Patrícia Ap. Bioto
Organizadora

Pesquisa, formação e intervenção na Educação Infantil:

experiências e produção compartilhada de conhecimento entre universidade e escola



Pedro & João editores

PESQUISA, FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

experiências e produção compartilhada de conhecimento entre universidade e escola

Pedro & João
editores

Patrícia Ap. Bioto
(Organizadora)

PESQUISA, FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

experiências e produção compartilhada de conhecimento entre universidade e escola

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.

Patrícia Ap. Bioto [Org.]

Pesquisa, formação e intervenção na Educação Infantil: experiências e produção compartilhada de conhecimento entre universidade e escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 324p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3383-3 [Impresso]
978-65-265-3404-5 [Digital]

1. Educação Infantil. 2. Formação de educadores-pesquisadores. 3. Pesquisa-formação. 4. Extensão universitária; Práticas pedagógicas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Revisão: Hanne Raffaela Turek Lúcio Krempi
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: 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/Brasil); 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
2026

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO GERAL — Pesquisa, formação e intervenção: universidade e escola na produção compartilhada de conhecimento 7
Patrícia Ap. Bioto

PARTE I — O PROJETO EM MOVIMENTO: DOCUMENTAÇÃO DE UM PERCURSO DE EXTENSÃO, PESQUISA E FORMAÇÃO

1. Relatório das atividades desenvolvidas no segundo semestre de 2025 junto ao CEI Coração de Maria 25
Jason Ferreira Mafra, Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Nádia Conceição Lauriti, Patrícia Ap. Bioto, Rosiley Ap. Teixeira.

2. Relatório das atividades desenvolvidas no primeiro semestre de 2026 junto ao CEI Coração de Maria 57
Jason Ferreira Mafra, Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Nádia Conceição Lauriti, Patrícia Ap. Bioto

PARTE II — DA EXPERIÊNCIA À AUTORIA: DIÁRIOS DE ITINERÂNCIA DAS EDUCADORAS-PESQUISADORAS

3. Escola pública no Brasil: seus paradigmas históricos enquanto instituição que oprime e transforma 93
Ana Maria Góes Sá Teles Lopes

4. Alimentação, escuta e autonomia: reflexões sobre práticas pedagógicas com bebês na Educação Infantil 99
Marília Pinheiro de Oliveira

5. A delicadeza das mãos que educam: o cuidado como linguagem na Educação Infantil 107
Lindaura Gomes

6. Formação de educadoras-pesquisadoras: toque sensível 111
Joana C. R. Figueiredo da Fonseca
7. Educação como aposta: narrativas de uma educadora-pesquisadora 115
Jessica Chaves Saldanha Rodrigues

PARTE III — DA ESCUTA À INTERVENÇÃO: PERCURSOS DE PESQUISA E PRODUÇÃO COMPARTILHADA DE CONHECIMENTO

8. Diário de Itinerância: a travessia formativa na consolidação do Conselho Mirim como dispositivo de participação das crianças 125
Nádia Conceição Lauriti e Carla Matie de Jesus Egi
9. Da escuta institucional à autoria compartilhada: o diagnóstico formativo e a construção do Guia do Conselho Mirim 149
Nádia Conceição Lauriti e Carla Matie de Jesus Egi
10. Da experiência à autoria: pesquisa-formação e produção de conhecimento com educadoras da Educação Infantil 231
Patrícia Ap. Bioto e Angelina Colombo
11. Entre escuta e intervenção: formação docente e construção da ação pedagógica na creche 277
Ligia de Carvalho Abões Vercelli e Adriana Siqueira Russo
12. A missão antirracista e antissexista da escola como imperativo para uma educação crítica e libertadora 295
Jason Ferreira Mafra e José Ricardo Machado

Introdução geral

Pesquisa, formação e intervenção: universidade e escola na produção compartilhada de conhecimento

A aproximação entre universidade e escola é frequentemente apresentada como uma condição necessária ao desenvolvimento da pesquisa educacional e à formação dos profissionais da educação. Há, entretanto, uma distância considerável entre reconhecer a importância dessa relação e construir experiências nas quais ela se realize de maneira efetivamente colaborativa. Não basta que a universidade esteja presente na escola, que seus pesquisadores conheçam as práticas ali desenvolvidas ou que os profissionais da Educação Básica participem de atividades formativas. É preciso considerar o lugar que cada um ocupa nessa relação, os conhecimentos que são reconhecidos, as perguntas que orientam o trabalho e, principalmente, quem participa da elaboração das interpretações e dos encaminhamentos produzidos ao longo do processo.

Essas questões estiveram presentes na experiência que deu origem a este livro. Sua publicação resulta das atividades desenvolvidas pelo projeto de extensão universitária "Pesquisa e intervenção na educação básica: ciência, democracia e sustentabilidade", realizado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE), no âmbito do Programa de Extensão Universitária da Pós-Graduação (PROEXT-PG), instituído pela Portaria Conjunta CAPES/SESu n.º 1, de 8 de novembro de 2023. O projeto integrou uma proposta institucional mais ampla, aprovada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), envolvendo programas de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento.

A iniciativa encontrou no PROGEPE uma trajetória de investigação já comprometida com os problemas e as possibilidades da prática educacional. Desde o início de suas atividades, em 2012, o programa tem desenvolvido pesquisas que tomam como ponto de partida questões vividas por professores, gestores e demais profissionais da Educação Básica. Sua condição de programa profissional não se define apenas pela proximidade temática com o cotidiano escolar, mas pelo entendimento de que investigar esse cotidiano exige reconhecer sua complexidade, seus condicionantes históricos e institucionais e os conhecimentos produzidos por aqueles que nele trabalham. A pesquisa, nessa perspectiva, não se encerra na explicação de um fenômeno. Interessa também compreender como o conhecimento produzido pode retornar aos contextos investigados, alimentar novas reflexões e contribuir para a construção de possibilidades de ação.

Foi nesse horizonte que se estabeleceu a parceria com o Centro de Educação Infantil Coração de Maria, instituição da rede parceira da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, situada no bairro de Higienópolis. A escolha da unidade não ocorreu de maneira circunstancial. Havia uma história anterior de aproximação entre o CEI e o PROGEPE, construída por ocasião da pesquisa de mestrado de Roberta de Freitas Theodossiou, diretora da instituição, desenvolvida sob orientação de Patrícia Ap. Bioto e defendida em 2023. Naquela investigação, dedicada à atuação da direção escolar na perspectiva da gestão colaborativa, foram examinadas estratégias de organização do trabalho institucional que considerassem as demandas da rede de ensino, as singularidades dos bebês e das crianças, as relações com as famílias e os percursos profissionais daqueles que constituíam a comunidade educativa.

A pesquisa havia produzido resultados e, com eles, novas possibilidades de interlocução. A continuidade da relação entre universidade e escola tornou-se uma intenção compartilhada, posteriormente viabilizada pela aprovação do projeto de extensão. Há algo importante nessa origem: o trabalho não começou com uma universidade que procurava uma instituição

onde pudesse desenvolver atividades previamente definidas. Começou também com relações já estabelecidas, com conhecimentos produzidos numa investigação anterior e com o interesse em dar continuidade a questões que permaneciam significativas para os sujeitos envolvidos.

A constituição da parceria exigiu, naturalmente, procedimentos institucionais, acordos, autorizações e planejamento. Foram realizadas reuniões com a direção e a coordenação pedagógica, visitas à unidade, levantamento de demandas e organização das equipes responsáveis pelas diferentes frentes de trabalho. A participação da diretora Roberta de Freitas Theodossiou e da coordenadora pedagógica Ana Maria Góes Sá Teles Lopes foi fundamental nesse processo de aproximação e de construção das condições necessárias ao desenvolvimento das atividades. A equipe universitária reuniu docentes e doutorandos do PROGEPE, cujas experiências de investigação e formação permitiram organizar ações relacionadas à gestão, à participação infantil, às práticas pedagógicas, à formação de educadores e às questões étnico-raciais e de gênero.

A primeira visita ao CEI, registrada no relatório de 2025, ofereceu uma imagem particularmente expressiva do encontro entre as instituições. A escola está instalada num casarão antigo, com espaços arborizados, as crianças brincam alegres, os ambientes são organizados para acolhê-las e os profissionais se movimentam com segurança e alegria em suas atividades cotidianas. A equipe da escola foi muito receptiva quando da visita da equipe da UNINOVE, com pequenos gestos de acolhimento e disposição para o diálogo. Essas observações, aparentemente periféricas quando comparadas aos objetivos formais de um projeto, ajudam a compreender algo que os documentos administrativos nem sempre conseguem mostrar: uma instituição educativa possui uma história, uma cultura de trabalho, modos próprios de organizar as relações e de atribuir sentidos ao que faz e pessoas que se preocupam com o que fazem.

Era com essa instituição concreta que a universidade passaria a trabalhar. Não com uma representação abstrata da Educação Infantil.

O desenvolvimento do projeto, entre 2025 e 2026, foi atravessado pelas condições próprias do funcionamento de uma unidade educativa e pelas exigências administrativas que regulam a realização de pesquisas e atividades extensionistas na rede municipal. Houve necessidade de reorganizar cronogramas, adequar propostas e considerar a disponibilidade das profissionais. A própria organização dos horários formativos trouxe à discussão diferenças nas condições de trabalho das professoras dos CEIs da rede parceira, especialmente em relação ao tempo institucional destinado à formação continuada. Essas circunstâncias não constituíram apenas dificuldades operacionais. Elas também permitiram reconhecer que os processos formativos acontecem em condições materiais e institucionais determinadas, que precisam ser consideradas quando se pretende compreender seu alcance.

A experiência foi se constituindo nesse encontro entre intenções, possibilidades, necessidades e limites. O projeto previa ações de investigação, formação e intervenção, mas seu desenvolvimento dependia da escuta dos profissionais, da identificação das questões consideradas relevantes pela instituição e da disposição das equipes para construir caminhos de trabalho que fizessem sentido naquele contexto.

A pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação, a pesquisa-formação e a investigação colaborativa ofereceram fundamentos para essa escolha. Ainda que os diferentes eixos tenham mobilizado procedimentos e referenciais específicos, havia entre eles uma compreensão compartilhada: os sujeitos que participam de uma investigação não são apenas fontes de informações sobre determinada realidade. São profissionais que interpretam suas experiências, elaboram conhecimentos, sustentam concepções e fazem escolhas. Ao participarem de processos investigativos e formativos, puderam também interrogar aquilo que sabem,

confrontar suas interpretações com outras perspectivas e construir novas compreensões sobre o próprio trabalho.

A contribuição de Robert Stake para a pesquisa qualitativa, retomada nos documentos do projeto, ajuda a compreender a importância atribuída à experiência dos sujeitos e ao caráter situado da investigação. A pesquisa é sempre realizada em contextos particulares e envolve escolhas interpretativas que não podem ser inteiramente reduzidas a procedimentos técnicos. René Barbier, por sua vez, ofereceu elementos para pensar a pesquisa-ação como uma experiência de implicação dos pesquisadores e participantes com a realidade investigada. Nessa perspectiva, conhecer e agir não são movimentos isolados, assim como não se pode supor que o pesquisador permaneça inteiramente exterior àquilo que investiga.

A interlocução com Paulo Freire também atravessa a concepção de extensão universitária assumida no projeto. Sua crítica à extensão entendida como transmissão unilateral de conhecimentos permite interrogar relações nas quais a universidade aparece como portadora de respostas e a escola como destinatária de orientações. A comunicação, em sentido freireano, exige o reconhecimento dos sujeitos envolvidos e a possibilidade de que o conhecimento seja construído na relação entre eles. Isso não significa apagar as diferenças entre os conhecimentos acadêmicos e profissionais, nem desconsiderar as responsabilidades específicas de pesquisadores e educadores. Significa, antes, criar condições para que esses conhecimentos possam ser colocados em diálogo, examinados e ampliados.

Essa distinção merece atenção. Reconhecer os saberes produzidos na experiência profissional não implica tomá-los como suficientes em si mesmos, nem transformar a formação continuada em um espaço destinado apenas ao compartilhamento de práticas. A experiência precisa ser interrogada. Por vezes, é justamente o contato com uma perspectiva pouco familiar, com um texto de maior densidade conceitual ou com uma interpretação que contraria convicções anteriormente estabelecidas que permite ao

profissional perceber aspectos de seu trabalho até então naturalizados. O conhecimento acadêmico tem uma contribuição importante nesse movimento, desde que não seja apresentado como explicação definitiva da realidade vivida pelos outros.

Os percursos formativos desenvolvidos no CEI Coração de Maria permitem observar diferentes modos pelos quais essas relações foram construídas.

Um dos eixos voltou-se à participação das crianças e à consolidação do Conselho Mirim como dispositivo de gestão democrática. O trabalho desenvolvido por Nádia Conceição Lauriti e Carla Matie de Jesus Egi, em interlocução com a equipe gestora, partiu de uma questão que ultrapassa a implantação de uma instância formal de participação: o que significa reconhecer bebês e crianças pequenas como sujeitos capazes de participar da vida institucional? A pergunta exige examinar as concepções de infância presentes na escola, as formas pelas quais os adultos interpretam as manifestações infantis e as possibilidades efetivas de que essas manifestações sejam consideradas nas decisões que organizam o cotidiano.

Nesse percurso, a escuta deixou de ser tratada apenas como uma disposição desejável dos profissionais e passou a ser examinada em suas implicações para a organização da instituição. A elaboração do Diagnóstico Formativo Institucional, sua análise e a construção do Guia para Implementação do Conselho Mirim expressam o esforço de produzir instrumentos que dialogassem com a realidade do CEI e contribuíssem para a continuidade das reflexões e das ações iniciadas durante o projeto. O diagnóstico, particularmente, permitiu ampliar a participação dos profissionais na identificação de concepções, práticas e necessidades formativas, constituindo uma referência para decisões posteriores.

Outro conjunto de atividades concentrou-se na formação das professoras, tomando como ponto de partida suas experiências com os bebês e as crianças e as questões que atravessam o cotidiano da Educação Infantil. Os encontros conduzidos por Patrícia Ap. Bioto e Angelina Colombo foram organizados em duas etapas

articuladas, iniciadas no segundo semestre de 2025 e desenvolvidas até o primeiro semestre de 2026. A aproximação com as profissionais, o reconhecimento de suas trajetórias e a escuta de suas inquietações constituíram condições para o trabalho posterior com referenciais filosóficos, históricos e pedagógicos.

As discussões mobilizaram contribuições de Hubert Hannoun, Julia Varela e Fernando Álvarez-Uría, Anna Tardos, entre outros autores. A escolha desses referenciais permitiu abordar questões que, embora relacionadas à Educação Infantil, não se restringiam aos procedimentos de cuidado e às práticas imediatamente observáveis na creche. Foram discutidos os sentidos e as finalidades da educação, a constituição histórica da instituição escolar, as relações entre educação e sociedade, a dimensão ética do cuidado e os modos pelos quais os profissionais interpretam suas próprias experiências.

A leitura de textos de diferentes tradições teóricas não ocorreu sem dificuldades. Alguns exigiram das participantes um esforço de aproximação com conceitos e argumentos pouco presentes em suas leituras habituais. Essa dificuldade, longe de desqualificar o processo, tornou-se parte dele. A formação também acontece quando aquilo que se lê causa estranhamento, quando uma ideia não é imediatamente compreendida ou quando se torna necessário voltar ao texto, conversar sobre ele e procurar relações com situações conhecidas. Nem toda aprendizagem se apresenta como confirmação do que já sabemos.

A proposta de elaboração dos Diários de Itinerância surgiu nesse contexto. Inspirada nas contribuições de Barbier e nas discussões sobre a escrita reflexiva, as professoras do CEI que participaram da pesquisa-formação, levada a efeito por mim e por Angelina, escreveram sobre questões que as haviam mobilizado durante os encontros, retomando experiências, concepções e acontecimentos de suas trajetórias profissionais. Não se tratava de produzir relatórios sobre as atividades formativas, tampouco de demonstrar a apropriação correta dos conteúdos estudados. A escrita deveria oferecer às participantes a possibilidade de escolher

o que consideravam significativo, construir suas próprias relações e elaborar um texto a partir do lugar que ocupavam como educadoras.

Os resultados desse trabalho constituem uma das contribuições mais singulares da presente publicação.

Ao ler os diários, encontramos professoras que escrevem sobre a escola, os bebês, as crianças, as relações de cuidado, a alimentação, a escuta e as responsabilidades da docência. Encontramos também profissionais que se interrogam, retomam acontecimentos, reconhecem mudanças em suas maneiras de compreender determinadas situações e procuram explicações para aquilo que vivenciam. São escritas distintas, com escolhas temáticas, estilos e formas de argumentação próprias. Essa diversidade importa, porque revela que uma experiência formativa compartilhada não produz necessariamente interpretações iguais. Cada participante se aproxima das discussões a partir de sua história, de seus conhecimentos e das questões que naquele momento lhe parecem mais significativas.

O trabalho desenvolvido por Lígia de Carvalho Abões Vercelli e Adriana Siqueira Russo, por sua vez, tomou como referência questões relacionadas ao desenvolvimento psíquico, à escuta e à intervenção pedagógica na creche. A discussão voltou-se particularmente às decisões tomadas pelos adultos diante das manifestações das crianças. Quando intervir? Quando esperar? O que uma intervenção aparentemente simples pode favorecer ou interromper? Essas perguntas remetem a uma dimensão do trabalho docente que dificilmente se deixa reduzir a prescrições gerais. Exigem conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, observação, interpretação e sensibilidade às situações concretas.

As atividades voltadas às questões étnico-raciais e de gênero, conduzidas por Jason Ferreira Mafra e José Ricardo Machado, ampliaram o campo de discussão para problemas sociais que atravessam a escola e a formação de seus profissionais. O enfrentamento do racismo, da xenofobia e das violências contra as mulheres foi abordado em diálogo com referenciais legais, documentos orientadores e experiências compartilhadas pelas

participantes. A presença desses temas no projeto reafirma que o trabalho educativo com crianças pequenas não está separado das relações sociais mais amplas. A defesa dos direitos das crianças e de uma educação democrática envolve também o reconhecimento das desigualdades, das formas de discriminação e das responsabilidades institucionais diante delas.

Esses diferentes percursos não se desenvolveram como partes de um programa único de formação, organizado em torno de uma sequência comum de conteúdos. Cada equipe construiu seu trabalho considerando os objetivos específicos de seu eixo, as necessidades identificadas e as possibilidades de interlocução com os profissionais da instituição. A unidade do projeto não decorreu, portanto, da uniformidade de procedimentos, mas de uma orientação mais ampla, que reconhecia a investigação, a formação e a intervenção como dimensões relacionadas de uma mesma experiência extensionista.

É a partir dessa compreensão que se deve considerar a organização deste livro.

A decisão de reunir relatórios técnicos, Diários de Itinerância e capítulos acadêmicos decorre de uma compreensão sobre as diferentes formas pelas quais uma experiência educacional pode ser conhecida, registrada e comunicada. A publicação não foi organizada para apresentar inicialmente os acontecimentos, depois os depoimentos das participantes e, ao final, o conhecimento científico que lhes daria legitimidade. Essa seria uma interpretação inadequada do trabalho desenvolvido. Os diferentes textos possuem naturezas e finalidades próprias, mas todos participam, de alguma maneira, da produção de conhecimentos sobre a experiência.

A primeira parte, intitulada “O projeto em movimento: documentação de um percurso de extensão, pesquisa e formação”, reúne os relatórios referentes a 2025 e ao primeiro semestre de 2026. Sua inclusão permite ao leitor acompanhar a constituição da parceria, as escolhas realizadas, os procedimentos institucionais, a organização das equipes e as atividades desenvolvidas. São

documentos que preservam a memória do projeto e oferecem informações necessárias à compreensão dos capítulos seguintes.

Há também uma razão para que sejam publicados em sua natureza documental. Os relatórios mostram o trabalho de pesquisa e extensão em suas condições efetivas de realização. Neles aparecem o planejamento, as alterações de percurso, as exigências administrativas, as dificuldades de organização dos encontros e as decisões tomadas diante de situações que não poderiam ter sido inteiramente previstas. Permitem, assim, compreender aspectos do processo que tendem a desaparecer quando uma experiência é apresentada apenas por seus resultados finais.

A segunda parte, "Da experiência à autoria: Diários de Itinerância das educadoras-pesquisadoras", reúne cinco textos produzidos pelas profissionais participantes do percurso formativo desenvolvido por Patrícia Ap. Bioto e Angelina Colombo. A escolha de apresentá-los antes do capítulo acadêmico que analisa essa formação foi deliberada. Pretendeu-se que o leitor encontrasse primeiro as escritas das próprias educadoras, conhecesse suas escolhas e acompanhasse suas reflexões sem que uma interpretação anterior das pesquisadoras estabelecesse os sentidos que deveriam ser atribuídos a elas.

Ana Maria Góes Sá Teles Lopes, em "Escola pública no Brasil: seus paradigmas históricos enquanto instituição que oprime e transforma", parte das discussões sobre a constituição histórica da escola moderna para examinar suas contradições. A leitura de Varela e Álvarez-Uría provocou uma reflexão que ultrapassou o texto estudado e alcançou sua própria experiência de vida, especialmente a condição de mãe e trabalhadora. A autora reconheceu os mecanismos históricos de reprodução das desigualdades, mas não abandonou a possibilidade de pensar a escola como espaço de resistência e transformação social. Sua escrita permite observar como um referencial teórico pode adquirir novos sentidos quando confrontado com a trajetória pessoal e profissional de quem o lê.

Em "Alimentação, escuta e autonomia: reflexões sobre práticas pedagógicas com bebês na Educação Infantil", Marília Pinheiro de Oliveira toma os momentos de alimentação como objeto de investigação e reflexão. A atenção se volta para os gestos, as recusas, os interesses e as formas pelas quais os bebês participam de uma experiência frequentemente organizada segundo os tempos e as decisões dos adultos. Ao discutir a possibilidade de considerar suas manifestações na construção das propostas alimentares, a autora questiona práticas naturalizadas e amplia a compreensão da alimentação como experiência pedagógica, relacional e cultural.

O cuidado aparece com particular força no texto de Lindaura dos Santos Gomes, "A delicadeza das mãos que educam: o cuidado como linguagem na Educação Infantil". A partir das contribuições de Anna Tardos, a professora examinou a maneira como o adulto toca, acolhe e se relaciona com o bebê. A experiência vivida com Nina, uma criança que demonstrava resistência durante a troca de fraldas, permitiu compreender a importância de observar seus sinais, respeitar seu tempo e construir uma relação de confiança. A situação, aparentemente comum no cotidiano da creche, tornou-se objeto de reflexão sobre a intencionalidade educativa presente nos gestos de cuidado.

Joana C. R. Figueiredo da Fonseca, em "Formação de educadoras pesquisadoras: toque sensível", também dialoga com Anna Tardos, mas desenvolve sua reflexão a partir de outra experiência. Ao acompanhar as manifestações de Maya diante de situações que lhe provocavam desconforto, a professora identifica possibilidades de intervenção que consideram as necessidades da criança sem desrespeitar suas formas de expressão. O texto evidencia o quanto a observação atenta pode modificar decisões pedagógicas e favorecer relações mais respeitosas entre adultos e crianças.

Já Jessica Chaves Saldanha Rodrigues, em "Educação como aposta: narrativas de uma educadora-pesquisadora", recuperou uma experiência vivida com Santiago, durante uma brincadeira na

qual a criança se apresenta como protetora da natureza. O acontecimento conduziu a autora a refletir sobre a permanência das experiências educativas, os sentidos atribuídos pelas crianças às palavras dos adultos e a responsabilidade envolvida na docência. A interlocução com Hubert Hannoun permitiu examinar a educação como uma ação que envolve escolhas, convicções e uma aposta na capacidade humana de construir sentidos.

Os cinco textos mostram maneiras distintas de elaborar conhecimentos sobre a experiência profissional. Alguns se aproximam mais diretamente da análise de uma situação pedagógica; outros ampliam a reflexão para questões históricas, sociais ou filosóficas. Há escritas que se apoiam em acontecimentos muito particulares, enquanto outras procuram discutir problemas mais abrangentes da educação. Não seria adequado exigir delas uma uniformidade que não corresponde às trajetórias de suas autoras nem aos propósitos do processo formativo.

O que aproxima essas produções é o exercício de tomar a própria experiência como objeto de reflexão. Escrever exige escolher, organizar lembranças, procurar relações, atribuir sentidos e decidir o que merece ser comunicado. Nesse movimento, aquilo que foi vivido pode adquirir uma compreensão diferente daquela que possuía no momento em que aconteceu. A escrita não é, portanto, apenas o registro posterior de uma formação já concluída. Ela também participa do processo formativo.

A publicação desses diários envolve, ainda, uma escolha sobre autoria. As professoras não comparecem ao livro apenas como participantes de uma investigação conduzida por pesquisadoras universitárias, nem suas produções são utilizadas exclusivamente como dados para análises posteriores. Elas apresentam textos próprios, identificados por seus nomes, nos quais desenvolvem argumentos, mobilizam referenciais e compartilham interpretações. Reconhecer essa autoria significa admitir que a reflexão sistemática sobre a prática profissional pode assumir formas de escrita distintas daquelas mais frequentemente

encontradas nas publicações acadêmicas, sem que isso retire sua relevância para a produção de conhecimento educacional.

A terceira parte, "Da escuta à intervenção: percursos de pesquisa e produção compartilhada de conhecimento", reúne os capítulos elaborados pelas equipes responsáveis pelos diferentes eixos do projeto. Neles, os processos vividos são retomados por meio de análises que procuram explicitar seus fundamentos, procedimentos, resultados e implicações para a formação e para as práticas educativas.

Os dois textos de Nádia Conceição Lauriti e Carla Matie de Jesus Egi acompanham o trabalho relacionado ao Conselho Mirim. O primeiro, "Diário de Itinerância: a travessia formativa na consolidação do Conselho Mirim como dispositivo de participação das crianças", apresenta o percurso desenvolvido com a equipe gestora, examinando as concepções de participação infantil, os movimentos de reflexão e as questões que emergiram dos encontros. O segundo, "Da escuta institucional à autoria compartilhada: o diagnóstico formativo e a construção do Guia do Conselho Mirim", aprofunda a discussão sobre os instrumentos produzidos e as possibilidades de sua utilização na instituição. Lidos em conjunto, permitem acompanhar a passagem das questões inicialmente formuladas para a produção de conhecimentos e materiais destinados a orientar novas ações.

O capítulo "Da experiência à autoria: pesquisa-formação e produção de conhecimento com educadoras da Educação Infantil", de Patrícia Ap. Bioto e Angelina Colombo, retoma o percurso formativo que deu origem aos cinco diários apresentados anteriormente. A análise procura compreender como a aproximação com as experiências das professoras, o estudo de referenciais teóricos e a elaboração das escritas reflexivas participaram de movimentos de desenvolvimento profissional, construção identitária e produção de conhecimento. A disposição editorial permite que a análise das pesquisadoras seja lida em relação às produções das participantes, sem substituí-las.

Em “Entre escuta e intervenção: formação docente e a construção da ação pedagógica na creche”, Lígia de Carvalho Abões Vercelli e Adriana Siqueira Russo discutem três encontros formativos organizados em torno do desenvolvimento psíquico, da escuta e da intervenção pedagógica. O capítulo problematiza particularmente as ações automatizadas dos adultos e a necessidade de considerar os processos de desenvolvimento e as manifestações das crianças nas decisões cotidianas. As reflexões apresentadas encontram pontos de aproximação com os diários das educadoras, sobretudo quando tratam do cuidado, da observação e do respeito à autonomia infantil.

O eixo dedicado às questões étnico-raciais e de gênero, desenvolvido por Jason Ferreira Mafra e José Ricardo Machado, completa o conjunto de trabalhos previsto para esta parte da obra. A discussão sobre a missão antirracista e antissexista da escola amplia o horizonte das reflexões para as responsabilidades sociais e políticas da instituição educativa. Sua presença é importante para que as questões relacionadas à infância, à formação docente e à gestão não sejam examinadas à margem das desigualdades e das relações de poder que constituem a sociedade brasileira.

Ao percorrer os capítulos, o leitor poderá reconhecer aproximações que não decorrem necessariamente de um planejamento temático comum. A escuta, por exemplo, aparece na relação entre professoras e bebês, nas decisões pedagógicas, no diagnóstico institucional e na discussão sobre a participação das crianças na gestão. Não possui, entretanto, o mesmo significado ou a mesma função em todas essas situações. Em alguns textos, está relacionada à interpretação dos gestos e manifestações infantis; em outros, à construção de vínculos, à organização do trabalho pedagógico ou à possibilidade de que diferentes sujeitos participem das decisões institucionais.

Algo semelhante acontece com a autonomia. Ela pode ser examinada na relação de um bebê com os alimentos, na possibilidade de uma criança manifestar desconforto diante de determinado procedimento de cuidado ou na participação infantil

em decisões que dizem respeito à vida coletiva. Essas situações possuem características distintas, mas convidam a interrogar o lugar ocupado pelos adultos e os limites de práticas organizadas exclusivamente segundo suas expectativas.

A formação continuada constitui outro ponto de aproximação entre os trabalhos. Os capítulos permitem observar que ela não se realiza apenas durante os encontros formalmente destinados ao estudo. A formação prossegue quando uma professora retorna à sala e observa de outra maneira uma situação conhecida; quando a equipe gestora passa a formular novas perguntas sobre suas práticas; quando uma leitura provoca a revisão de uma convicção ou quando uma experiência vivida encontra na escrita uma possibilidade de elaboração. Isso não diminui a importância dos momentos institucionais de formação. Ao contrário, ajuda a compreender por que precisam ser planejados, assegurados e sustentados como parte do trabalho profissional.

Há, por fim, uma questão que atravessa a obra e merece ser retomada. A produção compartilhada de conhecimento não elimina as diferenças entre os sujeitos, suas responsabilidades e seus modos de compreender a realidade. Tampouco assegura que todas as propostas desenvolvidas produzirão os efeitos inicialmente esperados. Os processos de pesquisa e formação são atravessados por limites, dificuldades, escolhas e interpretações que nem sempre coincidem. Reconhecer essas condições é necessário para que a colaboração não se transforme em uma ideia abstrata, desvinculada das relações concretas nas quais precisa ser construída.

A experiência apresentada neste livro não oferece um modelo de intervenção a ser reproduzido indistintamente em outras instituições. Seu valor reside também na possibilidade de mostrar como determinadas escolhas foram feitas, quais questões mobilizaram as equipes, de que maneira os profissionais participaram dos processos e quais conhecimentos puderam ser produzidos e comunicados. Outras escolas, com histórias, condições e necessidades diferentes, poderão encontrar nesses

trabalhos elementos para formular suas próprias perguntas, examinar suas práticas e construir outros percursos.

Publicar esta experiência representa, assim, uma forma de dar continuidade ao trabalho realizado. Os encontros terminaram, os relatórios foram elaborados, os diários ganharam forma e as equipes sistematizaram suas análises. Mas os conhecimentos produzidos não precisam permanecer circunscritos aos sujeitos que participaram diretamente do projeto. Ao circularem, poderão ser lidos, discutidos, questionados e relacionados a outras experiências profissionais e investigativas.

Talvez uma das contribuições mais importantes desta obra esteja justamente na possibilidade de acompanhar o que acontece quando professores, gestores, doutorandos e pesquisadores se dispõem a estudar juntos questões que fazem parte de seu trabalho e de suas preocupações. Nem sempre chegam às mesmas interpretações. Nem todas as perguntas encontram respostas conclusivas. Há conhecimentos que se ampliam, práticas que passam a ser examinadas com maior atenção e experiências que, pela escrita, adquirem novos sentidos.

O livro guarda parte desse percurso. Guarda também as vozes de quem o construiu, com suas diferenças, escolhas e maneiras próprias de compreender a educação. É com elas que convidamos o leitor a dialogar.

Patrícia Ap. Bioto
Outubro de 2026

PARTE I — O PROJETO EM MOVIMENTO: DOCUMENTAÇÃO DE UM PERCURSO DE EXTENSÃO, PESQUISA E FORMAÇÃO

Programa de Pós-Graduação Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE-UNINOVE)

Projeto de Extensão Universitária

Pesquisa e intervenção na educação básica: ciência, democracia e sustentabilidade

Relatório parcial

A Portaria conjunta CAPES/SESU de n.º 1, de 8 de novembro de 2023 (Brasil, 2023), dispôs sobre os Programas de Extensão Universitária de Pós-Graduação (PROEXT-PG) do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior (SESu), e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Edital Conjunto n.º 03/2024, da CAPES, estabeleceu regras e condições para submissão de propostas de ação de extensão da pós-graduação entre as Instituições de Ensino Superior. Mobilizada por esse dispositivo, a Universidade Nove de Julho (UNINOVE) elaborou um projeto conjunto de extensão universitária, submetido à CAPES, envolvendo programas de pós-graduação *stricto sensu* de várias áreas do conhecimento.

O Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE) compôs o projeto conjunto com seu projeto de título "Pesquisa e intervenção na educação básica: ciência, democracia e sustentabilidade". Esse projeto vai ao encontro da filosofia e das ações que o PROGEPE vem desenvolvendo junto às comunidades escolar e científica desde 2012, ano em que iniciou seu funcionamento com a primeira turma de mestrado profissional. Desde então, os mestrandos e, atualmente, doutorandos do PROGEPE têm desenvolvido pesquisas e propostas de intervenção pedagógica, resultantes de investigações originadas de demandas

e problemas do cotidiano escolar, especialmente aqueles relacionados à gestão pedagógica, aos recursos educacionais e às práticas de ensino e aprendizagem. Consolidando-se como um campo direcionado ao âmbito da prática educacional, a instituição escolhida estrutura-se como *lócus* de diálogo entre teoria e prática, de forma a não dicotomizar o mundo da pesquisa e o mundo da ação pedagógica no universo da educação.

Em consonância com o edital acima, o projeto, intitulado "Pesquisa e intervenção na educação básica: ciência, democracia e sustentabilidade", tem como objetivo estabelecer parcerias com instituições educacionais públicas da Educação Básica, na cidade de São Paulo, com vistas a fomentar e a apoiar o desenvolvimento de um espírito científico, crítico e propositivo na comunidade escolar, identificando e analisando os principais problemas cotidianos, notadamente no âmbito da gestão escolar e das práticas pedagógicas, de forma a construir, coletivamente, propostas de enfrentamento e de possíveis soluções aos desafios administrativos e pedagógicos da escola. Ancorada nos princípios de solidariedade, respeito, autonomia e diálogo, a proposta tem como horizonte contribuir para a perspectiva de uma sociedade economicamente justa, socialmente democrática e ambientalmente sustentável. O projeto conta com a participação do corpo docente e discente (doutorandos) do PROGEPE, além dos gestores e docentes da rede pública de ensino paulista.

Dada a aprovação, tanto do projeto conjunto quanto do projeto do PROGEPE junto à CAPES, o programa deu andamento às ações com vistas a efetivá-lo. A primeira iniciativa foi o estabelecimento da parceria com uma instituição pública de Educação Infantil no município de São Paulo, o Centro de Educação Infantil Coração de Maria, instituição pertencente à rede parceira de escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Essa escolha justifica-se pelo fato de a instituição ter sido objeto de estudo da dissertação de mestrado de Roberta de Freitas Theodossiou, titulada pelo programa, sob a orientação da Prof. Dr. Patrícia Ap. Bioto, defendida em 2023, de título "Minha atuação como diretora escolar

na perspectiva da gestão colaborativa: estratégias em um CEI da rede parceira do município de São Paulo". A pesquisa indagou como instalar e efetivar uma gestão colaborativa que possibilitasse ao diretor desenvolver uma atuação pautada no trabalho colaborativo, considerando as demandas políticas da rede de ensino à qual pertence, as singularidades dos bebês e das crianças atendidas e de suas famílias, os percursos profissionais e as identidades dos profissionais que atuam na escola e os desafios cotidianos da unidade.

A investigação apontou, como resultado, que, apesar das dificuldades presentes na instituição decorrentes do sistema educativo, é possível construir, com base em uma gestão escolar pautada na colaboratividade, "[…] um ambiente escolar mais democrático e humanizado e que diversas estratégias e ações cotidianas podem favorecer práticas colaborativas dentro da unidade educacional e possibilitar um caminho de ressignificações educacionais" (Theodossiou, 2023, p. 7).

Dados os resultados alcançados com a pesquisa, passaram a compor o quadro de intenções da autora, da orientadora e da mantenedora da unidade educacional, o interesse em desenvolver outros projetos que pudessem vir a contribuir tanto com as práticas acadêmicas e propositivas do programa bem como com as ações do CEI. Instaurava-se, então, um ambiente propício à continuidade de ações que iam ao encontro das linhas que orientam o PROGEPE.

Retomado o contato, com uma perspectiva de execução viabilizada pela aprovação do projeto de extensão, o CEI Coração de Maria (doravante denominado CEI) prontamente aceitou firmar a parceria. Após um primeiro contato com a direção da unidade, gerida por Roberta Theodossiou, esta submeteu a proposta aos mantenedores, que igualmente concordaram em dar andamento ao projeto extensionista.

O aceite da mantenedora do CEI ocasionou a mobilização dos professores e do diretor do PROGEPE, que se reuniram para verificar quais os professores estariam envolvidos no projeto de extensão, bem como quais doutorandos o integrariam. Acordou-se

que as professoras doutoras Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Nádia Conceição Lauriti, Patrícia Ap. Bioto, Rosiley Ap. Teixeira e o diretor do PROGEPE, Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra, comporiam a equipe, acompanhados, cada professor, de um doutorando, a saber: Adriana Siqueira Russo, trabalharia junto à Profa. Dr.ª Ligia Verceli; Carla Egi, junto à Prof.ª Dr.ª Nádia Lauriti; Angelina Colombo trabalharia junto à Prof.ª Dr.ª Patrícia Ap. Bioto, Wanderson Mariano junto à Prof.ª Dr.ª Rosiley Ap. Teixeira e José Ricardo Machado, junto ao Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

A composição da equipe deu-se em razão da afinidade teórico-metodológica entre as linhas do projeto e os percursos dos professores e dos doutorandos, bem como da disponibilidade deles. Há que se considerar que parte do corpo docente do PROGEPE é compartilhada com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho, que, por sua vez, também desenvolve outro projeto de extensão em ocasião ao cumprimento da Portaria conjunta CAPES/SESU de n.º 1, de 8 de novembro de 2023 (Brasil, 2023).

Estabelecido o grupo de trabalho da UNINOVE, foi realizada uma primeira reunião com a equipe gestora do CEI, composta pela diretora Roberta Theodossiou e pela coordenadora pedagógica Ana Maria Góes Sá Teles Lopes. Foi possível, nessa reunião, iniciar os processos de (1) mapeamento e sistematização das demandas, necessidades e perspectivas das instituições parceiras, e (2) alinhamento de ações no âmbito do projeto de extensão envolvendo os diversos segmentos (professores, doutorandos, gestores, professores, funcionários e demais membros das comunidades escolares), de acordo com as etapas previstas no projeto original.

Em prosseguimento, com vistas a formalizar as tratativas iniciais, foi elaborado um termo de compromisso institucional, esclarecendo escopo e alcance das ações, profissionais envolvidos, período de execução, responsabilidades de ambas as partes e direito de uso de imagens e de dados produzidos. O termo foi assinado pelo diretor do PROGEPE e pela diretora do CEI.

Conforme estabelecido na primeira reunião, realizou-se uma visita exploratória ao CEI, da qual participaram todos os envolvidos no projeto. O objetivo da visita foi aproximar ainda mais os profissionais envolvidos, permitir o acesso e um primeiro contato com as instalações, profissionais do CEI, bebês e crianças atendidas e atividades desenvolvidas. Foi possível construir uma primeira compreensão do ambiente de trabalho dos profissionais e dos espaços destinados ao cuidado e à educação de bebês e crianças. Também foram observados os materiais disponíveis e sua disposição, a rotina, o mobiliário, os equipamentos, a proposta arquitetônica-pedagógica da instituição, alinhada às diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e o clima institucional, com seus silêncios, sons e espaços, bem como as mensagens transmitidas visualmente aos presentes, em consonância com a proposta pedagógica da unidade.

Imperava nessa primeira visita uma acolhida fraterna, cuidadosa e afetiva, que se inicia ao toque da campainha, que logo é ouvida e que propicia que o portão seja aberto sem grandes formalidades, mas partindo do reconhecimento de quem chega, do motivo pelo qual chega e para que se está lá. Após a abertura do portão de entrada, há a grata visão de árvores, de plantas, de brinquedos, de crianças brincando livres, sujando-se de areia, de terra, de água, acompanhadas pelas professoras, vestidas de maneira informal, com um avental comum entre as professoras. Sobe-se uma escada de um casarão antigo, bonito, bem preservado, amplo. Acessa-se um hall extenso, iluminado, cheio de portas, de comunicados, de móveis próprios para as crianças, com os sons de bebês e crianças se desenvolvendo sem algazarra, pacificamente, com choros acolhidos, com profissionais que se ajudam, que se olham, que se esperam, que recepcionam com sorrisos.

A reunião se deu em sala preparada para tal com mesa, cadeiras, equipamento multimídia, chá, café e bolo. Há plantas, livros, quadros, mensagens de organização, de incentivo ao trabalho individual e em grupo. A janela da sala é grande, dessas altas, que abrem em folhas, dando acesso ao pátio arborizado,

iluminado. Essa sala se conecta por uma porta sem chave, entreaberta, à sala da direção.

Houve a apresentação da equipe envolvida no projeto de extensão: professores, diretores e alunos. Um novo contexto se apresentava aos participantes e novos papéis estavam a ser assumidos. No transcorrer da reunião, tomando contato com as demandas do CEI e os perfis dos presentes, pôde-se configurar as equipes de trabalho que atuariam em áreas específicas do projeto.

Uma primeira equipe atuaria na formação de professores e da coordenação pedagógica em reuniões semanais nos horários reservados para esse fim, conforme calendário institucional e disponibilidade das professoras e doutorandas do PROGEPE. Essa equipe é composta pelas professoras doutoras Ligia Vercelli e Patrícia Bioto e pelas doutorandas Angelina Colombo e Adriana Russo. A equipe se divide em duas frentes. A primeira trata dos temas de currículo de Educação Infantil, alimentação e sono, da qual fazem parte a Prof.ª Dr.ª Patrícia Bioto e a doutoranda Angelina Colombo. A segunda equipe é composta pela Prof.ª Dr.ª Ligia Vercelli e pela doutoranda Adriana Russo, que abordarão o tema das relações afetivas na Educação Infantil. Lembrando, apenas, que os temas a serem tratados estão em relação direta com as demandas do CEI e com as possibilidades teóricas e propositivas das professoras e doutorandas do PROGEPE, como de resto será nas demais equipes.

Foi acertado que uma segunda equipe será composta pela Prof.ª Dr.ª Nádia Lauriti e pela doutoranda Carla Eggi. As ações desenvolvidas serão pautadas no Conselho Mirim do CEI, do qual fazem parte as crianças a partir de três anos de idade e a equipe gestora da unidade. Em fase de implantação, o Conselho Mirim abre espaço para investigações e proposições que levem ao aperfeiçoamento de seu potencial de aprendizado democrático, numa escola que prima pela gestão colaborativa. Os interlocutores diretos serão os membros da equipe gestora da unidade.

A Prof.ª Dr.ª Rosiley Teixeira e seu então orientando Wanderson Mariano ficaram responsáveis por atuar junto ao

Conselho de CEI, composto por pais e mães de bebês e crianças. Esse Conselho é uma instância consultiva e deliberativa da unidade, que trabalha de modo a compor uma gestão colaborativa, como de resto ficou demonstrado na dissertação de mestrado de Theodossiou (2023). O Conselho de CEI tem periodicidade de reuniões e pautas prévia e democraticamente estabelecida. A equipe do projeto atuará nessas reuniões, as quais acontecerão uma vez por mês.

Por fim, o Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra e seu doutorando compõe a quarta equipe, que tratará das questões étnico-raciais e de gênero. Foi relatado na reunião que há essa demanda na unidade, de uma conversa mais detida sobre os temas. Para tanto, espaços para reuniões pedagógicas já previamente agendadas serão usados para a discussão proposta.

Outra frente de ação apresentada, mas para a qual a equipe do projeto não demonstrou segurança teórica e prática para tratar foi a da inclusão, mais especificamente, a pertinente ao espectro autista. Para atender ao tema, a Prof.ª Dr.ª Patrícia Bioto apontou ser de seu conhecimento uma profissional renomada na área e que tem tradição em trabalhos voluntários, Dalgi Sequeira. Prontificou-se a fazer contato para verificar a possibilidade de uma formação sobre o tema em dia e horário compatíveis com as agendas da profissional e do CEI.

Findas as deliberações da primeira reunião de equipe, teve lugar a elaboração de documentos que formalizariam, sob determinação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o início das atividades. Os documentos elaborados e enviados à Diretoria de Ensino do Ipiranga, responsável direta pelo CEI, foram: (1) comprovante de matrícula e frequência de todos os alunos envolvidos no projeto; (2) carta da instituição de ensino superior solicitando a realização da pesquisa à DRE/SMESP; (3) projeto de extensão; (4) cronograma do projeto; (5) modelo de autorização que será endereçada aos participantes do projeto; (6) termo de compromisso interinstitucional; (7) carta de anuência do CEI e (8) solicitação de realização do projeto de extensão.

A autorização da Diretoria de Ensino do Ipiranga veio no meio do segundo semestre de 2025. Nesse momento, as equipes já tinham elaborado os planos de ações e feito os agendamentos com a unidade, conforme a quarta etapa prevista do projeto (elaboração de plano de ações com indicação de estratégias, formações, metas, etapas, formas de registro, responsáveis, modos de acompanhamento, discussão e formas de avaliação do andamento do projeto; estruturação da concepção de avaliação e calendário de avaliações periódicas). Entretanto, o cronograma inicial teve que ser adaptado em razão tanto do prazo de recebimento da autorização da DRE quanto das intercorrências políticas da SMESP surgidas no decorrer das ações.

Há que se apontar que sustentando a operacionalização do projeto de extensão estão as perspectivas teórico-metodológicas que dão fundamento e orientam sua realização. Entre elas estão a pesquisa-ação e a pesquisa qualitativa, alinhadas à natureza e às finalidades dos programas de pós-graduação profissionais em educação.

Para Robert Stake (2011), a principal característica da pesquisa qualitativa é sua condição de ser interpretativa, posto que, ao longo de todas as suas etapas procedimentais — da formulação e do planejamento à produção de dados, triangulação, análise e elaboração de texto final —, ela estabelece uma dependência direta do pesquisador, o qual constitui, para o autor, seu instrumento mais valioso. Isso porque a pesquisa qualitativa é feita segundo as percepções que o investigador tem da realidade, o que lhe permite formular perguntas para os fenômenos em estudo. Das perguntas ele pode, então, traçar os caminhos da investigação, que é feita sempre com outros sujeitos, os participantes da pesquisa. Dado o fato de o pesquisador e os participantes estarem implicados, a pesquisa qualitativa sempre é, também, situacional, pois sempre se refere a um contexto, ou a dois contextos: o contexto social e intertextual do pesquisador, que lhe deu elementos para a formulação da pesquisa, e o contexto dos participantes da pesquisa, que é também o contexto da pesquisa, o meio, as normas, as

culturas, os processos, as relações em que o processo investigativo se desenrolará. Nesse sentido, Stake (2011, p. 24) recomenda que

> […] as escolhas feitas por esses profissionais não sejam definidas de forma mecânica, mas que tenham base na interpretação dos fatos. Essas interpretações dependem da experiência do pesquisador, da experiência das pessoas que são alvo do estudo e da experiência dos receptores das informações.

Ao considerar os sujeitos como parte fundamental da pesquisa qualitativa, ela se faz também como personalística (id., ib.). Tal personalismo, ou humanismo, também se expressa nas escolhas interpretativas sobre o que foi produzido durante a investigação. O pesquisador, ao dar sua interpretação, exclui outras interpretações, fazendo escolhas dentro do universo teórico em que circula, que nunca é todo o universo teórico do campo de estudo referente à pesquisa em curso, mas uma parte desse campo. Uma escolha teórica e interpretativa é sempre funcional, na medida em que busca uma relação de veracidade com o objeto estudado e pretende que suas análises encontrem reciprocidade na bibliografia presente (Stake, 2011). A triangulação dos dados é outro importante aliado dos pesquisadores qualitativos (id.), para que se tenha a certeza de que a interpretação dada é coerente e verdadeira.

Para Stake (2011), o pesquisador é o instrumento mais valioso da pesquisa qualitativa. Tudo passará por ele, por seus interesses, por sua experiência ou inexperiência em pesquisa qualitativa, por seus conhecimentos profissionais e científicos, por seu posicionamento perante o mundo, por seu modo de se relacionar com as pessoas. Mais que isso, para Stake (id., p. 24), "muitas pessoas que conduzem pesquisas qualitativas querem mudar o funcionamento das coisas", o que vai ao encontro da proposta dos programas profissionais.

Ao fim e ao cabo, esse é também o objetivo da pesquisa-ação (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)" (id., p. 9); "Age porque tu sabes. A vida não tem fronteiras. Busca porque tu trazes o símbolo no qual fervilha o sentido" (id., 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 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, faz-se 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, que dele se exige senso ético e político de sua ação científica.

Imbuídos por essas diretrizes, as professoras, alunos, alunas e o diretor do PROGEPE, a equipe gestora e as professoras do CEI Coração de Maria desenvolveram as ações extensionistas que serão relatadas a seguir. Optou-se por apresentar os relatórios por equipes, em primeiro lugar, para, na sequência, trazer uma apreciação geral das atividades desenvolvidas. Os relatórios por equipes estão em ordem de data de realização da atividade.

Ação pedagógica 1: Prof.ª Dr.ª Patrícia Ap. Bioto e Angelina Colombo
Eixo: Formação de educadores



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2026).

No dia 14 de outubro de 2025, na sala de reuniões/formação do CEI Coração de Maria, teve lugar um encontro formativo com cinco professoras da unidade — Edna, Jéssica, Marília, Lindaura e Joana — e com a coordenadora pedagógica Ana Maria. Eu e Angelina estávamos presentes. O encontro estava previsto para durar uma hora, das 13h às 14h, horário em que geralmente são feitas as formações das professoras da escola, mas se estendeu até as 14h30 em razão do envolvimento das docentes presentes com as discussões.

Como professoras de um Centro de Educação Infantil pertencente à rede parceira, Edna, Jéssica, Marília, Lindaura e Joana, bem como as demais professoras desse CEI e de todos os outros sob o mesmo estatuto, não têm direito a um horário formativo em que as crianças não estão na escola, direito esse reservado às professoras e aos professores da rede direta das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Professoras e professores das escolas da referida rede têm direito à Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Trata-se de um regime de trabalho específico para esses profissionais. Essa

jornada envolve uma carga horária ampliada e inclui, além das horas de regência de classe, tempo dedicado a atividades de formação continuada, discussões pedagógicas e troca de informações sobre alunos e métodos de ensino, visando aprimorar a prática docente.

Já as professoras e os professores das escolas pertencentes às redes parceiras e conveniadas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo tem, como determinação legal, que passar por uma hora semanal de formação em horário de trabalho. Isso causa um problema institucional nos CEIs, pois é preciso que seja feito um remanejamento interno da equipe docente de modo que os bebês e as crianças fiquem com um outro educador, que não é o de sua sala original, para que o educador possa comparecer à formação. Algumas vezes, são os funcionários de apoio e ou da equipe gestora, quando possível, que ficam com os bebês e as crianças, quando não há educadores suficientes nas unidades para cobrir o educador que deve ir para a formação. Acontece também que, por vezes, o educador não pode participar da formação, pois não há quem fique com os bebês ou com as crianças.

Estando na formação, deve-se lembrar que o educador deverá sair de lá em uma hora e voltar para a sua sala de referência. O tempo é exíguo. A formação, muitas vezes, é parcializada, os assuntos não terminam, não é possível fazer ligações entre os temas dos encontros com mais profundidade, os relatos de experiência precisam se encaixar no tempo diminuto, em muitas ocasiões os encontros formativos são tomados por informes obrigatórios. Isso apenas para aludir a questão organizativa.

Os questionamentos ao modelo de formação de docentes dos CEIs parceiros e conveniados da RMESP vêm sendo objeto de estudo, dentre os quais podem ser citados os de Santana (2019), Bioto e Theodossiou (2022) e Silva (2021). Os trabalhos apontam os dificultadores desse modelo formativo, dentre os quais o fato de que as coordenadoras pedagógicas têm que encontrar brechas no trabalho das professoras, como as horas de sono das crianças, o que é bem problemático para cumprir a formação. Esse quadro fere os

direitos igualitários de educação e impede a melhoria na qualidade da educação na educação infantil.

Em meio a essa singularidade da formação docente dos CEIs parceiros, deram-se as ações levadas a efeito por essa equipe nos dias 14 de outubro e 4 de novembro com as educadoras apontadas acima. No dia 14 de outubro, o trabalho foi feito a partir do texto "A mão da educadora", de Anna Tardos (2022), que fala a partir da abordagem de Emmi Pikler, adotada no momento nas escolas de educação infantil de São Paulo.

No dia 4 de novembro, foi feita a discussão de um capítulo da "Orientação normativa de educação alimentar e nutricional para a educação infantil", da SMESP, de 2022. O capítulo trata da "Alimentação em ambientes educativos: organização do ambiente de alimentação, materiais, tempos e interações". Os textos foram enviados à coordenação pedagógica da escola com antecedência para que pudesse ser feita a impressão a ser entregue a cada professora, de modo que elas pudessem fazer a leitura antes do encontro, o que ocorreu, como pudemos constatar.

No primeiro encontro foi feita uma breve apresentação de todas as professoras presentes, como uma forma de quebrar o gelo e de já ir construindo um ambiente que propiciasse um trabalho formativo colaborativo, baseado na confiança, no cuidado com o processo de todos, na troca de saberes e num sentimento de colegialidade afetiva e respeitosa. Houve muita generosidade e dedicação por parte de todas as docentes presentes. As discussões que tiveram lugar permitiram vislumbrar que as profissionais fizeram pontes entre o texto lido, leituras anteriores, a prática em sala de aula e as questões de seus desenvolvimentos profissionais, o que foi ao encontro do objetivo previamente elaborado para a formação.

O objetivo formativo maior a que se dedica o presente eixo é contribuir para que as profissionais da educação envolvidas possam fazer novas apropriações dos conteúdos discutidos em articulação com sua identidade e desenvolvimento profissional.

Segundo Dubar (2005), a identidade é um processo dinâmico, construído na interação entre o sujeito e seu contexto social,

profissional e institucional. No caso dos educadores, essa construção envolve valores, crenças, saberes e experiências acumuladas ao longo da carreira.

Nos processos de construção identitária dos educadores vai ocorrendo o desenvolvimento profissional, entendido como os aprendizados que vão sendo construídos ao longo do exercício da docência e da gestão escolar. Tal desenvolvimento abarca e se dá em múltiplos aspectos: (1) o entendimento que o profissional tem de si e do exercício de sua função; (2) a percepção dos diferentes entendimentos que foi tecendo ao longo do tempo; (3) a identidade que foi construindo no seu exercício profissional; (4) os saberes que foi desenvolvendo; (5) as relações que criou, aprofundou e que impactaram em sua profissionalidade e identidade; (6) os cursos que frequentou; (7) as ações que desenvolveu tendo em vista os aprendizados que foram sendo construídos; (8) as expectativas que elaborou graças a novos horizontes que foram se abrindo no percurso; (9) o desenvolvimento de um pensar reflexivo; (10) a consciência do compromisso político e ético de sua profissão; (11) a configuração de um espírito de colegialidade, de colaboratividade; (12) a participação em colegiados de discussão e de encaminhamento de projetos escolares e, (13) a produção científica sobre seu trabalho, sobre seu percurso, sobre si na condição de professor/gestor/pesquisador.

