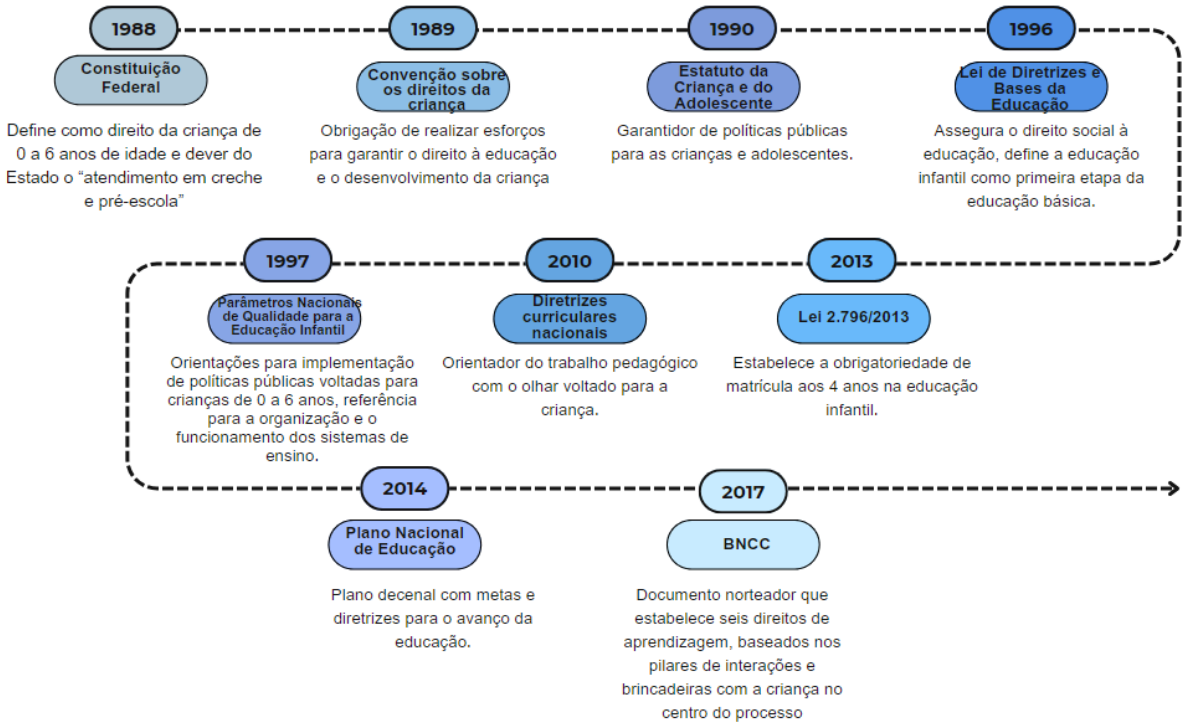
Somente com a Constituição Federal (Brasil,1988) e a LDBEN (Brasil, 1996, artigo 208, inciso IV) é pensada e grandemente valorizada a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. A partir deste momento então, a educação infantil ofertada em creches e pré-escolas passou a ser, um dever do Estado e um direito da criança. E, este direito é reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. (Brasil, 1990).

Craidy e Kaercher (2001 p. 24) reforçam que existem "outras duas definições importantes da Constituição foram que os trabalhadores (homens e mulheres) têm direito à "assistência gratuita aos filhos dependentes desde o nascimento até os 6 anos de idade em creches e pré-escolas" *(*Brasil*,* 1988, art. 7º/XXV*)*.

Outro avanço importante foi a promulgação da lei 2796/2013 (Brasil*,* 2013), que passou ter a exigência do início obrigatório na escola aos 4 anos por meio da pré-escola.

Na figura 7, apresentamos os principais avanços na educação infantil no cenário nacional.

Figura 7 - Principais avanços da Educação Infantil no cenário nacional.



Fonte: Autoria própria, 2024.

Percebemos que o aumento da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura familiar, a educação infantil e a necessidade de oferta dela cresceram exponencialmente no Brasil e no mundo nas últimas décadas. A crescente conscientização da sociedade sobre a importância das experiências na primeira infância tem alimentado a necessidade de educação institucional para crianças de zero a seis anos.

Essa visão restrita está enraizada na história pregressa da educação infantil no país, que, por muito tempo, foi marcada por políticas voltadas mais para o cuidado do que para a educação formal.

A história pregressa da educação infantil ainda influencia significativamente as instituições públicas, sendo pouco compreendida e valorizada pela comunidade em seu caráter educativo. A educação infantil é frequentemente vista mais pelo seu papel no apoio às famílias vulneráveis e mães trabalhadoras do que pelo reconhecimento da criança como sujeito de direito à educação.

As creches e pré-escolas foram inicialmente criadas com o objetivo principal de fornecer um lugar seguro para as crianças enquanto suas mães trabalhavam, e não necessariamente para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Esse legado histórico ainda persiste e influencia a percepção pública e as políticas relacionadas à educação infantil.

Entender essa trajetória histórica é essencial para contextualizar o debate sobre a democratização da educação infantil. A construção de políticas públicas específicas para essa etapa é relativamente recente e ainda está em desenvolvimento. A implementação dessas políticas enfrenta desafios significativos, incluindo a necessidade de mudar a percepção pública para reconhecer a educação infantil como um direito fundamental das crianças e não apenas como um apoio às famílias trabalhadoras.

4.3 Educação Infantil como direito da criança

Muito se fala acerca da etapa da educação infantil. Antes (e ainda) vista com cunho assistencialista enquanto espaço seguro para o desenvolvimento das crianças de 0 à 6 anos enquanto seus genitores vão trabalhar, hoje, mediante a

articulação de diversas políticas públicas tem-se ampliado o entendimento da escola de infância ser direito da criança.

Ainda o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009), preconiza a visão do direito ao acesso pela criança, com atendimento em instituição de ensino público e sua realidade como dever pela ação do Estado, articulado com a participação social para sua obtenção:

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização (Brasil, 2009, p. 1).

> Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social. (Brasil, 2009, p.01)

Ainda no intuito da garantia de direitos com as políticas públicas voltadas à primeira infância foi sancionada a Lei nº 13.257, em 08 de março de 2016 (Brasil, 2016), estabelece os princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente. Esta política levou o nome de Marco Legal da Primeira Infância.

> As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:
> I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;

> II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;
> III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;
> IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança;
> V - articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância;
> VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços;
> VII - articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado;
> VIII - descentralizar as ações entre os entes da Federação;
> IX - promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social. (Brasil, 2016, art. 4°).

Cabe aos municípios a promoção e a integração das instituições de educação infantil aos seus sistemas de ensino, em regime de colaboração com outras esferas federativas conforme a Constituição Federal (Brasil, 1998, Art. 211) e a Lei Nacional de Diretrizes e Bases (Brasil, 1998, Art. 11) “antes predominantemente atreladas à Assistência e Promoção Social”.

Ressalta-se que o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), prevê planejamento de ações e cumprimento de metas para que os municípios se organizem no sentido de ampliar e universalizar o atendimento à creche e à pré-escola, consecutivamente, trazendo o seguinte ordenamento em sua meta 1:

> Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014, p. 33).

Neste contexto constitucional e político, a educação infantil foi reconhecida tardiamente pelas políticas como parte da educação básica. Embora a Constituição de 1988 tenha reconhecido a criança como sujeito de direitos e a tenha incluído na agenda das políticas públicas, o financiamento para o atendimento educativo nesta etapa demorou a ser efetivamente implementado.

A democratização da educação infantil envolve não apenas a ampliação do acesso, mas também a garantia de qualidade educacional e a valorização do papel ativo das crianças no processo educativo. Isso requer uma mudança de paradigma,

onde as crianças são vistas como sujeitos de direitos e participantes ativas em sua própria educação. Para que essa transformação ocorra, é necessário um esforço contínuo para educar a comunidade sobre a importância do caráter educativo da educação infantil e para desenvolver políticas que promovam a participação ativa das crianças.

Diante do exposto, observa-se uma significativa transformação no contexto educacional, com uma crescente preocupação com a qualidade da educação infantil. Com o aumento do investimento nesse setor, foram desenvolvidas legislações e diretrizes específicas para a faixa etária, além de incentivos para a criação de propostas pedagógicas adaptadas à realidade de cada comunidade. Entretanto, atualmente, as políticas públicas voltadas para essa faixa etária ainda não se concretizaram de maneira a assegurar a oferta de uma educação de qualidade.

4.4. O papel das escolas de infância

As escolas de infância desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, sendo um direito essencial para a formação de cidadãos plenos. Elas não apenas proporcionam um ambiente seguro e estimulante para a aprendizagem, mas também são cruciais para o desenvolvimento cognitivo e social que sustentará os ciclos posteriores de suas vidas. (Horn, 2007).

É na escola que as crianças começam a construir sua identidade e compreensão do mundo ao seu redor, adquirindo princípios éticos e morais que serão aplicados ao longo de suas vidas. Um dos principais objetivos das escolas de educação infantil é articular o binômio cuidar e educar. (Horn, 2007).

Este processo de socialização é determinante para o desenvolvimento cognitivo, pois é por meio das interações com colegas e educadores que as crianças aprendem a compartilhar, cooperar e resolver conflitos. As atividades lúdicas e pedagógicas desenvolvidas nas escolas de infância são fundamentais para a construção de habilidades sociais e emocionais, permitindo que as crianças expressem suas dúvidas, inseguranças e ideologias de maneira segura e construtiva.

Para Horn (2007, p. 61), “a organização das instituições de Educação Infantil traduz as concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano do educador que atua nesse cenário.”

Sobre o relatório do parecer CNE/CEB Nº: 20/2009:

> As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (Brasil, 2009, p. 04)

Educar de forma integrada ao cuidar é proporcionar às crianças condições para explorarem o ambiente de diversas maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc.) e construírem significados pessoais e coletivos à medida que se desenvolvem como sujeitos e se apropriam das formas culturais de agir, sentir e pensar de maneira singular. Isso exige que o professor tenha sensibilidade e delicadeza no trato com cada criança, garantindo atenção especial conforme as necessidades identificadas em cada uma.

4.5 Criança protagonista

Estamos desenvolvendo perspectivas distintas e inovadoras para compreender a criança atualmente, buscando escutá-las, o que conduz a novas fontes, novos temas e métodos metodológicos mais elaborados.

Dentre os documentos norteadores, está a BNCC onde a palavra “protagonismo” aparece pelo menos 60 vezes, percebemos, então que está mais do que reforçado o quanto isso faz parte dos fundamentos que norteiam os processos de aprendizagem. Friedmann (2018), em seus estudos aponta que o protagonismo infantil tem se constituindo como um movimento recente para o qual vários segmentos da sociedade têm voltado seus olhares.

As DCNEI’S entendem a criança como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Colocar a infância/criança no centro da pesquisa, considerando suas vozes e ações como objeto e metodologia, isto é, dialogar com as crianças em vez de falar sobre elas, implica considerar as formas de ver, pensar e sentir que lhes são próprias. Nas instituições de educação infantil precisamos ter claro a quem essas instituições servem, qual seu papel e qual seu propósito.

Segundo Friedman (2018), A concepção do protagonismo infantil apresenta uma dimensão social, ética, cultural, política e espiritual, instigando os adultos a reconsiderarem suas perspectivas sobre a infância, bem como suas práticas, ações e projetos relacionados à integração das crianças na sociedade.

O conceito de protagonismo está intrinsecamente ligado à imagem da criança como indivíduo competente, cidadão e detentor de direitos. Ser protagonista implica ser crítico, ter ideias e desafiar a realidade, recusando-se a seguir simplesmente um manual predefinido do que se espera que ela “venha a ser”. A criança assume o papel de protagonista ao formular teorias provisórias, instigar mudanças e desestabilizar seu entorno, em vez de simplesmente aderir a diretrizes, padrões e receitas.

Sendo sujeito de sua própria história, a criança não apenas aprende e ensina, mas também contribui para a produção cultural. Dotada de potencialidades e recursos afetivos, relacionais e sensoriais, sua expressão se manifesta na interação com o contexto social e cultural.

Ser uma criança protagonista significa ser detentora de uma infância que merece mais do que simples cuidados e proteção. A criança aprende plenamente ao utilizar os cinco sentidos, todo o corpo e todas as suas formas de expressão.

Ainda sobre os escritos de Friedman (2018), a autora aponta para um grande desafio ainda a ser enfrentado que é o do “adultocentrismo”, que é a visão e a postura que o adulto tem frente às crianças no que tange a colocar as suas percepções e compreensões acima das delas.

Neste contexto, torna-se indispensável a observação do todo para a efetivação desta proposta de criança protagonista.

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo nos dedicamos à etapa do tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação, iniciamos os estudos para a elaboração da análise de conteúdo com o mapeamento das dissertações e teses utilizadas como *corpus investigativo*, realizando a triangulação analítica dos dados por meio de um diálogo com os pressupostos teóricos selecionados para tal aprofundamento.

5.1 Eixos temáticos

Tendo presente o proposto pela Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011),
categorizamos das dissertações e teses utilizadas como *corpus investigativo,* num conjunto de cinco eixos temáticos, sendo que um deles divididos em subeixos, conforme apresentamos no quadro 7.

Quadro 7 - Foco analítico de cada eixo temático definido a priori.

Eixos Temáticos
Eixo Temático 1 - Foco dos estudos **Eixo Temático 2** - Fundamentação Teórica **Eixo Temático 3** - Procedimentos Metodológicos *Subeixo temático 1* - Pesquisas Teóricas Subeixo temático 2 - Pesquisas de Campo **Eixo Temático 4** - Concepções sobre Gestão democrática na Educação Infantil . **Eixo Temático 5** - Concepções sobre protagonismo na Ed. Infantil

Fonte: Autoria própria (2024).

Passamos à reflexão sobre o conteúdo de cada eixo temático.

5.1.1 Eixo Temático 1 - Foco dos estudos

Apresentamos nesse eixo temático as temáticas investigativas presentes nas dissertações e teses, conforme o quadro 8.

Quadro 8 - Foco analítico de cada pesquisa.

Autor	Título	Problema	Objetivo geral
Carvalho (2021)	A gestão democrática como elemento de	Qual a percepção das diretoras sobre a gestão democrática na	Compreender como as diretoras de CMEI de

	qualidade na educação infantil: a percepção das diretoras dos centros municipais de educação infantil de curitiba	educação infantil e qual importância atribuem a esse fator como elemento de qualidade educativa?	Curitiba percebem o princípio constitucional da gestão democrática da escola pública e até que ponto aliam este princípio às condições de qualidade da instituição de educação infantil.
Costa (2020)	Gestão escolar democrática e o conselho mirim: participação infantil e a aprendizagem política	O Conselho Mirim das escolas no município de Santo André pode se constituir em um instrumento de implementação da gestão democrática escolar?	Compreender se o CM das escolas, no município de Santo André, pode se constituir em um instrumento de implementação da gestão democrática escolar
Franzen (2018)	O projeto político pedagógico e a gestão democrática na educação infantil: uma proposta de construção dialógica na rede municipal de ensino de toropi-rs	Quais os desafios na construção do Projeto Político Pedagógico específico para a Educação Infantil na rede municipal de ensino de Toropi?	Realizar processo de discussão dialógica com a proposição/elaboração de um documento orientador para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Toropi
Nogueira (2022)	O protagonismo de crianças no currículo da educação infantil de uma instituição pública em Imperatriz/MA	Como o protagonismo de crianças é evidenciado no currículo da Educação Infantil de uma instituição pública em Imperatriz/MA?	Analisar o protagonismo de crianças no currículo da Educação Infantil de uma instituição pública de Educação Infantil em Imperatriz/MA
Oliveira, João (2018)	O trabalho do(a) diretor(a) na educação infantil no processo de implementação do projeto político-pedagógico da/na escola	Qual é/Como se dá o trabalho do diretor escolar (como parte da equipe gestora) no processo de construção e consolidação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da/na instituição de educação infantil pública?	Refletir, especificamente, sobre os condicionamentos, as regulações e possibilidades em que o trabalho do diretor escolar se concretiza na mesma via em que se materializa e se consolida um tipo ou outro de projeto de educação e sociedade (“escola”).
Oliveira, Milena (2019)	O protagonismo das crianças: entre conceitos e práticas que organizam a educação infantil.	Analisar o discurso das professoras e pedagogas, assim como o discurso presente nos documentos norteadores da Educação Infantil, especificamente em	Abrir para discussão o protagonismo infantil relacionado a elementos importantes na configuração da Educação Infantil do Município de Curitiba, como a rotina, planejamento, currículo e avaliação.

		relação ao conceito de protagonismo no contexto de produção das rotinas e suas configurações para as crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Curitiba	
Pereira (2017)	O que dizem as crianças sobre suas vivências na educação infantil: tempos, espaços e interações para o protagonismo infantil	Até que ponto as crianças tomam decisões por conta própria e têm direito a se expressarem livremente?	Trazer à tona as vivências das crianças de quatro e cinco anos, por meio de suas histórias, narrativas e testemunhos, com especial interesse em seus protagonismos nos tempos e espaços da escola de educação infantil
Piekarzewicz (2017)	De professor a gestor: desafios encontrados ao assumir a gestão de um centro municipal de educação infantil	Investigar quais os desafios encontrados pelos gestores ao assumir um CMEI	Analisar os desafios que, na percepção dos gestores de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), interferem em suas práticas.
Reol (2021)	O lugar da escuta na prática pedagógica da educação infantil: novas (im)possibilidades oriundas de uma pandemia	Como promover uma prática pedagógica pós chegada da pandemia na qual o protagonismo infantil seja legitimado?	Estudar caminhos metodológicos que garantam uma prática pedagógica pós pandemia na qual o protagonismo infantil seja legitimado.
Sampaio (2018)	“A gente já tem 6 anos e já fez muita coisa, sabia?” Como as crianças veem a escola que têm? Alteridade e heterociência nas percepções infantis	No ambiente escolar, furtam e apresentam momentos preciosos, mas o que dizem as crianças quando fotografam sua escola? Que vivências são apresentadas por elas quando revelam seus olhares?	Compreender como as crianças vêem a sua escola, evidenciando o olhar infantil através da fotografia.
Silva (2021)	Gestão escolar democrática na educação infantil: entraves e possibilidades	Quais os entraves e possibilidades de uma Gestão Democrática nos Centros de Educação Infantil do Município de Lages SC?	Compreender entraves e possibilidades de uma Gestão Democrática nos Centros de Educação Infantil do Município de Lages SC.
Zanfelice (2021)	O protagonismo infantil no foco das práticas formativas da professora coordenadora na educação infantil	Como se dá o protagonismo infantil na escola de educação infantil? Como a organização do tempo e do espaço	Compreender a prática pedagógica da professora coordenadora atenta ao protagonismo infantil e ao protagonismo das professoras na escola.

		colabora para que a criança seja protagonista? Qual a concepção de protagonismo que os professores têm? O protagonismo infantil ultrapassa os muros da escola? E não menos importante: qual a diferença entre protagonismo e participação?	

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Após a identificação dos problemas e os objetivos gerais apresentados pelas pesquisas que foram selecionados para a composição do corpus investigativo deste estudo é possível observar que embora haja um entrelace com os descritores atinentes ao objeto pesquisado, há de se observar que algumas pesquisas trazem mais à tona a perspectiva da gestão democrática e outras a perspectiva do protagonismo infantil.

A pesquisa de Carvalho (2021) explorou o princípio constitucional da gestão democrática como um elemento essencial para a qualidade das escolas de educação infantil, com foco nas percepções das diretoras de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da Rede Municipal de Curitiba.

O estudo, fundamentado no campo das políticas educacionais e da gestão escolar, destacou as instituições de educação infantil como espaços de disputas de poder e arenas políticas, onde a gestão democrática pressupõe a participação e construção coletiva de uma escola de qualidade. Utilizou um questionário com 61 questões, para as diretoras. As respostas foram analisadas e categorizadas, revelando uma tendência geral em direção à gestão democrática, mas também apontando para a presença de práticas tradicionais/hierárquicas e a ausência de espaços participativos em algumas unidades.

Os resultados obtidos por Carvalho (2021) indicaram que, embora exista uma inclinação das diretoras para práticas de gestão democrática, a implementação plena desse modelo ainda enfrenta desafios, como a falta de envolvimento da comunidade escolar em certos contextos.

A pesquisa concluiu que, apesar das diretoras reconhecerem a importância da participação comunitária para melhorar a qualidade dos CMEIs, suas ações são

frequentemente limitadas pelas políticas estabelecidas pelo executivo municipal. Assim, percebeu-se que a gestão democrática é vista como um ideal, mas sua efetivação depende significativamente do contexto e das orientações políticas em vigor.

O estudo realizado por Costa (2020), discorre sobre o Conselho Mirim (CM). A autora traz que esta é uma organização de representatividade estudantil infantil presente em algumas escolas do município de Santo André, São Paulo, e, que visa garantir a participação ativa dos alunos nas decisões pedagógicas, financeiras e administrativas das escolas.

A pesquisa objetivou analisar as possibilidades e limitações do CM como um instrumento de gestão escolar democrática, explorando as concepções dos gestores sobre sua atuação e se as práticas do CM se caracterizam por protagonismo autônomo, colaborativo ou dependente. Costa (2020) utilizou uma abordagem qualitativa, com entrevistas e círculos de cultura. Nos seus achados, a pesquisa revelou que o CM pode ser um influente canal de práticas democráticas, desde que haja uma formação diferenciada para os mediadores e um investimento contínuo por parte do poder público.

Os resultados obtidos indicaram que o CM tem potencial para formar uma educação política eficiente, capaz de ressignificar a realidade escolar dos estudantes, caso seja implementado de forma permanente. Desta forma, para consolidar esse processo, foi elaborado um Guia Prático para a criação e implementação do Conselho Mirim nas escolas municipais de Santo André, com o objetivo de unificar procedimentos e fortalecer o protagonismo infantil nas instituições de ensino do município.

O trabalho desenvolvido por Franzen (2018), abordou os desafios na legitimação da gestão democrática na rede municipal de ensino de Toropi/RS, com foco na construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) para a Educação Infantil. O estudo teve como objetivo principal a elaboração de um documento orientador para o PPP da Educação Infantil, promovendo um processo de discussão dialógica entre professores e gestores. Para isso, a autora utilizou uma metodologia qualitativa baseada em estudo de caso, incluindo pesquisa documental e bibliográfica, além de círculos dialógicos investigativo-formativos.

O referencial teórico da pesquisa abordou os desafios da Educação Infantil no Brasil, destacando a importância da construção de uma proposta pedagógica que

contemple o direito à infância, com atenção às legislações e políticas públicas. O produto final da pesquisa foi um documento orientador para a construção do PPP da Educação Infantil em Toropi, desenvolvido coletivamente com gestores e professores. A pesquisa revelou que muitos gestores e professores ainda não sabem lidar com a autonomia que lhes é garantida, limitando-se às tarefas cotidianas da escola, o que aponta para a necessidade de maior comprometimento no processo de elaboração do PPP de forma democrática.

O trabalho pedagógico com crianças pequenas exige do profissional da Educação Infantil um conjunto de saberes e competências que abrangem tanto os cuidados básicos e essenciais quanto os conhecimentos fundamentais de diversas áreas. Cabe ao professor, por meio desses conhecimentos, proporcionar às crianças experiências que promovam sua autonomia e lhes ofereçam práticas sociais concretas e significativas. (Kramer, 2005).

Ainda Franzen (2018), traz que os diálogos emergidos nos círculos dialógicos incentivaram uma reflexão crítica sobre a prática e a teoria, promovendo uma auto(trans)formação dos sujeitos envolvidos no processo.

