Patrícia Ap. Bioto
Organizadora

Formação de EDUCADORAS-PESQUISADORAS

os diários de itinerância de uma disciplina
Vol. 2



Pedro & João editores

FORMAÇÃO DE EDUCADORAS-PESQUISADORAS, OS DIÁRIOS DE ITINERÂNCIA DE UMA DISCIPLINA

VOLUME 2

Pedro & João
editores

PATRICIA AP. BIOTO
(Organizadora)

FORMAÇÃO DE EDUCADORAS-PESQUISADORAS, OS DIÁRIOS DE ITINERÂNCIA DE UMA DISCIPLINA

VOLUME 2

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Patricia Ap. Bioto [Org.]

Formação de educadoras-pesquisadoras, os diários de itinerância de uma disciplina. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 117p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2414-5 [Impresso]
978-65-265-2413-8 [Digital]

1. Formação de educadoras-pesquisadoras. 2. Mestrado profissional em Educação. 3. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 4. Reflexões e narrativas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Bra sil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2025

APRESENTAÇÃO

O livro que você lerá é o segundo volume de um trabalho que teve início em 2024 com a turma da disciplina de Metodologia da Pesquisa e da Intervenção no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE). Em 2024 foi construído o livro "Formação de Educadoras-pesquisadoras: os diários de itinerância de uma disciplina" (Bioto, 2024) a muitas mãos. A ideia desse primeiro volume nasceu no desenrolar da disciplina, mas o gérmen da ideia havia surgido em dezembro de 2023 quando acessei os livros organizados pela Professora Laurinda Ramalho num evento sediado na PUC de São Paulo sobre os Programas Profissionais de Educação do Brasil, o Fórum dos Mestrados Profissionais em Educação. A Prof. Laurinda estava a produzir junto a seus alunos do programa da PUC livros com diários de itinerância da disciplina com a qual trabalhava na PUC.

A ideia logo me pareceu promissora como forma de propiciar aos alunos mais uma oportunidade para pensarem sobre seus percursos profissionais e acadêmicos de modo que pudesse contribuir com seus processos formativos no mestrado. Pelo conteúdo do primeiro livro e deste segundo creio que este objetivo foi alcançado.

Há algo mais que precisa ser dito. A elaboração dos diários de itinerância pelos alunos, a subsequente leitura dos mesmos por mim e o trabalho na disciplina de Metodologias de Pesquisa e Intervenção é formativa para mim também como professora e como pesquisadora. Penso que isso corresponda a natureza e o objetivo da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação, sobre o que as autoras e autor dos capítulos desse livro discorrem com tanta propriedade.

Logo nas primeiras aulas, com o objetivo de fixar as bases da pesquisa que se faz em programas profissionais, discutimos sobre

pesquisa qualitativa e pesquisa-ação com o apoio dos livros de Robert Stake e Rene Barbier. Os autores afirmam que tanto numa quanto noutra há que se ter o envolvimento do pesquisador com o que se está a pesquisar. Digo, ainda, que numa disciplina, professores e alunos devem estar igualmente envolvidos.

É certo que os graus de envolvimento, de participação e de concentração são variáveis ao longo dos dias. Há questões pessoais que afetam a todos nós, há temas de debate que nos interessam mais ou menos, há discussões mais acaloradas, há dias em que as condições ambientais não estão muito favoráveis, em que atrasos acontecem por motivos alheios a nossa vontade, enfim, uma diversidade de variáveis que interferem no que seria um andamento ideal das aulas.

Esta é uma boa conversa. Como nos cobramos e cobramos as outras pessoas para um desempenho sempre ideal, sempre máximo, sempre perfeitamente condizente com o esperado, tudo num grau de performatividade elevado. Isso não seria mais uma arma de um discurso de produtividade máxima, de acobertamento da humanidade que é humanidade e não máquina, robô, peça de engrenagem? Devemos lembrar que até mesmo as máquinas dão defeito, não funcionam por "n" fatores. Mas nós, seres humanos, educados a nos automassacrar por todo um discurso ideológico de busca inalcançável da perfeição, perseguimos, esperamos e cobramos essa perfeição irreal, esse desempenho sempre irretocável.

Eu me peguei caindo nessa armadilha muitas vezes e penso que ainda cairei muitas delas, incontáveis, infelizmente, por força do hábito. Me consola saber que ao menos estou mais consciente dessa armadilha, desse perigo. Me peguei caindo nela durante a disciplina e após a finalizar. Fiquei pesando no que fiz que foi certo, no que fiz de errado, no que poderia melhorar, no que fazer na próxima turma. Afastado o perigo da cobrança exacerbada ficou a tarefa que é da educação: a busca por melhorar, o poder admitir que não sei tudo, que posso melhorar, que posso acolher o que entendo não ter sido bom e que posso ir em direção de algo mais positivo, como afirma Hannoun (1999).

Percebo que estamos passando por processos de mudança, por transições, os alunos e eu, como professora e pesquisadora, trabalho que executo com a máxima alegria do meu coração, sabendo que é uma das coisas que dá sentido a minha existência e infindáveis alegrias e realizações.

Sobre esse processo de mudança gostaria de fazer algo como o proposto para os alunos para a composição dos diários de itinerância: trazer um trecho de um das obras usadas em aula e comentar o trecho de modo a o alinhar ao processo de aprendizado considerando os impactos na profissionalidade e na pesquisa.

O trecho que escolho é do livro de Barbier (2007). Nas páginas inicias de sua obra, esse autor traz duas citações bastante poéticas e muito simbólicas quanto ao que é, o que pretende e como se faz pesquisa-ação. As citações são: "O que foi compreendido não existe mais, o pássaro confundiu-se com o vento; o céu, com sua verdade; o homem, com sua realidade (Paul Eluard)" (p. 9); "Age porque tu sabes. A vida não tem fronteiras. Busca porque tu trazes o símbolo no qual fervilha o sentido" (p. 10).

A pesquisa-ação propugna que o investigador mergulhe na realidade que vai ser investigada, que se dedique ao propósito da pesquisa, que se incomode com as questões que entende estarem quase a exigir seu olhar sobre elas. E ao deitar seu olhar sobre a realidade, a investigue até as reentrâncias e vá aos cumes em que ela se expressa, às variadas cores e formas de que se reveste, para entendê-la e para, então, poder oferecer uma explicação e uma sugestão de como aquilo pode ser significado, ressignificado para e com aqueles que vivem e produzem aquela realidade. Uma vez feito esse movimento, nada mais será como antes. O pesquisador já não será aquele que pretendeu e iniciou a pesquisa. Os participantes terão sido afetados pelo processo de pesquisa em que se envolveram, em que se implicaram, em que se reconheceram ou não, que questionaram, ao qual resistiram ou não. Eles estiveram lá, na pesquisa, assim como a pesquisa esteve neles - e isso é pesquisa-ação. A realidade também não será mais a mesma, ao menos para aqueles que vivem nelas. E se a realidade não é mais a

mesma para aqueles que vivem nela, ela também será uma realidade transformada, pois ela é construída socialmente pela e na rede de significados que os homens em sociedade atribuem a ela e pela e na impregnação da realidade pela ação dos homens. (Berger; Luckman, 2004)

O pesquisador em pesquisa-ação, que somos nós, considerando o caso do PROGEPE/UNINOVE, é aquele que age com os sentidos que fervilham em si, para transformação de si e da realidade que investiga e do mundo em que habita: "Nós nascemos, por assim dizer, provisoriamente, em algum lugar; pouco a pouco é que compomos, em nós, o lugar de nossa origem, para lá nascer mais tarde e, a cada dia, mais definitivamente" (Rainer-Maria Rilke *apud* Barbier, 2007, p. 37). Ao fazer pesquisa, o pesquisador deixa seu lugar de origem para se desencontrar de si, para não se reconhecer no que já fazia, para ser um estranho para si, para os outros e para o mundo. Estranhamente, é nesse processo que ele pode olhar para si e para o mundo de onde veio e em que está, mundo que é o mundo interno e o externo, e ver facetas de si que antes não lhe estavam claras, que estavam ocultas, que estavam nele e que não estavam nele ainda, mas que ele tinha as condições de reconhecer - restava fazer a pesquisa para se conhecer como nunca antes havia se conhecido, e é nesse ínterim que ele então pode conhecer o mundo. A primeira realidade que a pesquisa-ação transforma é a do próprio pesquisador. Primeira, mas não única, pois sua abordagem é social, porque pesquisa-ação não se faz sozinho, se faz com um grupo, num determinado contexto cultural e social.

Pesquisa-ação e pesquisa qualitativa não são para todos: o pesquisador tem que estar disposto a ser o instrumento mais valioso da pesquisa; deve estar disposto a se transformar e a transformar a realidade pesquisada. E assim, como responsável por outras pessoas que estão a fazer a pesquisa com ele, dele se exige senso ético e político em sua ação científica.

Fazer pesquisa ação e pesquisa qualitativa tem como condição o estar envolvido com o que se faz, acreditar no que se faz, ver um sentido na pesquisa. Este me aprece ser o caso dos mestrandos do

PROGEPE, alunos com os quais tenho tido o privilégio de trabalhar, acompanhando a forma como chegam ao programa, os olhares assustados e duvidosos, sem saber onde estão, como vieram parar aqui, o que devem fazer, o que se espera deles, se vão conseguir fazer o que pretendem e disseram que fariam na entrevista e para eles mesmos. Aos poucos o olhar vai mudando. Eles vão criando confiança em si, no processo, nos professores e orientadores, mas vão também criando novas dúvidas: que autores usar, que procedimento é mais adequado, que sujeitos convidar para as pesquisas, como dar conta de tantas disciplinas, leituras e demandas.

E assim com dúvidas, com dificuldades vão caminhando, ora mais pra lá de uma linha imaginária, ora mais pra lá. Eles se ajudam nesse processo de aprendizado e desenvolvimento. E se ajudam de tantas maneiras. Como é bonito ver os laços de afeto e confiança se formar entre eles. Como é bonito ver o que parece que não tem significado e importância, mas tem. Eles se arrumam para determinadas apresentações, eles se preparam, eles falam com medo, com dúvidas, eles escutam, eles respondem, eles revisam o que falaram, se expõe. Crescem, crescem, crescem e brilham, brilham e brilham.

Será que se dão conta disso tudo? Será que pararam pra pensar em si dessa forma? Será que percebem que mudam? Que seus corpos, cabelos e bolsas mudam? Será que identificam um novo olhar neles ao se olharem no espelho e ao olharem para o mundo?

Quase a totalidade daqueles que cursam os programas profissionais é de integrantes do quadro do magistério público, quer estadual, municipal ou federal. Os mestrandos e doutorandos (passamos a ter doutorandos desde 2024) que acorrem a esses programas o fazem atendendo a uma necessidade e a um desejo de ordem tanto pessoal quanto profissional. Os mestrandos e doutorandos são profissionais que estão preocupados com os desafios do seu cotidiano profissional. Buscam modos de entender e de criar possibilidades para lidar com as demandas que eles mesmos e as escolas em que trabalham enfrentam e ainda não conseguiram elaborar com consistência e efetividade. Os

problemas, os dilemas, as decepções, as dores, os obstáculos da docência ou da gestão escolar não os tornaram insensíveis, indiferentes, não lhes tiraram as esperanças, as expectativas e os sonhos. Como Comenius, Hoole, Platter e os jesuítas dos séculos XVI e XVII, procuram modos de enfrentar aquilo que os incomoda, que os adoece, como o *pathos* da filosofia grega clássica. O *pathos* é algo que nos toma, que nos invade, que nos desperta desconfortos, que nos coloca num lugar que nos exige uma tomada de decisão, algo como uma doença, palavra que se origina do termo *pathos*.

Esses professores e gestores que se tornam mestrandos e doutorandos em programas profissionais da área de educação optaram por fazer manifestar esse *pathos,* por encará-lo de um ponto de vista científico. Para eles, não satisfaz mais as lamentações das salas de professores, dos corredores das escolas, dos grupos de mensagens de estudantes e/ou de seus mestres; não faz mais sentido não fazer nada, fechar os olhos, fazer-se duro, indiferente, revoltado ou adoentado (do ponto de vista do *burnout*). Eles querem mais, eles querem buscar um caminho, uma solução, uma luz, parcerias, novos diálogos, novos conhecimentos. O discurso de que na prática a teoria é outra não é mais o deles, que entendem que teoria e prática são facetas de manifestação de uma mesma realidade, que no caso da educação recebe o nome de *práxis*, por conta de sua própria natureza ontológica.

De seus incômodos nascem projetos de pesquisa, problemas de pesquisa, levantamentos bibliográficos, referenciais teórico-metodológicos, cronogramas, relatórios de qualificação e dissertações e teses a serem defendidas. Seus autores são pais, mães, filhos, filhas, tios, tias, namoradas e namorados que não vão a festas ou a churrascos; que saem mais cedo para estudar e levam textos para ler nos finais de semana; que assistem menos televisão e deixam o próximo episódio da série para outro dia; que andam com cadernos de anotação na bolsa, sacados em horas as mais inusitadas, e acordam no meio da noite para escrever algo; que choram de raiva, de medo, de angústia, de felicidade; que querem

desistir, que querem persistir, que amam o orientador, que odeiam o orientador.

Mestrandos e doutorandos estão a se fazer sentirem-se diferentes. O que veem do mundo, o lugar que entendem ter no mundo já não é mais o mesmo. Novas cores surgiram, novos significados se fizeram. Eles e elas sabem que estão sendo diferentes do que eram até então, e percebem que esse caminho não tem mais volta. Que está em processo de desabrochamento a pessoa e o profissional que sempre estiveram dentro deles.

Os mestrandos e doutorandos desses programas sempre quiseram estar nesses lugares, embora alguns não tivessem isso claro, seja por desinformação sobre como acessar o *stricto sensu*, seja por acharem que aquele não era o lugar deles, mas apenas dos deuses do Olimpo. Eles sempre quiseram mais, sempre sonharam mais, o que eles tinham lhes parecia pouco. A formação inicial, os inúmeros cursos de formação continuada não lhes deram todas as respostas que precisavam e não lhes despertaram todas as perguntas que eles sabiam que precisavam ser feitas para que pudessem entender mais e melhor o que lhes acontecia e o que eles faziam nas escolas com seus alunos e colegas de profissão.

A força de vontade que sempre esteve com eles tem lugar para se expressar enquanto cursam a pós-graduação profissional em educação. Dão nós em pingos de água para poderem frequentar disciplinas e atividades quando atuam em redes de ensino que não os dispensam para cursos que irão contribuir para seu desenvolvimento profissional como educadores. Eles querem aprender, aperfeiçoar-se como profissionais, ser professores e gestores que podem fazer mais por seus alunos e por suas escolas. O que eles e elas buscam é o mesmo que a portaria da Capes que instituiu os programas profissionais definia: eles e elas querem se "capacitar [como] profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho."

São esses profissionais que estão cursando tais programas e essas são as marcas profissionais que se embrenham em suas pesquisas, desde a escolha do objeto até a defesa da dissertação ou tese. A essas trajetórias são acrescidos os aprendizados durante os cursos pelos quais eles vão se tornando educadores-pesquisadores (Bioto, 2024a, 2024b), um novo sujeito epistemológico que emerge no contexto dos programas profissionais. Não são os professores reflexivos de Donald Schon (1992) ou de Isabel Alarcão (2011), pois estão no novo contexto formativo desses programas, nos quais se executa uma pesquisa empenhada, intencionada, orientada, diferente da pesquisa e da reflexão sobre a própria prática, em ambiente de trabalho, que seria a base da configuração do professor reflexivo.

Muito do que as autoras e o autor dos capítulos desse livro escreveram me impactaram positivamente, mas há algo que atribui um certo significado para o que foi escrito nos capítulos e para minha atuação como professora da disciplina sobre o qual gostaria de tratar para finalizar essa apresentação. Valdenice colocou em seu capítulo, conjunto com a Prof. Ligia, sua orientadora, que: "Ser professor(a) de bebês exige uma prática que requer sensibilidade, escuta atenta e capacidade de agir, considerando as singularidades de cada bebê dentro do grupo do qual faz parte. Exige um adulto que reconhece e trata os bebês como pessoas capazes [...]". O fato de que seu capítulo seja o último do livro pode ter contribuído para que esse trecho tenha me saltado aos olhos como um símbolo do que foi o percurso da disciplina e sobre seus efeitos naqueles que a cursaram.

Nos capítulos anteriores o que se pode perceber é que suas autoras e autor estão a falar de si mesmos, como de resto era a proposta dos diários de itinerância. Os diários pedem isso, que o autor se embaralhe com o objeto de estudo, com o percurso e que se dê a ver aos leitores, dê a ver seus aprendizados no percurso. No caso da proposta dos capítulos desse livro, em atendendo a diretriz de um programa profissional, que o aprendizado registrado englobe o profissional e o acadêmico, e como poderá ser verificado, o pessoal também aparece.

As autoras e a autor nomeiam claramente os impactos do mestrado profissional em suas compreensões e atuações como professores, gestores e pesquisadores. Eles dão a entender que formaram uma clareza quanto a pesquisa a ser feita num programa profissional. De Stake e Barbier, longamente citados nos capítulos, receberam as impressões sobre a necessidade de se envolverem com suas pesquisas, com seus contextos, com os participantes de suas pesquisas. Mas não só com Stake e Barbier, os colegas de disciplina desempenharam um papel fundamental no processo de construção de uma autonomia intelectual. Fizeram menção aos mapas mentais que apresentaram, aos debates em sala de aula, às conversas no café, às risadas compartilhadas.

O que chama a atenção também é o quanto declaram que aprenderam com eles mesmos e sobre eles mesmo. Apontam posturas que passaram a questionar, apontam outras que desenvolveram. Enfim, elas e ele afirmam que puderam se ver no processo da disciplina e no primeiro semestre do curso. Esse aprendizado é essencial no desenvolvimento de educadores-pesquisadores (Bioto, 2024). Nesse processo eles podem sair do "turbilhão estéril da rua", como pontuou Talita, parafraseando Olavo Bilac. No turbilhão estéril da rua não há espaço para a reflexão, para se parar e pensar, só há emergência do fazer, a exigência de se dar respostas rápidas e eficazes, de não se dar resposta nenhuma, as vezes, de se seguir apenas o fluxo, o pensamento corrente, o senso comum.

Elas e ele perceberam que a pesquisa nos leva a outro lugar, nos dá outro estado, nos constitui de forma diferenciada, não apenas profissionalmente ou academicamente. Pesquisa muda o nosso ser, o nosso olhar sobre o mundo, nossa sensibilidade, as horas dos nossos dias, a percepção que temos de nós, o sentido que atribuímos a nossa vida. Pesquisar é uma forma de viver e a pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação são formas de ver a vida como um todo complexo, multifacetado, humano, afetivo, cheio de significados a serem explorados e construídos por um esforço individual, mas também por um coletivo de pesquisadores, por

uma comunidade científica. É um modo de fazer pesquisa que não é só um modo de fazer pesquisa. Como as autoras e o autor dos capítulos apontam, a pesquisa-ação e a pesquisa qualitativa vem de uma postura ética e política e humana, como escreveu Lilian, que ultrapassa os muros gregos. Pesquisar, como escreveu Eloiza, é uma "forma de resistir com afeto". Resistir ao turbilhão estéril das ruas, resistir aos mecanismos de controle do senso comum, das armadilhas ideológicas e, muitas vezes, aos desafios de nossas vidas pessoais.

Como é lindo ler que essas alunas e aluno se viram em transformação, em questionamento, em dúvida, em formulações, em descobertas, vivos, enfim. Isso diz de uma disciplina que foi viva, que os envolveu, que os preocupou, que lhes ofereceu respostas e que levantou dúvidas. Isso é educação e fico feliz em ter participado desse processo e profundamente agradecida a todas vocês e ao Dimas (o único aluno e autor) pela experiência, pelos aprendizados e por poder ler os diários de vocês e por vocês terem me dado a oportunidade de escrever essa apresentação que muito significou para mim. Agradeço a todxs vocês: Aline, Amanda Koch, Amanda Cunha, Claudia, Dandara, Dimas, Eloiza, Karolina, Lilian, Lucimara, Talita e Valdenice.

Isto posto, pergunto, então: isso não é cuidado? Parafraseando o autor citado por Valdenice coloco: Ser professor(a) de mestrandas e mestrandos exige uma prática que requer sensibilidade, escuta atenta e capacidade de agir, considerando as singularidades de cada mestranda e mestrando dentro do grupo do qual faz parte. Exige um adulto que reconhece e trata outros adultos como pessoas capazes, prontas para alçar voos muito mais altos do que tinham imaginado, prontas para saltar do trampolim que lhes foi posto sob os pés.

"Assim, este diário não se encerra como um ponto final, mas como uma vírgula entre o que fui e o que estou vindo a ser." (Eloiza Lira)

Patrícia Ap. Bioto
Inverno de 2025.