Para Imbernón (2009) e García (1999), os processos formativos impactam na realização profissional do pessoal do magistério, gerando um protagonismo na carreira, fundamentais para a mudança de si e da educação.

> Os ciclos de autoformação passam pela consideração das próprias experiências relativamente às quais se situa o foco da reflexão para se poder chegar a certas implicações nos mecanismos de realização profissional. Contudo, a experiência deve ser analisada a luz da reflexão (García, 1999, p. 150).

> É o apoderamento da formação, passando a ser parte intrínseca da profissão, se o professorado quer ser protagonista de sua formação e desenvolvimento

> profissional. E esse protagonismo é necessário e, inclusive, imprescindível para poder realizar inovações e mudanças na prática educativa e desenvolver-se no pessoal e no profissional (Imbernón, 2009, p. 77).

No segundo encontro, no dia 04 de novembro, houve continuidade na forma de condução da formação e no tom das discussões. Importante lembrar que os textos discutidos estão em razão direta das necessidades formativas levantadas pelas professoras em conversa prévia com a coordenadora pedagógica, aludidas na primeira reunião da equipe do projeto no CEI.

Ação pedagógica 2: Prof.ª Dr.ª Ligia C. A. Vercelli e Adriana Russo (que não pôde participar na ocasião, mas continua no projeto)
Eixo: Formação de educadores



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2026).

Dando continuidade à formação continuada de professores no Centro de Educação Infantil Coração de Maria, no dia 16 outubro de 2025, das 12h às 13h, a professora responsável pelo eixo esteve na unidade para apresentar e discutir a temática "O nascimento do psiquismo humano", a qual engloba o eixo "qualidade do cuidado e relação afetiva estável", da abordagem Emmi Pikler.

Participaram dessa formação a coordenadora pedagógica da instituição, Ana Maria Góes Sá Teles Lopes, e quatro professoras. O trabalho foi desenvolvido por meio de uma roda de conversa que

ocorreu após as docentes assistirem à animação "Virando gente: a história do nascimento psíquico"[1].

O objetivo foi, por meio da animação, dialogar com a prática cotidiana de quem educa e cuida de bebês e apresentar alguns conceitos da teoria do amadurecimento de Donald Winnicott, como fios que podem tecer reflexões sobre o fazer pedagógico nos centros de educação infantil.

Foi problematizado, junto às docentes, as principais categorias das obras desse autor, tais como: dependência absoluta; dependência relativa; rumo à independência; mãe, professora e ambiente suficientemente bons; função materna, objetos transicionais, a sustentação *(holding)* e o manusear (*handling*).

Será dada continuidade a essa temática no primeiro encontro do ano de 2026, pois o tempo exíguo de formação impossibilitou o aprofundamento necessário e fundamental dos conceitos mencionados para as professoras que trabalham diretamente com os bebês.

As docentes fizeram muitas perguntas, gostaram do tema e associaram às suas práticas cotidianas, revelando, dessa forma, a avaliação positiva que tiveram desse encontro.

Ação pedagógica 3: Prof.ª Dr.ª Nádia Lauriti e Carla Eggi. **Eixo:** Conselho Mirim como dispositivo de participação infantil



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2026).

[1] Disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=L9I7OoTcLWE&t=8s.

O presente eixo dedica-se à formação da equipe gestora do CEI Coração de Maria, com foco na implementação e consolidação do Conselho Mirim como dispositivo de participação infantil, articulado à gestão democrática e às diretrizes do PPP da unidade (CEI Coração de Maria, 2025). Assim, este relatório documenta, analisa e sistematiza o percurso formativo realizado entre outubro e novembro de 2025, compreendendo que tal processo é parte essencial da responsabilidade acadêmica e ética assumida pela universidade e pela instituição parceira.

Trata-se, portanto, de um relato que não apenas apresenta atividades e produtos, mas evidencia o compromisso institucional com a construção de práticas democráticas, sustentadas pela escuta ativa das crianças, sujeitos de direitos, produtores de cultura e participantes legítimos da vida escolar.

A formação teve como finalidade preparar a equipe gestora para planejar, acompanhar e sustentar a implementação do Conselho Mirim como política institucional, fortalecendo práticas de gestão democrática fundamentadas na escuta e participação das crianças.

Foram objetivos da formação conforme o plano orientador: (1) apropriação dos fundamentos teórico-práticos da participação infantil; (2) planejamento de estratégias formativas internas; (3) organização do Conselho Mirim como prática institucional contínua; (4) sistematização da experiência e elaboração de materiais para o Relato Técnico e PPP.

O primeiro encontro, que ocorreu em 31 de outubro de 2025, iniciou-se com uma provocação reflexiva: "Quando você ouve a palavra participação, o que lhe vem à mente?". As respostas, registradas em painel colaborativo, revelaram concepções diversas, mas convergentes para a centralidade da escuta. Foram discutidos os princípios orientadores do plano formativo, as suas etapas e os seus produtos previstos, reforçando o caráter institucional da implementação do Conselho Mirim. A equipe estudou: Tomás (2017): crítica ao adultocentrismo; Brostolin e Azevedo (2021): urgência do direito de participação; Sarmento (2003), Rinaldi (2012), DCNEI (Brasil, 2009) e BNCC (Brasil, 2017).

A matriz com as quatro dimensões — espaço, voz, audiência e influência — foi apresentada e discutida como referência metodológica para organizar o Conselho Mirim.

Por meio de perguntas orientadoras ("O que já fazemos? O que precisamos fortalecer?"), a equipe identificou práticas existentes e lacunas relacionadas à escuta e participação das crianças.

O segundo encontro, que ocorreu em 07 de novembro de 2025, teve como tema "Oficina de planejamento e análise daspPráticas à luz da escada de participação infantil". A dinâmica inicial convidou a equipe a caminhar pelo CEI observando os espaços como narradores da escuta institucional. Perguntas que orientaram a reflexão: Há vestígios da voz das crianças neste espaço? Que relação entre adultos e crianças o ambiente revela?

O grupo analisou os oito degraus do modelo UNICEF, diferenciando participação simbólica e participação genuína.

A reflexão sobre "Em que degrau estamos?" produziu consenso de que a unidade transita entre níveis de consulta e aconselhamento, com potencial de avançar para compartilhamento de poder, sobretudo por meio do Conselho Mirim.

Foi realizada a primeira construção das oficinas, que serão multiplicadas pela gestão com a equipe docente e de apoio, definindo: temas, objetivos, estratégias metodológicas e produtos esperados. O encontro aprofundou o olhar sobre espaços, relações e dispositivos de escuta e estruturou o início do planejamento das formações internas.

O terceiro encontro teve lugar em 14 de novembro de 2025 e teve como tema "Construção e validação do instrumento de diagnóstico formativo". O mural "Nossa caminhada até aqui" sintetizou aprendizagens dos encontros anteriores e ajudou a alinhar expectativas sobre o diagnóstico institucional. O grupo revisou as dimensões do instrumento diagnóstico (gestão da escuta, práticas pedagógicas, participação das crianças, organização dos espaços, cultura institucional), compreendendo-as como "janelas" para olhar a escola.

A gestão, de modo colaborativo, refinou o instrumento, adotando critérios de validação: linguagem clara e significativa, coerência com o cotidiano do CEI, potencial reflexivo e equilíbrio entre profundidade e tempo.

Foram ajustadas questões para docentes e equipe de apoio, assegurando aderência ao PPP e ao horizonte da participação infantil. Para a aplicação, definiu-se: uso de formulário digital (Forms), aplicação na reunião pedagógica, cronograma de tabulação e análise, e devolutiva pública via mural "O que aprendemos escutando o CEI". O encontro consolidou a passagem da escuta como conceito para a escuta como método institucional.

A análise dos três encontros evidencia: (1) coerência teórico-metodológica — fundamentação robusta (Lundy (2007), Hart (1992), Sarmento (2003), Rinaldi (2012), DCNEI (2009), BNCC (2017)) e alinhamento com o PPP (CEI Coração de Maria, 20205) ; (2) progressão formativa — do diagnóstico inicial → ao estudo dos modelos → à construção de ferramentas institucionais; (3) engajamento da equipe gestora — a gestão assumiu protagonismo, articulando diferentes dimensões da prática pedagógica; (4) consolidação da cultura da escuta — a formação reafirma que escutar é política, método e ética institucional; (5) produção de materiais estratégicos — instrumento de diagnóstico; roteiro de oficinas internas; diretrizes preliminares do Conselho Mirim, painéis colaborativos.

Entre os produtos gerados, podem-se citar: painel "Vozes da Gestão" e "Vozes dos Espaços"; diagnóstico inicial sobre práticas de participação; elaboração de instrumento de produção de dados; plano de aplicação, tabulação e devolutiva; roteiros de formação interna; síntese das reflexões para elaboração do relato técnico final (produção acadêmica ou *e-book).*

Conforme o plano formativo, as próximas fases incluem: elaboração do plano formativo da equipe escolar (novembro/dezembro 2025); construção do cronograma do Conselho Mirim (março 2026); processo formativo (fevereiro/maio 2026);

avaliação e sistematização da experiência (maio/junho 2026); produção acadêmica sobre o percurso (artigo ou e-book) (junho/julho 2026).

Os encontros analisados revelam que o CEI Coração de Maria avança significativamente na construção de uma cultura institucional de participação infantil. A gestão demonstrou disponibilidade para cultivar novas formas de olhar, ouvir e decidir. O processo formativo, por sua vez, reafirmou que: a escuta não é uma técnica. É uma política que se aprende no encontro.

O Conselho Mirim, enquanto dispositivo, torna-se assim parte de um movimento maior de democratização da escola, movimento que começa pequeno, na altura das crianças, mas produz transformações profundas no modo como a instituição educa, cuida e se relaciona com seu coletivo.

Ação pedagógica 4: Prof.ª Dr.ª Rosiley Ap. Teixeira e Wanderson Mariano (que não pôde participar na ocasião, mas continua no projeto)
Eixo: Gestão escolar



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2026).

As atividades deste eixo se deram em 24 de novembro de 2025, em que foi discutido o papel do conselho escolar na CEI, estando presente na reunião os conselheiros (os pais) — o que causou surpresa, pois as experiências e a literatura apontam para a baixa participação dos conselheiros pais (sexo masculino) nos conselhos escolares. Dentre as pautas do conselho, uma discussão chamou a

atenção: os conselheiros discutiram sobre a reforma do espaço escolar de modo que a escola pudesse deixar os espaços internos e externos mais atrativos para as crianças e os familiares. Nesse momento, discutiu-se sobre o papel de cada um no conselho e foi informado que as funções iam desde deliberações sobre o projeto pedagógico até questões financeiras e administrativas na CEI.

À medida que se discutia a reforma da escola, começando pelos muros externos, foi sendo introduzida uma discussão sobre a gestão democrática, a educação emancipatória e a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Esses tópicos não estavam na pauta dessa reunião e foram, então, intencionalmente transferidos para a próxima. Também ficou para uma próxima pauta a questão da educação emancipatória, considerando as contribuições de Paulo Freire sobre a educação como um ato de liberdade.

O desenvolvimento da reunião levou a consideração de que seria propício abordar, no grupo, em encontros próximos, autores como Paulo Freire (2023) e Walter Benjamin (2009), dedicados à problematização filosófica e política da infância. Walter Benjamin, a exemplo de Freire, poderia ser considerado um importante interlocutor para indagações críticas em torno da infância *da relação dialógica entre crianças e adultos*.

Ação pedagógica 5: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra e José Ricardo Machado
Eixo: Questões étnico-raciais e de gênero



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2026).

Dando cumprimento aos objetivos específicos da Proposta do PROGEPE, no contexto do projeto da UNINOVE, aprovado na CAPES, realizou-se, em 28 de novembro de 2025, no período da tarde, no Centro de Educação Infantil Coração de Maria, mais uma tarde de formação. As atividades desenvolvidas pelo professor Jason Ferreira Mafra e pelo doutorando do PROGEPE José Ricardo Machado tiveram como temas "Racismo e educação antirracista no contexto brasileiro" e "Violência contra a mulher: reflexão e intervenção na Educação Básica".

Participaram da atividade vinte pessoas, incluindo o grupo de docentes, funcionários e a coordenadora pedagógica da unidade escolar, Ana Maria Góes Sá Teles Lopes. O trabalho foi desenvolvido em formato de "círculo de cultura", com exposições e debates sobre os temas e conteúdos propostos.

A primeira temática teve como objetivo contextualizar, no âmbito do cenário brasileiro, o quadro da violência contra a mulher, situando a escola nesse contexto.

Para tanto, foi problematizado o conceito de gênero, tendo como base a sua estruturação social, bem como os fatores de opressão e as relações de poder em que ele se encontra implicado. Em seguida, apresentou-se uma exposição sobre formação docente na perspectiva das relações de gênero, passando também por uma abordagem sobre violência de gênero, educação escolar e machismo estrutural, em que foram expostos dados atualizados da situação de violências praticadas contra a mulher no Brasil em 2025.

A segunda temática teve como objetivo discutir a trajetória do racismo e da luta antirracista na história do Brasil e no contexto da educação brasileira. Foram destacados os principais marcos temporais e as características do racismo brasileiro, além de situar a luta antirracista nos quinhentos e vinte e cinco anos de história do Brasil. Buscou-se demonstrar, além disso, o papel que a escola vem desempenhando na construção de currículos, projetos e ações de combate ao racismo.

Após as exposições, sempre fundadas em autoras e autores de referência nos campos de estudos relativos ao racismo,

antirracismo e violência de gênero, foram realizadas discussões sobre as dúvidas e os principais conceitos e categorias desenvolvidas nas exposições. Em diálogo com as referências abordadas, as docentes e a coordenadora da unidade escolar, expuseram suas experiências cotidianas no CEI, destacando avanços, desafios e expectativas em relação à prática pedagógica.

Por fim, foi realizada uma breve avaliação oral do encontro, na qual se destacou a importância da formação contínua sobre essas temáticas na escola, razão pela qual se sugeriu que esse tipo de formação possa prosseguir no próximo ano de 2026.

Ação pedagógica 6: Dalgi Sequeira Campos
Encontro sobre educação inclusiva — participante externa voluntária



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2026).

Entre as formações e atuações de Dalgi Sequeira Campos podem ser citados os dois mestrados em Psicanálise na França, na Université Paris 8, entre 2020 e 2021. Ela especializou-se em Saúde Mental pela Faculdade de Ciência Médicas da Santa Casa de São Paulo e pela Université Paris 7. Atende em consultório de psicanálise desde 2013. Acompanhou bebês com sinais de autismo sobre a supervisão de Marie-Cristine Laznik de 2018 a 2021. Atuou como psicanalista pesquisadora na Association de Santé Mentale

du 13 éme Arrondissement de Paris de 2019 a 2020 com bebês com sinais de autismo.

No dia 28 de novembro de 2025, Dalgi esteve voluntariamente no CEI, por um período de duas horas, para tratar do autismo em bebês e crianças, bem como de questões relacionadas à inclusão. Tratou da história do autismo, do perfil das crianças com TEA que não gostam de estímulos, tratou do processo, das formas e do tempo necessário para a regulação, da necessidade do olhar genuíno do educador e da postura de respeito às crianças com TEA. Falou com as professoras e com a equipe gestora.

Síntese das atividades desenvolvidas

As ações desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão "Pesquisa e intervenção na educação básica: ciência, democracia e sustentabilidade", realizado pelo /PROGEPE/UNINOVE em parceria com o CEI Coração de Maria, configuram um percurso formativo e investigativo marcado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como pelo compromisso com práticas democráticas, colaborativas e sustentadas teoricamente. Desde o início, o projeto buscou constituir uma rede de interlocução qualificada entre universidade e escola, tomando as demandas concretas do território educativo como disparadoras de processos formativos, investigativos e de intervenção.

A primeira etapa consistiu no estabelecimento formal da parceria entre as instituições, seguido de visitas exploratórias e reuniões de alinhamento, que permitiram mapear demandas, necessidades e potencialidades da unidade educativa. Esses encontros inaugurais revelaram a disposição institucional para o diálogo, possibilitando a constituição de equipes temáticas relacionadas aos eixos definidos no projeto: formação de educadores, Conselho Mirim, gestão escolar, questões étnico-raciais e de gênero, e inclusão, com ações distribuídas ao longo do segundo semestre de 2025.

No conjunto das ações empreendidas, o eixo "formação de educadores", promoveu encontros semanais de estudo, reflexão e análise das práticas com professoras do CEI. A partir de textos selecionados — como "A mão da educadora", de Anna Tardos (2022), e documentos normativos da SMESP (SÃO PAULO, 2016; 2020, 2022)— as formações aprofundaram debates sobre cuidados, relações afetivas, organização dos tempos e espaços, e identidade docente. O processo formativo, mesmo atravessado por limitações estruturais próprias das redes conveniadas, evidenciou o engajamento das participantes e a produção de sentidos sobre a articulação entre teoria, prática e desenvolvimento profissional.

Paralelamente, outro eixo estruturante concentrou-se na formação da equipe gestora para a implementação do Conselho Mirim como dispositivo de participação infantil. Entre outubro e novembro de 2025, foram realizados três encontros sistemáticos, conduzidos por docentes e doutorandas do PROGEPE, que abordaram: fundamentos teóricos da participação infantil, estudo dos modelos de Laura Lundy (2007) e Roger Hart (1992), análise dos espaços educativos a partir da perspectiva da escuta e elaboração colaborativa de um instrumento institucional de diagnóstico. As discussões evidenciaram a transição da escuta como conceito para a escuta como método institucional, fortalecendo a gestão democrática e a inserção efetiva das crianças nos processos decisórios da unidade.

Ainda no âmbito da relação universidade-escola, o projeto promoveu ações junto ao Conselho do CEI, envolvendo pais e responsáveis, em que foram discutidas questões relativas à gestão democrática, à reforma de espaços, à corresponsabilidade e ao papel deliberativo do colegiado. As rodas de conversa suscitaram reflexões sobre concepções de infância, educação emancipada e diálogo intergeracional, indicando novas possibilidades de aprofundamento teórico e prático em encontros futuros.

Outro conjunto de ações tratou das questões étnico-raciais e de gênero, com uma tarde formativa que reuniu docentes, funcionários e gestão escolar. O encontro foi estruturado em

formato de círculo de cultura e tematizou violência contra a mulher, gênero como construção social, machismo estrutural, racismo e educação antirracista. A atividade articulou exposições teóricas, dados atualizados e experiências das participantes, reafirmando a importância da formação continuada como caminho para enfrentamento das desigualdades e da promoção de práticas educativas críticas e transformadoras.

No campo da educação inclusiva, a especialista convidada realizou formação sobre autismo na primeira infância, abordando a história do conceito, o perfil sensorial de crianças com TEA, a regulação emocional, a importância do olhar genuíno do educador e as práticas de respeito e acolhimento. A presença de uma profissional externa agregou densidade ao debate e atendeu a uma demanda formativa específica do CEI, identificada pela equipe gestora e pela equipe do projeto.

De modo geral, o conjunto das ações revela coerência teórico-metodológica, progressão formativa, engajamento das equipes e produção de dispositivos institucionais que sustentam a democratização da escola e a qualificação das práticas pedagógicas. Os processos vivenciados mobilizaram sujeitos, tensionaram concepções, produziram aprendizagens e instalaram novos modos de olhar, ouvir e decidir no cotidiano da unidade educativa. Assim, o projeto reafirma seu caráter transformador ao articular pesquisa, intervenção e formação continuada, promovendo deslocamentos significativos tanto no plano individual quanto no institucional.

Etapas a serem cumpridas em 2026

As seguintes ações estão no planejamento para 2026, conforme o projeto original aprovado:

1) Continuidade das ações formativas e propositivas de todos os eixos em calendário a ser acordado com o CEI;

2) Compartilhamento social das ações, por meio de evento aberto às comunidades acadêmica e escolar;

3) Desenvolvimento de material analítico e didático, com a participação de representantes dos diferentes segmentos envolvidos;

4) Publicização da concepção e dos resultados do projeto por meio de artigos científicos, livros e trabalhos apresentados em eventos científicos, redes de pesquisadores, dissertações de mestrado, teses de doutorado;

5) Prestação de contas às agências financiadoras;

6) Encerramento do projeto com elaboração de relatório final.

Referências

BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007. (Série Pesquisa, v. 3).

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BERGER, P.; LUCKMAN, T. **A construção social da realidade:** tratado sobre a sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BIOTO, P. A.; THEODOSSIOU, R. F. Plano de formação continuada nos CEIs da rede parceira – entre o cumprimento da instrução normativa e os atropelos do cotidiano. **Conjecturas**, v. 22, n. 14, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/364187243_Plano_de_formacao_continuada_nos_CEIs_da_rede_parceira__entre_o_cumprimento_da_instrucao_normativa_e_os_atropelos_do_cotidiano. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. SESU/CAPES. **Portaria conjunta CAPES/SESU de n.º 1, de 8 de novembro de 2023.** Dispõe sobre o Programa de Extensão Universitária da Pós-Graduação (PROEXT-PG) do Ministério da Educação (MEC), por sua Secretaria de Educação Superior (SESu) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=13486. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL. CAPES. **Edital Conjunto n.º 03/2024.** Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/programas-estrategicos/desenvolvimento-regional/programa-de-extensao-da-educacao-superior-na-pos-graduacao-proext-pg/edital-conjunto-n-03-2024. Acesso em: 11 dez. 2025.

BROSTOLIN, M. R.; AZEVEDO, A. P. Z. A participação da criança na pesquisa: entre possibilidades e limites. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-19, 2021.

CEI Coração de Maria. **Projeto Político-Pedagógico (PPP).** São Paulo, 2025.

DUBAR, C. **A socialização:** A construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. 2. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

HART, R. **Children's Participation:** from tokenism to citizenship. Florence: UNICEF, 1992.

IMBERNON, F. **Formação permanente de professores:** novas tendências. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

LUNDY, L. “Voice” is not enough: conceptualising. Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. **British Educational Research Journal**, v. 33, n. 6, p. 927-942, 2007.

RINALDI, C. **A pedagogia da escuta.** Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTANA, A. C. **A formação continuada das professoras da rede parceira da educação infantil do município de São Paulo.** 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) — Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa de Educação Alimentar e Nutricional para a Educação Infantil.** São Paulo: SME/COPED/CODAE, 2020

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação normativa de educação alimentar e nutricional para a educação infantil.** SMESP/COPED/CODAE, 2022.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 5-29, 2003.

SILVA, M. **Desafios na formação docente nos Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede parceira do município de São Paulo.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) — Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

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

TARDOS, Anna. A mão da educadora. In: FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler: educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Omnisciência, 2022. p. 68-77. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/678187446/A-mao-da-educadora-Ana-Tardos-1. Acesso em: 11 dez. 2025

THEODOSSIOU, R. F. **Minha atuação como diretora escolar na perspectiva da gestão colaborativa:** estratégias em um CEI da rede parceira do município de São Paulo. 2023. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) — Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

TOMÁS, C. Infâncias, culturas e participação: tensões e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos da Criança e da Infância**, v. 2, n. 4, p. 27-45, 2017.

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE. **Projeto de Extensão Universitária:** Pesquisa e intervenção na educação básica: ciência, democracia e sustentabilidade. São Paulo: UNINOVE, 2025.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS DA UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (PROGEPE-UNINOVE)

PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PESQUISA E INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CIÊNCIA, DEMOCRACIA E SUSTENTABILIDADE

RELATÓRIO ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2026 JUNTO AO CEI CORAÇÃO DE MARIA

Introdução

O presente relatório apresenta as atividades desenvolvidas no primeiro semestre de 2026 no âmbito do Projeto de Extensão Universitária "Pesquisa e Intervenção na Educação Básica: Ciência, Democracia e Sustentabilidade", desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE), em parceria com o Centro de Educação Infantil Coração de Maria, localizado no município de São Paulo. O projeto integra a Proposta Conjunta aprovada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e está fundamentado na compreensão da extensão universitária como espaço privilegiado de produção de conhecimentos, formação profissional e transformação social, articulando, de forma indissociável, ensino, pesquisa e extensão.

A proposta foi concebida a partir do reconhecimento da Educação Infantil como um campo estratégico para a promoção da democracia, da justiça social e da garantia dos direitos das crianças, compreendendo que a qualificação das práticas educativas demanda processos permanentes de investigação, formação continuada e construção coletiva de conhecimentos entre

universidade e escola. Nessa perspectiva, as ações desenvolvidas buscaram fortalecer o diálogo entre os referenciais produzidos no âmbito da pesquisa acadêmica e os saberes construídos no cotidiano da prática pedagógica, valorizando a participação ativa das professoras, da equipe gestora e dos pesquisadores na elaboração de respostas aos desafios concretos vivenciados pela instituição parceira.

Ao longo do semestre, o projeto estruturou-se em diferentes eixos de atuação, contemplando temas relacionados às questões étnico-raciais e de gênero, à implementação do Conselho Mirim como dispositivo de participação das crianças, à formação de educadores e às práticas pedagógicas na Educação Infantil. Embora o eixo "gestão escolar" não tenha desenvolvido atividades no período em razão do afastamento temporário da docente responsável, os demais eixos executaram as ações previstas, desenvolvendo processos de formação, investigação, sistematização e produção de materiais técnico-científicos que contribuíram para a qualificação das práticas institucionais e para a produção de conhecimentos relevantes para o campo educacional.

As atividades realizadas caracterizaram-se por uma abordagem colaborativa e investigativa, tendo como princípios a pesquisa-formação, a reflexão crítica sobre a prática, a escuta qualificada dos profissionais da educação e a construção compartilhada do conhecimento. Os encontros formativos, os diagnósticos institucionais, a produção de diários de itinerância, a elaboração de um produto técnico voltado ao Conselho Mirim e a sistematização das experiências desenvolvidas evidenciam o compromisso do projeto com a formação de profissionais reflexivos e com a produção de conhecimentos socialmente referenciados, capazes de dialogar com os desafios contemporâneos da Educação Infantil.

Este relatório sistematiza as principais ações realizadas no período, organizando-as por eixos temáticos e apresentando os objetivos, os percursos metodológicos, as atividades desenvolvidas, os resultados alcançados e as considerações produzidas por cada equipe de trabalho. Ao final, são expostas

uma síntese integrada das atividades executadas e as ações programadas para a conclusão do projeto, que incluem a elaboração de um livro coletivo, a finalização do relatório técnico a ser encaminhado à UNINOVE e à CAPES e a realização de um evento de socialização dos resultados junto à comunidade escolar e acadêmica. Dessa forma, o documento não apenas atende às exigências de acompanhamento e prestação de contas da proposta financiada, mas também constitui um registro da experiência construída coletivamente entre universidade e escola, evidenciando a contribuição da extensão universitária para o fortalecimento da formação docente, da produção científica e da qualidade social da educação básica.

Desenvolvimento das ações do projeto

Eixo: Questões étnico-raciais e de gênero
Responsáveis: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra e José Ricardo Machado

Em cumprimento aos objetivos específicos da Proposta Conjunta apresentada à CAPES, foi realizada, em 10 de abril de 2026, a segunda visita ao Centro de Educação Infantil Coração de Maria, localizado à rua Conselheiro Brotero, 779, no bairro de Higienópolis, em SP. Fomos recebidos pela diretora Roberta de Freitas Theodossiou, pela coordenadora pedagógica Ana Maria Góes Sá Teles Lopes e pelas demais professoras que compõem o quadro docente da escola.

Nesse dia, foram tratados três temas na formação: a) a Lei Maria da Penha; b) a caracterização das situações de violência contra as mulheres e os encaminhamentos sobre procedimentos jurídicos; c) o protocolo para prevenção e enfrentamento ao racismo e à xenofobia, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Os trabalhos foram desenvolvidos em formato de círculo de cultura.

Em primeiro lugar, foi apresentado um panorama sobre o arcabouço legislativo de proteção à mulher, com ênfase no aspecto

histórico da elaboração de leis como a 11.340/06 (Brasil, 2006) — Violência Doméstica (Lei Maria da Penha), e 13.104/15 (Brasil, 2015), que criou o tipo penal de feminicídio, passando também por uma abordagem sobre violência de gênero e educação escolar. Ainda sobre o tema, discutiram-se questões relativas ao machismo estrutural e às contribuições de autoras importantes na definição e compreensão do conceito. Por fim, foram apresentados dados da situação de violências praticadas contra as mulheres no Brasil em 2025.

Nessa ocasião, além do Prof. Jason Mafra e do Prof. Ricardo Machado, como formadores, houve a participação, a convite dos formadores desse encontro, da Dr.ª Gabriella Nicaretta Machado, advogada especialista em Direito de Família e em ações envolvendo violência contra a mulher. A profissional debateu com os presentes os aspectos jurídicos e casos práticos de aplicação da Lei Maria da Penha, abordando pontos específicos da lei e equacionando dúvidas recorrentes sobre o tema.

Em seguida, foi apresentado o "Protocolo para prevenção e enfrentamento ao racismo e à xenofobia", da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Trata-se de um documento recente, construído por especialistas da rede municipal de ensino e outros profissionais *experts* dessa temática, que envolveu uma rede de trabalho e pesquisa durante dois anos. O protocolo foi oficialmente lançado no final de 2025 e passou a vigorar em todas as escolas do município, tornando-se um documento de referência para a cidade de São Paulo e outros municípios que, a exemplo desse, têm trabalhado na elaboração de documento análogo em suas redes de ensino.

No final, foi realizado um momento de avaliação do encontro junto com as participantes e formadores(as). Observou-se que o encontro formativo foi muito positivo, não apenas porque o grupo envolvido teve acesso a informações e debates sobre temas ainda desconhecidos, mas, sobretudo, pelo interesse e envolvimento das participantes nas discussões sobre diferentes temas tratados. Houve, ainda, a solicitação de que outros encontros formativos

dessa natureza, para além do projeto de extensão que finaliza em 2026, possam ser oferecidos futuramente.

Considerações preliminares

As atividades desenvolvidas evidenciaram que os objetivos previstos para esta etapa do projeto de extensão foram plenamente alcançados. Os temas abordados durante a formação suscitaram amplo interesse das participantes e favoreceram um ambiente de diálogo qualificado acerca de questões fundamentais para o cotidiano das instituições de Educação Infantil, especialmente no que se refere à proteção dos direitos humanos, ao enfrentamento das diferentes formas de violência, à promoção da igualdade de gênero, ao combate ao racismo e à construção de práticas pedagógicas comprometidas com a democracia e a justiça social.

A metodologia adotada, organizada em formato de círculo de cultura, possibilitou que os referenciais legais, conceituais e normativos apresentados fossem permanentemente articulados às experiências vividas pelas profissionais em seu cotidiano de trabalho. Essa dinâmica favoreceu a participação ativa das educadoras, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de reflexões sobre os desafios enfrentados pelas instituições educativas diante das múltiplas expressões das desigualdades sociais presentes na realidade brasileira.

Além dos conhecimentos específicos construídos durante o encontro, a atividade contribuiu para fortalecer os vínculos de cooperação entre a Universidade Nove de Julho e o CEI Coração de Maria, reafirmando a extensão universitária como espaço privilegiado de diálogo entre produção acadêmica e prática profissional. A receptividade da equipe, o elevado grau de participação das educadoras e o interesse manifestado na continuidade de ações dessa natureza evidenciam a relevância da parceria estabelecida e o potencial formativo de iniciativas que articulam ensino, pesquisa e extensão em benefício da qualificação das práticas educativas.

Por fim, os resultados alcançados reforçam a importância da formação continuada como processo permanente de reflexão crítica sobre a prática profissional. A possibilidade de discutir temas contemporâneos à luz da legislação, da pesquisa acadêmica e das experiências concretas vividas pelas participantes contribuiu para ampliar a compreensão sobre o papel social da escola na promoção dos direitos humanos e da cidadania, consolidando os objetivos do projeto de extensão e fortalecendo o compromisso institucional com uma educação pública democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

Eixo: O Conselho Mirim como dispositivo de participação das crianças
Responsáveis. Prof.ª Dr.ª Nádia Lauriti e Carla Eggi

No primeiro semestre de 2026, foram desenvolvidas ações de pesquisa, formação e sistematização voltadas à implementação do Conselho Mirim como dispositivo de participação das crianças na Educação Infantil. O trabalho foi realizado em parceria com a equipe gestora do CEI Coração de Maria, articulando investigação diagnóstica, formação continuada e produção de conhecimento sobre escuta e participação infantil.

O percurso esteve fundamentado na compreensão das crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura e participantes legítimos da vida institucional, assumindo a escuta como princípio ético, político e pedagógico da gestão democrática.

Como etapa inicial do percurso investigativo, buscou-se compreender as características da cultura institucional da unidade educativa e identificar os elementos que poderiam subsidiar a implementação do Conselho Mirim. Para tanto, foi desenvolvido um diagnóstico formativo junto aos docentes e ao quadro de apoio da unidade educativa, concebido não apenas como instrumento de levantamento de informações, mas também como dispositivo de reflexão coletiva acerca das práticas já desenvolvidas e das possibilidades de fortalecimento da participação infantil na escola.

Uma das principais ações desenvolvidas no período foi a elaboração, aplicação e análise do diagnóstico formativo institucional junto aos docentes e ao quadro de apoio da unidade educativa.

O instrumento investigou cinco dimensões centrais:

- Sentido da escuta;
- Ambientes e convivência;
- Participação e protagonismo das crianças;
- Trabalho coletivo e cultura do cuidado;
- Pertencimento e formação continuada.

A sistematização dos dados permitiu identificar potencialidades institucionais relacionadas à cultura do cuidado, ao trabalho colaborativo e ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Também foram identificados desafios ligados à institucionalização da escuta infantil, à ampliação dos dispositivos de participação das crianças, ao fortalecimento da documentação pedagógica e à ampliação dos espaços de diálogo entre os profissionais.

Os resultados subsidiaram a definição das prioridades formativas para o ano de 2026 e constituíram importante referência para a construção das ações subsequentes do projeto.

Os dados produzidos pelo diagnóstico constituíram a base para o planejamento das ações formativas desenvolvidas ao longo do semestre. Em vez de permanecerem apenas como resultados de uma investigação institucional, as informações coletadas passaram a orientar o processo de formação continuada da equipe gestora, possibilitando que as discussões fossem construídas a partir das necessidades efetivamente identificadas na realidade da unidade educativa.

No período analisado, foram realizados encontros formativos com a equipe gestora, voltados à reflexão crítica sobre os dados produzidos e à construção coletiva de estratégias de intervenção pedagógica.

Destaca-se especialmente o 4º Encontro Formativo, realizado em março de 2026, dedicado à apresentação da tabulação e análise

do diagnóstico institucional. Nesse encontro, foram discutidas as demandas formativas emergentes e definidos os primeiros encaminhamentos para a elaboração do produto educacional.

Já no 5º Encontro Formativo, realizado em abril de 2026, o trabalho concentrou-se na sistematização do percurso desenvolvido, na organização dos materiais produzidos e na continuidade da escrita colaborativa do produto educacional. O encontro marcou a transição da etapa diagnóstica para a fase de produção e socialização do conhecimento construído coletivamente.

À medida que os encontros formativos avançavam, tornou-se evidente a necessidade de sistematizar os conhecimentos produzidos durante o percurso. As discussões realizadas, os dados construídos ao longo da investigação e as reflexões decorrentes da experiência passaram, então, a constituir a base para a elaboração do produto educacional previsto na pesquisa, concebido como instrumento de apoio à implementação do Conselho Mirim e de disseminação das aprendizagens produzidas na própria escola.

Outra frente importante de atuação consistiu na coordenação e no acompanhamento da construção do produto educacional intitulado "Escutar, Participar e Decidir: Guia para Implementação do Conselho Mirim no CEI".O guia vem sendo elaborado de forma colaborativa com a equipe gestora e contempla:

- Fundamentação teórica sobre participação infantil;
- Diagnóstico formativo institucional;
- Análise dos dados produzidos;
- Plano formativo da unidade;
- Orientações para implementação do Conselho Mirim;
- Instrumentais pedagógicos de acompanhamento;
- Possibilidades de replicação da experiência em outras unidades educativas.

Além de constituir um produto técnico-pedagógico, o material representa um importante exercício de autoria institucional e valorização dos saberes produzidos no cotidiano da escola.

Paralelamente ao desenvolvimento do produto educacional, foram realizadas ações voltadas à organização dos materiais

produzidos durante a investigação. Considerando a quantidade de documentos, registros, análises e produções decorrentes da pesquisa, tornou-se necessário estruturar mecanismos de preservação da memória do projeto, favorecendo tanto o acompanhamento das atividades quanto futuras consultas e desdobramentos da experiência.

Durante o semestre também foi estruturado um ambiente digital compartilhado para organização e preservação da memória do projeto. Foram organizados:

- Registros dos encontros formativos;
- Instrumentos de pesquisa;
- Tabulações e análises dos dados;
- Referenciais teóricos;
- Produções da equipe gestora;
- Materiais relacionados ao produto educacional.

Essa ação contribuiu para a consolidação da memória institucional do percurso formativo e para o fortalecimento da cultura de documentação e sistematização das práticas.

A organização da documentação produzida ao longo do semestre também possibilitou planejar estratégias de divulgação dos conhecimentos construídos durante a pesquisa. Entendeu-se que a socialização dos resultados representa etapa fundamental do próprio processo investigativo, permitindo ampliar o diálogo com outros profissionais da Educação Infantil e contribuir para o fortalecimento das discussões sobre participação das crianças e gestão democrática em diferentes contextos educacionais.

No âmbito da divulgação das experiências produzidas, foram iniciadas as articulações para participação da equipe na Jornada Pedagógica, com a intenção de socializar os resultados do diagnóstico formativo, o percurso de implementação do Conselho Mirim e a construção do guia de implementação.

Essa etapa visa ampliar a circulação do conhecimento produzido e fortalecer as redes de diálogo sobre gestão democrática e participação infantil na Educação Infantil.

Considerações preliminares

As atividades desenvolvidas ao longo do primeiro semestre evidenciaram que investigação, formação continuada e produção de conhecimento constituíram dimensões indissociáveis do projeto. O percurso construído permitiu consolidar importantes aprendizagens institucionais e criar condições para a continuidade das ações previstas para o segundo semestre.

O primeiro semestre de 2026 foi marcado pela consolidação do diagnóstico institucional, pela definição das prioridades formativas da unidade, pelo fortalecimento da escrita colaborativa e pela produção de instrumentos voltados à implementação do Conselho Mirim.

O percurso desenvolvido evidenciou avanços significativos na construção de uma cultura institucional pautada na escuta, na participação e na gestão democrática, reafirmando a potência da formação continuada como espaço de reflexão coletiva e transformação das práticas educativas.

Eixo: Formação de educadores
Responsáveis: Prof.ª Dr.ª Patrícia Ap. Bioto e Angelina Colombo

Dando andamento às atividades programadas para o eixo indicado, foram realizados, no primeiro semestre de 2026, três encontros formativos junto à equipe docente do Centro de Educação Infantil Coração de Maria. Os encontros contaram com a participação da diretora da unidade, da coordenação pedagógica e das professoras da instituição, configurando um espaço de estudo, reflexão e produção coletiva de conhecimentos acerca da prática educativa na Educação Infantil.

As ações desenvolvidas inserem-se na perspectiva da pesquisa-formação, compreendida como uma metodologia que articula investigação, formação e intervenção, produzindo conhecimentos a partir da reflexão sistemática sobre a prática profissional. Nessa perspectiva, os encontros não tiveram caráter

expositivo tradicional, mas foram organizados como espaços de diálogo, leitura compartilhada de textos, problematização das experiências vividas pelas participantes e construção coletiva de interpretações acerca do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição. Tal configuração permitiu que os referenciais teóricos discutidos fossem constantemente confrontados com as situações concretas vivenciadas pelas professoras em seu cotidiano profissional, fortalecendo o caráter investigativo e reflexivo do processo formativo.

Desde o início do primeiro encontro, foi apresentada às participantes a proposta de trabalho prevista para o semestre, contextualizando sua inserção no projeto de extensão desenvolvido em parceria entre a Universidade Nove de Julho e o CEI Coração de Maria. Explicou-se que, além das atividades de formação, o projeto previa a produção de conhecimentos acadêmicos acerca da própria experiência formativa, integrando ações de ensino, pesquisa e extensão. Também foram apresentados os pesquisadores presentes no encontro, esclarecendo-se que parte das atividades desenvolvidas naquele momento contribuía simultaneamente para pesquisas de doutorado em andamento, evidenciando a estreita relação entre investigação científica e processos formativos vivenciados na escola.

Na sequência, foi apresentada às educadoras a proposta de elaboração de diários de itinerância, compreendidos como dispositivos de registro reflexivo capazes de documentar os percursos formativos vividos ao longo dos encontros. Explicou-se que essa modalidade de escrita, inspirada na tradição da pesquisa-formação, propõe que cada participante registre suas compreensões, inquietações, aprendizagens e relações estabelecidas entre os referenciais teóricos estudados e sua experiência profissional. Destacou-se que esses relatos não seriam compreendidos como simples registros descritivos das atividades realizadas, mas como textos autorais, capazes de revelar o modo como cada educadora atribui significado ao seu próprio processo de formação. Foi igualmente informado que tais produções

poderiam integrar uma publicação coletiva prevista no âmbito do projeto de extensão, fortalecendo a autoria das professoras e valorizando os conhecimentos produzidos na própria escola. A proposta foi recebida com entusiasmo pelas participantes, que manifestaram interesse em participar da construção do livro coletivo e em compartilhar seus percursos formativos.

A discussão teórica do primeiro encontro foi organizada a partir da leitura da obra de Hubert Hannoun (1998), dedicada à reflexão sobre as certezas e as apostas da educação. Embora algumas participantes tenham relatado dificuldades decorrentes da densidade filosófica do texto, o diálogo coletivo permitiu que os conceitos apresentados pelo autor fossem progressivamente apropriados pelo grupo e relacionados às experiências cotidianas vividas na Educação Infantil. Ao longo da conversa, destacou-se que a leitura não deveria ser compreendida apenas como exercício de compreensão conceitual, mas como oportunidade para que cada educadora revisitasse suas próprias convicções, dúvidas e escolhas profissionais, reconhecendo que educar implica permanentemente colocar em questão certezas anteriormente estabelecidas.

A partir das contribuições de Hannoun (1998), desenvolveu-se uma reflexão acerca dos pressupostos fundamentais da educação, compreendidos pelo autor como elementos constitutivos da própria condição humana. Discutiu-se que a educação não se limita à transmissão de conteúdos ou ao desenvolvimento de competências técnicas, mas representa uma ação ética, social e política orientada para a constituição da humanidade de cada sujeito. Nesse contexto, enfatizou-se que toda prática educativa carrega uma aposta sobre o futuro, pois educar significa acreditar na capacidade humana de escolher caminhos de convivência, solidariedade, liberdade e construção coletiva da vida social. As participantes relacionaram essas ideias às práticas cotidianas desenvolvidas no CEI, reconhecendo que gestos aparentemente simples — como acolher uma criança, escutá-la atentamente, respeitar seu tempo de desenvolvimento ou favorecer sua

autonomia — expressam concepções profundas acerca do sentido da educação e da sociedade que se pretende construir.

Ao longo do debate, ganhou especial destaque a discussão sobre liberdade, responsabilidade e perfectibilidade humana. Argumentou-se que a liberdade não constitui apenas um direito individual, mas uma condição para que educadores e educandos assumam responsabilidade por suas escolhas e por sua participação na construção do espaço coletivo. A organização da rotina escolar, os combinados estabelecidos com as crianças, os cuidados compartilhados e a constituição de regras de convivência foram analisados não como mecanismos meramente disciplinares, mas como oportunidades de desenvolvimento da consciência social, da cooperação e da responsabilidade coletiva. Essa perspectiva permitiu às participantes reconhecer que pequenas decisões presentes na rotina da Educação Infantil possuem profundo significado formativo, contribuindo para a construção da autonomia e do pertencimento social das crianças.

Por fim, o primeiro encontro consolidou um ambiente de intensa participação, no qual as professoras compartilharam experiências, dúvidas, interpretações e exemplos de sua prática pedagógica. A leitura do texto de Hannoun (1998) funcionou como elemento desencadeador de reflexões sobre identidade profissional, sentido do trabalho docente e compromisso ético da educação, estabelecendo uma base conceitual que serviria de referência para os encontros subsequentes. Mais do que discutir um texto filosófico, o grupo passou a refletir sobre as razões que sustentam o fazer educativo, reafirmando a necessidade de manter uma postura investigativa e de permanente formação ao longo da trajetória profissional.

As discussões desenvolvidas no segundo encontro tomaram como referência o artigo de Julia Varela e Fernando Álvarez-Uría (1992), que analisa historicamente o processo de constituição da escola moderna e daquilo que os autores denominam "maquinaria escolar". Diferentemente do texto trabalhado no encontro anterior, de natureza eminentemente filosófica, este apresentou às

participantes uma abordagem histórico-sociológica da educação, propondo uma leitura crítica acerca das origens das instituições escolares contemporâneas e dos mecanismos sociais, políticos e culturais que estruturaram sua organização ao longo dos séculos. Logo no início das discussões, reconheceu-se que se tratava de um texto de maior complexidade conceitual, cuja leitura exigia sucessivas retomadas e um esforço interpretativo significativo por parte das participantes. Ainda assim, o próprio estranhamento provocado pelo texto foi assumido como parte constitutiva do processo formativo, uma vez que o objetivo central não consistia apenas na compreensão de novos conceitos, mas na problematização de concepções de escola que, muitas vezes, são naturalizadas na prática cotidiana.

A partir da mediação realizada pelas formadoras, discutiu-se que a escola contemporânea não constitui uma realidade natural nem um modelo único de organização da educação, mas resulta de um longo processo histórico de construção social. Nesse sentido, foram apresentados elementos da sociologia histórica desenvolvida por Varela e Álvarez-Uría (1992), destacando-se que a configuração atual da escola — seus espaços, tempos, rotinas, formas de organização e mecanismos de controle — foi sendo produzida historicamente em resposta a diferentes interesses políticos, econômicos e culturais. Essa perspectiva permitiu deslocar o olhar das participantes da dimensão exclusivamente pedagógica para uma compreensão mais ampla da instituição escolar como parte de uma determinada organização social, possibilitando perceber que muitos aspectos presentes na rotina educativa ultrapassam decisões individuais dos professores e encontram-se relacionados a processos históricos mais abrangentes.

Ao longo da discussão, ressaltou-se que reconhecer a historicidade da escola não implica desqualificar seu papel social nem negar sua importância para a formação humana. Ao contrário, compreender os condicionantes históricos da instituição escolar permite ampliar a consciência crítica dos educadores acerca dos espaços de autonomia existentes em seu trabalho cotidiano. Nessa

direção, foi enfatizado que todos os profissionais da educação atuam em instituições organizadas segundo normas, legislações, currículos e formas de funcionamento previamente estabelecidas, desde a Educação Infantil até a pós-graduação. Entretanto, essa organização não elimina a possibilidade de escolhas pedagógicas conscientes nem impede que professores construam práticas comprometidas com a formação integral dos sujeitos.

As participantes passaram, então, a relacionar essas reflexões com situações concretas vividas no CEI Coração de Maria. Foram retomados diversos exemplos do cotidiano institucional, como a organização dos espaços, os horários das rotinas, os procedimentos de cuidado, a utilização dos ambientes, a organização dos materiais e as formas de circulação das crianças pela escola. Esses elementos, frequentemente percebidos apenas como aspectos administrativos da rotina, passaram a ser analisados também como construções históricas que expressam determinadas concepções de infância, de aprendizagem e de organização social. Ao mesmo tempo, discutiu-se que a existência dessas estruturas não impede que o trabalho pedagógico seja desenvolvido de maneira acolhedora, respeitosa e comprometida com a escuta das crianças, desde que os profissionais compreendam criticamente os fundamentos das práticas que realizam diariamente.

Nesse contexto, um dos aspectos que mais mobilizou o grupo foi a reflexão sobre a tensão existente entre reprodução e transformação. As educadoras reconheceram que, muitas vezes, determinadas práticas escolares são reproduzidas quase automaticamente porque foram incorporadas ao longo da própria trajetória de formação profissional. O texto possibilitou que esse movimento fosse problematizado, permitindo compreender que muitos comportamentos considerados naturais ou inevitáveis resultam, na realidade, de processos históricos de institucionalização da escola. A discussão levou as participantes a reconhecerem que a formação continuada desempenha papel decisivo justamente por possibilitar a revisão dessas

naturalizações, ampliando a capacidade crítica dos professores diante das práticas que realizam cotidianamente.

Outro aspecto amplamente debatido foi a relação entre escola, Estado e políticas públicas. As formadoras conduziram uma reflexão sobre o modo como as instituições educacionais cumprem funções sociais definidas pelas políticas públicas, discutindo que a Educação Infantil, além de constituir um direito fundamental das crianças, também responde a demandas econômicas, sociais e organizacionais da sociedade contemporânea. As participantes analisaram criticamente situações em que determinadas políticas podem produzir uma compreensão restrita do papel das creches, reduzindo-as a espaços destinados exclusivamente à guarda das crianças para possibilitar a inserção das famílias no mercado de trabalho. A partir dessa problematização, reforçou-se a necessidade de compreender a Educação Infantil como espaço educativo, formativo e promotor de direitos, cuja finalidade ultrapassa amplamente sua dimensão assistencial.

As discussões também permitiram refletir sobre as diferentes formas de controle presentes nas sociedades contemporâneas. Dialogando com o texto estudado, foram debatidos mecanismos cada vez mais sutis de vigilância, normalização e produção de comportamentos, evidenciando que, muitas vezes, tais processos deixam de depender exclusivamente de controles externos e passam a ser incorporados pelos próprios sujeitos em suas formas de pensar e agir. As participantes reconheceram que esse movimento também alcança o cotidiano escolar, manifestando-se em expectativas de desempenho, produtividade, eficiência e cumprimento de padrões institucionais. A análise coletiva permitiu compreender que tais condicionantes não anulam a autonomia profissional, mas tornam ainda mais necessário o desenvolvimento de uma postura crítica sustentada pelo estudo, pela reflexão e pela produção compartilhada de conhecimentos.

Ao mesmo tempo, as professoras apresentaram inúmeras situações nas quais identificam possibilidades concretas de resistência pedagógica no interior da própria instituição escolar.

Foram compartilhadas experiências relacionadas ao acolhimento das crianças, ao respeito aos seus tempos de desenvolvimento, à escuta sensível das famílias, à valorização da diversidade e à recusa de práticas excessivamente padronizadas. Um exemplo particularmente significativo discutido pelo grupo referiu-se às intervenções realizadas diante de situações envolvendo estereótipos de gênero entre as crianças. Ao refletirem sobre esses episódios, as participantes reconheceram que pequenas escolhas realizadas no cotidiano — como reorganizar uma fila, problematizar comportamentos ou acolher modos diversos de participação das crianças nas brincadeiras — representam oportunidades concretas de construção de práticas educativas comprometidas com uma formação mais democrática e inclusiva. Dessa forma, compreendeu-se que a transformação da escola não ocorre apenas por meio de grandes reformas institucionais, mas também através das inúmeras decisões pedagógicas tomadas diariamente pelos educadores em suas relações com as crianças.

Ao final do encontro, as formadoras retomaram o percurso desenvolvido ao longo das atividades do semestre, evidenciando que os diferentes textos estudados — desde os referenciais acolhidos pela rede municipal, passando pelas discussões curriculares, pelos fundamentos filosóficos da educação apresentados por Hubert Hannoun (1998) e pelas análises histórico-sociológicas de Julia Varela e Fernando Álvarez-Uría (1992) — compõem dimensões complementares da constituição profissional docente. Ressaltou-se que a formação do educador exige a articulação permanente entre fundamentos filosóficos, referenciais curriculares, compreensão das políticas públicas e capacidade crítica para interpretar a realidade educacional. Nessa perspectiva, reafirmou-se que teoria e prática não constituem dimensões separadas, mas aspectos inseparáveis da própria identidade profissional do educador, cuja atuação exige estudo permanente, reflexão coletiva e disposição constante para revisar as próprias certezas diante das complexidades do trabalho educativo.

O terceiro encontro formativo constituiu um momento de consolidação do percurso desenvolvido ao longo do semestre, tendo como eixo central a devolutiva coletiva dos diários de itinerância produzidos pelas quatro professoras participantes da pesquisa-formação e pela coordenadora pedagógica da unidade escolar. Diferentemente dos encontros anteriores, voltados predominantemente ao estudo e à problematização de referenciais teóricos, esta etapa voltou-se à socialização dos conhecimentos produzidos pelas próprias educadoras, evidenciando a passagem das participantes da condição de leitoras e debatedoras para a de autoras de textos científicos e narrativos produzidos a partir de suas experiências profissionais.

Inicialmente, realizou-se uma apreciação individualizada dos diários elaborados por cada participante, destacando-se aspectos relativos à estrutura textual, à articulação entre experiência e fundamentação teórica, à coerência argumentativa e às possibilidades de aprofundamento analítico. As devolutivas foram realizadas em ambiente de diálogo e respeito, preservando o caráter formativo da pesquisa e reafirmando que o processo de escrita constitui um movimento permanente de reelaboração das próprias experiências. Nesse momento, procurou-se valorizar a autoria das educadoras, evidenciando que cada diário expressava uma forma singular de compreender o trabalho pedagógico e de atribuir sentido às experiências vividas no cotidiano da Educação Infantil.

Também foram esclarecidos os procedimentos previstos para a continuidade da produção dos textos, incluindo o cronograma de ajustes dos manuscritos, as etapas editoriais necessárias para a publicação do livro resultante do projeto de extensão e as informações relativas ao evento de lançamento da obra, previsto para o encerramento das atividades do projeto. Explicou-se que os textos passariam por um processo de revisão técnica, normalização e editoração, preservando, contudo, a autoria das participantes e as características próprias de cada narrativa produzida. Ressaltou-se que o livro reunirá produções elaboradas por diferentes participantes do projeto de extensão, constituindo um registro

coletivo da experiência formativa desenvolvida ao longo das ações realizadas pelo PROGEPE em parceria com o CEI Coração de Maria.

Um dos aspectos mais significativos desse encontro foi a espontaneidade com que as professoras passaram a compartilhar trechos de seus próprios diários de itinerância. Motivadas pelas discussões realizadas nos encontros anteriores e fortalecidas pelas relações de confiança, acolhimento e incentivo profissional construídas ao longo da pesquisa-formação, as participantes sentiram-se à vontade para apresentar ao grupo suas reflexões, dúvidas, descobertas e aprendizagens. O compartilhamento das produções revelou não apenas a qualidade das escritas desenvolvidas, mas também a constituição de uma verdadeira comunidade de aprendizagem, na qual a leitura do texto da colega transformava-se em novo elemento de reflexão para todas as participantes.

Além dos diários de itinerância, as educadoras também compartilharam mini-histórias produzidas a partir das experiências vividas com as crianças na instituição. Esses registros narrativos evidenciaram a capacidade das professoras de documentar pedagogicamente o cotidiano da Educação Infantil, conferindo visibilidade às experiências infantis e às múltiplas formas pelas quais as crianças constroem conhecimentos em suas interações diárias. As narrativas apresentadas demonstraram sensibilidade na observação das infâncias, refinamento na escuta pedagógica e crescente apropriação dos referenciais discutidos durante a formação, especialmente aqueles relacionados à documentação pedagógica, à escuta das crianças e à construção da autoria docente. A riqueza das narrativas reforçou a potência formativa do grupo, evidenciando que o processo desenvolvido ao longo dos encontros ultrapassou a simples discussão de textos acadêmicos e passou a produzir novas formas de compreender, registrar e interpretar a prática educativa.