Nogueira (2022), realiza uma pesquisa que aborda o protagonismo infantil no currículo da Educação Infantil, considerando a criança como um sujeito de direitos ativo no processo educativo. Focada em uma instituição pública em Imperatriz/MA, a pesquisa analisou como o protagonismo das crianças é incorporado ao currículo, apoiando-se em documentos oficiais do Ministério da Educação e em teorias de autores que discutem a participação infantil e a pedagogia da infância. Utilizou uma abordagem qualitativa, na qual foram empregados métodos como observação participante, escuta de crianças em laboratórios e rodas de conversa, tanto com crianças quanto com professoras.

A análise de conteúdo dos dados revelou que, embora as crianças demonstrem autonomia no uso dos espaços, sua participação nas decisões ocorre principalmente durante brincadeiras livres, trazendo o questionamento do porque o currículo ainda segue um formato prescrito e estruturado.

Os resultados apontam que, apesar de os educadores reconhecerem a importância do protagonismo infantil, há desafios na transposição didática que permita uma real participação das crianças como sujeitos ativos. A pesquisa destacou ainda, que o currículo, embora fundamentado por marcos teóricos e legais

como a DCNEI e a BNCC, não reflete plenamente a participação e a autonomia infantil.

Nogueira (2022), atribuí à concepções históricas arraigadas nos docentes, que ainda priorizam métodos tradicionais, como o uso do livro didático e uma relação mais verticalizada com os alunos, dificultando a implementação de um currículo que valorize o protagonismo infantil de fato.

Na pesquisa realizada por Oliveira (2017), o autor buscou analisar o papel dos diretores e diretoras como parte da equipe gestora na implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em três instituições públicas de educação infantil da Rede Municipal de Campinas/SP. Utilizou uma abordagem qualitativa, a pesquisa combinou revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas. A reflexão teórica abrange os conceitos de gestão, administração, e o trabalho como forma de humanização em um contexto de um cenário educacional marcado por princípios de meritocracia, gerencialismo e competitividade. Foram entrevistados um diretor e duas diretoras, escolhidos com base em critérios de experiência e práticas de gestão democrático-participativa, conforme recomendação da representante do Núcleo de Ação Descentralizada da Região Sul (NAED/SUL/SME-Campinas).

Os resultados mostraram que a implementação dos PPPs acabam ocorrendo em meio a tensões entre o protagonismo dos gestores escolares e as diretrizes dos órgãos centrais. Porém, Oliveira (2017), aborda que, apesar dos desafios, como a carga burocrática e as demandas administrativas que limitam a ação pedagógica, os diretores e diretoras tentam conciliar essas tarefas para proporcionar experiências educacionais significativas às crianças.

A pesquisa também questionou a ênfase na formação continuada dos orientadores pedagógicos em detrimento da formação dos diretores e a falta de inclusão das famílias e da comunidade no processo de gestão, sugerindo que essas práticas poderiam fragilizar o sentido político do ato educativo.

Na dissertação apresentada por Oliveira (2019) a autora buscou discutir o protagonismo infantil no contexto da Educação Infantil em Curitiba, analisando como elementos como rotina, planejamento, currículo e avaliação se configuram nessa perspectiva.

Numa perspectiva de pesquisa qualitativa, utilizou documentos nacionais e municipais sobre Educação Infantil, além de entrevistas com pedagogas e professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba. A análise se

fundamenta na pesquisa configuracional de Norbert Elias e nas teorias de governamento e poder de Michel Foucault e seus comentadores, utilizando a prática discursiva de Foucault para examinar como o discurso molda a estrutura estabelecida.

Os resultados revelaram que o conceito de protagonismo infantil é interpretado de maneiras variadas, tanto nos discursos das profissionais quanto nos documentos analisados. Essas interpretações refletem diferentes práticas em relação à gestão da infância, sugerindo que o protagonismo infantil pode ser visto como um dispositivo de governamento. Deste modo, a pesquisa destaca as diversas formas como o protagonismo infantil é compreendido e aplicado, contribuindo para o debate sobre sua função e implicações na configuração da Educação Infantil em Curitiba.

Pereira (2017) investigou o protagonismo de crianças de quatro a cinco anos na Educação Infantil, focando na escuta de suas vozes e experiências escolares. A pesquisa seguiu as abordagens da Sociologia e Cultura da Infância e da Antropologia da criança, explorando a história dos conceitos de infância no Ocidente e formas alternativas de conceber as crianças.

A análise da produção bibliográfica recente no Brasil destacou a importância de valorizar a perspectiva infantil e a capacidade das crianças de produzirem cultura, criticou a predominância do adultocentrismo a partir da visão da professora. O estudo, de cunho qualitativo, utilizou metodologias inspiradas na história oral e etnografia, coletando narrativas de oito crianças por meio de entrevistas e utilizou-se de uma maquete da escola a fim de promover a espontaneidade.

Os resultados revelaram um protagonismo infantil limitado, contrastando com o excesso de protagonismo docente, onde as professoras controlam tempo, espaço e condutas, restringindo as oportunidades de escolha, expressão e brincadeiras das crianças. A rotina escolar mostrou-se limitante para a curiosidade e imaginação das crianças, suas formas privilegiadas de aprender sobre o mundo.

A pesquisa sugeriu ainda que, a Educação Infantil precisa avançar no reconhecimento e na abertura de espaço para a voz e o protagonismo das crianças, permitindo uma educação mais centrada nas necessidades e perspectivas infantis.

Nos estudos realizados por Pikazerwicz (2017), analisou os desafios enfrentados pelos gestores de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) na prática de suas funções. O estudo buscou identificar o perfil esperado desses gestores, os principais desafios que encontram ao assumir a gestão, as estratégias

adotadas para enfrentá-los, e a avaliação das práticas para proporem ações que possam melhorar a gestão dos CMEIs. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou bibliografia, documentos e um questionário aplicado a 28 gestores de CMEIs em Jaraguá do Sul, Santa Catarina.

Os resultados obtidos, indicam que os gestores de CMEIs enfrentam múltiplos desafios em suas práticas cotidianas. Sendo assim, para garantirem a qualidade do trabalho, é essencial que eles recebam formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e entendam a importância de uma gestão democrática e compartilhada, envolvendo Conselhos Escolares e a Associação de Pais e Professores (APP).

Outro ponto importante levantado pela pesquisa é que os gestores se concentrem no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições, tornando-o um documento efetivo, e contem com o apoio dos coordenadores pedagógicos para enfrentar os desafios diários.

Reol (2021), realizou uma pesquisa que buscou investigar a forma como promover uma prática pedagógica que legitime o protagonismo infantil no contexto pós-pandemia, com foco na escuta sensível das crianças. A pesquisa é qualitativa, fundamentada na Etnopesquisa Crítica Multirreferencial, e explora conceitos de infância e escuta sensível a partir de teóricos como Arroyo, Foucault e Malaguzzi.

A autora iniciou sua pesquisa preliminar em 2019 em uma escola de Educação Infantil, onde foram observadas as interações e as respostas das crianças em um ambiente pré-pandemia, destacando a importância de captar todos os aspectos do cotidiano infantil. Com a chegada da COVID-19, a pesquisa necessitou ser reorientada a fim de compreender as mudanças impostas pela pandemia e como essas mudanças afetam a prática pedagógica, especialmente no que tange à manutenção da voz e do protagonismo das crianças em um cenário educacional alterado.

A dissertação concluiu que, diante das novas circunstâncias impostas pela pandemia, faz-se fundamental reavaliar as práticas pedagógicas para garantir que a voz das crianças não seja silenciada. A autora também enfatiza a importância da escuta sensível e documentada como um caminho metodológico essencial para assegurar os direitos das crianças na Educação Infantil, especialmente em um contexto de retorno às atividades com novos protocolos e desafios.

A pesquisa sugeriu ainda que, ao priorizar a escuta ativa das crianças, é possível contribuir para a renovação dos valores democráticos na educação, adaptando-se às exigências de um cenário pós-pandêmico que demanda novas abordagens pedagógicas.

Sampaio (2018), explorou o protagonismo infantil ao investigar as percepções que as crianças têm sobre a escola, capturadas por meio de fotografias tiradas por elas mesmas. Inspirando-se em teóricos como Corsaro, Ferraço, Lopes e Malaguzzi, a pesquisa entendeu a infância como uma construção social, onde as crianças são vistas como agentes sociais que, em interação com os adultos e entre si, contribuem para a reprodução e transformação da sociedade.

Ao analisar as imagens capturadas pelas crianças, o estudo buscou desvelar as suas vivências e olhares sobre o ambiente escolar, ressaltando a importância de reconhecê-las como coautoras em pesquisas sobre o cotidiano escolar.

O trabalho enfatizou que as fotografias das crianças não apenas documentam momentos preciosos, mas também refletem suas perspectivas e experiências no ambiente escolar. Utilizando uma abordagem dialógica, fundamentada em Bakhtin, Geraldi e Sobral, a pesquisa buscou promover a alteridade nas relações estabelecidas na escola, ressignificou os registros fotográficos das crianças e valorizou suas vozes.

Assim, percebeu-se que o estudo contribuiu para uma compreensão mais profunda da infância bem como das dinâmicas sociais que ocorrem no ambiente escolar, reforçando desta forma a importância de envolver as crianças ativamente na construção do conhecimento sobre suas próprias realidades.

A dissertação realizada por Silva (2021), investigou os desafios e as oportunidades para a implementação de uma Gestão Democrática nos Centros de Educação Infantil do Município de Lages-SC. Utilizou uma abordagem qualitativa e teórica baseada no materialismo histórico-dialético, a pesquisa envolveu uma análise exploratória-descritiva e documental, apoiada por publicações sobre Gestão Escolar e Democrática.

A coleta de dados foi realizada por meio de Grupos Focais remotos, com a participação de sete gestoras, cujas experiências e diálogos ajudaram a definir categorias discutidas no texto. A análise dos dados seguiu a metodologia de análise de conteúdo de Bardin.

Os resultados indicaram que a Gestão Escolar Democrática é fator determinante para uma Educação Infantil que valorize a participação ativa das crianças, famílias, equipe gestora e docentes. A pesquisa ainda destacou a importância de explorar e aprimorar práticas de gestão democrática e sugeriu que há um campo amplo para futuros estudos. O estudo enfatizou a necessidade de refletir e desenvolver estratégias que promovam uma gestão escolar mais participativa e inclusiva.

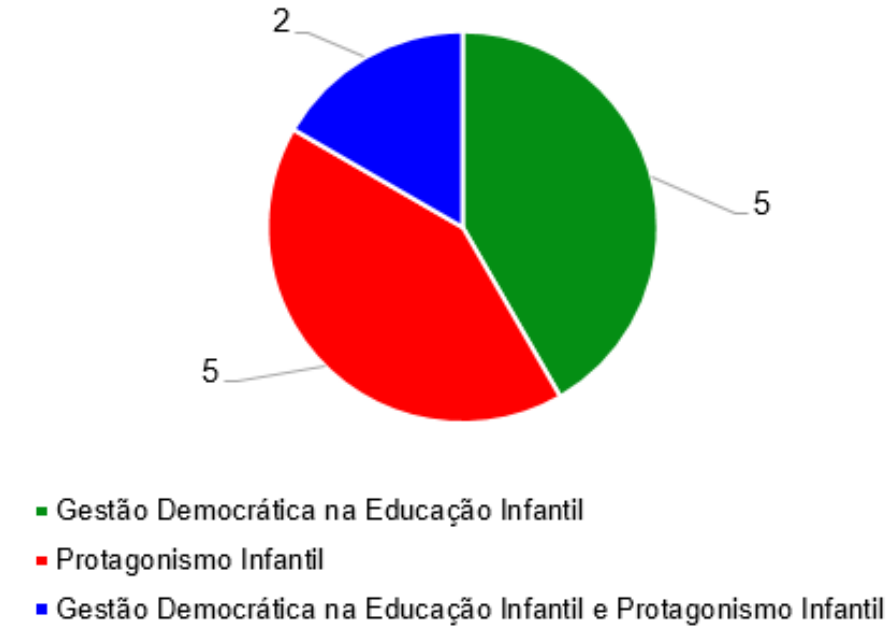
Zanfelice (2021), realizou um estudo que visou compreender como a prática pedagógica da professora coordenadora poderia apoiar o protagonismo infantil e das professoras em uma escola de educação infantil. A pesquisa de natureza narrativa, baseada na própria experiência da autora como professora coordenadora e nas interações com quatro professoras da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro.

Os dados foram coletados através de diários de campo, gravações e transcrições de encontros, observações em sala de aula, e diários de bordo das professoras. Também foram considerados o Projeto Político Pedagógico (PPP) e documentos complementares, analisados sob a perspectiva indiciário, que valoriza os pequenos detalhes e indícios do cotidiano escolar.

A análise revelou que o protagonismo infantil se manifesta nas brincadeiras, na produção de projetos e na participação nas avaliações, enquanto o protagonismo das professoras é de extrema relevância para a criação de um ambiente pedagógico reflexivo e dialógico. As discussões foram enriquecidas com pesquisas recentes sobre o protagonismo infantil e teorias pedagógicas como a Pedagogia-em-Partição e a abordagem de Reggio Emilia. Os estudos ainda destacam a importância de práticas formativas que promovam tanto o protagonismo das crianças quanto o das professoras, apontando para a necessidade de um ambiente escolar que permita a reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas.

A partir dos dados obtidos é notório perceber que há um vazio no que tange a pesquisas relacionando da Gestão Democrática na Educação Infantil ao Protagonismo Infantil conforme apresentados no gráfico 1, num total de 12 pesquisa sobre a presente temática, 5(42%) pesquisas são pesquisas relacionadas a gestão democrática na educação infantil, 5 (42%) cuja a temática investigativa é o protagonismo infantil e 2 (17%) são pesquisas realizadas cuja as temáticas conjuntas relacionadas a gestão democrática na Educação Infantil e o Protagonismo Infantil

Gráfico 1 - Pesquisas relacionando da Gestão Democrática ao Protagonismo Infantil.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

As investigações que abordam a gestão democrática frequentemente discutem como a inclusão de diversos atores no processo de decisão pode promover uma escola mais equitativa e inclusiva. Estas pesquisas geralmente destacam a importância de um ambiente onde a autonomia e a responsabilidade coletiva são valorizadas, criando um espaço propício para o desenvolvimento de uma educação mais participativa e transparente. Carvalho (2021) também aponta que

> (…) percebeu-se uma carência de pesquisas que foquem a temática da gestão democrática na educação infantil, especialmente, vinculada a discussão da gestão democrática como elemento de qualidade (Carvalho, 2021, p.25)

No entanto, mesmo que essas pesquisas reconheçam o potencial das práticas democráticas para impactar positivamente o ambiente escolar, elas tendem a subestimar a contribuição direta do protagonismo infantil para a dinâmica educacional. Conforme Carvalho:

> Como elemento comum entre as pesquisas, está o fato de que pesquisar a gestão na educação infantil difere-se do estudo da gestão nas demais

> etapas, compreendendo que as particularidades desta etapa não são detalhes, mas determinantes na organização das instituições e na identidade das diretoras. (Carvalho, 2021, p.24)

As pesquisas que focam no protagonismo infantil tendem a ressaltar o papel das crianças como agentes ativos em seu próprio processo de aprendizagem. Essas abordagens exploram como a participação das crianças nas decisões que afetam sua educação pode fomentar habilidades de autonomia e responsabilidade desde cedo.

No entanto, o foco restrito ao protagonismo infantil frequentemente não considera a interação com práticas de gestão democrática, limitando a compreensão do impacto potencial de uma abordagem integrada. Este fato também é corroborado por Carvalho, 2021, p.23 “leva a concluir que a educação infantil não é tida, para os pesquisadores que se dedicam à gestão escolar, como uma questão importante a ser pesquisada de forma específica”.

No quadro 9 apresentamos dados relativos ao número das pesquisas realizadas relativas à gestão democrática na educação infantil e protagonismo infantil.

Quadro 9 - Número das pesquisas realizadas relativas à gestão democrática na educação infantil e protagonismo infantil.

Autor	Gestão Democrática na Educação Infantil	Protagonismo Infantil
Carvalho (2021)	361	0
Costa (2020)	114	19
Franzen (2018)	50	0
Nogueira (2022)	0	46
Oliveira (2018)	62	10
Oliveira (2019)	2	66
Pereira (2017)	0	85
Piekarkewicz (2017)	70	0
Reol(2021)	70	0
Sampaio (2018)	0	11
Silva (2021)	200	07
Zanfelice (2021)	0	77

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Portanto, torna-se essencial que futuras pesquisas busquem investigar como a gestão democrática na educação infantil e o protagonismo infantil podem ser combinados de maneira eficaz.

A mesma constatação teve Piekarzewicz:

> Aqui ficaram claras a carência e a grande necessidade de pesquisa e produção de materiais com o olhar voltado à especificidade da educação infantil, sem a utilização do ensino fundamental e médio como referência. (Piekarzewicz, 2017, p.16).

Ainda sobre a análise das temáticas de acordo com os descritores selecionados, procuramos menções a eles em cada um dos trabalhos:

Um estudo mais aprofundado sobre a interseção entre essas duas abordagens pode revelar novas dimensões e estratégias para enriquecer a prática educacional, promovendo um ambiente onde tanto a participação coletiva quanto a autonomia infantil sejam cultivadas de forma sinérgica e que se retroalimenta. Essa integração poderia proporcionar insights valiosos para a criação de modelos

educativos mais inclusivos e eficazes, abordando de maneira mais completa as necessidades e potencialidades de todos os envolvidos no processo educacional.

5.1.2 Eixo Temático 2 – Fundamentação Teórica

Ao avançarmos com a análise das pesquisas, debruçamo-nos sobre a fundamentação teórica a qual embasa a articulação dos saberes teóricos. Desta forma, ao fazer o levantamento acerca dos autores utilizados encontramos muitos nomes comuns tanto entre as pesquisas analisadas quanto a esta.

Decidimos subdividir os autores em duas categorias conforme quadro 10, tal qual os descritores utilizados neste trabalho - gestão democrática na Educação Infantil e protagonismo infantil - embora pudéssemos subdividir as áreas de conhecimento dos autores ainda mais, optamos por não nos atermos às minúcias, deixando então, nestes dois grandes campos.

Quadro 10 - Principais autores que abordam as temáticas: gestão democrática na Educação Infantil e Protagonismo Infantil.

Autor	AUTOR	IDEIAS CENTRAIS
Gestão Democrática	Arendt, Hannah (2007)	Contribui com ideias sobre a esfera pública e a democracia participativa.
	Arroyo, Miguel (2016)	Foco na gestão democrática e educação popular.
	Barbosa, Raquel (2000; 2014)	Trabalha com temas de inclusão e gestão escolar democrática.
	Benevides, Maria Victoria (1996)	Aborda a participação cidadã e a gestão democrática na educação.
	Cury, Carlos Roberto Jamil (2002)	Contribui para a discussão sobre políticas educacionais e gestão democrática.
	Dourado, Luiz Fernandes (2006)	Enfoca a gestão democrática e a participação na educação.
	Freire, Paulo (1966; 2009)	Pioneiro na pedagogia crítica e na promoção de uma educação democrática.
	Gadotti, Moacir (2000; 2010)	Aborda a educação como prática da liberdade e gestão democrática.
	Gracindo, Regina (2008; 2009	Trabalha com políticas educacionais e gestão escolar. Discussões sobre a gestão democrática e políticas educacionais.
	Libâneo, José Carlos (2012)	Contribui com teorias sobre gestão democrática e organização escolar.
	Lück, Heloísa (2009)	Especialista em gestão escolar e liderança democrática.

	Paro, Vitor Henrique (1992; 2001; 2002; 2003; 2005; 2007; 2008; 2009; 2010; 2012; 2016)	Amplamente conhecido por suas obras sobre gestão democrática na educação.
	Saviani, Dermeval (1999; 2008)	Discute políticas públicas e gestão democrática na educação.
	Veiga, Ilma Passos Alencastro (2012)	Trabalha com temas de gestão escolar e democratização da educação.
Protagonismo Infantil	Angotti, Joseane (2007)	Estuda práticas pedagógicas que promovem o protagonismo infantil.
	Ariés, Philippe (1973)	Historiador que abordou a infância e a construção social da criança.
	Bakhtin, Mikhail, Geraldi, João Wanderley, e Sobral, Adail	Foco em linguagem e construção de sentido na infância.
	Bondioli, Anna (2013)	Pesquisa sobre a pedagogia da infância e o papel das crianças no processo educativo.
	Bondioli, Anna, e Savio, Donatella (2013)	Trabalham com a educação infantil e o protagonismo das crianças
	Campos, Maria Malta (2012)	Foca na educação infantil e nas práticas de protagonismo infantil.
	Castro, Lucia Rabello de, e Amaral, Andrea	Enfocam o protagonismo infantil e a sociologia da infância.
	Cerísara, Ana Beatriz (2000)	Trabalha com a infância e a participação das crianças na escola.
	Corsaro, William (2005; 2011)	Sociologia da infância e protagonismo infantil.
	Friedman, Tatiana (2018; 2020)	Estuda a participação ativa das crianças em ambientes educacionais.
	Gandini, Lella	Conhecida por seu trabalho com a abordagem Reggio Emilia e protagonismo infantil.
	Horn, Maria da Graça (2008, 2017,2022)	Pesquisa especialmente atenta às questões da organização dos espaços e da Ação Pedagógica na Educação Infantil.
	Kishimoto, Tizuko Morchida	Pesquisa sobre brincadeiras e educação infantil.
	Kramer, Sonia (1977; 2002; 2005)	Foca em educação infantil e participação das crianças.
	Kuhlmann, Marlise (2010; 2013; 2014)	Trabalha com a educação infantil e a agência das crianças.

	Kuhlmann JR, Moysés (1998, 2000)	Abordagem histórica de criança e educação infantil
	Malaguzzi, Loris (1995)	Fundador da abordagem Reggio Emilia, que enfatiza o protagonismo infantil.
	Martins Filho, Altino José (2013)	Pesquisa sobre a vida cotidiana e a docência da Educação Infantil.
	Monteiro, Ana Beatriz (2014; 2019)	Pesquisa sobre a participação das crianças na educação infantil.
	Oliveira-Formosinho, Júlia (2007)	Contribui para a discussão sobre a infância e a participação ativa das crianças.
	Ostetto, Luciana Esmeralda (2012)	Enfoca práticas pedagógicas que promovem o protagonismo infantil.
	Rinaldi, Carla (2006; 2014)	Figura chave na abordagem Reggio Emilia e defensor do protagonismo infantil.
	Zabala, Antoni (1998)	Discute práticas pedagógicas que envolvem a participação ativa das crianças.

Fonte: Elaborada pela autora, 2024

Ainda sobre o eixo temático 2, no quadro 11, apresentamos os principais autores atinentes ao Protagonismo Infantil que fundamentam o estudo desenvolvido pelos autores de cada uma das pesquisas que compõem o *corpus investigativo* deste estudo.

Quadro 11- Autores das dissertações e teses que fundamentam a temática do Protagonismo Infantil.

Autor	Frequência
Barbosa, M. C. S. (2000,2009)	**9**
Formosinho, J. (2007)	**7**
Kishimoto, T.M. (2002, 2007)	**10**
Bujes, M. I. E. (2002,2008)	**8**
Malaguzzi, L. (1999)	**9**
Friedmann, A. (2020)	**3**
Kramer, S. (2002, 2013)	**4**
Kuhlmann Jr., M. (1998, 2000)	**4**
Edwards, C. (1999)	**4**
Gandini, L. (1999)	**3**
Formosinho, J. Oliveira (2007, 2019)	**7**
Oliveira, Z. R. (2001, 2002, 2011)	**2**

Horn, M. G. S. (2005 ,2007, 2017)	**3**
Arenhart, D. (2007, 2016)	**2**
Rinaldi, Carla(2002, 2012, 2019)	**6**
PINAZZA Mônica Appezzato(2007)	**7**
Martins Filho, Altino José. (2006, 2010 ,2021)	**6**

Fonte: Elaborado pela autora a partir do acesso ao texto integral das dissertações (2024).