SUMÁRIO

17 CAPÍTULO 1
Pesquisa Qualitativa e o diálogo com a Educação Antirracista: abordagens significativas para o desenvolvimento profissional.
Aline Torres da Silva Lima e Nadia Conceição Lauriti

27 CAPÍTULO 2
Tecendo esperanças: o Mestrado como caminho de (trans)formação.
Amanda Rocha Cardoso Koch
Rosiley Aparecida Teixeira

35 CAPÍTULO 3
A Educação Infantil com foco na Educação Étnico-racial e na esperança da transformação.
Amanda Michelle de Andrade Canado Rosa da Cunha

41 CAPÍTULO 4
O gestor educacional na mediação de conflitos: reflexões à luz da pesquisa-ação de René Barbier.
Claudia Jaqueline de Souza Andrade
Rosiley Aparecida Teixeira

47 CAPÍTULO 5
Minha jornada de descoberta: como a pesquisa virou essência na minha vida e no meu trabalho.
Dandara Evangelista Valerio, Maurício Pedro da Silva

57 CAPÍTULO 6
A dança da democracia: notas de um itinerário sobre a gestão escolar viva.
Dimas Daniel de Barros
Rosiley Aparecida Teixeira

67 CAPÍTULO 7
Do nó da escassez ao laço da resistência.
Eloiza Lira

77 CAPÍTULO 8
Contextos de pesquisas e indagações.
Karolina Fernandes de Lima Sgarabotto, Patricia Aparecida Bioto

85 CAPÍTULO 9
Entre leituras e resistências: um diário de formação e despertar.
Lilian Pinto Ramalho

93 CAPÍTULO 10
A insegurança do novo e a importância do pesquisador como "máquina" essencial.
Lucimara Gonçalves Dias
Rosiley Aparecida Teixeira

99 CAPÍTULO 11
"Interagimos, logo (nos) transformamos": relatos de uma itinerante nos caminhos da pesquisa.
Talita Yosioka Collacio

105 CAPÍTULO 12
A sensibilidade do olhar investigativo sobre a docência com bebês.
Valdenice Carvalho Silva e Lígia de Carvalho Abões Vercelli

113 SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

CAPÍTULO 1

Pesquisa Qualitativa e o diálogo com a Educação Antirracista: abordagens significativas para o desenvolvimento profissional

Aline Torres da Silva Lima
Nadia Conceição Lauriti

1 Introdução

Este capítulo pretende relatar como a Pesquisa Qualitativa e a Educação Antirracista são abordagens significativas para o desenvolvimento profissional, vivenciadas no percurso acadêmico constituído logo nos primeiros quatro meses de curso. Essa experiência pode contribuir para a transformação das práticas interpessoais e ainda colaborar com o desenvolvimento intelectual de um determinado grupo.

As inquietações trazidas pela pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-Uninove), da Linha de Pesquisa e Intervenção: Educação e a Infância (LIPIEI), revelam a necessidade de se conferir urgência à mudança de convicções *a priori*, tendo em vista que as hipóteses podem ou não se concretizar após o estudo do objeto pesquisado.

Partindo desse pressuposto, quando a pesquisadora desemboca na angústia de querer ver a Educação Antirracista reverberando como currículo, e não como projeto de trabalho desenvolvido nos Centros de Educação Infantil (CEI) da cidade de São Paulo, o estudo acerca da pesquisa qualitativa começa a fazer sentido, pois no início do planejamento, durante a coleta de dados e na análise de conteúdos para elaboração do texto existe uma

coerência expressiva entre objeto de estudo e percepções interpretativas.

Compreende-se que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, conforme o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica no Brasil (Lei Federal nº 9393/1996), que define: "A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio."

Tem-se, para a pesquisadora, a hipótese de que os primeiros sinais de aprendizagem, ainda que não verbais, são constituídos a partir do conceito de raça instituído no século XVIII. É nesse sentido que a primeira inquietação surge como movimento paradoxal: um silêncio que grita, sem que haja a necessidade de se pronunciar alguma palavra; silêncio que se perpetuou numa aprendizagem iminentemente construída na história e na sociedade nos últimos 500 anos de Brasil.

> Kabengele Munanga, antropólogo congolês especialista em antropologia das populações afro-brasileiras, explica que, etimologicamente, o **conceito de raça** derivou do italiano, *razza*, que por sua vez é uma derivação do latim, ratio, que significa sorte, espécie, categoria. O termo já foi utilizado para designar espécie de plantas e, a partir do século XVIII, a cor da pele tornou-se a característica que definiria as raças humanas, dentre elas: branca, negra e amarela. Dessa forma, algo estritamente biológico, a diferença de concentração de melanina, passou a ser justificativa para a separação dos seres em raças, e a população branca era considerada a "raça pura". (São Paulo, 2022, p. 26)

O conceito de raça demarcado pelo referido antropólogo gera incômodo quando se volta, de forma negativa, a grupos não brancos, especialmente quando eles compõem os espaços de instituições públicas de Educação Infantil e, sobretudo, quando se espalha de forma não verbal por meio de murais, cartazes, imagens e mobiliários, e na organização dos espaços.

É nesse sentido que a pesquisa qualitativa ganha força de intervenção e cria a intencionalidade reflexiva sob a abordagem da

análise interpretativa, pela qual estudar o comum, o cotidiano antes não questionado, a partir da experiência de um indivíduo ou grupo de indivíduos, se torna expressivamente significativo. De acordo com Robert E. Stake (2010, p. 46): "Todas as pesquisas exigem interpretações [...] a pesquisa interpretativa é a investigação que depende muito da definição e da redefinição dos observadores sobre os significados daquilo que veem e ouvem." Compreende-se, dessa forma, que a pesquisa qualitativa infere diretamente nas experiências pessoais e pode colaborar criticamente para transformações marcantes. Descreve o autor:

> [...] uma maneira de fazer uma pesquisa qualitativa: encontrar os significados das experiências pessoais que transformam as pessoas. Descobrir os momentos marcantes na vida de alguém. [...] Muitos antropólogos recomendam que os pesquisadores estudem não o extraordinário, mas o comum. (Stake, 2010, p. 48)

Para compor os dados registrados neste trabalho, foi necessário pensar nesse comum, numa aprendizagem que se dá sem que ninguém expresse verbalmente o que gostaria de ensinar. Observar o cotidiano de unidades de Educação Infantil e traçar uma análise interpretativa de possíveis mudanças nas práticas pedagógicas de profissionais da infância, a partir de inferências textuais abordadas nas aulas de Metodologia da Pesquisa e da Intervenção, começa a fazer sentido, na medida em que os conteúdos são analisados sobre como as coisas individuais funcionam.

2 Pesquisa Qualitativa

Uma Pesquisa Qualitativa deve ser embasada nas percepções interpretativas, nas quais a pessoa aparece como instrumento da interpretação. É nesse contexto que começa a fazer sentido o percurso acadêmico traçado pela pesquisadora em questão, que se

depara com inquietações pessoais e busca a academia para tentar responder a elas.

Para chegar à conclusão supracitada, foi realizado um levantamento dos conceitos de interpretação abordados por Robert E. Stake no livro *Pesquisa Qualitativa – estudando como as coisas funcionam*. O autor não somente apresenta conceitos de análise interpretativa, mas também se preocupa em criar boas situações de ensino e aprendizado vivenciadas na esfera educacional, tendo como intenção tornar a aula ou a leitura dessa abordagem uma experiência ainda melhor, como se vê na introdução:

> Minha intenção ao escrever este livro era ajudar a criar boas situações de ensino e aprendizado. Quero ajudar a tornar sua aula ou sua leitura uma experiência ainda melhor. Há muito mais a ensinar e a aprender além do conteúdo de um bom livro didático, mas a experiência é ainda melhor quando o livro corresponde ao que você quer fazer. (Stake, 2010, p. 11)

Vê-se ainda a preocupação do autor em torno de uma parte do título: "Estudando como as coisas funcionam", de modo que os leitores possam refletir para além do excerto e de forma coletiva. Nessa perspectiva, ele demarca:

> Se você está lendo o livro sozinho e não tem um orientador nem colegas de turma, sinto muito por você, pois grande parte do aprendizado desse livro é uma experiência social. [...] Coloquei "Estudando como as coisas funcionam" como subtítulo não com a intenção de orientar sobre quais fatores as fazem funcionar dessa forma, mas sim com a intenção de ajudá-lo a aprimorar suas habilidades ao examinar como as coisas estão funcionando. (Stake, 2010, p. 12)

Stake traz considerações acerca da atuação dos seres humanos enquanto pesquisadores e como são valorizados enquanto intérpretes:

> A pesquisa não é uma máquina que processa fatos. A máquina mais importante em qualquer pesquisa é o pesquisador. Ou uma equipe de seres humanos. Na pesquisa qualitativa, os seres humanos têm muitas tarefas, como planejar o estudo, providenciar as situações a serem observadas, entrevistar as pessoas, avaliar as informações, reunir os fragmentos de ideias, escrever os relatórios. Quando pensamos em usar instrumentos em uma pesquisa, é necessário incluir os seres humanos como alguns dos principais instrumentos. (Stake, 2010, p. 46)

Por fim, mas sem finalizar o conceito ou as percepções sobre uma pesquisa qualitativa, vale ressaltar que ela também destaca os valores e as experiências humanas a partir do interacionismo, conforme apontado por Norman Denzin (cf. Stake, 2010, p. 47):

> O interacionismo interpretativo tenta tornar os significados que circulam no mundo das experiências vividas acessíveis para o leitor. Ele tenta capturar e representar as vozes, as emoções e as ações das pessoas estudadas. O foco da pesquisa interpretativa são aquelas experiências de vida que alteram e moldam radicalmente os significados que as pessoas atribuem a elas mesmas e às suas experiências.

3 Educação Antirracista

A Educação Antirracista mencionada aqui está ligada diretamente às leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e no Parecer CNE/CEB nº 2/2007, que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todas as unidades educacionais da Educação Básica.

Este artigo, em especial, se baseia no conceito de "racismo estrutural" defendido por Silvo Almeida, aquele que ocorre de maneira consciente ou inconsciente e em que a discriminação racial pode se expressar de forma direta ou indireta, conforme relata o autor:

> Podemos dizer que *o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.* [...] a discriminação pode ser *direta* ou *indireta*. A *discriminação direta* é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial [...] Já *a discriminação indireta* é um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada [...] (Almeida, 2020, p. 32-33 – grifos no original)

Silvio Almeida explica que é necessário refletir sobre a necessidade de mudanças nas relações sociais, políticas e econômicas que têm como base o racismo estrutural:

> Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre "pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição". Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas. (Almeida, 2020, p. 50)

Diante do conceito de racismo estrutural, nota-se a relevância de um trabalho educacional fortemente embasado para que o combate às estruturas racistas se efetive. Esta pesquisadora vê, nesse contexto, que a Educação Antirracista é o caminho para a quebra dessa estrutura racista e defende a ideia de um trabalho curricular que permeie os 200 dias letivos e os 365 dias do ano: uma educação que não atenda a situações pontuais, mas que atravesse todas as práticas pedagógicas cotidianas; uma educação que possa sair dos espaços escolares e reverberar na sociedade como um todo.

Em relação à Educação Infantil, universo de interesse desta pesquisadora, há uma preocupação em proporcionar vivências e

experiências às (aos) bebês e crianças pequenas a partir de interações com os espaços e as materialidades. O Currículo da Cidade de Educação Antirracista da cidade de São Paulo aponta, além de outros critérios, a necessidade de reflexão sobre como bebês e crianças aprendem a partir de proposições antirracistas. Trata-se de um currículo comprometido com uma educação antirracista, em que espaços, materialidades e relações vivenciadas nas unidades educacionais devem considerar a diversidade do público atendido. Ainda nessa perspectiva, evidencia-se a urgência de uma abordagem antirracista no planejamento das (os) professoras (es) e demais educadoras (es) que compõem esse universo.

> As Orientações Pedagógicas – Educação Antirracista – Povos Afro-Brasileiros, com base nos princípios de: Equidade, Educação Integral e Educação Inclusiva, convidam à reflexão para alguns aspectos:
> ● Dentre os brinquedos que as crianças brincam, há bonecas ou bonecos negros?
> ● Há brinquedos que dialogam com a prática social e que não reforçam estereótipos?
> ● Dentre as fantasias oferecidas para brincadeiras, há super-heróis, heroínas, princesas, príncipes negros?
> ● As histórias contadas e ouvidas pelas crianças são protagonizadas por personagens negras?
> ● As personagens negras circulam em livros literários com diferentes temáticas ou apenas naqueles com foco na abordagem de questões raciais?
> ● Considerando o espaço como educador no processo pedagógico, esse espaço revela a presença e/ou o protagonismo de personalidades negras?
> ● Os curtas, longas e demais vídeos que as crianças assistem trazem personagens negras?
> ● Quando a escolha é trazer personalidades negras, bonecas negras, histórias de protagonistas negras, qual a concepção apresentada?
> ● Cuidados, colo e afeto oferecidos a bebês e crianças negras ocorrem em igual proporção aos oferecidos às demais crianças?
> ● As músicas ouvidas e cantadas durante o cotidiano valorizam a diversidade racial presente nas UEs?

> Esses e outros pontos devem ser considerados durante o planejamento das professoras(es) e demais educadoras(es) na Educação Infantil. (São Paulo, 2022, p. 193)

4 Considerações Finais

Durante os quatro primeiros meses cursados no (PROGEPE-UNINOVE), na Linha de Pesquisa e Intervenção: Educação e a Infância (LIPIEI), a pesquisadora vem ampliando seu repertório acerca da necessidade de uma abordagem crítica para além dos conceitos e referenciais teóricos voltados às relações étnico-raciais. Ao ingressar na disciplina obrigatória: Metodologia da Pesquisa e da Intervenção, no dia 18/3/2025, deparou-se com uma frase impactante da Professora Dra. Patrícia Ap. Bioto: "O processo de pesquisa é biológico, emocional, é uma vida que se descortina." Essa frase mudaria o trajeto inicialmente pensado para a pesquisa proposta!

No decorrer de todas as aulas do curso, a pesquisadora desenvolve níveis profundos de reflexão que trazem, agora, a certeza de que o conhecimento transformará sua vida integralmente. Mais para frente, no dia 25 de março de 2025, a Professora Dra. Patrícia Ap. Bioto continua a revirar as estruturas cognitivas da aluna, quando pronuncia: "A ciência não lida com verdades, ela lida com perguntas", e em seguida já faz a indicação de leitura, dentre outras, do livro *Pesquisa Qualitativa – estudando como as coisas funcionam*, de Robert E. Stake.

Ao ler essa referência, atrelada a outras do curso, consegue-se elaborar novas hipóteses, jamais pensadas até o momento, e gera-se uma evolução da escrita do projeto de pesquisa, que começa a ganhar forma e coerência técnicas. Essas leituras e intervenções nas aulas passam a interferir na conduta profissional cotidiana da pesquisadora, que não se sente mais aprisionada a ir em busca de verdades, afinal, o trabalho que se realiza no âmbito das relações humanas pode se encaminhar a rumos diversos. Ela inicia a escolha, a seleção e a alteração da metodologia que pretende utilizar na pesquisa inicial e ainda enxerga novas possibilidades de

intervir nas práticas pedagógicas dos participantes envolvidos, fazendo com que o desenvolvimento intelectual dela e do grupo sofram transformações.

No contexto apresentado, a análise das frases reflexivas da Pra. Dra. Patrícia Bioto, dos excertos do livro de Robert E. Stake, dos estudos prévios sobre as relações étnico-raciais e dos conteúdos estudados em todas as disciplinas do curso revelou que as angústias iniciais acerca da necessidade de implantar uma educação antirracista que reverbere como currículo, e não como projeto de trabalho desenvolvido nos CEI da cidade de São Paulo, devem ser reavaliadas a partir dos processos identitários dos diferentes territórios envolvidos, pois sabe-se que "Todas as pimentas não amadurecem simultaneamente" (São Paulo, 2022, p. 230) e que a transformação pessoal e do grupo depende de um trabalho intenso sobre o conceito do "movimento *sankofa* de voltar e pegar tudo aquilo que ficou pelo caminho." (Pinheiro, 2023, p. 30)

Por essas razões, é fundamental reconhecer que a pesquisa qualitativa e o diálogo com a Educação Antirracista trazem abordagens significativas para o desenvolvimento profissional, num percurso formativo acadêmico que impulsiona reflexões para a construção de novas vivências e experiências e inspira o fortalecimento de uma *práxis* significativa e coerente com o contexto em que a pesquisadora está inserida.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 30 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".**

Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 ago. 2025.
BRASIL. Ministério da Educação. Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 30 ago. 2025.
BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 2/2007, 31 de janeiro de 2007. **Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf.
Acesso em 30 ago. 2025.
PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.
SÃO PAULO, SP. **Currículo da Cidade**: educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. São Paulo: SME/COPED, 2022.
SÃO PAULO, SP. **Currículo da Cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.
STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa -** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAPÍTULO 2

Tecendo esperanças: o Mestrado como caminho de (trans)formação

Amanda Rocha Cardoso Koch
Rosiley Aparecida Teixeira

> *Toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível. Por trás da pesquisa-ação encontramos uma sociologia da esperança (Henri Desroche) que se contrapõe a todo pensamento cínico ou fatalista.* (Barbier, 2007, p. 119)

A citação acima está presente no capítulo V do livro *A pesquisa-ação*, de René Barbier, sendo um dos diversos textos que estudamos durante a disciplina: Metodologia de Pesquisa e Intervenção Educacional, ofertada pela professora Dra. Patrícia Aparecida Biotto, no 1º semestre de 2025.

Minha escolha pela citação do texto de Barbier (2007) para iniciar este texto deve-se à essência estética e poética que o trecho me trouxe ao destacar que a pesquisa-ação se define também pela "esperança de uma mudança possível" e que "por trás da pesquisa-ação encontramos uma sociologia da esperança." Além de me encantar com sua escrita poética, a citação me fez refletir sobre a responsabilidade social que temos enquanto pesquisadores e no poder que o conhecimento e a ação têm de transformar uma realidade social.

O livro *Pesquisa-ação* foi escrito pelo sociólogo francês René Barbier e publicado no ano de 2007, com tradução de Lucie Didio. A obra nos traz definições da pesquisa-ação, pontuando sua perspectiva qualitativa e seu direcionamento para a transformação

social, nesse passo abordando o envolvimento direto do pesquisador com o objeto de estudo, com destaque para a importância da participação ativa na busca por mudanças e melhorias do contexto pesquisado.

As aulas da disciplina Metodologia de Pesquisa e Intervenção Educacional ao longo do primeiro semestre de 2025 oportunizaram a ampliação de meus conhecimentos das diferentes abordagens metodológicas por meio dos diversos textos que estudamos, direcionando os caminhos que contribuem para compor minha dissertação. Além disso, possibilitou reflexões significativas sobre meu papel enquanto pesquisadora. No contato com diferentes correntes teóricas e metodológicas, ao longo do curso, tem sido essencial para ampliar minha forma de pensar e agir diante dos desafios que enfrento no meu cotidiano profissional. Todas as leituras me proporcionaram novas ferramentas para compreender a complexidade das relações humanas, especialmente no ambiente escolar, meio em que convivo, levando-me a buscar soluções mais sensíveis, coerentes e eficazes.

Durante nossas aulas nessa disciplina metodológica, ao estudar Stake (2011), deparei com uma perspectiva que impactou profundamente minha prática pedagógica: a de que o pesquisador qualitativo não busca uma única verdade, e, sim, compreensões diversas construídas a partir das vivências de cada indivíduo. Essa perspectiva me fez repensar tanto a maneira como encaro a pesquisa quanto a minha escuta na condição de profissional do ensino, entendendo que cada pessoa carrega consigo um universo de sentidos que merece ser reconhecido e considerado.

Ao aprofundar os estudos com a obra de Stake (2011), pude também compreender com mais clareza as diferenças entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa: enquanto esta busca generalizações e medições precisas, aquela se aprofunda na compreensão dos significados, dos processos e das interconexões em contextos específicos.

> A distinção mais importante entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa não é baseada na descrição verbal e dados numéricos. É na verdade uma diferença entre o estudo do conhecimento pessoal e o estudo de medidas objetivas. (Stake, 2011, p. 67)

Essa diferenciação foi essencial para reafirmar minha escolha pela abordagem qualitativa para orientar minha dissertação, pois acredito que as transformações que buscamos na educação exigem mais do que números exatos: exigem escuta, empatia e um olhar cuidadoso das diversas realidades vividas. As leituras, os debates em sala de aula e as atividades realizadas me têm estimulado a refletir cada vez mais sobre minhas práticas e adotar uma postura mais reflexiva e fundamentada em minha atuação como pesquisadora e profissional.

Ao realizar a última atividade dessa disciplina, a elaboração deste diário de itinerância, pude recordar, refletir e perceber o tanto de aprendizados significativos e prazerosos vivenciei com as leituras trabalhadas. Foram diversos, mas gostaria de exemplificar alguns como o meu aprendizado na metodologia de tertúlias dialógicas, em que pude constatar que é possível aplicar, na minha prática profissional enquanto gestora e educadora, o quanto propicia prazer trabalhar com tertúlias e, ao mesmo tempo, o quanto a aprendizagem desse método se torna significativa.

Tornou-se fundamental compreender com mais clareza a diferença entre mestrado profissional (MP) e mestrado acadêmico (MA): a modalidade profissional está voltada para a capacitação de profissionais para o mercado de trabalho, enquanto a acadêmica prioriza a formação de pesquisadores. Reconheci no MP uma proposta de formação que articula saberes teóricos e práticos, promovendo uma atuação mais intencional e embasada, conforme explicitado no texto de Marli André:

> No MA pretende-se, pela imersão na pesquisa, formar, a longo prazo, um pesquisador. Já no MP, segundo o autor, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que

> "saiba localizar, reconhecer, identificar e sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a sua atividade. (Ribeiro, 2005, *apud* André, Marli, 2017, p. 827)

A leitura de Barbier (2007) despertou meu olhar para o fato de que o pesquisador envolvido na pesquisa-ação não pesquisa os outros, mas com os outros, no coletivo, sempre socializando suas investigações com outros pesquisadores, o que foi ficando evidente nas orientações recebidas e nas trocas com os colegas de diferentes trajetórias.

O texto de Gatti (2012), que aborda a trajetória e o desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil destacando desafios, avanços e condições institucionais e históricas que moldaram esse campo, apresenta uma análise crítica sobre como a pesquisa educacional foi se consolidando, especialmente a partir da segunda metade do século XX. A autora enfatizando que ela se desenvolveu de forma desigual e muitas vezes fragmentada, em meio a desafios estruturais e políticos.

> Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] podemos dizer que estamos sempre pesquisando em nossa vida de todo dia, toda vez que buscamos alguma informação ou nos debruçamos na solução de algum problema, colhendo para isso os elementos que consideramos importantes para esclarecer nossas dúvidas, aumentar nosso conhecimento, ou fazer uma escolha. (Gatti, 2012, p. 9)

Dado todo esse aprendizado, posso afirmar que ele tem me auxiliado cada vez mais no desenvolvimento da minha pesquisa, cujo objeto de estudo partiu das experiências e vivências da minha prática profissional enquanto diretora de escola, na qual encontro muitos desafios, particularmente na mediação dos conflitos que frequentemente ocorrem nos relacionamentos interpessoais dentro das unidades escolares que tornam muito desgastante o lidar com a gestão de pessoas em boa parte do tempo.

Desde que iniciei no cargo de diretora de escola, sempre senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos e encontrar caminhos mais eficientes e humanos para lidar com os desafios da gestão educacional. Foi nesse contexto que o mestrado profissional da UNINOVE se apresentou como uma grande oportunidade, não apenas de formação, mas também de reinvenção da minha prática diária.

Dessa forma, as leituras trabalhadas nas aulas possibilitaram ampliar minha perspectiva sobre o papel do pesquisador e sobre as possibilidades de intervenção social. Na minha pesquisa, pretendo não só destacar os desafios vivenciados pelos diretores de escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo no campo dos relacionamentos interpessoais: buscarei também, partindo dos princípios da pesquisa-ação apresentados por Barbier (2007), atuar como um agente de transformação, compreendendo que tais princípios apresentam um duplo objetivo: transformar a realidade pesquisada e produzir conhecimento.

> Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações. (Hugon; Seibel, 1988, *apud* Barbier, 2007, p. 17)

Com isso, pretendo identificar meios para intervir e melhorar essa realidade tão desgastante dos gestores, buscando estratégias eficazes que possam ser aplicadas na prática diária, auxiliando no fortalecimento dos relacionamentos interpessoais e na promoção de um ambiente escolar mais harmonioso. Acrescento a isso o propósito de promover uma rede de apoio aos diretores escolares que contribua para o fortalecimento, a reflexão e a troca de experiências, espaço no qual esses profissionais possam compartilhar ideias, angústias, boas práticas, dessa maneira estimulando que se sintam mais acolhidos e menos julgados.

Durante esse meu percurso neste um ano e meio no mestrado profissional, posso afirmar que tem sido uma experiência um tanto

desafiadora, porém transformadora, tanto do ponto de vista acadêmico quanto profissional. Retomar os estudos acadêmicos, dos quais me encontrava afastada há mais de 10 anos, permitiu que me desprendesse de um mundo em que só dialogava sobre escola e os desafios diários do cargo de diretor. Minhas leituras eram majoritariamente sobre normativas e legislações da rede de ensino em que atuo. Não que essas leituras não sejam importantes, mas o fato é que elas faziam com que me sentisse um pouco limitada, focando meu aprendizado apenas nos temas diretamente vinculados a minha posição profissional. Hoje, posso afirmar que ampliei muito meu olhar, minhas reflexões, minhas leituras e meus aprendizados.

Apesar de tudo isso, confesso que não tem sido fácil voltar à universidade após passar tanto tempo afastada: desligar-me da vida social que tinha antes de iniciar essa nova fase tem sido um dos desafios que enfrento, pois agora meus finais de semana e feriados já têm destino - os estudos e a minha pesquisa, enfrentando as dificuldades de voltar a criar uma rotina de estudo, escrever textos acadêmicos, refletir e compreender cada leitura realizada.

Entretanto, mesmo essa nova fase da minha vida como pesquisadora requerendo algumas renúncias, sinto-me satisfeita, pois todo esforço e dedicação têm surtido efeitos positivos ao me transformarem em uma pessoa muito melhor como ser humano e como profissional, muito mais crítica, reflexiva e investigativa, o que será muito gratificante ao final desse processo. É assim que posso concluir que o mestrado me tem proporcionado crescimento, confiança e novos horizontes: por meio dos estudos, reafirmo a importância de os profissionais da educação poderem refletir sobre a própria prática, de buscar o aprimoramento contínuo e de acreditar no poder que temos, enquanto educadores, de transformar realidades, a começar pela nossa.

Em suma, o mestrado profissional está sendo, para mim, uma decisão desafiadora, ao mesmo tempo que extremamente transformadora, possibilitando que eu desenvolva habilidades

importantes para a minha prática profissional como a organização do tempo, a escuta sensível, o olhar crítico e a capacidade de dialogar com diferentes perspectivas.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 17, n° 53, 2017. p. 823-841.

BARBIER, René. **A pesquisa-Ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GATTI, Bernardete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

STAKE, Robert. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

CAPÍTULO 3

A Educação Infantil com foco na educação étnico-racial e na esperança da transformação

Amanda Michelle de Andrade
Canado Rosa da Cunha

> *O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte.* (Barbier, 2007, p.18)

A epígrafe de Barbier (2007) escolhida por mim mostra uma reflexão profunda sobre a pesquisa-ação. Ela trata do envolvimento do pesquisador e da pesquisadora em sua pesquisa, acentuando que ela não é um exercício lógico, pois está atravessada por afetividade, racionalidade, mediações e desafios, e ainda compartilha a esperança de uma mudança possível. Essa ideia dialoga profundamente com a minha própria pesquisa.

Como primeiras linhas deste artigo, compartilho minha jornada como professora, pois é nela que encontro o sentido de minha pesquisa e vejo muito do meu percurso até aqui no programa de mestrado com as aulas de metodologias da pesquisa e da intervenção. Ao pensar sobre as palavras de Barbier (2007), reconheço em meu trajeto de vida e profissão um caminho repleto de diferentes experiências, contextos e medos.

Em 2005, ingressei em uma universidade no ABC com uma bolsa do PROUNI. Minha trajetória como professora teve início no segundo ano da graduação em Pedagogia, em uma instituição particular. Essa experiência não foi positiva, e poderia até ter sido

traumática, tendo me ensinado o que não deveria ser feito no trabalho com crianças da Educação Infantil. Com essa bagagem de "o que não fazer", decidi buscar outras vivências que fizessem sentido para mim. Em 2008, atuei em uma CEI conveniada em São Paulo, onde vivi inúmeros aprendizados positivos e pude observar na prática um fazer pedagógico que respeitava e valorizava a escuta ativa das crianças.

Foi em 2013 que comecei minha caminhada docente em uma rede municipal do Grande ABC, na qual estou até hoje. Vale ressaltar que todos esses 19 anos foram dedicados à Educação Infantil, a maioria deles atuando em creches. Nessa prefeitura, encontrei outras experiências desafiadoras, das quais cito algumas: relacionamento autoritário da direção e de alguns docentes com as crianças; número de crianças acima do módulo; falta de material e de mobiliário adequado; espaços com parques externos inadequados. Resisti a essas adversidades, que me impulsionaram a oferecer o meu melhor para as crianças, o meu melhor diante das circunstâncias ao meu redor, principalmente na creche com crianças bem pequenas, que é onde meus olhos brilham e em que vejo sentido, sempre pensando na esperança de "uma mudança possível", como diz Barbier.

Receber a notícia da aprovação no mestrado foi como ganhar um presente esperado por muito tempo, um sonho que me parecia distante agora materializado. Pensando sobre sonhos e espera, recordo-me de uma letra de Emicida (2011) que diz: "Eu sei que vai, que o sonho te traz coisas, que te faz prosseguir." Essa música muitas vezes me acompanhou e ainda me acompanha pelo longo trajeto do metrô até a Uninove.

Mesmo no primeiro ano como aluna especial, cursei duas disciplinas. No primeiro semestre, uma em específico vinha ao encontro do meu então projeto de pesquisa, intitulada *Paulo Freire e as relações étnico-raciais*, oferecida pelo professor Jason Mafra. Agarrei a chance de vivenciar cada minuto, principalmente de aprender com cada fala dos colegas e desse professor, que fala lindamente sobre Paulo Freire – tudo isso sem a certeza de que

permaneceria no programa. Percorrido esse período como aluna especial, passei pelo processo seletivo novamente e, para minha alegria, tornei-me aluna regular.

Minha primeira disciplina no PROGEPE foi *Metodologias da pesquisa e da intervenção*. E no atual momento do curso, a leitura dos textos tem sido uma jornada de descobertas e, confesso, de alguns desafios. Entre um metrô e outro, lia, tentava otimizar meu tempo e estruturar o pensamento para os debates em sala. As primeiras semanas foram marcadas por uma certa angústia diante dos textos acadêmicos e pela timidez para as trocas com os colegas e os professores. Preferia absorver, escrever, observar e anotar, ao invés de falar. No entanto, mesmo tímida, eu contribuía.

Com o passar das aulas, superei um pouco das dificuldades e persisti. As apresentações dos mapas mentais foram essenciais para que eu saísse desse processo de escuta e passasse a contribuir mais ativamente com o grupo. A cada encontro, a cada discussão e também com as risadas que surgiam, o gelo inicial foi se quebrando, transformando nosso grupo em um coletivo de apoio que gerava laços. Essa forma de afeto por vezes veio na forma de docinhos trazidos por uma colega estudante da matéria.

As aulas foram seguindo, os textos foram se tornando mais compreensíveis. O hábito da leitura acadêmica ajudou nesse processo de entendimento: eu percebia que quanto mais lia, mais buscava, mais entendia; passei a retomar os textos antes e depois das aulas. A construção dos mapas mentais, que a princípio foram uma novidade, mostraram-se potentes para as reflexões sobre os conteúdos e para a organização do pensamento. Ali aprendi uma nova maneira de sintetizar as leituras e qualificar meu tempo.

Nesse processo, a condução de nossa professora, Patrícia Bioto, fez toda a diferença. Com seu olhar sensível e a abertura que nos deu, reforçando que não há problema em errar e que juntos estamos sempre aprendendo, senti-me segura para me aprofundar nos temas. Não que tenha se tornado fácil, mas com certeza ficou mais leve. Com as leituras e reflexões dos textos, trazíamos nossa bagagem profissional e pessoal para agregar nas discussões em

sala. A professora Patrícia carrega em sua fala uma paixão contagiante pela pesquisa (e pelos jesuítas) que inevitavelmente nos inspira a também nos apaixonarmos. Ficava ali, ouvindo-a falar sobre os textos, sobre suas orientandas, sobre suas experiências, e saía de lá reflexiva e cheia de vontade de começar logo a minha pesquisa.

A cada texto lido, a cada dissertação apresentada para nós, o encantamento foi crescendo, em especial com a dissertação de Leila, que trouxe de uma forma tão linda e respeitosa o debate sobre autoconfrontação e deu muito sentido às minhas reflexões. Isso representou uma mola propulsora de ânimo para que eu me dedicasse mais ao projeto, além de outras dissertações que contribuíram para o meu percurso até aqui - como não se emocionar pensando nos desafios superados e em tudo o que aprendi até agora?

Olhando para tudo o que foi vivenciado neste ano, para o tanto que aprendi comigo e com os outros, percebo a importância que a minha pesquisa tem e o quanto ela é urgente para que as crianças negras da Educação Infantil, em especial as das creches, se sintam parte de um processo educacional do qual até hoje se viram excluídas e cujos desejos necessidades foram silenciados. O que acontece principalmente no berçário, onde os bebês negros recebem menos colo e são menos acolhidos do que os bebês brancos. Um racismo escondido, às vezes inconsciente de parte de alguns educadores, mas que reverbera e deixa marcas, posto que se "ensina", desde cedo, que seu corpo e sua pele não são dignos do mesmo carinho. Sobre isso, Jussara Santos (2024, p. 30) diz:

> O silêncio por parte das adultas, o distanciamento de determinados corpos, além da falta de escuta em situações nas quais é evidente a necessidade de intervenção, contribuem para que bebês/crianças aprendam que corpos negros devem ser menos atendidos em suas necessidades.

Com meu incômodo em relação às questões étnico-raciais no âmbito da creche, questionei-me várias vezes o porquê de as crianças negras brincarem predominantemente com bonecas brancas e o porquê de o grupo docente não abordar esse tema nesse espaço educativo, já que ali temos a base em que vivências e interações têm início. Será por falta de formações qualificadas que deem subsídios para o trabalho com crianças tão pequenas?

A formação permanente dos docentes é o farol que guia a prática para um trabalho de excelência. É por meio dessa busca contínua por aperfeiçoamento que o grupo docente é incentivado a uma reflexão crítica e desenvolve a capacidade de analisar a própria prática, identificar os obstáculos e se reinventar. Dessa forma, quando falamos de formação permanente, há uma valorização de sua própria prática que, por meio do professor e da professora, transforma o olhar para as crianças bem pequenas, criando um ambiente acolhedor, dinâmico, engajador e que, potencialmente, promove a educação antirracista. Sobre isso, Paulo Freire (1996, p. 17) diz: "Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática."

É impossível dissociar essa jornada acadêmica das minhas experiências como professora de primeiríssima infância há mais de uma década e que defende as propostas étnico-raciais na creche. Fazendo uma retrospectiva dos lugares por onde passei como docente, em instituições públicas e privadas, foi na escola pública que pude me deparar com o racismo nas creches. Foi ali que consegui perceber que há um número maior de crianças negras matriculadas nas instituições públicas. O *site* Agência Brasil informa que o Censo de 2024 demonstrou que 40,2% das matrículas em creches são de crianças negras, contra 38,3% de brancas.

As barreiras que encontrei neste semestre de curso eram superadas toda vez que eu lembrava que alguma criança negra poderia estar sofrendo racismo e que a minha pesquisa poderia ajudar a questionar tal situação. Como forma de incentivo e

atravessada pelas aulas de metodologia, dediquei-me a elas, o que foi uma experiência transformadora e que com certeza me acompanhará por toda essa estrada de pesquisadora.

O enfrentamento de cada obstáculo desse tipo, na perspectiva de que uma boa pesquisa possa reverberar positivamente nas creches e ajudar o grupo docente nas reflexões sobre uma educação antirracista é o que move o trabalho investigativo a que hoje me dedico. Que a escola reconheça essas crianças, que se multipliquem os conhecimentos para a comunidade, que seja valorizada a diversidade desde o berço e que nenhuma criança negra permaneça com seu braço estendido à procura de um colo são os objetivos da pesquisa-intervenção que me animam.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2007.

EMICIDA; RAEL. Levanta e anda. In: EMICIDA. **Doozicabraba e a revolução silenciosa**. [Gravação sonora]. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2011. Faixa 6.

FERREIRA, Luiz Claudio. Creches têm mais crianças negras do que brancas pela primeira vez no Brasil. **Agência Gov**, 10 abr. 2025. Disponível em: https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202504/creches-tem-mais-criancas-negras-do-que-brancas-pela-1a-vez. Acesso em: [13/05/2025]

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

SANTOS, Jussara. **Democratização do colo**: educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas. Campinas, SP: Papirus; 7 Mares.

CAPÍTULO 4

O gestor educacional na mediação de conflitos: reflexões à luz da pesquisa-ação de René Barbier

Claudia Jaqueline de Souza Andrade
Rosiley Aparecida Teixeira

> *A pesquisa-ação é uma forma de investigação que envolve os participantes no próprio processo de transformação da realidade que os afeta, permitindo uma conscientização e uma responsabilização coletiva diante das situações vividas.* (Barbier, 2007, p. 15)

A escolha desse trecho se justifica pelo seu caráter essencialmente ético e transformador. Ao enfatizar que os participantes estão inseridos no processo de investigação e mudança da realidade, Barbier destaca um ponto crucial: o envolvimento humano e coletivo no enfrentamento dos desafios. Na gestão escolar, acredito que isso se materializa na escuta ativa e na mediação de conflitos como processos construídos colaborativamente. O trecho revela que o conhecimento e a prática devem ser vivenciados com intencionalidade e criticidade, pois é nesse movimento que a transformação ocorre.

A prática da gestão escolar exige, para além das competências técnicas e administrativas, um olhar sensível para as relações humanas que permeiam o ambiente educacional. Nesse cenário, os conflitos se apresentam como elementos inevitáveis, porém potentes, na construção de uma cultura escolar democrática e participativa. Com base nisso, este texto propõe uma reflexão acerca da importância da escuta ativa como estratégia fundamental na mediação de conflitos escolares, sob a ótica da pesquisa-ação,

metodologia proposta por René Barbier. Essa abordagem se justifica por seu caráter participativo, investigativo e transformador, aspectos que se entrelaçam diretamente com o cotidiano da gestão escolar e sua necessidade de constante diálogo com a comunidade educativa.

Destaca o autor que: "A pesquisa-ação é uma prática social que visa a transformação das realidades sociais através de uma implicação ativa dos sujeitos implicados, em uma dinâmica de co-construção do saber." (Barbier, 2007). Essa concepção rompe com modelos autoritários de gestão e valoriza o protagonismo dos atores escolares, promovendo uma escuta ativa e transformadora. Escutar ativamente implica acolher, compreender e considerar as vozes de toda comunidade escolar nas decisões que afetam o cotidiano escolar.

Ao incorporar a escuta ativa como princípio da gestão, o(a) gestor(a) se posiciona não apenas como líder, mas como mediador de processos coletivos, comprometido com o fortalecimento da autonomia, do diálogo e da corresponsabilidade. Assim, a escola se torna um espaço mais democrático, inclusivo, saudável e sensível às transformações sociais.

Conceito de escuta ativa

A escuta ativa é uma habilidade comunicacional centrada na atenção plena e na empatia. Trata-se de ouvir com envolvimento, acolhimento e interesse genuíno, não apenas as palavras do outro, mas também suas emoções e intenções. Ao contrário da escuta passiva, ela exige abertura real, respeito e suspensão do julgamento. No contexto educacional, essa prática é fundamental para fortalecer o diálogo e a mediação de conflitos.

Carl Rogers (1983, p. 106), psicólogo humanista que desenvolveu esse conceito, afirma: "A escuta ativa consiste em ouvir com compreensão e aceitação, buscando compreender a perspectiva interna do outro como se fosse sua, sem perder a condição de 'como se'." Essa escuta é uma ferramenta essencial

para a construção de relações interpessoais saudáveis, sobretudo em contextos escolares em que o conflito faz parte da vida institucional.

Ao promover a escuta ativa, o gestor escolar cria um ambiente de acolhimento no qual os sujeitos se sentem respeitados e valorizados. Esse espaço de confiança é condição fundamental para a mediação efetiva de conflitos, pois permite que as partes envolvidas expressem seus sentimentos, escutem-se mutuamente e construam soluções colaborativas e sustentáveis.

A pesquisa-ação e o projeto de pesquisa

A proposta de Barbier da pesquisa-ação vai ao encontro da intenção do projeto de pesquisa *O trabalho do gestor educacional na mediação de conflito: a importância da escuta ativa*, dado que a pesquisa-ação se configura como metodologia adequada por permitir a aproximação entre teoria e prática. Essa abordagem não visa apenas o conhecimento, mas também a mudança qualitativa da realidade investigada (Thiollent, 2011). A escuta ativa, nesse contexto, emerge como estratégia metodológica e política para construção de soluções coletivas.

A pesquisa-ação favorece a participação dos sujeitos implicados no conflito (professores, estudantes, gestores, funcionários diversos, famílias e comunidade) e promove uma escuta não hierárquica, o que é essencial para a mediação. Essa escolha metodológica justifica-se também pela possibilidade de intervir no próprio processo investigado, produzindo conhecimento a partir da ação-reflexão-ação, conforme destaca Barbier (2007). Nesse sentido, o uso da pesquisa-ação permite a observação sistemática das relações de conflito e das práticas de escuta, ao mesmo tempo que oferece ferramentas para transformá-las, respeitando os contextos específicos da escola.

Compreender a gestão como uma prática que se constrói na escuta, no diálogo e na corresponsabilidade torna-se essencial. A mediação de conflitos, longe de ser um processo meramente técnico,

exige do gestor habilidades emocionais, empatia e capacidade de articular ações coletivas em busca da pacificação e do fortalecimento dos vínculos na comunidade escolar. Assim, o estudo proposto se ancora na metodologia da pesquisa-ação como via de coleta de dados, análise e transformação da realidade escolar.

A escolha da pesquisa-ação também está em sintonia com a proposta de Freire (1996) de que educar é um ato dialógico e de escuta atenta ao outro. A escuta ativa, portanto, é mais do que uma técnica de mediação: trata-se de uma atitude política e pedagógica que reconhece os sujeitos em sua integridade. Ao mobilizar os saberes da comunidade escolar, o gestor promove não apenas a resolução dos conflitos, mas também o início do processo de emancipação dos envolvidos.

Ainda segundo Barbier (2007), a pesquisa-ação assume um caráter formativo e emancipador, pois transforma a prática em objeto de reflexão crítica. Esse aspecto é fundamental quando se busca compreender as tensões existentes na escola e propor ações que superem a lógica punitiva, centrando-se em práticas restaurativas e pedagógicas.

No cotidiano da direção escolar, surgem conflitos relacionados à disciplina e ao rendimento dos estudantes; à comunicação entre professores e estudantes, professores e famílias, gestão escolar e professores, gestão escolar e estudantes, gestão escolar e professores, gestão escolar e funcionários, gestão escolar e comunidade – enfim, conflitos gerados na convivência dentro do espaço escolar. Assim, em vez de tratar esses conflitos como problemas isolados, a proposta é analisá-los como oportunidades de crescimento institucional. A escuta ativa favorece a compreensão dos múltiplos fatores que envolvem o conflito e permite construir soluções mais justas e duradouras.

A mediação, nesse sentido, assume uma dimensão ética. O silêncio da gestão diante de situações conflituosas gera ressentimentos e rupturas; ao contrário, quando há abertura para o diálogo e acolhimento das demandas, mesmo que de difícil processamento, os resultados tendem a fortalecer a cultura

democrática e colaborativa. Isso reforça o papel do gestor como mediador de relações e promotor de um ambiente escolar saudável.

A prática da gestão escolar, principalmente a da direção, revela que conflitos são recorrentes e requerem, mais do que regras e combinados, posturas de escuta e diálogo que estão relacionadas diretamente com o cotidiano profissional, desse modo contribuindo com estratégias mais conscientes de mediação. Além disso, a escuta ativa e o diálogo qualificam a ação gestora e fortalecem os vínculos na escola.