As análises realizadas pelas formadoras evidenciaram que os diários elaborados apresentavam elevado grau de maturidade reflexiva. Em conjunto, as produções revelaram eixos recorrentes

relacionados à compreensão da escola como território de resistência, ao reconhecimento da autoria infantil, à valorização da escuta sensível, à centralidade do cuidado como dimensão constitutiva da ação pedagógica e à construção de uma identidade profissional ancorada na reflexão permanente sobre a prática. Observou-se, ainda, que as professoras passaram a produzir interpretações capazes de articular suas experiências cotidianas com referenciais teóricos discutidos durante a pesquisa-formação, indicando significativo avanço na constituição de uma postura investigativa diante do próprio trabalho docente. As sínteses elaboradas a partir dos diários evidenciaram exatamente esse movimento de passagem da vivência ao conhecimento, caracterizando o diário de itinerância como instrumento de descoberta, reflexão e produção de saberes profissionais.

Durante a apreciação das produções, verificou-se que dois dos diários apresentavam elevado potencial para extrapolar os limites da publicação prevista no livro coletivo do projeto. Em razão da consistência analítica, da originalidade das interpretações construídas e da relevância das experiências narradas para os campos da formação de professores e da Educação Infantil, foi sugerido às respectivas autoras que ampliassem seus textos com vistas à elaboração de artigos científicos. Para subsidiar esse processo, foram encaminhadas referências bibliográficas específicas e orientações de aprofundamento teórico, objetivando transformar os diários em produções acadêmicas capazes de dialogar com a comunidade científica. Tal encaminhamento representou um importante reconhecimento da qualidade intelectual das produções elaboradas pelas professoras, reafirmando um dos princípios centrais da pesquisa-formação: reconhecer os docentes da educação básica como produtores legítimos de conhecimento e como autores de contribuições relevantes para o avanço das pesquisas em educação.

Ao final do encontro, observou-se que o grupo alcançara um estágio de amadurecimento significativamente distinto daquele encontrado no início do percurso formativo. A confiança

construída entre universidade e escola, o ambiente de escuta recíproca, o incentivo permanente à autoria e o compartilhamento das experiências favoreceram a constituição de um coletivo capaz de produzir conhecimentos sobre sua própria prática, fortalecendo a identidade profissional das educadoras e consolidando a pesquisa-formação como espaço de investigação, formação e produção compartilhada de saberes. Por fim, pode-se afirmar que este terceiro encontro marca a passagem para aquilo que Barbier (2007) denomina de socialização das produções reflexivas, momento em que o conhecimento produzido pelos participantes retorna ao grupo para ser discutido, reelaborado e aprofundado.

Considerações preliminares

Ao término do ciclo de encontros realizados no primeiro semestre de 2026, observou-se que os objetivos propostos pelo projeto de extensão foram amplamente alcançados. As atividades desenvolvidas favoreceram a constituição de um espaço permanente de diálogo entre universidade e escola, no qual o estudo de referenciais teóricos, a problematização das experiências profissionais e a produção compartilhada de conhecimentos passaram a integrar um mesmo movimento formativo. Ao longo dos encontros, as professoras demonstraram crescente envolvimento com as discussões propostas, apropriando-se progressivamente dos conceitos trabalhados e estabelecendo relações cada vez mais consistentes entre os referenciais estudados e as práticas desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil.

O percurso construído evidenciou que a pesquisa-formação ultrapassa a lógica tradicional da formação continuada centrada na transmissão de conteúdos ou na atualização técnica dos profissionais. A dinâmica adotada permitiu que as educadoras ocupassem sucessivamente diferentes lugares no processo formativo: inicialmente como leitoras e debatedoras dos textos propostos; posteriormente como intérpretes de suas próprias práticas; e, por fim, como autoras de produções reflexivas capazes

de sistematizar conhecimentos produzidos a partir da experiência profissional. Essa passagem da condição de participantes para a de produtoras de conhecimento revelou-se um dos resultados mais significativos do trabalho desenvolvido, reafirmando o potencial da pesquisa-formação para fortalecer a autoria docente e ampliar o reconhecimento dos professores da educação básica como intelectuais que investigam, interpretam e produzem saberes sobre sua prática.

Outro aspecto relevante observado ao longo do processo foi a consolidação de um ambiente de confiança, acolhimento e respeito mútuo entre universidade e escola. As relações construídas durante os encontros favoreceram a livre circulação da palavra, o compartilhamento de dúvidas, inseguranças, descobertas e experiências profissionais, permitindo que as participantes discutissem situações concretas de seu cotidiano sem receio de julgamento. Essa atmosfera colaborativa mostrou-se decisiva para o amadurecimento das produções escritas, para o compartilhamento espontâneo dos diários de itinerância e das mini-histórias produzidas a partir das experiências com as crianças, bem como para o fortalecimento da identidade profissional do grupo.

As produções elaboradas pelas professoras evidenciaram significativo desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão sobre a prática pedagógica. Os diários de itinerância revelaram uma crescente articulação entre experiência, fundamentação teórica e posicionamento profissional, demonstrando que as participantes passaram a atribuir novos significados às situações vividas na escola e às relações estabelecidas com as crianças, as famílias e a própria equipe pedagógica. Da mesma forma, as mini-histórias compartilhadas durante o terceiro encontro evidenciaram sensibilidade para documentar pedagogicamente o cotidiano da Educação Infantil, conferindo visibilidade às aprendizagens, às iniciativas e às formas singulares pelas quais as crianças constroem conhecimentos em suas interações diárias.

Merece destaque, ainda, a qualidade das produções desenvolvidas ao longo do processo. Além de integrarem a publicação coletiva prevista pelo projeto de extensão, duas das produções apresentaram densidade analítica e originalidade suficientes para que suas autoras fossem convidadas a aprofundar os textos com vistas à elaboração de artigos científicos. Para tanto, foram disponibilizadas referências bibliográficas específicas e orientações destinadas ao desenvolvimento dessas produções, reafirmando o compromisso do projeto não apenas com a formação continuada, mas também com a inserção das professoras da educação básica na produção e circulação do conhecimento científico. Tal encaminhamento representa um importante reconhecimento da potência intelectual das educadoras participantes e reafirma a compreensão de que a escola constitui também um espaço legítimo de investigação e produção de conhecimentos.

Finalmente, o conjunto das atividades desenvolvidas reafirmou a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão como princípio estruturante da formação docente. O diálogo estabelecido entre os referenciais filosóficos de Hubert Hannoun (1998), as análises histórico-sociológicas de Julia Varela e Fernando Álvarez-Uría (1992), os documentos curriculares, as experiências vividas pelas professoras e a escrita dos diários de itinerância permitiu constituir um percurso formativo coerente, no qual teoria e prática permaneceram permanentemente articuladas. Mais do que oferecer respostas prontas, os encontros favoreceram a construção coletiva de perguntas cada vez mais qualificadas acerca da educação, da docência, da infância e do papel social da escola, fortalecendo a capacidade investigativa das participantes.

Os resultados alcançados permitem concluir que a parceria estabelecida entre o PROGEPE/UNINOVE e o CEI Coração de Maria produziu impactos que extrapolam a realização dos encontros formativos propriamente ditos. A constituição de uma comunidade de aprendizagem comprometida com a reflexão crítica, com a documentação das práticas pedagógicas, com a autoria docente e com a produção compartilhada de

conhecimentos evidencia a potência dessa experiência como referência para futuras ações de pesquisa-formação desenvolvidas no âmbito da educação básica. Nesse sentido, o percurso realizado ao longo do projeto reafirma que investir na formação de professores por meio de processos colaborativos, reflexivos e investigativos significa, simultaneamente, qualificar as práticas educativas, fortalecer o desenvolvimento profissional docente e ampliar a produção de conhecimentos relevantes para a Educação Infantil e para o campo da formação de professores.

Eixo: Formação de educadores
Responsáveis: Prof.ª Dr.ª Ligia C. A. Vercelli e Adriana Russo

Em prosseguimento ao projeto formativo do eixo supracitado, desenvolvido conjuntamente pela docente e doutoranda arroladas, desenvolveram-se ações realizadas em três encontros formativos junto às professoras e gestoras do CEI Coração de Maria, concebidas como dispositivos de problematização da prática. A primeira formação centrou-se no desenvolvimento psíquico como elemento fundamental para a sustentação da subjetividade humana. A segunda ação formativa centrou-se na escuta, entendida como condição de possibilidade da ação pedagógica. A terceira deslocou o foco para a intervenção, problematizando a decisão de agir diante das ações das crianças.

A organização desse percurso formativo foi construída de maneira progressiva, de modo que cada encontro constituísse fundamento para o seguinte. Inicialmente, buscou-se compreender os processos de constituição psíquica da criança pequena; posteriormente, discutiu-se a escuta como princípio epistemológico da prática pedagógica; por fim, refletiu-se sobre a intervenção docente como dimensão central da ação educativa. Essa sequência permitiu articular desenvolvimento infantil, compreensão da criança e ação pedagógica em um mesmo movimento formativo.

Na primeira formação, realizada em 9 de outubro de 2025, a dupla docente/doutoranda abordou o desenvolvimento psíquico como elemento fundamental para a sustentação da subjetividade humana, pois entendemos que os primeiros anos de vida constituem um período decisivo para a formação emocional, cognitiva, social e subjetiva da criança. A discussão partiu do texto "Virando gente: a história do nascimento do psiquismo" de Fontes, Roxo, Soares e Kislanov (2014) o qual apresenta a constituição psíquica do bebê, enfatizando que o psiquismo humano não é inato nem se desenvolve de maneira isolada, mas constitui-se nas relações estabelecidas desde os primeiros momentos de vida.

As reflexões produzidas no primeiro encontro permitiram deslocar progressivamente o foco das discussões da constituição subjetiva da criança para as implicações desse processo sobre a prática pedagógica. Compreender o desenvolvimento psíquico revelou-se condição importante para problematizar a própria relação educativa, conduzindo naturalmente ao debate sobre a escuta como fundamento da ação docente.

A escuta ocupa lugar central nas discussões contemporâneas sobre Educação Infantil, sendo frequentemente associada a uma postura de acolhimento e respeito à criança. No entanto, na tradição inaugurada por Loris Malaguzzi (1999) e desenvolvida por Carla Rinaldi (2012), a escuta assume um estatuto mais complexo, sendo compreendida como princípio epistemológico da prática pedagógica.

Ao longo das discussões realizadas nesse segundo momento, tornou-se evidente que reconhecer a importância da escuta não era suficiente para transformar as práticas pedagógicas. A análise coletiva revelou que, apesar da ampliação da capacidade de observação das professoras, permaneciam dúvidas acerca da forma como essa escuta deveria orientar as decisões tomadas diante das ações das crianças. Tal constatação conduziu à organização do terceiro encontro formativo, dedicado especificamente à intervenção pedagógica.

A intervenção docente, temática discutida na formação realizada dia 15 de abril de 2026, pela dupla docente/orientanda, constitui um dos elementos mais complexos da prática pedagógica na creche. Longe de ser uma ação neutra, ela expressa concepções de criança, de aprendizagem e de educação.

O percurso desenvolvido ao longo dos três encontros evidencia um movimento contínuo de aprofundamento conceitual e de sistematização das aprendizagens produzidas durante a formação. As discussões realizadas não permaneceram restritas ao estudo dos referenciais teóricos, mas buscaram permanentemente estabelecer relações entre os conceitos apresentados e as situações concretas vividas pelas professoras em seu cotidiano profissional.

Ao articular contribuições da psicanálise, da abordagem de Reggio Emilia e dos estudos sobre intervenção pedagógica, o processo formativo possibilitou a construção de um referencial integrado para a compreensão da prática educativa na creche. As narrativas pedagógicas mobilizadas durante os encontros constituíram importantes dispositivos de reflexão, favorecendo processos de identificação, estranhamento e revisão das interpretações habituais das participantes acerca das ações infantis e das respostas construídas pelos adultos.

Da mesma forma, a sistematização dos debates permitiu identificar importantes deslocamentos produzidos ao longo do percurso, especialmente no que se refere à compreensão da criança como sujeito ativo da aprendizagem, à valorização da observação qualificada, à ressignificação da espera como decisão pedagógica e à ampliação da intencionalidade das intervenções docentes. Esses elementos constituem importantes contribuições para futuras ações formativas voltadas à qualificação das práticas na Educação Infantil.

Considerações preliminares

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo permitem sustentar que a qualificação da prática pedagógica na creche não se reduz à incorporação de novos repertórios metodológicos, mas

implica um deslocamento mais profundo, de ordem epistemológica e ética, no modo como o adulto se relaciona com a ação da criança.

As três formações analisadas evidenciam que o problema central da prática docente não reside na ausência de intervenção, mas na sua automatização. Intervenções rápidas, orientadas por lógicas de eficiência, controle e antecipação, tendem a interromper processos de aprendizagem ao eliminar a dimensão investigativa das ações infantis. Nesse sentido, o que está em jogo não é a quantidade de intervenção, mas a sua qualidade, intencionalidade e temporalidade.

Eixo: Gestão escolar
Responsável: Prof.ª Dr.ª Rosiley Ap. Teixeira

No período correspondente ao primeiro semestre de 2026, não foram desenvolvidas ações no âmbito do eixo "gestão escolar", sob responsabilidade da Prof.ª Dr.ª Rosiley Aparecida Teixeira, em virtude de seu afastamento temporário por motivos de saúde. Em razão dessa circunstância, as atividades inicialmente previstas para o referido eixo foram suspensas durante o período de execução contemplado neste relatório, podendo ser reprogramadas oportunamente, conforme as condições institucionais.

Síntese das atividades desenvolvidas

No primeiro semestre de 2026, o Projeto de Extensão Universitária "Pesquisa e Intervenção na Educação Básica: Ciência, Democracia e Sustentabilidade", desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE/UNINOVE), consolidou um conjunto articulado de ações de pesquisa, formação e intervenção junto ao Centro de Educação Infantil Coração de Maria, reafirmando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária. As atividades foram organizadas em diferentes eixos temáticos,

conduzidos por docentes e doutorandos do Programa, que desenvolveram propostas formativas fundamentadas em referenciais teóricos contemporâneos e voltadas à qualificação das práticas pedagógicas e da gestão educacional.

No eixo dedicado às questões étnico-raciais e de gênero, foram promovidas ações de formação voltadas à compreensão dos direitos humanos, da legislação de proteção às mulheres, do enfrentamento às diferentes formas de violência e da implementação do "Protocolo para Prevenção e Enfrentamento ao Racismo e à Xenofobia da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo". Organizadas em formato de círculo de cultura, as atividades favoreceram o diálogo entre os referenciais legais e as experiências profissionais das participantes, fortalecendo reflexões sobre igualdade de gênero, justiça social, democracia e práticas pedagógicas inclusivas.

No eixo "Conselho Mirim" como dispositivo de participação das crianças, as ações concentraram-se na realização de diagnóstico institucional, na formação da equipe gestora e na elaboração colaborativa de um produto técnico voltado à implementação, acompanhamento e avaliação do Conselho Mirim. O percurso desenvolvido permitiu identificar potencialidades e desafios relacionados à escuta das crianças, ao fortalecimento da participação infantil e à gestão democrática, culminando na construção de um guia técnico-pedagógico que sistematiza a experiência desenvolvida e oferece subsídios para sua replicação em outras instituições de Educação Infantil.

O eixo "formação de educadores", coordenado pela Prof.ª Dr.ª Patrícia Aparecida Bioto e pela doutoranda Angelina Colombo, desenvolveu um percurso fundamentado na metodologia da pesquisa-formação, articulando estudo teórico, reflexão crítica sobre a prática e produção de conhecimento pelas próprias educadoras. Os encontros abordaram os fundamentos filosóficos da educação, a constituição histórica da escola e a análise crítica das práticas pedagógicas, culminando na elaboração e apreciação coletiva dos diários de itinerância produzidos pelas professoras e

pela coordenadora pedagógica. As produções evidenciaram elevado grau de autoria e reflexão profissional, tendo duas delas sido indicadas para aprofundamento com vistas à elaboração de artigos científicos.

Também no eixo "formação de educadores", sob responsabilidade da Prof.ª Dr.ª Lígia C. A. Vercelli e da doutoranda Adriana Russo, foram desenvolvidos três encontros formativos centrados no desenvolvimento psíquico da criança, na escuta como princípio epistemológico da prática pedagógica e na qualificação das intervenções docentes. Fundamentadas em autores como Donald Winnicott (1983), Loris Malaguzzi (1999) e Carla Rinaldi (2012), as formações favoreceram a revisão de concepções naturalizadas acerca da infância e ampliaram a compreensão das participantes sobre o papel da observação, da escuta qualificada e da intervenção pedagógica na Educação Infantil.

No período contemplado por este relatório, não foram desenvolvidas ações no eixo "gestão escolar", em razão do afastamento temporário da docente responsável por motivos de saúde, circunstância que levou à suspensão das atividades inicialmente previstas para esse eixo durante o primeiro semestre de 2026.

Consideradas em seu conjunto, as atividades desenvolvidas evidenciam a consolidação de um processo formativo colaborativo entre universidade e escola, caracterizado pelo diálogo permanente entre teoria e prática, pela valorização da autoria docente, pela produção compartilhada de conhecimentos e pela construção de produtos acadêmicos e técnico-pedagógicos socialmente relevantes. Os resultados alcançados reforçam a potência da extensão universitária como espaço de investigação, formação e intervenção, contribuindo para o fortalecimento das práticas educativas na Educação Infantil, para o desenvolvimento profissional dos educadores participantes e para a produção de conhecimentos comprometidos com a democracia, a inclusão e a qualidade social da educação. As ações realizadas constituem, assim, uma base consistente para a etapa final do projeto, voltada à

sistematização, publicação e socialização dos conhecimentos produzidos ao longo da experiência.

Atividades programadas para a finalização do projeto

As atividades previstas para a etapa final do projeto concentram-se na sistematização, consolidação e socialização dos conhecimentos produzidos ao longo de sua execução, reafirmando a articulação entre pesquisa, formação e extensão universitária.

Uma das principais ações programadas consiste na organização e preparação do produto editorial final do projeto, sob a forma de um livro coletivo, que reunirá as diferentes produções desenvolvidas pelas equipes responsáveis pelos distintos eixos formativos. Cada eixo elaborará um capítulo específico, no qual serão sistematizadas as ações desenvolvidas durante o projeto, explicitando os referenciais teóricos e metodológicos que orientaram as intervenções, a descrição do percurso formativo realizado, a análise crítica das experiências desenvolvidas e a apreciação dos resultados alcançados junto às equipes participantes. Busca-se, dessa forma, produzir uma obra que registre não apenas as atividades realizadas, mas também as contribuições teóricas e metodológicas decorrentes da experiência de pesquisa-formação desenvolvida no âmbito do projeto.

Além dos capítulos elaborados pelas equipes de pesquisa, o livro contemplará os Diários de Itinerância produzidos pelas professoras e pela coordenadora pedagógica da unidade parceira. Essas produções representam um dos principais resultados da metodologia de pesquisa-formação adotada pelo projeto, evidenciando processos de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, construção da autoria docente e produção de conhecimentos a partir das experiências vividas no cotidiano da Educação Infantil.

A publicação também incorporará, em sua íntegra, o produto técnico desenvolvido pelo eixo Conselho Mirim, intitulado “Escutar, Participar e Decidir: Guia para Implementação, Acompanhamento e

Avaliação do Conselho Mirim". Elaborado de forma colaborativa entre universidade e escola, o guia reúne fundamentos conceituais, orientações metodológicas, instrumentos de acompanhamento e propostas de avaliação voltadas à implementação do Conselho Mirim em instituições de Educação Infantil, constituindo um material técnico-pedagógico com potencial de utilização em outras unidades escolares e redes de ensino.

Paralelamente à preparação do livro, será elaborado o Relatório Final do Projeto, documento destinado à sistematização das atividades desenvolvidas, dos resultados alcançados e dos produtos gerados ao longo da execução da proposta. Esse relatório será encaminhado à Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em conformidade com as exigências institucionais de acompanhamento e prestação de contas dos projetos de extensão universitária financiados.

Como culminância das ações previstas, será realizado um evento de encerramento e lançamento oficial do livro, a ser sediado nas dependências do CEI parceiro do projeto. O evento reunirá os integrantes da equipe de pesquisa e extensão, docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE/UNINOVE), representantes da mantenedora da instituição de Educação Infantil, gestores educacionais, pesquisadores convidados, além das professoras participantes do projeto e seus familiares. A cerimônia de lançamento tem como finalidade socializar os resultados alcançados, valorizar a autoria das produções desenvolvidas pelas educadoras, fortalecer a parceria entre universidade e escola e ampliar a circulação dos conhecimentos produzidos no âmbito do projeto.

Com a realização dessas atividades, pretende-se concluir o projeto consolidando seus principais resultados acadêmicos, formativos e sociais, garantindo a ampla divulgação das experiências desenvolvidas e fortalecendo a integração entre universidade, educação básica e comunidade, em consonância com

os princípios que orientam a extensão universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos da Constituição Federal e de convenções internacionais; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 16 nov. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015.** Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em: 16 nov. 2026.

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

FONTES, Ivanise; ROXO, Maísa; SOARES, Maria Cândida S.; KISLANOV, Sara. **Virando gente: a história do nascimento psíquico**. São Paulo: Ideias & Letras, 2014

HANNOUN, H. **Educação: certezas e apostas.** Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.).

As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VARELA, J.; ÁLVAREZ-URÍA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

PARTE II — DA EXPERIÊNCIA À AUTORIA: DIÁRIOS DE ITINERÂNCIA DAS EDUCADORAS-PESQUISADORAS

Escola pública no Brasil: seus paradigmas históricos enquanto instituição que oprime e transforma

Ana Maria Góes Sá Teles Lopes

> Ser capaz de começar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser
> Paulo Freire

A epígrafe de Paulo Freire assume, para mim, um ato legítimo de resistência e uma forma de evidenciar o modo como compreendo e atuo na educação. Ao afirmar a necessidade de começar sempre, fazer e reconstruir, Freire nos convida a compreender a educação não como algo acabado, mas como um processo permanente de transformação. Nesse sentido, recusar a burocratização mental significa também resistir a práticas educativas arcaicas enraizadas, que naturalizam formas de pensar limitadoras da possibilidade de criação e mudança.

Assim, começar por Freire é também assumir uma posição. É reconhecer a educação como prática que exige movimento, abertura e disposição para o novo; é compreender que educar implica estar em constante movimento e enxergar a educação como espaço de resistência, de reinvenção e de possibilidade de transformação.

Após quatro encontros com temáticas que fortaleceram o processo de formação pedagógica no Centro de Educação Infantil (CEI) Coração de Maria, fomos convidadas a registrar os encontros que mais marcaram esta trajetória formativa. Aqui, a escolha foi pela temática do último encontro, impulsionada pelo texto "A Maquinaria Escolar" (Varela; Alvarez-Uria, 1992). O texto trata da perspectiva da escola, não puramente como um mecanismo de

universalização do direito social à educação, mas como um mecanismo de perpetuação da relação dominador-dominado do Estado burguês. Depois da reflexão desse texto, deparei-me com a reflexão de que a maquinaria de poder do Estado também posicionou os professores em um lugar alienante. Isso porque condicionou-os a transmitirem uma admiração pela cultura dominante-burguesa, bem como seus costumes e interesses. Ainda, também domesticou corpos a submeterem-se a políticas públicas assistencialistas como suficientes, sendo elas o principal fator de camuflagem de sua omissão.

E dessa reflexão encontro a realidade que a materializa. Quando dei a luz à minha primeira filha, deparei-me com a necessidade de ter que deixá-la na creche para reinserir-me no mercado de trabalho. Eu me senti injustiçada por esse Estado que, ao invés de proporcionar condições socioeconômicas para que eu tivesse mais tempo com ela, traduziu sua política assistencialista ilusória à maternidade com uma licença de quatro meses. Após isso, fui forçada a trabalhar para sobreviver. Pensava: "por que não posso ficar com ela até ao menos dois anos?" Há mais de 20 anos, já pensava nessa temática, mesmo sem a ter aprofundado como Julia e Fernando. Tentei resistir e dialoguei com meu trabalho que só voltaria a trabalhar se pudesse levá-la, movimentação contrária à que o Estado burguês deseja. Sei que não era a melhor coisa, mas só queria tê-la perto de mim.

No texto que, aqui, é objeto de análise, os autores trazem a escola moderna como mecanismo de produção e reprodução do *status quo* liberal, com a manutenção de diversas formas de poder e subordinação. Corroboro com o texto na medida que, de fato, é impossível ignorar as entranhas do capital na implementação de suas políticas limitadoras. Porém, ouso pensar que a escola contemporânea, especialmente na América Latina — lugar de onde parte minha análise — não age apenas como instrumento de subordinação, mas como um ambiente potente de liberdade e transformação social, com capacidade de formar indivíduos que questionam, resistem e rompem com o que por muito tempo

contribuiu para a reprodução das desigualdades. Ao passo dos ensinamentos de Paulo Freire (1970, p. 7):

> A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a prática da dominação, por mais generosos que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais.

Escola moderna como instituição que oprime

É necessário diferenciarmos qual é a escola no centro do debate na presente análise e no texto objeto de reflexão. Os autores posicionam a escola moderna com base em uma perspectiva europeia, de fundação da escola pública por Álvaro Figueroa-Alvaréz na Espanha em meio às garantias de direitos trabalhistas pelas revoluções industriais europeias. A escola europeia utilizou a criação do Estatuto da Infância para vender uma falsa ideia de avanço social ao ultrapassar o discurso de proteção à criança, apesar da proibição do trabalho infantil para menores de dez anos. Contudo, como dito, a escolarização também se apresentou como forma de disciplinar corpos e comportamentos. Nesse contexto, a igreja também contribuiu e se destacou para fortalecer essa ideologia. Obrigatoriamente, foi instituído na escola o ensino religioso cristão, para assim conservar os padrões morais e de autoridade. Com a idealização dos meninos irem à escola, iniciou-se também a divisão destes por classes sociais. Aos meninos de classes dominantes, os melhores colégios; e aos meninos pobres, um programa político de dominação. A escola impôs aos estudantes os preceitos burgueses, sendo impedidos de pensar, mas atuando como receptáculos de reprodução ideológica. Esse processo fortaleceu a submissão das massas, impedindo-as de desenvolver a consciência das explorações e violências vividas. A

escola, nesse sentido, serviu para a consolidação da sociedade de classes europeia.

A escolarização no Brasil, no entanto, surge com viés de controle dos corpos racializados. A colonização e a educação estão intrinsecamente ligadas, uma vez que a escola transmite os interesses sociais que realizam a manutenção do *status quo* (Pereira; Felipe; França, 2012). Era interessante para o Estado português, enquanto cristão, a catequização dos povos indígenas para controlar e instituir um sistema de produção. As reformas pombalinas surgem não como uma forma de emancipação, mas num movimento de industrialização e especialização da mão de obra, novamente atendendo a uma demanda do Estado brasileiro, agora independente. Segundo Pereira, Felipe e França (2012), a constituição da escola moderna se associou a estratégias de controle social.

A infância dos meninos pobres foi segregada a um programa político de dominação, ficando estes expostos e sem a devida atenção do Estado e, mais tarde, foram obrigados e modelados por centros de recuperação. Exemplo disso é a Fundação Casa em São Paulo, cujo objetivo era criar programas de ajuda a crianças e adolescentes em situação irregular. Tais programas visavam à ressocialização artificial, sem integração com outros atores da sociedade durante o processo denominado internação.

Em ambas as perspectivas — europeia e brasileira —, a infância rica também passou pela submissão à autoridade pedagógica. Isso porque os professores, por sua vez, reproduziam a pedagogia modeladora da ideologia dominante voltada à reprodução, fortalecendo a maquinaria escolar. Exercita as técnicas de domesticação para as classes baixas, para condicionar e manter a ordem, transmitindo a admiração pela cultura burguesa, cada vez mais longe da realidade ou culturas das classes menos favorecidas. O conhecimento das culturas não entrava em mérito, o processo era inverso: proliferar o que o mecanismo capitalista ditava. É importante mencionar que esse sistema fortalecia a supremacia branca e rica da escola moderna.

Escola em processo de mudança e transformação

Compreender a escola como mera instituição reprodutora seria desconsiderar a luta de muitas pessoas que demonstraram resistências a ideologias mecanicistas que descartavam o ensino a partir do multiculturalismo. A própria história da educação demonstra que comunidades educativas têm transformado aulas em práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana, democratizando o conhecimento. É importante salientar que a prática de uma escola transformadora não nega a existência de estruturas de poder, mas se compromete a lutar pela sua problematização e cada vez mais torná-la conhecida para ser desestruturada por aqueles que creem numa educação emancipadora. Como abordado por bell hooks (2019, p. 51),

> […] a maioria de nós frequentou escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal.

Nessa perspectiva, os professores apreenderam a prática educativa como a reprodução do modelo europeu. A ousadia de dissociar-se desse modelo trazia medo de perder o controle caso não houvesse um modelo único de abordar temas, mas sim modos e experiências múltiplas.

Quando professores ampliam o olhar e acreditam em uma formação continuada capaz de ser transformada pelo multiculturalismo, é possível proporcionar aos alunos uma educação respeitosa e libertadora, capaz de humanizar o olhar e transformar as realidades. Em contrapartida e sem querer romantizar esse processo, existem muitos professores que ainda resistem a mudanças e preferem continuar entendendo a sala de aula como sempre foi.

A proposta pedagógica do CEI Coração de Maria, unidade onde atuo, acredita e pratica uma pedagogia participativa e inclusiva que acolhe bebês e crianças de 0 a 3 anos numa

perspectiva de escuta ativa, respeito e valorização cultural, exercício de práticas na perspectiva das relações étnico-raciais e de gênero, desenvolvimento e fortalecimento da autonomia e participação democrática não somente de crianças/bebês, mas da comunidade educativa. Nesse prisma, a prática da unidade corrobora para fortalecer o protagonismo dos atendidos e cooperar para uma educação transformadora.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. São Paulo: Paz e terra, 1970.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir.** A educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2019.

PEREIRA, L.; FELIPE, D.; FRANÇA, F. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. R**evista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 239-252, ISSN: 1676-2584, 2012.

VARELA, J.; ALVAREZU-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria e educação**, n. 6, 1992.

Alimentação, escuta e autonomia: reflexões sobre práticas pedagógicas com bebês na Educação Infantil

Marilia Pinheiro de Oliveira

> É preciso captar e corresponder às sensações e às emoções dos bebês e crianças, observar, escutar e interpretar os sinais que eles emitem em todo momento, para agir de forma pedagógica e delicada.
> (São Paulo, 2020, p. 13)

Os momentos de alimentação na Educação Infantil durante muito tempo estiveram associados quase que exclusivamente às práticas de cuidado e à garantia das necessidades biológicas dos bebês e das crianças. Em muitos contextos, essas experiências eram organizadas prioritariamente a partir das necessidades dos adultos e da dinâmica institucional. Horários rígidos, rotinas aceleradas e práticas centradas no controle acabavam reduzindo os bebês a uma posição passiva durante os momentos alimentares. Esperava-se que comessem aquilo que lhes era oferecido, no tempo determinado pelos adultos e sem que suas manifestações fossem, de fato, consideradas.

Entretanto, nas últimas décadas, os estudos da infância, os documentos orientadores e as próprias práticas construídas na Educação Infantil vêm provocando importantes deslocamentos nesse olhar. Os bebês passaram a ser reconhecidos como sujeitos potentes, capazes de participar ativamente das experiências cotidianas, inclusive nos momentos relacionados à alimentação.

Foi justamente ao aproximar-me da Orientação Normativa de Educação Alimentar e Nutricional para a Educação Infantil (São Paulo, 2020), especialmente do trecho que propõe "observar, escutar e interpretar os sinais emitidos pelos bebês", que fui

provocada a refletir sobre o quanto a alimentação também se constitui como espaço de escuta, vínculo e construção de relações (São Paulo, 2020, p. 13).

Ao pensar nos cotidianos vividos dentro do Berçário II (1 ano a 2 anos e 5 meses), tornou-se impossível não revisitar os pequenos gestos que atravessam os momentos de alimentação: os olhares direcionados aos alimentos, as mãos que se estendem em direção ao prato, as recusas, os sorrisos, as expressões de curiosidade, os movimentos corporais e até mesmo os silêncios. Antes mesmo da linguagem oral, os bebês comunicam desejos, preferências, desconfortos e interesses através do corpo. Um bebê que vira o rosto diante de determinado alimento, outro que observa atentamente o prato do colega, aquele que estende as mãos em direção à fruta antes mesmo de experimentá-la ou ainda o bebê que sorri ao reconhecer um alimento já conhecido: todos estão comunicando algo. Todos estão produzindo sentidos sobre aquela experiência.

Nesse cenário, a alimentação deixa de ocupar apenas o lugar da rotina institucional e passa a ser compreendida como experiência profundamente relacional e pedagógica. Escutar os bebês nos momentos de alimentação exige desacelerar o olhar adulto e reconhecer que suas manifestações carregam sentidos que precisam ser acolhidos com sensibilidade e intencionalidade.

A orientação normativa citada, ao destacar a necessidade de "agir de forma pedagógica e delicada" (São Paulo, 2020, p. 13), provoca também uma importante reflexão sobre o papel das(os) educadoras(es) nos momentos de alimentação. A delicadeza presente no documento não aparece como fragilidade, mas como postura ética diante da infância. Delicadeza, nesse contexto, significa observar sem pressa, acolher os tempos dos bebês, interpretar suas manifestações e reconhecer que a alimentação também é atravessada por afeto, memória, cultura e pertencimento.

Essa compreensão desloca a alimentação de um lugar meramente funcional e a aproxima do currículo vivido pelos bebês dentro da Educação Infantil. Alimentar não se resume ao ato de

servir alimentos. Alimentar envolve relações, encontros, escuta e presença. Envolve reconhecer o bebê enquanto sujeito potente, capaz de participar ativamente das experiências que constituem o cotidiano.

Nesse sentido, o livro "As linguagens da comida: receitas, experiências, pensamentos" amplia essa reflexão ao destacar que

> a creche se oferece como lugar privilegiado para iniciar, de acordo e em confronto com a família, um novo percurso de conhecimento cognitivo e emotivo sobre a comida e a alimentação, para ser vivido com crianças, pais e creche. Enquanto isso, acolhe as diversas escolhas alimentares, apoiando, também, a amamentação. O desmame é um momento muito delicado e rico de significado e possibilidades, em que a comida se torna metáfora do encontro com o mundo, com o outro. São construídos hábitos alimentares que procuram o equilíbrio entre a tradição, estilo de vida, bem-estar, prazer, desejo de relação com novos significados e novas escolhas (Cavallini; Tedeschi, 2021, p. 23).

A partir dessa perspectiva, a alimentação deixa de ocupar apenas um lugar funcional e passa a ser compreendida como experiência atravessada por memória, cultura, afeto e relações. O alimento constitui-se, assim, também como linguagem, encontro e experiência compartilhada, produzindo sentidos que acompanham os bebês em suas descobertas sobre si, sobre os outros e sobre o viver coletivo.

Ao longo das experiências vividas no Berçário II, comecei a perceber o quanto os momentos de alimentação revelavam aspectos importantes sobre os bebês e suas formas de estar e agir no dia a dia institucional. Alguns demonstravam maior interesse por determinados sabores; outros observavam atentamente os colegas antes de experimentar algo novo; havia aqueles que se aproximavam dos alimentos com curiosidade, utilizando o toque, o olhar e os gestos como formas de exploração e comunicação. Pequenas ações que, muitas vezes, passariam despercebidas na

velocidade das rotinas, começaram a ganhar novos significados quando observadas com mais atenção e sensibilidade.

Foi justamente dessas observações que surgiu a inquietação que atravessou o desenvolvimento do projeto "Bebês e a alimentação: escuta e escolhas para a construção do cardápio". A proposta nasceu do desejo de pensar os bebês para além das experiências previamente organizadas pelos adultos, reconhecendo-os como sujeitos de direitos, participantes ativos do cotidiano e produtores de cultura. Afinal, se reconhecemos suas múltiplas formas de comunicação e expressão, por que suas manifestações ainda são tão pouco consideradas nos processos relacionados à alimentação?

Elaborado no segundo semestre de 2025, a partir de inquietações que emergiram do meu olhar e das minhas observações enquanto educadora do Berçário II, o projeto tinha como público os bebês desse agrupamento e previa sua participação em articulação com as crianças do Minigrupo II. As educadoras dos dois agrupamentos também integrariam a proposta, acompanhando, observando e registrando as diferentes manifestações das crianças ao longo do processo. Pensado para acontecer semanalmente, o projeto tinha como objetivo favorecer a participação e a autonomia dos bebês na construção do cardápio, reconhecendo gestos, olhares, aproximações, recusas e interesses como manifestações legítimas de suas escolhas. Inicialmente, essa participação estaria voltada à escolha das frutas, ampliando-se progressivamente para outros grupos de alimentos, à medida que as experiências e as possibilidades de participação fossem se constituindo.

No contexto do CEI, as crianças do Minigrupo II são responsáveis pela construção do cardápio semanal. Nesse momento, demonstram grande envolvimento e autonomia, sentindo-se à vontade para sugerir preparações que desejam compartilhar, como creme de milho, carne moída, creme de abóbora e salada com manga cortada, entre outras escolhas que expressam suas preferências e seus repertórios alimentares. Trata-se de um exercício potente de

participação, autoria e pertencimento, no qual as crianças maiores vivenciam a construção coletiva das refeições.

Ao acompanhar essa experiência e observar os bebês em suas múltiplas formas de comunicação, comecei a questionar por que eles também não poderiam participar desse processo. A partir desse questionamento, busquei ampliar os espaços de escuta dos bebês durante os momentos alimentares, reconhecendo que suas preferências, seus interesses, suas recusas e suas curiosidades também comunicam modos singulares de estar no mundo.

Dentro dessa perspectiva, a intenção não se restringia apenas à exploração dos alimentos, mas à possibilidade de reconhecer os bebês como sujeitos capazes de participar das decisões relacionadas ao cotidiano alimentar. A proposta buscava construir, junto aos bebês e às crianças do Minigrupo II, espaços em que suas manifestações pudessem ser consideradas na construção do cardápio, à medida que as interações, observações e experiências coletivas se fortaleciam no cotidiano.

Mesmo antes da oralidade plenamente constituída, os bebês expressam interesses, recusas, curiosidades e preferências por meio de gestos, expressões, aproximações, olhares e movimentos corporais. Reconhecer essas manifestações como formas legítimas de participação exige do adulto uma postura de escuta sensível e disponibilidade para interpretar as múltiplas linguagens da infância.

Ao refletir sobre essa proposta, fui percebendo o quanto os bebês podem participar ativamente da construção do cotidiano institucional quando suas vozes, para além das palavras, são verdadeiramente consideradas. Essas observações também tornaram evidente o quanto o corpo participa ativamente da construção das aprendizagens na primeira infância. Os bebês se comunicam continuamente por meio de suas múltiplas linguagens, produzindo narrativas através de gestos, expressões, movimentos, silêncios e interações estabelecidas com o ambiente e com os outros.

Nesse sentido, a proposta encontra respaldo nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo, 2016),

especialmente na Dimensão 2: Participação, Escuta e Autoria de Bebês e Crianças, ao reconhecer os "bebês como sujeitos competentes, capazes de expressar preferências, escolhas e sentidos por meio de diferentes linguagens" (id., ib., p. 33). Articula-se, ainda, à Dimensão 4: Interações, ao compreender que "as aprendizagens se constroem nas relações cotidianas, nas trocas entre bebês, crianças maiores e adultos, mediadas pela escuta atenta, pela observação e pela intencionalidade pedagógica" (id., ib., p. 43).

Essa compreensão aproxima-se da reflexão apresentada em "As linguagens da comida: receitas, experiências, pensamentos", ao destacar que

> a transição das dimensões comunicativas, simbólicas e experienciais vividas no seio familiar para a dimensão comunicativa na creche abre possibilidades para reflexões sobre como a criança se alimenta e o que ela ingere. Nesse contexto relacional, os sabores se confrontam sobre os diversos aspectos da alimentação: os nutricionais, os emocionais, os simbólicos, com a intenção de gerar bem-estar e consciência também para o futuro (Cavallini; Tedeschi, 2021, p. 22).

A reflexão proposta pelas autoras reforça a importância de reconhecer os momentos de alimentação como experiências profundamente relacionais, nas quais os bebês constroem sentidos sobre os alimentos, sobre os outros e sobre si mesmos. Ao compartilhar sabores, gestos, descobertas e escolhas, também constroem vínculos, pertencimento e memória afetiva.

Mais do que pensar em escolhas alimentares, a proposta passou a provocar em mim reflexões sobre autoria, autonomia e escuta na primeiríssima infância. Afinal, como garantir que sejam reconhecidos em suas singularidades também nos momentos de alimentação? Como construir práticas pedagógicas que acolham suas formas próprias de comunicação e participação?

Ao longo desse percurso, compreendi que a maior transformação não estava apenas nas escolhas do cardápio, mas

também na mudança do meu próprio olhar enquanto educadora. Passei a observar com mais atenção as manifestações sutis que atravessam os momentos de alimentação e que, muitas vezes, acabam invisibilizadas pela velocidade das rotinas institucionais.

Foi nesse movimento que comecei a compreender que alimentar não se resume ao ato de servir alimentos, mas envolve relação, acolhimento, vínculo, escuta e presença. Os momentos de alimentação deixaram de ocupar apenas o lugar da rotina para se tornarem espaços potentes de observação, interação, participação e construção de pertencimento.

Nesse sentido, compreender a alimentação como prática pedagógica implica reconhecer os bebês como sujeitos ativos na produção de sentidos sobre o cotidiano, cujas formas de participação se expressam por múltiplas linguagens. Escutar os bebês, portanto, não se limita a um gesto pontual, mas se constitui como uma postura ética, sensível e intencional que atravessa toda a prática educativa. Trata-se de um compromisso com uma educação que reconhece a infância como tempo de expressão, relação e autoria, no qual alimentação, escuta e aprendizagem se entrelaçam na constituição das experiências vividas na Educação Infantil.

Referências

CAVALLINI, I.; TEDESCHI, M. **As linguagens da comida:** receitas, experiências, pensamentos. São Paulo: Phorte, 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Normativa de Educação Alimentar e Nutricional para a Educação Infantil.** São Paulo: SME/COPED/CODAE, 2020.

A delicadeza das mãos que educam: o cuidado como linguagem na educação infantil

Lindaura dos Santos Gomes

> Quando respeitamos o tempo da criança, escutamos seus sinais e acolhemos suas necessidades, o cuidado se transforma em encontro, vínculo e confiança.

A educação infantil é marcada pelas relações, pelos afetos e pelas experiências construídas no cotidiano entre adultos e crianças. Nos primeiros anos de vida, os bebês se comunicam principalmente por meio do corpo, dos gestos, dos olhares e das emoções. Nesse contexto, os momentos de cuidado possuem um papel fundamental no desenvolvimento infantil.

O texto "A mão da educadora", de Anna Tardos (1992), traz importantes reflexões sobre a maneira como o adulto toca, acolhe e cuida da criança pequena. A autora destaca que o cuidado não deve ser realizado de forma mecânica ou apressada, pois cada gesto do educador produz sensações e experiências que podem gerar segurança, tranquilidade ou desconforto no bebê (Tardos, 1992).

Pensar sobre o cuidado é compreender que educar também acontece nos pequenos gestos cotidianos. O banho, a troca, o colo e a alimentação são momentos de interação e construção de vínculos, nos quais a criança percebe a atenção, o respeito e a sensibilidade do adulto.

O cuidado como prática educativa

Na Educação Infantil, cuidar e educar são ações inseparáveis. O cuidado vai além de atender às necessidades físicas da criança;

ele envolve escuta, acolhimento, observação e respeito às individualidades dos bebês.

Segundo Anna Tardos (1992), o bebê percebe intensamente a forma como é tocado e manipulado durante os momentos de cuidado. Quando o adulto realiza movimentos delicados, fala com calma e respeita o tempo da criança, transmite segurança e favorece experiências agradáveis. Por outro lado, gestos bruscos e atitudes realizadas com pressa podem provocar medo, desconforto e resistência.

Os bebês expressam seus sentimentos por meio do corpo. Um olhar atento permite perceber quando a criança está tranquila, insegura, irritada ou confortável. Dessa maneira, o educador precisa desenvolver uma postura sensível e acolhedora, reconhecendo os sinais emitidos pelos pequenos durante as interações cotidianas.

O cuidado também contribui para a construção da autonomia e da confiança da criança. Ao participar dos momentos de higiene, alimentação e troca, o bebê passa a reconhecer seu corpo, suas emoções e as relações estabelecidas com o adulto. Assim, esses momentos deixam de ser apenas rotinas institucionais e tornam-se experiências educativas e afetivas.

Além disso, a qualidade das relações construídas nos cuidados influencia diretamente o desenvolvimento emocional da criança. Quando o bebê se sente respeitado e acolhido, estabelece vínculos de confiança que favorecem sua segurança e seu bem-estar no ambiente educativo.

A sensibilidade do educador no cotidiano infantil

A prática do educador na primeira infância exige atenção aos detalhes e sensibilidade diante das necessidades das crianças. Pequenos gestos fazem grande diferença na forma como o bebê percebe o ambiente e as relações ao seu redor.

Falar com suavidade, avisar antes de tocar na criança, respeitar seus movimentos e acolher suas emoções são atitudes que

demonstram cuidado e respeito. Essas ações fortalecem os vínculos afetivos e tornam os momentos cotidianos mais tranquilos e significativos.

O texto de Anna Tardos (1992) também nos faz refletir sobre a importância de humanizar os cuidados na educação infantil. Muitas vezes, a rotina acelerada faz com que algumas ações sejam realizadas automaticamente, sem considerar os sentimentos e as reações da criança. No entanto, o bebê necessita de tempo, previsibilidade e delicadeza para sentir-se seguro.

Dessa forma, o educador precisa compreender que seu corpo também comunica. As mãos que seguram, acolhem e cuidam carregam intenções, afetos e formas de relação que influenciam profundamente a experiência da criança pequena.

Relato de experiência: Nina e o cuidado durante a troca

Uma experiência vivida em minha prática como educadora também me fez refletir sobre a importância da delicadeza e do respeito durante os momentos de cuidado. Nina, na época com 1 ano e 2 meses, demonstrava certa resistência durante a troca de fraldas. Nos primeiros momentos, não queria deitar no trocador e permitia que a troca fosse realizada somente em pé. Diante dessa manifestação, procurei não forçá-la nem transformar aquele momento em uma situação de desconforto. Passei a observar seus sinais, conversar com ela com calma e explicar o que iria fazer, respeitando seu tempo e sua necessidade de segurança.

Aos poucos, fui construindo com Nina uma relação de confiança. Minha postura mais atenta e acolhedora possibilitou que ela se sentisse mais segura durante esse cuidado. Essa experiência me fez compreender, na prática, que a troca não é apenas uma ação de higiene, mas um momento de relação, escuta e vínculo. Ao respeitar a forma como Nina expressava seu desconforto, pude perceber que seus gestos e movimentos comunicavam suas necessidades, e que cabia a mim, como educadora, estar disponível para escutá-los.

Essa vivência dialoga com as reflexões de Anna Tardos (1992) sobre a forma como o adulto toca, acolhe e cuida do bebê. Quando o cuidado é realizado com calma, delicadeza e respeito, a criança pode construir maior segurança e confiança na relação com o adulto. No caso de Nina, compreender sua resistência e respeitar seu tempo transformou um momento inicialmente desafiador em uma oportunidade de fortalecer o vínculo e tornar o cuidado mais tranquilo e significativo.

Considerações finais

Refletir sobre "A mão da educadora", de Anna Tardos (1992), possibilita compreender que o cuidado é uma linguagem fundamental na educação infantil. Cada toque, gesto e interação contribui para a construção dos vínculos afetivos e para o desenvolvimento emocional dos bebês.

Os momentos de cuidado devem ser vistos como experiências educativas, carregadas de significado e aprendizado. Quando realizados com respeito, calma e sensibilidade, promovem segurança, acolhimento e confiança para a criança.

Assim, pensar a delicadeza das mãos que educam é reconhecer a importância de uma prática pedagógica mais humana, afetiva e atenta às necessidades da infância. O cuidado, nesse sentido, torna-se uma forma de escuta, comunicação e valorização da criança em sua integralidade.

Referências

TARDOS, A. A mão da criança. *Revista Infância*, n. 11, 1992.

Formação de educadoras pesquisadoras: toque sensível

Joana C. R. Figueiredo da Fonseca

> Esse dia aprendi que a mão pode refletir,
> para aquele que sabe observar, as mesmas
> emoções que o rosto, ou melhor, ainda que um
> rosto, já que a mão escapa mais do controle
> da própria vontade.
> (Tardos, 2022).

Após alguns encontros, reflexões, escuta e trocas acerca de diferentes temas relacionados à infância, surgiu o convite da formadora Patrícia Ap. Bioto para a escrita de um capítulo que iria compor um livro. Receber esse convite me deixou entusiasmada e despertou um grande senso de responsabilidade, principalmente por representar a oportunidade de contribuir com reflexões sobre a prática pedagógica na Educação Infantil e no diálogo com outros profissionais da área.

Ao longo da minha trajetória como professora de Educação Infantil, passei por várias transformações em meu olhar sobre a infância. Compreendi que educar vai muito além de cuidar. Nosso papel, enquanto educadoras, envolve acolher, respeitar, observar e conduzir as crianças que estão em pleno desenvolvimento físico, emocional e social.

O texto de Ana Tardos, intitulado "A mão educadora", traz reflexões sobre a sensibilidade no toque e no olhar respeitoso da educadora para com esses seres tão pequenos. O toque precisa ser sutil, respeitoso e carregado de intencionalidade, não devendo acontecer de forma mecânica ou automática, pois comunica cuidado, presença e relação.

Diante disso, faz-se necessário refletir sobre uma questão principal: qual é a intenção dos educadores diante desses corpos

infantis em desenvolvimento? Ao desrespeitar sua existência, deixamos de contribuir para uma convivência que reconhece a criança como sujeito de direito, potente e pertencente ao mundo. Conforme Emmi Pikler (*apud* Tardos, 2022), o toque e as mãos do educador possuem papel fundamental na construção da segurança e da relação da criança com o mundo.

O toque sensível transmite segurança, afetividade e confiança, elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Quando realizamos pequenos gestos, antecipamos à criança aquilo que iremos fazer, abaixamo-nos para conversar e observamos seus sinais corporais, estamos demonstrando respeito. As nossas ações dizem muito sobre o nosso papel enquanto educadores. Nesse sentido, conforme destaca Emmi Pikler (*apud* Tardos, 2022), o adulto deve adotar uma postura de observação atenta e respeitosa, oferecendo suporte e segurança, mas permitindo que a criança explore e descubra o mundo por iniciativa própria.

A cultura da Educação Infantil vem passando por transformações, e diversos pesquisadores da infância têm destacado em seus estudos a importância de uma infância respeitosa. Nesse contexto, torna-se necessário repensar a maneira como tratamos, tocamos e nos comunicamos com as crianças. É importante considerar também como o tom de voz e as atitudes que adotamos chegam até esses seres tão pequenos, que muitas vezes ainda não verbalizam suas necessidades, mas as expressam por meio do corpo e das emoções, chegam até eles. Assim, a "escuta, portanto, [é] como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos: visão, tato, olfato, paladar, audição, e também com direção" (Rinaldi, 2020, p. 124).

Falando sobre escuta atenta, não poderia deixar de mencionar Maya, uma criança que apresentava resistência em realizar algumas ações, inclusive em experimentar determinados alimentos. Muitas vezes, recusava-se a participar, dizendo apenas

que “não queria”, sem conseguir expressar o que realmente a incomodava.

Por meio de um olhar atento e sensível, percebi que o desconforto estava relacionado ao medo de se sujar. Assim, passei a lhe oferecer guardanapos durante as refeições, possibilitando que Maya se sentisse mais segura. Com essa estratégia, ela começou a aceitar os alimentos e, atualmente, sempre pede um guardanapo quando percebe que a comida pode sujar suas roupas.

Situação semelhante acontecia nas vivências com tinta. Novamente, observei suas necessidades e ofereci alternativas para favorecer sua participação, como o uso de luvas. Também procurei tranquilizá-la, explicando que não havia problema em se sujar, pois depois poderíamos lavar as mãos.

Outro momento observado ocorreu durante a lavagem das mãos: para não molhar a roupa, Maya levantava a blusa e a segurava com o queixo. Aos poucos, com acolhimento e segurança, esse comportamento deixou de se repetir.

É gratificante perceber o quanto Maya avançou, conquistando mais confiança, superando gradativamente seus obstáculos e tornando-se cada vez mais potente em seu desenvolvimento.

Reflexão final

Como professora da Educação Infantil nos primeiros anos de vida, percebo o quanto a conexão entre a criança e o adulto é importante, pois essa relação determina a construção do vínculo e da confiança, permitindo que a criança transcenda a insegurança e sinta-se valorizada e pertencente a esse espaço.

O nosso papel é respeitar a criança e o seu ritmo, oferecendo possibilidades e alternativas para que ela usufrua de todas as oportunidades às quais tem direito e possa desenvolver-se positivamente em todos os aspectos. Dessa forma, poderá trilhar sua própria trajetória com segurança, autonomia e confiança.

Acredito na criança como sujeito potente, capaz de construir aprendizagens significativas por meio das relações, das interações e do acolhimento. Diante disso, como profissional da educação, reconheço-me como parte importante do processo de desenvolvimento de Maya. Como educadora mediadora, valorizo sua inteireza, estando atenta aos seus sinais, aos seus interesses e à sua forma de expressão. Para mim, a escuta vai além de ouvir; significa estar verdadeiramente presente, acolher as necessidades dos pequenos, respeitar seu tempo e direcionar as suas descobertas de maneira sensível e intencional.

Referências

TARDOS, Anna. A mão da educadora. In: FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler: educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Omnisciência, 2022.

RINALDI, C. **Diálogo com Emília:** escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

Educação como aposta: narrativas de uma educadora-pesquisadora

Jessica Chaves Saldanha Rodrigues

> Para que a educação não seja adestramento, no processo educativo, como passagem do educando de um estado para outro, deve intervir sua iniciativa pessoal. A verdadeira educação, como gostava de dizer Maurice Debesse, é aquela em que o educador ajuda o educando a criar-se. Também para O. Reboul (1959, p. 22), educar não é fabricar adultos de acordo com o modelo, mas libertar cada homem daquilo que o impede de ser ele mesmo, permitir-lhe realizar-se segundo seu gênio singular (Hannoun, 1998, p. 21).

Há experiências que não terminam quando o dia acaba. Elas permanecem.

Voltam enquanto organizamos registros, enquanto revisitamos fotografias, enquanto tentamos compreender por que determinados acontecimentos seguem ecoando dentro de nós. Algumas experiências parecem pedir escrita. Não porque desejem respostas prontas, mas porque insistem em continuar nos atravessando.

Foi assim com Santiago.

Durante muito tempo, compreendi o registro pedagógico apenas como memória do vivido. Hoje, entretanto, ao me perceber em processos de formação como educadora-pesquisadora, entendo o registro também como possibilidade de revisitar experiências, produzir sentidos e refletir sobre as marcas que constituem a docência.

Escrever sobre Santiago é, portanto, revisitar uma experiência que me deslocou.

O presente capítulo nasce de uma experiência vivida com Santiago, uma criança pequena da turma, durante um momento de exploração na área externa da instituição. A experiência, inicialmente simples, tornou-se mobilizadora de profundas reflexões sobre as marcas da docência, sobre a potência das palavras dirigidas às crianças e sobre o compromisso ético presente no ato de educar.

Ao revisitar esse acontecimento, percebo o quanto determinadas experiências permanecem vivas nas crianças — e também em nós, educadores — muito depois de nossos encontros. Permanecem nas palavras retomadas, nos gestos reelaborados e nos sentidos que continuam sendo produzidos no cotidiano.

Ao discutir a educação como processo que reconhece a iniciativa pessoal do educando, Hubert Hannoun (1998) nos convida a refletir sobre práticas pedagógicas que não aprisionem as crianças em modelos prontos, mas que reconheçam suas singularidades, suas formas próprias de interpretar o mundo e suas capacidades de produzir sentidos a partir das experiências vividas.