De acordo com o apresentado no Quadro 11, podemos perceber que temos autores que se destacam dentre aqueles mais citados. Júlia Oliveira-Formosinho (2007) juntamente com Kishimoto (2007) e Pinazza (2007) são organizadoras do livro "Pedagogia(s) da infância dialogando com o passado construindo o futuro", fato com que fizeram seus nomes aparecerem relevantemente.

Quadro 12 - Principais obras que fundamentam as pesquisas relativas ao Protagonismo Infantil.

Obra	Frequência	Autor(es)
Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação.	**9**	**Christine Pascal, (2019) Júlia Oliveira Formosinho (2019)**
Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação	**9**	**Júlia Oliveira-Formosinho(2007), Tizuko Morchida Kishimoto(2007) e Mônica Apezzato Pinazza (2007)**
Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.	**9**	**Carla Rinaldi (2019)**
As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância	**7**	**Carolyn Edwards (1999), Lella Gandini(1999), George Forman(1999)**
Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva	**5**	**Anna Bondioli, (1998) Susanna Mantovani(1998)**
Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência da Educação Infantil.	**4**	**Altino José Martins Filho (2013)**
Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil	**3**	**Maria Carmem Silveira Barbosa(2000)**
A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias	**3**	**Adriana Friedmann(2020)**
A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade	**2**	**Sonia Kramer(2013)**

Histórias, ideias e filosofia básica	**2**	**Loris Malaguzzi(2016)**
Culturas infantis: contribuições e reflexões	**2**	**Maria Carmem Silveira Barbosa(2012)**
Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica	**2**	**Moysés Kuhlmann Jr. (1998)**

Fonte: Elaborado pela autora a partir do acesso ao texto integral das dissertações e teses (2024).

Ao analisar as produções mais citadas e a recorrência dessas publicações, destacamos as diversas temáticas relativas ao contexto do Protagonismo Infantil voltado à etapa da educação infantil. Este fato sugere que esta é uma temática crescente nas áreas de estudo relativas às infâncias.

A análise dos dados revela uma forte predominância das obras que exploram as abordagens pedagógicas contemporâneas na educação infantil, com foco nas práticas de participação e documentação pedagógica. As obras "Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação", de Christine Pascal (2019) e Júlia Oliveira Formosinho (2019), "Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação", de Júlia Oliveira-Formosinho (2007), Tizuko Morchida Kishimoto (2007) e Mônica Apezzato Pinazza (2007), e "Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender", de Carla Rinaldi (2019), aparecem com a maior frequência (9 vezes cada), indicando uma valorização significativa dessas perspectivas na formação e prática pedagógica dos educadores. Essa concentração sugere que os conceitos de participação infantil e a documentação pedagógica, influenciados pela abordagem Reggio Emilia, estão no centro das discussões e práticas contemporâneas na educação infantil.

Além disso, obras clássicas e outras abordagens também têm presença relevante, como “As Cem Linguagens da Criança”, de Carolyn Edwards(1999), Lella Gandini(1999) e George Forman(1999), com 7 citações, reforçando a influência contínua da abordagem Reggio Emilia. As obras com menor frequência, como “A educação como resposta responsável”, de Sonia Kramer(2013), e “Histórias, ideias e filosofia básica”, de Loris Malaguzzi(2016), cada uma com 2 citações, embora menos referenciadas, ainda assim, contribuem para a diversidade de perspectivas e reflexões teóricas. Isso indica um equilíbrio entre a adoção de novas práticas pedagógicas e a continuidade de discussões fundamentais sobre a educação infantil, que se mostram essenciais para uma compreensão holística e crítica da formação das crianças e do papel do educador.

Ainda no quadro 13, a análise realizada referente aos referenciais teóricos utilizado nas pesquisas.

Quadro 13 - Principais obras que fundamentam as pesquisas relativas à Gestão Democrática.

Obra	Frequência	Autor(es)
Gestão democrática da escola pública	**7**	**Vitor Henrique Paro (2016)**
Organização e gestão da escola: teoria e prática	**7**	**José Carlos Libâneo (2004)**
Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível	**7**	**Ilma Passos Alencastro Veiga (2000)**
Administração escolar: introdução crítica	**6**	**Vitor Henrique Paro (2008)**
Dimensões de gestão escolar e suas competências	**5**	**Heloisa Lück (2009)**
Educação escolar: Políticas, estrutura e organização	**4**	**José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toshi (2012)**
A gestão participativa na escola	**3**	**Heloisa Lück(2010)**
Gestão democrática e a nova qualidade do ensino: o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais do estado de São Paulo	**2**	**Camargo, R. B(1997)**
A gestão democrática na escola e o direito à educação	**2**	**Carlos Roberto Jamil Cury (2007)**
Legislação Educacional Brasileira	**2**	**Carlos Roberto Jamil Cury(2002)**
A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil	**2**	**Luiz Fernando Dourado(2013)**
A qualidade da educação: perspectivas e desafios	**2**	**Luiz Fernandes Dourado, (2009) João Ferreira de Oliveira(2009)**
Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação	**2**	**Sônia Kramer(2006)**
Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos	**2**	**José Carlos Libâneo(1986)**
A escola participativa: o trabalho do gestor escolar	**2**	**Heloisa Lück (2001)**
Gestão educacional: uma questão paradigmática	**2**	**Heloisa Lück(2006)**
Concepções e processos democráticos de gestão educacional	**2**	**Heloisa Lück(2013)**

A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola	**2**	**Vitor Henrique Paro(2011)**
Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino	**2**	**Vitor Henrique Paro(2018)**
Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?	**2**	**Celso dos Santos Vasconcellos(2003)**

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ainda, no quadro 14, ao analisarmos os autores mais referenciados encontramos:

Quadro 14 - Autores que fundamentam as pesquisas sobre a Gestão Democrática.

Autor	Frequência
Vitor Henrique Paro	**22**
Heloisa Lück	**18**
José Carlos Libâneo	**15**
Carlos Roberto Jamil Cury	**8**
Ilma Passos Alencastro Veiga	**8**
Luiz Fernandes Dourado	**7**
Celso dos Santos Vasconcellos	**6**
Dermeval Saviani	**5**
Moacir Gadotti	**2**
Rubens Barbosa de Camargo	**2**
João Ferreira de Oliveira	**4**
Mirza Seabra Toschi	**4**
Maria Aparecida Guedes Monção	**3**
Regina Vinhaes Gracindo	**2**
Sônia Kramer	**2**
Lúcia Emília Nuevo Barreto Bruno	**2**

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Com base nos dados apresentados, é evidente que as obras de Vitor Henrique Paro, Heloisa Lück, e José Carlos Libâneo são as mais citadas, refletindo a centralidade desses autores no debate sobre gestão democrática e administração escolar no contexto educacional brasileiro.

Paro lidera com 22 citações, destacando-se especialmente com a obra “Gestão democrática da escola pública”, que aparece 7 vezes. Essa predominância

indica a forte influência de suas ideias na discussão sobre a democratização da gestão escolar e a qualidade da educação pública. Lück com 18 citações, também se destaca, sendo referência em temas relacionados à gestão participativa e democrática, com obras como “Dimensões de gestão escolar e suas competências” e “A escola participativa: o trabalho do gestor escolar”. A presença significativa de Libâneo, com 15 citações, reforça sua importância no campo da administração escolar, especialmente através da obra “Organização e gestão da escola: teoria e prática”, que é mencionada 7 vezes.

Além dos autores mais citados, outros como Carlos Roberto Jamil Cury, Ilma Passos Alencastro Veiga e Luiz Fernandes Dourado, com 8 e 7 citações, respectivamente, também desempenham papéis fundamentais na discussão sobre as políticas educacionais e a construção do projeto político-pedagógico das escolas. A obra de Veiga, “Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível”, com 7 citações, é particularmente relevante, destacando a importância da construção coletiva e democrática desse documento.

Autores como Celso dos Santos Vasconcellos e Dermeval Saviani, com 6 e 5 citações, respectivamente, complementam esse cenário, contribuindo com discussões sobre inovações pedagógicas e a relação entre educação e política. Esses dados refletem a pluralidade de abordagens e perspectivas teóricas que fundamentam a gestão educacional no Brasil, indicando um campo de estudo diversificado e em constante evolução.

Outrossim, ainda conseguimos perceber que em cada um dos descritores, há uma consonância maior entre os autores atinentes à gestão democrática.

Esta constatação nos leva a perceber que a gestão democrática acaba tendo mais destaque nas publicações científicas devido não somente à sua relevância no contexto educacional, mas com a sua abrangência. A gestão democrática permeia todos os níveis de educação (além de toda a educação básica também o nível superior), fazendo com que seja um campo empírico com grandes perspectivas de pesquisa. A literatura sobre este tema é vasta e diversificada, refletindo as múltiplas dimensões e desafios inerentes à implementação de práticas democráticas nas escolas.

Por outro lado, o protagonismo infantil, apesar de sua importância crescente, ainda tem uma presença mais limitada nas publicações científicas. O conceito de protagonismo infantil foi trazido por Malaguzzi (1999), e, apesar de oriundo da

prática educacional italiana pós segunda guerra, este conceito ganha amplitude com a publicação do livro “As cem linguagens da criança” em 1999. Coincidentemente, ou não, é o mesmo período em que, no Brasil, a educação infantil precisa sair do âmbito da assistência social e/ou saúde para a área da educação.

E, a partir de então, iniciam-se mais publicações sobre o campo da educação. Inicia-se a discussão sobre a importância de considerar as vozes das crianças e suas capacidades de agência dentro do contexto escolar. No entanto, a implementação prática desse conceito enfrenta desafios significativos, como a necessidade de mudanças culturais e estruturais nas escolas e na formação de professores. A relativa novidade do tema e a complexidade de se mudar práticas educativas arraigadas podem explicar por que o protagonismo infantil ainda não ocupa tanto espaço nas publicações acadêmicas quanto a gestão democrática.

Após a análise das pesquisas selecionadas para a composição do corpus investigativo deste estudo, torna-se evidente que existe uma divergência significativa entre a abordagem da gestão democrática e o protagonismo infantil. Enquanto algumas pesquisas enfatizam a gestão democrática, explorando como a participação coletiva no processo educacional contribui para uma maior transparência e eficácia nas escolas, outras focam no protagonismo infantil, destacando a importância da participação ativa das crianças em seu próprio processo de aprendizagem.

Este dado encontrado na análise é corroborado também nas dissertações que compõem o *corpus investigativo* desta pesquisa, como também encontrado por Sampaio (2018):

> As técnicas e metodologias utilizadas para a realização de pesquisa na área de educação sempre tiveram a perspectiva do adulto, seja como pesquisadores, ou como objeto de estudo, como dito anteriormente, porque historicamente não havia necessidade de obter dados a partir do ponto de vista das crianças, da mesma forma, não havia interesse em ouvir os pequenos naquilo que se referia a seu processo de ensino, afinal, o que eles poderiam saber sobre isso? (Sampaio, 2018 p.20).

Esta divisão sugere uma necessidade de integração entre essas duas perspectivas para uma compreensão mais holística do impacto das práticas educativas.

5.1.3 Eixo temático 3 - Procedimentos Metodológicos

No eixo temático 3, identificamos a tipologia de estudo, conforme gráfico 4, adotada em cada dissertação, descrevendo as dimensões constituintes dos procedimentos metodológicos de cada um desses estudos.

Para realizar a análise da tipologia de estudo adotada em cada dissertação ou tese, conforme os dados coletados, é necessário identificar as características metodológicas específicas de cada trabalho e categorizá-las nos dois subeixos propostos: Pesquisas Teóricas e Pesquisas de Campo.

A partir dos dados coletados e analisados em cada uma das dissertações que compõem o *corpus investigativo* desta pesquisa, a identificação da tipologia de estudo adotada em cada dissertação ou tese pode ser organizada em dois subeixos temáticos: Pesquisas Teóricas e Pesquisas de Campo, conforme delineado anteriormente e respondendo a um dos objetivos específicos atinentes à este trabalho. Cada subeixo será descrito com base nas dimensões constituintes dos procedimentos metodológicos utilizados pelos pesquisadores.

5.1.3.1 Subeixo Temático 1: Pesquisas Teóricas

Pesquisas Teóricas, concentram-se na análise e revisão de literatura, levantando conceitos e teorias sem a coleta de dados diretamente do campo. As pesquisas teóricas baseiam-se na revisão bibliográfica e análise documental, onde os autores utilizam textos e fontes secundárias para fundamentar suas argumentações. Esse tipo de pesquisa visa aprofundar conceitos, analisar teorias já existentes e propor novas discussões teóricas a partir de estudos prévios. No quadro 15 apresentamos as pesquisas teóricas utilizadas nas dissertações e teses, extraídas do *corpus* investigativo.

Quadro 15 – Pesquisas teóricas

Autor	Metodologia	Procedimentos
Carvalho (2021)	**Quantitativa, levantamento bibliográfico**	**Aplicação de questionário e revisão de artigos, teses e dissertações a partir de 2014**
Oliveira (2019)	**Qualitativa, com embasamento nas premissas configuracionais de Norbert Elias e nos estudos de Foucault**	**Análise documental e entrevistas semiestruturadas.**
Reol (2021):	**Qualitativa, fundamentada na Etnopesquisa Crítica Multirreferencial.**	**Focada em análise teórica**

Sampaio (2018)	**Base teórica Bakhtiniana**	**Não detalha métodos claros de coleta de dados, focando em princípios teóricos.**

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base nos dados apresentados no quadro 15, no total de 12 pesquisas analisadas, destas 4 (33,3%) são pesquisas teóricas

5.1.3. 2 Subeixo Temático 2: Pesquisas de campo.

As pesquisas de campo, por outro lado, envolvem a coleta de dados empíricos diretamente de contextos educativos ou sociais, como escolas, famílias ou comunidades. Os procedimentos metodológicos incluem observações, entrevistas, questionários e análise de documentos institucionais.

A pesquisa de campo distingue-se por envolver investigações que, além de incluir a pesquisa bibliográfica e/ou documental, também realizam a coleta de dados diretamente com pessoas, utilizando diversos métodos de pesquisa para obter informações empíricas.

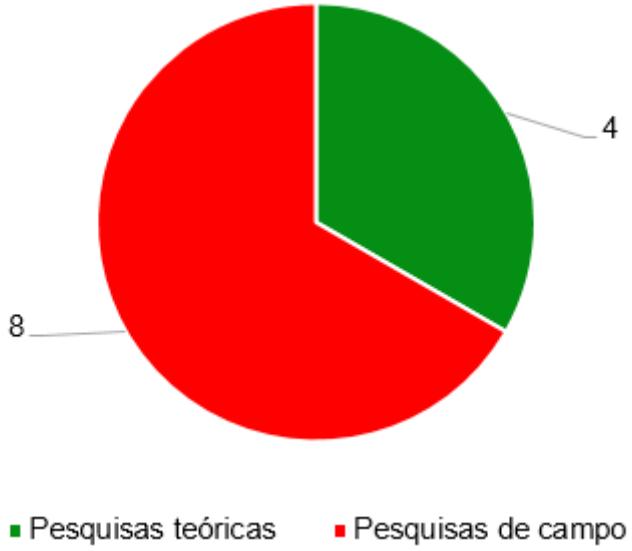
Quadro 16 - Pesquisas de Campo

Autor	Metodologia	Procedimentos
Franzen (2018)	**Qualitativa, estudo de caso.**	**Pesquisa documental, bibliográfica e círculos dialógicos com professores e gestores, triangulação de dados e análise de conteúdo.**
Oliveira (2018):	**Qualitativa, estudo de caso.**	**Pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas.**
Piekarzewicz (2017)	**Qualitativa.**	**Pesquisa bibliográfica, documental e questionário aplicado a gestores de CMEIs**
Silva (2021)	**Exploratório-descritiva, baseada no materialismo histórico dialético.**	**Procedimentos: Grupo focal com gestoras da educação infantil, análise de conteúdo.**
Pereira (2017)	**Qualitativa, inspirada na história oral e etnografia**	**Entrevistas com oito crianças, análise das narrativas.**
Nogueira (2022):	**Qualitativa**	**Observação participante, rodas de conversa com crianças e professores, pesquisa documental.**
Zanfelice (2021)	**Pesquisa narrativa**	**Reflexão sobre a própria prática, com ênfase em relatos individuais e subjetivos.**
Costa (2020)	**Qualitativa**	**Entrevista semiestruturada e círculos de cultura, análise de dados de maneira exploratória.**

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Com base nos dados apresentados nos quadros 15 e 16, no total de 12 pesquisas analisadas, destas 4 (33%) são pesquisas teóricas e 8 (67%) das pesquisas são pesquisas de campo, conforme apresentado no gráfico 2.

Gráfico 2 - Percentagem de pesquisas teóricas e de campo sobre a temática Gestão Escolar Democrática na Educação Infantil e Protagonismo Infantil.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

É possível observar que a maior parte dos estudos relacionados à educação infantil e à gestão escolar se enquadra no subeixo de pesquisas de campo. Esses estudos utilizam abordagens qualitativas, como observações participantes, entrevistas, grupos focais e análises de conteúdo. Conforme Gil (2002), o uso dessa abordagem possibilita um aprofundamento na investigação das questões relacionadas ao fenômeno estudado e suas inter-relações, por meio da valorização do contato direto com a realidade observada. Essa abordagem busca identificar aspectos comuns, mas permanece aberta para captar a individualidade e os múltiplos significados presentes. Com pesquisa teórica foram encontrados 33,3% dos estudos.

Já no subeixo de pesquisas teóricas, os autores se concentram na análise de textos e documentos, buscando compreender e expandir as bases teóricas sobre gestão e pedagogia participativa.

Quadro 12 – Autores e produções citadas nas dissertações e teses: referencial metodológico.

Produção	Frequência
BARBIER, René.	**6**
BARDIN, Laurence.	**6**
AMORIM, Marília.	**5**
FOUCAULT, M.	**5**
FERRAÇO, Carlos Eduardo.	**3**
FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D.	**2**
GIL, Antônio Carlos.	**3**
LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli	**3**
BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari.	**2**
FLICK, Uwe.	**2**
THIOLLENT, Michel.	**2**
TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva.	**2**

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base na caracterização do corpus investigativo, realizamos a apresentação dos eixos temáticos, nos quais os trabalhos foram categorizados conforme suas tipologias de pesquisa.

A organização em torno desses eixos temáticos, destacando as abordagens teóricas e de campo, possibilitou uma análise acerca das metodologias e objetivos de cada estudo, evidenciando as principais tendências dos estudos apresentados. Assim, concluímos que a categorização adotada oferece uma visão estruturada e aprofundada da produção acadêmica, contribuindo para futuras investigações no campo.

5.1.4 Eixo temático 4 - Concepções de Gestão democrática na Educação Infantil

Categorizamos o eixo temático 4, as dissertações de Carvalho (2021), Franzen (2018), Oliveira (2018), Piekarzewicz (2017) e Silva (2021) conforme quadro 17. Apresentaremos na sequência a descrição e análise das concepções sobre a Gestão Democrática adotadas pelos autores das dissertações e teses.

Quadro 17 - Concepções sobre Gestão Democrática na Educação Infantil.

Autor (a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível

CARVALHO, Natasha Carolina De.	A gestão democrática como elemento de qualidade na educação infantil: a percepção de diretoras de centros municipais de educação infantil de Curitiba	2021	M
FRANZEN,Karine Gutheil.	O projeto político pedagógico e a gestão democrática na educação infantil: uma proposta de construção dialógica na rede municipal de ensino de Toropi-RS.	2018	M
OLIVEIRA, João Severino De	O trabalho do(a) diretor(a) na educação infantil no processo de implementação do projeto político-pedagógico da/na escola'	2018	M
PIEKARZEWIC, Elizangela Silmara	De professor a gestor: desafios encontrados ao assumir a gestão de um centro municipal de educação infantil	2017	M
SILVA, Leia Kelly Rodrigues Da	Gestão escolar democrática na educação infantil: entraves e possibilidades	2021	M

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao seguir na análise das pesquisas que compõem o *corpus investigativo* deste trabalho seguimos buscando quais as concepções de Gestão Democrática encontramos.

Iniciamos com a perspectiva a partir da CF/88, pois antes dela não havia a concepção de democracia nas gestões:

> A expressão gestão escolar ainda é recente na história da educação, pois somente com a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) é que o conceito começou a ser introduzido no meio escolar e substituiu o termo usado até então – administração escolar. (Piekarzewicz, 2017, p.13).

Entre os trabalhos estudados para esta pesquisa observou-se que fazem menção sobre a falta de estudos concernentes à gestão especificamente na etapa da educação infantil,

> Ao fazer a busca, observou-se o silenciamento em produções voltadas à gestão na educação infantil. Timidamente, aparecem alguns estudos em relação à gestão da educação infantil, visto que ela está em construção e tem suas particularidades. Não há como buscar somente referências em documentos do ensino fundamental, pois esse nível diferencia-se muito do segmento da educação infantil, apesar de ambos fazerem parte da educação básica. (Piekarzewicz, 2017, p.16).

Ainda Carvalho (2021) observa,

> que a gestão de instituições de educação infantil tem caráter bastante específico das demais etapas da educação básica, definindo que o olhar a

> tais especificidades é importante elemento de pesquisa (Carvalho, 2021, p.81).

Sobre a gestão democrática Piekarzewicz entende que:

> A gestão democrática é uma conquista diária que rompe com o tradicionalismo e somente terá significado com a participação consciente de todos os segmentos da sociedade. (Piekarzewicz, 2017, p. 40).

De fato, Carvalho (2021, p.39) entende que “gestão democrática não é uma das formas de fazer gestão escolar, senão a única forma possível para produzir educação plena.”

Neste sentido Lück (2009) afirma que,

> a gestão democrática é proposta como condição de: i) aproximação entre escola, pais e comunidade na promoção de educação de qualidade; ii) de estabelecimento de ambiente escolar aberto e participativo, em que os alunos possam experimentar os princípios da cidadania, seguindo o exemplo dos adultos. (Lück, 2009, p.70)

As pesquisas ainda abordam a questão da legislação como não sendo a única forma de garantia desta efetivação:

> A partir da busca da efetividade da lei, que é a gestão democrática como princípio, pode-se pensar um currículo de qualidade para o atendimento das crianças, o que leva a refletir sobre a necessidade urgente de gestores qualificados para atender a essa demanda da educação básica, pois com a mudança da lei, também há mudanças na forma de administrar e gerenciar as instituições. (Piekarzewicz, 2017, p.40).

Como complementa Costa (2020, p. 77) “Por mais que a legislação se paute por uma gestão democrática, a efetividade dessa gestão democrática pouco se revela nas escolas.”

De acordo com Lück (2009) a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, sendo assim, dos pais e da sociedade em geral. Dessa participação conjunta e organizada é que resulta a qualidade do ensino para todos, princípio da democratização da educação.

A educação infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, possui características e desafios próprios que a distinguem de outras fases do ensino. Sua estrutura e práticas envolvem não apenas a responsabilidade com o desenvolvimento integral da criança, mas também a necessidade de articulação com políticas públicas e princípios pedagógicos específicos. Diversos estudiosos

discutem essas peculiaridades, realçando tanto as questões legais quanto os aspectos pedagógicos e sociais que envolvem essa fase educacional.

Ainda, Lück (2009), reafirma em seus escritos que a democracia é essencial em sociedades e grupos que valorizam os direitos humanos, pois reconhece não apenas o direito de usufruir dos bens e serviços disponíveis, mas também a responsabilidade de contribuir para sua produção e melhoria. Nesse contexto, direitos e deveres são inseparáveis, sendo que o exercício de um implica o reconhecimento do outro. Essa interdependência é a base para a construção de uma verdadeira democracia, fundamentada na participação ativa e cidadã em prol do bem comum.