Entre as contribuições pretendidas, está a sistematização de práticas que valorizem o diálogo e o respeito mútuo. As principais questões de pesquisa incluem: Como o gestor, mais especificamente o diretor, pode desenvolver e aplicar a habilidade da escuta no ambiente escolar, para resolver e mediar conflitos? Como o gestor pode exercer a escuta ativa de forma eficaz, qualificando estratégias que favorecem uma cultura institucional de escuta? Os procedimentos metodológicos envolvem observações participativas, entrevistas com os envolvidos e rodas de conversa. A pesquisa-ação é a escolha natural por articular escuta, intervenção e produção de conhecimento na escola.

Por fim, a proposta de uma escuta ativa, fundamentada na metodologia da pesquisa-ação, não apenas contribui para o desenvolvimento profissional da diretora, como ainda propõe um novo paradigma de gestão escolar: mais humana, participativa e comprometida com o bem-estar coletivo.

Impactos do Mestrado no desenvolvimento profissional

O percurso no Mestrado, mesmo em pouco tempo, tem transformado e ampliado o conhecimento teórico e, consequentemente, a prática gestora, na medida em que vem proporcionando maior consciência metodológica e abertura para a escuta e intervenção fundamentada. O estudo da pesquisa-ação aqui mencionada contribuiu para o reconhecimento do espaço

escolar como território formativo e relacional, e não somente administrativo.

Esse processo de formação tem ressignificado o papel da direção escolar, principalmente na sua condição de agente de transformação social, posto que incentiva a corresponsabilidade, o diálogo e o empoderamento dos sujeitos escolares. A formação acadêmica, sobretudo o estudo aprofundado sobre metodologia e intervenção, proporciona uma nova visão sobre o papel do gestor escolar, posto que se percebe nas aulas a relação que guarda com o cotidiano escolar. O Mestrado também tem contribuído para desenvolver um olhar mais crítico e reflexivo sobre a própria prática, além de instrumentalizar metodologicamente a atuação profissional. A pesquisa deixa de ser um processo distante do cotidiano e passa a ser incorporada como parte da prática gestora, sendo que essa fusão teoria-prática/ação-reflexão fortalece o compromisso com uma educação transformadora.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2007.
ROGERS, Carl. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1983.
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CAPÍTULO 5

Minha jornada de descoberta: como a pesquisa virou essência na minha vida e no meu trabalho

Dandara Evangelista
Maurício Pedro da Silva

A busca por conhecimento faz parte da condição humana, conforme se pode deduzir desta concepção ampla de pesquisa:

> Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. Com essa definição assim tão ampla, podemos dizer que estamos sempre pesquisando em nossa vida de todo dia, toda vez que buscamos alguma informação ou nos debruçamos na solução de algum problema, colhendo para isso os elementos que consideramos importantes para esclarecer nossas dúvidas, aumentar nosso conhecimento, ou fazer uma escolha. (Gatti, 2012, p. 9)

A pesquisa não está restrita aos domínios acadêmicos ou científicos: ela é parte do cotidiano e se expressa na forma como pessoas e grupos interagem com o mundo buscando respostas e fundamentando suas decisões. A reflexão sobre como o conceito amplo de pesquisa apareceu na minha trajetória só é possível com o relato do meu percurso pessoal que antecede o momento atual, em que cursei a disciplina de Metodologias da Pesquisa e Intervenção.

Essa trajetória se iniciou na graduação em Pedagogia, marcando o início da minha curiosidade acadêmica e de um sentimento de inquietação que, até então, permaneciam latentes. Ao me dedicar aos estudos para a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a expectativa de ir a campo para conhecer as questões educacionais de perto e interagir com o

tema/objeto que gostaria de abordar em nossa escrita, ação constantemente incentivada pelos professores ao longo da formação, intensificou-se. No entanto, por condições alheias à minha vontade, a vivência de campo para subsidiar a escrita do TCC não pôde ser realizada, gerando uma frustração inicial.

Contrariando a frustração, a professora que me orientou propôs uma alternativa: a produção de uma escrita baseada na pesquisa de documentos e artigos científicos - esse universo de textos e estudos se tornou o "campo" que eu visitaria. Para minha surpresa, essa experiência de pesquisa me fez sentir como se estivesse, de fato, em campo, conhecendo e interagindo com as questões educacionais de perto e me aprofundando no tema do meu trabalho de conclusão. Apesar de, durante a graduação, ter me familiarizado apenas com os fundamentos básicos da pesquisa científica, essa experiência me trouxe um sentimento de satisfação, uma descoberta e um aprofundamento de conhecimentos que ficaram guardados em mim.

Após a graduação, atuei como professora em uma escola particular, período em que esse sentimento investigativo adormeceu. Foi o ingresso na rede pública municipal, quando passei a ter a oportunidade de participar de inúmeros cursos de formação continuada, inicialmente visando à progressão de carreira, que fez com que o sentimento de satisfação frente à descoberta e ao aprofundamento de conhecimentos despertassem, acompanhados de uma renovada inquietação. Algumas dúvidas eram respondidas, enquanto outras surgiam, em um movimento constante que me atravessava e me transformava, consequentemente transformando a minha prática ao planejar e realizar propostas pedagógicas em que eu refletia, cada vez mais, sobre por que e como o que planejei contribuiria efetivamente no processo de aprendizagem das crianças.

Minha jornada de curiosidade e inquietação, iniciada ainda na graduação, chegou a um ponto em que a pesquisa cotidiana deixou de ser suficiente para satisfazer minhas indagações. Foi nesse contexto que me deparei com a possibilidade de ingressar em um

programa de pós-graduação, um passo que se revelaria decisivo na minha compreensão sobre o conhecimento. E ao iniciar o curso de Mestrado, a disciplina de Metodologias de Pesquisa e Intervenção abriu um novo universo de reflexão.

No meu primeiro dia de aula, a leitura dos capítulos da obra *A construção da pesquisa em educação no Brasil*, livro de 2012 da professora e pesquisadora Angelina Gatti, foi particularmente reveladora. Comecei a compreender que a pesquisa, em seu sentido mais rigoroso, precisa de mais do que a simples observação ou a busca por soluções imediatas. O excerto do texto dessa autora que me impactou profundamente define essa distinção:

> Contudo, num sentido mais estrito, visando à criação de um corpo de conhecimentos sobre certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. Um conhecimento que pode até mesmo contrariar esse entendimento primeiro e negar as explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais e não sistemáticas. Um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial. (Gatti, 2012, p. 9)

Essa passagem se conectou diretamente com minhas inquietações, pois aprendi que a pesquisa acadêmica não é meramente uma extensão da curiosidade natural, mas uma atividade sistemática e deliberada. O entendimento imediato, as observações superficiais e não sistemáticas que antes faziam parte das minhas reflexões sobre a prática docente, agora eram confrontadas com a necessidade de um conhecimento que ultrapassasse o óbvio e desvendasse processos. Minha compreensão da realidade, antes guiada pela experiência e pela intuição, começou a ser questionada pela exigência de uma explicação consistente, ancorada em algum referencial teórico.

A partir dessa leitura inicial de Gatti, compreendi que a pesquisa científica demanda uma rigorosidade metodológica, um olhar crítico que questiona as aparências e uma postura investigativa que busca aprofundar-se nas relações e nos fenômenos. Essa nova perspectiva sobre o ato de pesquisar, que se iniciou formalmente na pós-graduação, indicava que o campo a ser visitado não se limitaria mais – pelo menos não exclusivamente – aos documentos e artigos, como no TCC, mas se estenderia à construção de um conhecimento aprofundado, capaz de verdadeiramente contribuir para a área da educação.

O compromisso com a transformação na prática e na pesquisa educacional

Ao compreender a área educacional como a que ao mesmo tempo estuda, pensa e pratica os atos de ensinar e aprender, e que para além desse movimento também busca a transformação, minha busca por construir um conhecimento aprofundado que contribua verdadeiramente para a área da educação tornou-se uma pretensão central em minha jornada acadêmica.

Para mim, realizar uma pesquisa que se relaciona profundamente com a minha prática, para além da ação de pesquisar, é também um ato de transformar, e nesse sentido a pesquisa-ação aparece como uma abordagem metodológica importante. Conforme apontado por Barbier (2007), a meta da pesquisa é a transformação radical da realidade social e a melhoria de vida das pessoas nela envolvidas. Essa é também minha pretensão central para que a comunidade escolar em que atuo se beneficie da transformação que intenciono com minha pesquisa.

A relação entre a natureza da educação como campo de intervenção e o propósito da pesquisa-ação reflete o que considero uma combinação entre minha ação e aquilo em que acredito, o que é extremamente importante para a qualidade da minha pesquisa e a relevância de seus resultados. Minha experiência como profissional da educação, aliada à minha recente e crescente

familiaridade com as metodologias de pesquisa, me faz acreditar que a pesquisa educacional não pode se dissociar de sua vocação para a mudança e para o impacto social. Assim, pretendo desenvolver minha pesquisa de forma que o conhecimento gerado não apenas compreenda a realidade educacional, mas também atue sobre ela e, desse modo, contribua para a melhoria das práticas e para o desenvolvimento dos sujeitos nela envolvidos.

A pesquisa-ação no campo da educação étnico-racial: uma proposta de intervenção e transformação na Educação Infantil

Minha compreensão atual acerca do campo da educação evoluiu para além da teoria e do planejamento de propostas superficiais; na mesma direção, minha experiência como profissional da educação, aliada à minha recente e crescente familiaridade com as metodologias de pesquisa, me faz acreditar que a pesquisa em educação não pode se dissociar de sua vocação para a mudança e para o impacto social. É por essa razão que pretendo desenvolver minha pesquisa de forma a que o conhecimento gerado tanto busque a compreensão da realidade educacional quanto atue sobre ela, contribuindo para a melhoria das práticas e para o desenvolvimento dos sujeitos nela envolvidos.

Dessa forma, me proponho a analisar e compreender como, na unidade escolar de Educação Infantil em que atuo, o brincar representa uma importante ferramenta de aprendizagem relacionadas às temáticas das relações étnico-raciais, na perspectiva apresentada neste breve histórico do Ministério da Educação (MEC) sobre Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), a saber:

> Como resposta às crescentes pressões por equidade racial e a importância do combate às desigualdades étnico-raciais presentes no campo do trabalho e da educação, o Estado brasileiro implementou políticas públicas em diversas áreas, incluindo a Lei nº 10.639/2003. A legislação influenciou a criação de novas políticas educacionais, assim como a pesquisa e produção científica sobre o tema. Esse

> conjunto de ações contribuiu para o fomento e avanço da temática da Erer (Educação para as relações étnico-raciais). (MEC, 2025)

A relevância da investigação sobre o brincar nesse contexto se aprofunda ao refletirmos sobre as abordagens pedagógicas que visam fortalecer a perspectiva da ludicidade como espaço de encontro entre cultura e identidade, e efetivar práticas de ERER de forma significativa. Em sua obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, bell hooks ressalta a insuficiência das discussões teóricas sem as correspondentes ações práticas:

> Apesar do multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa refletir num processo pedagógico, nós, como professores - em todos os níveis, do fundamental à universidade -, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. (hooks, 2017, p. 51)

A proposta da autora, que se relaciona fortemente com a minha pesquisa, enfatiza a necessidade de não apenas identificar a importância do brincar para a ERER como também promover debates que transformem efetivamente o contexto da unidade escolar. A pesquisa, ao focar na prática do brincar na Educação Infantil, busca exatamente esse movimento de transformação da forma de ensinar, reconhecendo o potencial do lúdico para promover o respeito, a valorização da diversidade cultural e a construção de identidades positivas. É por meio dessa perspectiva que pretendo que o conhecimento gerado contribua, na prática, para a compreensão acadêmica e para a efetivação de uma educação mais equitativa e inclusiva.

O potencial da autoetnografia e a escrevivência

Minha dedicação em praticar uma educação infantil mais equitativa e inclusiva transcende a dimensão individual da minha atuação como professora. Ela se estende à minha colaboração com a formação de cidadãos para a sociedade por meio de um ambiente escolar que, em minha própria experiência como criança preta, não é tão acolhedor e que vislumbro com muito mais qualidade futuramente. Assim, almejo colaborar para uma sociedade que, dado que hoje não é ideal para mim como mulher preta, possa contar, no futuro, com cidadãos atuantes na construção de um espaço social mais justo e equitativo.

Para a aplicação da pesquisa, a escolha dos instrumentos e procedimentos metodológicos ainda é desafiadora e incerta. Entre as diversas abordagens metodológicas consideradas, a autoetnografia emergiu como uma opção de destaque, dada sua profunda relação com o conceito de escrevivência, especialmente pertinente à experiência de mulheres pretas. Sobre as especificidades desse conceito, delineando critérios rigorosos para sua aplicação, Cardoso e Oliveira (2024, p. 15) esclarecem em artigo:

> Dessa forma, toda e qualquer consideração de escrevivência feita na dissertação para todo e qualquer autor, que não seja uma autoria negra, feminina, pobre e com senso de coletividade, não deve ser considerada Escrevivência. É necessário compreender que por melhores que sejam suas intenções, um escritor homem, branco, ainda que homossexual, não deve se apropriar dessa forma de escrita, chamando a sua escrita de escrevivência, mesmo que este esteja analisando a escrita e/ou vivência de mulheres negras. Pois ele não é "o agente, sujeito de ação, [nem] assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade." (Cf. Evaristo, 2020, p. 38)

A escrevivência, portanto, constitui uma forma de escrita e autoexpressão profundamente ligada ao ser do passado e do

presente da mulher preta que, ao narrar sobre si, reflete sua vivência singular atravessada por coletividades e grupos. Minha reflexão se aprofunda na quase certeza de que a autoetnografia, em suas especificidades e flexibilidades, permite que esse movimento de escrita e reflexão pessoal e coletiva possa ser realizado. Essa abordagem metodológica oferece um caminho para explorar as nuances da minha própria experiência enquanto mulher preta e profissional da educação, interligando-as às questões mais amplas de raça, gênero e justiça social na escola, e assim contribuir para a transformação que almejo.

Um elo entre o saber, o fazer e o ser

Na disciplina de Metodologias da Pesquisa e Intervenção aprendi que a fundamentação teórica está relacionada à forma como leio o mundo. Então, para estabelecer as referências teóricas que orientarão minha pesquisa buscarei autores que leiam o mundo de maneira próxima à minha. Aprendi também que a pesquisa não é uma atividade isolada, que ela tem um traço pessoal, apresenta-se e se desenvolve a partir de quem eu sou, das minhas experiências e das minhas inquietações. Ao assimilar esses elementos - que considero fundamentais, não apenas para a minha pesquisa acadêmica, mas também para minha atuação como professora e para minha vida pessoal como indivíduo na sociedade -, cheguei à convicção de que não é possível separar a pesquisa do meu ser e do meu fazer.

Compreendo, portanto, que buscar referencial teórico que reflita minha visão de mundo, aplicar o conhecimento adquirido ao entrar em contato com esse referencial, refletir criticamente sobre o que foi lido e, por fim, aplicar essa compreensão em minhas aulas e na minha atuação como cidadã na sociedade não são ações separadas entre si. Ao contrário, são movimentos interligados e conectados, que se alimentam mutuamente e moldam uma visão holística da minha existência e prática. A pesquisa, nesse sentido,

transcende o acadêmico, tornando-se um movimento contínuo de compreensão, de transformação e de viver no mundo.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

CARDOSO, Flavio Fortunato; OLIVEIRA, Lilian Blanck de. Escrevivência, lugar de fala e autoetnografia: a importância das pesquisas antirracistas. **PerCursos**, Florianópolis, v. 25, e0111, 2024. p. 2-25.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad.: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conheça a história da educação para relações étnico-raciais no Brasil**. [S. l.], 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/novembro/conheca-a-historia-da-educacao-para-relacoes-etnico-raciais-no-brasil. Acesso em: [20/06/2025].

CAPÍTULO 6

A dança da democracia: notas de um itinerário sobre a gestão escolar viva

Dimas Daniel de Barros
Rosiley Aparecida Teixeira

> *Assim, na ação, o pesquisador passa e repassa seu olhar sobre o "objeto", isto é, sobre o que vai em direção ao fim de um processo realizando uma ação de mudança permanente. Seu objeto constantemente lhe escapa, arrastado pelo fluxo da vida. Ele o examina continuamente, implicando-se sem querer retê-lo. O pesquisador em pesquisa-ação é um controlador dos processos. Ele os conduz a bom termo, assinalando-os com precisão e, às vezes, transformando-os em modelos.* (Barbier, 2007, p. 117-118)

Para iniciar este diário de itinerância, escolho o trecho de René Barbier (2007) extraído do capítulo *O método em pesquisa-ação*. A escolha desse trecho está conectada ao espírito da minha pesquisa, pois sintetiza a essência da pesquisa-ação como uma abordagem investigativa que articula a análise da realidade com a possibilidade de sua transformação. A visão de Barbier (2007, p. 117-118) sobre um "objeto" de estudo que está em movimento, que "constantemente lhe escapa, arrastado pelo fluxo da vida", é uma metáfora poderosa para a gestão democrática na escola. Esta não é uma estrutura fixa ou um conjunto de regras a serem simplesmente aplicados, mas um processo dinâmico, orgânico e em constante ressignificação pelas interações humanas, pelas políticas públicas e pelos desafios diários do ambiente educacional. O cotidiano da gestão escolar, com suas contradições, avanços e recuos, representa um

campo fértil de investigação que exige uma postura de escuta sensível e de observação flexível por parte do pesquisador.

Pensar a gestão democrática na escola é como observar e participar de uma complexa e fascinante dança. Não há um coreógrafo único ou passos predefinidos que garantam a perfeição; há, sim, a interação contínua entre múltiplos dançarinos – gestores, professores, funcionários, estudantes e famílias –, cada um com seu próprio ritmo, suas pausas e seus movimentos, por vezes ensaiados, por vezes improvisados. Em alguns momentos, a dança é fluida e harmoniosa, refletindo a colaboração e o consenso. Em outros, surgem desencontros, passos descompassados, ou mesmo a ausência de alguns dançarinos no palco, evidenciando as tensões, os desafios e as disputas por espaço e voz. O pesquisador, nesse cenário, assume o papel de um observador atento dessa coreografia viva e em transformação, buscando compreender os padrões que emergem, as lideranças que conduzem alguns movimentos e as formas sutis e explícitas com que cada indivíduo contribui para o espetáculo coletivo da escola. É a partir desse olhar implicado, mas sem a pretensão de "reter" a dança um único instante, que se pode verdadeiramente apreender a essência da gestão democrática em ação, em seu dinamismo intrínseco.

A concepção de Barbier (2007) de um pesquisador que "passa e repassa seu olhar", "examinando continuamente" e "implicando-se sem querer retê-lo", alinha-se perfeitamente com a abordagem etnográfica que permeia a minha dissertação. Minha pesquisa compartilha da premissa de que o conhecimento mais profundo sobre os fenômenos sociais emerge da imersão no campo, da observação participante e da interação genuína com os sujeitos envolvidos. Essa postura investigativa dinâmica e implicada é crucial para desvendar as complexidades da gestão democrática em uma escola pública municipal da Região Metropolitana de São Paulo, onde as vivências da participação são moldadas por um contexto organizacional e sociocultural específico. O desafio não é

aprisionar a realidade em um conceito estático: trata-se de compreendê-la em sua vivacidade e em seu potencial de mudança, para fins de identificar os "modelos" ou padrões emergentes que possam informar futuras práticas e políticas educacionais. Essa compreensão do objeto em seu fluxo contínuo permite uma análise que respeita a complexidade do real, evitando simplificações e oferecendo subsídios mais robustos para a intervenção e o aprimoramento da gestão educacional.

Minha pesquisa tem como questão norteadora: "Como os princípios da gestão democrática são vivenciados na prática por gestores, professores, funcionários, estudantes e famílias em uma escola pública municipal da Região Metropolitana de São Paulo?" Essa pergunta não busca uma resposta única e definitiva, mas sim uma compreensão das formas de participação coletiva na construção do projeto pedagógico e nos processos decisórios escolares. É uma investigação que se debruça sobre a tensão entre o ideal normativo da gestão democrática e sua concretização no cotidiano escolar, onde as interações, as negociações e as resistências moldam a realidade. A vivência da gestão democrática, como um "objeto" dinâmico, no sentido de Barbier, é influenciada por uma quantidade imensa de fatores, desde as normativas legais até as relações interpessoais e as culturas organizacionais enraizadas na escola.

A especificidade contextual do município estudado, com a recente e significativa reestruturação da composição das equipes gestoras (motivada por decisão judicial que determinou o provimento exclusivo por concurso público dos cargos de suporte pedagógico), adiciona uma camada de complexidade e singularidade a minha investigação. Essa mudança alterou profundamente a dinâmica de gestão das escolas, promovendo maior institucionalização e tecnificação dos processos, assim como novos desafios para a consolidação de práticas democráticas. É nesse cenário de mudança permanente que o objeto "gestão democrática" se manifesta e onde o pesquisador,

como descrito por Barbier, precisa exercitar seu olhar e sua capacidade de análise. Compreender como essa reestruturação impacta a vivência dos princípios democráticos por gestores, professores e toda a comunidade é um dos pilares da minha pesquisa, que permitirá analisar se as novas dinâmicas institucionais reforçam ou desafiam os princípios da participação e da corresponsabilidade. Observar o que "escapa" ao controle formal e como a vida pulsa por entre as novas normativas é essencial para a pesquisa.