Talvez seja justamente isto que mais me mobiliza na Educação Infantil: a potência do imprevisível.

As crianças transformam pequenos acontecimentos em grandes experiências. Produzem narrativas onde, muitas vezes, os adultos enxergariam apenas rotina. Fazem nascer sentidos onde imaginávamos existir apenas passagem.

Santiago fez isso comigo.

E foi justamente por isso que essa experiência permaneceu pedindo escrita.

O menino que protegia a natureza

Naquele dia, as crianças exploravam livremente a pracinha da instituição. O espaço estava atravessado pelos movimentos já conhecidos da infância: corridas, descobertas, folhas espalhadas pelo chão, pequenos encontros, investigações silenciosas e brincadeiras inventadas no meio do caminho.

Enquanto observava o grupo, vi Santiago aproximar-se da caixa de brinquedos. Entre diferentes objetos, encontrou um tecido brilhante. Segurou-o por alguns instantes e caminhou até mim.

— "Jéssica, me ajuda a colocar essa capa?"

Ajudei-o a vestir o tecido sem imaginar os sentidos que surgiriam dali em diante. Assim que colocou a "capa", Santiago anunciou, com convicção:

— "Essa daqui é a minha capa! Eu coloquei ela… é que eu protejo a natureza… eu não arranco as folhas e eu cuido dos bichinhos!"

Seu corpo mudou enquanto falava. Seus movimentos carregavam intenção. Não era apenas uma fantasia. Era um modo de existir naquela brincadeira. Pouco depois, aproximou-se de uma árvore, abraçou seu tronco e me chamou:

— "Jéssica, olha o que eu faço…"

Fiquei observando. Há momentos em que a docência nos pede silêncio. Não um silêncio de ausência, mas um silêncio de escuta.

Enquanto Santiago abraçava a árvore, pensei em quantas vezes conversamos com a turma sobre cuidado, natureza, folhas, pequenos insetos e respeito pelos seres vivos que compartilham os espaços conosco. Pensei também no quanto as crianças guardam nossas palavras em lugares que nem sempre conseguimos alcançar.

Elas reelaboram.

Transformam.

Devolvem.

Ressignificam.

Naquele instante, enquanto observava Santiago anunciar que era um "protetor da natureza", fui tomada novamente pelas reflexões de Hubert Hannoun (1998). A experiência parecia revelar, concretamente, aquilo que o autor discute ao pensar uma educação que reconhece a singularidade dos sujeitos e as suas capacidades de construir sentidos próprios diante das experiências vividas.

Talvez seja justamente esta a dimensão mais sensível da docência na Educação Infantil: não sabemos exatamente o que as

crianças guardarão das experiências vividas conosco, mas seguimos acreditando na potência desses encontros.

Acreditamos quando conversamos sobre cuidado.

Acreditamos quando acolhemos as narrativas infantis.

Acreditamos quando valorizamos suas múltiplas formas de expressão.

Acreditamos quando ajudamos uma criança a vestir uma "capa" que, para ela, simboliza pertencimento, responsabilidade e cuidado com o mundo.

Naquele momento, Santiago revelava que algo das experiências compartilhadas em nosso cotidiano havia permanecido vivo dentro dele. Suas palavras não surgiam isoladas; eram ecos das relações, das conversas e das experiências construídas coletivamente na turma.

Depois de algum tempo, convidei o grupo para fazermos a transição até o refeitório. Foi nesse percurso que Santiago se aproximou novamente de mim. Dessa vez, vinha com algo cuidadosamente protegido entre as mãos.

— "Jéssica, olha o que eu achei… é uma joaninha! Ela está morta!"

Olhei atentamente. Era uma joaninha pequena e já sem vida. Perguntei onde ele a havia encontrado.

— "Ela tava no chão! Ela tava no caminho… aí eu peguei ela. Eu vou mostrar a joaninha para os amigos, tá bom?"

Assenti. Observei o cuidado com que caminhava mostrando a joaninha aos colegas, como alguém que carregava algo importante demais para ser ignorado.

Depois de algum tempo, voltou até mim e disse:

— "Pronto! Mostrei para os amigos. Agora você pode colocar ela na minha agenda? Eu vou levar ela pra minha casa!"

A pergunta me atravessou. Curiosa, perguntei:

— "Mas por que você quer levar a joaninha?"

Santiago respondeu imediatamente:

— “Eu sou o protetor da natureza e eu cuido dos bichinhos e da joaninha… lembra?! Você disse aquele dia que a nossa turma tem que cuidar da natureza e dos bichinhos.”

Naquele instante, senti algo difícil de nomear. Talvez tenha sido justamente a percepção de que nossas palavras permanecem vivas nas crianças muito além do momento em que são ditas.

Ao ouvir Santiago retomar uma fala anteriormente compartilhada com o grupo, compreendi, de maneira profundamente concreta, aquilo que Hannoun (1998) apresenta ao discutir a educação como experiência construída entre sujeitos. Nossas palavras seguem caminhos que desconhecemos. Habitamos as experiências infantis sem controlar completamente os sentidos que serão produzidos a partir delas.

A experiência com Santiago me fez perceber que educar também é lidar com o imprevisível. Não havia como prever que uma conversa cotidiana sobre cuidado com a natureza reapareceria, tempos depois, no gesto cuidadoso de uma criança diante de uma joaninha morta.

E talvez seja exatamente aí que resida a beleza — e também a responsabilidade — da docência. Perguntei então:

— “E como você vai ajudar a joaninha?”

Ele respondeu:

— “Eu vou cuidar dela! Eu vou ajudar ela virar uma estrelinha lá no céu!”

Depois completou:

— “Eu vou enterrar ela no meu jardim. Aí, ela vai virar uma estrelinha lá no céu.”

Lembro-me de sorrir emocionada. E lembro-me ainda mais da pergunta que veio logo depois:

— “Você ficou feliz?! Viu?! Eu vou cuidar bem direitinho, né, Jéssica?!”

Naquele momento, compreendi que aquela experiência já não era apenas dele. Ela também havia me atravessado.

No final daquele mesmo dia, recebi uma mensagem enviada pelo pai de Santiago com fotografias do momento em que ele enterrava cuidadosamente a joaninha em um canteiro do jardim.

Ao olhar aquelas imagens, senti novamente que certas experiências permanecem pedindo permanência. Permanecem porque revelam algo essencial sobre a infância, sobre a docência e sobre os encontros que construímos com as crianças.

Entre o vivido e o pensado: as marcas da docência

Ao revisitar essa experiência, percebo o quanto a docência na Educação Infantil é constituída por acontecimentos que, muitas vezes, escapam ao planejamento e às certezas pedagógicas. A experiência com Santiago não nasceu de uma atividade dirigida ou de uma proposta previamente estruturada. Ela emergiu do cotidiano, das relações e das experiências construídas coletivamente ao longo do tempo.

Talvez seja justamente nesse ponto que a reflexão de Hubert Hannoun se faça tão presente. Em "Educação: certezas e apostas", de 1998, o autor nos provoca a pensar a educação como um território marcado menos por garantias e mais por possibilidades. Uma educação que reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de produzir sentidos, elaborar experiências e participar de maneira singular dos processos educativos.

A experiência com Santiago revelou que as crianças guardam marcas das experiências que vivem conosco. Guardam palavras, gestos, afetos, modos de olhar o mundo e formas de se relacionar com a vida.

Ao afirmar que era um "protetor da natureza", Santiago não apenas reproduzia um discurso ouvido anteriormente. Ele atribuía sentido às experiências construídas em nosso cotidiano. Transformava cuidado em pertencimento. Transformava escuta em ação.

Enquanto educadora-pesquisadora, essa experiência também reafirmou em mim a importância do registro e da observação

sensível. Registrar não é apenas descrever acontecimentos; é revisitar o vivido, refletir sobre ele e reconhecer os processos formativos presentes nas pequenas experiências do cotidiano.

Hoje compreendo que algumas experiências permanecem justamente porque nos transformam. A experiência com Santiago foi uma delas.

Considerações finais

Escrever sobre Santiago foi, também, escrever sobre as marcas que a docência deixa em mim.

Ao revisitar essa experiência, percebo o quanto a infância é potente em produzir sentidos sobre cuidado, pertencimento, natureza e relações humanas. Percebo também que aquilo que dizemos às crianças, muitas vezes, continua vivendo nelas de maneiras que não conseguimos prever.

Talvez seja justamente essa uma das maiores responsabilidades da educação: reconhecer a potência presente nas relações que construímos cotidianamente com as crianças.

Educamos através dos encontros.

Educamos através da escuta.

Educamos através das experiências compartilhadas.

E, muitas vezes, educamos sem saber exatamente quais marcas permanecerão. Ao final dessa experiência, uma pergunta segue ecoando em mim:

Que marcas queremos deixar nas crianças que passam por nós?

Talvez essa seja uma das perguntas mais importantes da docência na Educação Infantil.

Referências

HANNOUN, H. *Educação: certezas e apostas*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PARTE III — DA ESCUTA À INTERVENÇÃO: PERCURSOS DE PESQUISA E PRODUÇÃO COMPARTILHADA DE CONHECIMENTO

Diário de Itinerância: a travessia formativa na consolidação do Conselho Mirim como dispositivo de participação das crianças

Nadia Conceição Lauriti
Carla Matie de Jesus Egi

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.
> (Bondía, 2002, p. 21)

Antes do primeiro encontro

Toda travessia formativa começa antes do primeiro encontro. Antes da organização dos cronogramas, da definição dos referenciais teóricos ou da elaboração dos encontros formativos, já existia um movimento silencioso atravessando o cotidiano do Centro de Educação Infantil. Esse movimento não nascia dos adultos, tampouco da universidade. Nascia dos bebês e das crianças.

Manifestava-se nos gestos quase imperceptíveis de quem reorganiza um espaço durante a brincadeira, prolonga um olhar sobre aquilo que desperta curiosidade, insiste em retornar a um determinado lugar do parque, transforma objetos cotidianos em possibilidades inéditas de criação ou interrompe a lógica prevista pelos adultos para inaugurar outros modos de experimentar o mundo. As crianças já participavam. Já produziam cultura, já interpretavam o cotidiano institucional e já atribuíam sentidos aos tempos, aos espaços e às relações vividas na escola. O desafio que mobilizou o projeto de extensão não consistia, portanto, em ensinar as crianças a participar, mas em interrogar a capacidade institucional de reconhecer essa participação como constitutiva da vida democrática na Educação Infantil.

Foi nesse horizonte ético e político que se constituiu o projeto de extensão desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE/UNINOVE), em parceria com o Centro de Educação Infantil Coração de Maria. Mais do que propor um conjunto de ações formativas, o projeto assumiu a pesquisa-intervenção como princípio metodológico, compreendendo a formação continuada como um processo de construção compartilhada de conhecimento, no qual universidade e escola se constituem, simultaneamente, como espaços de investigação, produção de saberes e transformação da realidade.

Essa opção metodológica implicou reconhecer que os processos formativos não se limitam à transmissão de conteúdos ou à atualização de práticas profissionais. Formar, nesse contexto, significou criar condições para que a equipe gestora pudesse problematizar as concepções que sustentavam seu fazer cotidiano, reinterpretar as experiências vividas e produzir novas formas de compreender a gestão democrática a partir da escuta das crianças. A pesquisa deixou de ocupar um lugar externo à formação para constituir-se como dimensão constitutiva do próprio percurso, fazendo com que cada encontro se transformasse em espaço de investigação, reflexão e produção coletiva de sentidos.

Nesse contexto, o Diário de Itinerância não se apresenta como um registro cronológico das atividades realizadas. Tampouco se limita a documentar os encontros formativos desenvolvidos ao longo do projeto, isso está documentado nas apresentações e registros de cada encontro. Sua finalidade consiste em narrar, interpretar e analisar o percurso vivido, evidenciando os deslocamentos produzidos na cultura institucional, as aprendizagens construídas coletivamente e os movimentos de transformação observados na equipe gestora durante a implementação do processo formativo.

A noção de itinerância, aqui adotada, aproxima-se da perspectiva da pesquisa-intervenção ao compreender que o conhecimento não é produzido linearmente, mas emerge das relações estabelecidas entre sujeitos, contextos, experiências e

reflexões. Cada encontro, cada diálogo, cada instrumento elaborado e cada decisão compartilhada constituíram marcas dessa travessia, revelando que a transformação institucional não acontece por meio de prescrições externas, mas pela construção coletiva de novos modos de olhar, interpretar e agir sobre a realidade.

Ao longo desse percurso, tornou-se progressivamente evidente que a escuta precisava deixar de ocupar apenas o lugar de princípio ético para constituir-se como categoria organizadora da gestão democrática. Escutar as crianças significava reconhecer suas múltiplas linguagens como formas legítimas de participação, mas significava também escutar a própria instituição: suas práticas, seus silêncios, suas contradições, suas potencialidades e seus desafios. Sob essa perspectiva, a formação assumiu um duplo movimento. Enquanto convidava a equipe gestora a ampliar a compreensão sobre os direitos de participação das crianças, convocava-a, simultaneamente, a investigar a própria cultura institucional, identificando os modos pelos quais essa participação era favorecida, limitada ou invisibilizada no cotidiano do Centro de Educação Infantil.

É precisamente essa travessia que as páginas seguintes procuram tornar visível. Não se trata apenas da narrativa de um projeto de extensão, mas da documentação de uma experiência formativa que, ao deslocar os modos de compreender a infância, a participação e a gestão democrática, produziu conhecimento compartilhado entre universidade e escola. Mais do que registrar acontecimentos, este diário busca acompanhar os movimentos pelos quais uma instituição passou a reconhecer que a democracia pode começar nos pequenos gestos cotidianos e que, muitas vezes, são as vozes das crianças que inauguram os caminhos pelos quais a própria escola aprende a transformar-se.

A travessia começa: a formação como convite ao deslocamento do olhar

Nenhuma formação inaugura um percurso a partir do vazio. Cada encontro é atravessado por histórias, saberes, crenças, experiências e modos de compreender o mundo que antecedem qualquer proposta formativa. Ao iniciar o trabalho com a equipe gestora do Centro de Educação Infantil Coração de Maria, reconheceu-se que o primeiro desafio não consistia em apresentar novas metodologias ou difundir referenciais teóricos sobre participação infantil. Antes disso, seria necessário construir um espaço de confiança intelectual e sensibilidade investigativa capaz de tornar visíveis concepções que, justamente por estarem naturalizadas no cotidiano institucional, permaneciam pouco interrogadas.

Essa compreensão orientou a concepção do primeiro movimento formativo. Em vez de assumir a lógica tradicional da formação continuada, frequentemente organizada em torno da transmissão de conteúdos e da prescrição de práticas, optou-se por instituir um espaço dialógico no qual a equipe pudesse colocar em circulação suas próprias experiências, inquietações e expectativas. A formação passava, assim, a constituir-se como experiência compartilhada de investigação, deslocando o foco das respostas para a potência das perguntas.

Desde os primeiros diálogos, tornou-se evidente que a equipe gestora possuía forte compromisso com a qualidade do atendimento às crianças e reconhecia a importância da escuta como princípio ético das práticas educativas. Entretanto, também emergiram compreensões que revelavam um aspecto recorrente nas instituições de Educação Infantil: a participação infantil era frequentemente associada à possibilidade de escolha entre alternativas previamente definidas pelos adultos ou à expressão espontânea de opiniões em momentos específicos da rotina. Ainda que tais experiências representassem avanços importantes em relação a concepções mais tradicionais da infância, permanecia o

desafio de ampliar a compreensão da participação como direito político e como princípio estruturante da gestão democrática.

Foi precisamente nesse ponto que o percurso formativo começou a produzir seus primeiros deslocamentos. À medida que os referenciais teóricos dialogavam com as experiências concretas da instituição, a participação deixava de ser compreendida como um conjunto de estratégias pedagógicas para assumir a condição de categoria organizadora da própria vida institucional. A questão que orientava as discussões já não era apenas como criar oportunidades para que as crianças falassem, mas de que maneira a escola poderia reorganizar seus tempos, seus espaços, suas relações e seus processos decisórios para que aquilo que as crianças comunicavam em suas múltiplas linguagens encontrasse ressonância nas escolhas coletivas.

Esse movimento exigia uma inflexão importante na própria compreensão da gestão. Progressivamente, direção e coordenação pedagógica passaram a reconhecer que promover a participação das crianças não dependia exclusivamente do trabalho desenvolvido nas salas de referência. Tratava-se de uma responsabilidade institucional, cuja efetivação exigia articulação entre planejamento pedagógico, organização dos ambientes, processos de documentação, formação continuada e construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. A gestão deixava de ocupar apenas um lugar administrativo para assumir sua dimensão eminentemente pedagógica, compreendendo-se como produtora das condições que tornam possível uma cultura democrática na Educação Infantil.

Ao mesmo tempo, outro deslocamento tornava-se perceptível. A equipe passou a reconhecer que a escuta não se restringe às manifestações verbais das crianças. Os gestos, os deslocamentos pelos espaços, as brincadeiras, as escolhas recorrentes, os tempos de permanência em determinadas experiências, as recusas, os silêncios e as formas singulares de interação passaram a ser compreendidos como linguagens legítimas por meio das quais os bebês e as crianças pequenas interpretam, negociam e produzem

cultura. Essa ampliação do conceito de escuta constituiu uma das bases epistemológicas que sustentariam todo o percurso formativo desenvolvido posteriormente.

Mais do que produzir consensos, o primeiro movimento da formação instaurou um estado de permanente problematização. As certezas começaram a ser substituídas por perguntas, e as perguntas, por sua vez, converteram-se em motores da investigação coletiva. A equipe passou a olhar para a própria instituição com um estranhamento fecundo, interrogando práticas que, até então, pareciam evidentes. Em vez de oferecer modelos prontos para implementação do Conselho Mirim, a formação inaugurou um processo de construção compartilhada de conhecimento, no qual cada reflexão conduzia à necessidade de observar novamente o cotidiano escolar.

Foi justamente essa disposição para revisitar a própria prática que tornou possível o desenvolvimento das etapas seguintes do projeto. O primeiro encontro não encerrou discussões; abriu caminhos. Não definiu respostas; produziu novas perguntas. Não apresentou uma metodologia acabada; lançou as bases para que universidade e escola constituíssem uma comunidade investigativa comprometida com a construção de uma cultura institucional em que a participação das crianças deixasse de ocupar um lugar periférico para tornar-se princípio organizador da vida coletiva.

Ao final desse primeiro movimento, não havia transformações imediatamente visíveis na organização institucional. As mudanças mais significativas aconteciam em outro plano: o das concepções. Como frequentemente ocorre nos processos formativos orientados pela pesquisa-intervenção, antes que a realidade se transforme materialmente, transforma-se o modo como ela passa a ser percebida. Foi esse deslocamento do olhar, discreto, mas profundamente estruturante, que inaugurou a travessia narrada neste Diário de Itinerância e preparou o terreno para que os encontros seguintes convertessem a escuta em investigação, a investigação em formação e a formação em produção coletiva de conhecimento.

Aprender a olhar a instituição: quando os espaços começam a falar

Todo processo de pesquisa-intervenção pressupõe um movimento de estranhamento diante da realidade. Não se trata de olhar para a instituição em busca da confirmação de hipóteses previamente formuladas, mas de criar condições para que aquilo que parecia ordinário revele sua complexidade. Foi esse movimento que passou a orientar a etapa seguinte do percurso formativo. Superado o momento inicial de aproximação entre universidade e escola, tornou-se necessário deslocar o foco das discussões conceituais para o cotidiano vivido no Centro de Educação Infantil, reconhecendo que é na materialidade das práticas, dos espaços e das relações que as concepções pedagógicas se tornam visíveis.

Nesse contexto, a caminhada investigativa pelos diferentes ambientes da instituição constituiu-se como uma experiência metodológica de grande potência formativa. Distanciando-se da ideia de uma simples visita aos espaços físicos, esse percurso foi concebido como exercício de leitura da cultura institucional. Cada ambiente passou a ser observado não apenas por sua organização material, mas pelas relações que produzia, pelas possibilidades de encontro que favorecia e pelos modos como expressava determinadas compreensões acerca da infância, da participação e da própria função educativa da escola.

À medida que direção, coordenação pedagógica e pesquisadoras percorriam salas de referência, corredores, parque, refeitório e demais espaços coletivos, instaurava-se um processo de investigação compartilhada. As perguntas formuladas durante o percurso deslocavam progressivamente o olhar da equipe: de que maneira os ambientes comunicam às crianças que elas pertencem àquele lugar? Onde se encontram as marcas de suas escolhas? Que decisões institucionais permanecem inscritas exclusivamente pela lógica adulta? Em que medida a organização dos espaços favorece a autonomia, a exploração, a convivência e a participação?

Essas indagações produziram um importante deslocamento analítico. A instituição passou a ser compreendida como uma linguagem. Os ambientes deixaram de ser percebidos apenas como cenários onde as práticas acontecem para serem reconhecidos como produções culturais que expressam concepções de infância, relações de poder, prioridades pedagógicas e modos de compreender a gestão democrática. Nesse sentido, observar os espaços significava, simultaneamente, observar a si própria enquanto instituição.

Foi nesse momento que os referenciais sobre participação infantil assumiram centralidade nas discussões do grupo. A aproximação com a Escada da Participação Infantil, proposta por Roger Hart (1992), ofereceu à equipe um instrumento conceitual para problematizar práticas que, até então, eram compreendidas como naturalmente participativas. Longe de funcionar como mecanismo de classificação ou julgamento, esse referencial tornou-se um dispositivo de reflexão coletiva sobre a qualidade das experiências de participação vividas pelas crianças no cotidiano do Centro de Educação Infantil.

As discussões produzidas a partir desse referencial evidenciaram que a participação não pode ser reduzida à oferta de escolhas pontuais nem à consulta eventual às crianças. Tornou-se progressivamente claro que participar implica influenciar processos decisórios, produzir efeitos concretos sobre a organização da vida coletiva e reconhecer as crianças como sujeitos capazes de interpretar, negociar e transformar os contextos dos quais fazem parte. Essa compreensão deslocou significativamente a perspectiva da equipe gestora, que passou a interrogar não apenas se as crianças eram ouvidas, mas em que medida aquilo que comunicavam produzia repercussões efetivas nas decisões institucionais.

Ao mesmo tempo, outro aspecto revelou-se particularmente significativo ao longo dessa etapa da formação. Quanto mais a equipe aprofundava sua observação sobre os ambientes, mais evidente se tornava que a participação infantil não se limita aos

momentos formalmente destinados à escuta. Ela manifesta-se de maneira difusa e permanente nos percursos que as crianças inventam, nas relações que estabelecem entre si e nas formas como reorganizam materiais, ocupam os espaços, atribuem novos sentidos aos objetos e ressignificam propostas inicialmente planejadas pelos adultos. A participação aparecia, assim, como experiência cotidiana da infância, anterior a qualquer dispositivo institucional destinado a promovê-la.

Essa constatação produziu um dos deslocamentos mais profundos de todo o percurso formativo. O Conselho Mirim deixou de ser compreendido como uma estratégia isolada de participação para assumir progressivamente o estatuto de dispositivo pedagógico capaz de tornar visível uma participação que já existia, porém, que frequentemente permanecia invisibilizada pelas formas tradicionais de organização escolar. Não se tratava de criar a participação, mas de construir condições institucionais para reconhecê-la, acolhê-la e permitir que ela incidisse sobre os processos de gestão e sobre as decisões que organizam a vida cotidiana da instituição.

Ao final desse movimento investigativo, os espaços do Centro de Educação Infantil permaneciam fisicamente os mesmos. Entretanto, já não eram percebidos da mesma maneira. A formação havia produzido um deslocamento no olhar da equipe gestora. Corredores, salas, parques e ambientes coletivos deixaram de representar apenas estruturas materiais para converter-se em territórios pedagógicos, políticos e culturais, capazes de revelar tanto os avanços quanto os desafios da construção de uma gestão verdadeiramente democrática.

Talvez resida justamente aí uma das contribuições mais significativas da pesquisa-intervenção desenvolvida no projeto de extensão: ensinar a instituição a olhar para si mesma. Não com a intenção de identificar falhas ou confirmar acertos, senão para reconhecer que toda cultura institucional permanece inacabada e que sua transformação começa, frequentemente, quando aquilo que sempre esteve diante dos olhos passa, finalmente, a ser visto.

Foi nesse exercício de aprendizagem do olhar que a equipe começou a compreender que a escuta das crianças não depende apenas da disposição dos adultos para ouvi-las, mas da capacidade institucional de reorganizar seus espaços, seus tempos e suas relações para que as múltiplas linguagens da infância encontrem lugar legítimo na construção da vida democrática.

O percurso desenvolvido até esse momento permitiu compreender que os processos formativos comprometidos com a gestão democrática não transformam imediatamente a realidade institucional. Transformam, antes, os modos pelos quais essa realidade passa a ser percebida. Na medida em que a equipe gestora aprendeu a interrogar os espaços, as rotinas e as relações cotidianas, inaugurou-se uma mudança epistemológica decisiva: a instituição deixou de ser compreendida como cenário da formação para constituir-se como objeto permanente de investigação. Esse deslocamento tornou possível reconhecer que a participação das crianças não depende exclusivamente da disposição dos adultos para escutá-las, mas da capacidade institucional de construir contextos nos quais suas múltiplas linguagens possam produzir efeitos concretos sobre a organização da vida coletiva.

Quando a instituição aprende a escutar a si mesma: o diagnóstico como dispositivo formativo

À medida que o percurso formativo avançava, tornava-se evidente que a construção de uma cultura institucional de participação exigia um movimento ainda mais profundo do que aquele produzido pelos estudos teóricos e pelas observações dos espaços educativos. Era necessário criar condições para que a própria instituição pudesse interrogar-se. Não apenas sobre aquilo que fazia, mas, sobretudo, sobre as concepções que sustentavam suas escolhas cotidianas, seus modos de organização, seus processos decisórios e suas formas de compreender a infância.

Foi nesse contexto que emergiu a construção coletiva do diagnóstico institucional.

Tradicionalmente compreendido como instrumento destinado ao levantamento de informações ou à identificação de necessidades formativas, o diagnóstico assumiu, no âmbito desta pesquisa-intervenção, outra natureza epistemológica. Mais do que produzir dados sobre a realidade, passou a constituir-se como um dispositivo capaz de produzir consciência sobre essa mesma realidade. Seu valor residia menos nas respostas que ofereceria e mais nas perguntas que possibilitaria formular.

Essa mudança de perspectiva transformou profundamente o processo de elaboração dos instrumentos.

Cada questão discutida pela equipe gestora deixava de representar apenas um item destinado à coleta de informações. Tornava-se um exercício coletivo de explicitação das concepções que organizavam a prática institucional. Perguntar sobre a escuta das crianças significava, simultaneamente, perguntar sobre o lugar que lhes era atribuído na construção do cotidiano escolar. Interrogar os registros pedagógicos implicava discutir o que a instituição compreendia como documentação da participação infantil. Refletir sobre os processos decisórios exigia reconhecer quem, efetivamente, influenciava as escolhas que estruturavam a vida coletiva do Centro de Educação Infantil.

Nesse movimento, a elaboração do diagnóstico converteu-se em uma experiência eminentemente formativa.

Cada debate em torno da redação das perguntas produzia deslocamentos conceituais. Expressões anteriormente utilizadas como sinônimos passaram a revelar distinções importantes. Escutar não significava necessariamente participar. Consultar não implicava compartilhar decisões. Registrar não correspondia, por si só, a documentar pedagogicamente a experiência das crianças. A linguagem utilizada na construção do instrumento tornou-se, ela própria, objeto de reflexão, evidenciando que as palavras não apenas descrevem a realidade, mas também produzem modos particulares de compreendê-la.

Ao longo desse processo, consolidou-se um ambiente de investigação compartilhada no qual direção, coordenação

pedagógica e pesquisadoras deixaram de ocupar posições hierarquicamente distintas para constituírem uma comunidade interpretativa. O conhecimento produzido não era oferecido por um dos sujeitos aos demais; emergia das interlocuções, das dúvidas, das discordâncias e das sínteses construídas coletivamente. A formação deixava de acontecer sobre a instituição para acontecer com a instituição.

Essa característica revela uma dimensão particularmente significativa da extensão universitária quando orientada pelos princípios da pesquisa-intervenção. Diferentemente de modelos formativos pautados na transferência de conhecimentos produzidos exclusivamente no âmbito acadêmico, o percurso desenvolvido reconheceu a escola como espaço legítimo de produção de saberes. As experiências acumuladas pela equipe gestora passaram a dialogar horizontalmente com os referenciais teóricos mobilizados durante a formação, produzindo interpretações que não pertenciam exclusivamente nem à universidade nem à instituição educativa, mas ao território compartilhado constituído entre ambas.

Quando os instrumentos começaram a ser aplicados e os dados retornaram para a análise coletiva, um novo movimento formativo foi inaugurado.

Os resultados não foram recebidos como indicadores destinados a medir desempenhos institucionais. Foram compreendidos como narrativas produzidas pela própria comunidade educativa acerca de sua cultura organizacional. Cada resposta revelava não apenas opiniões individuais, mas vestígios das concepções coletivamente construídas ao longo da história da instituição.

A análise evidenciou uma equipe profundamente comprometida com o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e com a construção de relações pautadas pelo respeito, pelo cuidado e pela escuta sensível. Ao mesmo tempo, tornou visíveis desafios que dificilmente emergiriam sem um processo sistemático de investigação: a necessidade de fortalecer formas

permanentes de participação infantil; ampliar os processos de documentação pedagógica; qualificar os registros produzidos a partir das múltiplas linguagens das crianças; consolidar espaços coletivos de tomada de decisão e desenvolver mecanismos institucionais que garantissem a devolutiva às crianças acerca das decisões construídas conjuntamente.

Mais do que identificar fragilidades, entretanto, o diagnóstico permitiu reconhecer potencialidades.

A instituição descobria que possuía condições concretas para avançar justamente porque já havia construído uma sólida cultura de compromisso com as crianças. O desafio deixava de ser convencer a equipe sobre a importância da participação infantil. Passava a consistir na criação de dispositivos institucionais capazes de transformar essa convicção ética em prática política permanente.

Talvez esse tenha sido um dos momentos mais significativos de toda a travessia formativa. Pela primeira vez, a instituição pôde reconhecer-se como autora de sua própria transformação. As respostas produzidas pelo diagnóstico não encerravam o percurso investigativo; inauguravam-no. Cada dado analisado convertia-se em nova pergunta, cada evidência produzia novos problemas de pesquisa e cada reflexão ampliava a capacidade institucional de compreender a complexidade da participação das crianças na Educação Infantil.

Ao final dessa etapa, o diagnóstico havia deixado de ser um documento técnico para transformar-se em memória viva do processo formativo. Tornara-se um espelho institucional, não destinado a refletir uma imagem acabada da escola, mas a revelar possibilidades ainda não plenamente realizadas. Ao aprender a escutar a si mesma, a instituição descobria que a participação das crianças não se fortalece apenas quando elas encontram espaço para falar, mas quando os adultos e a própria organização escolar desenvolvem a capacidade de deixar-se transformar por aquilo que as crianças comunicam em suas múltiplas formas de existir, brincar, experimentar e produzir cultura.

Foi justamente essa experiência que preparou o percurso para seu movimento seguinte. Se o diagnóstico permitiu à instituição compreender sua realidade com maior profundidade, os encontros posteriores seriam dedicados a transformar essa compreensão em autoria coletiva, planejamento compartilhado e produção de novos dispositivos institucionais capazes de sustentar, para além do tempo do projeto, uma cultura democrática de escuta e participação na primeira infância.

Talvez resida nesse movimento uma das maiores contribuições da pesquisa-intervenção para os processos de formação em gestão educacional. Quando o diagnóstico deixa de ser compreendido como instrumento de mensuração para assumir a condição de dispositivo formativo, altera-se também o lugar ocupado pela própria escola na produção do conhecimento. A instituição já não responde às perguntas formuladas pela pesquisa; passa a produzir as perguntas que orientarão sua própria transformação. É nesse momento que a extensão universitária ultrapassa a lógica da intervenção e se afirma como experiência de construção compartilhada de conhecimento.

Da leitura da realidade à autoria coletiva: quando a gestão passa a produzir conhecimento

Todo processo de pesquisa-intervenção encontra um momento decisivo em que a realidade deixa de ser apenas objeto de análise para tornar-se matéria de criação. Depois de aprender a interrogar suas práticas, observar seus espaços e interpretar os sentidos produzidos pelo diagnóstico institucional, a equipe gestora passou a experimentar um novo deslocamento: deixou de ocupar exclusivamente o lugar de participante da formação para constituir-se como autora de conhecimento sobre sua própria prática.

Essa mudança não ocorreu de forma repentina. Ela foi sendo construída à medida que os encontros formativos favoreceram a compreensão de que interpretar a realidade implica assumir responsabilidade por sua transformação. A leitura crítica do

cotidiano institucional passou, então, a exigir um movimento complementar: produzir respostas coletivas capazes de sustentar, no tempo, uma cultura de escuta e participação das crianças.

Foi nesse contexto que a elaboração colaborativa do **Guia de Implementação do Conselho Mirim** assumiu um significado que ultrapassava a produção de um material técnico. O guia não foi concebido como um manual prescritivo destinado à reprodução de procedimentos previamente estabelecidos. Constituiu-se como expressão da memória construída ao longo da travessia formativa, reunindo aprendizagens, reflexões, princípios, desafios e possibilidades produzidos na interlocução entre universidade e escola.

Cada seção elaborada representava muito mais do que a organização de conteúdo. Representava a sistematização de um conhecimento que emergia da experiência vivida. As discussões realizadas ao longo dos encontros retornavam sob a forma de conceitos, orientações metodológicas e princípios ético-políticos, evidenciando que a formação havia produzido uma comunidade capaz de transformar experiência em reflexão e reflexão em conhecimento compartilhado.

Esse movimento revelou uma dimensão frequentemente invisibilizada nos projetos de extensão universitária: a autoria institucional. Ao invés de receber um produto acabado elaborado externamente, a equipe gestora participou ativamente da construção de um documento que traduzia sua própria trajetória investigativa. O guia passou a constituir, simultaneamente, um produto da extensão, um dispositivo de continuidade da formação e um registro da identidade pedagógica que vinha sendo construída em torno da participação das crianças.

Paralelamente à escrita colaborativa, outro movimento ganhou relevância no percurso formativo, a organização da memória institucional do projeto. A sistematização dos registros, documentos, fotografias, planejamentos, produções coletivas e materiais elaborados durante os encontros deixou de responder apenas a uma necessidade administrativa de arquivamento.

Gradativamente, compreendeu-se que preservar a memória da experiência significava reconhecer que os processos formativos também produzem patrimônio pedagógico.

Nesse sentido, organizar os registros tornou-se um exercício de reflexão sobre a própria trajetória percorrida. Cada documento recuperado permitia revisitar decisões, compreender os deslocamentos produzidos ao longo do percurso e identificar continuidades entre os diferentes momentos da formação. A memória deixava de ser compreendida como simples conservação do passado para assumir o papel de mediadora entre a experiência vivida e as possibilidades futuras de transformação institucional.

A apropriação coletiva desse patrimônio formativo fortaleceu outro aspecto fundamental do projeto: a capacidade da equipe gestora de atuar como multiplicadora dos conhecimentos produzidos. À medida que organizava materiais, planejava novos momentos de estudo e discutia estratégias de continuidade, a gestão consolidava uma posição distinta daquela ocupada no início da pesquisa. Já não se tratava apenas de participar de um processo formativo conduzido pela universidade. Tratava-se de assumir a responsabilidade ética e pedagógica de garantir que os princípios construídos coletivamente permanecessem vivos no cotidiano da instituição.

Esse movimento evidencia uma das contribuições mais significativas da extensão universitária comprometida com a pesquisa-intervenção. Sua finalidade não se esgota na realização de ações pontuais nem na produção de produtos educacionais. Seu legado mais consistente reside na constituição de sujeitos e instituições capazes de produzir conhecimento sobre suas próprias práticas, reinterpretar continuamente sua realidade e sustentar processos permanentes de formação.

Ao longo desse percurso, tornou-se evidente que o Conselho Mirim não poderia ser reduzido a uma instância formal de representação infantil. Progressivamente, passou a ser compreendido como um dispositivo organizador de uma cultura institucional fundada na escuta, no diálogo, na corresponsabilidade

e na participação democrática. Essa mudança de perspectiva produziu repercussões que ultrapassaram a organização do próprio Conselho. Ela incidiu sobre a forma de compreender a documentação pedagógica, o planejamento, a organização dos ambientes, os processos de mediação de conflitos, as relações entre adultos e crianças e o papel da gestão na constituição de uma escola que reconhece a infância como sujeito político.

À medida que a autoria coletiva se consolidava, tornava-se possível reconhecer que o conhecimento produzido ao longo da pesquisa-intervenção já não pertencia exclusivamente à universidade nem ao Centro de Educação Infantil. Tratava-se de um saber tecido na relação, nascido do diálogo entre diferentes experiências, referenciais e modos de compreender a educação. Era precisamente essa produção compartilhada que conferia sentido ao projeto de extensão, reafirmando sua vocação para construir pontes entre investigação acadêmica e transformação da realidade.

Ao final desse movimento, a equipe gestora não apenas dispunha de novos referenciais teóricos, instrumentos de trabalho e materiais de apoio. Havia constituído uma nova forma de posicionar-se diante da própria prática. A autoria coletiva construída durante o percurso permitiu compreender que a formação continuada não se encerra na conclusão de um cronograma ou na entrega de um produto final. Ela permanece como exercício permanente de interpretação da realidade, de produção de conhecimento e de reinvenção da escola.

Foi essa compreensão que preparou o último movimento dessa travessia. Mais do que concluir um projeto, tornava-se necessário reconhecer que toda experiência formativa verdadeiramente comprometida com a gestão democrática permanece inacabada. O percurso realizado não encerrava uma história; inaugurava outras possibilidades de escuta, participação e construção coletiva da vida institucional.

A travessia permanece: quando a escuta se torna cultura institucional

Todo percurso de formação traz consigo a expectativa de um ponto de chegada. Entretanto, a experiência vivida ao longo deste projeto de extensão revelou que os processos formativos comprometidos com a transformação das práticas educativas não se encerram com a conclusão de um cronograma, a entrega de um produto educacional ou a finalização de uma pesquisa. Ao contrário, deixam como principal legado a abertura de novos caminhos investigativos e a constituição de sujeitos e instituições capazes de continuar produzindo perguntas sobre sua própria realidade.

Ao revisitar a travessia construída entre universidade e Centro de Educação Infantil, torna-se possível reconhecer que as transformações mais significativas não se expressam apenas nos documentos produzidos, nos encontros realizados ou nas estratégias implementadas. Elas manifestam-se, sobretudo, na constituição de uma nova racionalidade pedagógica, na qual a participação das crianças deixa de ocupar um lugar periférico para assumir a condição de princípio organizador da vida institucional.

Essa mudança não ocorreu por meio da incorporação linear de técnicas ou metodologias. Foi produzida pela construção coletiva de novos modos de compreender a infância, a gestão democrática e a própria função social da escola. Ao longo do percurso, a equipe gestora passou a reconhecer que promover a participação das crianças não significa apenas criar espaços para que expressem opiniões, mas reorganizar a instituição para que essas expressões encontrem condições efetivas de incidência sobre o cotidiano educativo.

Nesse processo, o Conselho Mirim consolidou-se como muito mais do que uma estratégia de gestão ou um espaço formal de representação infantil. Tornou-se um dispositivo pedagógico capaz de mobilizar revisões conceituais, reorganizar práticas institucionais e fortalecer uma cultura democrática fundada na escuta, no diálogo e na corresponsabilidade. Sua maior

contribuição talvez resida justamente em deslocar o olhar dos adultos para aquilo que sempre esteve presente na escola: a potência política das múltiplas linguagens das crianças.

Ao mesmo tempo, a experiência reafirmou uma compreensão fundamental acerca da extensão universitária. Quando orientada pelos princípios da pesquisa-intervenção, a extensão deixa de constituir-se como movimento unidirecional de transferência de conhecimentos e passa a configurar-se como espaço de produção compartilhada de saberes. Universidade e escola deixam de ocupar posições estanques de quem ensina e de quem aprende para constituírem uma comunidade investigativa que produz conhecimento a partir da experiência, da reflexão crítica e do compromisso comum com a transformação da realidade.

Foi precisamente essa relação horizontal que permitiu que a formação ultrapassasse a lógica dos eventos pontuais para constituir um processo permanente de investigação institucional. Cada encontro ampliava a capacidade da equipe de interpretar sua prática; cada instrumento elaborado produzia novas perguntas; cada registro sistematizado convertia-se em memória pedagógica; cada decisão compartilhada fortalecia a compreensão de que a gestão democrática se constrói cotidianamente, na tessitura das relações, dos espaços, dos tempos e das escolhas que organizam a vida da instituição.

Ao final da travessia, torna-se evidente que o legado mais consistente do projeto não pode ser reduzido aos produtos educacionais desenvolvidos, ainda que estes representem importantes contribuições para a continuidade das ações. O patrimônio mais significativo produzido ao longo da experiência reside na constituição de uma cultura institucional que passou a reconhecer a escuta das crianças como princípio ético, político e epistemológico da ação educativa. Essa cultura manifesta-se na disposição para investigar continuamente a própria prática, na valorização da documentação pedagógica como instrumento de reflexão, na ampliação dos espaços de diálogo e, sobretudo, na compreensão de que as crianças não participam porque os adultos

lhes concedem esse direito, mas porque são sujeitos históricos que produzem sentidos, culturas e formas próprias de interpretar o mundo desde o início da vida.

É nesse horizonte que a experiência vivida permite reafirmar uma convicção construída coletivamente ao longo do percurso: a democracia na Educação Infantil não começa quando as crianças aprendem a participar; começa quando os adultos e as instituições aprendem a reconhecer que elas sempre participaram. O desafio ético da gestão democrática consiste, portanto, em criar condições para que essa participação deixe de permanecer invisível e passe a constituir um elemento estruturante da organização institucional.

Talvez seja essa a principal aprendizagem inscrita neste Diário de Itinerância. A travessia realizada não documenta apenas a implementação de um projeto de extensão nem registra exclusivamente um percurso de formação continuada. Ela testemunha a construção de uma experiência compartilhada em que universidade e escola se permitiram aprender mutuamente, produzindo conhecimentos, revendo certezas e reinventando práticas a partir da escuta das crianças.

Como toda travessia verdadeiramente formativa, esta também permanece inacabada. Permanecem abertas as perguntas que moveram o projeto, permanecem vivos os vínculos constituídos entre universidade e escola e permanecem, sobretudo, as vozes das crianças, convocando a instituição a continuar aprendendo com suas curiosidades, seus gestos, suas brincadeiras, seus silêncios e suas múltiplas formas de habitar o mundo.

Mais do que um ponto de chegada, este diário constitui um marco de continuidade. Ele registra uma experiência que encontrou, na pesquisa-intervenção e na extensão universitária, a possibilidade de transformar a escuta em método, a participação em princípio organizador da gestão democrática e a infância em referência ética para a construção de uma escola que se reconhece permanentemente aberta ao diálogo, à reflexão e à reinvenção de si mesma.

Considerações finais da travessia: quando a formação se transforma em cultura institucional

Ao longo desta travessia, tornou-se progressivamente evidente que formar uma equipe gestora para a participação das crianças significa muito mais do que oferecer referenciais teóricos, organizar encontros de estudo ou implementar novos dispositivos de gestão. A experiência desenvolvida no âmbito deste projeto de extensão permitiu compreender que a formação produz seus efeitos mais profundos quando transforma as formas pelas quais uma instituição interpreta a si mesma, revê suas concepções e reorganiza seus modos de existir.

Essa constatação desloca a própria compreensão sobre o papel da formação continuada na Educação Infantil. Em vez de concebê-la como mecanismo de atualização profissional, o percurso aqui narrado permite reconhecê-la como experiência de produção de consciência institucional. Formar significou construir condições para que direção e coordenação pedagógica desenvolvessem a capacidade de observar o cotidiano sob novas lentes, interrogando práticas historicamente naturalizadas, reconhecendo a potência política da infância e produzindo respostas coletivas para desafios igualmente coletivos.

Sob essa perspectiva, a principal transformação observada não se restringe à criação ou ao fortalecimento do Conselho Mirim. Embora esse dispositivo tenha desempenhado papel estruturante ao longo do percurso, sua relevância reside precisamente no fato de ter possibilitado algo ainda mais profundo: a constituição de uma cultura institucional na qual a participação das crianças passou a orientar a reflexão sobre os espaços, os tempos, os processos de documentação pedagógica, a organização curricular, as relações entre adultos e crianças e o próprio exercício da gestão democrática.

Essa mudança de perspectiva permite afirmar que o Conselho Mirim não constitui um fim em si mesmo. Ele representa uma mediação pedagógica e política por meio da qual a instituição

aprende a reconhecer que as crianças participam continuamente da construção da vida coletiva. Os bebês e as crianças pequenas não ingressam na esfera da participação quando convidados pelos adultos; chegam à instituição trazendo consigo formas próprias de interpretar, comunicar, negociar, criar e produzir cultura. O desafio da gestão democrática consiste, portanto, em construir condições para que essas múltiplas linguagens sejam reconhecidas como elementos constitutivos das decisões institucionais.

É precisamente nesse ponto que a experiência desenvolvida dialoga com um dos pressupostos centrais da pesquisa-intervenção: a transformação da realidade acontece na medida em que os sujeitos transformam também as formas pelas quais a compreendem. Durante o percurso formativo, a equipe gestora deixou de buscar respostas prontas para assumir uma postura investigativa diante do cotidiano escolar. As perguntas passaram a ocupar lugar privilegiado no processo de formação, convertendo-se em instrumentos permanentes de leitura da realidade. Em consequência, a instituição fortaleceu sua capacidade de produzir conhecimento sobre si mesma, reinterpretar suas práticas e construir, coletivamente, novos caminhos para a efetivação da gestão democrática.

Essa compreensão amplia, igualmente, o sentido da extensão universitária. O percurso desenvolvido reafirma que a universidade cumpre sua função social não quando transfere conhecimentos acabados para os contextos educativos, mas quando cria espaços de diálogo capazes de produzir saberes compartilhados. Universidade e escola constituíram, ao longo desta experiência, uma comunidade investigativa comprometida com a transformação da realidade a partir da escuta, da reflexão crítica e da autoria coletiva. Os produtos elaborados, o plano formativo, os instrumentos diagnósticos, os registros, o Guia de Implementação do Conselho Mirim e as demais sistematizações, representam expressões concretas desse processo. Contudo, seu maior valor reside no fato de testemunharem uma aprendizagem construída em comum, cuja permanência dependerá da

continuidade das relações, das perguntas e dos movimentos inaugurados durante a pesquisa.

Talvez seja essa a principal contribuição desta experiência para o campo da Gestão Educacional e da Educação Infantil. Ao deslocar o foco da implementação de um dispositivo para a construção de uma cultura institucional da escuta, o projeto evidencia que a participação infantil não pode ser compreendida como prática isolada, evento ocasional ou estratégia metodológica. Trata-se de um princípio ético, político e pedagógico que atravessa todas as dimensões da vida institucional e convoca a gestão a assumir a responsabilidade de criar condições para que as vozes das crianças encontrem reconhecimento, legitimidade e capacidade de produzir efeitos sobre a organização da escola.

Ao final da travessia, permanece a compreensão de que nenhuma cultura democrática se consolida definitivamente. Assim como as infâncias são marcadas pelo movimento, pela curiosidade, pela invenção e pela abertura ao novo, também as instituições educativas permanecem inacabadas. A democracia exige permanente disposição para reaprender a escutar, revisar certezas, acolher outras perspectivas e reconstruir coletivamente os sentidos da experiência educativa.

É justamente por essa razão que este Diário de Itinerância não registra um percurso concluído. Registra uma experiência que continua produzindo perguntas. As páginas que o compõem documentam uma travessia vivida entre universidade e escola, mas também testemunham a emergência de uma compreensão que ultrapassa os limites deste projeto: construir uma cultura institucional de participação significa reconhecer que a democracia pode começar nos primeiros anos de vida, quando os adultos aprendem a atribuir estatuto político às múltiplas linguagens da infância e assumem a escuta como fundamento da gestão educativa.

Talvez essa seja a herança mais duradoura desta experiência. Não a implantação de um dispositivo específico, nem a conclusão de um cronograma formativo, mas a constituição de uma

comunidade educativa que passou a compreender que educar democraticamente implica permanecer disponível para aprender com as crianças. Afinal, antes mesmo que qualquer projeto fosse concebido, antes que qualquer formação tivesse início e antes que qualquer instrumento fosse elaborado, elas já anunciavam, por meio de seus gestos, brincadeiras, silêncios, curiosidades e encontros, que a participação constitui uma condição própria da infância. Coube aos adultos, ao longo desta travessia, aprender a reconhecê-la, legitimá-la e permitir que ela se transformasse em cultura institucional.

Referências

HART, R A. **Children's Participation:** From Tokenism to Citizenship. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre, 1992.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002

Da escuta institucional à autoria compartilhada: o diagnóstico formativo e a construção do guia do conselho mirim

Nádia Conceição Lauriti
Carla Matie de Jesus Egi

A formação começa pela escuta.

Introdução: quando a travessia começa a produzir vestígios

Há percursos formativos que se encerram quando termina o último encontro, quando as agendas deixam de registrar novas reuniões e quando os sujeitos envolvidos retornam às tarefas ordinárias do cotidiano institucional. Há, contudo, experiências formativas cuja potência reside justamente naquilo que permanece depois dos encontros: as perguntas que continuam inquietando, os modos de olhar que se transformam, os registros que passam a guardar aquilo que antes se perdia, as decisões que reorganizam práticas e os produtos que tornam compartilhável um conhecimento construído na experiência. O percurso desenvolvido no Centro de Educação Infantil Coração de Maria inscreve-se nessa segunda perspectiva, pois, ao longo de sua realização, formação, pesquisa, intervenção, gestão e produção de conhecimento foram se entrelaçando de tal modo que se tornou impossível compreender uma dessas dimensões sem considerar as demais.

No capítulo "Diário de Itinerância: a travessia formativa na consolidação do Conselho Mirim como dispositivo de participação das crianças", procuramos narrar justamente esse movimento de aproximação entre universidade e escola, acompanhando os deslocamentos produzidos no processo formativo desenvolvido com a diretora Roberta de Freitas Theodossiou e a coordenadora pedagógica Ana Maria Góes. Naquele percurso, a questão da participação de bebês e crianças foi deixando de ser compreendida

apenas como uma proposta a ser implementada e passou, progressivamente, a interrogar concepções, relações, espaços, práticas e modos de organização da própria instituição. A formação, nesse sentido, não se constituiu como transmissão de conhecimentos previamente estabelecidos, mas como espaço de investigação compartilhada, no qual perguntas emergiam da experiência e retornavam a ela transformadas pela reflexão.

A continuidade dessa narrativa exige, entretanto, que nos desloquemos do movimento da travessia para aquilo que ela produziu como materialidade. Se o *Diário de Itinerância* acompanha os encontros, os deslocamentos e as aprendizagens que foram constituindo o percurso formativo, este capítulo procura tornar visível outro movimento, igualmente fundamental: a instituição também precisava ser escutada. Afinal, se pretendíamos fortalecer o Conselho Mirim como dispositivo de participação das crianças, não seria suficiente discutir conceitualmente o direito à participação ou apresentar possibilidades de organização de um Conselho, seria necessário compreender como os adultos que constituíam aquela comunidade educativa percebiam a escuta, a participação, os ambientes, o cuidado, o trabalho coletivo e a própria formação, bem como reconhecer as experiências que já existiam e identificar aquilo que precisava ser aprofundado.

Foi nesse território de perguntas que tomou forma o Diagnóstico Formativo Institucional (Apêndice A) do CEI Coração de Maria, elaborado como instrumento de escuta e, simultaneamente, como dispositivo de produção de conhecimento sobre a própria instituição. Seu propósito não era avaliar individualmente os profissionais, estabelecer hierarquias ou localizar déficits que deveriam ser corrigidos por uma formação externa. Ao contrário, o diagnóstico foi concebido para possibilitar que diferentes sujeitos da comunidade educativa expressassem suas percepções, experiências, necessidades e expectativas, produzindo elementos que pudessem subsidiar a elaboração do Plano Formativo da Unidade Educacional para 2026, a ser desenvolvido no âmbito da própria instituição, como parte de um

processo contínuo de formação e desenvolvimento profissional da equipe. O relatório analítico (Apêndice B) produzido a partir desse movimento explicita essa perspectiva ao compreender os dados como expressão de tendências, concepções e necessidades coletivas, e não como avaliação individual de desempenho.

Essa escolha metodológica carrega uma dimensão profundamente política, pois diagnosticar, nesse contexto, não significou procurar aquilo que faltava à instituição para, em seguida, oferecer-lhe respostas prontas. Significou criar condições para que a escola pudesse olhar para si mesma, reconhecer os saberes que já havia construído, identificar práticas que precisavam ganhar maior intencionalidade e decidir, a partir de sua própria realidade, quais caminhos formativos poderiam sustentar os movimentos de transformação desejados. O diagnóstico, portanto, não se colocou como uma etapa burocrática anterior à formação, mas como parte constitutiva dela, uma vez que perguntar à instituição o que ela sabe sobre si mesma, o que deseja compreender melhor e o que pretende transformar já significa instaurar uma experiência formativa.

A lógica que se foi construindo pode ser compreendida como um movimento contínuo de escuta, interpretação, decisão, formação e acompanhamento, no qual os dados não constituem um ponto de chegada, mas uma matéria inicial para novas perguntas e possibilidades de ação. É justamente nessa passagem, da escuta à interpretação, da interpretação à decisão e da decisão à autoria, que se encontra o centro deste capítulo, pois foi nesse movimento que o diagnóstico deixou de ser apenas instrumento, o relatório deixou de ser apenas documento e o Guia deixou de ser apenas produto final (Apêndice C) para se constituírem como diferentes materialidades de uma mesma experiência de produção coletiva de conhecimento.

Quando a instituição passa a ser sujeito da pesquisa

Uma das escolhas epistemológicas mais importantes do percurso consistiu em compreender que a formação não poderia ser construída apenas a partir de conhecimentos previamente selecionados pelas pesquisadoras, ainda que o eixo do projeto estivesse claramente delimitado em torno do Conselho Mirim como dispositivo de participação das crianças. O tema estava posto, mas os sentidos que assumiria no cotidiano institucional, as condições necessárias para sua existência e os desafios que precisariam ser enfrentados não poderiam ser definidos antecipadamente, porque dependiam da realidade concreta do CEI, dos sujeitos que ali trabalhavam e das experiências que já constituíam sua história.

Essa perspectiva já atravessava a formação da equipe gestora. Como registrado no *Diário de Itinerância*, o propósito não era apresentar uma metodologia pronta para ser aplicada, mas constituir um espaço no qual direção, coordenação e pesquisadoras pudessem colocar em circulação experiências, inquietações e concepções, transformando perguntas do cotidiano em objetos de investigação e reflexão. O diagnóstico aprofundou essa escolha ao ampliar a escuta para outros profissionais e permitir que a própria instituição produzisse elementos para compreender sua realidade.

Ao perguntar aos profissionais sobre suas práticas, percepções e necessidades, o projeto produziu um deslocamento que consideramos fundamental: a escola deixou de aparecer apenas como campo no qual uma intervenção seria realizada e passou a constituir-se como sujeito produtor de conhecimento sobre sua própria experiência. Essa mudança é especialmente significativa quando pensamos em uma perspectiva de pesquisa-intervenção, pois desloca a relação tradicional entre quem pesquisa e quem é pesquisado e cria condições para que os sujeitos que vivem cotidianamente a instituição participem da interpretação da realidade que compartilham.