Diante disso, implica em defender e assegurar os direitos das crianças, que ainda não possuem a capacidade de reivindicá-los de maneira autônoma.

> Pelo contrário, nesta pesquisa defende-se que as instituições devem formar para a democracia inclusive na garantia do direito à infância, neste caso, defendendo o direito da criança, sujeito que ainda não é capaz de clamar por eles de forma autônoma. (Carvalho, 2021, p.69).

Oliveira (2017) enfatiza a importância do comprometimento com os pressupostos legais que regem a educação infantil, ressaltando que atuar nessa área exige não apenas responsabilidade social, mas também conhecimento teórico e das contradições das políticas públicas voltadas à infância. Ele ainda aponta que a educação infantil se diferencia por aspectos como a garantia de acesso, o financiamento adequado e a valorização dos profissionais, além da necessidade de equilibrar o cuidar e o educar, essenciais nessa etapa.

Complementando essa análise, Piekarzewicz (2017) destaca o papel fundamental das instituições de educação infantil na construção de uma identidade própria. Por serem relativamente novas quando comparadas às escolas de outras fases, essas instituições exigem dos gestores a elaboração de currículos que atendam às necessidades das crianças e rompam com o assistencialismo predominante no passado.

É consenso entre as pesquisas a questão dos entraves para a efetivação da gestão democrática, o poder público enfrenta muitos desafios para a efetivação da gestão democrática no sistema educacional. Reafirma Lück (2009. p.71) que “a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social.”

É inegável a relação entre gestão democrática e participativa e a qualidade na educação, já que a responsabilidade é compartilhada por todos os envolvidos, tornando difícil mensurar a contribuição individual de cada um. A gestão democrática se concretiza quando as práticas escolares são guiadas por uma filosofia, valores e princípios sólidos, profundamente enraizados na consciência e nas ações das pessoas, influenciando seu modo de ser e agir.

Lück (2013, p. 41) afirma que:

> A gestão democrática ocorre na medida em que as práticas escolares sejam orientadas por filosofia, valores, princípios e ideias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando o seu modo de ser e de fazer.

A trajetória da educação infantil é marcada por desafios e rupturas que refletem as mudanças nas demandas sociais e nas concepções educacionais. Embora a educação infantil seja reconhecida como a primeira etapa da educação básica, abrangendo o atendimento de crianças de 0 a 3 anos, a superação do caráter assistencialista desta fase ainda se configura como um dos maiores desafios. Como aponta Carvalho (2021, p. 87), “é evidente que nenhum processo na educação ocorre de forma linear, e na Educação Infantil não é diferente”. Isso ressalta que a transformação da educação infantil está em curso, especialmente no que tange à compreensão de seu papel no desenvolvimento integral da criança.

Além disso, Carvalho (2021, p. 87) destaca a complexidade desse processo ao afirmar que,

> Se a maior ruptura presente no fato de a educação infantil figurar como a primeira etapa da educação básica, incluindo o atendimento de crianças de 0 a 3 anos ainda é transcender o caráter puramente assistencialista desta etapa, é preciso compreender ainda assim, que parte da demanda por educação de crianças muito pequenas está fortemente ligada à necessidade das famílias antes do próprio direito das crianças.

Isso evidencia a tensão entre a função assistencial da educação infantil e a garantia dos direitos das crianças, colocando em foco o desafio de equilibrar essas duas dimensões.

A construção de uma sociedade verdadeiramente democrática começa desde cedo, dentro do ambiente escolar.

A escola tem o papel fundamental de desenvolver o senso crítico e a capacidade de participação ativa nas crianças, preparando-as para exercer a

cidadania de maneira consciente. Piekarzewicz (2017), afirma que "a escola precisa trabalhar e desenvolver esse olhar crítico em nossas crianças e ensinar a democracia, para, mais tarde, termos uma sociedade verdadeiramente democrática" (p. 44), sugerindo que a vivência democrática no cotidiano escolar é essencial para que os alunos internalizem esses valores.

Libâneo (2012), trabalha com a concepção democrática-participativa. Esta concepção democrática-participativa baseia-se na relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe (...). Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomada às decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações. (Libanêo, 2012, p. 447).

Não basta ensinar democracia por meio de leis ou discursos; é preciso que ela seja experienciada nas práticas diárias.

A construção de um ambiente escolar democrático não se limita apenas à vivência das crianças, mas também envolve a atuação dos profissionais da educação infantil, que devem estar capacitados e em constante formação. Oliveira (2017, p. 102) reforça essa necessidade ao destacar que,

> A especificidade do trabalho com as crianças pequenas aponta a necessidade de os profissionais da EI terem acesso à literatura que aborde assuntos específicos sobre a infância, bem como as Diretrizes e documentos oficiais.

Desta forma enfatiza a importância da formação contínua e da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) com base nesses referenciais.

Portanto, para que a democracia seja efetivamente ensinada e vivenciada no ambiente escolar, é pontual que tanto os alunos quanto os profissionais da educação participem de um processo contínuo de aprendizado e prática.

A gestão escolar é uma articulador central nesse processo, organizando espaços e práticas que fomentem a participação ativa e a formação integral das crianças, além de garantir que os educadores tenham acesso aos recursos necessários para realizar um trabalho que valorize e promova esses princípios democráticos.

> Antes, apenas com um olhar administrativo, o diretor supervisionava e controlava a escola sozinho. Com a redemocratização da sociedade a partir de 1988, o papel do gestor mudou e hoje ele precisa de novos conhecimentos e habilidades para dar conta de gerir, articular e transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático (Plekarzewicz, 2017, p.15).

Para compreender o papel da gestão escolar na Educação Infantil, especialmente no contexto da educação pública, é necessário adotar uma perspectiva que abarque a complexidade e as múltiplas dimensões envolvidas.

Segundo Libâneo (2018, p. 118), os princípios que norteiam a gestão democrático-participativa incluem: a autonomia da escola e da comunidade, assegurada pela presença de um projeto pedagógico; uma relação respeitosa e harmoniosa entre o gestor e a equipe escolar; o envolvimento da comunidade no processo educativo; o planejamento das atividades; a formação continuada que promova o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da escola; o uso de informações concretas e a análise cuidadosa de cada problema (democratização das informações); a avaliação compartilhada; e a promoção de relações humanas produtivas e criativas.

Cabe ressaltar, que a gestão nessa fase educativa vai além das funções administrativas, sendo responsável por criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral das crianças, garantindo a qualidade do ensino e a inclusão social.

> O trabalho da gestão escolar se desenvolve nesse intrincado cenário, marcado por amplas questões concernentes à educação da criança, bem como à necessidade de se apropriar do conhecimento de outras áreas afins (como por exemplo, da Saúde, da Assistência Social, do Conselho Tutelar, do Ministério Público, do Poder Judiciário etc.) que possui íntima relação com a educação infantil e sinaliza a interdependência entre os setores para a garantia de acesso e permanência da criança pequena na creche e/ou pré-escola (na perspectiva de atendimento integral e rede de proteção à infância), bem como a perspectiva de currículo apontado pelas DCNEI/2009, aspecto que será abordado nesse capítulo. (Oliveira, 2017 p. 62).

Na lógica da gestão democrática, o papel do diretor escolar se configura como um elemento central para o desenvolvimento e a qualidade da educação.

A gestão, conforme esclarece Libâneo (2021, p. 21), é “[…] a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”.

No trabalho do diretor deve estar em consonância com as leis e normas estabelecidas, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), porém, enfrenta críticas e desafios relacionados à uniformização das expectativas e ao foco excessivo na responsabilidade individual dos gestores pelos resultados educacionais de suas escolas (Oliveira, 2017).

Além das exigências legais, faz-se necessário reconhecer o caráter político do cargo de diretor. Ele não é apenas um gestor administrativo, mas também um coordenador de processos e de pessoas, que inclui professores, alunos e famílias. Esse papel exige a formação e o desenvolvimento de indivíduos autônomos, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade educativa da escola (Carvalho, 2021, p. 67).

Libâneo (2021, p. 55) esclarece que “[…] o diretor coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente”. Já para Lück (2000), o gestor articula a diversidade e dá unidade ao espaço educacional, promovendo a formação dos estudantes.

Dessa forma, o diretor escolar deve desempenhar suas funções de maneira a envolver todos os segmentos da comunidade escolar – professores, alunos, pais, funcionários e demais agentes da equipe gestora.

Lück (2009) destaca ainda que a gestão é uma dimensão abrangente, complexa e de caráter político, pois confere poder ao sujeito, o qual se legitima no contexto educacional à medida que se promove, por meio de orientação e colaboração, a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Isso ocorre com a formação dos estudantes, envolvendo a participação ativa das famílias e da comunidade escolar, tanto interna quanto externamente.

A sua missão é promover uma coordenação eficaz e prática, incentivando a participação ativa de todos os envolvidos e liderando as mudanças e transformações necessárias para garantir um acesso e uma qualidade educacional efetivos (Oliveira, 2017, p. 44).

A fim de alcançar esses objetivos, é fundamental que o gestor estabeleça uma articulação constante com a comunidade escolar, promovendo a participação ativa na construção e na implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Este

documento segundo Lück (2009 p. 33) É um projeto elaborado de forma participativa e colaborativa, originado no seio da coletividade docente, funcionários, alunos e pais, que dá uma identidade à instituição educacional.

A colaboração na gestão do currículo escolar e em outras ações estratégicas fortalece a qualidade da educação e reforça a importância de entender a criança como um sujeito de direitos, essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e eficaz (Piekarzewicz, 2017, p. 35).

Assim, a atuação do diretor escolar é multidimensional, envolvendo tanto a conformidade com as normas legais quanto a capacidade de liderar e engajar a comunidade escolar em um esforço coletivo pela melhoria contínua da educação.

Nesse sentido, é fundamental analisar como os gestores enfrentam os desafios cotidianos e como suas práticas influenciam diretamente o processo educacional. Piekazerwicz (2017, p.13) reflete,

> Com todas as mudanças, a figura do gestor de educação infantil passou a fazer parte do contexto educacional, considerando que esse segmento possui diversas particularidades e requer do gestor um olhar mais sensível e cuidadoso para essa primeira etapa da educação básica.

Ainda, como afirma Oliveira (2018, p. 61) “A compreensão do trabalho da gestão escolar que atua na Educação Infantil da educação pública implica uma abordagem ampla e complexa”.

> A estreita relação do trabalho dos gestores da educação infantil às questões sociais atuais e a construção de projeto de sociedade implica no necessário entendimento da complexidade em que esta etapa da educação vem sofrendo frente às transformações e aos condicionantes socioeconômicos, políticos, educacionais e culturais emanados do contexto histórico brasileiro, (Oliveira, 2017, p. 66).

Nesta mesma perspectiva, outro fato é o trazido por Piekarzewicz (2017) de que

> A maioria dos gestores vem das salas de aula. De professor a gestor, uma nova e complexa função que traz grandes desafios. Tais profissionais vão “se formando” ou “se tornando” gestores na prática cotidiana.”(Piekarzewicz, 2017 p.17).

Desta feita, no que tange ao papel do gestor segundo Carvalho (2018, p.183)

> À diretora cabe, portanto, a complexa tarefa de fomentar a gestão democrática, mas principalmente de formar para a democracia. Neste contexto, a autoridade instituída pela função que ocupa tem a prerrogativa de formar, mas também de garantir que nenhum princípio seja desrespeitado, mesmo quando for pela vontade da maioria.

A gestão escolar influencia com grande importância na coordenação e no funcionamento eficaz de uma instituição de ensino, especialmente quando se trata de garantir a participação e a colaboração de todos os envolvidos no processo educacional.

Lück (2009) nos fala que a atuação do diretor na construção de uma escola e educação democrática baseia-se em sua capacidade de liderar e compartilhar essa liderança, tanto com a comunidade interna quanto com a externa. Essa gestão deve ser guiada por uma visão ampla do trabalho educacional e do funcionamento da escola, visando enfrentar os desafios de maneira colaborativa.

Neste contexto, é fundamental que o gestor atue como o principal articulador, promovendo a integração e a cooperação entre professores, funcionários e pais. Franzen (2018, p.81), destaca essa responsabilidade ao afirmar que:

> Nessa perspectiva, o gestor da escola é a pessoa responsável por assegurar a participação de todos os grupos da sua escola, professores, funcionários e pais, definindo atribuições, cronogramas e garantindo seu cumprimento.

Essas práticas, enraizadas na cultura educacional, dificultam a implementação de modelos mais participativos e colaborativos, uma vez que o sistema educacional ainda carrega vestígios de uma abordagem hierárquica e centralizadora.

> A equipe gestora precisa articular e planejar para que aconteça esta participação e atuação de fato, sendo que toda gestão implica em direção, isso não quer dizer que a responsabilidade está focada na gestora, mas sim no fato de que cada membro saiba de suas responsabilidades e da importância do comprometimento individual em prol do coletivo. (Oliveira, 2018, p.55).

Na gestão da Educação Infantil, é essencial que o cotidiano das crianças seja cuidadosamente planejado e observado, para garantir que suas necessidades sejam atendidas de maneira integral. Cada aspecto da rotina escolar, desde o tempo de lazer até os momentos de alimentação, acolhimento e interação, deve ser pensado de forma a proporcionar um ambiente que respeite o ritmo e a individualidade de cada criança. A gestão, nesse contexto, tem a responsabilidade de refletir sobre como esses tempos são organizados e se realmente atendem às demandas do desenvolvimento infantil. Como destaca Oliveira (2018, p. 66),

> Compete à gestão estar atenta a esses tempos e como as crianças estão sendo consideradas nesta rotina, por exemplo: o tempo de parque, que percebemos ser cronometrado em muitos CEIMs, é suficiente para as crianças? Os minutos no refeitório? O acolhimento empático na chegada? O momento da despedida? O exercício dos sentidos, tais como a entonação da voz, o olhar, a escuta das crianças? A nossa interpretação das ações, movimentos e gestos na interação com as crianças? Afinal, quais e quantos processos são vivenciados no cotidiano da Educação Infantil?

Ainda, neste sentido, Oliveira (2018, p. 42) afirma,

> Na Educação Infantil pode-se propiciar às crianças a participação ativa se torna um desafio, considerando que essas não conseguem se comunicar tão bem quanto um adulto, porém é de responsabilidade do gestor ouvir, perceber e entender as necessidades das crianças, que muitas vezes podem estar relacionadas à melhoria dos espaços, materiais, rotinas, questões pedagógicas, entre outros.

Segundo Malaguzzi (1999), o ambiente é fator fundamental no processo de educação das crianças, sendo considerado o "terceiro educador", ao lado da família e dos professores. Para ele, o ambiente não é apenas um espaço físico, mas um elemento ativo que contribui para o desenvolvimento infantil. Ele deve ser cuidadosamente planejado para estimular a curiosidade, a criatividade e a autonomia, oferecendo múltiplas oportunidades de exploração e interação, o que promove a aprendizagem de maneira significativa e contextualizada. O ambiente, assim, torna-se um parceiro essencial na educação, reforçando a importância de uma abordagem colaborativa, enriquecedora e promotora do protagonismo das infâncias.

Essa iniciativa se alinha com a perspectiva de Formosinho (2007), ao valorizar a criação de espaços participativos para as crianças. Isso começa com a elaboração de um contexto voltado para a participação, considerando toda a estrutura, organização, recursos e interações, de modo a gerar múltiplas possibilidades, garantindo que a escuta ativa da criança tenha um impacto concreto nos resultados de aprendizagem.

Além disso, a falta de vontade política, a resistência à mudança e a insuficiente formação de gestores e educadores para atuar de maneira democrática contribuem para a manutenção desse status quo, limitando a transformação necessária para uma educação verdadeiramente inclusiva e participativa. Assim como, argumenta Costa (2020, p. 168),

> A expansão da democracia na gestão escolar conta com algumas barreiras, causadas, principalmente, pela administração pública. O sistema educacional carrega ainda práticas de uma educação tradicional, camufladas por uma robusta detenção de poder nas mãos de poucos, que repercute uma estrutura de ensino que não consegue garantir os princípios de igualdade e de direitos.

Outrossim, ainda há a dificuldade de envolver toda a comunidade escolar de maneira efetiva, garantindo a participação ativa de pais, alunos, professores e demais atores na tomada de decisões.

Lück (2006) destaca que, no contexto da gestão, é fundamental reconhecer a importância da participação ativa de todos os envolvidos, tanto na tomada de decisões quanto na organização, planejamento e orientação das ações escolares. Essa participação deve estar conectada a toda a rede de ensino, e não restrita apenas à escola administrada.

Nesse sentido, segundo Lück (2006), a gestão deve estar intrinsecamente ligada à democratização, uma vez que a tomada de decisões e a execução das ações práticas exigem a contribuição de todos, sempre com base em um planejamento participativo.

Para Piekarzewicz (2017), o professor é fundamental para a efetivação da gestão democrática, pois, em seu fazer mostra muito como a perspectiva de gestão democrática é efetivada.

> Espera-se que esse profissional tenha um olhar sensível e cuidadoso para a primeira infância e para a criança pequena, que a veja como produtora de cultura e com direitos, sendo capaz de respeitá-la em sua individualidade, pois somente com uma formação inicial sólida e com formação continuada é que conseguiremos as mudanças necessárias para um fazer pedagógico que atenda às exigências da legislação e da concepção de educação. (Piekarzewicz, 2017 p. 24).

Esses obstáculos evidenciam a complexidade do processo de implementação de uma gestão verdadeiramente democrática, que depende não apenas de diretrizes normativas, mas também de uma mudança profunda nas práticas e na mentalidade dos envolvidos, pois “a democracia é algo intrínseco à educação de qualidade, em decorrência de uma relação pedagógica” (Costa, 2020, p.57).

De acordo com os pressupostos de Paro (2012), ao considerarmos uma escola democrática, reconhecemos a importância da participação ativa da comunidade

escolar. Essa participação é essencial para envolver todos os atores, promovendo diversas formas de ações que favoreçam uma aprendizagem significativa. A integração entre escola, família e comunidade é fundamental para alcançar uma gestão democrática centrada no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, com o objetivo de estimular suas potencialidades e contribuir para sua formação integral.

> As ações na instituição de educação infantil requerem um olhar cuidadoso e amplo, pois assumem um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças pequenas, o que reflete para toda a vida. Depende do gestor grande parte do sucesso ou do fracasso da instituição, entretanto, ele precisa de parceiros para gerir o espaço. Assim, uma de suas principais atitudes é tornar a instituição um espaço democrático, no qual a cooperação e a participação estejam presentes no cotidiano. (Piekarzewicz, 2017, p. 47- 48).

A gestão democrática é um princípio central nas políticas públicas educacionais, orientando a forma como as instituições devem ser organizadas e administradas. Para entender a importância da democracia no contexto educacional e nas interações que ocorrem dentro das escolas, é essencial analisar o papel que essa prática desempenha na estrutura da educação brasileira.

> As políticas públicas que determinam a gestão democrática nas instituições educacionais apontam alguns caminhos. Por esta razão, para compreender o papel da democracia na gestão e nas relações que ocorrem no interior das instituições educativas, é fundamental compreender o lugar que ocupa na organização da educação brasileira. (Carvalho, 2021, p.44).

Ferramentas importantes para a efetivação da gestão democrática nas escolas são os colegiados e o Projeto Político Pedagógico. Outrossim, a gestão democrática na educação infantil exige uma articulação constante entre o planejamento, a implementação e a avaliação das políticas públicas, especialmente no contexto brasileiro, que apresenta desafios em termos de acesso e qualidade.

A equipe gestora da escola, tem um papel central nesse processo, ao coordenar o projeto político pedagógico (PPP) de maneira participativa e dialógica, o que requer não apenas conhecimento técnico, mas também uma postura crítica e transformadora da realidade educacional.

Nesse sentido, Oliveira (2017, p. 84-85) destaca que:

> Atentar-se aos condicionantes e avanços aplicados pelas políticas públicas na educação infantil, no que tange ao acesso e à qualidade, articulado no trabalho da equipe gestora no planejamento, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da escola, contextualizado à realidade brasileira é um desafio aos gestores educacionais que almejam o caminho da gestão democrática participativa e dialógica e aos pesquisadores sobre a educação na perspectiva da contemporaneidade.

A construção coletiva do PPP deve permitir a autonomia e a participação ativa de todos os envolvidos no ambiente escolar, conforme os princípios da gestão democrática. Oliveira (2017, p. 100), ainda, afirma que,

> Contextos que exigem uma postura transformadora da realidade e uma abertura que potencialize a efetivação do PPP na perspectiva da autonomia e da participação ativa, princípios que regem as diretrizes que normatizam a gestão democrática participativa na educação pública.

Além disso, ele salienta que essa construção,

> Propicia também uma quebra de paradigmas na instituição, tirando a responsabilidade e as decisões somente da diretora ou diretor da escola e da equipe gestora, dividindo as responsabilidades com todos os envolvidos no processo educativo, minimizando os conflitos existentes e proclamando o sentido de pertencimento e identidade do projeto por todos os envolvidos, na dimensão que materialize o processo democrático-participativo e dialógico no cotidiano escolar" (Oliveira, 2017, p. 153).

Neste sentido, em relação ao projeto político pedagógico, Veiga (1995, p. 13 - 14), afirma que,

> O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

A gestão democrática envolve toda a comunidade escolar, não apenas o gestor.

> a gestão democrática vai muito além do trabalho do gestor escolar, ou seja, é imprescindível que todos os atores assumam seu papel, atuem em harmonia com o PPP e conheçam as leis que regem o sistema educacional, concepções de educação, entre outros conhecimentos necessários para atuar de forma consciente e significativa. (Piekarzewicz, 2017, p. 43).

De acordo com as pesquisas, no cotidiano escolar, muitas das diretrizes ainda não foram plenamente efetivadas.

> Hoje, no cotidiano escolar, ou seja, na prática, as leis ainda não se efetivaram por completo. Porém, são as atitudes do gestor no cotidiano que fazem a grande diferença, da mesma forma que a APP e o Conselho Escolar não podem existir apenas para cumprir exigências legais, mas, sim, para estar lado a lado com o gestor, a fim de pensar e articular melhorias no cotidiano, sendo esses os verdadeiros mecanismos da gestão democrática participativa." (Piekarzewicz, 2017, p. 96).

Elaborar e implementar um PPP emancipatório exige uma postura ativa dos gestores, com impacto direto no ambiente educacional.

> Elaborar, implementar, avaliar, consolidar um PPP emancipatório articulado à realidade exposta, exige postura transformadora pelos gestores, pois acena um trabalho árduo que merece a devida atenção, conquanto que os reflexos das relações que se estabelecem entre a equipe educativa, podem influir nos trabalhos e atividades curriculares desenvolvidos nas salas de referências junto às crianças pequenas, principalmente da creche, em que as professoras e professores atuam com agentes/monitores. (Oliveira, 2017, p. 67).

Desta forma, Veiga (1998) reafirma a crença que concebemos de que este tão importante documento deve constituir-se de acordo com os preceitos atinentes aos documentos norteadores, uma vez que ele garante a autonomia pedagógica e que ela, "por sua vez, está estreitamente ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, bem como aos resultados e, portanto, à essência do projeto pedagógico da escola." (Veiga, 1998, p.16).

Franzen (2018), afirma que os colegiados e conselhos escolares são formados por representantes de professores, funcionários, pais, alunos (em determinadas etapas e modalidades da Educação Básica) e o diretor da escola. O fato de as crianças da educação infantil não fazerem parte, no entanto, elas precisam ser ouvidas.