Essa perspectiva investigativa, inspirada em Barbier, está diretamente relacionada a minha prática como supervisor de ensino. No meu dia a dia profissional sou um observador privilegiado das dinâmicas escolares: o contato contínuo com as escolas, a escuta atenta dos diferentes segmentos da comunidade (gestores, docentes, funcionários, pais e alunos) e a mediação de processos de participação são partes intrínsecas do meu fazer. Nesse sentido, a pesquisa surge como ampliação e qualificação do meu olhar profissional. Não se trata mais de apenas diagnosticar problemas ou intervir pontualmente; trata-se, isto sim, de compreender as tramas complexas que tecem a gestão democrática, de co-construir caminhos junto às comunidades escolares e de refletir sobre as potencialidades de transformação. A postura de Barbier de controlador dos processos que os conduz a bom termo, ecoa na minha responsabilidade de orientar e fomentar práticas que levem a uma escola mais democrática e justa. Minha imersão no campo da pesquisa me permite, assim, um aprofundamento teórico e prático que transcende a mera rotina administrativa, qualificando minha intervenção e minha compreensão sobre a educação pública. Esse olhar ampliado me permite identificar as resistências e as oportunidades de forma mais acurada, para, então, promover uma gestão educacional mais alinhada às necessidades reais da comunidade.

Ao investigar as experiências concretas de gestão democrática em uma escola pública municipal da Região Metropolitana de São

Paulo, pretendo contribuir para uma compreensão mais crítica e contextualizada da participação na escola pública. Desejo que o estudo possa subsidiar reflexões na própria rede municipal, fornecendo diagnóstico acurado e proposições para o fortalecimento de ações que promovam o diálogo, a corresponsabilidade e a autonomia institucional. A expectativa é que esta investigação contribua para o fortalecimento de práticas participativas nas escolas públicas e forneça subsídios à formulação de políticas educacionais mais coerentes com os princípios da democracia e da justiça social, conforme o objetivo expresso em meu resumo de pesquisa. Mais especificamente, a pesquisa pretende:

- Compreender as percepções e vivências, mapeando como cada segmento da comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, estudantes e famílias) interpreta e vivencia a gestão democrática, como forma de revelar as múltiplas subjetividades e os pontos de convergência e divergência;
- Analisar as instâncias de participação, identificando a efetividade e o impacto dos colegiados existentes (Conselho de Escola e APM) na tomada de decisões e na construção do projeto pedagógico, especialmente após as mudanças administrativas na rede.

Nesse sentido, como pontua Lück (2012, p. 66): "Entende-se que os membros do órgão colegiado sejam apenas o ponto de partida, para que todos os pais se envolvam com os trabalhos da escola, cabendo aos primeiros buscar os meios para promover esse envolvimento" e, consequentemente, a ampliação da gestão democrática.

- Analisar desafios e potencialidades: isso requer a identificação dos principais obstáculos para a plena efetivação da gestão democrática (como a centralização de poder, a falta de formação ou a resistência cultural) e, ao mesmo tempo, as iniciativas exitosas e os fatores que impulsionam a participação.

Espera-se, com tais objetivos, gerar subsídios para a definição de políticas educacionais; oferecer recomendações práticas para a Secretaria Municipal de Educação e para as próprias escolas que

levem ao aprimoramento das políticas e das práticas de gestão democrática e a participação de todo o coletivo escolar. A pesquisa, ao detalhar o processo de como o "objeto" se forma e se transforma pode, como sugere Barbier, contribuir para a transformação em modelos de gestão mais eficazes e democráticos.

Para isso, os procedimentos metodológicos definidos adotam o espírito de observação implicada e de compreensão processual que Barbier descreve, meio pelo qual se busca apreender a gestão democrática em seu fluxo da vida. A pesquisa se apoiará na entrevista etnográfica com diversos segmentos da comunidade escolar (gestores, professores, funcionários e famílias), a qual, transcendendo o modelo semiestruturado, permitirá explorar narrativas, silêncios e contradições, construindo um mosaico de vozes sobre a participação no cotidiano. Complementarmente, a observação participante, com registro em diário de campo, será fundamental para imergir na dimensão prática da gestão no "chão da escola", registrando interações, dinâmicas de poder e tensões entre o formal e o informal. Finalmente, a análise documental dos projetos político-pedagógicos, atas, regimentos e legislação municipal oferecerá um panorama formal das diretrizes, estabelecendo a triangulação dessas fontes: falas, práticas e registros. Assim, garantir-se-á uma profundidade interpretativa robusta e a identificação de modelos ou padrões emergentes na ação de mudança permanente, superando as limitações de cada método isoladamente.

O percurso no Mestrado tem sido, sem dúvida, uma jornada de transformação profunda e contínua em meu desenvolvimento profissional. Antes da formação acadêmica mais aprofundada, minha prática como supervisor de ensino era baseada em experiência, observação empírica e nas orientações formais das normativas institucionais. Embora valiosa, essa prática carecia de uma base teórico-crítica sistematizada, o que o Mestrado me tem proporcionado. Passei a compreender que a realidade escolar é um campo dinâmico, complexo e atravessado por múltiplas dimensões

– políticas, sociais, culturais e pedagógicas – que não podem ser apreendidas por um olhar meramente técnico ou administrativo.

As leituras aprofundadas realizadas nas disciplinas, especialmente as realizadas, no primeiro semestre do curso, na disciplina de Metodologias da Pesquisa e da Intervenção, com a professora Dra. Patrícia Bioto, abriram caminhos para uma nova postura profissional: mais crítica, investigativa e propositiva. Foi nesse espaço acadêmico que compreendi o papel da pesquisa, que não se restringe a um exercício para a obtenção de um título, mas consiste no elemento estruturante da formação docente e gestora, capaz de produzir, não apenas diagnósticos de problemas, mas de iluminar e co-construir caminhos de transformação. A ênfase na escuta sensível, no posicionamento ético do pesquisador e na coerência inseparável entre teoria e prática, conforme os princípios que Barbier discute, cursar o Mestrado tem ressignificado minha compreensão sobre a minha própria atuação profissional. Tornei-me mais atento aos silêncios, às vozes não ouvidas, às micropolíticas que operam no cotidiano escolar e que são cruciais para a efetivação da gestão democrática.

A própria concepção da minha pesquisa, com sua abordagem etnográfica, foi diretamente influenciada por essas discussões ao longo das disciplinas. A capacidade de articular a minha prática profissional como supervisor de ensino com as rigorosas exigências da pesquisa acadêmica permitiu-me desenvolver uma "lente etnográfica" para o meu cotidiano. Agora, cada reunião, cada conversa com pais, alunos ou professores, cada observação de uma dinâmica de conselho escolar é vista não apenas como parte da rotina, mas como um dado potencial para compreender e aprimorar a gestão democrática. Isso me confere uma visão mais abrangente e uma atuação mais estratégica, indo além da fiscalização para uma colaboração mais profunda. O Mestrado me transformou em um "controlador de processos", no sentido de Barbier: alguém que busca entender a fundo as dinâmicas para melhor conduzi-las e, quem sabe, transformá-las em modelos de gestão mais participativa e justa. A profundidade da formação

acadêmica, somada à minha vivência em campo, permite-me agora atuar como um mediador mais eficaz entre a teoria e a prática da gestão educacional, promovendo o diálogo e a inovação no ambiente escolar.

O diário de itinerância, como proposta de síntese reflexiva, tem sido uma experiência valiosa que me permitiu conectar vivências pessoais, o desafiador percurso acadêmico do Mestrado e a complexa prática profissional em um mesmo texto. A escolha do trecho de Barbier (2007) foi intencional e profundamente simbólica: ele representa o movimento constante da realidade escolar – um "objeto" que constantemente lhe escapa – e o papel do pesquisador que se implica nessa fluidez, buscando compreender e intervir. Essa implicação não é uma falha metodológica: constitui a própria essência de uma pesquisa que se propõe a entender fenômenos sociais em sua complexidade dinâmica. A gestão democrática, em sua essência, não é um fim, mas um contínuo processo de (re)construção e negociação.

Para mim, a gestão democrática transcende a esfera da pesquisa acadêmica; ela se tornou uma convicção profissional e política que permeia meu fazer diário como supervisor de ensino. É um princípio que defendo, oriento e desejo fortalecer concretamente nas escolas públicas da rede municipal na qual atuo. No entanto, não me furto a reconhecer o desafio que frequentemente permeia essa empreitada. Como bem observado por Victor Paro (2017, p. 13):

> Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública básica que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica. Acredito não ser de pouca importância examinar as implicações decorrentes dessa utopia. A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir.

Este diário reflete a minha jornada em busca de ferramentas e compreensões para que essa utopia necessária se torne cada vez mais uma realidade tangível e transformadora, que contribua para uma educação pública de qualidade, inclusiva e verdadeiramente

democrática. A pesquisa, nesse sentido, não é um fim em si mesmo, e, sim, um meio para a ação e a transformação, um convite à reflexão e à co-construção de uma escola que, no seu fluxo da vida, se torne cada vez mais um espaço de emancipação e participação plena para todos os seus membros. Ao registrar este itinerário, espero não apenas cumprir uma exigência acadêmica, mas oferecer um convite à reflexão sobre o poder da pesquisa de iluminar e transformar as práticas educativas no Brasil.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Dibio. Brasília: Liber Libro, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 1 ed. São Paulo: Vozes, 2012. *E-book*. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 21 jun. 2025.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

CAPÍTULO 7

Do nó da escassez ao laço da resistência

Eloiza Lira

> *Pesquisa só se aprende fazendo. As características do ato de pesquisar se constroem socialmente, num verdadeiro processo de socialização, até de formação artesanal. Essa construção demanda interlocução dos menos experientes com os mais experientes. E esse é um dos nós da questão em algumas áreas em que a tradição da investigação científica vem sendo pobre, e essa pobreza se reproduz pela rarefação de interlocutores maduros no trato direto e continuado com a pesquisa.* (Gatti, 2012, p. 71)

O texto *A construção da pesquisa em educação no Brasil*, de Bernardete Angelina Gatti (2012), foi o primeiro discutido na disciplina de Metodologias da Pesquisa e da Intervenção. Suas palavras iluminaram, de forma quase premonitória, os desafios e as expectativas que começaram a se delinear com minha entrada no mestrado profissional em educação. A afirmação de Gatti — "Pesquisa só se aprende fazendo" — ecoou como um lembrete marcante da natureza prática e experiencial da investigação acadêmica.

Escolhi esta epígrafe por identificar-me imediatamente com a expressão "pobreza da tradição". Minha formação inicial em Letras em 2008, seguida de especialização *lato sensu* em Docência da Língua Inglesa em 2013, deixou lacunas importantes no contato com a pesquisa como prática viva. Essa ausência de formação investigativa sólida marcou minha trajetória, gerando insegurança para iniciar investigações próprias, dificuldade em dialogar com

textos acadêmicos e afastamento da dimensão reflexiva do meu fazer docente.

Ao ingressar no mestrado, essa lacuna revelou-se no confronto entre a exaustiva rotina escolar — com planejamento, aulas e correções — e as exigências intelectuais da formação acadêmica. Vivi uma ambivalência constante: o desejo de ser aprendiz novamente e retomar o entusiasmo intelectual junto ao temor de não dar conta e de confirmar o sentimento de insuficiência. É nesse contexto que a metáfora do "artesanal", usada por Gatti, adquire sentido, pois indica um fazer cuidadoso, que exige tempo, escuta e orientação. Como, então, conciliar essa prática atenta com a rapidez e o acúmulo do cotidiano docente?

A fala de Gatti (2012), portanto, não apenas me tocou pela identificação com sua crítica, mas também por nomear um problema estrutural que experienciei de forma muito concreta. A tradição investigativa empobrecida da qual fui herdeira não é uma abstração: é uma realidade que moldou meu percurso e estabeleceu meus limites. Entrar no mestrado é, nesse âmbito, um gesto de resistência: recuso a naturalização da superficialidade e busco o aprofundamento. Mais do que um projeto acadêmico, trata-se de uma tentativa de reconstrução profissional.

As primeiras semanas da disciplina foram fundamentais nesse processo. A escuta atenta da professora, o ambiente de acolhimento e a troca com colegas atuaram como contraponto à "rarefação de interlocutores maduros" de que fala Gatti (2012, p. 71). Foi nesse espaço que reencontrei, ainda que de forma inicial, a possibilidade de afinar meu olhar sobre a pesquisa-ação, conceito explorado por Barbier (2007), e de identificar um objeto de investigação com sentido e pertinência. Senti, também, um movimento interno de reencantamento com a educação — um recomeço afetivo e intelectual.

Essas vivências despertaram em mim a vontade de validar minha prática a partir de um lugar epistemológico, de reconhecer saberes que emergem da docência e de contribuir, com rigor e escuta, para o fortalecimento de uma tradição investigativa mais

enraizada nas experiências periféricas. O que Gatti denuncia como "pobreza" não precisa ser destino. Se o fazer artesanal depende de mestres e aprendizes, talvez este seja o momento de trilhar esse caminho — e, no futuro, também oferecer interlocução a outros que, como eu, buscam um lugar de pertencimento no campo da pesquisa em educação.

A relação entre o trecho e o projeto de pesquisa

Ao enfatizar a natureza social e artesanal da pesquisa, o trecho da pesquisadora apresentado na epígrafe, estabelece um diálogo intrínseco com meu projeto de mestrado intitulado *Pedagogias da margem: interfaces de linguagem como estética de resistência*. A investigação parte da pergunta: Como práticas pedagógicas decoloniais, baseadas no hibridismo linguístico e no *remix* cultural, podem transformar o ensino de inglês em contextos periféricos num espaço de resistência, ressignificando o "erro" linguístico como potência criativa?

Meu projeto não nasce de abstrações, mas da urgência vivida em sala de aula, onde as vozes e os corpos periféricos desafiam constantemente os modelos tradicionais de ensino de línguas. (Deleuze; Guattari, 2020). A abordagem que utilizo — fundamentada na perspectiva da Pedagogia da Margem, compreendida como espaço de criação e resistência (Gallo, 2012) e como prática educativa que emerge das experiências das periferias sociais e culturais (Hooks, 1994) — tem ênfase no hibridismo linguístico (Bakhtin, 2011) e no *remix* cultural (Jenkins, 2009). Essa abordagem só pode ser compreendida e legitimada quando praticada, testada e debatida. Assim como a pesquisa descrita por Gatti (2012), ela é artesanal e coletiva: exige escuta, tentativa, erro e refazimento.

Nesse sentido, a Pedagogia da Margem se articula com a noção de pesquisa como ação situada. Não se trata de adaptar conteúdos escolares à cultura periférica, como se ela fosse um recurso complementar ou uma estratégia de engajamento; trata-se de

permitir que essa cultura ocupe o centro do processo pedagógico, transformando o próprio conceito de ensino de inglês. A sala de aula, por sua vez, deixa de ser um espaço de domesticação linguística para se tornar um lugar onde a linguagem é vivida, remixada, desobedecida.

Os objetivos do projeto refletem essa postura. Busco, primeiramente, desenvolver um protótipo de material didático que explore linguagens e expressões culturais periféricas como formas de resistência estética. Em seguida, pretendo analisar, por meio de ciclos reflexivos de pesquisa-ação, como essas escolhas linguísticas e culturais desafiam hierarquias de poder. Por fim, o projeto busca propor abordagens que tratem o "erro" como potência, e não como algo a ser corrigido ou ocultado. Assim como Gatti (2012) defende que o conhecimento se constrói na interação entre sujeitos, reconheço que o material que estou produzindo só faz sentido na medida em que está em constante diálogo com meus estudantes, com os textos, com a prática e com outros educadores que vivem dilemas semelhantes.

A pesquisa, nesse contexto, não é um produto final. É uma travessia incerta, carregada de tensões, mas também profundamente fértil. É assim que o trecho de Gatti (2012), mais do que uma epígrafe para minha pesquisa, representa o fio condutor de uma escolha ética e política: aprender pesquisando, resistir criando, ensinar escutando.

O projeto de pesquisa e o exercício profissional

Minha atuação como professora de língua inglesa na rede pública do estado de São Paulo, tanto no ensino médio regular quanto no ensino médio integrado ao técnico, confere ao meu projeto de pesquisa um caráter profundamente enraizado na prática. Esta não é uma investigação dissociada da realidade escolar: ela constitui uma tentativa de pensar a partir dela, escutando seus limites e possibilidades. Ao propor um material didático alinhado a perspectivas decoloniais (Quijano, 2005), busco

refletir sobre a prática pedagógica, tensioná-la e recriá-la. Em outras palavras, não escrevo sobre a sala de aula: escrevo desde ela.

O ensino de inglês, historicamente marcado por hierarquias linguísticas e culturais que privilegiam certos modos de falar e viver — frequentemente anglófonos e eurocentrados (Quijano, 2005) —, é o campo que desejo interpelar. Ao elaborar um material que incorpore o hibridismo linguístico (Bakhtin, 2011) e o remix cultural (Jenkins, 2009), procuro desafiar essas estruturas naturalizadas. A proposta é deslocar o eixo da norma para a invenção, da correção para a criação, da reprodução para a resistência.

As contribuições que pretendo oferecer se voltam, sobretudo, a educadores e educandos que atuam — e resistem — em contextos semelhantes ao meu. Não se trata de propor uma nova metodologia formal, mas de apresentar, por meio da elaboração de um protótipo de material didático, possibilidades práticas de abordagem decolonial no ensino de línguas (Quijano, 2005). O foco está em experimentar alternativas que dialoguem com os repertórios culturais e linguísticos periféricos, promovendo um ensino que reconheça e valorize as vozes silenciadas. Assim, o material não pretende prescrever métodos, mas abrir caminhos possíveis, situados e sensíveis à realidade dos sujeitos envolvidos. Esse material será testado em sala de aula e submetido à avaliação de professores de inglês da rede pública, que atuarão como pares críticos na análise da coerência pedagógica, relevância cultural e potencial de engajamento do protótipo.

A pergunta que orienta esse percurso é, para mim, ao mesmo tempo intelectual e existencial: é possível ensinar inglês fora da lógica colonial? Ou seja, é possível ensinar sem reproduzir a centralidade dos *native speakers*, das culturas hegemônicas e das epistemologias dominantes? Essa inquietação tem me acompanhado em anos de sala de aula, diante de livros didáticos que silenciam identidades, sotaques, ritmos e corpos. Investigar essa possibilidade é, portanto, também um gesto ético e político.

Para isso, adoto a abordagem qualitativa da pesquisa-ação, que se organiza em ciclos reflexivos de planejamento, ação, observação e

análise. O foco está na criação de um protótipo de material didático que dialogue com os princípios da decolonialidade (Quijano, 2000), formulada em chave filosófica e epistemológica, compreendendo o material como produção simbólica e epistemológica, e não como aplicação de conteúdos pré-existentes.. Essa decisão metodológica me permite concentrar esforços na construção conceitual e estética do material, cuidando de suas camadas políticas e culturais antes de submetê-lo ao ambiente escolar. Após a elaboração, o material será aplicado em turmas reais e analisado com base nas interações e respostas dos estudantes. A análise é conduzida a partir de minha escuta e reflexão como pesquisadora-professora, incorporando aportes teóricos da linguística aplicada crítica, dos estudos decoloniais e da educação como prática da liberdade de Freire (1996) e Hooks (2013).

Esse percurso inicial, sem pressa de validações externas, prepara o terreno para futuras implementações mais amadurecidas. O tempo da pesquisa, como a própria Gatti (2012) nos lembra, é artesanal — e é nesse compasso que espero costurar teoria e prática, desejo e rigor, docência e reinvenção.

O impacto do mestrado no desenvolvimento profissional

O percurso no mestrado tem sido, até aqui, um ponto de inflexão na minha trajetória docente. A imersão em metodologias qualitativas como a pesquisa-ação, a etnografia, o grupo focal, a autoconfrontação, dentre outras, ampliou significativamente minha capacidade de investigar práticas pedagógicas com mais profundidade e criticidade. Antes, minhas respostas aos desafios em sala de aula eram, em grande parte, reativas, voltadas a soluções rápidas e pontuais. Hoje, disponho de um arcabouço teórico e metodológico que me permite compreender os problemas em sua complexidade e propor intervenções fundamentadas.

Essa mudança de perspectiva provocou uma reconfiguração da minha atuação profissional. O mestrado me fez revisitar perguntas que, embora estivessem latentes, não ocupavam o centro

da minha reflexão: Por que você ensina inglês da forma que ensina? Quem se beneficia — e quem é excluído — disso? Essas questões passaram a orientar minha prática pedagógica. O ensino de inglês passou a ser compreendido como prática social atravessada por relações de poder. (Quijano, 2005)

As transformações provocadas não se limitaram à sala de aula. Elas se estenderam ao modo como leio, escrevo, pesquiso e interajo no meu campo profissional. A leitura tornou-se mais atenta e interrogativa; a escrita, mais estruturada e argumentativa; e a pesquisa, que antes parecia um domínio distante, hoje integra organicamente minha prática como professora. O olhar que dirijo à escola e aos meus estudantes já não busca apenas resolver problemas práticos: visa também compreender as lógicas que os produzem, muitas vezes silenciosas, mas persistentes.

Uma experiência marcante ilustra esse movimento. Durante uma roda de conversa na aula da Professora Doutora Patrícia Ap. Bioto, surgiu a pergunta: Por que você virou professora? Hesitei. A verdade é que odiei a escola no Ensino Fundamental II e Médio e, ironicamente, acabei escolhendo uma profissão que me levou de volta a esse mesmo espaço. Passei dias refletindo sobre aquela pergunta, até compreender que me tornei professora para ser a professora que eu gostaria de ter tido — e de que precisava — enquanto criança e adolescente. Essa percepção resgatou algo que estava se apagando: o sentido do meu trabalho, o afeto pelo que faço.

O mestrado, portanto, tem sido mais do que um processo de aprimoramento técnico. Tem sido espaço de reconexão com a minha própria história, de elaboração de uma prática mais consciente e situada, e de reencontro com a paixão de ensinar — agora renovada, mais crítica, mais potente.