O instrumento foi construído coletivamente pela equipe gestora e pelas pesquisadoras e apresentado aos profissionais como parte de um processo formativo mais amplo. Desde sua abertura, afirmava que sua finalidade era compreender percepções, necessidades, práticas e sentidos relacionados a cinco dimensões consideradas estruturantes da cultura educativa do CEI: o sentido da escuta; ambientes e convivência; participação e protagonismo infantil; trabalho coletivo e cultura do cuidado; formação e pertencimento.

A própria forma de apresentação do instrumento já anunciava uma determinada concepção de formação. Ao convidar os profissionais a responderem a partir de suas experiências, exemplos e percepções, o diagnóstico procurava afastar-se da lógica da resposta correta e aproximar-se de uma perspectiva investigativa, na qual diferentes olhares sobre a mesma instituição poderiam ser colocados em relação. O formulário não pretendia descobrir quem estava certo ou errado, mas compreender como diferentes sujeitos significavam a escuta, a participação, os ambientes, o cuidado, o trabalho coletivo e a formação.

Essa dimensão, que poderia parecer apenas uma escolha de linguagem, possui implicações epistemológicas importantes. Quando se afirma aos profissionais que o que interessa é o seu olhar sobre o CEI, o instrumento reconhece que a realidade institucional não é percebida de uma única maneira e que a diversidade de experiências pode constituir uma fonte importante de conhecimento. O diagnóstico passa, assim, a funcionar como espaço de produção de uma imagem plural da instituição, na qual diferentes sujeitos podem reconhecer aspectos que, isoladamente, talvez permanecessem invisíveis.

A instituição, desse modo, torna-se simultaneamente objeto e sujeito da investigação, pois, ao falar sobre suas práticas, seus desafios e suas potencialidades, os profissionais também participam da construção das perguntas que orientarão seus próprios processos formativos.

O instrumento como dispositivo de escuta institucional

A construção do diagnóstico procurou acompanhar essa concepção ao articular questões objetivas e questões abertas, permitindo que os dados quantitativos oferecessem uma visão das tendências presentes no coletivo sem reduzir a experiência institucional a números ou categorias previamente definidas. Para as docentes, o instrumento contemplou as cinco dimensões e buscou compreender, entre outros aspectos, como a escuta dos bebês e das crianças era incorporada ao planejamento, se suas manifestações influenciavam decisões pedagógicas, de que maneira os profissionais registravam suas observações, como compreendiam a participação e o Conselho Mirim, como percebiam a colaboração entre docentes e quadro de apoio e quais necessidades formativas identificavam para 2026.

As questões relacionadas aos ambientes também foram construídas para ultrapassar uma leitura meramente funcional dos espaços. Ao perguntar se bebês e crianças participavam da organização dos ambientes e da escolha de materiais, se o espaço expressava aquilo que pensavam e produziam e se a organização favorecia autonomia e protagonismo, o instrumento colocava em discussão uma dimensão importante do projeto: os ambientes não são apenas cenários nos quais a experiência pedagógica acontece, mas participam da construção das relações, das possibilidades de escolha, dos encontros e das formas de participação.

Na dimensão da participação, as perguntas aproximavam-se diretamente do eixo do projeto ao investigar em que medida as vozes das crianças influenciavam decisões pedagógicas, quais oportunidades de decisão já estavam presentes no cotidiano e como experiências como rodas, assembleias e outras formas de escuta poderiam contribuir para ampliar sua participação. A pergunta sobre a compreensão do Conselho Mirim aparecia, assim, articulada a um campo mais amplo de práticas e concepções, evitando que o Conselho fosse compreendido como uma iniciativa

isolada ou como uma estrutura que pudesse, por si só, produzir participação.

Outro aspecto que consideramos especialmente significativo foi a inclusão do quadro de apoio no diagnóstico. Essa decisão traduzia uma concepção ampliada de comunidade educativa, segundo a qual a participação infantil não poderia ser atribuída exclusivamente às professoras, uma vez que bebês e crianças estabelecem relações cotidianas com diferentes adultos e porque os modos de organização dos espaços, do cuidado, da alimentação, das entradas e saídas e dos momentos de circulação também compõem a experiência educativa. As questões dirigidas ao quadro de apoio buscaram, portanto, compreender suas relações com as crianças, suas possibilidades de escuta, sua percepção sobre os ambientes, sua participação nas pequenas decisões cotidianas e sua compreensão sobre o Conselho Mirim.

Essa escolha viria a encontrar forte correspondência nos resultados posteriormente analisados. O relatório evidenciou a necessidade de ampliar a participação do quadro de apoio nos processos formativos e de reconhecê-lo efetivamente como parte da equipe educativa, indicando que a formação de 2026 deveria assumir caráter institucional e envolver os diferentes profissionais que compõem a comunidade educativa.

Desse modo, o instrumento já continha, em sua própria arquitetura, uma determinada compreensão de instituição: uma escola em que a participação das crianças demanda também a participação dos adultos; em que cuidado e educação não se separam; em que a formação pertence ao coletivo; e em que escutar os profissionais constitui condição para qualificar a escuta das próprias crianças.

Do dado à interpretação: quando diagnosticar se transforma em produzir conhecimento

Produzir um diagnóstico não significa simplesmente reunir respostas. O momento mais importante do percurso começou

justamente quando foi necessário perguntar o que fazer com aquilo que a instituição havia dito sobre si mesma e como transformar um conjunto de manifestações individuais em uma leitura capaz de subsidiar decisões coletivas.

Foi nesse momento que o diagnóstico se transformou em análise.

O relatório analítico produzido pelas pesquisadoras, posteriormente apresentado e analisado junto a equipe gestora, assumiu explicitamente a finalidade de interpretar os dados e convertê-los em subsídios para o Plano Formativo da Unidade Educacional para 2026, articulando as demandas manifestadas pelos profissionais às intencionalidades pedagógicas e institucionais do CEI.

Essa tarefa exigiu que nos afastássemos de uma leitura simplificada, na qual os resultados seriam organizados apenas entre "potencialidades" e "fragilidades". Uma instituição que reconhece desafios não é, por isso, uma instituição que fracassou, da mesma maneira, reconhecer potencialidades não significa considerar concluído o processo de desenvolvimento institucional. Os dados precisavam ser lidos em sua complexidade, como expressão de um percurso já existente e, simultaneamente, como indicação de possibilidades ainda não plenamente desenvolvidas.

Essa perspectiva foi particularmente importante porque o diagnóstico revelou que o CEI já possuía experiências significativas de escuta e participação. Havia reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, presença da escuta em diferentes momentos da rotina, experiências concretas de participação, cultura colaborativa entre profissionais e forte compromisso com o cuidado.

O ponto de partida do plano formativo, portanto, não poderia ser uma suposta ausência de conhecimento ou de práticas. Ao contrário, seria necessário partir do que a instituição já sabia e fazia para aprofundar, sistematizar e ampliar aquilo que aparecia de maneira desigual, espontânea ou ainda pouco documentada.

Essa distinção modifica profundamente o sentido da formação. A questão não era ensinar uma instituição que não sabia

escutar a começar a escutar, mas compreender que a escuta já estava presente e precisava ganhar maior intencionalidade, sistematicidade e capacidade de produzir consequências pedagógicas e institucionais. O relatório identifica, por exemplo, que a escuta acontecia em momentos de acolhimento, alimentação, troca, sono, brincadeiras, histórias, rodas, áreas externas, transições e interações, ao mesmo tempo em que apontava como desafio formativo aprofundar a capacidade de observar, interpretar diferentes linguagens, registrar, planejar a partir do observado e transformar a escuta em elemento efetivo das decisões pedagógicas.

Foi nesse movimento que algumas passagens fundamentais começaram a se delinear: da escuta cotidiana para uma escuta mais sistemática; do registro eventual para a documentação pedagógica; da escolha oferecida às crianças para formas mais amplas de participação; das experiências pontuais para uma participação institucionalizada; e da colaboração presente no cotidiano para espaços mais intencionais de reflexão coletiva.

O diagnóstico começava, então, a revelar não apenas o que a instituição fazia, mas em que direção precisava continuar caminhando.

As cinco dimensões e a construção de uma agenda formativa

A análise das cinco dimensões revelou que elas não poderiam ser compreendidas como campos independentes. A escuta se relacionava diretamente à capacidade de observar e documentar; a documentação dependia de condições institucionais para registrar, compartilhar e interpretar; a participação estava vinculada às concepções de infância e ao modo como os adultos reconheciam as manifestações infantis; os ambientes poderiam ampliar ou restringir possibilidades de escolha, autonomia e interação; o trabalho coletivo criaria ou limitaria as condições para que os profissionais compartilhassem interpretações; e a formação

precisaria articular todas essas dimensões em um movimento contínuo de investigação e transformação.

Foi essa leitura articulada que permitiu transformar os dados em uma agenda formativa institucional. A primeira prioridade foi a escuta, a observação e a documentação pedagógica, tendo como necessidade central transformar uma escuta já presente no cotidiano em prática mais sistemática, apoiada por estudos, análise de registros, oficinas e instrumentos de acompanhamento. A segunda concentrou-se na participação infantil e no Conselho Mirim, buscando ampliar a participação das crianças nas decisões por meio de estudos, assembleias, análise de práticas e construção do próprio Conselho. A terceira voltou-se para os ambientes como linguagem pedagógica, articulando a leitura dos espaços e das materialidades às vozes infantis. A quarta priorizou o trabalho coletivo e a cultura do cuidado, buscando fortalecer comunicação, colaboração e escuta entre adultos. A quinta foi dedicada à formação e ao pertencimento, valorizando os saberes da experiência e incluindo todos os profissionais no processo formativo.

Entretanto, talvez um dos aspectos mais relevantes dessa análise tenha sido perceber que os dados não indicavam somente temas para o Plano Formativo, indicavam também uma concepção de formação. A equipe desejava experiências que articulassem vivência, estudo, análise das práticas e partilha do cotidiano, e essa indicação levou à definição de princípios metodológicos que privilegiavam uma formação situada, experiencial, colaborativa, participativa, investigativa, integrada e acompanhada de devolutivas concretas.

Essa passagem é fundamental porque impede que o plano formativo seja compreendido como simples programação temática. O diagnóstico não respondeu apenas à pergunta "sobre o que precisamos estudar?", mas também à questão "como precisamos aprender juntos para que o estudo possa produzir transformação?". A formação, desse modo, deveria partir das situações reais vividas no CEI, colocar experiência e conhecimento

acadêmico em diálogo, envolver diferentes profissionais e produzir movimentos concretos na prática institucional.

O diagnóstico começava, assim, a transformar-se em uma política interna de formação.

A matriz que transforma informação em decisão formativa

Um dos movimentos mais fecundos do relatório foi justamente a construção de uma matriz que permitisse estabelecer uma relação explícita entre aquilo que os dados revelavam, aquilo que precisava ser fortalecido, as ações formativas possíveis, as transformações esperadas e os modos de acompanhamento. Em vez de permanecer no plano descritivo, a análise procurou responder a uma sequência de perguntas: o que os dados revelam? O que precisamos fortalecer? Que formação pode responder? O que esperamos transformar? Como acompanhar?

Essa matriz permitiu transformar informação em decisão. Quando os dados indicavam que a escuta estava presente, mas nem sempre sistematizada, a resposta formativa poderia incidir sobre observação e documentação; quando revelavam experiências diversas de participação, a formação poderia contribuir para sua institucionalização por meio do Conselho Mirim e das assembleias; quando evidenciavam o potencial dos espaços externos, seria possível investir em uma leitura pedagógica dos ambientes e em processos de reorganização com participação infantil; quando apontavam necessidades relacionadas à colaboração, a resposta poderia envolver rodas de diálogo, estudos de caso e planejamento colaborativo.

Esse modo de trabalhar com os dados é especialmente importante em processos de formação continuada porque impede que o diagnóstico se converta em documento arquivado depois de sua elaboração. O dado só adquire sentido formativo quando produz uma pergunta; a pergunta se torna formativa quando conduz a uma decisão; e a decisão ganha densidade quando seus

efeitos podem ser acompanhados, discutidos e novamente problematizados.

Foi nessa perspectiva que o diagnóstico adquiriu estatuto de dispositivo de escuta institucional: não apenas porque coletou informações, mas porque criou condições para que a instituição produzisse conhecimento sobre si mesma e, a partir desse conhecimento, tomasse decisões sobre os caminhos de sua própria formação.

O plano formativo como ponte entre o que a instituição é e aquilo que deseja construir

O Plano Formativo de 2026 foi, portanto, compreendido como consequência de um processo de escuta e interpretação, e não como programação externa a ser posteriormente aplicada ao cotidiano. Essa diferença é significativa porque, em muitos contextos, a formação continuada corre o risco de ser reduzida a uma sucessão de encontros e temas previamente definidos, desvinculados das questões que emergem da experiência dos sujeitos.

No percurso desenvolvido no CEI Coração de Maria, buscou-se outra compreensão: o plano deveria constituir um percurso institucional de aprendizagem, reflexão e transformação da prática, articulando necessidades concretas, conhecimentos teóricos, experiências profissionais e acompanhamento dos movimentos produzidos.

O plano passou, então, a funcionar como uma ponte entre aquilo que a instituição reconheceu sobre si mesma e aquilo que desejava construir. É justamente nesse ponto que o Conselho Mirim encontra seu lugar estratégico, pois sua construção permitia articular diferentes questões identificadas no diagnóstico, escuta, participação, documentação, convivência, trabalho coletivo e formação sem reduzir nenhuma delas à implementação de uma nova atividade.

O Conselho Mirim, nesse sentido, não apareceu como algo a ser simplesmente acrescentado à rotina. Seu potencial estava em

funcionar como dispositivo institucional capaz de materializar uma concepção de participação que vinha sendo construída ao longo do percurso formativo.

Se as crianças participam, é necessário escutá-las; se são escutadas, é preciso criar modos de registrar e interpretar aquilo que comunicam; se os registros revelam interesses, necessidades, conflitos ou desejos, torna-se necessário decidir o que fazer com eles; e, quando as decisões produzem mudanças no cotidiano, abre-se a possibilidade de acompanhar seus efeitos e devolver às crianças aquilo que sua participação produziu. O Conselho, portanto, passa a integrar um circuito mais amplo de escuta, documentação, interpretação, decisão e acompanhamento, contribuindo para que a participação deixe de depender exclusivamente de momentos formais e possa atravessar a cultura institucional.

Da formação à autoria: quando o produto começa a nascer

À medida que o diagnóstico, a análise e o plano formativo foram ganhando forma, surgiu outra necessidade: como preservar, sistematizar e compartilhar aquilo que estava sendo produzido no percurso? Foi dessa necessidade que emergiu o produto educacional "Escutar, Participar e Decidir: guia para a implementação do Conselho Mirim no Centro de Educação Infantil (CEI)".

É importante, contudo, não compreender o guia como um documento elaborado somente depois que a experiência havia terminado. Sua escrita integrou o próprio processo formativo, acompanhando o movimento no qual a equipe gestora e as pesquisadoras revisitavam o diagnóstico, refletiam sobre as práticas, aprofundavam concepções sobre infância e participação e procuravam sistematizar possibilidades que pudessem permanecer na instituição e circular para além dela.

Essa condição atribui ao produto um estatuto particular. Não se trata de um manual produzido pelas pesquisadoras para ser entregue à escola, mas de uma produção com a escola, na qual

diretora e coordenadora pedagógica participaram da interpretação da realidade, da formulação das perguntas, da construção dos instrumentos, da sistematização das aprendizagens e da elaboração do texto. O próprio guia reconhece essa condição ao apresentar-se como resultado de uma experiência formativa marcada pela autoria compartilhada.

A autoria, aqui, não é apenas uma questão de assinatura. Ela diz respeito ao lugar ocupado pelos sujeitos no processo de produção do conhecimento. A equipe gestora não aparece como destinatária de uma tecnologia educacional previamente construída, mas como sujeito que interpreta, questiona, decide e produz. Essa condição é especialmente coerente com o princípio de participação que sustenta o próprio Conselho Mirim: se desejamos construir instituições nas quais crianças possam ser reconhecidas como participantes da vida coletiva, precisamos também construir processos formativos nos quais os adultos possam exercer autoria sobre aquilo que aprendem e produzem.

A forma de construção do produto precisava guardar, portanto, coerência com a concepção de participação que ele próprio pretendia sustentar.

O guia como memória, ferramenta e possibilidade de continuidade

O título "Escutar, Participar e Decidir" condensa a lógica que atravessou todo o percurso. Escutar, aqui, não é simplesmente ouvir, mas abrir-se à possibilidade de que o outro produza deslocamentos em nossas certezas; participar não significa apenas estar presente ou escolher entre alternativas previamente estabelecidas, mas encontrar condições para que as manifestações das crianças possam incidir sobre a vida coletiva; e decidir não implica transferir às crianças responsabilidades que pertencem aos adultos, mas reconhecer que suas perspectivas podem e devem produzir efeitos sobre aquilo que a instituição faz.

O guia recupera esse movimento desde sua apresentação ao afirmar que nasceu de um percurso construído no encontro entre pesquisa, formação, gestão e cotidiano institucional e que sua questão central foi compreender como ampliar e qualificar a escuta e a participação de bebês e crianças, fortalecendo o Conselho Mirim e criando condições para que esses princípios se constituíssem progressivamente como parte da cultura institucional.

Por essa razão, o guia não começa oferecendo instruções para a realização de uma reunião do Conselho. Antes de apresentar possibilidades de organização, recupera os fundamentos que sustentaram o percurso e evidencia a relação entre diagnóstico, formação e participação infantil. A escolha é intencional, pois, para que o Conselho Mirim não se transforme em uma ação isolada, é necessário compreender as concepções que o sustentam e as condições institucionais que podem favorecer sua existência.

Sua própria organização acompanha esse movimento, articulando crianças, escuta e participação; diagnóstico formativo; plano formativo; Conselho Mirim; possibilidades de construção; instrumentos de apoio; e, finalmente, a passagem da experiência situada à inspiração para outras unidades.

Por isso, compreendemos o produto simultaneamente como memória, ferramenta e possibilidade de continuidade. É memória porque preserva uma experiência institucional concreta; é ferramenta porque reúne princípios, possibilidades e instrumentos capazes de apoiar outros percursos; e é possibilidade de continuidade porque permite que a formação não se encerre com a presença das pesquisadoras, oferecendo à própria instituição referências para seguir interrogando suas práticas.

Instrumentar sem prescrever: o desafio de produzir um guia que permaneça aberto

Uma das preocupações que acompanhou a construção do produto foi evitar que os instrumentos apresentados se transformassem em procedimentos rígidos. Essa escolha está

diretamente relacionada à concepção de participação infantil que foi sendo construída no percurso, pois não seria coerente defender uma participação sensível às singularidades de cada grupo de crianças e, simultaneamente, oferecer uma metodologia fechada, aplicável indistintamente a diferentes instituições.

Por essa razão, o guia apresenta os instrumentos como referências abertas, passíveis de adaptação, ampliação, transformação ou mesmo substituição, conforme as características de cada unidade educativa.

O diagnóstico formativo aparece entre essas ferramentas, ao lado do roteiro de escuta das crianças, dos registros dos encontros do Conselho e de estratégias de acompanhamento. Sua função não é controlar a experiência, mas favorecer condições para observar, registrar, acompanhar e refletir sobre aquilo que acontece, contribuindo para a construção da memória dos percursos e para a produção de novas perguntas.

Essa escolha nos permite compreender o próprio sentido de um produto educacional produzido no âmbito de uma experiência de pesquisa e extensão. Um produto não precisa necessariamente assumir a forma de uma receita ou de um modelo acabado. Pode ser uma materialidade da experiência, capaz de guardar perguntas, princípios, possibilidades e instrumentos, permitindo que aquilo que foi produzido em uma realidade específica possa inspirar outros sujeitos sem pretender substituir a investigação que cada contexto exige.

Foi essa perspectiva que orientou o guia: não oferecer uma única maneira de construir o Conselho Mirim, mas compartilhar um percurso que possa provocar outras instituições a olhar para suas próprias condições, formular suas perguntas e produzir seus próprios caminhos.

O produto educacional como devolução social do conhecimento produzido

No âmbito de um projeto de extensão universitária, produzir conhecimento implica também pensar sobre os modos pelos quais esse conhecimento retorna à sociedade e pode ser apropriado por outros sujeitos. Nesse sentido, o guia não constitui apenas um registro interno do trabalho desenvolvido no CEI Coração de Maria, mas uma forma de sistematizar e compartilhar conhecimentos produzidos no encontro entre universidade e educação básica.

Sua elaboração procura tornar visíveis não apenas os resultados alcançados, mas também as perguntas, aprendizagens, possibilidades e instrumentos que emergiram do processo, permitindo que a experiência circule sem perder sua condição situada.

Essa condição exige uma ressalva importante: a experiência do CEI Coração de Maria não é apresentada como modelo a ser reproduzido. O guia explicita que seu propósito é oferecer princípios e possibilidades capazes de alimentar outros processos de reflexão e transformação, reconhecendo que cada comunidade educativa precisará encontrar seus próprios modos de escutar, participar, decidir e acompanhar.

Essa opção é coerente com a própria natureza do projeto. Uma experiência comprometida com a participação das crianças não poderia terminar prescrevendo uma única maneira correta de participar. O que se pretende compartilhar é uma experiência de construção, e não uma fórmula.

O que o diagnóstico revelou sobre a própria formação

Ao revisitarmos o percurso do diagnóstico, torna-se possível perceber que ele produziu algo que ultrapassou sua função imediata de subsidiar o Plano Formativo de 2026. Ao escutar a instituição, o instrumento revelou também uma determinada imagem do CEI e das relações que constituíam sua cultura educativa.

Os dados mostraram uma instituição na qual a escuta já estava presente, embora ainda necessitasse ganhar maior sistematicidade e documentação; mostraram profissionais que reconheciam as crianças como sujeitos de direitos, mas que ainda precisavam ampliar as possibilidades de transformar esse reconhecimento em práticas institucionais; evidenciaram experiências de participação já existentes, mas que poderiam avançar de escolhas pontuais para formas mais consistentes de influência sobre decisões; revelaram uma cultura colaborativa importante, acompanhada da necessidade de ampliar espaços de diálogo e reflexão; e mostraram um forte compromisso com o cuidado, permitindo compreender ainda mais claramente a inseparabilidade entre cuidar e educar.

Por isso, o diagnóstico pode ser compreendido como uma espécie de cartografia formativa. Não porque tenha conseguido representar integralmente a complexidade da instituição — nenhum instrumento seria capaz de fazê-lo —, mas porque ofereceu pontos de referência para que o coletivo pudesse enxergar aspectos de seu próprio território, reconhecer caminhos já percorridos e identificar direções que mereciam ser exploradas.

A cartografia, nesse sentido, não substitui o território; ela permite olhá-lo de outra maneira.

E talvez esta seja uma das contribuições mais importantes do diagnóstico: não dizer à instituição aquilo que ela é, mas criar condições para que ela própria pudesse construir uma leitura mais consciente sobre aquilo que estava vivendo.

Da autoria da gestão à sustentabilidade do percurso

Ao longo desse processo, também se transformou o lugar ocupado pela equipe gestora. Se, inicialmente, diretora e coordenadora pedagógica participavam de uma formação conduzida pelas pesquisadoras, progressivamente passaram a assumir uma posição de autoria na construção das perguntas, na interpretação dos dados, na elaboração do plano formativo e na sistematização da experiência.

Essa mudança não aconteceu de forma repentina, mas foi sendo produzida pelo próprio modo como a formação foi organizada. O *Diário de Itinerância* registra a passagem em direção a uma autoria institucional na medida em que a equipe deixa de ocupar apenas o lugar de participante e passa a participar da construção de instrumentos, análises e produtos que traduzem sua própria experiência.

Essa autoria possui implicações importantes para a sustentabilidade da proposta, pois uma experiência que depende permanentemente da presença externa da universidade pode produzir movimentos significativos, mas permanece mais vulnerável à descontinuidade. Quando, ao contrário, os sujeitos da instituição se apropriam das perguntas, dos instrumentos, dos registros e dos princípios que sustentam o percurso, amplia-se a possibilidade de que a experiência seja continuada, reinterpretada e multiplicada internamente.

O produto educacional assume, nesse contexto, uma função que ultrapassa sua circulação pública: ele também contribui para manter viva, dentro da instituição, a memória dos princípios e das aprendizagens construídas ao longo do processo. O guia torna-se, assim, uma espécie de memória ativa, capaz de sustentar novas perguntas e orientar novos movimentos sem aprisioná-los em um roteiro fechado.

Considerações finais: quando o instrumento se transforma em caminho

Ao reconstruirmos a trajetória que liga o Diagnóstico Formativo Institucional ao Guia "Escutar, Participar e Decidir", compreendemos que ambos constituem materialidades diferentes de uma mesma experiência de produção de conhecimento. O diagnóstico registra o momento em que a instituição se dispõe a escutar a si mesma; o relatório explicita o esforço de interpretar essa escuta; o plano formativo transforma a interpretação em decisão; a formação cria condições para que essa decisão seja problematizada,

experimentada e reelaborada; e o guia materializa parte do conhecimento produzido, devolvendo-o à instituição e colocando-o em circulação para além dela.

O percurso pode ser representado como um movimento contínuo de diagnóstico, análise, planejamento, formação, autoria, sistematização, circulação e continuidade, mas essa sequência não deve ser compreendida como uma sucessão rígida de etapas. Cada movimento retroalimenta os demais, pois novas experiências podem produzir novas perguntas, novos dados podem deslocar decisões anteriores e novas compreensões podem exigir a revisão das práticas já estabelecidas.

Ao retomarmos essa trajetória, percebemos que a pergunta que orientava inicialmente o projeto — como fortalecer o Conselho Mirim como dispositivo de participação das crianças — foi sendo progressivamente ampliada por outra, mais profunda e mais exigente: que instituição precisamos construir para que a participação das crianças seja efetivamente possível?

Foi essa pergunta que tornou necessário escutar os profissionais; foi ela que deu sentido ao diagnóstico; foi ela que transformou os dados em prioridades formativas; foi ela que permitiu compreender a formação como processo investigativo e colaborativo; foi ela que sustentou a autoria compartilhada do guia; e é ela que permanece aberta mesmo depois da sistematização da experiência.

Nesse sentido, o projeto não produziu simplesmente um Conselho Mirim, um instrumento diagnóstico, um relatório ou um guia. Produziu uma experiência na qual a própria instituição foi convidada a olhar novamente para suas práticas, para suas concepções e para as relações que estabelecia com bebês e crianças. O que se transformou não foi apenas o modo de pensar um dispositivo de participação, mas o próprio modo de compreender as condições institucionais necessárias para que a participação possa acontecer.

O diagnóstico ensinou que escutar uma instituição também significa reconhecer sua potência para aprender; o relatório

mostrou que os dados ganham sentido quando produzem perguntas e decisões; o plano formativo revelou que processos significativos de formação nascem do encontro entre necessidades reais, conhecimentos acadêmicos e saberes da experiência; e a escrita colaborativa evidenciou que um produto educacional pode constituir-se como espaço de autoria, memória e produção de conhecimento.

Por isso, o guia não representa o ponto final do percurso. Ao contrário, constitui uma forma de dar continuidade à experiência, oferecendo a outros sujeitos não respostas definitivas, mas perguntas, princípios e possibilidades capazes de alimentar novas investigações. A experiência do CEI Coração de Maria é apresentada como experiência situada, cuja potência não está em sua reprodução literal, mas na possibilidade de inspirar outras comunidades educativas a interrogar suas próprias condições de escuta e participação.

Talvez seja justamente esse o sentido mais profundo da autoria compartilhada que atravessou o projeto: aquilo que foi construído conjuntamente não permanece pertencendo exclusivamente às pesquisadoras, à equipe gestora ou à instituição. Ao ser sistematizado e colocado em circulação, transforma-se em conhecimento público, aberto a novas leituras, apropriações e recriações.

E, nesse movimento, a pergunta que permanece não é sobre como reproduzir uma experiência, mas sobre como cada instituição poderá construir condições para que aquilo que os bebês e as crianças comunicam — por meio de palavras, gestos, corpos, silêncios, movimentos, escolhas, recusas, brincadeiras e modos singulares de ocupar o mundo — seja efetivamente reconhecido como parte da vida coletiva.

Talvez seja aí que diagnóstico, formação, pesquisa, extensão e participação infantil finalmente se encontrem: quando escutar deixa de ser apenas uma ação realizada pelos adultos e passa a constituir uma disposição institucional para deixar-se transformar pelo encontro com as crianças.

APÊNDICE A

INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO CEI CORAÇÃO DE MARIA

Descrição do formulário

Bem-vinda(o)!

Este formulário faz parte do processo formativo do CEI Coração de Maria, construído coletivamente pela equipe gestora, pela Prof.ª Dr.ª Nadia Conceição Lauriti, doutoranda Carla Matie de Jesus Egi (PROGEPE/UNINOVE) e por todas(os) que acreditam em uma escola que escuta, observa e aprende com os bebês e crianças e com seus profissionais.

Este diagnóstico tem como objetivo compreender percepções, necessidades, práticas e sentidos relacionados a cinco dimensões que sustentam a cultura educativa do CEI:

1. **O sentido da escuta** — Como entendemos e realizamos a escuta das crianças.
2. **Ambientes e convivência** — Como os espaços falam, acolhem e educam.
3. **Participação e protagonismo infantil** — Como reconhecemos e promovemos a participação das crianças nas decisões da vida escolar.
4. **Trabalho coletivo e cultura do cuidado** — Como nos relacionamos, colaboramos e compartilhamos responsabilidades.
5. **Formação e pertencimento** — Como sentimos e vivemos a formação continuada no CEI.

O diagnóstico é um instrumento de escuta institucional: ele não busca avaliar indivíduos, mas compreender o CEI como comunidade educativa. As respostas irão subsidiar o Percurso Formativo de 2026, orientando a multiplicação com docentes e equipe de apoio, especialmente nas temáticas:

- escuta e mediação;
- ambientes como linguagem;
- práticas democráticas (Conselho Mirim e assembleias);

• devolutivas às crianças;
• trabalho coletivo.

O que esperamos das suas respostas?
• Sinceridade;
• Olhares situados na realidade do seu trabalho;
• Descrições que nos ajudem a entender o cotidiano;
• Reflexões que possam orientar decisões formativas;
• A expressão daquilo que você vive, sente e percebe no CEI.

Todas as respostas são confidenciais e serão analisadas de forma agrupada, preservando a identidade dos participantes. A intenção é compreender tendências, práticas e necessidades coletivas, fortalecendo o compromisso do CEI com a formação ética, democrática e sensível à infância.
A escuta começa por aqui.
Obrigada(o) por dedicar seu tempo e oferecer sua voz a este processo.
Seu olhar fará diferença na construção de uma escola ainda mais coerente com o que acredita, sonha e defende.

Orientações para preenchimento
Para que este diagnóstico represente verdadeiramente o cotidiano do CEI Coração de Maria, convidamos você a preencher o formulário com calma e atenção. Abaixo estão algumas orientações importantes:
1. Reserve um momento tranquilo
Responda preferencialmente em um horário em que possa dedicar alguns minutos ao formulário, sem pressa.
O tempo médio de preenchimento é de 30 a 40 minutos.
2. Leia cada pergunta com cuidado
Algumas questões são objetivas, outras são abertas e pedem que você descreva situações, percepções ou práticas do dia a dia.
Para as questões objetivas, você deverá atribuir de 1 a 4, considerando os seguintes critérios:

(1) Nunca
(2) Às vezes
(3) Frequentemente
(4) Sempre
Não há respostas certas ou erradas, há apenas o seu olhar sobre o CEI.

3. Use exemplos, se desejar

Em perguntas abertas, você pode escrever situações concretas que viveu.
Esses exemplos ajudam muito a compreender o cotidiano da escola.

4. Fale a partir da sua experiência

Não é necessário pensar em "o que a escola gostaria de ouvir", mas sim no que você percebe, sente e vive no seu trabalho.
Sua sinceridade é essencial para que o diagnóstico seja real e útil.

5. Caso não se sinta à vontade com alguma questão

Você pode deixar partes em branco nas perguntas abertas.
Porém, quanto mais completo o formulário, mais preciso será o diagnóstico.

6. Confidencialidade

As respostas serão analisadas considerando o coletivo e sem identificação individual.
O objetivo é compreender tendências, percepções e necessidades formativas, não avaliar pessoas.

7. Antes de enviar, revise suas respostas

Você poderá retornar às questões anteriores e ajustar o que for necessário.
Quando se sentir satisfeita(o), clique em ENVIAR.

"A formação começa pela escuta."

Agradecemos por oferecer seu tempo, sua palavra e seu olhar para que juntos possamos fortalecer a cultura educativa do CEI Coração de Maria.

Seções do formulário

* Indica uma pergunta obrigatória.
Questão 2 à 39 destinadas às docentes
Questão 40 à 70 destinadas aos profissionais do quadro de apoio

IDENTIFICAÇÃO

1. A QUAL SEGMENTO VOCÊ PERTENCE? *

( ) DOCENTE — *Pular para a pergunta 2*

( ) QUADRO DE APOIO — *Pular para a pergunta 40*

DIMENSÃO 1 — O SENTIDO DA ESCUTA

2. Eu incluo a escuta dos bebês e das crianças no planejamento das atividades. *

1 | 2 | 3 | 4

3. Os bebês e as crianças participam das decisões sobre o que e como aprender. *

1 | 2 | 3 | 4

4. Eu registro sistematicamente as falas ou observações dos bebês e das crianças. *

1 | 2 | 3 | 4

5. Considero a escuta dos bebês e das crianças uma dimensão ética da docência. *

1 | 2 | 3 | 4

6. O que significa, para você, escutar os bebês e as crianças na Educação Infantil?

Questão aberta.

7. Em quais momentos da rotina você sente que os bebês e as crianças realmente são ouvidas?

Questão aberta.

8. Que dificuldades ou barreiras você enfrenta para realizar a escuta dos bebês e das crianças?
Questão aberta.

9. Na sua opinião, qual é o papel da voz das crianças na resolução e compreensão dos conflitos do cotidiano no CEI?
Questão aberta.

DIMENSÃO 2 — AMBIENTES E CONVIVÊNCIA

10. Os bebês e crianças participam da organização dos espaços e escolha de materiais. *
1 | 2 | 3 | 4

11. O ambiente da sala de referência expressa o que os bebês e as crianças pensam e produzem.
1 | 2 | 3 | 4

12. A organização do espaço incentiva autonomia e protagonismo. *
1 | 2 | 3 | 4

13. Revisamos os ambientes junto com os bebês e as crianças ao longo do ano. *
1 | 2 | 3 | 4

14. Como o ambiente da sala de referência favorece a escuta e a expressão dos bebês e das crianças?
Questão aberta.

15. Que mudanças nos espaços coletivos e áreas externas poderiam valorizar mais as vozes e escolhas dos bebês e das crianças?
Questão aberta.

DIMENSÃO 3 — PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS

16. As vozes dos bebês e das crianças influenciam decisões pedagógicas. *
1 | 2 | 3 | 4

17. Desenvolvo momentos específicos de escuta coletiva (rodas, assembleias). *
1 | 2 | 3 | 4

18. Acredito que o bebê e a criança são sujeitos de direitos e produtores de cultura. *
1 | 2 | 3 | 4

19. Quais oportunidades os bebês e as crianças têm para participar das decisões do grupo?
Questão aberta.

20. Que práticas você realiza para transformar as ideias dos bebês e das crianças em ações concretas?
Questão aberta.

21. O que ainda precisa ser fortalecido no CEI para garantir a participação efetiva dos bebês e das crianças?
Questão aberta.

22. O que você entende por "Conselho Mirim"? *
Questão aberta.

23. Qual a importância de um Conselho Mirim para o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e das crianças?
Questão aberta.

DIMENSÃO 4 — TRABALHO COLETIVO E CULTURA DO CUIDADO

24. Existe diálogo e cooperação entre professores e equipe de apoio. *
1 | 2 | 3 | 4

25. A escuta entre adultos é incentivada pela gestão. *
1 | 2 | 3 | 4

26. Considero o cuidado parte fundamental da prática pedagógica. *
1 | 2 | 3 | 4

27. Participo de momentos coletivos de reflexão sobre o trabalho. *
1 | 2 | 3 | 4

28. Como você e a equipe de apoio atuam juntos no cuidado e na escuta dos bebês e das crianças?
Questão aberta.

29. Que práticas poderiam fortalecer a escuta entre os adultos da escola? *
Questão aberta.

30. De que forma a equipe do CEI pode apoiar ou participar das ações do Conselho Mirim?
Questão aberta.

31. Você conhece o Manual do CEI sobre Ações Pacíficas de Mediação de Conflitos Infantis, elaborado pela equipe de professoras?
( ) SIM
( ) NÃO

32. Se você respondeu “sim”, como percebe a relação entre o Manual de Mediação de Conflitos e a proposta do Conselho Mirim no CEI?
Questão aberta.

DIMENSÃO 5 — PERTENCIMENTO E FORMAÇÃO CONTINUADA

33. As formações do CEI contribuem para meu desenvolvimento profissional. *
1 | 2 | 3 | 4

34. Tenho espaço para sugerir temas e contribuir nas formações. *
1 | 2 | 3 | 4

35. Sinto que minha experiência é valorizada nas discussões formativas. *
1 | 2 | 3 | 4

36. As formações favorecem o trabalho coletivo e reflexivo. *
1 | 2 | 3 | 4

37. Que temas ou questões você gostaria de aprofundar nas formações de 2026? *
Questão aberta.

38. Que tipo de formação (vivência, estudo, análise de prática) mais contribui para o seu aprendizado?
Questão aberta.

39. Em uma frase, complete:
“Uma escola que escuta é aquela que…”
Questão aberta.

Para os profissionais do quadro de apoio

DIMENSÃO 1 — O SENTIDO DA ESCUTA

40. Sinto que as crianças confiam em mim para conversar. *
1 | 2 | 3 | 4

41. Tenho tempo para parar e ouvir o que as crianças dizem. *
1 | 2 | 3 | 4

42. Quando escuto uma criança, costumo dar uma resposta ou atitude que mostre que ouvi. *
1 | 2 | 3 | 4

43. Acredito que escutar as crianças faz parte do meu trabalho. *
1 | 2 | 3 | 4

44. Em quais momentos do seu dia as crianças mais conversam com você? *
Questão aberta.

45. O que você faz quando uma criança fala algo importante ou diferente? *
Questão aberta.

DIMENSÃO 2 — AMBIENTES E CONVIVÊNCIA

46. Os espaços onde trabalho são acolhedores e seguros para os bebês e as crianças. *
1 | 2 | 3 | 4

47. Os bebês e as crianças se aproximam e interagem nos espaços onde atuo. *
1 | 2 | 3 | 4

48. Sinto que meu trabalho ajuda a deixar o CEI mais bonito e agradável. *

1 | 2 | 3 | 4
49. Quais lugares do CEI os bebês e as crianças mais gostam de estar? *
Questão aberta.

50. Há algo nos espaços do CEI que poderia ser melhorado para que os bebês e as crianças se sintam mais à vontade?
Questão aberta.

DIMENSÃO 3 — PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS
51. Os bebês e crianças são incentivadas a tomar pequenas decisões no dia a dia. *
1 | 2 | 3 | 4
52. Os adultos do CEI valorizam as ideias e opiniões dos bebês e das crianças. *
1 | 2 | 3 | 4

53. Eu tento mostrar aos bebês e às crianças que a opinião delas é importante. *
1 | 2 | 3 | 4

54. Você acha importante que os bebês e as crianças ajudem a decidir coisas da rotina? Por quê?
Questão aberta.

55. Já mudou algo no seu trabalho a partir de uma fala ou atitude de uma criança?
Questão aberta.

56. Você já ouviu falar em "Conselho Mirim"? Na sua opinião o que é, para que serve?
Questão aberta.

57. Na sua opinião, por que é importante que os bebês e crianças participem do Conselho Mirim?
Questão aberta.

DIMENSÃO 4 — TRABALHO COLETIVO E CULTURA DO CUIDADO

58. Tenho boa comunicação com professores e equipe gestora. *
1 | 2 | 3 | 4

59. Sinto que o meu trabalho é valorizado pela equipe. *
1 | 2 | 3 | 4

60. Tenho liberdade para sugerir ideias e melhorias. *
1 | 2 | 3 | 4

61. Trabalhar com bebês e crianças me faz sentir parte da educação. *
1 | 2 | 3 | 4

62. Como seu trabalho ajuda os professores e a gestão a cuidar dos bebês e crianças?
Questão aberta.

63. O que poderia melhorar a comunicação entre todos os profissionais do CEI? *
Questão aberta.

64. De que maneira equipe operacional pode ajudar ou participação das ações do Conselho Mirim na escola?
Questão aberta.

DIMENSÃO 5 — PERTENCIMENTO E FORMAÇÃO CONTINUADA

65. Participo das formações promovidas pela escola. *
1 | 2 | 3 | 4

66. As formações me ajudam a entender melhor o papel do meu trabalho. *
1 | 2 | 3 | 4

67. Gostaria de participar de mais momentos de estudo e conversa. *
1 | 2 | 3 | 4

68. Sinto que faço parte da equipe educativa do CEI. *
1 | 2 | 3 | 4

69. Que tipo de formação ou conversa te ajudaria a compreender melhor os bebês e crianças e o seu trabalho?
Questão aberta.

70. Em uma palavra, complete:
"Trabalhar com bebês e crianças é…"
Questão aberta.

APÊNDICE B

RELATÓRIO ANALÍTICO DO DIAGNÓSTICO FORMATIVO INSTITUCIONAL

Subsídios para a construção do Plano Formativo da Unidade Educacional – 2026
CEI Coração de Maria

1. Apresentação

O presente relatório analítico sistematiza e interpreta os dados produzidos por meio do **Diagnóstico Formativo Institucional do CEI Coração de Maria**, elaborado no âmbito do percurso formativo desenvolvido pela equipe gestora, pela Prof.ª Dr.ª Nádia Conceição Lauriti e pela doutoranda Carla Matie de Jesus Egi, vinculada ao projeto Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG/CAPES), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE/UNINOVE.

O diagnóstico foi concebido como um **instrumento de escuta institucional**, tendo como finalidade compreender percepções, práticas, experiências, potencialidades e necessidades formativas dos profissionais que atuam no CEI, especialmente docentes e profissionais do quadro de apoio. Portanto, seus resultados não devem ser interpretados como avaliação individual de desempenho, mas como expressão de tendências, concepções e necessidades que atravessam o coletivo institucional.

Essa perspectiva é fundamental para compreender o papel do diagnóstico no percurso desenvolvido. Conforme registrado no processo formativo, os dados não constituem um ponto final, mas um ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e participativas.

Nesse sentido, o presente relatório possui uma finalidade eminentemente **formativa e propositiva**: analisar os dados produzidos e convertê-los em subsídios para a elaboração do **Plano Formativo da Unidade Educacional para 2026**, articulando as

demandas manifestadas pelos profissionais às intencionalidades pedagógicas e institucionais do CEI.

O movimento realizado pode ser sintetizado da seguinte maneira:

Escutar o coletivo → interpretar os dados → identificar potencialidades e necessidades → estabelecer prioridades → definir focos formativos → planejar ações → acompanhar e avaliar os efeitos da formação.

Assim, o relatório não pretende apenas responder à pergunta **"o que os profissionais disseram?"**, mas avançar para questões de maior relevância para a gestão pedagógica:

O que os dados nos revelam sobre a instituição? O que precisamos fortalecer? Que conhecimentos, práticas e experiências precisam ser colocados em circulação? Que processos formativos podem responder às necessidades identificadas?

2. O diagnóstico como dispositivo de planejamento formativo

A opção por realizar um diagnóstico antes da elaboração do plano formativo constitui uma escolha metodológica e política. Parte-se do princípio de que uma formação institucionalmente significativa não deve ser organizada exclusivamente a partir de temas previamente definidos, mas precisa dialogar com aquilo que os profissionais vivem, percebem, sabem, fazem, questionam e ainda necessitam compreender.

Nesse sentido, o diagnóstico possibilitou deslocar o planejamento formativo de uma lógica de oferta de conteúdos para uma perspectiva de formação situada, vinculada às práticas concretas do CEI.

O próprio percurso desenvolvido com a equipe gestora já havia identificado essa necessidade. Na análise coletiva do diagnóstico, foram reconhecidas potências relacionadas ao cuidado, à colaboração e à intencionalidade pedagógica, ao mesmo tempo em que foram identificados desafios relativos à institucionalização da escuta das crianças, à ampliação da

participação infantil, à documentação pedagógica e à consolidação de uma cultura formativa integrada entre os profissionais.

Dessa forma, os dados precisam ser compreendidos em uma perspectiva dialética: não se trata de identificar somente "fragilidades", mas de reconhecer aquilo que a instituição já construiu e, simultaneamente, aquilo que precisa ser aprofundado, ressignificado ou institucionalizado.

Essa distinção é importante para a elaboração do Plano Formativo de 2026.

Uma instituição não parte do zero. O diagnóstico mostra que há conhecimentos, experiências e práticas já existentes que podem constituir pontos de apoio para novos processos de aprendizagem profissional.

3. As cinco dimensões como organizadoras do Plano Formativo

O instrumento foi estruturado a partir de cinco dimensões articuladas:

1. O sentido da escuta;
2. Ambientes e convivência;
3. Participação e protagonismo infantil;
4. Trabalho coletivo e cultura do cuidado;
5. Formação e pertencimento.

Essas dimensões não devem ser compreendidas como campos isolados. Ao contrário, os dados sugerem uma forte interdependência entre elas.

A escuta, por exemplo, não se efetiva apenas porque o profissional reconhece a importância de ouvir a criança. Ela depende de tempo, observação, documentação, organização dos ambientes, disponibilidade dos adultos, concepção de infância, formas de planejamento e existência de mecanismos institucionais que permitam transformar aquilo que foi escutado em decisão e ação.

Da mesma maneira, a participação infantil não se reduz à realização de rodas ou assembleias. Ela requer adultos capazes de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, interpretar suas

diferentes formas de expressão, criar condições para escolhas e decisões e, sobretudo, produzir devolutivas que demonstrem que aquilo que foi dito, gesticulado, produzido ou manifestado pelas crianças teve consequências no cotidiano.

Por isso, as cinco dimensões devem constituir um sistema articulado de formação, e não cinco blocos temáticos independentes.

4. Principais potencialidades identificadas

A leitura dos dados permite reconhecer um conjunto expressivo de potencialidades sobre as quais o Plano Formativo de 2026 pode se apoiar.

4.1. Reconhecimento da criança como sujeito de direitos

As respostas evidenciam a presença de uma concepção de criança associada à autonomia, participação, pertencimento, expressão e produção de cultura.

Nas respostas abertas aparecem compreensões de que escutar implica reconhecer a criança para além da linguagem verbal, considerando gestos, expressões, comportamentos, interesses, necessidades e diferentes formas de comunicação.

Essa é uma potência fundamental, pois indica que o processo formativo não parte de uma ausência de concepção, mas de uma concepção que precisa ser aprofundada e transformada em práticas cada vez mais sistemáticas.

4.2. Existência de práticas cotidianas de escuta

Os profissionais identificam diversos momentos nos quais a escuta ocorre: acolhimento, alimentação, troca, sono, brincadeiras, histórias, rodas de conversa, áreas externas, transições e momentos de interação.

Isso indica que a escuta já está presente no cotidiano institucional.

O desafio formativo, portanto, não parece ser simplesmente "ensinar a escutar", mas aprofundar:

- o que significa escutar;
- como observar;
- como interpretar as diferentes linguagens infantis;
- como registrar;
- como planejar a partir do que foi observado;
- como devolver às crianças aquilo que foi escutado;
- como transformar a escuta em decisão pedagógica.

4.3. Experiências concretas de participação

Também aparecem experiências de rodas, assembleias, escolhas de livros, músicas, brinquedos, organização dos espaços, brincadeiras e propostas.

Algumas respostas revelam situações em que a fala ou o comportamento das crianças provocou mudanças efetivas no planejamento docente.

Essa dimensão é especialmente relevante para o projeto do **Conselho Mirim**, pois demonstra que já existem práticas institucionais que podem ser articuladas e ampliadas em direção a formas mais estruturadas de participação.

4.4. Cultura colaborativa

Os dados também indicam a existência de uma cultura de colaboração entre profissionais.

A análise realizada com a equipe gestora já identificara uma cultura colaborativa instituída, acompanhada, entretanto, da necessidade de ampliar espaços de diálogo e reflexão coletiva e de fortalecer dispositivos de escuta entre adultos.

Essa é uma potência importante para o plano, pois significa que a formação pode ser construída **com o coletivo**, valorizando os saberes profissionais e experiências já existentes.

4.5. Compromisso com o cuidado

O cuidado aparece fortemente relacionado à prática pedagógica, à acolhida, à segurança, à higiene, à alimentação, à organização dos ambientes e às relações estabelecidas com os bebês e as crianças.

O Plano Formativo de 2026 pode, portanto, evitar uma separação artificial entre **"cuidar" e "educar"**, trabalhando a cultura do cuidado como dimensão constitutiva da pedagogia da infância.

5. Necessidades formativas prioritárias

A análise dos dados permite identificar algumas necessidades que devem orientar diretamente a construção do Plano Formativo de 2026.

5.1. Da escuta espontânea à escuta sistemática

Uma das principais necessidades identificadas é transformar práticas de escuta que já acontecem no cotidiano em **processos mais intencionais, sistemáticos e documentados**.

As respostas evidenciam dificuldades relacionadas especialmente:

- ao tempo;
- à rotina acelerada;
- ao número de crianças por grupo;
- às demandas administrativas;
- à documentação;
- à necessidade de ampliar o olhar dos adultos para as diferentes linguagens infantis.

Portanto, o foco formativo não deve ser simplesmente "escuta dos bebês e crianças", mas: **escuta, observação, registro e documentação pedagógica como processos articulados.**

5.2. Documentação pedagógica como eixo formativo

A documentação aparece como uma demanda significativa.

O desafio identificado não está somente em registrar, mas em compreender **para que registrar**.

O plano deverá trabalhar o registro como instrumento capaz de:

Observar → tornar visível → interpretar → refletir → planejar → replanejar.

Nesse sentido, torna-se pertinente investir em:

- registros de observação;
- documentação pedagógica;
- diário de bordo;
- registros de falas;
- registros não verbais;
- fotografias e produções infantis;
- análise coletiva de registros;
- utilização dos registros no planejamento.

Essa prioridade já aparece explicitamente nos encaminhamentos construídos pela equipe, que indicaram o fortalecimento das práticas de documentação pedagógica.

5.3. Participação infantil e Conselho Mirim

A terceira prioridade refere-se à passagem de experiências pontuais de participação para uma **cultura institucional de participação infantil**.

As respostas revelam diferentes níveis de compreensão acerca do Conselho Mirim. Há profissionais que apresentam uma compreensão bastante próxima da proposta institucional,

enquanto outras respostas demonstram necessidade de maior apropriação conceitual e metodológica.

Isso não deve ser interpretado como deficiência individual. Ao contrário, constitui uma **demanda formativa coletiva claramente identificada pelo próprio diagnóstico**.

O Plano Formativo deverá, portanto, abordar:

- participação infantil;
- protagonismo;
- democracia;
- direito à participação;
- diferentes formas de participação dos bebês e crianças;
- Conselho Mirim;
- assembleias;
- escuta coletiva;
- tomada de decisões;
- resolução de problemas;
- devolutivas às crianças.

O objetivo será superar uma compreensão de participação restrita à possibilidade de escolher entre alternativas oferecidas pelo adulto, avançando para experiências nas quais as crianças possam **influenciar efetivamente os processos que dizem respeito à vida cotidiana da instituição**.

5.4. Ambientes como linguagem pedagógica

Os dados apontam reconhecimento da importância dos ambientes, mas também apresentam demandas concretas relacionadas às áreas externas, materialidades, natureza, brinquedos, terra, água, espaços de exploração e manutenção.

Aqui aparece uma possibilidade muito potente para o plano formativo: **ler o ambiente pedagogicamente**.

A formação pode problematizar:

✓ O que o ambiente comunica às crianças?

✓ O que ele permite?

✓ O que impede?
✓ Que escolhas oferece?
✓ Que formas de interação favorece?
✓ Que concepção de infância está presente na sua organização?

Assim, a discussão sobre ambientes não deverá ser reduzida à estética ou à manutenção física, mas articulada à **autonomia, à exploração, à investigação, ao pertencimento e à participação infantil**.

5.5. Trabalho coletivo e escuta entre adultos

Embora os dados apontem colaboração e parceria entre profissionais, também revelam a necessidade de fortalecer os espaços de comunicação, diálogo, partilha e reflexão.

Por isso, o Plano Formativo deve incluir não somente conteúdos pedagógicos, mas também **dispositivos de formação coletiva**.

Entre eles:

- rodas de conversa entre profissionais;
- análise coletiva de situações do cotidiano;
- estudo de casos;
- partilha de práticas;
- observação e discussão de registros;
- devolutivas entre pares;
- planejamento colaborativo;
- avaliação coletiva das ações.

A intenção é constituir uma formação que não aconteça apenas **para** os profissionais, mas **com** os profissionais.

5.6. Inclusão efetiva do quadro de apoio

Este é um ponto que merece destaque específico.

Os dados evidenciam a necessidade de ampliar a participação do quadro de apoio nos processos formativos e de fortalecer seu reconhecimento como parte da **equipe educativa**.

Essa necessidade já foi registrada como encaminhamento institucional: garantir a participação do quadro de apoio nas ações formativas e estruturar espaços sistemáticos de diálogo entre os profissionais.

Isso implica uma mudança importante na concepção do próprio Plano Formativo.

A formação de 2026 não deve ser pensada como formação exclusivamente docente.

Ela deverá ser uma formação **institucional**, envolvendo os diferentes profissionais que produzem cotidianamente as condições de educação, cuidado, convivência e participação no CEI.

6. Prioridades formativas para 2026

A partir da análise, é recomendável que o Plano Formativo seja organizado em cinco grandes focos, preservando as cinco dimensões do diagnóstico, mas hierarquizando-as conforme as necessidades identificadas.

Prioridade	Foco formativo	Necessidade identificada	Possíveis ações
1	**Escuta, observação e documentação pedagógica**	Transformar a escuta cotidiana em prática sistemática	Estudo, análise de registros, oficinas de documentação, diário de bordo
2	**Participação infantil e Conselho Mirim**	Ampliar e qualificar a participação das crianças nas decisões	Estudos, assembleias, análise de práticas, construção do Conselho Mirim

3	**Ambientes como linguagem**	Qualificar espaços, materialidades e áreas externas a partir das vozes infantis	Leitura dos espaços, cartografia, reorganização com crianças
4	**Trabalho coletivo e cultura do cuidado**	Fortalecer comunicação, colaboração e escuta entre adultos	Rodas de diálogo, estudos de caso, planejamento colaborativo
5	**Formação e pertencimento**	Valorizar saberes da experiência e incluir todos os profissionais	Formação participativa, partilha de experiências, avaliação formativa

Essa organização mantém coerência com o planejamento já iniciado pela equipe gestora, que definiu como temáticas prioritárias escuta e documentação pedagógica; participação e protagonismo infantil; ambientes como linguagem pedagógica; trabalho coletivo e cultura do cuidado; pertencimento institucional e formação continuada.

7. Princípios metodológicos para o Plano Formativo

Os próprios dados sugerem que não basta definir os temas. É necessário definir uma concepção de formação coerente com aquilo que se pretende construir.

Por isso, o Plano Formativo de 2026 pode ser orientado pelos seguintes princípios:

Formação situada

Partir de situações reais vividas no CEI.

Formação experiencial

Articular estudo, vivência e reflexão sobre a prática.

Formação colaborativa

Construir conhecimento com o coletivo.

Formação participativa

Dar aos profissionais espaço para propor, questionar e produzir conhecimento.