> Os alunos da Educação Infantil, por se tratarem de crianças de zero a cinco anos, não participam efetivamente da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. Contudo, é importante que haja uma observação reflexiva sobre a criança para apontar os rumos da escola, seus sonhos, metas e os passos que dará para a concretização do proposto no PPP. (Franzen, 2018, p. 82).

Neste sentido, Silva (2021, p. 84), afirma que,

> Para tanto, a criança pode ser ouvida, tendo a possibilidade de se expressar por meio de diferentes linguagens. Além da participação das crianças, a participação da comunidade é fundamental, pois quando a comunidade participa ativamente da organização e da estrutura da unidade de ensino, se sente pertencente a este espaço, cuidando e zelando pela instituição.

No entanto, observa-se que, em geral, esses participantes não recebem uma preparação prévia adequada para exercer suas funções de maneira eficaz.

Outrossim, de acordo com o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2002, Lei nº 10.172/01), também estabelece, como objetivos e prioridades,

> a [...] democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A participação ativa desses conselhos é essencial para garantir a efetivação da gestão democrática nas instituições educativas. Lück (2009, p.72), destaca em especial, “na realização de gestão democrática, a atuação de órgãos colegiados, que são organizadores da participação dos membros da comunidade escolar nessa gestão.” A simples existência de um conselho ou de outros mecanismos de gestão não assegura, por si só, a efetividade dessa prática democrática. Esses instrumentos precisam ser utilizados de maneira eficiente para que se cumpram seus propósitos.

Para Vasconcellos (2007), o conselho escolar deve ser um espaço de exercício autêntico do diálogo, do poder de decisão, de resgate da condição de sujeitos históricos de transformação, na busca do bem comum no âmbito da escola e de suas relações.

Além de criar espaço de participação, destacamos a necessidade de incentivar e promover a colaboração ativa desses espaços. A escola tem a responsabilidade de fomentar uma cultura democrática, algo que ainda não está enraizado na sociedade como um todo.

Nesse processo, a participação da comunidade escolar, especialmente das famílias, é fundamental. Incluí-las no conselho e em outras instâncias de decisão não só fortalece o processo pedagógico, mas também colabora com a gestão organizacional da escola, promovendo um ambiente mais inclusivo e participativo.

Nessa perspectiva,

> [...] a persistência de um modo de fazer pedagógico que ignora os direitos das crianças a ser competente e a ter espaço de participação (o modo pedagógico transmissivo ou pedagogia transmissiva) persiste, não por falta de pensamento e propostas alternativas. De fato, a pedagogia da infância pode reclamar que tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não como um ser em espera de participação. A persistência deve-se à regulação burocrática da escola que o autor anônimo do século XX, para usar a expressão de João Formosinho e Joaquim Machado, lentamente construiu. (Júlia Oliveira-Formosinho, 2007, p. 13).

A gestão democrática nas escolas, quando compartilhada com as crianças desde a educação infantil, desempenha um papel de grande relevância na formação de cidadãos conscientes e ativos. Ao envolver as crianças em processos de tomada de decisão e na construção do ambiente escolar, elas aprendem desde cedo sobre responsabilidade, respeito às opiniões alheias e a importância do diálogo.

> Pensar nas possibilidades de transformação social, investindo na qualidade de educação às crianças, numa perspectiva “de mudar a direção” da história, de reconstruir uma nova sociedade, não é uma tarefa fácil e simples, precisa-se, antes de tudo, descolonizar a própria percepção de história, de mundo, de sociedade, de política, de escola, de vivências, de projeto político-pedagógico dos sujeitos, tanto dos que nutrem esperança nesse amanhã, senão, principalmente, daqueles que já a perderam. (Oliveira, 2018, p.76).

Esse envolvimento não só promove a autonomia e o senso de pertencimento, mas também fortalece habilidades como a capacidade de argumentar, negociar e colaborar, que são essenciais para a vida em sociedade. Carvalho (2021), colabora com:

> A participação, disciplinada pela legislação da gestão democrática das instituições educativas brasileiras, somada ao compartilhamento educativo entre famílias e profissionais da educação no que se refere a educação das crianças pequenas aponta sua centralidade para a gestão das escolas. (Carvalho, 2021, p.72).

Portanto, a participação no espaço escolar, ganha força e eficácia quando é compartilhada com as famílias e a comunidade escolar. Esse envolvimento conjunto não só enriquece as decisões tomadas, mas também cria um ambiente de confiança e colaboração mútua, onde todos os atores se sentem responsáveis pelo sucesso educacional das crianças.

> Trazer a oportunidade de compartilhar os espaços educativos com profissionais, comunidade e crianças traz a democracia para o centro desta discussão, tendo a diversidade como balizadora das ações: diversidade de pontos de vista, diversidade de opiniões, diversidade de lugares de fala, diversidade de conhecimentos, diversidade de relações. Não se trata de

> desconsiderar ou de minimizar os saberes dos agentes internos à escola; trata-se sim de compartilhar tais saberes de forma que toda a comunidade escolar compreenda a importância da educação das crianças pequenas e partilhem ações de qualidade; trata-se ainda de considerar os saberes da comunidade, que não podem ser valorados como maiores e mais importantes ou como menores e menos legítimos, senão, como diversos e importantes para a construção da educação de qualidade. (Carvalho, 2021, p. 73).

Outrossim, quando as famílias e a comunidade participam ativamente da gestão escolar, há um fortalecimento dos laços entre a escola e o entorno social, criando uma rede de apoio que contribui para o desenvolvimento integral das crianças. Essa parceria promove uma visão mais ampla e compartilhada dos objetivos educacionais. Isso não só melhora a qualidade da educação oferecida, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais participativa e comprometida com o bem comum, ao formar cidadãos que entendem e valorizam a importância da colaboração e do diálogo em todas as esferas da vida.

Para a sua efetivação, a descentralização da gestão no papel da direção é parte importante para o processo participativo.

> Portanto, a compreensão de que democracia se refere à própria essência da educação infantil pressupõe transcender a responsabilidade individual da diretora ou a possibilidade de seu fazer solitário. Mas também requer compreender que sua ação poderá ser determinante para garantir espaços de participação com as profissionais, com as famílias, com as crianças e com toda a comunidade, garantindo o exercício democrático em instituições de educação infantil de qualidade (Carvalho, 2021, p.196).

Ao refletirmos sobre as concepções de gestão democrática na educação infantil, fica evidente que essa abordagem é fundamental para a construção de uma escola que valoriza a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo. A gestão democrática na educação infantil não se limita apenas à administração escolar, mas se estende à prática pedagógica, onde as vozes das crianças, famílias e educadores são ouvidas e consideradas na tomada de decisões.

O conceito de gestão participativa, também é trazido por Lück (2005), pois envolve todos os envolvidos no processo educativo, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e quaisquer outros representantes da comunidade que estejam interessados na escola e na melhoria do processo pedagógico. Gestão escolar pressupõe a ideia de participação, de uma ação construída em conjunto por seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva.

Esse modelo de gestão democrático na educação infantil, promove um ambiente escolar mais inclusivo, colaborativo e transparente, no qual o respeito às diferentes perspectivas e a busca por soluções coletivas são incentivados desde os primeiros anos de vida.

No mesmo sentido, Franzen (2018, p.77) afirma que “A função da escola é formar indivíduos críticos, criativos e participativos, sujeitos capazes de construir, através da participação, sua autonomia.”

Realizar uma discussão sobre gestão democrática na educação infantil implica reconhecer que essa abordagem é essencial para o desenvolvimento integral das crianças e para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

> Nas escolas de educação infantil, a participação não é somente desejada e buscada como exercício democrático de gestão, mas está determinada pela sua própria natureza e especificidade. (Carvalho, 2021, p.72).

No contexto de escolas de educação infantil, onde a participação e o diálogo são valorizados, as crianças aprendem a importância da cooperação, da responsabilidade e do respeito mútuo. Dessa forma, a gestão democrática tem espaço para melhor os processos pedagógicos e qualidade da educação oferecida, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos têm voz e vez desde a infância.

Um dos pressupostos da gestão democrática é o convite à participação de todos os atores escolares nos processos educativos,

> Tomando por base esta concepção de que participação pressupõe construir, junto com os agentes que participam do espaço educativo, não é possível conceber que determinados agentes sejam mais legítimos que outros; é uma mudança de paradigma que entende que é na diversidade que a educação democrática e de qualidade se constroi. (Carvalho, 2021, p.74).

Entender que as famílias, independentemente de sua condição econômica, não apenas devem participar do espaço educativo, mas também podem colaborar ativamente com as profissionais e o poder público na construção de uma educação infantil fortalecida, é essencial para a concretização da gestão democrática.

A participação na gestão escolar envolve tanto o direito de decidir e intervir quanto o dever de não se omitir. Esse processo implica uma ação compartilhada entre todos os envolvidos, de modo que cada sujeito tenha voz e possa tomar

decisões em diferentes níveis de poder, contribuindo para a construção de uma cidadania ativa e comprometida.

No contexto da educação infantil, a gestão enfrenta o desafio de desenvolver um projeto político-pedagógico sólido, que reflita a identidade e os valores da coletividade escolar.

A participação ativa e dialógica na construção desse projeto não só fortalece a gestão democrática, mas também promove a formação de crianças que exercem seu protagonismo junto aos adultos, ressignificando as relações sociais e fomentando uma sociedade mais humana, solidária e justa.

5.1.5 Eixo temático 5 - Concepções de Protagonismo Infantil

Na sequência, a descrição e análise das concepções sobre o Protagonismo Infantil, adotadas pelos autores das dissertações, tendo como referência os pressupostos das dissertações de Pereira (2017), Sampaio (2018), Nogueira (2022), Oliveira (2019), Reol (2021), Zanfelice (2021) e Costa (2020) conforme quadro 18.

Quadro 18 - Concepções sobre Protagonismo Infantil nas dissertações.

Autor (a)	**Título/Instituição-Curso**	**A no**	**N ível**
PEREIRA, Flávia Helena Fernandes	O que dizem as crianças sobre suas vivências na educação infantil: tempos, espaços e interações para o protagonismo infantil UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE, Lages.	2017	M
SAMPAIO, Ana Alice Kulina Simon Esteves.	"A gente já tem 6 anos e já fez muita coisa, sabia?" Como as crianças veem a escola que têm? Alteridade e heterociência nas percepções infantis UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO.	2018	M
NOGUEIRA, Edilma Bandeira De Araujo.	O protagonismo de crianças no currículo da educação infantil de uma instituição pública em Imperatriz/MA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, Imperatriz.	2022	M
OLIVEIRA, Milena Liz De.	O protagonismo das crianças: diálogo entre conceitos e práticas que organizam a educação infantil' UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba.	2019	M
REOL, Angela Goncalves Nery	O lugar da escuta na prática pedagógica da educação infantil: novas (im)possibilidades oriundas de uma pandemia' UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador.	2021	M

ZANFELICE, Natali Angela.	O protagonismo infantil no foco das práticas formativas da professora coordenadora na educação infantil. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, Rio Claro.	2021	M
COSTA, Liliane Silva.	Gestão escolar democrática e o conselho mirim: participação infantil e a aprendizagem política. UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL, São Caetano do Sul.	2020	M

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise do Eixo temático 5 que tange às concepções de protagonismo infantil, concepção que coloca as crianças no centro do processo educativo, reconhecendo-as como sujeitos ativos, capazes de influenciar e participar das decisões que afetam sua vida escolar e cotidiana.

Essa abordagem valoriza a autonomia das crianças, permitindo que elas expressem suas opiniões, façam escolhas e assumam responsabilidades de acordo com suas capacidades.

A BNCC, traz uma sessão intitulada “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil”, na qual um dos direitos reforça a ideia de participação:

> Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (Brasil, 2017, p.38).

Gostaríamos de iniciar trazendo a ideia de Pereira (2017), no que tange à educação infantil e na sua perspectiva de criança que vem ao encontro daquilo que pensamos enquanto pesquisadores e daquilo que cremos que seja imperativo de ser questionado a fim de repensarmos a reestruturação de uma educação - não só infantil- de fato, libertadora, com o desenvolvimento de pensamento crítico desde a mais tenra idade.

> Quando pensamos em educação infantil, pensamos no espaço da escola, na formação dos professores, nos conteúdos adequados, mas dificilmente encontramos referência explícita às crianças. **É como se a criança fosse quem menos tivesse importância nesse espaço**, como se os professores sendo qualificados, os conteúdos de acordo e a estrutura física em boas condições, a educação infantil transcorrerá com sucesso. **Tratamos a criança como se ela não tivesse nada a nos dizer,** como se ela fosse um ser indefeso que apenas escuta, obedece e, claro, requer cuidado e proteção. (Pereira, 2017, p.16, Grifo nosso).

Neste mesmo sentido,

> Entendemos a infância como uma forma estrutural e as crianças como agentes sociais que, por meio da negociação com adultos e da criativa cultura de pares entre crianças, contribuem para a reprodução e transformação da infância e da sociedade. (Sampaio, 2018, p. 5).

Pereira (2017, p.35) reitera:

> Se a criança é um ser de direitos significa que merece respeito. Mas, o que significa respeitar uma criança pequena? Certamente não se trata de fazer todas as suas vontades e nunca a contrariar, numa atitude laissez-faire, adotada por muitos pais. Se ela passa a ser considerada como sujeito de direitos, precisamos ouví-la, abrir espaço para sua voz, para sua manifestação, dar atenção a suas expressões como legítimas, fazer acontecer os seus direitos; talvez tratá-la para além de um ser frágil que precisa de cuidados, mas prepará-la para a vida, para a cidadania, desde esta fase inicial (Pereira, 2017, p.35).

Nogueira (2022), corrobora com relação ao protagonismo infantil, afirmando:

> Culturalmente, passamos por uma trajetória histórica de valores morais, religiosos, familiares e ademais em que a criança foi negada, controlada, vista como objeto e/ou o futuro, em que termos como **“criança não tem querer”; “não sabe de nada”; “cala boca e senta menino”; “engole o choro”; e “o que é que está me olhando desse jeito?”** [...], cercearam o lugar do sujeito criança, pensante dotado com todas as capacidades inerentes aos seres humanos, o que arrastou e ainda permanece, mesmo que em um grau menor, a dificuldade de adultos em garantir experiências dialógicas de liberdade no ser e agir as crianças, baseados nas próprias vivências de silenciamento e neutralidade de iniciativas ou por crenças construídas em suas primeira (0 aos 7 anos) ou segunda infância (7 aos 12 anos), refletindo diretamente nas crianças presentes nessa construção sócio-histórica. (Nogueira, 2022, p. 88. Grifo nosso).

Após então, esta breve contextualização sobre educação infantil, crianças e infâncias, com as quais concordamos, passamos a vê-las com caráter teórico, como foco de estudo que venha a contribuir para uma nova e melhor sociedade.

Barbosa (2006) argumenta que, para alcançar uma educação mais inclusiva e cidadã, a escola deve adotar estratégias que promovam um ajuste em seus princípios. Isso envolve, por um lado, incluir a cidadania como parte central da agenda escolar e, por outro, garantir a responsabilidade de implementar uma gestão democrática e participativa. Essas ações devem criar relações pedagógicas

saudáveis, permitindo que as crianças participem de forma ativa e democrática junto aos demais integrantes da comunidade escolar, com o objetivo de construir uma escola mais justa e comprometida com a cidadania.

Percebemos como de fato, este é um caminho que já vem sendo desejado, trilhado lentamente, uma vez que encontramos subsídios nas Diretrizes Curriculares Nacionais:

> Para que as crianças possam manifestar suas preferências, seus desejos e desagrados é necessário que elas percebam que tais manifestações são recebidas e levadas em consideração. Uma criança que percebe que suas colocações, sejam elas expressas verbalmente ou de outra forma, são desconsideradas, tende a desistir de fazê-lo e acreditar que suas tentativas são inócuas. Isso não significa dizer que todas as queixas e desejos das crianças devam ser satisfeitos, mas sim que devem ser ouvidos e sempre respondidos. Se não há possibilidade de atendê-los, é uma boa atitude deixar isso claro para a criança e explicitar a razão da negativa. (Brasil, 1998, p. 67)

Os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), estabelecem diretrizes que garantem às crianças o protagonismo no processo educativo. Eles asseguram que as práticas pedagógicas coloquem as crianças no centro das atividades, promovendo experiências baseadas em suas vivências que incentivem a comunicação, o pensamento, o sentimento e a ação de maneira autônoma, criativa, dinâmica e ativa.

Sendo assim, o protagonismo infantil desafia as práticas tradicionais que veem as crianças apenas como receptores passivos de conhecimento, promovendo, em vez disso, uma educação que considera suas experiências, interesses e vozes como elementos fundamentais para a construção de uma aprendizagem significativa e transformadora.

> Recentemente, o tema “protagonismo infantil” vem atraindo a atenção de vários setores sociais que têm buscado ampliar a coletânea das interpretações na intenção de repensar a atuação e prerrogativas da vida pueril. Protagonizar é assumir o papel principal no palco da vida, colocando-se por meio dos sentimentos e expressões numa atuação única, intransferível e autônoma (Nogueira, 2022, p.40).

A discussão sobre a participação das crianças na Educação Infantil integral abrange várias perspectivas. Recentemente, os conceitos de protagonismo e

participação têm sido frequentemente associados à abordagem de Reggio Emilia, desenvolvida pelo professor Loris Malaguzzi na cidade italiana de Reggio Emilia, localizada na região da Emília-Romanha. Malaguzzi (1999) reforça crianças possuem uma imensa capacidade de nos surpreender constantemente, seja por sua habilidade de refletir, agir ou colaborar. Elas são protagonistas ativas no processo de construção de seu próprio conhecimento, especialmente quando têm a oportunidade de participar e influenciar o ambiente ao seu redor.

Porém, este conceito ainda é recente na literatura, conforme apura também Pereira (2017):

> Ao explorar a literatura, constatamos que o conceito de protagonismo infantil, propriamente dito, não está ainda muito desenvolvido, sendo possível encontrar referências esparsas entre os autores. Alguns o relacionam às possibilidades de participação da criança na sociedade, ou seja, como a criança é inserida em seu contexto social, qual o momento em que ela pode dar sua opinião ou contribuir com os adultos (Pereira, 2017, p.70).

Ainda explorando a literatura acerca dos termos protagonismo e participação destacamos,

> Sobre esta diferença entre protagonismo e participação, cabe aqui adiantar que a bibliografia sobre o tema aponta que há autores que diferenciam os dois termos, colocando o protagonismo com um sentido mais individualista e participação com um sentido mais democrático, assim como há autores que colocam as duas palavras como sinônimos (Zanfelice, 2021, p.22).

Horn (2004) colabora com seus estudos quando afirma que protagonismo infantil se revela quando as crianças são reconhecidas e tratadas como agentes ativos no processo educacional, com a capacidade de participar das decisões e influenciar o ambiente ao seu redor, construindo e reconstruindo conhecimento de forma autônoma e colaborativa.

O protagonismo infere à participação, atualmente, o conceito de protagonismo é amplamente empregado em diversos campos. Zanfelice (2021, p.74) ressalta que “O termo participação, para alguns autores, pode carregar um sentido mais democrático, posto que não coloca um sujeito em evidência, mas vários.”

> Qualquer termo utilizado, seja participação ou protagonismo, mesmo havendo uma linha tênue entre as definições de ambos, carrega um significado político. É preciso cuidado no sentido de que, mesmo carregada de significado, uma palavra pode dar margem a diversas interpretações. Colocar a criança como protagonista pode ter como efeito a minimização do papel do professor. Colocar o professor como protagonista pode acarretar

> uma visão adultocêntrica, que não permite a escuta em relação ao que as crianças têm a dizer. (Zanfelice, 2021, p.75).

Na educação, o termo protagonismo infantil emerge com diferentes interpretações, significados e aplicações, refletindo a diversidade de abordagens sobre o papel ativo das crianças no processo educativo.

> Os achados bibliográficos relativos ao protagonismo infantil se relacionam, prioritariamente, à participação e à liberdade da qual a criança pode usufruir dentro da escola, que depende das concepções e atitudes da professora, e de sua capacidade de estar atenta às iniciativas infantis, mantendo uma postura mais de observar e escutar e, sobretudo, de reconhecer e articular as demandas e ideias que emergem espontaneamente das crianças, minimizando suas ações de comandar. (Pereira, 2017, p.74).

Oliveira-Formosinho (2007) ressalta a persistência de práticas pedagógicas que muitas vezes ainda desconsideram o direito da criança de ser vista como capaz e de ter um espaço para participação ativa. Nesse contexto, a autora discute a necessidade de uma Pedagogia da Infância que se baseie na prática da participação infantil. Segundo Oliveira-Formosinho, essa pedagogia deve ser um espaço de interações voltadas para projetos colaborativos, envolvendo não apenas o corpo docente, mas, sobretudo, as crianças. Aspectos como a observação, a escuta e a negociação são essenciais “para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que fogem à fatalidade” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 29).

Nogueira (2022), reforça que “O reconhecimento de meninos e meninas como protagonistas se torna cada vez mais indispensável e precisa permear todos os espaços que contam com suas presenças. (Nogueira, 2022, p. 41). Continuando ainda explicita sobre a concepção que a escola como espaço educativo tem das e para as crianças:

> Nesse sentido, faz-se necessário compreender: qual o lugar da criança? Quem é essa criança no processo educativo? Qual a concepção de infância no contexto educacional que precisa ser evidenciada? Qual currículo é necessário às demandas infantis nessa etapa? (Nogueira, 2022 p. 25).

Enfatizamos a importância da educação infantil como um espaço fundamental para a promoção da igualdade política e o respeito à diversidade. Barbosa (2009), destaca que, ao proporcionar um ambiente acolhedor e inclusivo, a educação infantil pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais equitativa. Reforça, ainda, que acredita que a construção da igualdade política

acontece justamente nesse espaço de acolhimento da diversidade que é a educação infantil.

Oliveira (2019), em sua pesquisa, observa que, atualmente, as propostas para a educação infantil colocam a criança como a figura central no planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas, popularizando o termo “protagonista”.

Segundo Nogueira (2022),

> Nessa perspectiva, a investigação sobre o protagonismo infantil buscou, a partir da sociologia da infância, ampliar o nosso olhar para a criança como ator, personagem principal da sua história e a infância como categoria geracional e plural. (Nogueira, 2022, p. 21)

Essa abordagem tem gerado considerável reflexão e debate, além de algumas críticas, devido à falta de uma definição clara e de uma compreensão uniforme sobre o conceito e o uso do termo. Embora a etimologia da palavra sugira uma simplicidade aparente, suas diversas interpretações e aplicações são bastante abrangentes.

Conforme os estudos trazidos por Friedmann (2020) o protagonismo infantil é um movimento contemporâneo que busca reconhecer as crianças como agentes ativos em suas experiências e decisões. Desta forma, observa-se que diversos setores da sociedade têm direcionado atenção para essa perspectiva, valorizando a participação e autonomia infantil no processo educativo.

Continuando com os conceitos trazidos por Oliveira (2019):

> A respeito da concepção do protagonismo infantil, dentro da maquinaria escolar, por parte das profissionais, foi possível constatar que não há uma unanimidade a respeito do que de fato esse termo significa na sua prática. Sem dúvidas há muitos aspectos a serem problematizados, como esses significados, as novas práticas vigentes das docentes e seus papéis na E.I contemporânea. (Oliveira, 2019, p. 99).

É importante ressaltar que:

> O discurso de criança protagonista faz parte de toda a configuração da educação, desde os documentos norteadores, planejamentos, avaliações, portfólios, rotinas e práticas educacionais. Isto posto, pode-se inferir que o discurso da criança protagonista se inseriu nos círculos da E.I, mas não foi muito além. Os profissionais não mudam de maneira significativa suas práticas de acordo com os discursos que circulam em suas configurações, por mais que às vezes reproduzam as mesmas palavras-chaves que regem a educação. (Oliveira, 2019, p. 95).