Considerações finais

Este diário de itinerância é mais do que o registro de um percurso acadêmico: é o testemunho de uma transformação em curso. O mestrado tem provocado, em mim, um movimento de

escuta, deslocamento e reencontro com aquilo que me trouxe à docência. A leitura do trecho de Gatti, que afirma que a pesquisa é uma prática social e artesanal, foi ponto de virada, uma chave que me ajudou a compreender que pesquisar não é um gesto isolado, técnico ou distante da sala de aula — ao contrário, é uma forma de escavar sentidos no cotidiano e produzir conhecimento situado.

Foi a partir dessa perspectiva que pude revisitar minhas motivações e reafirmar o compromisso com uma prática pedagógica mais consciente e implicada. Meu projeto de pesquisa, orientado pela perspectiva da decolonialidade do ensino de inglês e pela proposição de novas formas de estar em sala de aula, é fruto direto dessa articulação entre teoria e prática, tão presente no texto da epígrafe. Nesse caminho, descobri que não se trata apenas de ensinar um idioma, mas de interrogar para quem, com quem e a partir de que perspectivas esse ensino é feito.

O mestrado tem funcionado como um catalisador: não apenas amplia meus referenciais, mas desestabiliza certezas. As metodologias qualitativas que venho estudando, os debates vividos e as escritas que experimento me convocam a outro tipo de atuação. Um fazer que é, ao mesmo tempo, político e sensível. Voltei a olhar para a sala de aula como um espaço de disputa simbólica no qual a linguagem pode tanto silenciar quanto empoderar. E nesse processo também reencontrei o motivo pelo qual escolhi essa profissão. Não por acaso, aquela pergunta — "por que você virou professora?" — continua ecoando. Hoje, tenho mais clareza: tornei-me professora para ser aquilo que me faltou. Para criar, com os outros, aquilo que não me foi dado.

Assim, este diário não se encerra como um ponto final, mas como uma vírgula entre o que fui e o que estou vindo a ser. Ele consolida reflexões, registra inquietações e projeta possibilidades. Mais do que um produto, ele é parte viva de um processo. E me lembra, a cada página, que pesquisar com propósito é também resistir com afeto.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, 2017. p. 823-841.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6 ed. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad.: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Coleção Mil Platôs, vol. 1. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2020.

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

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad.: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2 ed. Trad.: Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

MAGALHÃES, Célia E. A. Autoetnografia em contexto pedagógico: entrevista e reunião como lócus de investigação. **Veredas**, v. 22, n. 1, 2018. p. 16-33.

MAPELI, D. M. O. B. **Minhas veredas: experiências contributivas para a formação colaborativa de gestores escolares**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

MORAIS, José S. **Autobiografia, narrativa e pesquisa-formação: princípios, conceitos e finalidades nas pesquisas qualitativas em educação**. Revista de Educação - PUC-Campinas, v. 29, 2024. DOI: https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e12953.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-

americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.
STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Trad.: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

CAPÍTULO 8

Contextos de pesquisas e indagações

Karolina Fernandes de Lima Sgarabotto
Patricia Aparecida Bioto

> *[...] a educação é um fato - porque se dá. Sem dúvida, é um processo, porque está sempre se fazendo. Envolve pessoas num contexto. Ela mesmo sendo contextualizada - onde e como se dá. É a aproximação a esse fato-processo que a pesquisa educacional tenta compreender*. (Gatti, 2012, p. 15)

Inicio este texto citando, em epígrafe, trecho do livro da pesquisadora Bernadete Angelina Gatti: *A construção da pesquisa em educação no Brasil*, por sua representatividade e pertinência quanto a alguns aspectos essenciais das pesquisas educacionais. Gatti nos esclarece que a pesquisa na e sobre a educação é complexa por si só, posto que remete a tantos contextos e processos possíveis, e que se dão simultaneamente; por buscar compreender como tais contextos e processos se configuram, e pelo fato de nos colocar diante de uma gama de possibilidades, o que implica tomadas de decisão. Trata-se, portanto, do ato consciente de se debruçar sobre o que, dentro do universo diverso e de diversidades que é a educação, intriga-nos em nosso cotidiano e traz consigo indagações e inquietações.

Torna-se necessário, então, definir quais as melhores estratégias metodológicas para auxiliar na busca de compreensão do objeto de estudo e de seus contextos, qual a microrrealidade educacional que apresenta as melhores condições de observação e análise para a pesquisa a ser desenvolvida, por constituir um campo fértil de estudo, investigação e pesquisa. Não há como estudar e pesquisar sobre educação se não se mergulha no contexto

de investigação definido pelo pesquisador, com os atores e sujeitos que fazem parte da realidade e daquele cotidiano e com todas as nuances que envolvem o ato de educar.

Pesquisar sobre educação é ter como eixo central a ação em contexto, é a análise crítica de um contexto social, é o questionamento da realidade tal como ela se apresenta. Na perspectiva da intervenção, própria da pesquisa-ação, por exemplo, cabe estabelecer as propostas de mudanças a partir de um estudo sistemático da realidade, dado que "a pesquisa-ação postula que não se pode dissociar a produção de conhecimento dos esforços feitos para levar à mudança. O que impõe manter temas dos trabalhos de pesquisa que sejam do interesse deles." (Barbier, 2007, p. 53)

Tendo isso em vista, remeto-me ao meu fazer profissional e ao meu objeto de interesse de pesquisa, a saber: o fazer do coordenador pedagógico das unidades de educação infantil da rede indireta e parceira da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Meu interesse de pesquisa deu-se a partir do início de 2023, quando fui convidada para compor o grupo de formadores de uma diretoria regional municipal de São Paulo, denominada DRE, no setor da Divisão Pedagógica (DIPED), tendo como principal foco de trabalho a formação de formadores, isto é, a formação para os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil das unidades escolares diretas e parceiras.

Nos primeiros meses de apropriação de minhas funções, dediquei-me a conhecer os coordenadores pedagógicos do território em que atuo. Nos encontros formativos que realizamos mensalmente, fui refletindo sobre a formação inicial e continuada dos coordenadores dos diversos grupos, momentos em que me questionava sobre seus saberes profissionais. Refletia também sobre a maneira como as formações que elaborávamos e vivenciávamos com os coordenadores pedagógicos (CPs) chegavam aos diversos grupos docentes das unidades, de modo a reverberar nas práticas pedagógicas desenvolvidas para e com os bebês e crianças.

Muito me inquietou o quanto o processo formativo vivenciado nesses espaços atendia às necessidades formativas dos CPs e se correspondiam às especificidades de sua atuação profissional com o grupo docente dos Centros de Educação Infantil (CEIs) particularmente no que se refere à implementação de políticas públicas e à qualificação do atendimento a bebês e crianças pequenas. Nóvoa (1992, *apud* Domingues, 2014, p. 13) afirma que há dois aspectos estruturantes da formação nas escolas: primeiro, reconhecer que a escola é um espaço de atendimento das demandas formativas do coletivo; segundo, imbricado no primeiro, refere-se à identificação das singularidades de cada unidade escolar tendo em vista um projeto formativo comum. Ainda sobre o fazer do CP, dele se exige que: assuma uma posição de liderança; propicie formação crítica e reflexiva sobre a prática; organize e planeje momentos formativos que atendam à complexidade do atendimento de suas respectivas unidades educacionais.

> É evidente que agir como profissional não envolve apenas uma reflexão na e sobre a acção, mas também acerca da acção. Este tipo de reflexão representa uma postura mais ampla e crítica que envolve a investigação sobre questões de natureza moral, ética, política e instrumental, implícitas no pensamento e na prática quotidiana dos professores. A reflexão acerca da acção constitui um meio de que os profissionais dispõem para operacionalizar o conceito de responsabilidade e de prestação de contas em relação às decisões que tomam sobre o ensino e para manter uma compreensão mais abrangente da inter-relação entre os propósitos e as práticas de ensino e os contextos políticos em que estes ocorrem. (Day, 1999, p 57)

Nas últimas décadas, muito se vem pesquisando sobre a função do coordenador pedagógico, cargo que, no município de São Paulo, foi criado em 1985, com a fusão dos cargos de assistente pedagógico e orientador educacional (Domingues, 2014). A função vem sendo construída tendo como principal responsabilidade a formação contínua dos docentes, juntamente com outras demandas como acompanhamento das práticas, frequência dos estudantes,

atendimento a responsáveis e comunidade, dentre outras funções que perpassam o cotidiano vivo da educação escolar. Essas são, resumidamente, as principais funções dos coordenadores pedagógicos de escolas públicas e particulares. Para os CPs de CEIs da Rede Indireta e Parceira não é diferente.

Enquanto formadora de coordenadores, vejo-me desafiada a pesquisar as ações formativas que esses profissionais percorrem, tomando como objetivo mais geral compreender de que maneira (e em que medida) os processos formativos pelos quais passam e desenvolvem impactam o magistério e as práticas reflexivas dos professores da primeiríssima infância. Assim, enquanto pesquisadora, é crucial e necessário estar imersa ao universo de estudo, ou seja, o fazer dos coordenadores, para estar integrada ao campo de pesquisa para uma investigação que possa se mostrar eficaz (Gatti, 2012).

Considerando esse cenário, a formação continuada é escrutinada em seus diversos contextos. As unidades da Rede citada apresentam realidades organizacionais diferentes entre si, algumas contando com mais de cem profissionais e uma a duas CPs; outros CEIs possuem somente cinco professores, outros vinte, e assim por diante. Os recursos humanos também impactam na logística de organização para os processos individuais acontecerem. Algumas poucas unidades contam com investimentos próprios para a formação do grupo, além das formações oferecidas pelas diretorias de educação, nestes CEIs é possível vislumbrar um processo formativo próprio e conciso que dialoga com as diretrizes da Rede.

Para Imbernón (2011), no desenvolvimento profissional do docente há que se levar em conta todos os aspectos que envolvem a instituição escolar. Assim, aproximar do caminho de formação percorrido pelos CPs é essencial para a compreensão dos processos formativos desenvolvidos nos CEIs, pois pouco se fala dos coordenadores pedagógicos da Rede Parceira e Indireta, embora o público que atendem tenha aumentado fortemente nos últimos anos.

Na disciplina cursada como aluna especial no primeiro semestre de 2025, *Metodologias de Pesquisa e Intervenção*, pude ampliar minhas percepções sobre esse campo de pesquisa e, em especial, sobre o papel desenvolvido pelo pesquisador, o qual torna-se "um instrumento ao observar ações e contextos, com frequência, ao desempenhar intencionalmente uma função subjetiva no estudo, utilizando sua experiência pessoal em fazer interpretações" (Stake, 2011, p. 30). Nossas discussões foram recheadas de concepções e conceitos de diversos autores que constituem referência quando se trata de pesquisas qualitativas em educação como Marli André, Robert Stake, René Barbier e Umberto Pinto; ademais, tivemos contato com dissertações e teses que elucidaram as diversas metodologias de pesquisa que muito nos inspiraram a delinear caminhos possíveis de investigação e intervenção.

Ao relembrar a trajetória por mim percorrida na disciplina, o que ficou mais notório, pois permeou nossas aulas e debates, foi o entendimento de que o pesquisador é o principal elemento da pesquisa qualitativa, que a sensibilidade e o preparo metodológico do pesquisador constituem os principais elementos da pesquisa educacional; que ele se forma pesquisador enquanto pesquisa, sendo essencial a qualidade de seu relacionamento com os participantes do estudo, tornando-se essencial que desenvolva a escuta ativa e implicando-se nos desafios cotidianos e nas ações formativas de seu grupo, quando na função de formador em serviço. Em resumo, quando se utilizam metodologias de pesquisa qualitativa, em particular a pesquisa-ação, o próprio pesquisador é, frequentemente, o principal instrumento de pesquisa, posto que se vale de sua experiência pessoal para coletar e analisar dados:

> A pesquisa-ação obriga o pesquisador de *implicar-se.* [...] Ele também *implica* os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. O pesquisador realiza que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no

> coração da sua prática. [...] O pesquisador descobre que na pesquisa-ação, que eu denomino pesquisa-ação existencial, não se trabalha *sobre* os outros, mas e sempre *com* os outros.
> (Barbier, 2007, p. 14)

Como parte implicada na pesquisa, cada pesquisador pode realizar diferentes interpretações sempre baseada em suas experiências e na sua profissionalidade, tendo em vista que é um indivíduo único:

> Não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme coleção de formas: ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico. Cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação. Eles tentarão transformar parte da história em termos experienciais. Eles mostrarão a complexidade do histórico e tratarão os indivíduos como únicos, mesmo que de modos parecidos com outros indivíduos. (Stake, 2011, p. 41)

Os pesquisadores qualitativos "geralmente preferem enfocar detalhes" (id. ib., p. 33), em como as coisas funcionam, procurando por "causas, influências, pré-condições, correspondências" (id.ib., p. 35) e "tenta assegurar o leitor de que o objetivo não é alcançar uma generalização, mas fornecer exemplos situacionais à experiência do leitor." (id.ib., p. 33)

Assim, enquanto a educação acontece estudamos e buscamos a compreensão dos diversos processos que a permeiam, sempre no intento de repensar as realidades dos diversos atores, nos diversos contextos. Logo, mergulhada no contexto de formação de coordenadores pedagógicos, sinto-me implicada em pesquisar, juntamente com esses atores, os tecidos formativos que se desdobram nos diversos CEIs da Rede Parceira e Indireta de uma Diretoria Regional do município de São Paulo.

Referências

BARBIER, René. O método em pesquisa-ação. In: BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad.: Lucie G. C. R. de Moura. Brasília: Liber Livro, 2002. p. 117-134.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores** - Os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GATTI, Bernadete. A.. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Liber Livro, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza; Trad.: Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Trad.: Karla Reis; Rev. Técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

CAPÍTULO 9

Entre leituras e resistências: um diário de formação e despertar

Lilian Pinto Ramalho

> *Empenho-me em escrever com simplicidade o que pertence ao domínio da complexidade, sem renegar, entretanto, minha cultura, minhas referências, minhas áreas de conhecimento ou minhas expressões afetivas. Mantenho com meu leitor o que o filósofo Kosta Axelos denomina "amizade conflituosa".* (Barbier, 2007, p. 140)

A epígrafe de René Barbier (2007), retirada de seu livro *A pesquisa-ação*, foi escolhida com base nas leituras realizadas ao longo da disciplina de Metodologias da Pesquisa e da Intervenção. Com essa escolha, busco expressar minha trajetória na disciplina durante o intenso primeiro semestre de 2025. O percurso da disciplina representou, de fato, um mergulho em conceitos, técnicas e em nós mesmos - em nossas histórias como professores e em nossos sonhos, por vezes adormecidos, como pesquisadores.

Os textos de Barbier (2007) não apenas nortearam nossos encontros: eles também reverberaram em novas leituras e reflexões que surgiram, nutrindo um posicionamento que revela o compromisso ético fundamental de explicar a complexidade sem empobrecer o conteúdo, mantendo a subjetividade, a bagagem cultural e os afetos. A ideia de "amizade conflituosa", por sua vez, sugere uma relação que vai além da empatia, promovendo um crescimento mútuo entre todos os envolvidos.

Nesse contexto de aprendizado e reflexão, minha pesquisa, que inicialmente tinha como foco a formação literária dos professores, foi reformulada ao longo do semestre e no decorrer da

disciplina. A partir de novas leituras e vivências, redefini meu objeto de estudo para abordar a arte e educação indígenas. Esse novo percurso reflete a noção de "amizade conflituosa" com o leitor, conforme proposta por Kosta Axelos e citada na epígrafe de Barbier, expressando o desafio de apresentar um conteúdo culturalmente específico de forma acessível e significativa à sociedade em geral.

A mudança, palavra que carrega em si o sentido de transformação pessoal, foi vivenciada por mim a partir de um processo contínuo de leituras e reflexões que me guiaram à escolha de um novo tema, o qual necessita de atenção no atual cenário educacional brasileiro. As discussões em sala de aula, em particular, provocaram um incômodo positivo e despertaram em mim a necessidade de revisitar minhas próprias concepções sobre o que de fato é relevante investigar.

Essa transformação não se deu apenas no âmbito acadêmico: ela impactou minhas prévias experiências pessoais e profissionais, bem como fundamentou a observação atenta da realidade educacional. A percepção de que muitas escolas ainda reproduzem um modelo eurocêntrico, que ignora ou minimiza as contribuições e riquezas dos povos originários, foi um dos pontos importantes para essa transformação. Torna-se, portanto, necessário investigar essa questão e propor alternativas. A pesquisa sobre os povos originários não representa somente um exercício acadêmico: ela propõe um compromisso com a construção de uma sociedade mais consciente, plural e respeitosa. Nesse sentido, Stake (2011, p. 220) afirma:

> [...] os pobres, as minorias, as pessoas com deficiência, as pessoas que são privadas de seus direitos. Nossos estudos talvez possam esclarecer as condições ruins e as virtudes das pessoas privadas de seus direitos. Como organizadores avançados, expressamos a necessidade por empatia, por assistência, por defesa [...]

O início da disciplina foi marcado por expectativas e dúvidas. Como acontece em toda nova etapa de estudos, havia curiosidade

sobre os temas que seriam abordados, como seriam as aulas e como eu me sairia nesse novo momento. As primeiras leituras e discussões concentraram-se nos fundamentos da pesquisa e nas abordagens metodológicas, com um foco inicial na pesquisa em educação. Essa etapa foi marcada pelos desafios de organizar uma rotina de estudos que apoiasse minhas reflexões e meu aprendizado.

A proposta de criação de mapas mentais foi apresentada como uma ferramenta de apoio às leituras, auxiliando na identificação dos pontos principais. Desde o início nos foi apresentada a proposta do diário de itinerância como um recurso para acompanhar e registrar o processo de construção do conhecimento, uma forma de incentivar a reflexão contínua sobre nossas ideias e buscar fundamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de nossas pesquisas. A relevância do diário de itinerância é reforçada por Barbier (2007, p. 134), que esclarece que tal instrumento de pesquisa "toma emprestado ao diário íntimo seu caráter relativamente singular e privado." Dessa forma, podemos dizer que, ao adotar essa dimensão pessoal, ele vai além da descrição objetiva porque permite registrar sentimentos, memórias e reflexões, transformando nosso percurso em algo não apenas externo, mas também interior e simbólico.

As aulas, por sua vez, propiciaram um espaço enriquecedor para o debate e a troca de ideias. As discussões sobre a natureza da pesquisa, a ética envolvida e a importância de uma postura crítica diante do conhecimento foram fundamentais para aprofundar a compreensão do papel do pesquisador. Nesse sentido, Stake (2011) aponta que uma das principais características do pesquisador deve ser a empatia, observando-se e vivenciando-se os sentimentos e pensamentos dos indivíduos participantes das pesquisas. Assim, a empatia é entendida menos como uma emoção e mais como intuição, contribuindo de forma decisiva para a compreensão das relações humanas no contexto investigado.

A condução da professora Dra. Patrícia Bioto, desde o início das aulas, foi um dos elementos fundamentais para meu percurso. A apresentação da disciplina, dos objetivos e de todo o processo

funcionou como um dissipador das incertezas até então presentes. As discussões iniciais, baseadas nos textos de Gatti (2012), sobre a construção histórica da pesquisa em educação no Brasil, e de André (2017), acerca das aproximações e diferenças entre mestrado acadêmico e profissional, mostraram-se cruciais para a introdução e compreensão da proposta da disciplina.

A partir da terceira aula, foi proposto que apresentássemos ao grupo, em duplas ou trios, os mapas mentais elaborados a partir dos textos lidos semanalmente. Durante as apresentações, compartilhávamos as principais ideias identificadas por cada grupo, enquanto a professora contribuía com observações e informações complementares. Essa dinâmica contribuiu para estreitar os laços com os colegas de classe, pois as parcerias eram fundamentais no desenvolvimento da atividade.

À medida que avançávamos na disciplina, começamos a explorar procedimentos metodológicos, tornando os desafios da investigação educacional mais concretos. As aulas sobre autoetnografia, autobiografia, grupo focal, retrato sociológicos, portfólios reflexivos, tertúlias, autoconfrontação simples e cruzada, análise documental, pesquisa bibliográfica e documental, entrevista, observação participante, questionário e entrevista compreensiva não foram meras apresentações de técnicas. Cada metodologia foi discutida em conjunto com a análise de dissertações e teses que demonstravam, na prática, o uso de cada procedimento, promovendo uma articulação entre teoria e prática. Em consonância com essa abordagem, Gatti (2012, p.70) informa que "o pesquisador deve ter conhecimento teórico sólido e ter experiência no trato das questões de sua área de investigação." Em cada aula, deparávamos com pesquisas que abordavam os mais diversos temas e realidades, o que nos proporcionou uma rica e ampla base de referências e reflexões.

As aulas de *Metodologias da Pesquisa e da Intervenção* se alinharam de forma complementar com as de *Fundamentos da Gestão*, disciplina ministrada pela professora Dra. Rosemary Roggero. A interligação entre as disciplinas favoreceu leituras

orientadas por "chaves de leitura", termo utilizado pela professora Roggero que nos auxiliavam na interpretação dos textos, permitindo atribuir-lhes sentido e significados.

Os encontros quinzenais do *Seminário de Pesquisa e de Intervenção* da Linha de Pesquisa e Intervenção: Metodologia da Aprendizagem e Práticas de Ensino (LIMAPE), que contam com a presença de todos os docentes da linha de pesquisa, juntamente com as orientações da Prof.ª Dra. Márcia C. F. Fusaro, tiveram um papel importante no início de minha pesquisa. Esse momento contribuiu para a busca por leituras que orientariam a definição da metodologia, tendo sido essencial para o aprofundamento das referências que dariam suporte teórico-metodológico ao desenvolvimento da pesquisa.