Formação investigativa

Transformar o cotidiano em objeto de observação e análise.

Formação integrada

Envolver docentes, equipe gestora e quadro de apoio.

Formação com devolutiva

Garantir que cada processo formativo resulte em algum movimento concreto na prática institucional.

Essa escolha metodológica é especialmente importante porque as respostas indicaram preferência por experiências que articulem **vivência, estudo, análise de práticas e partilha do cotidiano**.

8. Do diagnóstico ao plano: uma matriz de decisão formativa

Para que o diagnóstico efetivamente subsidie o planejamento, recomenda-se que a equipe gestora utilize a seguinte matriz:

O que os dados revelam?	**O que precisamos fortalecer?**	**Que formação pode responder?**	**O que esperamos transformar?**	**Como acompanhar?**
Escuta presente no cotidiano, mas nem sempre sistematizada	Observação e documentação	Oficina de registros e documentação	Tornar visíveis as aprendizagens e vozes infantis	Análise de registros
Diferentes experiências de	Participação institucionalizada	Conselho Mirim e assembleias	Ampliar influência das crianças	Registros das decisões

participação				
Potencial dos espaços externos	Ambientes como linguagem	Leitura pedagógica dos ambientes	Reorganizar espaços com participação infantil	Antes/depois + escuta das crianças
Colaboração existente	Comunicação entre adultos	Rodas de diálogo e estudo de casos	Fortalecer trabalho coletivo	Avaliação dos encontros
Interesse por formação	Participação e pertencimento	Formação colaborativa	Valorizar saberes profissionais	Autoavaliação coletiva

Essa matriz permite que o Plano Formativo deixe de ser uma simples **lista de temas** e se constitua como um **instrumento de transformação institucional**.

9. Encaminhamento para o Plano Formativo da Unidade Escolar – 2026

A análise do diagnóstico permite afirmar que o Plano Formativo de 2026 deverá ter como eixo articulador: construir e consolidar uma cultura institucional de escuta, participação e decisão, fortalecendo a capacidade dos profissionais de observar, documentar, interpretar e transformar as manifestações dos bebês e das crianças em práticas pedagógicas e decisões institucionais.

Nesse eixo, o Conselho Mirim não deve aparecer como um tema isolado ou como uma atividade adicional ao cotidiano do CEI.

Ele pode funcionar como **dispositivo articulador das aprendizagens formativas**, pois coloca em relação:

- escuta;
- participação;
- democracia;

- ambientes;
- documentação;
- trabalho coletivo;
- cuidado;
- tomada de decisão;
- pertencimento.

Essa compreensão está alinhada ao percurso formativo já realizado, no qual a equipe reconheceu a passagem da análise diagnóstica para a organização das ações formativas e para a sistematização da experiência.

10. Considerações finais

O Diagnóstico Formativo Institucional revela um CEI que possui importantes potências pedagógicas e relacionais, especialmente no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, na valorização do cuidado, na existência de experiências de escuta e participação e na presença de uma cultura de colaboração entre profissionais.

Ao mesmo tempo, evidencia que a consolidação de uma cultura institucional de participação exige um movimento de aprofundamento: da intenção à sistematização; da escuta à documentação; da escolha à participação; da participação pontual à participação institucional; da colaboração espontânea à reflexão coletiva.

Nesse sentido, os resultados não devem ser utilizados para classificar profissionais ou estabelecer juízos sobre suas práticas. Sua principal contribuição está em produzir inteligibilidade sobre o coletivo, permitindo que a gestão tome decisões formativas mais coerentes com a realidade da unidade.

O diagnóstico, portanto, cumpre sua função quando deixa de ser apenas um conjunto de respostas e passa a orientar escolhas.

É nesse movimento que se constitui o Plano Formativo da Unidade Escolar para 2026: não como um calendário de cursos, mas

como um percurso institucional de aprendizagem, reflexão e transformação da prática.

A equipe gestora já reconheceu, no percurso desenvolvido, que os dados deveriam orientar o plano formativo e que as dimensões com maiores necessidades deveriam receber prioridade. Assim, o desafio seguinte consiste em transformar essas prioridades em experiências formativas concretas, acompanhadas e avaliadas ao longo do ano.

Mais do que formar profissionais para implementar uma proposta previamente definida, trata-se de formar uma comunidade profissional capaz de escutar, interpretar, decidir e aprender coletivamente.

É nessa perspectiva que o diagnóstico assume sua maior potência: ele não apenas pergunta ao CEI o que precisa aprender, ele cria condições para que o próprio CEI reconheça, coletivamente, o que precisa aprender, por que precisa aprender e que transformações deseja produzir a partir dessa aprendizagem.

Como registrado no percurso formativo, o diagnóstico é compreendido justamente como dispositivo capaz de orientar transformações, e não apenas descrever a realidade institucional.

APÊNDICE C

ESCUTAR, PARTICIPAR E DECIDIR
Guia para a implementação do Conselho Mirim no Centro de Educação Infantil (CEI)
Diagnóstico formativo, percurso de formação e construção de uma cultura institucional de participação

Produto educacional vinculado ao projeto de extensão intitulado "Pesquisa e intervenção na educação básica: ciência, democracia e sustentabilidade", no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE/UNINOVE)
Centro de Educação Infantil Coração de Maria
Construído colaborativamente pelas pesquisadoras e pela equipe gestora

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PRODUTO

Título: "Escutar, Participar e Decidir: guia para a implementação do Conselho Mirim no Centro de Educação Infantil (CEI)"
Natureza: Produto educacional decorrente de percurso formativo e pesquisa-intervenção.
Instituição: Centro de Educação Infantil Coração de Maria.
Projeto: Vinculado projeto de extensão intitulado "Pesquisa e intervenção na educação básica: ciência, democracia e sustentabilidade", no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais PROGEPE – UNINOVE, com o eixo formativo voltado ao Conselho Mirim como dispositivo de participação das crianças.
Construção: Produto elaborado colaborativamente pela pesquisadora e pela equipe gestora do CEI, em diálogo com o percurso formativo desenvolvido na instituição.
Público: Equipes gestoras, professoras e professores, profissionais do quadro de apoio e demais profissionais interessados na construção de práticas participativas na Educação Infantil.
Formato de circulação: E-book de acesso público.

NOTA SOBRE A AUTORIA

Este produto é resultado de uma construção colaborativa.

Sua elaboração não se reduz à sistematização posterior de uma experiência realizada por pesquisadoras em uma instituição. O guia foi sendo produzido no próprio movimento formativo, à medida que a equipe gestora e as pesquisadoras analisaram o diagnóstico, refletiram sobre as práticas institucionais, revisitaram concepções sobre infância e participação e construíram possibilidades para ampliar a escuta de bebês e crianças.

A autoria, nesse sentido, é compreendida como autoria compartilhada de uma experiência formativa.

A escrita acadêmica encontra-se, aqui, com os saberes produzidos no cotidiano do CEI. A equipe gestora não aparece apenas como destinatária da formação, mas como sujeito que interpreta sua realidade, problematiza suas práticas, formula hipóteses e participa da construção do produto.

Essa dimensão é especialmente importante porque o Conselho Mirim que se pretende fortalecer não pode ser separado das relações institucionais que o sustentam. Se a participação infantil é compreendida como princípio democrático, também o processo de construção do conhecimento sobre essa participação precisa ser marcado pelo diálogo e pela colaboração.

Assim, este guia carrega as marcas de um percurso no qual pesquisar, formar, refletir, escrever e transformar foram movimentos indissociáveis.

SOBRE ESTE GUIA

Este guia nasceu de uma pergunta que atravessou o percurso formativo desenvolvido no Centro de Educação Infantil Coração de Maria: como ampliar a escuta e a participação de bebês e crianças, fortalecendo o Conselho Mirim como dispositivo e contribuindo para que a participação se constitua como princípio da cultura institucional?

A pergunta não surgiu isoladamente. Ela foi sendo construída a partir da escuta da própria instituição.

O diagnóstico formativo foi fundamental nesse processo porque possibilitou conhecer percepções, práticas, necessidades e desafios relacionados à escuta, aos ambientes, à participação infantil, ao trabalho coletivo, à cultura do cuidado, à formação e ao pertencimento. Mais do que reunir dados, o diagnóstico possibilitou produzir uma leitura coletiva da instituição e, a partir dela, construir o plano formativo.

É essa trajetória que este guia procura tornar visível.

Por isso, sua organização não parte diretamente de instruções para realizar um Conselho Mirim. Antes de apresentar possibilidades, recupera os fundamentos que sustentaram o percurso e evidencia a relação entre diagnóstico, formação e participação infantil.

A escolha é intencional.

Para que o Conselho Mirim não se transforme em uma ação isolada, é necessário compreender as concepções que o sustentam e as condições institucionais que podem favorecer sua existência. A participação não começa no dia da primeira reunião do Conselho. Ela começa quando os adultos passam a interrogar o lugar que atribuem às crianças na vida coletiva.

COMO LER ESTE GUIA

Este material pode ser lido de diferentes maneiras.

Pode ser percorrido integralmente, acompanhando o movimento que vai do diagnóstico à construção de uma cultura institucional de participação. Pode também ser consultado por equipes que estejam iniciando um processo de reflexão sobre a participação infantil ou que já possuam experiências de Conselho e desejem aprofundá-las.

Os instrumentos apresentados ao final não devem ser compreendidos como modelos fechados. Eles podem ser adaptados, ampliados, transformados ou mesmo substituídos de acordo com as características de cada unidade educativa.

Essa abertura é parte da proposta.

A experiência do CEI Coração de Maria constitui o ponto de partida deste produto, mas não pretende constituir um ponto de chegada para outras instituições. Cada comunidade educativa poderá encontrar seus próprios modos de escutar, participar, registrar, decidir e acompanhar.

Assim, o convite que este guia faz às equipes não é para reproduzir uma experiência, mas para produzir a própria experiência a partir dos princípios que a sustentaram.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO
Um guia que nasceu de um percurso
INTRODUÇÃO
Quando a participação das crianças se torna uma pergunta institucional
1. CRIANÇAS, ESCUTA E PARTICIPAÇÃO
2. O DIAGNÓSTICO FORMATIVO COMO ESCUTA INSTITUCIONAL
3. DO DIAGNÓSTICO AO PLANO FORMATIVO
4. O CONSELHO MIRIM COMO DISPOSITIVO DE PARTICIPAÇÃO
5. POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DO CONSELHO MIRIM
6. INSTRUMENTOS QUE PODEM APOIAR O PERCURSO
7. DA EXPERIÊNCIA SITUADA À INSPIRAÇÃO PARA OUTRAS UNIDADES
CONSIDERAÇÕES FINAIS
Quando escutar passa a transformar
O PRODUTO EDUCACIONAL E SUA CIRCULAÇÃO PÚBLICA
EPÍLOGO
Uma pergunta que permanece
REFERÊNCIAS
APÊNDICE

Escutar é estar aberto ao que o outro tem a dizer, mesmo quando aquilo que ele diz nos convida a mudar.

Escutar. Participar. Decidir.

Três movimentos para que a presença das crianças possa transformar a vida institucional.

APRESENTAÇÃO

Um guia que nasceu de um percurso

Este guia nasceu de um percurso. Não de um percurso previamente traçado, no qual cada etapa estivesse definida antes que a experiência começasse, mas de um caminho que foi sendo construído no encontro entre pesquisa, formação, gestão e cotidiano institucional. Seu ponto de partida foi uma inquietação relacionada à participação de bebês e crianças na Educação Infantil e, progressivamente, essa inquietação foi se transformando em pergunta formativa: como ampliar e qualificar a escuta e a participação de bebês e crianças, fortalecendo o Conselho Mirim como dispositivo de participação e criando condições para que esses princípios se constituam como parte da cultura institucional?

O percurso foi desenvolvido no Centro de Educação Infantil Coração de Maria, vinculado projeto de extensão intitulado "Pesquisa e intervenção na educação básica: ciência, democracia e sustentabilidade", no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE/UNINOVE, em diálogo com a equipe gestora da unidade e articulado ao trabalho desenvolvido pela pesquisadora e sua orientadora. O produto que agora se apresenta é resultado desse movimento e, por isso, carrega as marcas da experiência vivida, das perguntas formuladas, das análises realizadas e das decisões construídas coletivamente.

Sua elaboração não ocorreu apenas ao final do processo, como uma etapa destinada a registrar aquilo que já havia sido realizado. A escrita foi se constituindo como parte da própria formação. Ao revisitar documentos, analisar dados, retomar registros, discutir concepções e organizar os caminhos percorridos, a equipe foi também produzindo uma leitura mais consciente sobre sua própria experiência. A sistematização tornou-se, assim, uma nova oportunidade de reflexão.

Essa dimensão é importante para compreender a autoria deste material. Trata-se de uma construção colaborativa, realizada junto

à diretora e à coordenadora pedagógica do CEI, em diálogo com o percurso formativo desenvolvido pelas pesquisadoras. Os saberes produzidos pela experiência institucional não foram tomados como elementos secundários diante do conhecimento acadêmico, ao contrário, foram colocados em diálogo com os referenciais teóricos que sustentaram o projeto. É desse encontro que emerge este guia.

O diagnóstico formativo ocupou lugar fundamental nesse processo. Sua elaboração e aplicação possibilitaram escutar a equipe sobre diferentes dimensões da vida institucional, permitindo reconhecer percepções, potências, necessidades e desafios relacionados à escuta, aos ambientes e à convivência, à participação e ao protagonismo infantil, ao trabalho coletivo e à cultura do cuidado, à formação e ao pertencimento. O instrumento foi concebido com a finalidade de subsidiar o percurso formativo da unidade e não como mecanismo de avaliação individual dos profissionais.

Essa escolha modificou a própria compreensão sobre o diagnóstico. Diagnosticar não significou apenas levantar informações sobre uma realidade previamente dada. Significou criar uma situação de escuta da instituição, possibilitando que aquilo que os profissionais pensavam, viviam e desejavam para o cotidiano educativo pudesse entrar no planejamento da formação.

Foi a partir dessa escuta que se evidenciou a necessidade de fortalecer a participação infantil e de ampliar as condições institucionais para que bebês e crianças fossem efetivamente reconhecidos e considerados nos processos que constituem a vida coletiva. Nesse movimento, o plano formativo foi construído em diálogo com as questões reveladas pelo diagnóstico, tendo como horizonte não apenas ampliar as experiências de escuta e participação, mas ressignificar o lugar ocupado pelo Conselho Mirim na instituição, de modo que a escuta das crianças pudesse ultrapassar iniciativas pontuais da gestão e se constituir, progressivamente, como princípio e cultura institucional,

atravessando as relações, as práticas pedagógicas, os processos de decisão e os diferentes modos de viver o cotidiano do CEI.

O Conselho, entretanto, não foi compreendido como uma estrutura a ser simplesmente implantada. Ao longo do percurso, foi ganhando outro significado: passou a ser pensado como dispositivo de participação, capaz de articular escuta, diálogo, documentação, reflexão e possibilidades de decisão. Essa compreensão desloca o foco da existência formal do Conselho para os efeitos que ele pode produzir nas relações institucionais.

É justamente esse deslocamento que este guia pretende compartilhar.

Ele não oferece um modelo fechado de Conselho Mirim, tampouco pretende indicar uma única forma de organização que possa ser reproduzida indistintamente por diferentes unidades educativas. A experiência do CEI Coração de Maria constitui uma experiência situada, produzida em determinado contexto, por sujeitos concretos e em resposta a questões que emergiram daquela realidade.

O que pode ser compartilhado são os princípios, as perguntas, os caminhos formativos, os instrumentos e as aprendizagens produzidas nesse percurso.

Por isso, este guia pode ser lido como um convite. Um convite para que outras instituições possam olhar para suas próprias realidades, escutar suas equipes, reconhecer suas potências e desafios e perguntar-se que condições precisam construir para que bebês e crianças participem da vida institucional.

Mais do que ensinar como fazer um Conselho Mirim, este material procura provocar uma questão anterior:

Que instituição precisamos construir para que aquilo que bebês e crianças comunicam possa fazer parte daquilo que pensamos, planejamos, decidimos e transformamos coletivamente?

É nessa pergunta que o percurso continua.

INTRODUÇÃO

Quando a participação das crianças se torna uma pergunta institucional

Reconhecer bebês e crianças como sujeitos de direitos implica reconhecer também sua condição de sujeitos sociais, capazes de produzir sentidos, estabelecer relações, interpretar experiências, criar culturas e participar da construção da vida coletiva. Essa compreensão desloca a imagem de uma infância definida apenas pela falta, pela dependência ou pelo que ainda virá a ser, para uma perspectiva que reconhece as crianças como sujeitos presentes, produtores de significados e participantes das relações sociais.

Na Educação Infantil, esse deslocamento possui consequências profundas. Se as crianças são sujeitos, torna-se necessário perguntar como as instituições organizam seus tempos, espaços, relações, experiências e decisões, quais lugares lhes são destinados, quais linguagens são reconhecidas, o que os adultos consideram quando planejam; e, sobretudo, o que fazem com aquilo que as crianças comunicam.

A participação, entretanto, não pode ser reduzida à possibilidade de falar ou escolher entre alternativas previamente determinadas pelos adultos. Especialmente no trabalho com bebês e crianças pequenas, participar significa reconhecer uma multiplicidade de linguagens por meio das quais as crianças expressam desejos, interesses, hipóteses, recusas, curiosidades, incômodos e formas próprias de compreender o mundo.

O corpo participa. O gesto participa. A brincadeira participa. O silêncio pode comunicar. O olhar pode indicar interesse ou recusa. Uma criança que reorganiza um espaço, insiste em determinado material, modifica uma brincadeira ou se afasta de determinada situação também está produzindo informações sobre sua experiência.

Escutar, portanto, exige muito mais do que ouvir palavras.

A escuta implica uma disposição ética diante do outro e uma abertura para aquilo que pode deslocar nossas certezas. No percurso formativo desenvolvido no CEI Coração de Maria, essa compreensão foi progressivamente se tornando princípio pedagógico e prática de gestão democrática. Os registros dos encontros evidenciam esse deslocamento: o processo foi compreendido como passagem da sensibilização para uma perspectiva metodológica, na qual o diagnóstico se tornou instrumento de reflexão coletiva sobre a prática.

A questão central, então, deixa de ser simplesmente *"como ouvir as crianças?"* e passa a ser:

O que fazemos institucionalmente com aquilo que escutamos?

É nessa passagem que a escuta encontra a participação.

Escutar uma criança e não considerar aquilo que ela comunica pode produzir uma experiência de participação apenas aparente. Por outro lado, reconhecer que aquilo que as crianças expressam pode alimentar discussões, reorganizar espaços, transformar materiais, orientar propostas ou influenciar decisões significa atribuir consequência à escuta.

Foi nesse território que o Conselho Mirim ganhou sentido no projeto. Não como uma atividade isolada, tampouco como uma estrutura que pudesse ser simplesmente implantada, mas como um dispositivo capaz de articular escuta, diálogo, participação, documentação e possibilidades de decisão.

O Conselho, nessa perspectiva, não constitui o ponto de chegada do processo. Ele é parte de um movimento mais amplo de transformação das relações institucionais.

É justamente esse percurso que o leitor encontrará nas páginas deste guia. A proposta não é apresentar um modelo fechado de implementação do Conselho Mirim, mas compartilhar uma experiência formativa situada, construída colaborativamente no Centro de Educação Infantil Coração de Maria, evidenciando os caminhos percorridos, as aprendizagens produzidas e os

instrumentos que podem inspirar outras unidades educativas a construir seus próprios processos.

O primeiro movimento do guia apresenta brevemente os fundamentos que sustentam a participação infantil, aproximando a experiência institucional das discussões sobre crianças como sujeitos de direitos e atores sociais, escuta como princípio pedagógico, participação na vida da escola e formação continuada como dimensão da construção de uma cultura democrática. Mais do que reunir conceitos, essa parte busca explicitar as lentes teóricas que orientaram o olhar sobre a experiência e ajudaram a deslocar a participação de uma perspectiva meramente procedimental para uma compreensão ética, política e pedagógica.

Na sequência, o guia apresenta o diagnóstico formativo institucional, compreendido não como mecanismo de avaliação dos profissionais, mas como dispositivo de escuta da própria instituição. São retomados o processo de elaboração do instrumento, suas dimensões investigativas, os sujeitos participantes e os procedimentos que possibilitaram conhecer percepções, práticas, potências e necessidades relacionadas à escuta, aos ambientes e à convivência, à participação e ao protagonismo infantil, ao trabalho coletivo, à cultura do cuidado, à formação e ao pertencimento.

A partir dessa escuta, o leitor encontrará a análise do diagnóstico e sua relação com o plano formativo. Essa passagem é central para compreender a lógica do produto, pois o diagnóstico não constituiu uma etapa isolada do projeto: seus resultados subsidiaram a definição das prioridades formativas e orientaram a construção de um percurso cujo objetivo essencial foi ampliar e qualificar a escuta e a participação de bebês e crianças, fortalecendo o Conselho Mirim e criando condições para que a participação pudesse ultrapassar iniciativas pontuais e se constituir progressivamente como cultura institucional.

Em seguida, o guia acompanha o percurso formativo desenvolvido com a equipe gestora, evidenciando como os dados foram transformados em questões de estudo, reflexão e

planejamento. Nessa parte, ganha destaque a compreensão da formação continuada como processo de construção coletiva, no qual a equipe não é apenas destinatária de conhecimentos, mas sujeito que interpreta sua realidade, problematiza suas práticas e participa da construção dos caminhos institucionais.

O percurso conduz, então, à discussão central sobre o Conselho Mirim como dispositivo de participação infantil. Nesse momento, são aprofundados seu sentido, seus fundamentos, seus objetivos e os princípios que orientam sua construção na Educação Infantil, considerando as especificidades da participação de bebês e crianças pequenas. Também se discute o lugar dos adultos, não como aqueles que simplesmente concedem participação, mas como responsáveis pela criação das condições institucionais para que ela aconteça com sentido, escuta, diálogo e responsabilidade.

Depois dessa fundamentação, o guia apresenta possibilidades para a construção e o funcionamento do Conselho Mirim, abordando os tempos, espaços, encontros, formas de escuta, documentação e acompanhamento das decisões. Essa parte não pretende prescrever procedimentos, mas compartilhar possibilidades construídas e experimentadas no percurso, reconhecendo que cada unidade educativa precisará interpretar seus contextos e produzir seus próprios modos de fazer.

Na parte seguinte, são reunidos instrumentos pedagógicos que podem apoiar processos de escuta, participação e acompanhamento, entre eles o diagnóstico formativo, o roteiro de escuta das crianças, os registros das reuniões e estratégias de acompanhamento. Esses instrumentos são apresentados como referências abertas, passíveis de adaptação e recriação, pois um dos princípios que orientam este produto é justamente o reconhecimento de que não existe uma única forma de promover a participação infantil.

Por fim, o guia amplia o olhar para as possibilidades de inspiração em outras unidades educativas. A experiência do CEI Coração de Maria é retomada como experiência situada, não como modelo a ser reproduzido. São discutidas as condições

institucionais que podem favorecer a construção de uma cultura participativa, os desafios que podem emergir e o potencial formativo de reconhecer as crianças como participantes da vida coletiva. O propósito é que outras equipes possam encontrar neste material não respostas prontas, mas perguntas, princípios e possibilidades capazes de alimentar seus próprios processos de reflexão e transformação.

As considerações finais retomam o movimento que atravessa todo o guia: o diagnóstico permitiu escutar a instituição; a escuta orientou o plano formativo; o percurso formativo criou condições para ressignificar concepções e práticas; e o Conselho Mirim passou a constituir-se como dispositivo para ampliar a escuta e a participação de bebês e crianças, tendo como horizonte a consolidação desses princípios na cultura institucional.

Assim, o que se compartilha nas páginas seguintes não é apenas a história da construção de um Conselho Mirim. É a história de um processo no qual uma instituição se dispôs a olhar para suas próprias práticas, escutar seus profissionais, interrogar concepções e criar condições para que a voz, os gestos, os corpos, os desejos e as experiências das crianças pudessem ocupar novos lugares na vida coletiva.

Porque, quando a escuta deixa de ser apenas um momento e passa a orientar relações, decisões e práticas, a participação deixa de ser uma ação pontual e começa a se tornar cultura.

1. CRIANÇAS, ESCUTA E PARTICIPAÇÃO

Reconhecer bebês e crianças como sujeitos de direitos e atores sociais implica mais do que incorporar uma formulação presente nos marcos legais e nos estudos contemporâneos da infância. Implica deslocar uma determinada concepção de infância e, com ela, interrogar as formas pelas quais as instituições educativas produzem relações com as crianças. Durante muito tempo, a infância foi compreendida prioritariamente a partir da ideia de

desenvolvimento, incompletude e preparação para o futuro, o que contribuiu para posicionar a criança em um lugar predominantemente receptivo, como alguém que deveria ser cuidado, protegido, educado e conduzido pelos adultos. A perspectiva sociológica da infância tensiona esse olhar ao reconhecer as crianças como sujeitos que vivem o presente, interpretam o mundo, produzem culturas, constroem relações entre pares e participam ativamente dos contextos sociais dos quais fazem parte. Nessa direção, Corsaro (2011) destaca a participação das crianças na produção e reprodução interpretativa das culturas, enquanto Sarmento (2004; 2008) chama atenção para a infância como categoria social e para as culturas da infância como formas próprias de significação e ação no mundo.

Essa mudança de perspectiva produz consequências importantes para a Educação Infantil. Se as crianças são sujeitos sociais, não basta garantir sua presença física nos espaços educativos, é necessário perguntar que lugar ocupam na construção da experiência institucional. Quais possibilidades encontram para expressar o que pensam, sentem e desejam? Quais de suas manifestações são percebidas pelos adultos? Que linguagens são reconhecidas como legítimas? Em que situações podem fazer escolhas, formular propostas, interferir nos ambientes e participar de decisões? E, talvez ainda mais profundamente, o que a instituição faz quando aquilo que as crianças comunicam não coincide com aquilo que os adultos haviam planejado?

Essas perguntas deslocam a participação infantil de uma perspectiva meramente instrumental para uma dimensão ética, política e pedagógica. Participar não significa simplesmente estar presente, falar quando solicitado ou escolher entre alternativas previamente definidas. Participar pressupõe ser reconhecido como alguém cuja presença, perspectiva e experiência podem produzir efeitos na vida coletiva. Por isso, a participação das crianças precisa ser compreendida em sua relação com poder, autoridade e tomada de decisão. A Escada da Participação proposta por Hart (1992), embora não possa ser tomada como uma fórmula para avaliar

mecanicamente as experiências infantis, oferece uma importante provocação ao distinguir situações em que as crianças apenas ocupam simbolicamente um lugar daquelas em que sua participação efetivamente ganha sentido e influência.

Essa discussão torna-se ainda mais complexa quando nos voltamos para bebês e crianças pequenas. Uma concepção de participação restrita à oralidade tende a invisibilizar justamente aqueles que ainda não utilizam a fala como principal forma de comunicação. Na Educação Infantil, ampliar a participação significa ampliar também o próprio conceito de linguagem. Os bebês e as crianças comunicam-se por meio dos corpos, dos gestos, dos movimentos, dos olhares, das expressões faciais, das aproximações e afastamentos, das brincadeiras, dos silêncios, das repetições, das recusas e das escolhas. O corpo participa. O gesto participa. A brincadeira participa. A maneira como uma criança ocupa ou abandona determinado espaço também pode comunicar. Uma criança que reorganiza os objetos de um ambiente, que insiste em determinado material, que modifica uma brincadeira ou que cria uma forma inesperada de utilizar um espaço está produzindo sentidos sobre sua experiência.

Reconhecer essas manifestações como linguagens não significa, contudo, atribuir automaticamente a elas uma interpretação adulta. Esse é um cuidado epistemológico e ético fundamental. Existe sempre o risco de o adulto falar sobre a criança acreditando falar a partir dela. Escutar implica justamente reconhecer que aquilo que percebemos é uma interpretação situada, que precisa ser continuamente confrontada com a observação, com a documentação e com o acompanhamento das próprias crianças. A escuta não pode ser confundida com uma decifração imediata daquilo que o outro quis dizer. Ela exige tempo, atenção, sensibilidade e disposição para sustentar hipóteses provisórias.

É nesse sentido que Rinaldi (2012) contribui para compreender a escuta como uma atitude investigativa e ética. Escutar significa colocar-se diante do outro, reconhecendo que não sabemos

antecipadamente tudo aquilo que ele tem a dizer. Significa aceitar que a relação com o outro pode produzir deslocamentos em nosso próprio modo de compreender. Na Educação Infantil, essa perspectiva é particularmente potente porque desloca o olhar dos grandes acontecimentos para a riqueza dos pequenos acontecimentos cotidianos: uma escolha aparentemente simples, uma recorrência na brincadeira, uma resistência, uma pergunta, um movimento, uma composição realizada pelas crianças, uma disputa por determinado objeto ou uma forma singular de ocupar o espaço podem constituir pistas importantes para compreender suas experiências.

Por isso, escutar exige mais do que ouvir. Escutar é uma forma de estar com o outro.

Na perspectiva de Freire (1996), o diálogo pressupõe o reconhecimento do outro como sujeito e requer uma relação fundada na abertura, na disponibilidade e na disposição para aprender. Essa concepção possui implicações profundas para a Educação Infantil. Dialogar com bebês e crianças pequenas não significa submetê-los a uma lógica adulta de conversação, mas criar condições para que diferentes linguagens possam entrar em relação. O diálogo acontece quando os adultos observam, acolhem, interpretam, perguntam, esperam, retomam e se deixam afetar pelo que as crianças comunicam.

Essa compreensão modifica também o lugar da observação pedagógica. Observar deixa de ser apenas acompanhar se a criança alcançou determinado comportamento esperado e passa a constituir uma forma de investigação sobre os modos como ela produz sentidos, estabelece relações e participa das experiências. Registrar, nesse contexto, não significa simplesmente acumular evidências sobre as crianças, mas produzir memória sobre processos que podem ajudar a instituição a pensar e repensar suas práticas.

A documentação assume, então, uma dimensão política. Ao tornar visíveis determinadas experiências infantis, ela pode contribuir para que aquilo que aconteceria de maneira efêmera

passe a integrar as conversas e decisões dos adultos. Uma manifestação registrada pode ser retomada em uma reunião, uma proposta pode ser acompanhada ao longo do tempo, uma mudança no uso de determinado espaço pode suscitar novas perguntas, uma recorrência observada nas brincadeiras pode orientar o planejamento. A documentação cria possibilidades de continuidade para a escuta.

Entretanto, é preciso reconhecer que escutar não é necessariamente participar. Uma instituição pode desenvolver práticas de escuta bastante cuidadosas e, ainda assim, manter as crianças afastadas dos processos de decisão. É justamente nesse ponto que se estabelece a relação fundamental entre escuta e participação: a pergunta não pode terminar em "o que as crianças disseram?", mas precisa avançar para "o que fazemos, enquanto instituição, com aquilo que as crianças comunicaram?"

A resposta a essa pergunta revela a qualidade democrática da escuta.

Quando aquilo que as crianças expressam é acolhido apenas para confirmar uma decisão que já estava tomada, temos uma participação limitada. Quando suas manifestações são utilizadas apenas para tornar uma proposta adulta mais atrativa, a participação permanece superficial. Por outro lado, quando o que as crianças comunicam pode provocar perguntas, reorganizar espaços, transformar materiais, orientar propostas, produzir novas negociações ou influenciar determinadas decisões, a escuta passa a adquirir consequência institucional.

É nessa passagem que a participação se torna experiência de cidadania desde a infância.

Participar, nesse sentido, não significa conceder às crianças uma parcela absoluta do poder de decisão, tampouco significa transferir para elas responsabilidades que pertencem aos adultos. Ao contrário, a participação infantil exige uma responsabilidade adulta ainda maior, porque são os adultos que precisam criar condições, organizar tempos e espaços, garantir proteção, mediar conflitos, disponibilizar informações e sustentar processos nos

quais diferentes perspectivas possam se encontrar. A autoridade adulta não desaparece quando a participação é ampliada, ela é ressignificada.

O desafio consiste, portanto, em construir uma relação na qual proteção e participação não sejam compreendidas como dimensões opostas. A criança tem direito à proteção, ao cuidado e à educação, mas isso não significa que deva ser afastada das experiências de decisão que são possíveis e pertinentes à sua condição. Participar também é aprender a viver coletivamente, reconhecer diferenças, negociar interesses, compreender limites, acompanhar consequências e perceber que a vida comum é construída por diferentes sujeitos.

Essa compreensão constitui o ponto de partida deste guia: antes de pensar em formas de participação, é necessário olhar para a instituição e perguntar como ela compreende, reconhece e acolhe a presença das crianças. É desse movimento de escuta institucional que emerge a próxima etapa do percurso.

2. O DIAGNÓSTICO FORMATIVO COMO ESCUTA INSTITUCIONAL

Se a participação infantil constitui uma questão institucional, torna-se necessário conhecer as condições concretas nas quais ela pode acontecer. Foi com essa compreensão que o diagnóstico formativo foi assumido como ponto de partida do percurso desenvolvido no CEI Coração de Maria. Mais do que levantar informações, o diagnóstico possibilitou à instituição voltar o olhar para si mesma e reconhecer aspectos de sua própria realidade que poderiam orientar o processo formativo.

Essa escolha foi particularmente significativa porque deslocou a formação de uma lógica baseada em necessidades previamente definidas para uma perspectiva na qual as demandas emergem da própria instituição. Em vez de partir de uma resposta pronta sobre aquilo que a equipe precisaria aprender, buscou-se compreender

como os profissionais percebiam suas práticas, quais experiências já existiam, que potências estavam presentes e quais questões permaneciam abertas.

O instrumento elaborado para esse movimento contemplou cinco dimensões articuladas: o sentido da escuta; ambientes e convivência; participação e protagonismo infantil; trabalho coletivo e cultura do cuidado; formação e pertencimento. A organização dessas dimensões expressa uma compreensão importante: a participação das crianças não pode ser analisada de maneira isolada, porque depende das relações, dos espaços, das concepções, das condições de trabalho e das experiências formativas que constituem a vida institucional.

O diagnóstico procurou, portanto, conhecer como os profissionais compreendiam a escuta, em quais situações percebiam possibilidades de participação, de que maneira registravam as manifestações infantis, como os ambientes favoreciam ou dificultavam experiências participativas e como se constituíam as relações entre os diferentes profissionais. Também buscou reconhecer experiências formativas já existentes e necessidades identificadas pela própria equipe.

A participação de docentes e profissionais do quadro de apoio foi igualmente significativa. Considerar diferentes sujeitos que atuam cotidianamente na unidade educativa significa reconhecer que a cultura institucional não é produzida por um único grupo profissional. Os modos como os adultos acolhem, cuidam, organizam, conversam e se relacionam com as crianças participam da construção das condições em que a infância é vivida no espaço educativo.

Os resultados evidenciaram potências relacionadas ao cuidado, à colaboração, à intencionalidade pedagógica e à disponibilidade da equipe para refletir sobre suas práticas. Ao mesmo tempo, revelaram necessidades relacionadas à institucionalização da escuta, à documentação pedagógica, à ampliação da participação infantil, à integração do quadro de apoio e ao fortalecimento dos processos formativos. A importância desse

movimento esteve justamente em reconhecer que potência e necessidade não são dimensões opostas: uma instituição pode possuir práticas significativas e, simultaneamente, reconhecer aspectos que precisam ser aprofundados.

Por isso, o diagnóstico formativo não foi compreendido como uma lista de problemas a serem corrigidos. Ele produziu perguntas. Perguntas sobre o que já existia, sobre aquilo que poderia ser fortalecido e sobre os caminhos que fariam sentido para aquela comunidade educativa. Nesse aspecto, seu caráter formativo esteve presente desde a própria produção das informações: ao responder às questões, os profissionais foram também convidados a olhar para suas práticas e a produzir uma primeira reflexão sobre elas.

O diagnóstico tornou-se, assim, uma forma de escuta institucional. Uma escuta que não pretende oferecer uma imagem definitiva da unidade, mas produzir uma leitura situada de determinado momento, reconhecendo que toda instituição está em movimento e que seus sentidos e práticas se transformam continuamente.

Ao produzir perguntas em vez de simplesmente apresentar respostas, o diagnóstico abriu espaço para uma decisão fundamental: transformar aquilo que foi identificado em matéria de formação. É desse deslocamento, da escuta da realidade para a construção de um percurso formativo, que trata a próxima seção.

3. DO DIAGNÓSTICO AO PLANO FORMATIVO

O diagnóstico formativo adquire pleno sentido quando aquilo que foi escutado pode produzir movimento. No percurso desenvolvido no CEI Coração de Maria, seus resultados não permaneceram restritos ao momento de aplicação do instrumento, mas foram retomados e analisados como elementos orientadores da construção do plano formativo. Essa passagem conferiu ao

diagnóstico uma dimensão efetivamente formativa: conhecer a realidade tornou-se condição para pensar coletivamente sobre ela.

As evidências produzidas apontaram questões relacionadas à escuta e à documentação pedagógica, à participação e ao protagonismo infantil, aos ambientes, ao trabalho coletivo, ao pertencimento e à formação continuada. Esses aspectos não foram tratados como temas independentes, mas compreendidos em suas relações, uma vez que a possibilidade de ampliar a participação das crianças depende também das condições institucionais que sustentam essa participação.

A partir dessa leitura, o plano formativo foi concebido como percurso, e não como uma sequência de atividades isoladas. Essa escolha foi importante porque processos de mudança nas concepções e práticas não se produzem por meio de uma única ação formativa. Exigem tempo para estudar, conversar, experimentar, observar, retomar e atribuir novos sentidos às experiências.

O objetivo essencial que passou a orientar o percurso foi ampliar e qualificar a escuta e a participação de bebês e crianças, fortalecendo o Conselho Mirim como dispositivo de participação e contribuindo para que a escuta e a participação se consolidassem progressivamente como princípios da cultura institucional.

Esse objetivo conferiu unidade ao processo. A formação não se limitou, portanto, a oferecer conhecimentos sobre participação infantil, mas buscou criar condições para que os profissionais relacionassem os estudos às situações concretas vividas no cotidiano. A teoria passou a funcionar como possibilidade de olhar novamente para a prática, enquanto a experiência cotidiana se tornou matéria para novas perguntas e interpretações.

Essa relação entre teoria e prática é fundamental em processos de formação continuada. O conhecimento produzido academicamente não precisa chegar à escola como resposta externa ou como correção daquilo que os profissionais realizam. Pode constituir uma lente que permita estranhar o familiar, compreender de outra maneira situações já conhecidas e produzir possibilidades

ainda não percebidas. Do mesmo modo, a experiência cotidiana não deve ser considerada suficiente em si mesma: precisa ser problematizada, compartilhada e colocada em diálogo com diferentes perspectivas.

O percurso formativo também produziu um movimento de autoria. A equipe gestora participou da construção dos instrumentos, da análise dos dados, da elaboração do plano e da sistematização do próprio guia. Essa participação é particularmente importante porque o produto educacional não foi produzido simplesmente *para* a instituição, mas construído *com* sujeitos que vivenciam e interpretam cotidianamente aquela realidade.

Nesse processo, o Conselho Mirim passou a assumir um lugar estratégico porque possibilitava articular diferentes questões identificadas no diagnóstico, especialmente escuta, participação, documentação, convivência, trabalho coletivo e formação. A escolha pelo Conselho não significou acrescentar uma nova atividade ao cotidiano, mas buscar uma forma de materializar uma concepção de participação que vinha sendo construída ao longo do percurso.

O plano formativo, portanto, constituiu a ponte entre aquilo que a instituição reconheceu sobre si mesma e a construção de novas possibilidades de participação infantil. É nesse ponto que o Conselho Mirim passa a ser compreendido em sua especificidade e em seu potencial como dispositivo institucional.

4. O CONSELHO MIRIM COMO DISPOSITIVO DE PARTICIPAÇÃO

O Conselho Mirim pode ser compreendido como um espaço institucional destinado ao encontro entre crianças e adultos para tratar de questões relacionadas à vida coletiva. Contudo, compreendê-lo apenas como uma reunião ou como uma estrutura

representativa seria insuficiente diante da perspectiva construída no percurso formativo.

Neste guia, o Conselho Mirim é compreendido como dispositivo de participação. Essa escolha conceitual é importante porque desloca a atenção da estrutura para os efeitos que ela pode produzir. Um dispositivo não se reduz ao espaço ou ao procedimento em que acontece; ele cria possibilidades de relação, produz deslocamentos e pode transformar modos de olhar, conversar e decidir.

O Conselho cria condições para que crianças possam expressar perspectivas, compartilhar experiências, apresentar questões e participar de processos coletivos. Ao mesmo tempo, produz para os adultos a necessidade de escutar, considerar diferentes pontos de vista e sustentar processos nos quais as decisões não estejam inteiramente definidas de antemão.

Isso significa reconhecer que a participação infantil não corresponde a uma transferência integral da responsabilidade decisória para as crianças. Participar não significa ter sempre sua proposta aceita, tampouco significa que todas as decisões possam ou devam ser compartilhadas. Existem responsabilidades que permanecem essencialmente adultas, especialmente aquelas relacionadas à proteção, à segurança, aos direitos e à organização institucional.

A questão está em construir uma relação na qual autoridade e participação não sejam compreendidas como dimensões incompatíveis. A autoridade adulta pode assumir uma dimensão ética quando se coloca a serviço da criação de condições para que as crianças possam participar de maneira significativa. O adulto não desaparece da relação; ele muda sua posição nela.

Participar também significa encontrar-se com perspectivas diferentes. Uma proposta infantil pode não ser imediatamente viável. Uma decisão pode exigir negociação. Uma ideia pode precisar ser modificada. Uma demanda pode depender de tempo ou de outras condições institucionais. Essas situações não anulam a participação. Ao contrário, podem constituir experiências

importantes de vida coletiva quando as crianças são informadas, consideradas e envolvidas de maneira compatível com suas possibilidades.

Nesse sentido, o Conselho pode constituir uma experiência de aprendizagem democrática. As crianças podem experimentar que suas manifestações são consideradas, que existem diferentes perspectivas e que viver coletivamente implica diálogo e negociação. Os adultos, por sua vez, podem ser desafiados a rever certezas e a reconhecer possibilidades de participação que não haviam inicialmente percebido.

A potência do Conselho, contudo, não está somente no que acontece durante seus encontros. Ela se amplia quando os princípios que o sustentam passam a dialogar com outras experiências institucionais. A escuta, a consideração das perspectivas infantis e a disposição para rever práticas podem ultrapassar o espaço específico do Conselho e alimentar outras relações.

É nessa possibilidade de irradiar efeitos que o Conselho pode contribuir para a construção de uma cultura institucional de participação. Sua consolidação não depende apenas de sua existência formal, mas da capacidade de produzir mudanças nos modos como a instituição reconhece e considera as crianças.

Compreender o Conselho como dispositivo, portanto, desloca a pergunta de "como realizar uma reunião?" para uma questão mais ampla: que condições podem tornar a participação das crianças uma experiência significativa na vida institucional? A próxima seção aproxima essa questão das possibilidades concretas de construção do Conselho, preservando a autonomia de cada unidade educativa.

5. POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DO CONSELHO MIRIM

Uma das escolhas fundamentais deste guia é não apresentar uma forma única de organização do Conselho Mirim. Cada

unidade educativa possui uma história, uma comunidade, uma composição profissional, tempos, espaços e características próprias. Por isso, qualquer proposta de participação infantil precisa ser interpretada à luz do contexto em que será construída.

Essa abertura não representa ausência de orientação. Representa, ao contrário, uma compreensão coerente com a própria ideia de participação. Um guia destinado a favorecer processos democráticos não poderia substituir a capacidade de decisão das comunidades educativas por um modelo fechado. As possibilidades aqui apresentadas devem ser compreendidas como referências que podem ser apropriadas, modificadas e recriadas.

O Conselho pode acolher questões que emergem do cotidiano da unidade: experiências vividas pelas crianças, organização dos ambientes, brincadeiras, materiais, relações de convivência, interesses recorrentes ou situações que tenham mobilizado determinado grupo. Pode também nascer de perguntas formuladas pelos próprios adultos a partir de suas observações. O importante é que exista abertura para que aquilo que mobiliza as crianças possa ganhar espaço no diálogo coletivo.

A continuidade é outro aspecto importante. A participação não se fortalece quando cada encontro começa e termina sem relação com os anteriores. Retomar questões, acompanhar propostas e voltar às situações vivenciadas permite construir memória e perceber que aquilo que foi compartilhado possui continuidade na vida institucional.

Nesse processo, registrar não significa produzir burocracia. A documentação pode preservar aquilo que, sem registro, se perderia na velocidade do cotidiano. Fotografias, desenhos, falas, produções, observações e outros vestígios podem contribuir para tornar visíveis experiências e processos.

Também é importante acompanhar os efeitos das decisões. Quando uma proposta das crianças produz alguma mudança, retornar posteriormente à situação permite compreender o que aconteceu e quais novos sentidos foram produzidos. A participação

ganha, assim, uma dimensão temporal: não termina quando a criança fala, mas pode continuar naquilo que acontece depois.

Ao mesmo tempo, nem toda manifestação infantil produzirá uma mudança imediata. Algumas situações envolvem limites materiais, segurança, proteção, organização institucional ou outras responsabilidades adultas. Nesses casos, participar pode significar ser informado, compreender as razões de determinada decisão, discutir alternativas e acompanhar os desdobramentos possíveis.

O Conselho não precisa prometer que tudo será possível. Precisa assegurar que as crianças sejam levadas a sério.

É nessa perspectiva que as possibilidades de organização devem ser pensadas: não como um roteiro rígido, mas como condições para sustentar encontros nos quais as crianças possam participar e nos quais os adultos estejam disponíveis para reconhecer a legitimidade de suas perspectivas.

Essa opção por possibilidades abertas exige instrumentos que apoiem o percurso sem transformá-lo em procedimento rígido. É esse o sentido dos instrumentos reunidos na seção seguinte: oferecer suportes para registrar, acompanhar e refletir, preservando a natureza viva e contextual da participação.

6. INSTRUMENTOS QUE PODEM APOIAR O PERCURSO

Os instrumentos apresentados neste guia foram compreendidos como ferramentas de apoio à experiência, e não como finalidade do processo. Sua função é favorecer condições para observar, registrar, acompanhar e refletir sobre aquilo que acontece, ajudando a instituição a construir memória de seus percursos.

O diagnóstico formativo, por exemplo, pode apoiar uma unidade que deseja compreender como sua própria comunidade educativa percebe a participação infantil. Seu valor não está apenas nas respostas produzidas, mas na possibilidade de transformar perguntas sobre a realidade em objeto de reflexão coletiva.

Um roteiro de escuta pode igualmente contribuir para orientar a atenção dos adultos, desde que não seja utilizado como instrumento de enquadramento das crianças. Especialmente com bebês, a escuta precisa considerar que as manifestações infantis não se restringem à fala e que sua interpretação requer observação cuidadosa e contextualizada.

Os registros dos encontros do Conselho podem preservar a memória das questões apresentadas, das propostas construídas e dos encaminhamentos realizados. Mais do que registrar a reunião como evento, interessa documentar o processo de participação e aquilo que dele decorre.

Instrumentos de acompanhamento podem ainda ajudar a instituição a retomar decisões e observar seus efeitos ao longo do tempo. O retorno à experiência é importante porque permite perceber continuidades, transformações e novas questões.

Também pode ser significativo criar espaços de registro para os próprios adultos: o que passaram a perceber? Que concepções foram questionadas? Que situações produziram dúvidas? Que práticas foram revistas? Que desafios permanecem?

Esse movimento revela que os instrumentos não apoiam apenas a participação das crianças. Eles também podem apoiar a formação dos adultos, tornando visível aquilo que o percurso produz como aprendizagem institucional.

Por isso, nenhum instrumento deve ser utilizado de maneira automática. Antes de preenchê-lo, vale perguntar: que finalidade este registro possui? O que queremos tornar visível? Como aquilo que registramos poderá ser retomado? Essas perguntas ajudam a preservar o sentido formativo da documentação.

Os instrumentos, portanto, são meios para que a experiência possa ser lembrada, analisada e transformada. E, quando essa experiência é sistematizada, surge uma possibilidade ainda mais ampla: compartilhá-la para que outras instituições possam encontrar nela não um modelo, mas inspiração.

7. DA EXPERIÊNCIA SITUADA À INSPIRAÇÃO PARA OUTRAS UNIDADES

Este guia nasce de uma experiência situada. Foi construído no contexto do CEI Coração de Maria, a partir de questões concretas, de um percurso formativo específico e da participação colaborativa da equipe gestora. Essa origem precisa ser preservada porque constitui parte importante do sentido do produto.

Uma experiência situada não perde sua relevância por não poder ser reproduzida exatamente em outro contexto. Ao contrário, sua potência pode estar justamente naquilo que ela permite perguntar. O percurso desenvolvido no CEI não pretende oferecer uma receita para a implementação do Conselho Mirim, mas compartilhar caminhos que possam provocar outras instituições a pensar sobre suas próprias condições e possibilidades.

Cada unidade poderá começar de um lugar diferente. Algumas talvez já possuam experiências de escuta; outras poderão perceber que ainda é necessário construir essa perspectiva. Algumas terão espaços institucionais consolidados para a formação; outras precisarão inicialmente criar tempos para que a equipe possa conversar sobre o tema. Não existe, portanto, um ponto de partida único.

O que parece fundamental é que a implementação de um Conselho Mirim não seja compreendida como ação desvinculada da cultura institucional. A experiência do CEI evidencia a importância do compromisso da equipe gestora, da participação dos diferentes profissionais, da abertura ao diálogo e da capacidade de transformar questões identificadas na realidade em possibilidades de formação e ação.

Também é importante reconhecer que construir participação produz tensões. Rever concepções, compartilhar decisões e reconhecer perspectivas infantis pode exigir dos adultos mudanças em práticas que pareciam naturais. Essas tensões não devem ser compreendidas necessariamente como obstáculos. Podem

constituir parte do próprio processo de formação e transformação institucional.

Por isso, outras unidades podem encontrar neste guia diferentes possibilidades de apropriação. Podem utilizar algumas perguntas, adaptar instrumentos, reorganizar propostas, construir outros registros ou desenvolver caminhos inteiramente próprios. O essencial é preservar o princípio de que a participação não se constrói pela reprodução de uma forma, mas pela criação de condições para que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos presentes na vida institucional.

A experiência não precisa ser copiada para produzir efeitos. Ela precisa ser interrogada.

É nesse sentido que este produto ultrapassa o contexto de sua origem. Ao ser sistematizado e compartilhado, o percurso do CEI Coração de Maria deixa de pertencer exclusivamente à instituição e passa a constituir uma possibilidade de diálogo com outras comunidades educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando escutar passa a transformar

O percurso apresentado neste guia permite compreender que a construção do Conselho Mirim não se constituiu como uma ação isolada, mas como parte de um movimento de reflexão institucional. O diagnóstico possibilitou à equipe olhar para suas próprias práticas; essa escuta produziu questões; as questões orientaram o plano formativo; e o percurso formativo criou condições para fortalecer a escuta e a participação de bebês e crianças.

O objetivo essencial não foi simplesmente criar um Conselho. Foi ampliar e qualificar a escuta e a participação de bebês e crianças, fortalecendo o Conselho Mirim como dispositivo e criando condições para que seus princípios pudessem ultrapassar seus

próprios encontros e se incorporar progressivamente à cultura institucional.

Essa distinção é fundamental. A existência formal de um Conselho não garante, por si só, participação. Um espaço pode ser criado e, ainda assim, permanecer restrito à lógica das decisões adultas. A participação se fortalece quando começa a atravessar as relações cotidianas, quando as manifestações das crianças passam a ser percebidas, consideradas e retomadas e quando os adultos reconhecem que suas próprias certezas podem ser deslocadas pelo encontro com as crianças.

Nesse sentido, a experiência deixa uma aprendizagem que ultrapassa a própria implementação do Conselho: escutar as crianças implica aceitar que a instituição também pode precisar aprender a olhar novamente para si mesma.

O Conselho Mirim pode constituir um lugar privilegiado para esse encontro. Pode favorecer experiências de participação para as crianças e processos de formação para os adultos. Pode produzir novas perguntas sobre espaços, relações, experiências e decisões. Sua maior potência, contudo, talvez esteja naquilo que permanece depois dos encontros: nos deslocamentos que passam a acontecer no cotidiano.

Quando os princípios do Conselho começam a aparecer em outras situações, quando a equipe passa a perguntar o que as crianças pensam, quando seus diferentes modos de expressão são considerados e quando a participação deixa de depender exclusivamente de momentos formais, o dispositivo começa a irradiar seus efeitos.

É nesse horizonte que o percurso se encerra: não como uma experiência concluída, mas como uma experiência sistematizada e aberta à continuidade.

O PRODUTO EDUCACIONAL E A SUA CIRCULAÇÃO PÚBLICA

Este guia constitui o produto educacional resultante do percurso formativo desenvolvido no âmbito do projeto e foi construído colaborativamente com a equipe gestora do Centro de Educação Infantil Coração de Maria. Sua elaboração integra formação, reflexão, sistematização e produção de conhecimento a partir de uma experiência institucional concreta.

A opção por sistematizar o percurso em um guia decorre do desejo de tornar compartilháveis não apenas os resultados da experiência, mas também as perguntas, aprendizagens, possibilidades e instrumentos que emergiram de sua construção. Nesse sentido, o produto não pretende encerrar a experiência em uma metodologia única, mas criar uma materialidade que permita que ela circule, seja conhecida, interrogada e recriada.

Ao final desse processo, o guia será transformado em e-book e disponibilizado publicamente, ampliando sua circulação e possibilitando que outras unidades educativas tenham acesso ao material produzido.

A disponibilização pública reafirma uma compreensão importante sobre o próprio sentido do produto educacional: compartilhar uma experiência não significa afirmar que ela deve ser reproduzida tal como foi realizada. Significa reconhecer que experiências educativas podem produzir conhecimentos que ganham novos sentidos quando entram em diálogo com outras realidades.

Assim, o e-book pretende oferecer inspiração, não prescrição; princípios, não receitas; perguntas, não respostas definitivas. Cada unidade poderá apropriar-se daquilo que fizer sentido para sua realidade, reconstruindo caminhos a partir de suas próprias crianças, profissionais, tempos, espaços e condições.

Um produto dedicado à participação infantil perderia sua coerência se pretendesse encerrar as possibilidades de participação em um único modo de fazer. Por isso, sua circulação pública é

também um convite à continuidade, à recriação e à construção coletiva de outras experiências.

EPÍLOGO

Uma pergunta que permanece

Talvez um percurso de escuta não deva terminar com uma resposta definitiva, mas com uma pergunta capaz de permanecer viva na prática.

O que pode se transformar em nossa instituição quando aquilo que os bebês e as crianças comunicam passa a fazer parte daquilo que pensamos, planejamos, decidimos e construímos coletivamente?

A resposta não está pronta. Ela será produzida nos encontros, nas relações, nas escolhas, nas dúvidas, nos registros e nas pequenas transformações que constituem o cotidiano.

Porque participar não é apenas estar presente. É poder deixar marcas.

E talvez seja esse um dos sentidos mais profundos de um Conselho Mirim: criar condições para que bebês e crianças não apenas ocupem um lugar na instituição, mas possam também inscrever suas presenças naquilo que a instituição se torna.