A escola é o primeiro local onde a criança exerce seu direito de cidadania, é um espaço coletivo que busca a integração entre ela e seus pares. A educação é um direito assegurado ao cidadão, e este direito inicia-se na educação infantil Desta forma, não podemos deixar de pensar sobre como a escola pensa sobre o seu papel nesta etapa tão importante.

Barbosa (2009, p. 66), argumenta que,

> [...] a participação das crianças nas opções e decisões no coletivo da escola não se reduz à atenção aos desejos individuais e interesses momentâneos de um grupo, muito menos à espera dos adultos pela “clareza” das “palavras” que comunicam interesses ou opiniões naquilo que afeta o coletivo. Antes, supõe considerar que a participação das crianças na gestão da escola acontece processualmente, em diferentes níveis, o que implica mudanças nas práticas cotidianas.

Outrossim, ainda precisamos evidenciar que o protagonismo infantil só surtirá efeitos uma vez que a escola coloque-se neste papel de promovê-lo, porém ainda há uma lacuna sobre a participação infantil de fato, assim como afirma, Reol (2021, p. 15),

> A comunidade científica construiu conhecimentos de suma importância sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, contudo, ainda é incipiente o conhecimento da experiência a partir da voz da criança.

O papel da escola em relação ao protagonismo infantil é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem.

Formosinho (2007) apoia essa visão ao afirmar que é fundamental permitir que cada criança influencie o processo de tomada de decisão. Dessa forma, é possível educá-las com base no reconhecimento de seus direitos, promovendo o desenvolvimento da assertividade. Além disso, é essencial garantir que o sentimento de pertencimento e participação sejam cultivados como um meio de fortalecer a comunidade.

De acordo com Barbosa (2019, p. 1), a escola de educação infantil,

> É um lugar onde as crianças aprendem as regras de convívio social, a integrar-se com outras crianças, a trabalhar em grupos e a dividir a professora, os brinquedos e os materiais, a cuidar das suas coisas (organizar, emprestar e guardar). Os conteúdos versam sobre os conhecimentos significativos para cada grupo social de acordo com: as características do universo que os circunda, com a faixa etária das crianças,

> as suas experiências anteriores e seus interesses e necessidades futuras. E as formas de trabalhar devem priorizar as aprendizagens através de meios criativos, participativos, dialógicos e dinâmicos. (Barbosa, 2019, p. 1).

Deste modo, implica em permitir que as crianças participem ativamente das decisões que afetam seu cotidiano escolar, seja na organização do ambiente, na escolha de atividades ou na construção das regras de convivência.

> Ao assimilar a escola em sua função social, na apropriação de um planejamento participativo no processo decisório e na inibição de comportamentos de autocontrole e desvalorização da capacidade política das crianças, a gestão escolar tem influente função em contagiar professores e funcionários. (Costa, 2020, p. 91).

Oliveira-Formosinho (2008) ressalta o processo de agência, no qual o indivíduo interpreta o mundo e participa ativamente como cidadão na construção cultural da família, escola e sociedade, intervindo nos acontecimentos ao seu redor. Nesse sentido, a criança com agência assume o papel de protagonista, exercendo seus direitos e influenciando diretamente a ação pedagógica compartilhada, contribuindo para a construção de diversos saberes que se integram ao seu acervo de conhecimentos em uma ética de reciprocidade.

Três pilares fundamentais desenvolvidos pela pedagogia da participação, tornando essenciais no cotidiano das escolas de educação infantil: a observação, a escuta e a negociação. Dessa maneira, as atitudes dos adultos diante das manifestações infantis devem adotar práticas que incorporem esses pilares, fortalecendo o papel da criança na investigação, curiosidade, colaboração, pertencimento e significação, além de reconhecer sua importância e distinção. (Oliveira-Formosinho, 2008).

Para tanto, outro fator importante a ser considerado é como este espaço tem sido visto perante a sociedade,

> Algo que hoje ainda necessita ser enfatizado, posto que não raras vezes a escola de educação infantil é vista como a “escolinha”, território onde a criança, em tese, ingressa exclusivamente para ser cuidada, alimentada e para brincar. Ainda hoje é preciso ressaltar que a educação infantil tem suas especificidades e que o cuidar é parte dos processos que envolvem a intencionalidade pedagógica, mas que não se resume a isso. Nem tampouco a educação infantil é etapa simplesmente preparatória para o ensino fundamental, posto que, como já dito anteriormente, é uma etapa que implica especificidades, intencionalidade pedagógica coerente com a faixa etária atendida e que realmente oportunize o que chamamos de desenvolvimento integral da criança (Zanfelice, 2021, p.63).

Para que o protagonismo infantil ocorra no espaço educativo, é necessário que os gestores e professores assumam a centralidade no processo educativo.

> Apesar das ideias que versam sobre o protagonismo infantil terem sido difundidas, é preciso ainda um trabalho de desconstrução do adultocentrismo, onde o adulto é detentor de todas as ações e decisões dentro e fora da sala de aula, desconsiderando aquilo que as crianças têm a dizer. (Zanfelice, 2021, p.26).

Nogueira (2022 p. 20), entende que “a proposta do fazer Educação Infantil está em distanciar-se de posturas adultocêntricas para propiciar às crianças que se constituam no centro do processo educativo.

Nesse contexto, Malaguzzi (1999) defende a pedagogia da escuta ativa, que vai além da linguagem oral e escrita, envolvendo também os processos de aprendizagem. Na pedagogia da escuta, o educador deve estar atento e ser sensível às linguagens, símbolos e códigos utilizados pelas crianças para se expressarem, incentivando o diálogo, a comunicação e promovendo uma aprendizagem significativa.

De acordo com Loris Malaguzzi (1999, p. 67),

> Se as crianças possuíam direitos legítimos, então elas também deveriam ter oportunidades de desenvolver sua inteligência e de serem preparadas para o sucesso que não deveria e não lhes poderia escapar. Esses eram os pensamentos dos pais, expressando uma aspiração universal, uma declaração contra a traição do potencial das crianças, e um alerta de que elas, antes de tudo, precisavam ser levadas a sério e merecer nosso crédito.

Ainda neste sentido de escuta,a BNCC norteia que é direito da criança :

> “comunicar-se 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” (BNCC, 2016, p. 20)

Dentro desta perspectiva, para que, de fato, aconteça o protagonismo das crianças na gestão, os vários atores envolvidos precisam estar dispostos (direção, coordenação, professores e famílias).

> Ainda que se aponte a manutenção do aspecto hegemônico no que tange ao protagonismo infantil, ainda persiste um processo melindroso cerceado por discursos positivistas, na prática as crianças ainda carecem de espaço

> para serem ouvidas e entendidas no percurso de sua formação pelas trabalhadoras e trabalhadores da EI, perfazendo o indicativo de uma formação mais condizente com as pedagogias infantis e concepções descolonizadoras das relações que se produzem através das convivências nos espaços educativos. (Oliveira, 2017, p. 173).

O “aspecto hegemônico”, refere-se à tendência de manter um controle dominante sobre as experiências e a voz das crianças, frequentemente moldado por perspectivas positivistas que não valorizam suficientemente a subjetividade e as necessidades individuais das crianças.

Maria Carmen Barbosa (2010) destaca a importância de reconhecer as crianças como participantes ativas em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Em sua visão, a infância deve ser compreendida a partir de uma perspectiva que valorize a capacidade das crianças de influenciar e tomar decisões sobre questões que impactam suas vidas. Nesse contexto, a autora afirma que:

> "As crianças devem ser vistas como sujeitos de direitos, capazes de participar ativamente nos processos de decisão que afetam suas vidas, promovendo assim a autonomia e o protagonismo infantil" (Barbosa, 2010, p. 34).

Nas DCNEIS há a observância da necessidade da efetivação dos direitos das crianças de forma que sejam contemplados nas propostas político pedagógicas, para que estes ofereçam condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais (Brasil, 2010, p. 17)

A concepção de criança conforme viemos observando nos estudos, têm evidenciado a importância das contribuições das crianças em seu cotidiano para aqueles que estão dispostos a ouvi-las. Reol (2021, p. 21) reafirma que,

> [...] a concepção de criança foi construída e reconstruída ao longo da história, assumindo um novo paradigma acerca da infância e trazendo, consequentemente, a necessidade de um novo paradigma docente, não mais centralizador e transmissor de saberes, tão pouco quem cuida de forma assistencialista e, sim, quem privilegia a escuta das crianças e legitima suas vozes no cotidiano escolar.

Barbosa (2012) reforça a ideia de que o protagonismo infantil vai além de simplesmente permitir que as crianças expressem suas opiniões. Para ela, é essencial criar condições que possibilitem às crianças serem agentes em suas próprias experiências, influenciando e transformando os ambientes em que vivem.

Nesse sentido, Barbosa afirma: "O protagonismo infantil não se limita a dar voz às crianças, mas implica criar condições para que elas sejam agentes em suas experiências, capazes de influenciar e transformar o ambiente em que estão inseridas" (Barbosa, 2012, p. 56).

Esse conceito dialoga diretamente com a reflexão posterior da autora, em que ela destaca a valorização das falas e ideias das crianças como componentes essenciais do processo de aprendizagem. Em 2016, Barbosa enfatiza que reconhecer o protagonismo infantil envolve entender as crianças como seres competentes e ativos na construção de seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, Zanfelice (2021, p. 180), em sua pesquisa afirma que,

> As crianças assumem papel fundamental para que possamos ressignificar nossas práticas no contexto escolar, especialmente quando se compreende que não damos voz às crianças, elas já têm voz e tentam se colocar a todo momento, o que precisamos é escutar. E quando as escutamos, elas podem nos desviar dos caminhos que trilhamos inicialmente, dos caminhos que nos deixam seguros, mas que podem nos levar a lugar algum. Para sair da caixinha, é preciso antes disposição para escutar, observar e responder àquilo que as crianças colocam. E, mais que isso, disposição para dialogar com os pares, para se formar, refletir sobre as ações e transformar as práticas. (Zanfelice, 2021, p.180).

Adriana Friedmann (2020) oferece uma visão sensível e profunda sobre o conceito de escuta, ressaltando seu papel central na construção de relações significativas. Para ela, escutar vai muito além do simples ato de ouvir palavras; envolve estar presente de forma plena, acolhendo o outro em sua totalidade e respeitando seu tempo e suas emoções. Nessa perspectiva, a escuta se transforma em uma prática de conexão genuína, como descrito em sua reflexão:

> "Escuta é presença, vínculo, conexão, respeito. Mergulho no mundo do outro: não só em sua fala, mas no olhar, no gesto, no tom, nas emoções alheias que podem nos tocar. Escutar é estar plenamente presente. Acolher no momento do outro. Adentrar a paisagem do outro, conhecer e reconhecer o outro em sua singularidade, em seu momento e em seu tempo. Escutar é se doar, é se entregar. (Friedman, 2020, p.131)."

Entrelaçando as perspectivas de escuta e o estudo das infâncias, percebe-se a importância de uma abordagem sensível e atenta às singularidades. Esse conceito se harmoniza com a ideia de Pereira (2017), que nos alerta para o risco de reduzir a infância a uma única experiência. Ao contrário, é preciso reconhecer que existem múltiplas infâncias, cada uma com suas particularidades e necessidades,

demandando escuta ativa e acolhedora para que possam ser compreendidas em toda sua diversidade.

> Pensar a infância, estudar a infância se torna um desafio a partir do momento em que percebemos que pode ser considerado um reducionismo falar em infância, como se apenas uma fosse, pois à medida que estudamos, percebemos que há diferentes maneiras de conceber e tratar a infância, sendo necessário falar em infâncias, no plural. (Pereira, 2017, p.38).

Rinaldi (2006) elucida que:

> "As pedagogias participativas envolvem práticas que colocam a criança no centro do processo educacional, permitindo que ela atue como coautora do seu próprio desenvolvimento, em um ambiente de colaboração e diálogo" (Rinaldi, 2006, p. 45).

Faz-se necessário reavaliar e reconstruir a maneira como interagimos com as crianças e as múltiplas infâncias nelas presentes.

> Dessa forma, há necessidade do conhecimento de uma pedagogia voltada para a infância em que o agir pedagógico dos educadores foque os anseios infantis, o que só será possível quando legitimarmos a voz das crianças no dia a dia da escola. (Reol, 2021, p.18).

Muitas vezes, o que se observa é uma “racionalidade adultocêntrica”, que se manifesta em práticas pedagógicas unidimensionais, projetadas exclusivamente pelos adultos para as crianças. Esse modelo tende a invisibilizar os conhecimentos e perspectivas infantis, reproduzindo uma estrutura de saberes que hierarquiza as relações e limita a autonomia das crianças.

> E quando as crianças participam ativamente deste movimento de reflexão, mais ainda temos a chance de nos formar de modo mais coerente em relação ao que estamos propondo e o que devemos transformar, ressignificar e melhorar. (Zanfelice, 2021, p.123).

Para promover um verdadeiro protagonismo infantil, é necessário desconstruir essa abordagem vertical, permitindo que as crianças participem mais ativamente na construção de seu ambiente e na definição de seus próprios processos de aprendizagem.

> Ter essa compreensão de que ter sua voz ouvida e levada em consideração é um direito da criança e não um favor prestado pelo adulto é fundamental para compreendermos a potência do protagonismo infantil no processo educativo. É essa voz que ajudará a apontar os caminhos que precisam ser

> seguidos. E, junto à voz do adulto, esse caminho vai se constituindo com significado, o que implica aprendizado. (Zanfelice, 2021, p.83).

Como escutá-las e compreendê-las, em suas múltiplas linguagens, legitimando genuinamente suas hipóteses, permitindo que atuem como sujeitos de sua própria história e coautoras da história da humanidade, é o grande desafio do educador contemporâneo.

De acordo Malaguzzi (1999, p. 74), “Tudo isso funciona dentro de uma rede de cooperação e interação que produz para os adultos, e sobretudo para as crianças, uma sensação de pertencerem a um mundo vivo, receptivo e autêntico”.

Neste intuito Nogueira (2022, p. 33), tece sua reflexão,

> Observamos com isso que a autonomia, a participação e a tomada de decisão devem estar presentes no dia a dia da criança, para que esta tenha uma formação concomitante à realidade sociocultural. Assim, essas práticas pedagógicas influenciam na construção do saber com as múltiplas experiências e aprendizagem significativa contempladas pelo sistema educacional. Portanto, esses princípios devem compor, obrigatoriamente, as propostas pedagógicas da Educação Infantil nos espaços institucionais legalmente constituídos, a fim de serem efetivados os direitos da criança cidadã.

Assim, Friedman (2020) nos propõe algumas reflexões a partir de perguntas fundamentais ao tratar da escuta e observação das crianças: Por que escutar? Para que escutar? O que fazemos com o que escutamos? Como damos devolutivas do que escutamos? Esses questionamentos nos convocam a refletir sobre as questões éticas que permeiam os processos de escuta das crianças, orientando as ações pedagógicas que surgem a partir desse ato. A ética e a escuta sensível se entrelaçam em procedimentos que respeitam os tempos e espaços das crianças, além de considerarem seus sentimentos, privacidade e escolhas.

Para tanto, havemos de reforçar a intrincada relação entre crianças e professores para a obtenção de sucesso neste sentido, pois

> Conhecer a criança contemporânea é possível se ouvirmos o que ela tem a nos dizer, esse pode ser o princípio do respeito à infância, ouvir o que as crianças pensam, interagir com elas em suas brincadeiras, instigar suas curiosidades, o que muitas vezes deixamos para trás. Para isso é necessário de alguma forma voltar a ser criança, lembrar da criança que ainda habita a professora, de modo a desenvolver uma relação de confiança e respeito (Pereira, 2017, p.16).

Contudo, ao abordar o papel do professor na educação infantil, é fundamental considerar o conceito de criança protagonista, que assume um papel ativo em seu processo de aprendizagem. Esse protagonismo exige do educador novas competências e práticas pedagógicas que vão além das abordagens tradicionais.

> Para dar conta dessa moldura de criança protagonista, outras competências surgem para o professor, [...] o professor deve propiciar um ambiente atrativo para a criança, pautado nos interesses que a mesma trouxer, possibilitar escolhas, observar, registrar (com fotos, vídeos, registros escritos), expor, relatar, sempre tentando manter o interesse da criança, inventando e reinventando as suas práticas. (Oliveira, 2019, p. 98).

Este fato se apresenta como resultado da pesquisa de Pereira (2017, p. 119),

> Estes testemunhos retratam uma escola infantil onde a autoridade da professora se mostra excessiva; é compreensível o quanto é difícil o professor deixar de ser protagonista, uma tradição, espera-se que assim seja. O que vemos ao longo dos anos foi uma escola tradicional, na qual o professor fala e o aluno escuta.

Os professores/educadores de infância são grandes agentes de promoção para o protagonismo infantil, são eles os profissionais que estão intimamente ligados ao cotidiano das crianças no espaço da educação infantil, para tanto observamos o que foi trazido pelos autores acerca desse papel tão importante.

Conforme Barbosa (2010), o professor possui grande relevância na formação de um ambiente propício à livre expressão das crianças, onde elas podem exercer sua autonomia e protagonismo. Ao facilitar a tomada de decisões, o educador contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais que capacitam os alunos a se tornarem participantes ativos em seu processo de aprendizagem.

Entretanto, para que o professor seja este articulador e promotor do protagonismo infantil ele necessita estar aberto para realizar a “escuta” das crianças.

Malaguzzi (1999) defende a pedagogia da escuta ativa, não apenas no contexto da linguagem oral e escrita, mas também nos processos de aprendizagem. Para ele, o educador deve estar atento e sensível às diversas linguagens, símbolos e códigos que as crianças utilizam para se expressar, promovendo assim o diálogo, a comunicação e uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

> Enquanto profissionais da educação infantil é necessário nos perguntarmos diariamente se conhecemos nossas pequenas crianças que passam grande parte do seu dia nos Centros de educação infantil sob nossa responsabilidade, se entendemos de fato as suas necessidades que vão

> muito além de segurar o lápis e aprender a escrever o nome, atividade que sistematicamente é realizada com sucesso nesse nível educacional. É imprescindível considerar as crianças não como simples ‘depositários de conteúdo’, porém, sujeitos ativos, capazes de aprender e se desenvolver. (Pereira, 2017, p.16).

Historicamente, as pedagogias modernas adotavam uma abordagem objetivista e padronizada, buscando resultados previsíveis e seguros. Essa rigidez, embora proporcionasse uma sensação de controle, limitava a capacidade de adaptação e inovação no processo educativo.

> Realmente, quando, enquanto educadores, assumimos uma postura de constante reflexão e ajuste, há um preço a ser pago. As pedagogias da modernidade tratavam o processo educativo com a visão objetivista, quantificável, homogênea, e, portanto, engessada. Sendo engessada a previsibilidade era a segurança. (Reol, 2021, p.102).

Essa reflexão sugere que, ao romper com essa previsibilidade, os educadores enfrentam desafios, mas também abrem espaço para práticas mais dinâmicas e inclusivas. A constante revisão das práticas permite um ensino mais flexível e atento às necessidades individuais, embora demande esforço e desconforto, como indicado na ideia de que há "um preço a ser pago".

Nesse contexto, a previsibilidade dá lugar a uma pedagogia mais aberta e dialógica, onde o aprendizado se torna mais significativo. Rinaldi (2006) reforça esta ideia quando indica que, aquele professor que promove o protagonismo infantil é incentivador da escuta atenta, do diálogo e da valorização das ideias e das ações das crianças, deste modo as reconhecendo como co-autoras no processo educativo.

> Ainda que contemos com as reflexões emergentes e mudanças de abordagens educativas ao longo do tempo, que tentaram equilibrar a relação professor X aluno e voltar seu olhar para o protagonismo infantil, muito temos a aprender sobre como as crianças pequenas se constituem no mundo. (Reol, 202, p.18)

A educação infantil é um campo que exige um profundo entendimento das especificidades da faixa etária atendida e da importância do papel dos profissionais envolvidos. Zanfelice (2021, p. 107) destaca que os educadores da educação infantil são profissionais altamente qualificados e que a visão simplista de "tias e tios" precisa ser superada para que se valorize adequadamente seu trabalho. Esse ponto se conecta diretamente com a observação de Sampaio (2018, p. 36), que aponta para o crescente interesse de educadores e pesquisadores em aprofundar o

conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças pequenas, embora ainda haja desafios na formação desses profissionais.

De acordo com Barbosa (2010) Friedmann (2020) e Rinaldi (2006) a formação continuada dos educadores é fundamental para a implementação de práticas que promovam o protagonismo infantil, garantindo que as vozes e experiências das crianças sejam respeitadas e valorizadas no ambiente escolar. Nesse sentido, as autoras entendem que a formação contínua é essencial para que os professores consigam escutar e valorizar essas vozes, criando ambientes educacionais que favoreçam a participação ativa das crianças.

Nesta busca pela qualidade na educação infantil envolve tanto o reconhecimento das especificidades dessa etapa quanto a formação continuada e especializada, elementos que, juntos, contribuem para uma prática educativa mais autônoma e eficaz.

> A clareza do seu papel em sua prática pedagógica, direciona sua atuação, mas traz desafios constantes. Um deles, é como ajudar as crianças a encontrarem em seu cotidiano problemas grandes o bastante para provocar o engajamento do pensamento e energia ao longo do tempo. Outro aspecto desafiador, é discernir o momento adequado para interferir, o que demandará uma análise contínua do pensamento das crianças. Os professores se comprometem genuinamente com que denominam currículo emergente, sem apoiar-se em recursos de manipulação de temas de projetos que previamente se sabe onde vai terminar. (Reol, 2021, p.69).

Ao continuar a análise, percebemos como a gestão nas escolas de educação infantil, é trazida pelos autores como potencial promotor de práticas que valorizem o protagonismo infantil nas escolas de infâncias.

> A gestão que considera os alunos enquanto sujeitos ou atores do processo educacional é tida por muitos pesquisadores como sendo a mais recomendável e de melhores resultados educacionais. (Costa, 2020, p.70).

A gestão democrática na educação infantil não deve se limitar à participação dos adultos, mas também incluir as crianças como sujeitos ativos no processo. Conforme ressaltado, a criança é o elemento central da instituição escolar, e, portanto, deve ocupar um lugar de destaque nos processos democráticos dentro da escola. Ou seja, a gestão democrática precisa envolver diretamente a criança nas decisões que afetam seu cotidiano, valorizando sua voz e respeitando suas contribuições no ambiente escolar.

> Quando se trata da gestão escolar, a participação e expressão das crianças são fundamentais, sendo que essas podem ser as protagonistas do processo e ter seu direito à participação garantida. E o que faz uma instituição de Educação infantil existir? As crianças, sem elas não haveria nada do que fora descrito acima, pois a escola pode ter ações para a formação de cidadãos, e a capacidade de desenvolver atividades para isso. (Pereira, 2017, p.72).

A participação ativa da criança não é apenas um direito fundamental, mas também uma oportunidade de enriquecimento pessoal e coletivo. Friedmann (2020, p.87) reforça que “gestão educacional deve estar atenta às vozes das crianças, reconhecendo que suas opiniões e sentimentos são fundamentais para a construção de um ambiente de aprendizagem mais democrático e inclusivo”.

Quando as crianças são incentivadas a compartilhar suas ideias e reflexões, criam-se espaços de diálogo que ampliam suas perspectivas sobre o mundo e promovem o desenvolvimento de uma compreensão mais contextualizada e crítica sobre a realidade que as cerca. Esse processo, portanto, fortalece o interesse da criança em compreender e interagir com o mundo ao seu redor. (Carvalho, 2021).