No entanto, a exigência do curso cobrava seu preço. A cada semana, novas leituras se juntavam às anteriores, exigindo tempo e dedicação, que precisavam ser conciliados com as demandas profissionais e pessoais. A sensação constante era a de que não conseguiria dar conta de tudo. Lembro-me de ficar até tarde da noite, nos finais de semana, realizando as leituras, fazendo anotações que considerava essenciais para a compreensão dos textos, dedicando-me às atividades propostas nas disciplinas. O cansaço físico e mental era real, e as dúvidas sobre minha capacidade de dar conta de tudo ressurgiam com frequência. Ainda assim, foi a persistência que me manteve em movimento. Mesmo diante do cansaço e das incertezas, escolhi seguir, dia após dia, leitura após leitura. A persistência, assim, não foi apenas um recurso, mas a base que sustentou minha caminhada.

Durante esse percurso acadêmico, a convivência com o grupo de colegas mostrou-se muito importante e significativa. A troca de ideias nos intervalos das aulas, os cafés compartilhados na cafeteria e as palavras de incentivo mútuo foram fundamentais ao longo do semestre. Nossas angústias, embora individuais, tornavam-se mais leves quando compartilhadas, assim como as dicas e trocas enriqueciam nossos momentos de leitura e reflexão. A escuta atenta entre os colegas, o reconhecimento mútuo das dificuldades e

potencialidades de cada um nos impulsionaram a seguir em frente. Aprendemos juntos, não apenas os conteúdos das disciplinas, mas também a solidariedade, a empatia e o valor do apoio genuíno.

Foi diante desse contexto de desafios e descobertas, tanto individuais quanto coletivas, que um trecho do texto da pesquisadora Marli André, lido na segunda aula, ganhou mais sentido e passou a ser um guia ao longo do percurso:

> Essas decisões foram baseadas na convicção de que a pesquisa tem um importante papel na formação de sujeitos críticos e autônomos, pois lhes dá oportunidade de desenvolver ideias próprias, e de refletir sobre a prática profissional, identificando o que pode ser reforçado ou melhorado, de modo a contribuir com o processo de emancipação das pessoas. (André, 2017, p. 833)

O excerto acima passou a resumir o propósito que se tornava claro para mim. A disciplina deixou de ser uma mera exigência do curso e se transformou em um espaço de construção da minha autonomia crítica. A pesquisa, que antes me parecia algo distante, mostrou-se uma ferramenta poderosa de transformação. Ter a chance de desenvolver ideias próprias, sem medo de questionar ou errar, por meio de um olhar investigativo, foi desafiador e ao mesmo tempo estimulante. Refletir sobre minha prática como professora da rede pública de ensino, de forma crítica e em busca de melhorias, conectava-se diretamente ao meu desejo de ser uma profissional melhor.

A palavra "emancipação", termo recorrente na pedagogia freiriana, deixou de ser uma ideia vaga e passou a representar uma meta concreta, uma possibilidade real de transformação. Percebi que a pesquisa, quando feita com envolvimento e responsabilidade, pode se revelar "poética" e "mítica" nas rotinas escolares, como descreve Barbier (2007), mostrando potencialidades onde antes só se via o comum.

Ao finalizar este diário reflexivo, que busca sintetizar um semestre inteiro de aprendizado, percebo o quanto a disciplina de

Metodologias da Pesquisa e da Intervenção me deu base teórica e prática para perceber os desafios da educação de forma mais crítica e construtiva. As emoções conflitantes, marcaram o semestre: a insegurança inicial deu lugar para a curiosidade crescente; o desafio das leituras das disciplinas se transformara no prazer de compreender; a angústia e a ansiedade foram sendo suavizadas com o passar das aulas.

Não encerrei este semestre com todas as respostas – talvez, inclusive, leve comigo ainda mais perguntas do que tinha ao começar. Mas as perguntas agora são mais potentes, mais bem formuladas; elas me impulsionam a continuar buscando, investigando e aprendendo. Saio com um olhar mais atento à realidade, mais sensível ao cotidiano da escola e mais consciente do meu papel na construção do conhecimento e na transformação. Concluo essa etapa com a certeza de que a pesquisa, quando relacionada à vida, à prática e à sensibilidade, é um ato ético, político e humano. Sinto que estou mais perto de me tornar a professora que pesquisa e transforma sua prática, alguém que se envolve, reflete e age em busca de uma educação mais justa e crítica.

Referências

ANDRE, M. E. D. A. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educ**., Curitiba, v. 17, n°53, 2017. p. 823-841.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad.: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

STAKE, R. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Trad.: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

CAPÍTULO 10

A insegurança do novo e a importância do pesquisador como "máquina" essencial

Lucimara Gonçalves Dias
Rosiley Aparecida Teixeira

> *A pesquisa não é uma máquina que processa fatos. A máquina mais importante em qualquer pesquisa é o pesquisador. Ou uma equipe de seres humanos. Na pesquisa qualitativa, os seres humanos têm muitas tarefas, como planejar o estudo, providenciar as situações a serem observadas, entrevistar as pessoas, avaliar as informações, reunir os fragmentos de ideias, escrever os relatórios.* (Stake, 2011, p. 46)

O trecho supra mencionado foi selecionado porque me desarmou. Esperava encontrar respostas claras, soluções diretas, mas fui surpreendida com perguntas e questionamentos que me fizeram refletir profundamente. A aprovação no Mestrado foi uma conquista e com ela, veio a insegurança do novo, o coração acelerado e muitas dúvidas, ao invés de certezas - encontrei caminhos para pensar, repensar e reconstruir ideias. Essa inversão de expectativa mostrou-me que, muitas vezes, o verdadeiro valor do conhecimento está mais na inquietação que provoca do que nas respostas que entrega - não respondeu às minhas dúvidas, mas ampliou meu olhar.

Essa ampliação do olhar me fez compreender que o pesquisador não é apenas alguém que busca respostas, mas aquele que aprende a conviver com as perguntas. Ser pesquisadora exige sensibilidade, escuta atenta, humildade diante do desconhecido e coragem para trilhar caminhos. Percebi que não se trata de dominar

o objeto de estudo, mas de se deixar afetar por ele, de reconhecer os próprios limites e, ainda assim, seguir investigando.

A pesquisa qualitativa, em especial, exige envolvimento profundo. Ela não se resume à aplicação de técnicas; é uma prática humana, subjetiva e relacional. Cada entrevista, cada observação, cada dado reunido carrega um pedaço de vida, uma história, uma complexidade que vai além dos números. É nesse processo que o pesquisador se torna, de fato, o instrumento mais potente que observa, interpreta, questiona, duvida, transforma e é transformado. Os pesquisadores qualitativos buscam formas de reunir as experiências dos outros e, ainda assim, encontrar outras pessoas para acrescentar novas interpretações. Dessa forma, a insegurança do novo deixa de ser um obstáculo e passa a ser parte essencial da jornada. Aprendi que não há neutralidade possível: pesquisar é também se colocar em jogo, é admitir que o conhecimento é construído coletivamente e que a verdade, muitas vezes, é fragmentada, plural e provisória.

Hoje, sigo com o coração ainda acelerado, mas agora por outros motivos: pela empolgação de aprender, pela curiosidade que me move, pela consciência de que cada passo, por menor que pareça, faz parte de algo maior. O pesquisador, afinal, não é uma máquina de respostas, mas um ser em constante construção que precisa, antes de tudo, estar disposto a aprender com o processo.

Essa mesma postura de abertura, escuta e humildade diante do desconhecido também tem sido fundamental na minha atuação como diretora de unidade escolar da Rede Municipal de Educação de Santo André, onde ocupo uma posição que exige não apenas organização e liderança, mas principalmente, sensibilidade humana e disponibilidade para mediar conflitos.

Os conflitos que emergem no ambiente escolar não são apenas obstáculos à rotina; são expressões legítimas de tensões, de histórias e de relações que precisam ser cuidadas. Mediá-los não é resolver tudo com neutralidade ou distância; assim como, na pesquisa qualitativa, é entrar no campo, observar com atenção, escutar com empatia e interpretar com responsabilidade. Como

diretora, aprendi que cada situação de conflito, é uma oportunidade de diálogo, de aprendizado mútuo e de fortalecimento dos vínculos.

A escuta ativa, que aprimorei na pesquisa, tornou-se essencial no meu fazer diário como gestora. Escutar não apenas o que é dito, mas também, o que está por trás das palavras. Com o tempo, compreendi que minha escuta pode ser instrumento de transformação, desde que esteja carregada de respeito, acolhimento e desejo genuíno de construir caminhos possíveis com os envolvidos. É, portanto, estar disposta a construir pontes onde e quando, muitas vezes, existem muros, fazendo da gestão escolar um espaço de diálogo e humanização; reconhecer que liderar não é controlar, mas sim, cuidar das relações, dar voz às diferenças e promover uma convivência respeitosa, mesmo nas divergências.

Nesse sentindo, Vitor Paro (2004) ressalta a importância da gestão democrática, em que o diretor, com a colaboração de todos os envolvidos, deve tomar decisões que atendam às necessidades educacionais e sociais da comunidade escolar. Essa gestão não se restringe ao cumprimento de normas e regulamentos: ela envolve uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre o papel da educação na formação de cidadãos. A perspectiva de gestão democrática apresentada por esse autor estabelece uma estreita relação com os princípios da pesquisa qualitativa, na medida em que ambas valorizam a escuta, a participação ativa dos sujeitos e a compreensão crítica da realidade. Assim como, a gestão democrática pressupõe a colaboração de todos os envolvidos no processo educacional, buscando atender às necessidades concretas da comunidade escolar, a pesquisa qualitativa também parte do reconhecimento do contexto social e cultural dos participantes, privilegiando uma abordagem interpretativa e profunda dos fenômenos estudados. Ainda mais: a gestão escolar democrática propõe uma reflexão crítica sobre o papel da educação na formação cidadã, o que dialoga diretamente com os objetivos da pesquisa qualitativa, que não se limita à descrição de dados, posto que busca analisar sentidos, significados e relações que atravessam o

cotidiano escolar. Dessa forma, ambas as práticas se sustentam em uma visão transformadora da educação, pautada no diálogo, na cooperação e no compromisso com a realidade vivida. (Paro, 2004)

A pesquisa qualitativa não busca respostas absolutas, ela mergulha na complexidade da experiência humana. Do mesmo modo, não existem soluções prontas para aplicar no ambiente escolar. Cada situação demanda análise, empatia e adaptação. É preciso compreender o contexto, respeitar as singularidades e buscar, junto com os envolvidos, os caminhos mais coerentes e éticos. Essa forma de ver e agir exige de mim um constante exercício de presença e abertura. Como diretora, sou atravessada por falas, silêncios, gestos e sentimentos. Como pesquisadora, aprendi a interpretar esses elementos como dados vivos que revelam camadas profundas das relações escolares e das estruturas que as sustentam.

Essa compreensão se aproxima, de forma muito profunda, dos princípios da pesquisa qualitativa, que valoriza a escuta sensível, o contexto, os significados e a construção coletiva de sentidos. Assim como o pesquisador se deixa afetar pelas vivências do campo, eu, enquanto diretora, permito me ser tocada pelas realidades que atravessam o cotidiano escolar. É justamente nesse entrelaçamento entre a pesquisa e a prática, entre o pensar e o fazer, que encontro sentido e propósito na minha caminhada. É nesse entrelaçamento que percebo que a escola, assim como o campo da pesquisa qualitativa, é um território de sentidos, de relações e de histórias. Um espaço onde a escuta pode transformar e onde cada sujeito é também, um narrador da sua experiência. Ao reconhecer isso, reafirmo meu compromisso com uma gestão que não apenas organiza, mas cuida, acolhe e escuta para transformar.

Seguir pesquisando, portanto, é também continuar educando com ética, com afeto e com o desejo genuíno de contribuir para uma escola mais humana, mais dialógica e mais justa. Criar esses espaços exige escuta ativa, empatia e disposição para lidar com a complexidade das relações humanas. Assim como na pesquisa qualitativa, em que o pesquisador se debruça sobre realidades

múltiplas e subjetivas, a gestão escolar requer um olhar atento e sensível para os diferentes atores da comunidade: estudantes, professores, famílias e equipe técnica. Cada um carrega suas histórias, suas vivências e seus modos de ver o mundo — e é nesse encontro de vozes que surgem tanto os conflitos, quanto as possibilidades de transformação.

Percebo que escutar não é apenas uma habilidade técnica, mas uma postura ética. No papel de diretora-mediadora, tenho aprendido que o conflito, quando acolhido com respeito e cuidado, pode se tornar oportunidade de fortalecimento das relações e ressignificação das práticas. Essa escuta qualificada me ajuda a identificar demandas que nem sempre são explícitas. Um silêncio prolongado, um olhar evitado, uma palavra atravessada - tudo pode ser indício de algo mais profundo, algo que precisa ser olhado com atenção e cuidado. Tal como no trabalho de campo do pesquisador, é preciso estar presente de verdade na unidade escolar, com escuta aberta e olhar apurado, para compreender o que se passa além da superfície.

A gestão escolar, assim compreendida, torna-se um exercício constante de mediação, negociação e aprendizado. Ao mesmo tempo que conduzo processos, também sou conduzida por eles; ao mesmo tempo que ensino, aprendo. E é nessa troca contínua que vou me constituindo enquanto pesquisadora da minha própria prática, aberta às perguntas, às dúvidas e às transformações que elas provocam. Nessa trajetória, percebo que o olhar qualitativo ampliou minha escuta, aprofundou minha compreensão sobre os processos educativos e fortaleceu meu compromisso com uma gestão mais sensível, inclusiva e comprometida. Cada relato, cada experiência partilhada, cada gesto de confiança depositado em mim, enquanto gestora, torna-se parte integrante dessa construção coletiva do saber e do cuidado.

Percebo enfim, que educar e pesquisar são atos profundamente humanos e interligados. Ambos exigem escuta atenta, postura ética, presença genuína e compromisso com o outro. Ambos desafiam certezas absolutas e convidam ao encontro, ao

diálogo e à transformação. É nesse entrelaçamento entre a pesquisa e a prática, entre o pensar e o fazer, que sigo minha caminhada: construindo uma escola onde o conhecimento tem rosto, onde a gestão se faz por meio da presença e onde cada sujeito é reconhecido em sua potência de aprender e de ensinar.

A insegurança do início se transformou em certeza que tem guiado minha prática, especialmente nos momentos em que o cotidiano escolar se torna mais desafiador. Em meio a tensões, divergências e incertezas, percebo que o verdadeiro protagonismo do gestor não está em controlar tudo, mas em criar espaços de confiança onde o outro possa se expressar, ser ouvido e reconstruir caminhos. Nesse sentido, a escuta qualificada se consolida como instrumento fundamental para a mediação de conflitos e para o fortalecimento dos vínculos dentro da comunidade escolar. Escutar, mais do que ouvir, exige presença, empatia e disposição para acolher o que muitas vezes está além das palavras. Essa postura fortalece uma gestão dialógica, comprometida com o reconhecimento das diferenças e com a construção coletiva de soluções.

Com o tempo, compreendi que os desafios da gestão não são obstáculos a serem eliminados, mas oportunidades de aprendizagem e ressignificação. Cada conflito, cada dúvida ou impasse representa uma chance de aprofundar a compreensão sobre as dinâmicas institucionais e sobre o papel da escola como espaço de humanização.

Referências

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2004.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa***:* estudando como as coisas funcionam. Trad.: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

CAPÍTULO 11

"Interagimos, logo (nos) transformamos": relatos de uma itinerante nos caminhos da pesquisa

Talita Yosioka Collacio

> *Os docentes, por exemplo, têm vontade de participar diretamente do conhecimento dos problemas deles mesmos, e estão cada vez mais conscientes da inutilidade das pesquisas clássicas feitas por outros sob a denominação das "ciências da educação".* (Barbier, 2007, p. 57)

O processo de elaboração de um projeto de pesquisa costuma ser repleto de ideias e insegurança. As ideias pululam na cabeça dos aspirantes ao ingresso em um curso de pós-graduação; a insegurança acerca dos caminhos para o estudo do famigerado "objeto de pesquisa" – tão difícil de ser lapidado! – não sai do coração nem da mente do futuro pesquisador.

A epígrafe extraída de Barbier, selecionada para abrir este capítulo, ilustra o que compele muitos professores a se tornarem pesquisadores: a escola emana objetos de pesquisa porque exala vida. Mas, uma vez que nem todas as respostas para os problemas cotidianos parecem ter sido escritas, quem irá escrevê-las? E como escrevê-las?

Em que pese o emprego, em sentido amplo, do vocábulo "pesquisar" frequentemente como sinônimo de buscar conhecimento sobre algo, em sentido estrito, "o ato de pesquisar deve apresentar características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos." (Gatti, 2012, p. 9) Assim, para

encontrar o conhecimento que extrapola aquele já acessível pelo senso comum, é necessária a pesquisa sistematizada e respaldada nas referências da área.

Embora eu fosse a única pós-graduanda da turma de *Metodologias da Pesquisa e da Intervenção*, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-UNINOVE), no primeiro semestre de 2025, a já ter obtido o título de mestre, meu primeiro contato com as metodologias de pesquisa voltadas ao mestrado profissional ocorreu nas aulas dessa disciplina. Portanto, eu era (sou!) uma iniciante no tema.

O mestrado profissional, apesar de apresentar objeto de estudo diferente do mestrado acadêmico, tem como ponto de convergência o rigor teórico-metodológico das pesquisas, conforme nos ensina André (2017, p. 834-835): "Problematizar requer muita leitura, tanto para conhecer o que já foi produzido sobre o tema, mas também para encontrar subsídios à formulação de objetivos, à construção de hipóteses teóricas e às análises do material coletado." E era exatamente neste ponto que minhas colegas da referida disciplina e eu nos encontrávamos: na trilha para nos aprofundarmos nas leituras das nossas áreas de pesquisa e, assim, melhor delimitarmos nossos objetos de estudo, para, enfim, escolhermos as "lentes" por meio das quais os observaríamos.

E por falar em lentes, durante as aulas eu me senti em uma espécie de "Museu dos Óculos" interativo sendo calma, paciente, rigorosa e metodologicamente guiada pela professora Patrícia, que conduzia a mim e às colegas para que não apenas conhecêssemos as histórias dos "óculos", com suas diferentes estruturas, armações e lentes, como também para que os experimentássemos e vivenciássemos cada um, cujas funções, totalmente distintas, jamais havíamos pensado existirem. Esses óculos metafóricos são os referenciais teórico-metodológicos apresentados nas aulas conduzidas pela professora Patrícia, por meio dos quais podemos nos debruçar sobre um determinado objeto de estudo. As armações são os alicerces construídos pelos pesquisadores que vieram antes de nós; as

lentes, uma nova forma de ver o mundo. E, atrás dos óculos, as donas dos olhos, das mãos, dos corações ansiosos e das mentes inquietas que os escolhem: nós, alunas, professoras, pesquisadoras.

Há que se dizer que em inúmeras ocasiões me senti como no poema *A um poeta*, de Olavo Bilac (1978):

> Longe do estéril turbilhão da rua,
> Beneditino escreve! No aconchego
> Do claustro, na paciência e no sossego,
> Trabalha e teima, e lima, e sofre e sua!
>
> Mas que na força se disfarce o emprego
> Do esforço: e trama viva se construa
> De tal modo, que a imagem fique nua
> Rica mas sóbria, como um templo grego.

Muitas vezes, após um dia exaustivo de trabalho, foi necessário encontrar, "longe do estéril turbilhão da rua", um momento para semear em solo fértil os textos a serem estudados para as aulas. Foi preciso trabalhar, teimar, limar, sofrer e suar para extrair a beleza dos "templos gregos" que nos eram oferecidos a cada aula, em cada texto. Ao final, as teorias e suas aplicações práticas, em teses e dissertações, desvelavam-se diante de nossos olhos, maravilhando-nos e tornando nossas mentes um caldeirão de ideias borbulhantes.

Dentre os "óculos" oferecidos pela professora Patrícia, havia um denominado pesquisa-ação. Baseada no senso comum, eu acreditava que toda pesquisa era (ou deveria ser) uma pesquisa-ação: o pesquisador, em seu trabalho, muda algo, seja lançando novas luzes sobre um dado objeto, seja propondo mudanças. Contudo, ao me deparar com o aparato teórico-metodológico da pesquisa-ação por meio dos escritos de Barbier (2007), compreendi que o termo, ao designar uma metodologia de pesquisa, é muito diferente da mera interpretação dos significados de cada uma das palavras justapostas. A pesquisa-ação, dotada de rigor teórico-

metodológico, tem seus procedimentos e suas categorias. Logo, para que uma pesquisa seja efetivamente uma pesquisa-ação, é necessária uma guinada: afastar a ideia de se pesquisar um objeto e se aproximar da pesquisa sobre sujeitos, os quais são, simultaneamente, pesquisadores e colaboradores, e, posto que imersos nas práticas sociais estudadas, também serão proponentes e agentes da transformação daquele dado contexto, sendo essa a finalidade da pesquisa-ação.

Nesse sentido, Barbier (2007), ao analisar a pesquisa-ação na perspectiva de Susman e Evered (1978), indica que tal metodologia difere das ciências positivas por se vincular ao tempo presente, a pessoas reais, a situações concretas, únicas, captadas por meio de sujeitos conscientes de sua colaboração com o pesquisador. É pela interação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa-ação que a mudança social ocorre. Assim, diferentemente das ciências positivas, na pesquisa-ação não há um pesquisador hierarquicamente situado acima de seu objeto de estudo, que sobre ele se debruça e dele extrai seus resultados, que findarão em uma tese ou dissertação. Universalidade, atemporalidade, neutralidade, indução e dedução, bases das ciências positivas, não estão no escopo da pesquisa-ação. De acordo com Barbier (2007, p. 59),

> O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social. [...] A pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação, auto-organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção.