REFERÊNCIAS

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

HART, R. A. **Children's participation:** from tokenism to citizenship. Florence: UNICEF International Child Development Centre, 1992.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In:* SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In:* SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

Da experiência à autoria: pesquisa-formação e produção de conhecimento com educadoras da educação infantil

Patrícia Ap. Bioto
Angelina Colombo

Introdução

A Portaria Conjunta CAPES/SESu n.º 1, de 8 de novembro de 2023, ao instituir o Programa de Extensão Universitária da Pós-Graduação (PROEXT-PG) (Brasil, 2023), reafirmou a extensão como dimensão constitutiva da formação stricto sensu e fortaleceu iniciativas voltadas à articulação entre universidade e diferentes setores da sociedade. Nesse contexto, o Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE) integrou o Projeto Conjunto aprovado pela CAPES denominado "Pesquisa e intervenção na educação básica: ciência, democracia e sustentabilidade". A iniciativa inscreve-se numa trajetória institucional que concebe as escolas de Educação Básica não como espaços destinados apenas à aplicação de conhecimentos produzidos na universidade, mas como lugares nos quais profissionais da educação produzem saberes, formulam problemas e podem participar da construção de conhecimentos sobre suas próprias práticas.

A parceria estabelecida com o Centro de Educação Infantil Coração de Maria, situado no município de São Paulo, desenvolveu-se nesse horizonte. A unidade já havia participado de investigação anterior voltada à gestão colaborativa e, a partir das relações então constituídas, universidade e escola identificaram a possibilidade de avançar na construção de um processo que articulasse extensão, formação, investigação e desenvolvimento profissional. A experiência analisada neste capítulo corresponde ao

percurso de pesquisa-formação desenvolvido com professoras e equipe gestora do CEI entre o segundo semestre de 2025 e o primeiro semestre de 2026.

A compreensão desse percurso requer considerar sua processualidade. As ações não foram organizadas como uma sucessão de encontros independentes nem como aplicação de um programa formativo previamente estabelecido pela universidade. O trabalho foi estruturado em duas etapas articuladas. A primeira privilegiou a aproximação com as profissionais, a escuta de suas experiências, o reconhecimento dos saberes já construídos, a identificação de necessidades formativas e a construção de vínculos. A segunda foi planejada a partir das condições produzidas anteriormente e buscou ampliar as perspectivas colocadas em circulação, introduzindo referenciais filosóficos, históricos, sociais e institucionais e, posteriormente, propondo a elaboração e socialização dos Diários de Itinerância.

Essa organização expressa uma concepção de formação segundo a qual reconhecer e valorizar os saberes da experiência não significa limitar o processo formativo às temáticas já familiares aos profissionais. Ao contrário, a formação pode partir da experiência e, simultaneamente, criar condições para que ela seja interrogada por outras perspectivas. No caso analisado, isso significou manter a relação com o cotidiano da Educação Infantil e, ao mesmo tempo, ampliar o campo de questões, evitando que a formação permanecesse circunscrita apenas aos temas mais imediatamente associados ao cuidado e à educação de bebês e crianças.

A pesquisa-formação foi compreendida, assim, como um espaço de articulação entre experiência, reflexão, investigação e produção compartilhada de conhecimento. Essa perspectiva aproxima-se da concepção freireana de extensão como comunicação, na qual o conhecimento não é transferido unilateralmente, mas produzido na relação entre sujeitos históricos. Também dialoga com a pesquisa-ação de Barbier (2007), com a investigação colaborativa proposta por Desgagné (1997) e por Desgagné e Larouche (2010) e com a compreensão de pesquisa-formação desenvolvida por Bioto

(2025), nas quais os profissionais não são tomados como meras fontes de informação, mas como sujeitos implicados na análise e na produção de conhecimento sobre sua própria prática.

No percurso analisado, os textos utilizados funcionaram como dispositivos de problematização e não como conteúdos a serem simplesmente transmitidos. As discussões relativas ao cuidado, à alimentação, aos fundamentos da educação, à historicidade da escola e à produção dos Diários de Itinerância foram incorporadas a um processo cujo objetivo não era a apropriação de um repertório teórico em si mesmo, mas a ampliação das possibilidades de interpretação da experiência profissional.

Nesse sentido, Hubert Hannoun (1998), Julia Varela e Fernando Álvarez-Uría (1992), Anna Tardos (1992) e Laurinda Ramalho de Almeida (2012) assumem funções específicas no percurso. Hannoun contribuiu para a problematização dos pressupostos e finalidades da educação; Varela e Álvarez-Uría possibilitaram interrogar a escola, a infância e a profissão docente em sua historicidade; Tardos favoreceu a reflexão sobre a dimensão relacional e ética do cuidado; e Almeida, a partir do dispositivo formulado por Barbier, oferece elementos para compreender o Diário de Itinerância como recurso formativo e reflexivo.

A experiência é examinada também a partir das contribuições de Dubar para a compreensão da identidade profissional e de García (1999) e Imbernón (2009) para a discussão do desenvolvimento profissional. Esses referenciais ajudam a interpretar os movimentos pelos quais as participantes foram progressivamente explicitando saberes, problematizando práticas, reconhecendo marcas de suas trajetórias e produzindo formas autorais de reflexão sobre o próprio trabalho.

O objetivo deste capítulo é analisar o percurso completo de pesquisa-formação desenvolvido no CEI Coração de Maria, buscando compreender de que modo uma experiência extensionista estruturada pela escuta, pela colaboração e pela ampliação deliberada dos referenciais formativos contribuiu para processos de problematização da prática, desenvolvimento

profissional, construção identitária, autoria e produção de conhecimento pelas educadoras.

A hipótese interpretativa que orienta a análise é a de que o principal resultado da experiência não reside simplesmente na apropriação dos conteúdos discutidos nos encontros. O que se torna progressivamente visível é uma transformação nas possibilidades de interpretação da própria experiência profissional. O percurso desloca-se da familiaridade do cotidiano para sua problematização; do reconhecimento dos saberes já constituídos para sua confrontação com outros referenciais; da discussão oral para a escrita reflexiva; e desta para o autorreconhecimento, a autoria e a produção de conhecimento sobre a própria prática.

É nessa processualidade que a pesquisa-formação desenvolvida no CEI é tomada, neste capítulo, como dispositivo simultaneamente formativo, investigativo e produtor de autoria profissional. A análise procura demonstrar que a formação não se reduz à transmissão de conteúdos nem à confirmação da experiência existente, mas pode constituir um espaço em que aquilo que é vivido seja interrogado, reinterpretado, narrado e convertido em conhecimento comunicável sobre a profissão e sobre si mesmo como profissional.

Fundamentação teórica

Extensão universitária como comunicação: contribuições de Paulo Freire (1983)

Em "Extensão ou Comunicação?", Paulo Freire (1983) problematiza o conceito tradicional de extensão, entendido como ato unilateral de levar conhecimento a quem dele supostamente carece. Para o autor, tal concepção reproduz uma lógica vertical, na qual o saber acadêmico se impõe sobre os saberes populares.

A análise do termo extensão, na obra de Paulo Freire (1983) parte de uma aproximação semântica, na qual o autor demonstra

que o vocábulo "extensão" evoca ações de transmissão, entrega e messianismo, posicionando o técnico (agrônomo) como um sujeito ativo e o camponês como um recipiente passivo e inferior.

Para Freire (1983), essa estrutura semântica revela uma visão de mundo onde o saber é "estendido" da "sede do saber" para a "sede da ignorância", configurando uma prática educativa domesticadora e não libertadora.

O autor identifica o que denomina de equívoco gnosiológico: a crença de que o conhecimento pode ser transferido como se fosse um objeto estático. Contrapondo-se a essa visão mecanicista, Freire (1983) argumenta que conhecimento é processo. Conhecer não é um ato de recepção passiva, mas exige uma presença curiosa e uma ação transformadora do sujeito sobre a realidade.

Em oposição à extensão, Freire (1983) propõe a comunicação como o eixo central da ação educativa. Essa perspectiva define a educação como uma situação gnosiológica e dialógica, caracterizada por dialogicidade: a educação deve ser um diálogo entre sujeitos cognoscentes (educador e educando), mediatizados pelo objeto que buscam conhecer; problematização: em vez de dissertar sobre conteúdos prontos, o educador deve problematizar a realidade concreta dos homens, permitindo que estes alcancem a razão de ser dos fenômenos, e conscientização: o objetivo final é a interconscientização, em que técnicos e camponeses, juntos, aprofundam a percepção crítica da realidade para transformá-la.

Freire (1983) propõe a substituição da noção de extensão pela de comunicação, entendida como processo dialógico, no qual sujeitos históricos se encontram para, conjuntamente, problematizar a realidade e produzir conhecimento. O saber não é transferido, mas construído na relação.

A experiência desenvolvida no CEI Coração de Maria alinha-se a essa perspectiva. Desde o primeiro encontro, explicitou-se que os encontros não seriam palestras, mas processos dialógicos: "Nossos encontros não são palestras […] Estaremos em um movimento diferente, trazendo textos para leitura e conversas para essa construção" (transcrição do primeiro encontro).

A opção metodológica pela escuta das demandas do grupo evidencia a recusa da lógica transmissiva: "O que nós sempre fazemos é, antes de fazer um primeiro encontro já com uma discussão de texto, é fazer um primeiro encontro de conversa para saber qual é a demanda do grupo" (transcrição do primeiro encontro).

Essa postura inscreve o projeto extensionista numa perspectiva Freire (1983) de comunicação, na qual universidade e escola se constituem como sujeitos do processo.

Pesquisa qualitativa e pesquisa-ação: pressupostos da pesquisa-formação

Para Robert Stake (2011), a principal característica da pesquisa qualitativa é sua condição de ser interpretativa, posto que ao longo de todas as suas etapas procedimentais — da formulação e planejamento à produção de dados, triangulação, análise e elaboração de texto final — ela estabelece uma dependência direta do pesquisador, o qual constitui, para o autor, seu instrumento mais valioso. Isso porque a pesquisa qualitativa é feita segundo as percepções que o investigador tem da realidade, o que lhe permite formular perguntas para os fenômenos em estudo. Das perguntas, ele pode, então, traçar os caminhos da investigação, que é feita sempre com outros sujeitos, os participantes da pesquisa. Dado o fato de pesquisador e participantes estarem implicados, a pesquisa qualitativa sempre é, também, situacional, pois sempre está referida a um contexto, ou a dois contextos: o contexto social e intertextual do pesquisador, que lhe deu elementos para a formulação da pesquisa, e o contexto dos participantes da pesquisa, que é também o contexto da pesquisa, o meio, as normas, as culturas, os processos, as relações em que o processo investigativo se desenrolará. Nesse sentido, Stake (2011, p. 24) recomenda que

> […] as escolhas feitas por esses profissionais não sejam definidas de forma mecânica, mas que tenham base na interpretação dos fatos.

> Essas interpretações dependem da experiência do pesquisador, da experiência das pessoas que são alvo do estudo e da experiência dos receptores das informações (Stake, 2011, p. 24).

Ao considerar os sujeitos como parte fundamental da pesquisa qualitativa, ela se faz também como personalística (id., ib.). Tal personalismo, ou humanismo, também se expressa nas escolhas interpretativas sobre o que foi produzido durante a investigação. O pesquisador, ao dar sua interpretação, exclui outras interpretações, fazendo escolhas dentro do universo teórico em que circula, que nunca é todo o universo teórico do campo de estudo referente à pesquisa em curso, mas uma parte desse campo. Uma escolha teórica e interpretativa é sempre funcional, na medida em que busca uma relação de veracidade com o objeto estudado e pretende que suas análises encontrem reciprocidade na bibliografia presente (Stake, 2011, p. 59). A triangulação dos dados é outro importante aliado dos pesquisadores qualitativos (id., p. 47), para que se tenha a certeza de que a interpretação dada é coerente e verdadeira.

Para Stake (2011), o pesquisador é o instrumento mais valioso da pesquisa qualitativa. Tudo passará por ele, por seus interesses, por sua experiência ou inexperiência em pesquisa qualitativa, por seus conhecimentos profissionais e científicos, por seu posicionamento perante o mundo, por seu modo de se relacionar com as pessoas. Mais que isso, para Stake (id., p. 24), "muitas pessoas que conduzem pesquisas qualitativas querem mudar o funcionamento das coisas", o que vai ao encontro da proposta dos programas profissionais.

Ao fim e ao cabo, esse é também o objetivo da pesquisa-ação (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)" (id., p. 9); "Age porque tu sabes. A vida não tem fronteiras. Busca porque tu trazes o símbolo no qual fervilha o sentido" (id., 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 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" (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 de sua ação científica.

Pesquisa-formação

A pesquisa-formação é um procedimento de pesquisa que nasce do encontro de vários fatores. Considera-se, em primeiro lugar, que ela é gestada dentro de uma comunidade investigativa. Essa comunidade pode ser formada por uma equipe de formadores e pesquisadores profissionais que recebem a incumbência de desenvolver suas formações e investigações junto aos educadores pertencentes a rede de ensino que a contratou; pode ser formada por professores de cursos de graduação com alunos desses cursos com vistas a executar alguma atividade curricular, entre elas um projeto integrador, um projeto de iniciação científica, estudos para compor um trabalho de conclusão de curso; pode ser formada por profissionais de redes de ensino que usam a pesquisa-formação como parte de projetos investigativos internos às redes; pode ser formada por professores orientadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* e por seus orientandos para desenvolver os projetos de mestrado e/ou doutorado; pode ser formada por professores orientadores de programas de pós-graduação *stricto sensu,* por seus mestrandos e/ou doutorandos e por profissionais das redes de ensino em projetos de extensão, e, por fim, por grupos

de pesquisadores envolvidos em projetos de pesquisa financiados por órgãos de fomento, envolvendo professores e alunos de graduação, professores e alunos de pós-graduação e profissionais das redes de ensino.

Cada comunidade investigativa se constitui como tal dentro de um horizonte teórico. Ela constrói guias analíticos que orientarão suas atividades. Tais guias dirão que parcelas da realidade são vistas pela comunidade como fontes de perguntas, isto é, como objetos de pesquisa. Dirão, ainda, que objetivos perseguir e que procedimentos de pesquisa usar para constituir o objeto. É certo, porém, que as comunidades investigativas não estão prontas de uma vez para sempre: elas guardam, ou ao menos deveriam guardar, uma relação aberta com os dados que a realidade lhes traz e/ou com os dados que elas vislumbram na realidade, causando uma alteração em seus horizontes teóricos de tempos em tempos, o que é um sinal de que a comunidade está viva, ativa, que é dinâmica, processual, aberta e incluída no processo infindável de busca de conhecimento.

Há princípios que orientam a realização de pesquisas-formação que dizem respeito a seus objetivos, desenvolvimento e finalização. Considera-se que esses princípios dizem respeito: 1) ao estabelecimento da demanda a partir da qual e ao redor da qual será desenhada a pesquisa-formação e estabelecerá seu objetivo; 2) ao planejamento da pesquisa-formação; 3) ao material a ser utilizado como apoio nos encontros formativos; 4) às relações estabelecidas entre grupo formativo e o pesquisador; 5) ao clima formativo; 6) aos posicionamentos dos participantes da pesquisa-formação, e 7) à forma de avaliar a pesquisa-formação com o grupo formativo.

A pesquisa-formação, conforme Barbier (2007), constitui-se como dispositivo metodológico que articula investigação e transformação, implicando os sujeitos como coautores do processo. Não se trata de estudar o outro, mas de pesquisar com o outro, em movimento reflexivo e formativo. O autor propõe uma análise epistemológica rigorosa sobre as fronteiras e intersecções entre os campos da pesquisa e da formação. A tese central sustenta que,

embora ambos os domínios lidem com a construção de conhecimentos e saberes, possuem especificidades funcionais que exigem distinção para que possam ser articulados de forma precisa. O autor estrutura sua argumentação em torno de três eixos principais: a caracterização da ação humana, a comunicação de saberes na educação e as formas sociais de pesquisa.

No primeiro momento, Barbier (2007) define a ação como uma unidade de sentido dotada de atividades mentais de reconhecimento, compreensão e interpretação. Para o autor, o "conhecimento" é uma construção representacional inseparável do sujeito e intrínseca ao ato de agir. Por outro lado, o conceito de saber é reservado aos enunciados socialmente estabilizados e comunicáveis (discursos, textos), cuja função na educação é influenciar as representações de mundo dos destinatários. A educação é, portanto, uma atividade de comunicação de saberes que visa mediar a construção de novos conhecimentos nos sujeitos.

A pesquisa, por sua vez, é caracterizada como uma atividade social que visa a produção de conhecimentos novos e validados. Barbier (2007) destaca que a pesquisa pode atuar como um instrumento de formação e desenvolvimento ao proporcionar dispositivos que permitam aos sujeitos analisar suas próprias práticas. O autor conclui que a articulação entre esses campos ocorre na "multifuncionalidade" de dispositivos que permitem, simultaneamente, o avanço do conhecimento científico e o desenvolvimento profissional em ambiente colaborativo, preferencialmente.

Serge Desgagné (1997) estabelece as bases conceituais da investigação colaborativa em educação, focando na aproximação entre a academia e a prática docente. O autor parte da premissa de que existe um distanciamento histórico entre a teoria universitária e a prática escolar, o que compromete a eficácia da pesquisa em iluminar a complexidade do cotidiano pedagógico. A investigação colaborativa surge como uma resposta socioconstrutivista a esse cenário, fundamentando-se na coconstrução de conhecimentos.

O autor estrutura o conceito sobre três pilares fundamentais: (1) processo de coconstrução: a pesquisa não é feita *sobre* os professores, mas *com* eles, reconhecendo-os como parceiros ativos na definição e análise do objeto de estudo; (2) duplo registro: a atividade colaborativa opera simultaneamente na produção de conhecimento científico e no desenvolvimento profissional dos participantes, e (3) mediação cultural: o pesquisador atua como um mediador entre a cultura da pesquisa e a cultura da prática, promovendo um ponto de junção entre o rigor acadêmico e a "inteligência da situação" do docente.

Desgagné (1997) ressalta que essa abordagem valoriza a "competência do ator em contexto", tratando o saber do professor não como um dado bruto, mas como um elemento reflexivo essencial para a compreensão dos fenômenos educativos.

Em outro texto, Desgagné e Larouche (2010) aprofundam a discussão sobre a legitimação do conhecimento empírico dos professores por meio de processos colaborativos de investigação. O texto contesta a visão tradicional de que a experiência prática é apenas um local de aplicação de saberes teóricos prescritos, defendendo que a própria ação é uma fonte legítima de construção de conhecimento. A investigação colaborativa é apresentada como a ferramenta que permite a "explicitação" e a "teorização" dessas práticas.

A legitimação ocorre através de um movimento de "ascensão à generalidade", em que relatos de práticas singulares são analisados e categorizados até atingirem um status de saber formalizável e utilizável na formação de novos docentes. O pesquisador assume o papel de intérprete da voz do professor, ajudando a traduzir o saber experiencial em conceitos que podem ser compartilhados pela comunidade profissional.

Os autores destacam o potencial emancipatório desse processo: ao nomear e especificar seu próprio saber, os professores tomam posse de seu território profissional. O resumo ilustra essa dinâmica através da criação de um banco de "relatos exemplares de práticas", que funcionam como mediadores entre a experiência de professores experientes e a aprendizagem de futuros docentes,

legitimando o conhecimento prático como pilar central da formação profissional.

Desgagné e Larouche (2010) destacam que tal perspectiva exige a construção de um espaço intersubjetivo, no qual as práticas sejam tematizadas, analisadas e reinterpretadas coletivamente.

Na experiência analisada, observa-se essa construção quando a coordenadora e as professoras são convocadas à coautoria do processo de pesquisa-formação.

Metodologia

A metodologia adotada neste estudo fundamentou-se na pesquisa-formação, desenvolvida em perspectiva colaborativa, entendida não apenas como um procedimento técnico, mas como um posicionamento epistemológico e ético diante da produção do conhecimento. Essa escolha implicou reconhecer as professoras da Educação Infantil e a equipe gestora do CEI Coração de Maria como sujeitas do processo investigativo, e não como meras informantes. Participaram dos encontros as docentes da unidade, sua coordenadora pedagógica, bem como uma docente pesquisadora e uma doutoranda vinculadas ao PROGEPE/UNINOVE, constituindo um coletivo interinstitucional que compartilhou responsabilidades formativas e investigativas. Tal composição reafirma o princípio da coautoria e da negociação de sentidos característicos da pesquisa-formação.

O trabalho empírico foi desenvolvido em duas etapas articuladas. A primeira ocorreu no segundo semestre de 2025 e compreendeu dois encontros presenciais, realizados nos dias 14 de outubro e 4 de novembro. A segunda foi realizada no primeiro semestre de 2026 e foi constituída por quatro encontros formativo-investigativos. Ao longo do percurso, foram combinadas leitura e discussão de textos, problematização das experiências profissionais, reflexão coletiva e produção escrita, culminando na elaboração e socialização dos Diários de Itinerância.

A organização em duas etapas respondeu à perspectiva processual assumida pela pesquisa-formação. A primeira possibilitou aproximação com o grupo, escuta das experiências e reconhecimento dos saberes e necessidades formativas das participantes. A segunda foi planejada a partir do conhecimento produzido nessa etapa inicial, ampliando os referenciais colocados em discussão e introduzindo novos dispositivos de reflexão sobre a experiência profissional. A descrição detalhada dos encontros e dos textos utilizados é apresentada na seção seguinte, dedicada ao percurso formativo-investigativo.

Os materiais produzidos ao longo do processo possuem natureza heterogênea. Dos encontros realizados no segundo semestre de 2025 dispõem-se registros e transcrições integrais. Entre os quatro encontros do primeiro semestre de 2026, há transcrição do segundo, dedicado à discussão do texto "A maquinaria escolar", de Julia Varela e Fernando Álvarez-Uría, e registro escrito do quarto encontro, destinado à socialização dos Diários de Itinerância. Do primeiro encontro, dedicado à discussão de "Educação: certezas e apostas", de Hubert Hannoun, e do terceiro, no qual foi proposta a produção dos diários, não há transcrições. A reconstrução desses dois momentos apoia-se, portanto, no planejamento e nos registros das pesquisadoras acerca do percurso formativo, não sendo atribuídas às participantes falas ou posicionamentos que não estejam documentalmente registrados.

O *corpus* de análise deste capítulo é composto, assim, pelas transcrições dos encontros realizados em 2025; pela transcrição disponível do encontro de 2026 dedicado à discussão de "A maquinaria escolar"; pelos registros das pesquisadoras referentes aos encontros sem transcrição; pelos Diários de Itinerância elaborados pelas participantes; e pelo registro do encontro de 11 de junho de 2026, no qual essas produções foram socializadas e discutidas coletivamente. A heterogeneidade documental do corpus foi considerada no processo analítico, respeitando-se as possibilidades e os limites interpretativos oferecidos por cada tipo de material.

As transcrições não foram tratadas como simples registros descritivos, mas como textos produzidos em situação, nos quais se inscrevem posicionamentos, negociações de sentido, deslocamentos conceituais e movimentos de conscientização profissional. Do mesmo modo, os Diários de Itinerância não foram considerados apenas produtos finais da formação, mas registros por meio dos quais as participantes selecionaram, narraram e interpretaram experiências profissionais, estabelecendo relações entre acontecimentos vividos, referenciais teóricos e os sentidos atribuídos à própria atuação.

O procedimento analítico desenvolveu-se em etapas articuladas. Inicialmente, realizou-se a identificação de eixos temáticos emergentes dos materiais, respeitando a centralidade da experiência das participantes. Em seguida, esses eixos foram articulados aos referenciais teóricos da pesquisa-formação, estabelecendo um diálogo entre prática e teoria. Posteriormente, selecionaram-se excertos representativos das falas das professoras e da equipe gestora, não apenas por sua recorrência, mas por sua potência interpretativa. A análise foi ampliada mediante o cotejamento desses registros com os Diários de Itinerância e com as reflexões produzidas em sua socialização. Por fim, procedeu-se à interpretação argumentativa do conjunto do material, à luz da fundamentação teórica adotada, buscando evidenciar como o percurso formativo-investigativo configurou-se como espaço de produção colaborativa de conhecimento, desenvolvimento da profissionalidade docente, ampliação das possibilidades de interpretação da experiência e construção de autoria profissional.

A análise assumiu, portanto, uma perspectiva processual. Mais do que comparar isoladamente os conteúdos dos diferentes encontros, buscou-se compreender os movimentos produzidos ao longo do percurso realizado entre 2025 e 2026: da aproximação e da escuta à problematização da experiência; do reconhecimento dos saberes profissionais à ampliação dos referenciais de interpretação; da discussão oral à escrita reflexiva; e desta ao

autorreconhecimento, à autoria e à produção de conhecimentos sobre a prática.

A ética da pesquisa foi garantida mediante consentimento das participantes e preservação de suas identidades.

Os encontros formativos-investigativos

Os encontros formativos-investigativos desenvolvidos no CEI Coração de Maria ocorreram em duas etapas articuladas, correspondentes ao segundo semestre de 2025 e ao primeiro semestre de 2026. A primeira compreendeu dois encontros e foi orientada pela aproximação com as participantes, pela construção de vínculos e pelo reconhecimento de seus saberes, experiências e necessidades formativas. A segunda, composta por quatro encontros, deu continuidade ao processo mediante a introdução de referenciais que ampliassem as questões discutidas inicialmente e pela proposição da escrita dos Diários de Itinerância.

Os encontros do segundo semestre de 2025: aproximação, escuta e construção de vínculos

No dia 14 de outubro de 2025, na sala de reuniões/formação do CEI Coração de Maria, teve lugar um encontro formativo com cinco professoras da unidade, a coordenadora pedagógica e as pesquisadoras da universidade. O encontro estava previsto para durar uma hora, das 13h às 14h, horário em que geralmente são realizadas as formações das professoras da escola, mas se estendeu até as 14h30 em razão do envolvimento das docentes presentes com as discussões.

A duração inicialmente prevista para o encontro precisa ser compreendida no contexto das condições de formação dos professores e professoras dos Centros de Educação Infantil pertencentes à rede parceira. Esses profissionais não têm direito a um horário formativo em que as crianças não estejam na escola,

direito reservado às professoras e professores da rede direta das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Professoras e professores das escolas da referida rede têm direito à Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Trata-se de um regime de trabalho específico para esses profissionais. Essa jornada envolve uma carga horária ampliada e inclui, além das horas de regência de classe, tempo dedicado a atividades de formação continuada, discussões pedagógicas e troca de informações sobre alunos e métodos de ensino, visando aprimorar a prática docente.

Já as professoras e os professores das escolas pertencentes às redes parceiras e conveniadas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo têm, como determinação legal, que passar por uma hora semanal de formação em horário de trabalho. Isto causa um problema institucional nos CEIs, pois é preciso que seja feito um remanejamento interno da equipe docente de modo que os bebês e crianças fiquem com outro educador, que não é o de sua sala original, para que o educador possa comparecer à formação. Algumas vezes, são os funcionários de apoio e/ou da equipe gestora, quando possível, que ficam com os bebês e as crianças, quando não há educadores suficientes nas unidades para cobrir o educador que deve ir para a formação. Acontece também que, por vezes, o educador não pode participar da formação, pois não há quem fique com os bebês ou com as crianças.

Estando na formação, deve-se lembrar que o educador deverá sair de lá em uma hora e voltar para sua sala de referência. O tempo é exíguo. A formação, muitas vezes, é parcializada, os assuntos não terminam, não é possível fazer ligações entre os temas dos encontros com mais profundidade, os relatos de experiência precisam se encaixar no tempo diminuto e, em muitas ocasiões, os encontros formativos são tomados por informes obrigatórios. Isso apenas para aludir à questão organizativa.

Os questionamentos ao modelo de formação de docentes dos CEIs parceiros e conveniados da RMESP vêm sendo objeto de estudo, dentre os quais podem ser citados os de Santana (2019),

Bioto e Theodossiou (2022) e Silva (2021). Os trabalhos apontam os dificultadores deste modelo formativo, dentre os quais o fato de que as coordenadoras pedagógicas têm que encontrar brechas no trabalho das professoras, como as horas de sono das crianças, o que é bem problemático, para cumprir a formação. Este quadro fere os direitos igualitários de educação e impede a melhoria na qualidade da educação na Educação Infantil.

Em meio a essa singularidade da formação docente dos CEIs parceiros deram-se as ações levadas a efeito pela equipe nos dias 14 de outubro e 4 de novembro de 2025 com as educadoras anteriormente mencionadas.

No encontro de 14 de outubro, o trabalho foi desenvolvido a partir do texto "A mão da criança", de Anna Tardos (1992), relacionado à abordagem de Emmi Pikler, adotada no momento nas escolas de Educação Infantil de São Paulo. O texto foi escolhido por possibilitar a discussão de ações diretamente relacionadas ao cotidiano das participantes, especialmente aquelas referentes ao cuidado, ao toque, à relação corporal entre educadora e criança, à autonomia e às formas de interação estabelecidas com bebês e crianças.

O encontro iniciou-se com uma breve apresentação de todas as professoras presentes. Esse momento teve como finalidade favorecer uma primeira aproximação entre as participantes e as pesquisadoras e contribuir para a constituição de um ambiente de trabalho formativo colaborativo, baseado na confiança, no cuidado com o processo de todos, na troca de saberes e em um sentimento de colegialidade afetiva e respeitosa. Houve muita generosidade e dedicação por parte das docentes presentes. As discussões realizadas permitiram que as profissionais estabelecessem relações entre o texto lido, leituras anteriores, situações vividas em sala e questões relacionadas aos seus percursos profissionais.

O segundo encontro foi realizado em 4 de novembro de 2025. Nele, foi discutido um capítulo da "Orientação normativa de educação alimentar e nutricional para a Educação Infantil", da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, de 2022. O capítulo

trata da "Alimentação em ambientes educativos: organização do ambiente de alimentação, materiais, tempos e interações". Os textos haviam sido enviados à coordenação pedagógica da escola com antecedência, para que pudessem ser impressos e entregues às professoras, possibilitando a leitura antes do encontro, o que ocorreu, como pudemos constatar.

No encontro de 4 de novembro houve a continuidade na forma de condução da formação e no tom das discussões. Importante lembrar que os textos discutidos estavam em razão direta das necessidades formativas levantadas pelas professoras em conversa prévia com a coordenadora pedagógica, aludidas na primeira reunião da equipe do projeto no CEI. O trabalho com a alimentação permitiu manter a formação próxima de situações concretas da atuação profissional das educadoras e ampliar as discussões sobre as relações entre cuidado e educação, organização das rotinas, autonomia das crianças, interações e intencionalidade pedagógica.

O objetivo formativo maior a que se dedicava essa etapa era contribuir para que as profissionais da educação envolvidas pudessem fazer novas apropriações dos conteúdos discutidos em articulação com sua identidade e desenvolvimento profissional.

Segundo Dubar (2005), a identidade é um processo dinâmico, construído na interação entre o sujeito e seu contexto social, profissional e institucional. No caso dos educadores, essa construção envolve valores, crenças, saberes e experiências acumuladas ao longo da carreira.

Nos processos de construção identitária dos educadores, vai ocorrendo o desenvolvimento profissional, entendido como os aprendizados que vão sendo construídos ao longo do exercício da docência e da gestão escolar. Tal desenvolvimento abarca e se dá em múltiplos aspectos: (1) o entendimento que o profissional tem de si e do exercício de sua função; (2) a percepção dos diferentes entendimentos que foi tecendo ao longo do tempo; (3) a identidade que foi construindo no seu exercício profissional; (4) os saberes que foi desenvolvendo; (5) as relações que criou e aprofundou que impactaram em sua profissionalidade e identidade; (6) os cursos

que frequentou; (7) as ações que desenvolveu tendo em vista os aprendizados que foram sendo construídos; (8) as expectativas que elaborou graças a novos horizontes que foram se abrindo no percurso; (9) o desenvolvimento de um pensar reflexivo; (10) a consciência do compromisso político e ético de sua profissão; (11) a configuração de um espírito de colegialidade, de colaboratividade; (12) a participação em colegiados de discussão e de encaminhamento de projetos escolares; e (13) a produção científica sobre seu trabalho, sobre seu percurso, sobre si na condição de professor/gestor/pesquisador.

Para Imbernón (2009) e García (1999), os processos formativos impactam na realização profissional do pessoal do magistério, gerando um protagonismo na carreira, fundamental para a mudança de si e da educação.

> Os ciclos de autoformação passam pela consideração das próprias experiências relativamente às quais se situa o foco da reflexão para se poder chegar a certas implicações nos mecanismos de realização profissional. Contudo, a experiência deve ser analisada à luz da reflexão (García, 1999, p. 150).

> É o apoderamento da formação passando a ser parte intrínseca da profissão se o professorado quer ser protagonista de sua formação e desenvolvimento profissional. E esse protagonismo é necessário e, inclusive, imprescindível para poder realizar inovações e mudanças na prática educativa e desenvolver-se no pessoal e no profissional (Imbernón, 2009, p. 77).

Os encontros do segundo semestre de 2025 permitiram, portanto, desenvolver as primeiras ações formativas e, simultaneamente, conhecer mais profundamente o grupo com o qual a pesquisa-formação seria realizada. A proximidade dos temas trabalhados com o cotidiano das educadoras favoreceu a explicitação de experiências, saberes, dúvidas e necessidades, ao mesmo tempo em que as relações estabelecidas nos encontros

contribuíram para a construção de vínculos entre as profissionais e as pesquisadoras.

Essas informações foram consideradas no planejamento da continuidade do processo. A etapa seguinte não foi concebida como repetição dos encontros anteriores, mas como continuidade de um percurso que, depois de se aproximar da experiência profissional das participantes, buscaria colocar em circulação outros referenciais e outras questões.

Os encontros do primeiro semestre de 2026: ampliação dos horizontes formativos e desafio da escrita

No primeiro semestre de 2026 foram realizados quatro novos encontros formativo-investigativos. Seu planejamento partiu do conhecimento construído sobre o grupo durante a etapa anterior e de uma decisão acerca da própria concepção de formação assumida no projeto: reconhecer os saberes profissionais e partir da experiência das educadoras não deveria significar restringir a formação àquilo que elas já conheciam ou aos assuntos tradicionalmente associados ao trabalho com bebês e crianças.

As questões relativas ao cuidado, às interações, à alimentação, à autonomia e à educação dos bebês e das crianças permaneciam fundamentais. Entretanto, entendeu-se que a continuidade do processo poderia oferecer às participantes outras perspectivas a partir das quais essas mesmas experiências fossem pensadas. A proposta passou, então, a incorporar textos que não pertenciam necessariamente ao repertório mais habitual da formação em Educação Infantil, mas que mantinham possibilidades de diálogo com a educação, a escola e a profissionalidade das participantes.

Buscou-se, desse modo, oferecer algo diferente sem perder a relação com a experiência profissional do grupo. A formação deveria abrir perspectivas, levantar questões e provocar a elaboração de respostas. Isso significava também admitir que determinadas leituras poderiam produzir dificuldades,

discordâncias e incômodos e que tais manifestações deveriam encontrar espaço para serem expressas e discutidas.

No primeiro encontro dessa segunda etapa, foi trabalhado o livro "Educação: certezas e apostas", de Hubert Hannoun (1998). A escolha permitiu deslocar a discussão de situações imediatamente relacionadas ao cotidiano da Educação Infantil para questões relativas aos fundamentos da ação educativa. A obra possibilitava colocar em pauta as concepções de ser humano, sociedade, cultura e valores que sustentam a educação, bem como as finalidades e os pressupostos implicados na decisão de educar.

Nesse momento, a intenção não era afastar as participantes de suas experiências concretas, mas convidá-las a examiná-las a partir de outro plano de questões. Depois de uma etapa na qual cuidado, alimentação, autonomia e relações com as crianças haviam ocupado posição central, a discussão de Hannoun introduzia perguntas anteriores à própria ação pedagógica: que concepções sustentam o ato de educar, que valores orientam escolhas e quais pressupostos são mobilizados quando se aposta na possibilidade de formação do outro.

No segundo encontro do semestre foi trabalhado o texto "A maquinaria escolar", de Julia Varela e Fernando Álvarez-Uría (1992). Se Hannoun (1998) havia possibilitado uma abertura para questões relativas aos fundamentos da educação, Varela e Álvarez-Uría (1992) introduziram uma perspectiva histórica, social e política sobre a instituição escolar.

O texto problematiza a aparente naturalidade da escola e possibilita interrogá-la como uma construção histórica relacionada à constituição de determinadas concepções de infância, à produção de espaços e tempos escolares, à formação de especialistas da educação, à institucionalização da escolaridade obrigatória e aos dispositivos de organização e disciplinamento que acompanharam a constituição da forma escolar.

A leitura mostrou-se mais distante daquilo que as participantes estavam habituadas a discutir em suas formações. Durante o encontro foram explicitadas dificuldades, necessidade

de releitura, dúvidas, discordâncias e incômodos. Em lugar de interromper essas manifestações, a dinâmica do encontro procurou garantir que fossem colocadas em circulação. As participantes puderam formular perguntas, expressar suas posições e estabelecer relações entre as questões apresentadas pelo texto e situações conhecidas de sua experiência escolar e profissional.

Essa dinâmica correspondia ao propósito assumido para a segunda etapa: não oferecer respostas prontas nem exigir adesão aos referenciais apresentados, mas criar condições para que perspectivas diferentes pudessem ser conhecidas, discutidas, interrogadas e relacionadas à experiência das educadoras.

No terceiro encontro, foi proposto às participantes um novo desafio: a elaboração de Diários de Itinerância. A proposta representava uma mudança no dispositivo formativo utilizado até então. Nos encontros anteriores, a leitura e a discussão coletiva haviam ocupado posição central; a partir daquele momento, as participantes seriam convidadas a transformar parte de suas experiências e reflexões em escrita.

A proposta dos Diários de Itinerância dialoga com a perspectiva de René Barbier (2007) e com sua utilização em processos formativos discutida por Laurinda Ramalho de Almeida (2012). O diário não se limita ao registro cronológico de acontecimentos. Ele pode constituir um dispositivo por meio do qual experiências, pensamentos, sentimentos, leituras e interpretações são registrados, retomados e reelaborados.

No contexto da pesquisa-formação realizada no CEI, a proposição consistiu em convidar as educadoras a selecionar experiências relacionadas a suas trajetórias ou práticas profissionais, escrever sobre elas e colocá-las em diálogo com questões e referenciais discutidos ao longo do processo. A atividade acrescentava, portanto, uma dimensão de escrita individual ao trabalho de leitura e reflexão coletiva desenvolvido nos encontros anteriores.

A proposição do diário constituiu também um desafio para o grupo. A escrita exigia retornar à experiência, selecionar aquilo que

seria narrado e buscar formas de relacionar acontecimentos concretos às questões discutidas durante a formação. A disposição das participantes para realizar a atividade deve ser situada no percurso construído desde 2025, quando se iniciou a aproximação com o grupo, e nas discussões realizadas nos encontros seguintes.

O quarto encontro, realizado em 11 de junho de 2026, foi destinado à socialização dos Diários de Itinerância. As participantes compartilharam os textos produzidos e falaram sobre a experiência de escrevê-los, as dificuldades encontradas durante sua elaboração e as questões que o processo lhes havia suscitado.

A dinâmica do encontro permitiu que aquilo que havia sido elaborado individualmente retornasse ao coletivo. As educadoras puderam ouvir as experiências e interpretações das colegas, comentar seus próprios processos de escrita e colocar em circulação diferentes maneiras de relacionar os acontecimentos profissionais às discussões desenvolvidas ao longo dos encontros.

Dessa maneira, o encontro de encerramento completou a sequência planejada para a segunda etapa: leitura e discussão de referenciais, ampliação das questões colocadas ao grupo, proposição da escrita e socialização das produções.

Considerados em conjunto, os seis encontros realizados entre outubro de 2025 e junho de 2026 constituíram um único percurso formativo-investigativo. A organização em duas etapas não significou a existência de dois processos independentes. O trabalho desenvolvido em 2025 forneceu elementos para o planejamento de 2026, enquanto a segunda etapa retomou e ampliou questões que haviam começado a ser construídas nos primeiros encontros.

A sequência do percurso pode ser reconhecida na passagem de uma etapa inicialmente marcada pela aproximação, escuta, construção de vínculos e discussão de situações próximas ao cotidiano profissional para outra em que foram introduzidos referenciais voltados à ampliação das perspectivas de interpretação e, posteriormente, o desafio da escrita reflexiva.

Essa reconstrução dos encontros permite situar as condições, os textos, as estratégias e os dispositivos que compuseram a

pesquisa-formação. Os efeitos desse percurso sobre as formas de interpretar a experiência, a profissionalidade, a identidade, a autoria e a produção de conhecimento pelas participantes constituem objeto da análise apresentada na seção seguinte.

Resultados e discussão

A análise do processo de pesquisa-formação desenvolvido no CEI Coração de Maria toma como unidade interpretativa o percurso realizado entre o segundo semestre de 2025 e o primeiro semestre de 2026. Conforme descrito anteriormente, as duas etapas apresentaram características distintas, mas foram concebidas como partes de um mesmo processo. A primeira privilegiou a aproximação com o grupo, a escuta, a construção de vínculos, o reconhecimento dos saberes das educadoras e a problematização de situações próximas ao cotidiano da Educação Infantil. A segunda ampliou deliberadamente os referenciais colocados em circulação, introduzindo questões filosóficas, históricas, sociais e institucionais e, posteriormente, propondo a escrita e a socialização dos Diários de Itinerância.

Interessa, nesta seção, não retomar a descrição de cada encontro, mas compreender **o que esse percurso produziu** e quais movimentos formativos podem ser identificados quando os diferentes materiais são analisados em conjunto. As transcrições, os registros dos encontros, os Diários de Itinerância e as reflexões produzidas durante sua socialização indicam um processo que não se restringiu à apropriação dos conteúdos dos textos discutidos. O que progressivamente se tornou visível foi uma ampliação das possibilidades de interpretação da experiência profissional pelas participantes.

A análise permitiu identificar cinco movimentos inter-relacionados: a passagem da experiência cotidiana à problematização da prática; a ampliação da escala interpretativa da experiência mediante sua articulação com questões filosóficas, históricas, políticas e institucionais; a problematização da

profissionalidade e a emergência da autoria; a passagem da experiência vivida à experiência refletida por meio dos Diários de Itinerância; e o fortalecimento de uma postura investigativa diante da própria prática. Esses movimentos não ocorreram de maneira linear nem podem ser associados exclusivamente a determinados encontros. Eles se sobrepõem e se alimentam mutuamente ao longo do percurso.

Da experiência cotidiana à problematização da prática: o movimento de desnaturalização

Um primeiro movimento identificado diz respeito à passagem da experiência cotidiana à problematização da própria prática. Esse processo tornou-se perceptível já nos materiais produzidos na primeira etapa da pesquisa-formação, quando situações fortemente reconhecíveis pelas educadoras foram colocadas no centro das discussões.

Segurar um bebê, tocá-lo, alimentá-lo, acolhê-lo, organizar os momentos de refeição e favorecer sua autonomia pertenciam ao repertório cotidiano das profissionais. Não se tratava, portanto, de apresentar às participantes práticas que lhes fossem desconhecidas. O movimento formativo consistiu em criar condições para que aquilo que era conhecido pudesse ser observado de outra maneira.

As falas "Não é somente a técnica, e sim a afetividade", "Acolhimento, né? De um a um" e "Como estamos segurando essa criança?" são particularmente significativas porque indicam que gestos incorporados ao exercício profissional começaram a ser explicitados e interrogados. O cuidado deixa de aparecer apenas como execução de procedimentos e passa a ser considerado em suas dimensões relacional, afetiva, ética e pedagógica.

A pergunta "Como estamos segurando essa criança?" sintetiza esse movimento. O uso do verbo na primeira pessoa do plural é igualmente significativo. Não se pergunta como "elas" estão segurando as crianças, numa relação em que as pesquisadoras ocupariam a posição de observadoras externas encarregadas de

avaliar a prática das educadoras. A formulação insere participantes e pesquisadoras num mesmo movimento de interrogação.

Essa característica se aproxima da perspectiva de Barbier (2007) acerca da pesquisa-ação, na qual os sujeitos são implicados na compreensão e na transformação das situações vividas. A formação não opera somente mediante o fornecimento de respostas ou prescrições; pode também atuar pela produção de perguntas que interrompem a familiaridade da ação e possibilitam que aspectos implícitos da experiência sejam trazidos ao plano da reflexão.

O mesmo processo pode ser identificado nas discussões relativas à alimentação. A expressão "A comida nos conecta" desloca a refeição de uma interpretação exclusivamente nutricional ou funcional para o campo das relações humanas. Da mesma maneira, a formulação "Pensar em novas rotinas alimentares para essas crianças" indica que a rotina deixa de aparecer como uma organização dada e passa a constituir objeto de decisão e reflexão profissional.

A desnaturalização, nesse sentido, não significa negar ou desqualificar a experiência acumulada. Ao contrário, significa atribuir-lhe densidade. Aquilo que poderia ser percebido apenas como parte ordinária da rotina institucional passa a ser reconhecido como prática constituída por decisões, conhecimentos, valores e modos de relação.

Os Diários de Itinerância mostram que esse movimento permaneceu presente e ganhou novas formas ao longo do percurso. Pequenos acontecimentos da vida cotidiana foram selecionados pelas educadoras como objetos de escrita e reflexão: a brincadeira de Santiago como "protetor da natureza", a recusa alimentar de Maya, as manifestações corporais dos bebês durante a alimentação e os gestos de cuidado descritos nas narrativas. Ao serem escolhidos para a escrita, esses acontecimentos deixam de constituir apenas episódios do cotidiano e passam a ser interrogados em seus sentidos pedagógicos.

Pode-se reconhecer, portanto, uma primeira transformação importante**: o cotidiano deixa de ser percebido somente como**

lugar no qual o trabalho acontece e passa a ser reconhecido também como lugar a partir do qual conhecimento sobre o trabalho pode ser produzido.

Da prática à compreensão filosófica, histórica, política e institucional: a ampliação da escala interpretativa

Um segundo movimento identificado nos materiais corresponde à ampliação da escala a partir da qual as participantes passaram a interrogar sua experiência profissional.

Se inicialmente as discussões estiveram fortemente relacionadas a situações concretas do cotidiano da Educação Infantil, a introdução de outros referenciais no primeiro semestre de 2026 colocou em circulação questões que ultrapassavam a situação pedagógica imediata. A experiência continuou sendo o ponto de referência das participantes, mas passou a poder ser relacionada a concepções de educação e de ser humano, à historicidade das instituições, às relações de poder e às formas socialmente construídas de organizar a infância e a escolarização.

Essa escolha expressa uma concepção específica de formação. Reconhecer os saberes dos profissionais e partir de suas experiências não significa mantê-los permanentemente dentro do universo conceitual com o qual já possuem maior familiaridade. Uma formação comprometida com o desenvolvimento profissional pode também criar condições para o encontro com outros objetos, outros vocabulários e outras possibilidades de interpretação.

A discussão das proposições de Hannoun (1998) cumpriu uma função importante nesse deslocamento ao introduzir questões relativas aos fundamentos da educação. A ação educativa pôde ser considerada não somente em relação aos procedimentos adotados no cotidiano, mas também às concepções, valores e finalidades que a sustentam. A noção de aposta coloca em questão a compreensão da educação como simples aplicação técnica de procedimentos capazes de produzir resultados inteiramente previsíveis e chama atenção para as escolhas e pressupostos implicados na ação do educador.

A discussão de "A maquinaria escolar", de Varela e Álvarez-Uría (1992), produziu outro deslocamento. Ao problematizar a naturalização da instituição escolar, o texto tornou possível relacionar experiências contemporâneas a processos históricos de constituição da infância, da escola, dos tempos e espaços escolares, dos especialistas da educação e dos dispositivos de organização e disciplinamento.

Os registros desse encontro são especialmente importantes porque evidenciam que a ampliação dos referenciais não ocorreu sem tensões. As participantes mencionaram a necessidade de reler o texto, verbalizaram dificuldades e manifestaram incômodos e resistências diante de uma interpretação que colocava sob interrogação uma instituição com a qual mantinham forte identificação profissional.

O movimento observado pode ser representado como: **estranhamento → resistência → discussão coletiva → reconhecimento de questões → reelaboração da experiência.**

A dificuldade produzida pela leitura não pode, nesse caso, ser interpretada simplesmente como obstáculo ao processo formativo. Ela constitui um dado importante da experiência. O encontro com um referencial que não se acomodava imediatamente aos repertórios já construídos exigiu das participantes um trabalho de posicionamento e elaboração.

A possibilidade de verbalizar o incômodo também precisa ser relacionada às condições construídas anteriormente. A aproximação e os vínculos estabelecidos na primeira etapa contribuíram para constituir um espaço no qual a discordância pudesse ser manifestada sem significar rompimento da relação formativa.

Nesse sentido, **provocar não significou negar os conhecimentos das participantes; significou reconhecer que elas possuíam condições de submetê-los a novas interrogações.**

A discussão sobre a organização de "fila de meninos" e "fila de meninas" é elucidativa desse movimento. Uma prática aparentemente banal passa a ser interrogada: por que fila de menino? Por que não fila de crianças ou de pessoas? O referencial histórico e

social retorna, assim, sobre uma experiência conhecida e torna visível uma forma de ordenação que poderia permanecer naturalizada.

É possível identificar nesse processo uma **ampliação da escala interpretativa da experiência profissional.** As participantes continuam falando da criança, da sala, da colega, da família e das rotinas, mas essas experiências passam a poder ser relacionadas a categorias como instituição, forma escolar, gênero, disciplinamento, currículo, legislação, função social, resistência e autoria.

Esse resultado é diferente da simples aquisição de conceitos. O aspecto formativamente mais relevante não consiste em as participantes passarem a dominar determinado vocabulário teórico, mas na possibilidade de utilizarem novos referenciais para retornar à experiência e perceber relações que anteriormente poderiam não estar disponíveis à interpretação.

Profissionalidade, identidade e autoria: reconhecer-se como sujeito da própria prática

O terceiro movimento diz respeito aos efeitos da problematização da experiência e da ampliação dos referenciais sobre a compreensão da própria profissionalidade.

Desde os primeiros encontros, os materiais registram a importância das relações entre pares na aprendizagem profissional. Uma participante, ao falar da relação estabelecida com uma colega, afirma: "Eu aprendo com ela, ela aprende comigo. Eu respeito ela, ela me respeita". A fala evidencia uma compreensão do desenvolvimento profissional que não se restringe à aprendizagem individual nem aos processos formais de formação.

Essa dimensão pode ser compreendida em diálogo com Dubar (2005), para quem a identidade se constrói na articulação entre trajetórias individuais e relações sociais e institucionais. A identidade profissional não é um atributo definitivamente adquirido, mas uma construção que se produz nas relações estabelecidas com os outros, com as instituições, com os conhecimentos da profissão e com a própria trajetória.

Nesse sentido, os encontros criaram oportunidades para que as participantes falassem não apenas sobre o que fazem, mas também sobre quem são quando realizam esse trabalho e sobre como aprenderam a fazê-lo.

As discussões relativas à profissão ampliaram-se quando foram problematizadas representações historicamente associadas à educadora da infância. A recorrente afirmação "escolhi porque gosto de criança" foi colocada em relação com a construção histórica de uma profissão feminizada e frequentemente associada à maternagem, ao amor e à vocação.

A problematização não implica negar a afetividade ou sua importância no trabalho com bebês e crianças. O que ocorre é seu reposicionamento. Gostar das crianças, acolher, cuidar e estabelecer vínculos são dimensões importantes da atuação, mas não esgotam a definição da profissionalidade. A elas se articulam conhecimento, intencionalidade, observação, julgamento profissional, responsabilidade ética e compreensão da função social da educação.

Os Diários de Itinerância aprofundaram esse movimento porque levaram as educadoras a identificar singularidades de seus modos de trabalhar e de suas trajetórias. Na socialização dos textos, Marília referiu-se a um processo de autorreconhecimento; Ana destacou questionamentos sobre sua própria trajetória; Joana percebeu que, mesmo atuando sob um currículo comum, cada profissional constrói relações e experiências singulares; Lindalva identificou novos sentidos em práticas que inicialmente lhe pareciam familiares.

A autoria profissional começa, então, a assumir contornos mais definidos.

Essa autoria não significa autonomia absoluta diante das condições institucionais. As discussões sobre a maquinaria escolar tornaram visível justamente a presença de estruturas, regras, formas de organização, legislações e relações de poder que atravessam a atuação profissional. Ao mesmo tempo, os registros

também evidenciam a percepção de possibilidades de ação no interior dessas condições.

As "vozes dissonantes" mencionadas nas discussões e pequenos gestos — abaixar-se para falar com uma criança, olhar em seus olhos, acolhê-la, respeitar seu tempo — aparecem como possibilidades de atuação que não anulam a estrutura institucional, mas evidenciam espaços de escolha e posicionamento profissional.

Configura-se, dessa forma, uma tensão entre **estrutura e agência, condicionamento e autoria, reprodução e resistência**. A profissionalidade não se constrói fora das determinações institucionais, mas também não pode ser reduzida a elas. Reconhecer-se como profissional envolve perceber simultaneamente as condições que atravessam a ação e os espaços nos quais decisões podem ser tomadas.

Essa interpretação aproxima-se das discussões de García (1999) e Imbernón (2009) sobre desenvolvimento profissional. A experiência precisa ser submetida à reflexão para que possa participar de processos de autoformação, enquanto o protagonismo dos profissionais em sua formação constitui condição para mudanças na prática e no próprio modo de compreender a profissão.

Da experiência vivida à experiência refletida: os Diários de Itinerância como dispositivo de pesquisa-formação

O quarto movimento identificado corresponde à passagem das discussões predominantemente orais para a escrita reflexiva.

A proposição dos Diários de Itinerância introduziu uma operação diferente daquela realizada nas conversações coletivas. Na oralidade, ideias são produzidas no fluxo das interações: podem ser imediatamente ampliadas, modificadas, interrompidas ou retomadas pelos interlocutores. A escrita instaura outro tempo e outra relação com a experiência. Escrever exige selecionar, rememorar, organizar acontecimentos, estabelecer relações e produzir uma interpretação.

Na perspectiva de Barbier (2007), o Diário de Itinerância permite registrar acontecimentos, pensamentos, sentimentos, leituras e experiências que podem posteriormente ser retomados. Almeida (2012), ao utilizar o dispositivo em processos formativos, chama atenção para seu potencial não somente como instrumento de registro, mas como recurso de formação e avaliação.

Essa perspectiva ajuda a compreender o que ocorreu no percurso analisado. A escrita não foi proposta como simples relato das atividades realizadas nem como comprovação da participação na formação. As educadoras foram convidadas a retornar à própria experiência e estabelecer relações entre situações vividas, questões discutidas e referenciais mobilizados.

As manifestações registradas no encontro de socialização mostram que esse processo não foi imediato.

Jéssica destacou a dificuldade de estabelecer relações entre o cotidiano e os referenciais teóricos, reconhecendo, ao mesmo tempo, que o exercício contribuiu para fortalecer seu olhar investigativo sobre a prática. Lindalva relatou que aquilo que parecia simples no momento em que a atividade foi proposta tornou-se difícil diante da necessidade efetiva de escrever, provocando inicialmente um bloqueio. Joana mencionou movimentos internos de análise e transformação. Marília identificou um processo de autorreconhecimento profissional. Ana destacou conflitos e questionamentos produzidos pela escrita e sua contribuição para a ressignificação de sua trajetória.

Essas dificuldades são relevantes porque mostram que o diário não consistiu na simples transposição para o papel de conhecimentos já inteiramente organizados. Entre viver uma experiência e escrever sobre ela abriu-se um espaço de elaboração.

Pode-se representar esse processo da seguinte forma: **experiência vivida → distanciamento → seleção → rememoração → articulação com outros saberes → interpretação → escrita → compartilhamento → nova interpretação.**

Os textos produzidos pelas educadoras evidenciam esse movimento. Em Jéssica, uma situação envolvendo Santiago

transforma-se em oportunidade para refletir sobre a escuta da criança e os efeitos das experiências educativas. Em Joana, a observação de Maya possibilita reinterpretar uma recusa alimentar. Em Marília, gestos e manifestações corporais dos bebês durante a alimentação são reconhecidos como formas de participação. Em Lindaura, o cuidado corporal é interpretado como linguagem educativa. Em Ana, a reflexão sobre a escola moderna conduz à consideração das possibilidades de ação e transformação no interior da instituição.