> A gestão democrática se desenvolve, também, nos diversos âmbitos e relações que se dão no interior da escola – fundamentalmente na criança. Afinal, sendo a criança o elemento central da instituição, ela deve estar no centro dos processos democráticos. (Carvalho, 2021, p.185).

A inserção de mecanismos de participação infantil, como assembleias e debates, reforça a ideia de uma democracia participativa dentro da escola, onde as crianças têm a oportunidade de intervir diretamente nas questões que afetam seu ambiente, reafirma Nogueira (2022),

> Participar ativamente das mais variadas formas não é somente um direito da criança, mas, também, a garantia de um processo que transforma e alarga as possibilidades no compartilhamento de ideias, reflexão, qualidade na construção sociocultural com diversidade de significações, e reforça nela o interesse pelo mundo que a rodeia no desejo de compreendê-lo de forma contextualizada. (Nogueira, 2022, p.42).

Barbosa (2010), enfatiza a utilização desses mecanismos, pois esses são essenciais para que as crianças possam expressar suas opiniões e influenciar as decisões que afetam suas vidas, desta forma, as crianças conseguem contribuir para a construção de um ambiente mais democrático na escola

Embora a democracia representativa também esteja presente, por meio dos dirigentes escolares que agem como porta-vozes das crianças, é a democracia participativa que abre espaço para um envolvimento mais direto e ativo das crianças

nas decisões, promovendo a criação de um ambiente mais inclusivo e democrático, em que as crianças exercem seu papel de cidadãs desde cedo. (Costa, 2020).

> A democracia representativa é percebida dentro da escola pelas ações dos dirigentes, que são o auxílio e, às vezes, porta-vozes das necessidades das crianças, em lugares que ainda não podem se manifestar. A democracia participativa tem uma participação ativa e direta nas decisões, no entanto, a educação política em assembleias interferindo nas questões diárias da escola pode ser uma condição na criação de mecanismos e aprimoramento da participação infantil (Costa, 2020, p. 93).

Outrossim, ao observarmos o que foi encontrados pelas dissertações, corroboramos a afirmação trazida por Friedmann (2020), na qual ela diz que a promoção da democracia na educação infantil é fator essencial para o desenvolvimento da autonomia das crianças, uma vez que as auxilia a compreender a importância de sua participação na construção de uma sociedade melhor.

De acordo com Costa (2020), no contexto de uma educação voltada para a emancipação e autonomia das crianças, é necessário repensar as práticas pedagógicas tradicionais e investir em um Projeto Político Pedagógico (PPP) que considere as crianças como agentes ativos. A valorização da participação política infantil não só transforma o ambiente escolar, mas também desafia relações de poder estabelecidas, trazendo uma nova dinâmica de interação entre adultos e crianças.

> Em uma perspectiva emancipatória, torna-se necessário pensar em um Projeto Político Pedagógico (PPP) que valorize e legitime a participação política das crianças no cotidiano escolar, que viabilize uma proposta inovadora com mudanças de concepções epistemológicas. (Costa, 2020, p.34).

Esse tipo de projeto deve ser elaborado de forma que faça sentido para todos os envolvidos – alunos, professores, pais e a comunidade escolar. Sem o engajamento genuíno de todos, corre-se o risco de transformar o PPP em um simples documento formal que não gera impactos concretos na aprendizagem ou na vida dos estudantes. Friedmann (2010) afirma que:

> Um PPP eficaz é aquele que contempla a participação ativa das crianças em sua elaboração e implementação, reforçando a importância da gestão democrática e do protagonismo infantil no ambiente escolar. (Friedmann, 2010 p. 134)

A importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) como um espaço de construção coletiva é reafirmada por Barbosa (2010), que destaca a necessidade de incluir as vozes das crianças para promover uma gestão democrática e garantir que o protagonismo infantil seja respeitado e incentivado.

No entanto, para que esse protagonismo seja efetivamente alcançado, é fundamental que os educadores não apenas ofereçam espaço para a expressão infantil, mas também estejam dispostos a estabelecer conexões significativas e criar condições favoráveis para aprendizagens que envolvam sentidos, emoções e significados.

Essa abordagem requer uma relação de horizontalidade nas interações diárias, permitindo que as crianças se sintam verdadeiramente parte do processo educativo e que suas opiniões e experiências sejam valorizadas. Assim, a articulação entre um PPP inclusivo e a disposição dos docentes para promover um ambiente de aprendizado significativo se torna essencial para o fortalecimento da gestão democrática e do protagonismo infantil.

Para que o protagonismo infantil seja efetivamente alcançado, não basta apenas oferecer às crianças espaço, outrossim faz-se pressuposto essencial que os docentes estejam dispostos a estabelecer conexões e criar condições favoráveis para uma construção de aprendizagens com sentidos, emoções e significados, sustentada por uma relação de horizontalidade no cotidiano.

> As trajetórias e os processos de aprendizagem das crianças passam, portanto, pelo relacionamento com os contextos cultural e escolar em que, como tal, deve haver um ambiente formador, um espaço ideal para o desenvolvimento que valoriza esses processos (Sampaio, 2018, p.76).

A escola, nesse sentido, deve criar um ambiente que favoreça a autonomia, a expressão de opiniões e a capacidade de tomada de decisão por parte das crianças, reconhecendo e valorizando suas ideias e iniciativas. Aqui falamos não somente sobre clima organizacional, mas também dos espaços.

De acordo com Formosinho (2007), a criação de espaços participativos para as crianças começa com a construção de um ambiente que favoreça a participação. Isso envolve pensar cuidadosamente em toda a estrutura, organização, recursos e interações, de modo a oferecer múltiplas oportunidades. Dessa forma, a escuta ativa das crianças pode gerar impactos reais nos resultados de sua aprendizagem.

Pereira (2017, p.17), ressalta em sua pesquisa, que “Uma das implicações de pensar a criança como sujeito ativo e protagonista de sua aprendizagem, se refere à organização do espaço escolar que ela vai ocupar e se movimentar.”

> Esse espaço, por habitar pessoas que convivem intensa e diariamente, está em constante ajuste e transformação. Não existe então uma escola “pronta e acabada”. Tanto as relações como o ambiente precisam ser repensados e reconstruídos constantemente, a fim de garantir uma atmosfera positiva para os que dele fazem parte (Reol, 202, p.67).

A escola em si, é promotora do protagonismo, tendo como ponto de partida a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), se propõe a desenvolver as competências e habilidades dos estudantes de forma integral.

> Desta forma, os espaços da escola podem e devem ser ocupados das mais diversas formas pelas crianças para que, assim, elas possam exercer seu direito de expressão através das diversas linguagens; e o ambiente que implica também as relações entre crianças e adultos deve se organizar de modo a garantir que isso, de fato, ocorra. (Zanfelice, 2021, p.86).

Essa iniciativa está alinhada com a perspectiva de Formosinho (2007), ao enfatizar a importância de construir espaços participativos para as crianças, começando pela criação de um contexto propício à participação. Isso envolve a organização de toda a estrutura, recursos e interações, de modo a gerar múltiplas possibilidades que assegurem que a escuta ativa das crianças tenha um impacto real nos resultados de aprendizagem.

Pereira (2017) em sua dissertação nos traz brevemente um relato de sucesso em uma escola de infâncias em Santa Catarina:

> Falar em protagonismo infantil, em considerar a criança um sujeito que deve ser ouvido, me faz pensar em deixar a criança aguçar a sua imaginação e, na medida do possível, vivenciar seus desejos, uma vez que a exploração do novo é movida pela curiosidade, por sua vez associada aos desejos da criança. Nesse ponto é interessante evocar a experiência do CEI Miosótis que visitei (Joinville-SC), que reformou toda sua estrutura física partindo dos desejos das crianças, o que nos mostra que há outras formas de organizar o espaço e o tempo da educação infantil. Uma condição fundamental para parece ser, mostra essa experiência, a consciência da necessidade de inverter a lógica de poder vigente, dos adultos sobre as crianças, que parece ser aceita como natural em muitos casos que observamos na pesquisa (PEREIRA, 2017, p.92)

Mostra dessa forma que é possível ouvir as crianças, que elas têm muito a contribuir e que podem fazer parte do processo decisório do ambiente em que habitam. Pereira, (2017, p.93) ainda salienta que “Trazendo diferentes pontos, os desejos das crianças não são inexequíveis e podem ser realizados, se a escola for pensada partindo da escuta das crianças.”

A autora ainda continua:

> Muitas ideias imaginadas pelas crianças podem não ser exequíveis concretamente, mas podem ser realizadas com imaginação no mundo da fantasia, da qual as docentes também participar, criando junto com as crianças atividades criativas. (Pereira, 2017, p. 93).

A ausência de negociação ou consulta aos interesses das crianças reflete a postura de um modelo educativo voltado para a reprodução, conforme descrito por Oliveira-Formosinho e Lino (2008), que adota práticas impositivas e limita a capacidade dos indivíduos de agir de maneira reflexiva, dentro de uma perspectiva de educação voltada para a transformação sociocultural.

Portanto, é necessário promover ações que estimulem a participação em diversas formas e mobilizações, com o objetivo de provocar mudanças qualitativas significativas no status quo das instituições educacionais.

Conforme Friedmann (2020, p. 40), “[...] um desenvolvimento pleno, vidas mais significativas e o exercício e descoberta de suas diversas vozes, expressões e potencialidades”. Para tanto, uma das ações recomendadas é fomentar e abrir efetivamente as possibilidades de participação das crianças nos processos decisórios. Mesmo em contextos adversos e caracterizados por uma cultura opressiva, a participação infantil possui um grande potencial para gerar transformações socioculturais importantes.

> Por isso, nas instituições de Educação Infantil se faz necessária a promoção do protagonismo das crianças a partir do desenvolvimento de ações voltadas para o cuidar e educar de forma indissociável, nas múltiplas situações de práticas pedagógicas que contribuirão na sua formação integral, como também nas demais etapas educacionais ao longo de toda a vida do sujeito. É na Educação Infantil que estão as bases dessa construção. (Nogueira, 2022, p.20).

No entanto, o adulto ao renunciar a centralidade, se abre a novas condições. A missão do professor é promover o protagonismo infantil, é preparar as crianças para

a vida, para que sejam cidadãos conscientes e participativos, capazes de contribuir positivamente para a sociedade.

> [...[o protagonismo infantil, não significa a retirada dos adultos e muito menos a negação da importância deles como referência na vida das crianças, mas sim de serem eliminadas ações que consistam em efetuar escolhas por/para os meninos e meninas sem nenhum tipo de consulta, como se fossem seres anônimos, neutros, fragmentados e que não sabem de nada. Trata-se da necessidade de esses adultos, nos mais variados contextos, se atentarem para as crianças, enxergando-as como pertencentes e proporcionando a elas. (Nogueira, 2022, p. 41).

Ao envolver as crianças em processos decisórios, os professores e a escola ajudam a desenvolver a capacidade de reflexão crítica e o respeito pela diversidade de opiniões.

Formosinho (2007) compartilha essa visão ao destacar a importância de permitir que cada criança influencie o processo de tomada de decisão, promovendo o desenvolvimento da assertividade com base no reconhecimento de seus direitos. Ele enfatiza, ainda, a necessidade de garantir que o sentimento de pertencimento e participação seja cultivado, visando a construção de uma comunidade ativa e integrada.

O protagonismo infantil não apenas enriquece o processo educativo, mas também fortalece a confiança e a autoestima das crianças, capacitando-as para enfrentar desafios e buscar soluções criativas e coletivas.

Dessa forma, a escola cumpre sua missão de formar indivíduos autônomos, críticos e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e inclusivo.

> Também necessário se faz considerar a criança como membro pleno da sociedade, ator social e autor de sua história nas relações que estabelece no seu cotidiano, ou seja, assume um papel ativo, sendo protagonista nessa construção com participação efetiva na apreensão e ressignificação do universo que a rodeia, mediante um processo interativo, horizontal e dinâmico (Nogueira, 2022, p. 39).

Nesse contexto, o diretor da escola é uma peça central e fundamental na garantia de uma gestão democrática que possibilite a efetivação do protagonismo infantil nas instituições de educação infantil. Sua liderança é essencial para estabelecer um ambiente onde as vozes das crianças sejam ouvidas e valorizadas, promovendo a participação ativa delas nos processos decisórios. Ao criar um clima de confiança e colaboração, o diretor não apenas incentiva a construção coletiva do

Projeto Político Pedagógico, mas também assegura que os educadores estejam capacitados e motivados a fomentar a autonomia e o engajamento das crianças em sua própria aprendizagem. Conforme Friedmann (2012):

> Para que o protagonismo das crianças seja efetivamente promovido, é essencial que o gestor da escola esteja comprometido em construir um espaço democrático, onde as opiniões infantis sejam consideradas e respeitadas" (Friedmann, 2012, p. 88).

Assim, a figura do diretor se torna essencial para imbricar a gestão democrática com a promoção do protagonismo infantil, permitindo que as crianças sejam reconhecidas como protagonistas de suas experiências.

Na visão de Barbosa (2010 p. 113) o gestor escolar exerce uma função fundamental na promoção do protagonismo infantil, uma vez que sua liderança pode estabelecer um ambiente que valoriza a participação das crianças e incorpora suas vozes nas decisões pedagógicas.

O diretor da escola, é a figura central e principal responsável em garantir uma gestão democrática, e por meio dela a efetivação do protagonismo infantil nas escolas de educação infantil, imbricado nesse papel,

> é importante compreender o direito de participar como fundamental, o que nos faz refletir sobre o papel da gestora escolar diante desse novo cenário que considera a criança como sujeito central, ativo e de direitos no seu processo de desenvolvimento. (Zanfelice, 2021, p.73).

Tornando, desta forma, a importância das crianças serem ouvidas e incluídas nos processos decisórios da escola, considerando e valorizando as suas opiniões no espaço escolar.

A escola quando adota um modelo de gestão democrática e participativa, as crianças são convidadas a participar, levado em consideração pelos gestores escolares seus pontos de vistas, exercendo assim o papel político ativo no espaço escolar. Realizar o processo de escuta junto às crianças, permite que o gestor escolar tome decisões que atendam às necessidades delas.

A gestão democrática assegura a participação de todos os segmentos da escola, incluindo as crianças. Para que isso ocorra, se faz necessário um olhar diferenciado sobre a gestão, reconhecendo que ouvir as crianças envolve entrar no universo de fantasia, sonhos e imaginação, mas também na construção de uma escola com e para elas.

Para que haja a efetivação do protagonismo infantil duas temáticas emergem na gestão escolar: a escuta e a utilização das pedagogias participativas. Estes são usados como pilares basilares desta construção.

> [...] são diversas as formas de escutar o outro, especificamente as crianças. Muitas vezes não conseguimos escutar quem nos escuta, mas com esse nosso interlocutor, seja ele quem for, podemos aprender a escutar" (Friedmann, 2020, p. 132).

A escuta ativa é essencial para compreender as necessidades e desejos das crianças no ambiente escolar. Quando elas se manifestam, seja por palavras ou gestos, é fundamental que haja alguém disposto a ouvir e considerar suas contribuições. Isso garante que suas vozes sejam valorizadas e integradas no processo educativo. Pois, "é esta escuta que movimentará nossas reflexões e ações dentro do contexto escolar." (Zanfelice, 2021, p.37).

Entretanto, para que a escuta aconteça, os gestores e professores, devem possibilitar e criar momentos de escuta atenta, seja através de palavras, seja através de gestos, desenhos e outras formas de expressões inerentes às crianças. (Sampaio, 2018).

> Podemos pensar por fim num diálogo constante, que permita abrir um processo de transformação rumo a uma diferente paisagem social e cultural, na qual possamos encontrar novas possibilidades para a infância, para a educação e as escolas, famílias e comunidades. (Sampaio, 2018, p.20).

Posso escutar o olhar do outro, a poesia do outro, a música do outro, o corpo do outro, seu brincar, sua arte, seus gestos e olhares. Também suas inseguranças, seus medos, suas verdades, sua desconfiança, seu desconforto. A escuta pode trazer descobertas, alegrias, aprendizagens, emoções inesperadas, insights, possibilidades de transformação. E incômodos: silêncios, o não saber, espera, brechas, estranhamentos [...]. (Friedmann, 2020, p.132).

> Quando uma pessoa adulta se dispõe a escutar uma pessoa criança, estão embutidos nessa postura seus próprios valores, que incluem o acolhimento, respeito às diferenças, o não julgamento e a abertura para novos conhecimentos (Reol, 2002, p.39).

Friedmann (2020, p. 29), argumenta que “Se realmente estamos dispostos a escutar as crianças, precisamos abrir esses espaços de escuta e autoconhecimento dentro de cada um de nós”.

Os benefícios pedagógicos de uma abordagem participativa, leva em conta os interesses e necessidades das crianças em seu dia a dia no ambiente escolar, incentivando autonomia, participação e tomada de decisões. Como consequência, observa-se um avanço notável no pensamento independente, na criatividade, na expressividade, na organização, na segurança, no equilíbrio emocional, no senso de responsabilidade, na distribuição equitativa de tarefas entre os colegas, no reconhecimento do próprio lugar de fala e no sentimento de pertencimento, entre outros aspectos positivos, considerando que os professores e as famílias são pilares centrais no processo educativo das crianças.

> O objetivo é construir uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias sintam-se em casa. (...). Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisas. Estas são as ferramentas mais efetivas para que todos os envolvidos – crianças professores e pais – tornem-se mais unidos e conscientes das contribuições uns dos outros. (Malaguzzi, 2016, p. 72).

Observamos, também, nas pesquisas, que um grande entrave para a promoção do protagonismo infantil ainda é a visão adultocêntrica dos envolvidos.

> Esse déficit da participação infantil no cotidiano escolar manifesta-se por muitos motivos, como exposto, e é evidente que a criança ainda enfrenta muitas barreiras para que seja, de fato, considerada como ator social, de forma a deixar de ser vista como um produto da ação educativa. (Costa, 2020, p.32).

A mesma autora continua,

> Essa teoria, criada pelos adultos, de que as crianças não têm conhecimento suficiente ou maturidade para opinar sobre a estrutura política do ambiente que vivem, leva à reflexão: será que não seria uma dificuldade dos adultos em lidar com a espontaneidade infantil, que em uma linguagem menos rebuscada operam com uma simplicidade respostas a muitas problemáticas tidas como difíceis? (Costa, 2020, p.104).

Raras vezes se pensa na capacidade que as crianças têm de opinar e de enxergar o mundo que as rodeia; pensa-se sempre que tal participação é para a vida adulta, e quando chegam à vida adulta as pessoas são cobradas por algo que não

as ensinaram a fazer, a participar. A democracia constroi-se quando se aumenta a participação (Oliveira, 2008).

Portanto, as ações propostas por Zanfelice (2021), Sampaio (2018); Friedmann (2020), Malaguzzi (2016), Costa, (2020), Oliveira (2008), que consistem na promoção da participação e a mudança de posturas que levem à melhoria da educação, respeitando o modo como as crianças aprendem e vivenciam as emoções, se opõem às relações hierárquicas tradicionais. Elas buscam criar oportunidades para decisões que estimulem o potencial criativo, responsável, ativo e dinâmico das crianças, valorizando suas formas de se comunicar e se relacionar com o mundo ao seu redor.

Outrossim, o espaço escolar desempenha um papel fundamental como o primeiro contato social da criança, sendo um ambiente além de importante, muito favorável para seu desenvolvimento inicial assim como a sua inserção na sociedade.

Apesar de ter como binômio cuidar e educar, ao contrário de simplesmente servir como um espaço de cuidado e aprendizado, a instituição deve atuar também como um formador e fomentador de cidadania, promovendo a democracia além de assegurar o seu direito à infância.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, apresentamos as considerações finais, retomando o plano de investigação e o percurso traçado para sua efetivação, explicitando, de forma pontual a relevância da pesquisa realizada para atender o propósito do trabalho; os principais resultados encontrados, tomando por base o problema e os objetivos; os limites da investigação e as perspectivas para a continuidade do estudo.

Conforme descrito no capítulo da metodologia, justificamos a pesquisa tendo presente a relevância: pessoal-profissional, acadêmico-científica e social, nas quais mencionamos alguns aspectos a seguir.

Em relação a relevância pessoal-profissional, temos presente que o aprofundamento da temática investigativa da presente pesquisa gestão democrática na educação infantil e o protagonismo infantil, remete à minha caminhada como educadora e diretora de escola de educação infantil desde 2007. Desta forma, tal temática está diretamente relacionada ao meu projeto de vida, como pessoa e educadora.

No que se refere a relevância acadêmico-científica, o levantamento no Catálogo de dissertações e teses da Capes, possibilitou constatar o número reduzido de estudos que tenham a temática investigativa sobre a gestão democrática na educação infantil e o protagonismo infantil.

Quanto à relevância social, entendemos que os achados do estudo, poderão contribuir para a reflexão acerca da gestão democrática em escolas de educação infantil, bem como, o fomento ao protagonismo infantil nessas escolas.

A opção metodológica da pesquisa bibliográfica, requereu uma triangulação na análise acadêmico-científica dos dados extraídos nas produções acadêmicas disponíveis no catálogo de dissertações e tese da Capes. Tais dados contemplaram a articulação entre os escritos das dissertações e teses, as reflexões da pesquisadora e os pressupostos teóricos de autores.

A articulação com os pressupostos teóricos, baseou-se da fundamentação teórica de autores cuidadosamente selecionados tais como Libâneo (2003, 2007, 2008), Lück (1981, 1998, 2006, 2009), Paro (2012), ainda realizado um diálogo com os autores de dissertações sobre a reflexão entre as relações da prática pedagógica que promovem o protagonismo infantil partimos das ideias de Malaguzzi (1995),

Rinaldi (2014, 2016, 2018) e Friedman (2018, 2020) Ribeiro (2021, 2022, 2023), Barbosa (2000,2001, 2009), Horn (2009, 2012), Fochi (2012, 2014), Craidy (2001), Kaercher (2001), Oliveira-Formosinho (2007, 2019), acerca o protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática, numa perspectiva reflexiva.

Com base no problema de investigação - *Quais são as contribuições dos achados das dissertações e teses defendidas entre os anos 2014 a 2022, em programas de Pós-Graduação, situados no Brasil, acerca do protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática, no contexto das escolas de educação infantil?*

O objetivo geral traçado foi: *Analisar as contribuições dos achados das dissertações e teses defendidas entre os anos 2014 a 2022, em Programas de Pós-Graduação situados no Brasil, acerca do protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática, no contexto das escolas de educação infantil.*

Em relação aos objetivos específicos, destacamos:

1º Mapear, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as dissertações e teses que possuem como temática investigativa o protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática.

2º Descrever as contribuições das dissertações e teses atinentes acerca da temática investigativa.

3º Identificar, nas dissertações e teses, quais são as concepções sobre o protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática no contexto da educação infantil.

4º Refletir acerca dos principais achados dos estudos realizados, destacando as suas contribuições para a promoção do protagonismo infantil na gestão democrática em escolas de educação infantil.