A pesquisa-ação, portanto, tem em seu cerne a noção da interação com vistas à transformação conduzida por todos os partícipes do processo. Desse modo, a mudança não emerge das teorias abstratas de um pesquisador asséptico e neutro, encastelado em seu escritório e alheio ao cenário em questão, mas, sim, dos membros do grupo, daqueles que estão "no chão da escola", que são, ao mesmo tempo, sujeitos e pesquisadores naquela situação

determinada. Assim, segundo Barbier (2007, p. 53), "a pesquisa-ação postula que não se pode dissociar a produção de conhecimento dos esforços feitos para levar à mudança. O que impõe manter temas dos trabalhos de pesquisa que sejam do interesse deles", isto é, dos membros do grupo.

E é então que chegamos ao título deste capítulo, forjado na lida com o texto de Barbier e ensaiado durante uma aula da disciplina conduzida pela professora Patrícia. Se o método cartesiano, estruturante das ciências positivas, pode ser sintetizado pela expressão "penso, logo existo", de René Descartes, uma sugestão de síntese para a pesquisa-ação seria "interagimos, logo (nos) transformamos". Tal afirmação conotativa e metafórica, fez sentido na medida em que me levou a internalizar as ideias de Barbier e da pesquisa-ação: interagir, transformar(-se) e inserir a coletividade no núcleo da pesquisa. Tal síntese foi possível em razão do percurso realizado ao longo das aulas da disciplina, por meio de sua bibliografia e em diálogo com as educadoras-pesquisadoras ali envolvidas.

Acerca das disciplinas de metodologia da pesquisa, Bioto (2024, p. 8-9) afirma que "O nome da disciplina pode ser o mesmo em muitas universidades, mas cada experiência é única, contextualizada e situada. E cada experiência reverbera, se difunde, vai marcando o caminho ao se fazer, como uma pedra jogada na água." Não por acaso, Barbier (2007, p. 119) assim caracteriza a pesquisa-ação: "Toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível. Por trás de toda pesquisa-ação, encontramos uma *sociologia da esperança*."

Em ambos os excertos, observam-se as noções de uma experiência única, significada em um determinado contexto, em razão da interação entre aqueles sujeitos, e não entre outros. Essas experiências ressoam para além do primeiro movimento que as originou. E nada disso poderá ser visto sem a escolha consciente das lentes que comunicarão o pesquisador com a realidade material, para que assim possa, ao mesmo tempo, desvelá-la, transformá-la e

ser transformado por ela e pelos sujeitos que dela fazem parte, atuando sobre um dado contexto e se deixando afetar por ele.

Retomando a epígrafe de Barbier que introduziu o presente capítulo, os professores anseiam pela pesquisa porque necessitam de recursos (ou referenciais teórico-metodológicos) que possibilitem explicar o universo escolar e educacional. É desse modo que elaboramos nossas pesquisas na área da educação. As explicações buscadas – e quiçá encontradas -, todavia, não têm um fim em si mesmas, visando à transformação de uma determinada realidade social, a qual, contudo, não deve partir de sujeitos externos, supostamente detentores de um saber mais elevado, que apenas olham e descrevem seu objeto de pesquisa. Ao contrário disso, os professores, conhecedores de seus problemas, querem ser sujeitos de suas próprias mudanças, ainda que para isso tenham que experimentar muitas lentes teórico-metodológicas diferentes e tenham que trabalhar, teimar, limar, sofrer e suar para produzirem suas pesquisas.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, 2017. p. 823-841. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8459/17760. Acesso em: 23 jun. 2025.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad.: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BILAC, O. **Poesias**. Posfácio: R. Magalhães Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, 1978.

BIOTO, P. A. **Formação de educadoras-pesquisadoras, os diários de itinerância de uma disciplina**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2024.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2012.

CAPÍTULO 12

A sensibilidade do olhar investigativo sobre a docência com bebês

Valdenice Carvalho Silva
Lígia de Carvalho Abões Vercelli

> *Duas realidades existem simultânea e separadamente em todas as atividades humanas. Uma é a realidade da experiência pessoal, e a outra é a realidade do grupo e da relação social*. (Stake, 2011, p. 28)

Ao retomar os estudos de Robert Stake (2011), reconheço, nesta citação, uma parte importante da pesquisa que venho construindo no Mestrado. A opção pela abordagem qualitativa não constituiu apenas uma escolha metodológica; tratou-se de um posicionamento epistemológico, ético e afetivo diante da complexidade do fenômeno investigado: a atuação de professoras de bebês em uma creche.

Ser professor(a) de bebês exige uma prática que requer sensibilidade, escuta atenta e capacidade de agir, considerando as singularidades de cada bebê dentro do grupo do qual faz parte. Exige um adulto que reconhece e trata os bebês como pessoas capazes, como valida Falk (2016, p. 26): "[...] cada criança é considerada e tratada, desde o começo, como uma pessoa completa em cada momento da sua vida cujas necessidades essenciais mudam em função do seu desenvolvimento." É preciso ter o olhar para as necessidades individuais dentro do coletivo.

Diferentemente de outros segmentos da Educação Infantil, nos quais a maior ênfase está na aprendizagem formal, o trabalho com bebês é profundamente marcado pelas práticas de cuidado. Não

que o cuidar e o educar sejam aspectos dissociáveis, ao contrário. Como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil-DCNEI, 2010, p. 14), "educar e cuidar são ações interdependentes e indissociáveis, asseguradas no trabalho pedagógico com as crianças pequenas." Esse cuidado, entretanto, não se confunde com o cuidado doméstico. Trata-se de um cuidado pedagógico, que exige formação, planejamento, intencionalidade e afeto. Como destaca Falk (2010, p. 36),

> A forma particular da relação entre a educadora e a criança exige que, ao mesmo tempo em que aprofunda o caráter pessoal dos cuidados dispensados e estabelece uma relação com a criança, a educadora tenha sempre presente que não está educando seu filho. Não pode esquecer nunca que, mesmo que tenha um papel importante na vida da criança, este é um papel transitório […] O ardor das emoções pode ser eficazmente substituído pela intensidade do interesse depositado na expressão das necessidades das crianças e à satisfação das mesmas. Permanecer atenta às diferentes manifestações das crianças com o objetivo de procurar as condições que favoreçam o bem-estar e o desenvolvimento de cada uma delas induz a educadora ao interesse, ao prazer e uma satisfação professional profunda que lhe ajudam a aprimorar não somente seus conhecimentos, mas também suas capacidades de percepção e de ajuste à criança.

No cotidiano da creche, contudo, é possível observar que, nos momentos de cuidado, como na alimentação, na troca de fraldas, no sono e no acolhimento, as ações dos(as) professores(as) junto aos bebês são frequentemente atravessadas por seus conhecimentos e suas experiências pessoais.

Diante disso, cabe questionar: em que medida essas experiências interferem no fazer pedagógico? Será que esses profissionais da Educação Infantil se apoiam apenas em suas vivências anteriores ou buscam, intencionalmente outras formas de aprendizagem, fundamentadas em estudos, formações e reflexões, para qualificar suas ações junto aos bebês?

Esses são questionamentos que trago como parte importante de minha pesquisa, fundamentada na escuta ativa de três professoras que atuam com bebês em uma creche de uma rede municipal de educação do Grande ABC, por meio de entrevistas semiestruturadas e observações de suas ações pedagógicas. No que se refere à escuta, Freire (2019, p. 33) ressalta: "Escutar vai além de simplesmente ouvir. Escutar envolve perceber o ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso), abrir-se para o entendimento de sua hipótese, identificar-se com sua hipótese para a compreensão do seu desejo."

Nessa perspectiva, escutar não se limita ao ato de ouvir, mas implica uma escuta verdadeira, que exige empatia, disponibilidade e a suspensão de julgamentos prévios. Trata-se de um processo que demanda abertura para compreender o outro em sua singularidade.

As aulas de Metodologias da Pesquisa e da Intervenção, ao longo do curso, têm se configurado como espaços formativos fundamentais para o desenvolvimento desse olhar sensível e investigativo, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a construção de estratégias de escuta e observação comprometidas com o respeito à experiência do outro.

Stake (2011, p. 56–57), afirma que o pesquisador qualitativo deve ser, antes de tudo, empático: "ter empatia é observar atentamente, ficar sensibilizado, até mesmo vivenciar indiretamente sentimentos, pensamentos e acontecimentos."

Assim, compreender o cotidiano dessas professoras por meio da escuta qualificada e da observação atenta constitui não apenas um método de investigação: representa também um posicionamento ético e político diante da complexidade das relações que se estabelecem com os bebês no contexto da creche.

É com base nessa sensibilidade que pretendo me posicionar como pesquisadora: disponível à experiência, atenta aos gestos, às pausas, às falas e aos silêncios, que também comunicam. Nas palavras de Gatti (2012, p. 12): "Pesquisar em educação significa

trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida."

Para tanto, utilizarei entrevistas semiestruturadas como ponto de partida, para ouvir e compreender três professoras de uma turma de bebês, em seus saberes, fragilidades e dúvidas, sem a ingenuidade de acreditar que se trata de uma escuta neutra, já que, por mais que eu, como pesquisadora, me comprometa a escutar com respeito e sem julgamentos, carrego comigo meus saberes, minhas experiências e vivências, que fizeram de mim quem eu sou. Assim, como as professoras carregam consigo suas histórias, também carrego as minhas, pois somos todos seres aprendentes que interpretamos a vida de acordo com nossos conhecimentos. Como pontua Stake (2011, p. 30): "Para a pesquisa qualitativa, como indicado anteriormente, o próprio pesquisador é um instrumento ao observar ações e contextos e, com frequência, ao desempenhar intencionalmente uma função subjetiva no estudo, utilizando sua experiência pessoal em fazer interpretações."

Ainda assim, como pesquisadora, reconheço a escuta como uma ferramenta essencial para compreender o outro; não apenas como meio de confirmar saberes previamente construídos, mas como uma oportunidade real de ampliar horizontes, dialogar e colaborar com os conhecimentos do outro e com os meus próprios. Como afirma Dowbor (2008, p. 36), "sem escuta, não existe diálogo. O diálogo requer troca, requer espaço interno, curiosidade amorosa e disponibilidade para o outro." É justamente nesse movimento que a pesquisa-ação se fortalece: na possibilidade de qualificar e aprimorar tanto as práticas dos sujeitos envolvidos quanto as do próprio pesquisador. Por isso, faço minhas as palavras de Madalena Freire (2019, p. 25): "Porque somos geneticamente amorosos, somos também geneticamente sociais […] dependemos sempre do outro que nos completa, nos amplia, nos esclarece, nos limita, nos retrata no que somos, no que nos falta, porque somos incompletude e unicidade."

Como professora, formadora e pesquisadora da infância, reconheço que trago comigo uma bagagem de saberes, experiências

e referenciais teóricos que constituem minha identidade profissional. No entanto, compreendo que, para que a minha pesquisa seja ética e significativa, preciso manter claramente definidos meus objetivos e, sobretudo, colocar a ética como princípio orientador, para que minhas impressões e julgamentos não interfiram de forma inadequada no processo investigativo.

O propósito da minha pesquisa é compreender o universo dessas professoras, seus saberes, suas dificuldades e os sentidos que atribuem às suas práticas com os bebês. A partir dessa escuta ativa e dessa convivência investigativa, busco atuar em parceria com elas, propondo estudos, reflexões e ações pontuais que contribuam para qualificar o trabalho pedagógico desenvolvido, ao mesmo tempo que qualifico também o meu próprio olhar e minha prática.

Essa é a essência da pesquisa-ação: um movimento de formação mútua e transformação recíproca. Não se trata de um trabalho realizado sobre as professoras, mas com as professoras, em um processo compartilhado de construção de conhecimento. Nas palavras de Barbier (2007, p. 14):

> A pesquisa-ação obriga o pesquisador a implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende, então, que as ciências humanas são, essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. O pesquisador realiza que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração da sua prática. [...] O pesquisador descobre que na pesquisa-ação, que eu denomino pesquisa-ação existencial, não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros.

Por se tratar de um processo pautado na parceria e no diálogo, considero essencial que as professoras compreendam os fundamentos teóricos que sustentam minha investigação. Entendo essa partilha como parte do compromisso ético e formativo que assumo ao longo de todo o percurso. Nesse sentido, faço questão

de apresentar às participantes os princípios que embasam minha proposta, promovendo a transparência e fortalecendo a corresponsabilidade nas diferentes etapas do trabalho. Como destaca Gatti (2012, p. 35), "é fundamental o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida."

A pesquisa que desenvolvo está pautada nos quatro princípios centrais da abordagem de Emmi Pikler, apresentados por Appell e David (2021): o valor da atividade autônoma da criança; a importância de uma relação afetiva privilegiada com o adulto; a necessidade de favorecer a construção da consciência que a criança tem de si mesma e do ambiente ao seu redor; e a manutenção de um bom estado de saúde física.

Esses princípios orientam minha escuta, minhas observações e minhas ações, sendo continuamente aprofundados por meio do estudo de artigos, livros e vídeos com as professoras, além da análise dos registros que elas produzem sobre os bebês e daqueles que elaboro durante as observações. Essa troca se configura como estratégia de formação continuada, articulada aos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) e em diálogo com a coordenação pedagógica da escola, que tem, entre suas atribuições, o papel de promover processos formativos com e para os professores. Sobre o processo de formação permanente, Proença (2018, p.16) traz a seguinte reflexão: "A formação docente é um percurso formativo que encadeia um ele a outro de um diálogo estabelecido entre partes de um todo, de tal forma que se mesclam em seus percursos e recompõem a sintonia do conjunto, como em uma orquestra."

Diante dos pontos abordados ao longo deste texto, reafirmo que a abordagem qualitativa, orientada por uma postura sensível, ética e empática, constitui um caminho potente para acessar as especificidades do trabalho docente com bebês. Essa abordagem permite lançar um olhar atento sobre os fazeres pedagógicos, reconhecendo a complexidade das relações e valorizando gestos,

palavras e decisões que, embora sutis, sustentam experiências fundamentais de cuidado, aprendizagem e humanização.

Nesse percurso, a pesquisa-ação se revela uma estratégia formativa tanto para os professores quanto para mim, enquanto pesquisadora e educadora. Ao investigar junto às professoras, construo um conhecimento que qualifica minha escuta, refina meu olhar e amplia minha compreensão sobre o ato educativo na docência com os bebês. Trata-se de uma prática investigativa que desafia certezas, convoca ao diálogo e promove transformações mútuas.

Por isso, reconheço na pesquisa-ação não apenas uma metodologia, mas uma forma de ser e estar na educação, comprometida com a escuta, com a ética e com a construção coletiva do saber. Entendo que a pesquisa-ação não só qualifica as práticas docentes como também humaniza o próprio fazer investigativo, tornando-o mais sensível, mais compartilhado e mais comprometido com a construção de uma educação verdadeiramente significativa para a infância.

Em síntese, ao investigar a docência com bebês a partir da escuta, da observação sensível e da parceria com as professoras, reafirmo o compromisso ético, formativo e transformador que orienta minha atuação como pesquisadora e educadora.

Referências

APPELL, Geneviève; DAVID, Myriam. **Maternagem insólita.** São Paulo: Omnisciência, 2021.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad.: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler***:* educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FREIRE, Madalena. **Educador, educador, educador**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.
PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente***:* a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Editora Original, 2018.
STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Trad.: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Aline Torres da Silva Lima é uma mulher negra, nordestina, maceioense. Possui graduação em Letras; Filosofia e Pedagogia; pós-graduação em Língua Inglesa; Língua Portuguesa; Literatura e Docência do Ensino Superior. É Professora titular de Inglês no Estado de São Paulo e Titular do cargo de Supervisor Escolar na Prefeitura de São Paulo. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais da UNINOVE, tendo como pesquisa a presença e a visibilidade das ações antirracistas no cotidiano da educação infantil.

Amanda Michelle de Andrade Canado Rosa da Cunha. Formada em Pedagogia pela UniABC em 2007, atua na Educação Infantil há 19 anos e é professora da rede municipal de Santo André há 12 anos. Possui pós-graduação em Inclusão e Psicopedagogia Institucional e, atualmente, é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Prática pela Universidade Nove de Julho, desenvolvendo pesquisa voltada para a formação de docentes para uma educação antirracista na creche.

Amanda Rocha Cardoso Koch. Diretora de escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Atua na RME há 14 anos, sendo 7 anos como diretora. Graduada em Letras com habilitação Português/Inglês e em Pedagogia. Pós Graduada em Língua Portuguesa e Literatura, Educação Infantil e Direito Aplicado à Educação. Atualmente é mestranda no Programa de Pós Graduação Profissional Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/ UNINOVE).

Claudia Jaqueline de Souza Andrade. Professora da Rede Municipal de Santo André, com função de Coordenadora de Serviços Educacionais na Educação de Jovens e Adultos. Tem

dezenove anos na educação, sendo dez na gestão escolar. Possui graduação em Pedagogia, com habilitação em Gestão Educacional e licenciatura em Artes; pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, Psicopedagogia e Educação Inclusiva. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais da UNINOVE, tendo como pesquisa a escuta ativa como ferramenta principal do gestor educacional na mediação de conflitos.

Dandara Evangelista Valerio. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua na Educação Infantil há 13 anos e há 10 é professora efetiva da rede municipal de ensino de São Paulo. Possui pós-graduação latu sensu em Psicologia da Educação e Psicopedagogia Institucional. Atualmente, é mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais pela Universidade Nove de Julho.

Dimas Daniel de Barros é Supervisor de Ensino em Barueri, licenciado em Física, Química e Pedagogia, com especialização em Administração Escolar, Supervisão e Orientação. Mestrando em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE/Uninove), pesquisa gestão democrática e participativa no contexto escolar. Possui 18 anos de atuação na educação, sendo 11 na gestão escolar, com experiência na construção de material didático como coordenador pedagógico, além de ter atuado como diretor e vice-diretor de escola.

Eloiza Silva Guimarães Lira é professora de Língua Inglesa no Centro Paula Souza (CPS), com mais de 15 anos de experiência em instituições públicas e privadas. Atuou como coordenadora de curso e de mobilidade acadêmica internacional no CPS e colaborou com conteúdos de Língua Inglesa para a Editora Rideel. Possui Licenciatura em Letras (UNIBAN) e Especialização em Língua Inglesa (UNESP). Mestranda em Educação (UNINOVE), pesquisa pedagogias da margem e práticas decoloniais no ensino de línguas.

Karolina Fernandes de Lima Sgarabotto. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental l na rede municipal de São Paulo há 10 anos. Atualmente atua como formadora na Divisão Pedagógica da Diretoria Regional de São Mateus. É graduada em Pedagogia e Geografia, com pós-graduação em Educação Infantil. Pesquisa sobre a atuação dos Coordenadores Pedagógicos dos CEIs Indiretos e Parceiros do território de São Mateus.

Ligia de Carvalho Abões Vercelli. Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/Uninove). Graduada em Psicologia e em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e em Psicanálise. Atua como docente no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) na Universidade Nove de Julho.

Lilian Pinto Ramalho é professora na Rede Municipal de Santo André, com experiência nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos, com foco em processos de alfabetização. Possui graduação em Pedagogia (Sumaré), Artes Visuais (ETEP) e Letras (Unifacvest), além de especialização em Arteterapia (Unisa). É mestranda em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), desenvolvendo a pesquisa intitulada Grafismo Indígena e Educação.

Lucimara Gonçalves Dias. Professora da Rede Municipal de Santo André, exercendo nos últimos 8 anos a função de Diretora de Unidade Escolar. Atuando a mais de 30 anos na educação sou Graduada em Pedagogia com habilitação em Gestão Escolar, pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, Psicomotricidade e Alfabetização e Letramento, atualmente mestranda no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais da UNINOVE, tendo como pesquisa o papel do gestor escolar entre gestão e mediação de conflitos para uma escola colaborativa.

Nadia Conceição Lauriti. Professora da pós-graduação stricto-sensu na Universidade Nove de Julho do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE/UNINOVE). Doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho (2018). Mestra em em Língua Portuguesa pela PUC/SP (1990). Especialista em Avaliação Institucional (2002) pela UnB. Especialista em Programação Neurolinguística (1996) pela UNAERP. Especialista em Linguística/Semântica e Filologia (1975) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Oswaldo Cruz.

Patrícia Ap. Bioto. Pedagoga pela UNESP-Araraquara. Mestre em Fundamentos da Educação pela UFSCar. Doutora e Pós-Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Educação: História, Política e Sociedade da PIC-SP. Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho-SP. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores: contextos, epistemologias e metodologias.

Rosiley Aparecida Teixera. Possui Graduação em Pedagogia, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso, doutorado em Educação: História e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho /SP; Líder Grupo de Estudos e Pesquisa: Infância e Formação: Estudos Contemporâneos. Membro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED); Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE): Membro da Rede Internacional de Investigação- Ação Colaborativa Estreiadiálogos e da Collaborative Action Reseach Network (CARN).

Talita Yosioka Collacio. Bacharel e licenciada em Letras (Português e Linguística) pela Universidade de São Paulo, obteve o título de mestra pelo Programa de Culturas e Identidades

Brasileiras da mesma instituição e é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Nove de Julho. É docente desde 2013, atuando no ensino de Português na educação básica e também para estrangeiros. Atualmente integra o quadro de docentes da Educação de Jovens e Adultos do município de Santo André, SP.

Valdenice Carvalho Silva. Mestranda em Educação pelo PROGEPE/UNINOVE, na linha de pesquisa Intervenção Educação e Infância (LIPIEI). Coordenadora de Formação da Educação Infantil-Creche na Secretaria de Educação de Diadema. Pesquisadora associada ao grupo GRUPEIFORP. Graduada em Pedagogia, com especializações em Educação Infantil numa Perspectiva Pikleriana e em Educação de 0 a 3 anos. Atua na educação pública desde 2004, com experiência na Educação Infantil, gestão escolar e Ensino Fundamental.

O livro que você lerá é o segundo volume de um trabalho que teve início em 2024 com a turma da disciplina de Metodologia da Pesquisa e da Intervenção no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE). Este novo volume traz uma parte do percurso de constituição de educadoras-pesquisadoras em diários de itinerância.

Pedro & João Editores
20 Años
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2413-8