Para efetivar o primeiro objetivo específico - *Mapear, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as dissertações e teses que possuem como temática investigativa o protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática*. – realizamos uma análise de dissertações relacionadas à gestão democrática na educação infantil e protagonismo infantil, com base nos autores: Pereira (2017), Sampaio (2018), Nogueira (2022), Oliveira (2019), Reol (2021), Zanfelice (2021), Costa (2020) Carvalho (2021), Franzen (2018), Oliveira

(2018), Piekarzewicz (2017) e Silva (2021). Dentre os pressupostos elencados, destacamos.

a) Gestão democrática como elemento essencial na educação infantil: Todos os estudos sublinham que a gestão democrática é fundamental para promover uma educação de qualidade. A participação de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, famílias e, em alguns casos, os próprios alunos, é vista como um meio para legitimar o processo educativo e garantir que ele atenda às necessidades dos envolvidos. O estudo de Silva (2021) exemplifica isso ao destacar o valor da gestão democrática para a Educação Infantil em Lages-SC.
b) Participação da comunidade escolar: A maioria dos estudos enfatiza a importância: A maioria dos estudos enfatiza a importância de incluir diferentes vozes — gestores, professores, alunos e pais — nas decisões escolares. A pesquisa de Oliveira (2017) destaca o protagonismo dos gestores escolares na implementação de PPPs e as tensões entre diretrizes centrais e locais, mostrando como a falta de envolvimento das famílias pode fragilizar a gestão democrática.
c) Desafios na implementação plena da gestão democrática: Embora exista um consenso sobre a importância da gestão democrática, todos os estudos mencionam desafios em sua implementação. Carvalho (2021) aponta que, embora as diretoras tenham a intenção de adotar práticas democráticas, políticas municipais limitam suas ações. O estudo de Pikazerwicz (2017) também ilustra como os gestores enfrentam dificuldades na prática cotidiana, exigindo formação continuada.
d) Protagonismo infantil como direito e prática pedagógica: O protagonismo infantil é considerado um direito, sendo fundamental que as crianças participem ativamente do processo educativo. Nogueira (2022) e Pereira (2017) discutem como o protagonismo infantil é frequentemente limitado por práticas tradicionais, sugerindo que é preciso avançar para que as crianças possam se expressar e participar plenamente.
e) Necessidade de Formação de Gestores e Professores: A formação continuada de gestores e professores é vista como essencial para que

práticas democráticas e de protagonismo infantil sejam efetivamente implementadas. Costa (2020) destaca a importância da formação dos mediadores do Conselho Mirim (CM) para que a participação infantil seja autônoma e colaborativa.

f) PPP como ferramenta central na gestão escolar: O Projeto Político Pedagógico (PPP) é central para a gestão democrática, e vários estudos destacam sua importância para garantir uma educação alinhada aos princípios de participação e qualidade. Franzen (2018) exemplifica a relevância do PPP como documento orientador, embora muitos gestores ainda não saibam lidar com a autonomia que ele proporciona.

g) Necessidade de espaços e práticas participativas: A criação de espaços participativos para a comunidade escolar é apontada como um elemento necessário para a gestão democrática. Vários estudos indicam que, sem esses espaços, a prática democrática fica limitada. Carvalho (2021) e Pikazerwicz (2017) sublinham a falta de espaços participativos em algumas unidades, o que enfraquece a gestão democrática.

h) Desafios culturais e estruturais: Práticas enraizadas de gestão hierárquica e métodos tradicionais são barreiras à gestão democrática e ao protagonismo infantil. Nogueira (2022) aborda como concepções tradicionais dificultam a implementação de currículos que valorizem o protagonismo infantil. Esses desafios estruturais e culturais demandam mudanças nas mentalidades e nas práticas educativas.

i) Escuta ativa e sensível das crianças: A escuta ativa e sensível das crianças é destacada como uma prática essencial para promover o protagonismo infantil. Estudos como o de Reol (2021) e Sampaio (2018) enfatizam a importância de captar as vozes e as percepções das crianças por meio de práticas dialógicas e observação.

j) A importância da ação coletiva para a qualidade educacional: Todos os estudos convergem na ideia de que a construção coletiva, envolvendo a participação de todos os membros da escola, é um caminho necessário para garantir a qualidade da educação infantil. A pesquisa de Oliveira (2019)

destaca como a colaboração entre pedagogas e professoras em Curitiba é essencial para implementar uma prática de protagonismo infantil.

Sobremaneira, esses pressupostos mostram a interdependência entre gestão democrática, participação da comunidade e protagonismo infantil, destacando o quanto esses elementos são essenciais e, ao mesmo tempo, desafiadores de implementar no contexto da Educação Infantil. A necessidade de superar barreiras culturais e estruturais e investir na formação continuada de educadores aparece como uma constante nos estudos analisados.

Para efetivação do segundo objetivo específico - *Descrever as contribuições das dissertações atinentes acerca da temática investigativa*, realizamos a análise descrevemos as principais contribuições -

a) Participação comunitária e gestão democrática: Todas as dissertações reconhecem que a gestão democrática na educação infantil está diretamente ligada à participação ativa da comunidade escolar. No entanto, a efetiva implementação dessa participação é limitada por estruturas hierárquicas e políticas locais, como evidenciado por Carvalho (2021) e Franzen (2018).
b) Desafios na implementação do protagonismo infantil: Embora as pesquisas reconheçam a importância do protagonismo infantil, elas revelam que esse conceito ainda é amplamente desafiado por práticas pedagógicas tradicionais que limitam a autonomia das crianças, como apontado por Nogueira (2022) e Pereira (2017).
c) A importância da formação continuada para gestores: Várias dissertações enfatizam que a formação continuada de gestores é crucial para promover uma gestão democrática efetiva. Costa (2020) e Pikazerwicz (2017) destacam a necessidade de maior suporte e treinamento para que os gestores possam lidar com os desafios da educação infantil.
d) PPP como ferramenta de gestão democrática: O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é frequentemente citado como um instrumento-chave para a gestão democrática nas escolas, conforme observado por Franzen (2018) e Oliveira (2017). No entanto, a elaboração do PPP ainda enfrenta barreiras devido à falta de

capacitação e envolvimento adequado dos professores e da comunidade.

e) Relação entre gestão democrática e qualidade educacional: As pesquisas indicam que a gestão democrática está diretamente associada à melhoria da qualidade educacional, conforme Carvalho (2021). No entanto, sua implementação plena é limitada por fatores como o controle externo e a burocracia administrativa.

f) Protagonismo infantil como direito: Vários estudos, como os de Nogueira (2022) e Reol (2021), defendem o protagonismo infantil como um direito fundamental que deve ser respeitado e promovido no contexto da educação infantil, tanto nas atividades diárias quanto nas decisões curriculares.

g) Escuta sensível como prática democrática: A escuta das crianças, conforme discutido por Reol (2021) e Sampaio (2018), é fundamental para assegurar a participação ativa das crianças no ambiente escolar. A escuta sensível é apresentada como um mecanismo de promoção de práticas democráticas que valorizam a voz das crianças.

h) Desafios na transposição didática: Embora haja reconhecimento teórico da importância do protagonismo infantil, a transposição didática desse conceito para a prática ainda enfrenta obstáculos, como apontado por Nogueira (2022). As práticas pedagógicas tradicionais, como o uso excessivo de livros didáticos, restringem a real participação das crianças.

i) Impacto da pandemia na gestão democrática e no protagonismo infantil: A pandemia da COVID-19 trouxe novos desafios para a prática pedagógica e a gestão democrática, como discutido por Reol (2021). O retorno às atividades presenciais exigiu a adaptação das práticas para assegurar que o protagonismo infantil fosse mantido em um contexto de novas normas e restrições.

j) Necessidade de envolvimento das famílias na gestão escolar: Oliveira (2017) e Silva (2021) destacam a importância do envolvimento das famílias no processo de gestão democrática. No entanto, esse envolvimento ainda é subutilizado, o que enfraquece a construção de um ambiente educacional mais colaborativo e inclusivo.

Essas dissertações em conjunto revelam que, embora haja avanços teóricos e práticos na promoção da gestão democrática e do protagonismo infantil, ainda existem desafios significativos que precisam ser enfrentados para consolidar essas práticas no cotidiano das escolas de educação infantil. A formação de gestores, o envolvimento comunitário e a adaptação das práticas pedagógicas são questões centrais nesse debate.

Para efetivação do terceiro objetivo específico - *nas dissertações, quais são as concepções sobre o protagonismo infantil na perspectiva da gestão democrática no contexto da educação infantil*. Resumidamente destacamos as principais concepções.

Quando busca-se pesquisas sobre gestão democrática, observa-se que a maior parte das pesquisas tende a se concentrar em outras etapas de ensino, como o ensino fundamental e médio. Quando a educação infantil é abordada, as discussões frequentemente são superficiais e não exploram a fundo as especificidades dessa etapa. Há uma notável carência de estudos que enfoquem a gestão democrática especificamente na educação infantil, especialmente aqueles que vinculam essa gestão à concepção de criança como protagonista e que incentivem o protagonismo infantil desde cedo.

Em vários dos resumos apresentados neste levantamento, destacou-se a importância de reconhecer que a criança não é apenas um ser em desenvolvimento, mas um sujeito de direitos no presente. É essencial que a organização do trabalho pedagógico seja orientada para respeitar a infância, valorizando o ser criança e suas singularidades.

A gestão democrática na educação infantil apresenta desafios e características próprias que a diferenciam da gestão em outras etapas do ensino. As particularidades dessa fase não são meros detalhes, mas sim fatores determinantes na organização das escolas de infância. Por exemplo, a visão de que a criança é um sujeito ativo, capaz de participar das decisões que afetam seu ambiente escolar, exige uma abordagem de gestão que valorize e estimule essa participação. Isso envolve não apenas a criação de espaços de diálogo e escuta, mas também a implementação de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as vozes das crianças.

A participação dos diversos agentes que compõem a escola deve refletir diretamente na qualidade dessa instituição. Embora a participação dos indivíduos mais próximos ao núcleo do processo educativo seja geralmente mais evidente, a inclusão de todos é essencial tanto para a gestão democrática quanto para a melhoria da qualidade escolar.

Relações democráticas só podem existir quando todos os aspectos da escola, incluindo o currículo e as interações com a secretaria, são igualmente democráticos. Além disso, é fundamental que a direção tenha um relacionamento democrático com as famílias, assim como as professoras devem manter essa postura em relação às crianças. Respeitar os espaços de participação nas instituições de educação é crucial para garantir a qualidade, e essa participação não deve depender do status dos envolvidos. Em outras palavras, não deve haver agentes mais legitimados que outros para sugerir, decidir, avaliar ou planejar.

O processo deve ser um esforço conjunto, em que a comunidade, profissionais e crianças desempenhem papeis igualmente importantes.

Para efetivação do quarto objetivo específico - *Refletir acerca dos principais achados dos estudos realizados, destacando as suas contribuições para a promoção do protagonismo infantil na gestão democrática em escolas de educação infantil*. As principais reflexões emergidas da pesquisa foram

a) A gestão democrática nas instituições de educação infantil deve, portanto, ser entendida como um processo que vai além da simples administração escolar. Ela deve incorporar práticas que promovam a participação ativa das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e como participantes importantes na construção do ambiente escolar. Isso pode incluir a criação de conselhos de crianças, onde elas possam expressar suas opiniões e contribuir para decisões que afetam a rotina escolar, bem como a incorporação de metodologias pedagógicas que valorizem a autonomia e a iniciativa das crianças.
b) A partir dos estudos, identificamos uma relação entre a organização do espaço escolar e os cuidados oferecidos às crianças, observando que o tempo prolongado que passam na escola, aliado ao controle exercido pelos adultos, pode limitar a participação infantil e sua capacidade de influenciar o próprio ambiente. É necessário dar continuidade aos diálogos com base em alguns apontamentos que poderiam estimular a tomada de

decisão. Diante disso, surgem algumas questões: a autonomia e o pensamento da criança estão realmente sendo considerados? Há clareza sobre o que deve ser feito para promover essa autonomia? A instituição oferece oportunidades de escolha ou apenas impõe rotinas e obrigações?

c) Compreender que as crianças são detentoras de direitos, independentemente de onde vivam e cresçam, é fundamental. Isso implica proporcionar-lhes a oportunidade de participar das decisões que as afetam, respeitar seu direito de expressão e garantir seu lugar no mundo, com uma participação central nos processos de educação e cuidado. Essa abordagem, articulada de forma cuidadosa, contribui para ampliar seu olhar atento tanto ao outro quanto a si mesmas.

d) Ao idealizar a gestão educacional e analisar o sistema com suas problemáticas, o gestor escolar inevitavelmente enfrentará desafios na implementação de uma gestão democrática. No entanto, através de um trabalho dialógico e participativo, é possível encontrar, em conjunto, novos horizontes que fortaleçam o objetivo comum. Lück (2014, p. 31) afirma que:

> [...] o ensino de qualidade, orientado para que todos os alunos aprendam o máximo possível, demanda uma cultura escolar onde haja diálogo, confiança, respeito, ética, profissionalismo (fazer bem feito e melhor sempre), espírito e trabalho de equipe, proatividade, gosto pela aprendizagem, equidade, entusiasmo, expectativas elevadas, autenticidade, amor pelo trabalho, empatia, dentre outros aspectos. Estes são, por certo, componentes a partir do qual se realiza a liderança no ambiente escolar.

O que diferencia uma gestão escolar da gestão educacional é a ênfase e o direcionamento dados aos obstáculos internos, as estratégias adotadas por cada gestor para lidar com imprevistos e sua visão sobre democracia.

Concluímos reafirmando a importância de proporcionar, na educação infantil, oportunidades para experiências diversas que promovam a criatividade, a experimentação, a imaginação e a participação ativa das crianças em seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem. Afinal, “O aprender da criança não é um fenómeno meramente interior, é uma realidade que depende quer da sua natureza quer da experiência ambiental, no contexto de uma cultura” (Oliveira-Formosinho E Formosinho, 2017, p. 4).

Por isso, compreender os processos e defender a gestão democrática exige uma reflexão sobre sua construção conceitual. Mesmo que existam múltiplos

mecanismos capazes de conferir uma aparência democrática às instituições, e ainda que estas possuam as "condições para uma gestão democrática", seu verdadeiro desenvolvimento como prática social dependerá das relações estabelecidas de maneira dialógica, participativa e inclusiva.

Com relação aos limites da investigação é fundamental que as pesquisas futuras se debrucem sobre como a gestão democrática pode ser implementada de maneira efetiva nas instituições de educação infantil. Isso inclui a formação e capacitação de gestores e educadores para que possam atuar de acordo com os princípios da gestão democrática, bem como a criação de políticas públicas que apoiem e incentivem essa abordagem. E entendemos a formação como algo também inerente à prática educativa, como postula Kramer (2005):

> A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar (KRAMER, 2005, p. 224)

Outrossim, a gestão democrática na educação infantil deve ser vista como uma prática que promove a participação ativa e o protagonismo das crianças. Para que isso se torne uma realidade, é necessário um esforço conjunto de pesquisadores, educadores, gestores e formuladores de políticas públicas, visando a construção de um ambiente escolar que realmente valorize e respeite a voz e a participação das crianças desde os primeiros anos de vida.

Contudo, em relação aos estudos futuros, percebemos que a ausência de pesquisas profundas e focadas nesse aspecto destaca a necessidade urgente de mais estudos que investiguem como a gestão democrática pode ser adaptada e implementada eficazmente na educação infantil, com um enfoque especial no protagonismo infantil.

Por fim, manifesto o sentimento de inacabamento que o trabalho assume, principalmente para mim, pois permitiu tecer muitas relações e reflexões com as diferentes questões que este estudo proporcionou. Além da multiplicidade de indagações que a pesquisa com esse cotidiano suscitou, foi possível perceber a carência de estudos, e, porque não dizer, de práticas que estimulem a participação infantil, sabendo que elas, as crianças, serão o futuro de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judite Alves. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação**. Cadernos de pesquisa, n. 113, julho, 2001, p. 39-50.

BARBOSA, M. C. S; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira HORN, Maria da Graça Souza; **Abrindo as Portas da Escola Infantil: Viver e Aprender nos Espaços Externos**. Penso Editora, 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, DF: MEC, UFRGS, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Cidadania e gestão democrática na escola: reflexões e estratégias**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A educação infantil na perspectiva dos direitos das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Protagonismo infantil: crianças como agentes de suas experiências**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Infância e educação: reflexões sobre o protagonismo na aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

BARBOSA, M. C. S. **As especificidades da ação pedagógica com bebês**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento. Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigomecacao-pedagogica-bebes-m-carmem/file.Acesso em: 15 jul. 2024

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição (1824). Lex: **Constituição Política do Império do Brazil, de 25 de março de 1824.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 21 jun.2023

BRASIL. Constituição (1891). Lex: **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm.. Acesso em: 21 jun.2023

BRASIL. Constituição (1934). Lex: **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 21 jun.2023

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em: 21 jun. 2023

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos Do Brasil.** Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 21 jun. 2023

Brasil. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 21 jun. 2023

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Processos legislativos da **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério

da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução 05/2009 - Câmara da Educação Básica. Brasília, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Marco legal da Primeira Infância. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2016/lei/l13257.htm Acesso: 04/08/2024.

CARVALHO, Natasha Carolina de. **A gestão democrática como elemento de qualidade na educação infantil: a percepção de diretoras de centros municipais de educação infantil de Curitiba.** 2021. Dissertação. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba, 2021.

CASTELLANI, Denise Aparecida Refundini. **Gestão democrática: a participação e o protagonismo dos conselhos mirins na cidade de Santo André**. 22/08/2017. Mestrado Profissional em Formação De Gestores Educacionais, Universidade Cidade De São Paulo, 2017.

COSTA, Liliane Silva. **Gestão escolar democrática e o conselho mirim: participação infantil e a aprendizagem política.** 03/12/2020. Mestrado Profissional em Docência E Gestão Educacional, Universidade Municipal De São Caetano Do Sul, São Caetano Do Sul, 2020.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FLÔRES, Vanessa M. **A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na educação infantil.** 2014. 127 f . Diss. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

FRANZEN, Karine Gutheil. **O projeto político pedagógico e a gestão democrática na educação infantil: uma proposta de construção dialógica na rede municipal de ensino de Toropi-RS**' 09/08/2018, Mestrado Profissional em Políticas Públicas E Gestão Educacional, Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, 2018.

Fochi, P. S. **A criança é feita de cem: As linguagens de Malaguzzi.** In M. M. Redin, & P.S. Fochi (Orgs.), Infância e Educação Infantil II: Linguagens.(pp. 6-21). São Leopoldo: Ed. Unisinos. 2014.

FORMOSINHO, J; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. In: KISHIMOTO, Tizuko M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Penso Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. **Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRIEDMANN, Adriana. **Escuta e observação de crianças: processos inspiradores para educadores**. Centro de Pesquisa e Formação Sesc. São Paulo, 2018.

FRIEDMANN, Adriana. **Escuta e participação: a voz da criança na educação**. São Paulo: Editora PUC, 2012.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias.** São Paulo: Editora Panda Educação, 2020.

FRIEDMANN, Adriana. **Abrir-se à escuta das vozes infantis.** São Paulo: Phorte, 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Método e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 21-33.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Penso Editora, 2017.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. Phorte Editora, 2019.

HOYUELOS, A. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. 1 ed. São Paulo, Phorte, 2020.

FORMOSINHO, João**. A educação das crianças: o olhar da infância.** 1. ed. Coimbra: Almedina, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Penso Editora, 2013.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUHLMANN JR, M. **A Circulação das idéias sobre a educação das crianças**: Brasil inicio do século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs). Os intelectuais na historia da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Artes Médicas. 2000.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. – 10. ed. rev. e ampl.- São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO. J. C. (2007). **Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil***.* Revista Española de Educación Comparada, 13, 155-191. Madrid, Espanha. Disponível em: de:http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2007-13-8089A7E0-2046-F0A8D2F217C7F5071FD5/concepciones_practicas.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos de. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** São Paulo: Heccus, 2021. 304 p. ISBN-10: 8567281008. ISBN-13: 978-8567281001.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional - estratégia para ação global e coletiva no ensino**. Gestão em Rede (Brasília), Curitiba, v. 3, p. 13-18, 1997.

LÜCK, Heloísa. **A dimensão participativa da gestão escolar***.* Em Gestão em Rede. Brasília, n. 9, 1998, p. 13-17.

LÜCK, Heloisa. **A evolução da gestão educacional: Uma mudança paradigmática**. In: Gestão Educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo. 2009.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; LUCE, Maria Beatriz. **Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências**. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Org.). Gestão escolar democrática: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 15-25.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2016.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **Teoria e Prática na Educação Infantil**. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2013.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 11-30.

NOGUEIRA, Edilma Bandeira De Araujo. **O protagonismo de crianças no currículo da educação infantil de uma instituição pública em Imperatriz/MA**. 06/09/2022. Mestrado Profissional em Formação Docente Em Práticas Educativas, Universidade Federal Do Maranhão, Imperatriz, 2022.

OGAWA, Mary N.; FILIPAK, Sirley T. **A formação do gestor escolar***. In:* Seminário internacional sobre profissionalização docente, 4., 2013, Curitiba. Anais. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, p. 94-108.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João**. A voz da criança: desafios da educação infantil.** 1. ed. Coimbra: Almedina, 2017.

OLIVEIRA Formosinho, J.; KISHIMOTO, M. T.; PINAZZA, A. M. (Orgs.) **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2013

OLIVEIRA, Joao Severino De. **O trabalho do(a) diretor(a) na educação infantil no processo de implementação do projeto político- pedagógico da/na escola**. 24/02/2017, Mestrado em Educação, Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2017.

PARO, V H. **Administração escolar: Introdução crítica** (17ª. ed.). São Paulo: Cortez. 2012.

PEREIRA, Flavia Helena Fernandes. **O que dizem as crianças sobre suas vivências na educação infantil: tempos, espaços e interações para o protagonismo infantil'** 21/02/2017, Mestrado em educação, Universidade Do Planalto Catarinense, Lages, 2017.

PIEKARZEWICZ, Elizangela Silmara. **De professor a gestor: desafios encontrados ao assumir a gestão de um centro municipal de educação infantil.** 30/08/2017 Mestrado em educação, Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, Curitiba, 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber

Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REOL, Angela Goncalves Nery. **O lugar da escuta na prática pedagógica da educação infantil: novas (im)possibilidades oriundas de uma pandemia**. 30/08/2021, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Universidade Do Estado Da Bahia, Salvador, 2021.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta.** São Paulo: Pedro e João editores, 2022

RIBEIRO, Bruna (Org.) **Abordagens Participativas na Educação Infantil: Saberes necessários para nos manter em voo.** São Paulo: Passarinho, 2023.

RINALDI, Carla. **A prática educativa nas pedagogias da participação**. São Paulo: Editora Paulinas, 2006.

RINALDI, Carla. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. In: Coleção Reggio Emilia. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo.** Reggio Children; tradução Thaís Helena Bonini- 1. Ed. São Paulo: Phorte, 2014

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

RINALDI, Carla. O currículo emergente e o construtivismo social. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** In: Carolny Edwards, Lella Gandini, George Forman; tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

SAMPAIO, Ana Alice Kulina Simon Esteves. **“A gente já tem 6 anos e já fez muita coisa, sabia?” Como as crianças veem a escola que têm? Alteridade e heterociência nas percepções infantis.** 21/02/2018, Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos E Demandas Populares, Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro, Seropédica, 2018.

SANTOS, Pedro António dos; KIENEN, Nádia; CASTIÑEIRA, Maria Inês. **Metodologia da Pesquisa Social:** da proposição de um problema à redação e apresentação do relatório. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2015.
SILVA, De Plácido e. **Vocabulário Jurídico**. 31. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2014.

SILVA, Leia Kelly Rodrigues Da. **Gestão escolar democrática na educação infantil: entraves e possibilidades.** 03/12/2021, Mestrado em Educação, Universidade Do Planalto Catarinense, Lages, 2021.

TIRIBA, Léa. **Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas**. In: KRAMER, Sônia. Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005, p. 66 a. 86.

TORRES, L.; PALHARES, J. **Estilos de liderança e escola democrática**. In Revista Lusófona de Educação, nº 14, 2009, p. 77-99.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELLOS. Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, **Ilma**. **Passos** da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, **1998**

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre,Atrmed,1998.

ZANFELICE, Natali Angela. **O protagonismo infantil no foco das práticas formativas da professora coordenadora na educação infantil.** 28/05/2021, Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Rio Claro, 2021.