O diário opera, portanto, em duas direções. Permite distanciar-se da experiência para transformá-la em objeto de pensamento e, simultaneamente, possibilita retornar a essa experiência com outras perguntas.

A teoria não substitui o acontecimento concreto, e o acontecimento não é utilizado apenas como ilustração de um conceito. Ambos são colocados em relação. É nessa relação que a escrita adquire importância como dispositivo de pesquisa-formação: **ao escrever sobre sua experiência, a educadora investiga o acontecimento e investiga-se nele.**

Da reflexão sobre a prática à produção de conhecimento: a constituição de uma postura investigativa

O quinto movimento representa um aprofundamento dos anteriores e permite compreender a relação entre reflexão, autoria e produção de conhecimento profissional.

Desde o início do projeto, a perspectiva colaborativa pressupunha que as profissionais não seriam tomadas apenas como fontes de informações sobre suas práticas. A pesquisa-formação buscava construir condições para sua participação na interpretação das experiências e na produção dos conhecimentos decorrentes do processo.

Os Diários de Itinerância constituem uma materialização particularmente importante desse princípio. Neles ocorre a passagem da participante que relata uma experiência para a

profissional que seleciona, organiza e interpreta essa experiência e produz um texto sobre ela.

Desgagné (1997) e Desgagné e Larouche (2010) oferecem elementos importantes para compreender esse movimento. Na investigação colaborativa, a aproximação entre pesquisadores e profissionais permite que os saberes da experiência sejam explicitados e legitimados, sem que isso signifique transformá-los simplesmente em reproduções do conhecimento acadêmico. A formalização e a circulação desses saberes podem contribuir para que os profissionais se apropriem de seu território de atuação e participem da produção de conhecimento sobre ele.

O percurso analisado permite observar diferentes operações implicadas nesse processo. Inicialmente, as profissionais falam de situações que conhecem porque as vivem. Em seguida, essas situações são interrogadas coletivamente. Outros referenciais são introduzidos, produzindo aproximações, dificuldades e estranhamentos. As participantes formulam respostas, discordam, relacionam conceitos à experiência e reconsideram determinados aspectos do cotidiano. Posteriormente, selecionam acontecimentos, escrevem sobre eles e compartilham as interpretações produzidas.

Por isso, a figura da **educadora-pesquisadora** que emerge da experiência não deve ser confundida com a atribuição automática às participantes da condição de pesquisadoras acadêmicas. O que os materiais permitem identificar é o fortalecimento de uma **postura investigativa diante do próprio trabalho**: observar, registrar, estranhar, formular perguntas, relacionar acontecimentos, mobilizar referenciais, interpretar, escrever e submeter interpretações ao diálogo com outros.

O encontro de socialização dos diários oferece evidências importantes desse movimento porque as participantes não apenas apresentaram suas narrativas, mas refletiram sobre aquilo que o próprio processo de elaboração dos textos lhes havia permitido perceber. Jéssica reconheceu o fortalecimento de seu olhar investigativo; Marília identificou marcas de sua própria docência; Ana reviu aspectos de sua trajetória; Lindalva reconheceu sentidos

anteriormente pouco visíveis; Joana percebeu de maneira mais clara a singularidade das práticas produzidas em diferentes contextos.

Há, nesse momento, um movimento de **metarreflexão:** as educadoras não somente refletem sobre a prática, mas passam a refletir sobre o modo como a própria reflexão e a escrita modificaram suas possibilidades de compreender essa prática.

Esse achado permite ampliar a compreensão de desenvolvimento profissional adotada no estudo. O desenvolvimento não precisa manifestar-se exclusivamente como mudança imediatamente observável de uma técnica ou procedimento. Ele pode aparecer também como transformação das possibilidades de interpretação disponíveis ao profissional.

Perceber dimensões anteriormente pouco visíveis de uma situação, relacionar acontecimentos particulares a contextos mais amplos, explicitar fundamentos de decisões, reconhecer marcas da própria identidade profissional e produzir conhecimento comunicável sobre a experiência constituem manifestações de desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, o principal resultado da pesquisa-formação não pode ser reduzido à aprendizagem dos conteúdos trabalhados. O objetivo não era transformar as participantes em especialistas nos autores lidos. Os textos funcionaram como **mediadores de pensamento**, oferecendo perguntas, categorias e possibilidades de leitura que puderam ser colocadas em relação com a experiência.

É também sob essa perspectiva que o incômodo manifestado em determinados momentos adquire significado formativo. O estranhamento não foi produzido como finalidade em si mesmo, tampouco se sustenta que a formação deva necessariamente provocar desconforto. Na experiência analisada, entretanto, ele evidenciou o encontro entre repertórios já constituídos e perspectivas que não se acomodavam imediatamente a eles. A possibilidade de explicitar esse incômodo, discuti-lo e elaborar respostas indica a existência de um espaço formativo no qual dificuldades e divergências puderam ser incorporadas ao processo.

A análise do conjunto dos materiais permite, assim, compreender que aproximação e provocação não constituíram movimentos opostos. A escuta e o reconhecimento dos saberes das participantes construíram condições para que posteriormente fossem introduzidas questões capazes de desafiar modos já estabelecidos de interpretar a experiência. Da mesma forma, a ampliação dos referenciais criou condições para que a escrita dos Diários de Itinerância não se reduzisse a um relato descritivo da prática.

O percurso pode ser sintetizado analiticamente pelo seguinte movimento: **aproximação e escuta → construção de vínculos → reconhecimento dos saberes da experiência → problematização do cotidiano → ampliação dos referenciais → estranhamento e elaboração coletiva → escrita da experiência → socialização → autorreconhecimento → autoria → produção de conhecimento.**

Essa sequência não constitui um modelo linear ou uma prescrição metodológica. Os movimentos se sobrepõem, reaparecem e se modificam ao longo do processo. Sua formulação possui função interpretativa: tornar visível a processualidade da pesquisa-formação realizada.

Considerado em sua totalidade, o percurso evidencia uma mudança qualitativa na densidade interpretativa da experiência profissional. A criança, a alimentação, o toque, a colega, a fila, a sala, o CEI e as práticas de cuidado permanecem presentes ao longo de todo o processo. A formação não afasta as educadoras de sua realidade concreta em direção a um universo exclusivamente abstrato. O que se amplia é a rede de relações a partir da qual essas experiências podem ser compreendidas.

O gesto cotidiano pode ser relacionado à profissionalidade; a organização de uma fila, às formas historicamente produzidas de ordenação; o cuidado, à ética e à intencionalidade pedagógica; a relação entre colegas, à aprendizagem profissional; a escola, à história e às relações de poder; a escrita, à reflexão, à autoria e à produção de conhecimento.

É nesse sentido que a articulação entre teoria e prática adquire significado mais preciso na experiência analisada. Não se trata de

levar uma teoria à escola para que seja aplicada pelas professoras, nem de partir da prática para posteriormente legitimá-la mediante um referencial acadêmico. A pesquisa-formação e a investigação colaborativa permitem construir um espaço no qual **teoria e experiência se interrogam reciprocamente.** O saber acadêmico oferece recursos para interpretar a experiência, mas a experiência das profissionais também seleciona, tensiona e atribui sentido aos conceitos colocados em circulação.

Retoma-se, assim, a concepção de extensão como comunicação discutida a partir de Freire (1983). A universidade não se apresentou como "sede do saber" incumbida de transferir conhecimento a profissionais consideradas carentes dele. A primeira tarefa foi aproximar-se, escutar e conhecer. Entretanto, a colaboração também não significou restringir a formação ao repertório já existente. A partir do conhecimento construído com o grupo, outros referenciais foram colocados em circulação e as participantes foram convidadas a confrontá-los, questioná-los e relacioná-los às próprias experiências.

Ao final do percurso, a autoria deixa de constituir apenas um princípio metodológico e passa a apresentar manifestações concretas. As educadoras produzem narrativas, interpretam práticas, estabelecem relações com conceitos, reconhecem transformações em seus percursos e compartilham conhecimentos produzidos a partir do lugar profissional que ocupam.

Dessa forma, a experiência reafirma a escola não somente como campo de intervenção ou espaço de aplicação de saberes produzidos externamente, mas como lugar no qual profissionais podem investigar, elaborar, formalizar e comunicar conhecimentos sobre a Educação Infantil.

A principal contribuição do processo analisado reside, portanto, na possibilidade de **transformar a experiência em objeto de conhecimento sem que ela deixe de ser experiência**. A profissional continua sendo aquela que segura, alimenta, acolhe, observa, escuta e conversa com bebês e crianças; mas pode também perguntar por que age daquela maneira, que concepção de infância

orienta sua escolha, que condições institucionais atravessam sua ação, que alternativas podem ser construídas e que conhecimentos sua experiência lhe permite produzir.

É nesse deslocamento que se encontra uma das expressões mais significativas da pesquisa-formação realizada no CEI Coração de Maria: **aquilo que inicialmente era vivido pôde progressivamente ser interrogado; aquilo que foi interrogado pôde ser narrado; aquilo que foi narrado pôde ser compartilhado e reinterpretado; e aquilo que foi reinterpretado pôde ser reconhecido pelas próprias educadoras como conhecimento sobre sua profissão e sobre si mesmas como profissionais.**

Considerações finais

A análise do percurso desenvolvido no CEI Coração de Maria entre o segundo semestre de 2025 e o primeiro semestre de 2026 permite compreender a pesquisa-formação como um processo cuja potência depende menos da aplicação de um conjunto previamente estabelecido de procedimentos do que da capacidade de construir relações, reconhecer os saberes dos participantes, produzir perguntas e criar condições para que novas formas de interpretação da experiência possam emergir.

A distinção entre as duas etapas do projeto mostrou-se fundamental para essa compreensão. Os encontros realizados em 2025 cumpriram uma função que não pode ser considerada simplesmente preparatória. Conhecer as profissionais, escutar suas experiências, reconhecer seus saberes, identificar necessidades formativas e estabelecer relações de confiança constituíram ações intrínsecas ao próprio desenho da pesquisa-formação. A opção por iniciar a experiência com temas fortemente ligados ao cotidiano da Educação Infantil favoreceu a participação do grupo e, simultaneamente, permitiu que práticas aparentemente ordinárias começassem a ser interrogadas. Alimentar, tocar, acolher, segurar uma criança ou organizar determinada rotina passaram a ser

reconhecidos como ações atravessadas por conhecimento, intencionalidade, valores, afetividade e responsabilidade profissional.

Esse primeiro movimento evidencia um aspecto central da formação analisada: desnaturalizar uma prática não significa desqualificar aquilo que os profissionais já sabem. Significa criar condições para que conhecimentos incorporados à ação possam tornar-se objeto de atenção, nomeação, diálogo e reflexão. Desse modo, o cotidiano deixou progressivamente de aparecer apenas como espaço de realização do trabalho e passou a constituir também um campo a partir do qual conhecimento profissional poderia ser produzido.

A construção desse espaço de confiança tornou possível o movimento realizado no primeiro semestre de 2026. A decisão de trabalhar com Hannoun (1998) e, posteriormente, com Varela e Álvarez-Uría (1992) representou uma aposta formativa em outra direção. Se a primeira etapa aproximou a pesquisa-formação do universo imediatamente reconhecível pelas educadoras, a segunda recusou a ideia de que valorizar a experiência significaria mantê-las permanentemente dentro de sua zona de familiaridade.

A introdução de questões filosóficas, históricas, sociais e políticas ampliou a escala a partir da qual a experiência profissional poderia ser interpretada. Com Hannoun (1998), tornou-se possível deslocar a atenção da ação educativa particular para os pressupostos que tornam a própria educação pensável e possível. Com Varela e Álvarez-Uría (1992), a escola e a infância passaram a ser consideradas como construções históricas relacionadas à produção de espaços, tempos, dispositivos de disciplinamento, formas de socialização e especializações profissionais. O artigo problematiza precisamente a ficção de uma instituição escolar natural, universal e eterna.

As dificuldades e resistências manifestadas diante dessas leituras constituíram parte importante dos resultados. A experiência sugere que uma formação capaz de produzir desenvolvimento profissional não precisa evitar todo desconforto intelectual. Precisa, entretanto, dispor das condições relacionais que permitam ao participante manifestar sua discordância,

dificuldade ou estranhamento sem que isso represente ruptura do espaço formativo. No processo analisado, a provocação não foi empregada para desautorizar o saber profissional, mas para ampliar as possibilidades de interrogá-lo.

É justamente nesse ponto que a temporalidade do projeto ganha relevância. Seria inadequado interpretar a mudança de orientação de 2026 isoladamente. O desafio de sair de temas mais familiares foi possível porque havia sido antecedido por um período de aproximação, escuta e reconhecimento. A confiança construída na primeira etapa permitiu assumir riscos formativos na segunda. A pesquisa-formação aparece, assim, como processo no qual acolhimento e provocação não constituem estratégias opostas: a primeira pode criar as condições para que a segunda seja formativamente produtiva.

A análise das discussões evidencia uma ampliação progressiva da escala interpretativa das profissionais. Questões antes situadas no nível da criança, da sala, da rotina, da colega ou da família passam a ser relacionadas a instituição escolar, currículo, gênero, disciplinamento, função social, identidade profissional, resistência e autoria. Não se trata de abandonar o cotidiano em direção a um pensamento abstrato, mas de tornar a experiência mais densamente interpretável.

Esse movimento também contribuiu para a problematização da profissionalidade na Educação Infantil. As discussões relativas à feminização da docência e à recorrente associação entre trabalho com crianças, maternagem, amor e vocação possibilitaram questionar formas de romantização da profissão. Afetividade, acolhimento e cuidado não são excluídos dessa compreensão; são reposicionados como dimensões de um trabalho profissional que também demanda conhecimento, observação, interpretação, tomada de decisões, compromisso ético e consciência de sua função social.

Os Diários de Itinerância representam outro momento decisivo desse percurso. A passagem da discussão oral para a escrita exigiu das educadoras uma forma diferente de relação com a experiência. Foi necessário selecionar acontecimentos, retomá-

los, estabelecer relações, colocá-los em diálogo com os textos estudados e produzir uma interpretação comunicável. Almeida (2012), ao trabalhar com o dispositivo formulado por Barbier (2007), destaca justamente suas possibilidades como recurso de formação, para além de sua função original como técnica da pesquisa-ação.

Os diários produzidos no CEI permitem observar a passagem da experiência vivida para a experiência refletida. Em suas narrativas, acontecimentos aparentemente pequenos transformam-se em objetos de investigação pedagógica. A observação de uma criança, uma situação de alimentação, um gesto, uma recusa, uma brincadeira ou determinada forma de cuidado deixam de ser apenas episódios relatados e tornam-se ocasiões para interrogar a criança, a prática e a própria educadora. Os textos revelam, ainda, a centralidade atribuída à escuta, ao reconhecimento das múltiplas linguagens infantis e ao cuidado entendido como dimensão pedagógica, ética e relacional.

A socialização desses escritos no encontro de encerramento permitiu identificar um movimento adicional: as participantes não apenas refletiram sobre suas práticas, mas começaram a refletir sobre o que o próprio processo de reflexão e escrita havia produzido nelas. O fortalecimento do olhar investigativo, o autorreconhecimento, a percepção de singularidades da própria atuação, a ressignificação da trajetória e a descoberta de novos sentidos para práticas anteriormente familiares constituem indícios de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional identificado na experiência não pode ser reduzido à aquisição de novas técnicas ou à mudança imediatamente observável de procedimentos. Ele se expressa também pela transformação das possibilidades de interpretação de que dispõe o profissional. Reconhecer dimensões de uma experiência antes não percebidas, relacioná-la a contextos mais amplos, explicitar fundamentos de decisões, interrogar a própria trajetória e produzir uma narrativa

sobre o trabalho são movimentos de desenvolvimento profissional e de construção identitária.

O processo permite também ampliar o entendimento da autoria docente. Nos primeiros encontros, a autoria aparecia sobretudo como princípio do projeto, mediante a afirmação de que a pesquisa seria realizada com as profissionais e pela perspectiva de posterior produção compartilhada de conhecimentos. Ao final do percurso, ela adquire materialidade: as educadoras produzem textos, formulam interpretações, retomam experiências, relacionam-nas a conceitos e compartilham suas produções com o grupo.

É nessa passagem que se torna possível falar da constituição de uma postura de educadora-pesquisadora. Isso não significa atribuir automaticamente às participantes a condição de pesquisadoras acadêmicas, mas reconhecer o desenvolvimento de uma postura investigativa diante do próprio trabalho. Observar, registrar, estranhar, perguntar, confrontar interpretações, mobilizar referenciais, escrever e compartilhar conhecimentos constituem operações que aproximam a ação profissional de uma atitude investigativa.

O percurso completo pode ser sintetizado por um movimento que articula aproximação e escuta, construção de vínculos, reconhecimento dos saberes da experiência, problematização do cotidiano, ampliação dos referenciais, estranhamento, elaboração coletiva, escrita, socialização, autorreconhecimento, autoria e produção de conhecimento. Essa sequência não constitui um modelo a ser reproduzido linearmente. Ela expressa a lógica que pôde ser reconstruída analiticamente a partir desta experiência particular.

A pesquisa-formação realizada no CEI Coração de Maria reafirma, desse modo, a perspectiva de extensão universitária inspirada em Freire. A universidade não compareceu para levar um saber pronto a profissionais supostamente destituídas dele. Também não se limitou, entretanto, a confirmar aquilo que as participantes já sabiam. Escutar significou reconhecer os saberes existentes; colaborar significou também colocar outros

conhecimentos em circulação; formar significou criar condições para que experiências e referenciais distintos pudessem ser confrontados e reconstruídos coletivamente.

Ao mesmo tempo, os resultados reforçam a contribuição de Desgagné (1997) e Desgagné e Larouche (2010) para a compreensão da investigação colaborativa. A legitimidade do saber da experiência não reside em mantê-lo intocado, mas na possibilidade de explicitá-lo, debatê-lo, confrontá-lo com outros saberes e torná-lo comunicável. É nesse movimento que os profissionais podem ampliar sua capacidade de compreensão e apropriar-se mais profundamente do território de sua própria profissão.

O principal resultado do percurso não está, portanto, em as educadoras terem aprendido determinado conjunto de autores ou conceitos. Hannoun (1998), Varela e Álvarez-Uría (1992), Tardos (1992) e os demais textos trabalhados exerceram a função de mediadores. Sua importância reside nas perguntas que permitiram formular e nos deslocamentos que favoreceram.

Ao final do processo, as educadoras continuam falando do bebê, da criança, da alimentação, da sala, do toque, da colega, da escola e do cuidado. Entretanto, essas mesmas experiências podem agora ser relacionadas a outros planos: concepções de ser humano e educação, processos históricos de escolarização, profissionalidade, identidade, poder, autonomia, currículo, resistência e autoria.

É essa mudança na densidade interpretativa da experiência que constitui uma das contribuições mais significativas do processo analisado. A experiência deixa de ser apenas aquilo que acontece ao profissional e passa a ser também aquilo sobre o qual ele pode pensar, escrever, dialogar e produzir conhecimento. Nesse movimento, pesquisa, formação e extensão deixam de ocupar territórios separados e passam a constituir dimensões de um mesmo processo de construção compartilhada de conhecimento entre universidade e escola.

Referências

ALMEIDA, L. R. de. Diário de itinerância, recurso para formação e avaliação de estudantes universitários. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 250–269, 2012. DOI: 10.18222/eae235120121961. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1961. Acesso em: 19 ago. 2026.

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

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2004.

BIOTO, P. A **Pesquisa-formação:** fundamentos teórico-metodológicos. São Paulo: texto mimeografado, 2025.

BIOTO, P. A.; THEODOSSIOU, R. F. Plano de formação continuada nos CEIs da rede parceira: entre o cumprimento da instrução normativa e os atropelos do cotidiano. **Conjecturas**, v. 22, n. 14, 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Secretaria de Educação Superior. **Portaria Conjunta CAPES/SESu n.º 1, de 8 de novembro de 2023.** Dispõe sobre o Programa de Extensão Universitária da Pós-Graduação (PROEXT-PG). Brasília, DF: CAPES/SESu, 2023.

DESGAGNÉ, S. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Revue des Sciences de l'Éducation**, v. 23, n. 2, p. 371-393, 1997. DOI: 10.7202/031921ar.

DESGAGNÉ, S.; LAROUCHE, H. Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. **Recherches en éducation**, hors-série n. 1, 2010. DOI: 10.4000/ree.8684.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCÍA, Carlos M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

HANNOUN, H. **Educação: certezas e apostas.** Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTANA, A. V. C. **A formação continuada das professoras da rede parceira da educação infantil do município de São Paulo.** 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) — Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação normativa de educação alimentar e nutricional para a educação infantil.** São Paulo: SME/COPED/CODAE, 2022.

SILVA, M. **Desafios na formação docente nos Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede parceira do município de São Paulo.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

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

TARDOS, A. A mão educadora. **Revista Infância**, n. 11, 1992.

VARELA, J.; ÁLVAREZ-URÍA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, n. 6, p. 68-96, 1992.

Entre escuta e intervenção: formação docente e a construção da ação pedagógica na creche[1]

Ligia de Carvalho Abões Vercelli[2]
Adriana Siqueira Russo[3]

Introdução

O presente capítulo está pautado na proposta de extensão que se fundamenta nas diretrizes do Programa de Extensão Universitária da Pós-Graduação (PROEXT-PG), vinculado ao Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu), e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), conforme estabelecido na Portaria Conjunta CAPES/SESU n.º 1, de 8 de novembro de 2023 (Brasil, 2023). Tal programa tem como finalidade propor, desenvolver, avaliar e publicizar os resultados e impactos de ações extensionistas realizadas em parceria com instituições educacionais.

Em consonância com o referido edital, o projeto intitulado "Pesquisa e intervenção na educação básica: ciência, democracia e sustentabilidade" objetiva estabelecer parcerias com instituições

[1] Este texto foi publicado primeiramente na Revista Tópicos em julho de 2026 - DOI: 10.70773/revistatopicos/782699120.
[2] Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/UNINOVE). Atua como docente no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE).
E-mail: vercelli.ligia@gmail.com
[3] Doutoranda e mestra pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE). Atua como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de São Paulo.
E-mail: adrianasrusso@gmail.com

públicas de Educação Básica no município de São Paulo, visando fomentar e apoiar o desenvolvimento de uma cultura científica, crítica e propositiva no âmbito das comunidades escolares. Busca-se identificar, analisar e problematizar os principais desafios cotidianos, especialmente aqueles relacionados à gestão escolar e às práticas pedagógicas, de modo a construir, de forma coletiva, estratégias de enfrentamento e possíveis soluções para os desafios administrativos e educacionais das instituições envolvidas.

Ancorada nos princípios da solidariedade, do respeito, da autonomia e do diálogo, a proposta tem como horizonte contribuir para a construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente democrática e ambientalmente sustentável. Para tanto, o projeto conta com a participação de quatro professores e quatro doutorandos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), bem como de gestores e professores do Centro de Educação Infantil Coração de Jesus, localizado no bairro de Higienópolis. Para o desenvolvimento da proposta, as seguintes ações foram realizadas:

1) Identificação e aproximação com o CEI Coração de Jesus, considerando sua abertura institucional ao desenvolvimento de ações voltadas ao crescimento e fortalecimento educacional.

2) Mapeamento e sistematização das demandas, necessidades e perspectivas do CEI. Para o levantamento de informações, realizou-se uma conversa com as gestoras da instituição, para que pudéssemos entender a realidade educacional.

3) Alinhamento das ações do projeto de extensão, envolvendo docentes da universidade e seus respectivos doutorandos; gestores e professores do CEI.

4) Elaboração do plano de ação do projeto, estruturação das formações por meio de um calendário com datas pré-determinadas, além da elaboração de instrumental metodológico para subsidiar a construção do plano de ação.

5) Compartilhamento social das ações desenvolvidas - Como proposta inicial, sugere-se o evento intitulado “Educação pública

em movimento: diálogos entre o CEI Coração de Jesus e o Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE)".

6) Desenvolvimento de materiais analíticos e didáticos, com participação dos docentes/doutorandos da UNINOVE; professores e gestores do CEI.

7) Publicização da concepção, do desenvolvimento e dos resultados do projeto, por meio da produção de artigos científicos, livros, trabalhos apresentados em eventos acadêmicos.

8) Encerramento do projeto, com sistematização das ações realizadas, avaliação dos resultados alcançados e consolidação das produções decorrentes do processo extensionista.

Diante do exposto, ressaltamos que a Educação Infantil, especialmente no contexto da creche, constitui um campo atravessado por tensões estruturais que se manifestam cotidianamente nas práticas docentes. Entre elas, destacamos as tensões entre cuidado e educação, entre proteção e autonomia, entre intervenção e espera. Essas tensões não se apresentam como dilemas teóricos abstratos, mas como decisões concretas que os professores tomam continuamente diante das ações das crianças.

Nesse cenário, a formação docente assume um papel central, não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como instância de produção de novos modos de ver, interpretar e agir. No entanto, grande parte das propostas formativas ainda se organiza em torno de conteúdos descolados da prática, o que limita seu impacto sobre a ação pedagógica.

Entendemos que o problema central da prática docente na creche não reside na ausência de intervenção, mas na predominância de intervenções automatizadas, que interrompem processos de aprendizagem ao antecipar respostas e reduzir a complexidade das experiências infantis.

Assim, o problema de pesquisa que orienta as formações é: Quais conhecimentos as docentes que trabalham diretamente com os bebês têm sobre o desenvolvimento do psiquismo, da escuta

infantil e suas implicações na prática pedagógica? Vale lembrar que tais temas são elencados pelas profissionais e gestoras da creche, desse modo parte de uma necessidade formativa desse contexto.

O objetivo geral é analisar três encontros formativos realizados por uma docente e sua respectiva doutoranda da Universidade Nove de Julho, juntamente com professoras e gestoras[1] do CEI Coração de Jesus, concebidas como dispositivos de problematização da prática. A primeira formação centrou-se no desenvolvimento psíquico como elemento fundamental para a sustentação da subjetividade humana. A segunda ação formativa centrou-se na escuta, entendida como condição de possibilidade da ação pedagógica. A terceira deslocou o foco para a intervenção, problematizando a decisão de agir diante das ações das crianças.

Metodologia

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa do tipo pesquisa-formação. Segundo Lüdke e André (2013), na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o principal personagem de investigação, tendo como fonte direta de dados o ambiente natural. Os dados produzidos são descritivos e o foco da pesquisa recai sobre o processo investigativo. Além disso, busca-se compreender as perspectivas das participantes, identificando a maneira como pensam e os significados que atribuem às experiências e situações vivenciadas.

Na educação, a pesquisa qualitativa busca promover o desenvolvimento profissional dos envolvidos. Nesse sentido, favorece oportunidades para que as profissionais reflitam criticamente sobre suas práticas, reconhecendo possibilidades de crescimento e aperfeiçoamento. Também permite que as pesquisadoras contribuam com seus conhecimentos, perspectivas e

[1] Os termos estão no feminino, uma vez que as formadoras e as participantes do estudo são mulheres.

experiências, ampliando a relevância e a efetividade das temáticas investigadas.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa possibilita a construção de soluções que consideram as necessidades e as especificidades de cada contexto educacional. Além disso, promove o diálogo entre as participantes da investigação e contribui para a transformação das práticas, por meio da adoção de procedimentos metodológicos adequados aos diferentes objetivos e propósitos da pesquisa.

A pesquisa-formação, segundo Barbier (2008), integra, de maneira indissociável, os processos de investigação e de formação dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, as docentes tornam-se protagonistas do processo investigativo, participando ativamente da produção de conhecimentos e da reflexão sobre suas próprias práticas. Assim, valoriza as experiências, os saberes e as trajetórias das profissionais, compreendendo a formação como um processo contínuo de construção, reconstrução e ressignificação de conhecimentos. A pesquisa-formação favorece o desenvolvimento profissional e pessoal, ao promover espaços de diálogo, colaboração e reflexão crítica sobre a realidade vivenciada.

No campo da educação, a pesquisa-formação contribui para a transformação das práticas pedagógicas, uma vez que incentiva os profissionais a analisarem suas ações, identificarem desafios e elaborarem estratégias de intervenção mais adequadas aos contextos em que atuam. Dessa forma, o processo investigativo deixa de ter apenas a finalidade de produzir conhecimentos científicos e passa a constituir, simultaneamente, uma oportunidade de aprendizagem, desenvolvimento e mudança, como veremos a seguir.

O desenvolvimento psíquico como elemento fundamental para a sustentação da subjetividade humana

Na primeira formação, realizada em 9 de outubro de 2025, a dupla docente/doutoranda abordou o desenvolvimento psíquico

como elemento fundamental para a sustentação da subjetividade humana., pois entendemos que os primeiros anos de vida constituem um período decisivo para a formação emocional, cognitiva, social e subjetiva da criança. A discussão partiu do documentário "Virando gente: a história do nascimento do psiquismo" (Barreira, 2013), o qual apresenta a constituição psíquica do bebê, enfatizando que o psiquismo humano não é inato nem se desenvolve de maneira isolada, mas constitui-se nas relações estabelecidas desde os primeiros momentos de vida.

O documentário apresenta a premissa de que o bebê, ao nascer, encontra-se em condição de extrema dependência física e emocional, necessitando do outro para sobreviver e para atribuir sentido às suas experiências corporais e afetivas.

A narrativa evidencia a centralidade das primeiras relações, sobretudo da função materna, compreendida não apenas como a mãe biológica, mas como aquele que exerce os cuidados primários, no processo de constituição subjetiva. Por meio do acolhimento, do olhar, da voz, do toque e da capacidade do adulto de interpretar e responder às necessidades do bebê, ocorre um processo gradual de organização psíquica, no qual experiências inicialmente fragmentadas passam a adquirir significado e coerência.

O filme sustenta a ideia de que a formação do psiquismo está profundamente vinculada à qualidade das interações iniciais e ao estabelecimento de vínculos afetivos seguros. Nessa perspectiva, o cuidado é compreendido como um elemento estruturante do desenvolvimento emocional, possibilitando ao bebê construir sentimentos de confiança, continuidade e pertencimento. A constituição do eu ocorre, portanto, de forma relacional, mediada pela presença de um outro capaz de oferecer sustentação física e emocional. Além disso, o documentário destaca a importância de contextos familiares e institucionais que favoreçam experiências de cuidado sensível e escuta atenta das manifestações do bebê.

O referencial teórico em que nos sustentamos nesse encontro foi o pediatra e psicanalista Donald W. Winnicott (1982; 2022), o qual apresenta conceitos fundamentais que deveriam estar

presentes nas duplas mãe/bebê/professora/bebê, tais como dependência absoluta; dependência relativa, holding e objeto transicional.

No que se refere à dependência absoluta, ressaltamos que, nos primeiros meses de vida, o corpo do bebê ainda é fragmentado, que precisa ser sustentado e cuidado para sentir-se vivo e integrado. Alimentação, higiene, colo e afeto não são apenas necessidades biológicas: são experiências que vão tecendo sua sensação de existir. Nesse momento, tudo que o bebê vive está mediado pela presença do cuidador e pelo ambiente que o envolve (Fonseca; Vercelli, 2025).

Quanto à dependência relativa, as autoras ressaltam que, pouco a pouco, inicia-se uma transição. O bebê começa a experimentar o mundo ao seu redor, exercitando gestos, explorando objetos e conquistando pequenas autonomias. Aquilo que antes era totalmente realizado pelo cuidador começa a ser, gradualmente, assumido pela própria criança, um movimento inicial de autocuidado.

As autoras (2025) complementam, apontando que grande parte do cuidado com o bebê pode ser compreendida como o ato de "sustentar/segurar". Esse gesto vai muito além do sustento físico, embora seja fundamental. Segurar significa oferecer um manuseio delicado, atento e adaptado às necessidades específicas de cada bebê. A sustentação é também conhecida como *holding*, no termo original do inglês.

Por fim, segundo Fonseca e Vercelli (2025), o bebê precisa de mediações que o ajudem a atravessar a distância entre o mundo interno e o externo. Assim, a apresentação de objetos transicionais é uma etapa fundamental no cuidado do bebê, que consiste em oferecer ao bebê os estímulos necessários para que ele possa explorar e se relacionar com o mundo ao seu redor.

Winnicott (2022) destaca que esse conceito vai além de simplesmente entregar um brinquedo ou qualquer outro objeto; trata-se de uma forma de introduzir o bebê a experiências que contribuam para seu desenvolvimento emocional e cognitivo. O

cuidador, ao apresentar objetos, cria um ambiente de aprendizagem seguro e previsível, onde o bebê pode se sentir estimulado a alcançar, tocar, experimentar e conhecer, dentro de um espaço de confiança. Esse contato com objetos favorece o desenvolvimento da coordenação motora, a percepção sensorial e a construção das primeiras relações entre o sujeito e o meio (Fonseca; Vercelli, 2025).

As professoras de creche ocupam um lugar privilegiado nesse processo, uma vez que participam intensamente do cotidiano dos bebês e crianças pequenas, estabelecendo vínculos afetivos e mediando experiências essenciais ao desenvolvimento.

Entender como ocorre o desenvolvimento psíquico permite compreender que o bebê não é apenas um ser biológico em crescimento, mas um sujeito em constituição, que sente, comunica-se, estabelece vínculos e produz sentidos sobre o mundo desde muito cedo. Essa compreensão contribui para práticas pedagógicas mais sensíveis e respeitosas às singularidades infantis.

Ao conhecer aspectos do desenvolvimento psíquico, as professoras ampliam sua capacidade de observar comportamentos, formas de comunicação, expressões emocionais e modos de interação das crianças, reconhecendo necessidades afetivas, sinais de sofrimento ou formas particulares de expressão.

Na creche, cuidado e educação são indissociáveis. Momentos como alimentação, higiene, sono e acolhimento possuem importante dimensão emocional e relacional. Conhecer o desenvolvimento psíquico auxilia as professoras a compreenderem que essas experiências também estruturam a segurança emocional, a autonomia e a constituição da identidade da criança.

A qualidade das interações estabelecidas com adultos de referência impacta diretamente o desenvolvimento emocional. Professoras que compreendem a importância dos vínculos afetivos tendem a criar ambientes mais acolhedores, previsíveis e seguros, favorecendo o sentimento de confiança da criança.

O conhecimento sobre o desenvolvimento psíquico ajuda a planejar experiências que respeitem tempos, ritmos e necessidades

das crianças, evitando expectativas inadequadas ou interpretações equivocadas sobre comportamentos infantis.

Salientamos que, embora a creche não tenha função clínica, professoras sensibilizadas para aspectos do desenvolvimento psíquico podem perceber mudanças importantes no comportamento infantil e dialogar com famílias e equipes de apoio quando necessário.

Diante do exposto entendemos que, no campo da Educação Infantil, discutir o desenvolvimento psíquico com professoras de creche significa reconhecer que educar bebês e crianças pequenas envolve também sustentar processos de constituição subjetiva, por meio de relações, experiências, escuta, presença e cuidado. Assim, a formação docente nessa temática fortalece práticas pedagógicas mais humanizadas, éticas e comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

A escuta como princípio epistemológico da prática pedagógica

A escuta ocupa lugar central nas discussões contemporâneas sobre Educação Infantil, sendo frequentemente associada a uma postura de acolhimento e respeito à criança. No entanto, na tradição inaugurada por Loris Malaguzzi (1998) e desenvolvida por Carla Rinaldi (2006), a escuta assume um estatuto mais complexo, sendo compreendida como princípio epistemológico da prática pedagógica.

Escutar, nesse contexto, não se reduz a ouvir o que a criança diz, mas implica reconhecer que a criança produz sentidos sobre o mundo por meio de múltiplas linguagens. Trata-se, portanto, de um exercício interpretativo, que exige do professor a suspensão de julgamentos imediatos e a abertura àquilo que ainda não está plenamente compreendido.

A compreensão da escuta como princípio epistemológico da prática pedagógica pressupõe reconhecer a criança como sujeito ativo na produção de sentidos e participante dos processos educativos. Tal perspectiva desloca a lógica tradicional, centrada

no adulto como transmissor exclusivo do conhecimento, para uma concepção relacional, na qual o saber é produzido a partir das interações, observações e experiências compartilhadas no cotidiano educativo.

Sob essa ótica, a escuta não se limita ao ato de ouvir palavras, mas constitui uma postura ética, política e epistemológica diante das infâncias. Trata-se de uma disposição para reconhecer as múltiplas linguagens infantis, considerando que crianças pequenas e bebês se comunicam por meio de gestos, expressões corporais, brincadeiras, silêncios, choros, olhares, movimentos e ritmos próprios. Assim, escutar significa interpretar e atribuir sentido às manifestações infantis sem reduzi-las a parâmetros adultocêntricos.

Na perspectiva de Freire (2004), a escuta está intimamente relacionada ao diálogo e ao reconhecimento do outro como sujeito de conhecimento. Para o autor, a prática educativa democrática exige abertura para a palavra do outro, compreensão das experiências vividas e valorização das diferentes formas de expressão. Embora Freire (2004) não trate especificamente da infância pequena, suas formulações permitem compreender a escuta como fundamento das relações pedagógicas, uma vez que ensinar pressupõe disponibilidade para aprender com o outro e construir conhecimento em reciprocidade.

Winnicott (1982) ressalta que a escuta está relacionada ao reconhecimento da singularidade do sujeito e à importância do ambiente suficientemente bom para o desenvolvimento emocional. No caso dos bebês, a escuta pedagógica requer sensibilidade para perceber sinais não verbais, respeitar ritmos, acolher necessidades emocionais e compreender manifestações afetivas como formas legítimas de comunicação. Tal entendimento é particularmente relevante nas instituições de Educação Infantil, nas quais os professores desempenham papel importante na constituição subjetiva das crianças.

Desse modo, assumir a escuta como princípio epistemológico da prática pedagógica implica reconhecer que o conhecimento

docente se constrói na relação com as crianças, exigindo observação atenta, sensibilidade interpretativa e abertura ao diálogo. Trata-se de uma prática que valoriza a participação infantil, legitima as múltiplas linguagens da infância e fortalece propostas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral, a subjetividade e os direitos das crianças.

Assim, a segunda formação, realizada no dia 11 de março de 2026, pela dupla docente/orientanda da universidade, foi estruturada a partir dessa perspectiva, buscando tensionar interpretações naturalizadas das ações infantis. Situações cotidianas foram mobilizadas como objeto de análise, evidenciando que comportamentos frequentemente classificados como inadequados como repetir ações, derrubar objetos ou insistir em uma tarefa podem ser compreendidos como processos de investigação.

Esse deslocamento interpretativo é fundamental, pois redefine o lugar da criança na relação pedagógica. Ao ser reconhecida como sujeito que pensa e investiga, a criança deixa de ser objeto de intervenção e passa a ser interlocutora da ação pedagógica.

Apesar da centralidade atribuída à escuta, a experiência formativa revelou um limite significativo: a dificuldade de traduzir esse princípio em ação pedagógica. As professoras, ainda que reconhecessem a importância da escuta, mantinham padrões de intervenção pouco alterados.

Esse dado aponta para um problema recorrente nas formações docentes: a dissociação entre discurso e prática. A escuta, quando não articulada à ação, tende a se converter em um discurso normativo, sem impacto efetivo sobre o fazer pedagógico.

Essa constatação orientou a terceira formação, que deslocou o foco da escuta para a intervenção, compreendendo-a como momento decisivo da prática docente.

A intervenção pedagógica e a decisão de agir diante das ações das crianças

A intervenção docente, temática discutida na formação realizada no dia 15 de abril de 2026, pela dupla docente/orientanda, constitui um dos elementos mais complexos da prática pedagógica na creche. Longe de ser uma ação neutra, ela expressa concepções de criança, de aprendizagem e de educação.

A análise das práticas docentes evidencia a predominância de intervenções orientadas por automatismos, frequentemente associados a ansiedade diante do erro, necessidade de controle, pressão por eficiência e dificuldade de sustentar a espera.

Esses fatores levam à antecipação da ação da criança, reduzindo as possibilidades de experimentação e construção de conhecimento. Nessa perspectiva, a terceira formação buscou explicitar essas dinâmicas, mobilizando situações concretas que permitissem às professoras reconhecer seus próprios modos de intervir. Como estratégia de análise, foi proposta uma tipologia das intervenções docentes, distinguindo três formas principais:

Intervenção que interrompe: caracteriza-se pela substituição da ação da criança pelo adulto. Trata-se de uma intervenção eficaz do ponto de vista da resolução imediata da tarefa, mas que compromete a aprendizagem ao eliminar a necessidade de tentativa e erro.

Intervenção neutra: ocorre quando o adulto observa, mas não atua de forma a ampliar a experiência. Embora não interrompa diretamente a ação da criança, tampouco contribui para seu desenvolvimento.

Intervenção potente: implica uma ação situada, que considera o momento, o contexto e a intenção da criança. Não substitui a ação, mas a amplia, criando condições para que a criança avance em sua investigação.

Essa tipologia permitiu às professoras reconhecer que a questão central não é intervir ou não intervir, mas como intervir de forma qualificada. Um dos deslocamentos mais significativos

promovidos pela formação foi a reconfiguração da espera. Tradicionalmente associada à passividade, a espera foi apresentada como decisão pedagógica intencional.

Esperar implica sustentar a tentativa da criança, tolerar o erro e resistir à urgência de intervir. Nesse sentido, a espera não é ausência de ação, mas forma específica de ação, orientada pela confiança na capacidade da criança de construir soluções. A dificuldade de sustentar a espera evidencia uma tensão central na prática docente: a tendência a antecipar a ação da criança em nome da eficiência, em detrimento da aprendizagem.

As formações foram estruturadas a partir de narrativas pedagógicas, utilizadas como dispositivos de deslocamento. Essas narrativas, ao descrever situações concretas, permitiram às professoras reconhecer práticas cotidianas e problematizá-las.

Histórias práticas e comuns à rotina das escolas de Educação Infantil, como a da criança que não conseguia subir um degrau ou do menino que demorava para comer, foram particularmente eficazes, pois mobilizaram processos de identificação e desconforto.

Ao evidenciar que a intervenção adulta pode interromper a aprendizagem, essas narrativas produziram uma ruptura nas interpretações habituais, abrindo espaço para novas formas de pensar a prática.

A análise das formações indica deslocamentos relevantes, como a revisão da ideia de ajuda, a valorização do tempo da criança, a ampliação da capacidade de observação e o reconhecimento da criança como sujeito ativo. No entanto, tais deslocamentos não são lineares, sendo atravessados por resistências e tensões, o que reforça a necessidade de continuidade dos processos formativos.

Os resultados apontam para a importância de compreender a formação docente como processo permanente, contínuo e situado. A mudança de práticas não se dá por transmissão de conteúdos, mas por meio da problematização das experiências e da construção coletiva de sentidos. Além disso, evidencia-se a necessidade de

articular teoria e prática de forma consistente, evitando tanto o tecnicismo quanto o discurso vazio.

Considerações finais

As análises desenvolvidas ao longo deste capítulo permitem sustentar que a qualificação da prática pedagógica na creche não se reduz à incorporação de novos repertórios metodológicos, mas implica um deslocamento mais profundo, de ordem epistemológica e ética, no modo como o adulto se relaciona com a ação da criança.

As três formações analisadas evidenciam que o problema central da prática docente não reside na ausência de intervenção, mas na sua automatização. Intervenções rápidas, orientadas por lógicas de eficiência, controle e antecipação, tendem a interromper processos de aprendizagem ao eliminar a dimensão investigativa das ações infantis. Nesse sentido, o que está em jogo não é a quantidade de intervenção, mas a sua qualidade, intencionalidade e temporalidade.

A primeira formação putada no n*ascimento do psiquismo* contribui para a compreensão do desenvolvimento infantil ao evidenciar que a constituição psíquica ocorre desde o nascimento, sendo produzida na relação entre o bebê e os sujeitos que o cercam. O documentário reforça a relevância das experiências precoces para o desenvolvimento integral da criança e oferece importantes subsídios para profissionais da Educação Infantil, especialmente no que se refere à escuta do bebê, à formação de vínculos e às práticas de cuidado na primeira infância.

Já a segunda formação, ao tomar a escuta como eixo, produziu um deslocamento importante na interpretação das ações das crianças. No entanto, como evidenciado, esse deslocamento se mostra insuficiente quando não articulado à decisão pedagógica. A escuta, quando não se traduz em ação, corre o risco de se converter em um discurso normativo, reiterado no plano da linguagem, mas pouco operante na prática.

É nesse ponto que a terceira formação se torna decisiva. Ao problematizar a intervenção, deslocamos o foco da compreensão para a decisão. A ação pedagógica, na creche, não se configura como aplicação de técnicas previamente definidas, mas como um campo de decisões situadas, atravessadas por tensões entre segurança, autonomia, tempo e controle. Nesse contexto, a intervenção deixa de ser entendida como resposta imediata e passa a ser concebida como ato reflexivo, que exige do professor a capacidade de sustentar a dúvida, a espera e a incompletude.

Um dos aportes mais relevantes das formações foi a reconfiguração da espera como categoria pedagógica. Tradicionalmente associada à passividade, a espera revelou-se como uma forma de ação altamente exigente, que demanda do adulto o controle de sua própria ansiedade e a confiança na capacidade da criança de produzir soluções. Esperar, nesse sentido, não é se omitir, mas criar condições para que a experiência se desenvolva.

Entretanto, essa reconfiguração não se dá sem tensão. A análise das formações evidencia que a lógica do controle permanece operante, reaparecendo sob diferentes justificativas, especialmente aquelas relacionadas à segurança e à organização da rotina. Tal dado indica que a transformação das práticas docentes não pode ser compreendida como um processo linear, mas como um movimento instável, marcado por avanços e recuos.

Nesse sentido, a formação continuada precisa ser concebida como processo e não como evento. A mudança de prática não decorre da adesão a novos conceitos, mas da repetida problematização da ação, em contextos concretos e compartilhados. As narrativas pedagógicas utilizadas nas formações se mostraram potentes exatamente por isso: ao incidir sobre situações reconhecíveis, produziram deslocamentos não pela prescrição, mas pela desestabilização de certezas.

Por fim, sustenta-se que a articulação entre escuta e intervenção constitui um eixo estruturante da qualidade pedagógica na creche. A escuta, quando tomada em sua dimensão

epistemológica, convoca o professor a reconhecer a criança como sujeito de conhecimento. A intervenção, quando qualificada, permite que esse reconhecimento se traduza em práticas que não interrompem, mas ampliam o pensamento infantil.

Assim, mais do que um conjunto de técnicas, o que se coloca como desafio é a construção de uma ética da ação pedagógica na creche, na qual o adulto seja capaz de observar sem antecipar, intervir sem substituir e sustentar o tempo necessário para que a criança pense, tente e produza conhecimento.

Referências

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2008.

BARREIRO, A. **Virando gente: a história do nascimento psíquico**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch ?v=L9I7OoTcLWE&t=79s. Acesso em: 20 maio 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Secretaria de Educação Superior. **Portaria Conjunta CAPES/SESu n.º 1, de 8 de novembro de 2023.** Dispõe sobre o Programa de Extensão Universitária da Pós-Graduação (PROEXT-PG). Brasília, DF: CAPES/SESu, 2023.

FONSECA, L. D. F.; VERCELLI, L. de C. A. **Cuidar, acolher, ensinar:** Winnicott na educação de bebês**.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MALAGUZZI, Ls. The hundred languages of children. *In:* EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **The hundred languages of children:** the Reggio Emilia approach. Norwood: Ablex, 1998. p. 3-20.

RINALDI, C. **In dialogue with Reggio Emilia:** listening, researching and learning. London: Routledge, 2006.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo.** 6. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982.

WINNICOTT, D. W. **Processos de amadurecimento e ambiente facilitador:** estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**.** São Paulo: Ubu Editora, 2022.

A missão antirracista e antissexista da escola como imperativo para uma educação crítica e libertadora

Jason Ferreira Mafra
José Ricardo Machado

As sociedades ocidentais, notadamente a europeia e a americana, têm sido marcadas por duas formas estruturais de opressão: o racismo e o sexismo. No Brasil, por razões históricas, esses fenômenos se expressam de forma paradigmática, visto que remontam às raízes da formação nacional. De um lado, o racismo, como herança maldita de quase quatro séculos de vigência do sistema escravocrata; de outro, o machismo, marcado por valores e práticas opressoras de uma tradição europeia que foi se estruturando progressivamente no mundo colonial, desde a invasão portuguesa ocorrida em 1500.

Evidentemente, sabemos que o racismo e o machismo não foram inventados aqui. Quando se observa a história, verifica-se que tais formas estruturais de opressão instituíram-se na vida de diferentes povos, desde a Antiguidade, no mundo todo. Essa constatação, porém, não justifica a permanência de tais estruturas de dominação. Ao contrário, convoca-nos a nos mobilizar para enfrentá-las e superá-las, como uma demanda urgente, necessária e possível.

Conscientes de que as dominações estruturais só podem ser superadas por mudanças também estruturais, a escola, por sua responsabilidade educativa, não precisa e, muito mais, não deve aguardar mudanças nas estruturas para combater já essas e outras formas de opressão.

Consensos estabelecidos sobre a ideia de direitos humanos, justiça e equidade, vistos em tantos documentos e tratados internacionais, como, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada em 1948, pelas Nações Unidas (ONU, 1948), são mais que suficientes para respaldar essa missão escolar.

Este capítulo, resultante de nossas formações desenvolvidas com educadoras e gestoras da CEI Coração de Maria, propõe-se a apresentar um breve contexto a respeito das temáticas aqui tratadas, apontando para o enfrentamento dessas formas opressoras por meio de uma educação antirracista e antissexista na escola.

Racismo e antirracismo no Brasil

Discutir o racismo no Brasil significa enfrentar uma das dimensões mais profundas e persistentes da formação histórica da sociedade brasileira. Durante muito tempo, consolidou-se no imaginário nacional a ideia de que o país teria desenvolvido relações raciais relativamente harmoniosas, sobretudo quando comparadas às experiências de segregação institucionalizada de outras sociedades. A miscigenação da população brasileira foi frequentemente apresentada como evidência dessa suposta convivência racial pacífica. Entretanto, a análise histórica e sociológica revela uma realidade bastante distinta. As desigualdades entre pessoas negras e brancas atravessam a formação econômica, política, cultural e educacional do país e continuam a produzir consequências concretas no presente.

O racismo brasileiro não pode ser compreendido apenas como manifestação de preconceitos individuais ou como resultado de comportamentos explicitamente discriminatórios. Conforme demonstra Silvio Almeida (2018), embora tais manifestações existam e sejam relevantes, o fenômeno possui uma dimensão mais ampla. Ele se encontra relacionado às estruturas sociais, às instituições, às relações de poder, às formas de distribuição da riqueza e das oportunidades e aos mecanismos simbólicos pelos quais determinados grupos são historicamente valorizados enquanto outros são inferiorizados.

Por essa razão, compreender o racismo exige também compreender as lutas antirracistas desenvolvidas ao longo da história brasileira. A população negra nunca foi simplesmente objeto passivo da escravidão, da discriminação ou da exclusão. Desde as

diversas formas de resistência ao regime escravista até a constituição dos movimentos negros contemporâneos, homens e mulheres negras produziram estratégias políticas, culturais, religiosas, intelectuais e educacionais de enfrentamento à opressão racial.

O antirracismo, portanto, não significa somente condenar moralmente manifestações de preconceito. Trata-se de reconhecer a historicidade das desigualdades raciais e atuar conscientemente para transformar as condições sociais, políticas e institucionais que as reproduzem.

Escravidão e formação histórica do racismo brasileiro

A compreensão das relações raciais brasileiras exige necessariamente uma análise do processo de colonização e da escravidão. Esse processo foi marcado, no Brasil, primeiramente, pela invasão militar e religiosa portuguesa ocorrida em 1500 que, a despeito da existência de mais de mil nações indígenas que compunham um contingente acima de 5 milhões de pessoas, apropriaram-se, por meio da violência militar e cultural, deste vasto território, submetendo os povos originários ao trabalho compulsório, dentre os quais, a servidão e a escravidão. Vale observar que, transcorridos mais de 500 anos, os povos indígenas, que heroicamente resistiram e resistem à opressão, mesmo com a garantia constitucional de proteção e autonomia, continuam a ser agredidos em suas terras por diferentes processos: garimpagem, invasão de terras para uso agropecuário, invasão cultural, dentre outros.

Como se observa, o racismo ocorre primeiramente sobre os povos originários no Brasil. Todavia, dada a relação desta reflexão com as formações desenvolvidas neste programa de extensão para o qual se destina esta publicação, trataremos aqui, centralmente, do racismo estrutural (Almeida, 2024), empreendido sobre a população negra brasileira e suas formas de organização da luta antirracista.

Durante cerca de 350 anos, milhões de pessoas do continente africano foram sequestradas e trazidas compulsoriamente para o

território brasileiro e submetidas ao trabalho escravizado. A escravidão esteve presente em diferentes setores da economia e da vida social e constituiu a base fundamental da organização econômica da sociedade colonial e imperial.

Conforme descreve o estudioso Jacob Gorender (2016), mais do que um sistema de exploração do trabalho, a escravidão produziu formas específicas de hierarquização social. A transformação de seres humanos em propriedade exigia mecanismos ideológicos capazes de legitimar a violência que sustentava esse sistema. Desenvolveram-se, assim, concepções que procuravam naturalizar a inferioridade dos povos africanos e de seus descendentes. Todavia, esses mesmos povos oprimidos sempre resistiram à opressão, promovendo concepções teóricas e ações antirracistas a todo momento.

É fundamental observar que o antirracismo, no Brasil, não é uma etapa posterior ao escravismo. Trata-se de um longo movimento que surgiu paralelamente e em oposição a ele. Desde as primeiras tentativas de dominação e sequestro imposto aos povos africanos pelas nações europeias, a luta pela liberdade assumiu inúmeras formas: fugas, revoltas, negociações, sabotagem etc. No contexto colonial brasileiro, essas formas se estenderam, também, para os movimentos de preservação e recriação de tradições culturais, organizações religiosas, formação de comunidades e quilombos que se multiplicaram aos milhares no país. O Quilombo dos Palmares, o mais conhecido até então, tornou-se uma das referências de luta do povo negro, mas esteve longe de ser um fenômeno isolado. Aquilombamentos, que são os lugares organizados de resistência, ocorreram em todo o território nacional. Vale notar que o Brasil registra hoje mais de 5200 comunidades quilombolas em seu território, ou seja, povos e grupos remanescentes dos antigos quilombos do período escravista.

A abolição formal da escravidão, ocorrida em 13 de maio de 1888, representou uma transformação jurídica fundamental, mas não foi acompanhada por políticas suficientemente amplas de integração econômica e social da população anteriormente

escravizada. Não houve uma reforma estrutural que assegurasse o direito à terra, à escolarização, à moradia, ao emprego e às condições materiais dignas para a população negra recém-liberta. Nesse contexto, a liberdade jurídica não significou igualdade social.

Mas, para as elites dominantes, era preciso justificar essa desigualdade injustificável. Para isso, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, foram disseminadas no Brasil concepções influenciadas pelas teorias raciais brasileiras e transnacionais. Algumas dessas procuravam explicar as diferenças sociais por meio de supostas hierarquias biológicas entre grupos humanos, reforçando a falsa ideia de que a humanidade é composta por raças superiores e inferiores. Paralelamente, políticas de incentivo à imigração europeia estiveram relacionadas, entre outros fatores, à expectativa de transformação da composição racial da população brasileira, associada ao ideal do "branqueamento".

Paralelamente aos processos ideológicos, a elite dominante no pós-abolição, para preservar hierarquias de poder e privilégios socioeconômicos de suas classes durante a escravidão, reconfigurou as formas jurídicas, políticas, econômicas e culturais da sociedade brasileira a seu favor. Tratava-se, portanto, de esvaziar o sentido de cidadania da população que, antes submetida à escravidão, encontrava-se agora judicialmente livre.

O mito da democracia racial

Uma das características particulares das relações raciais brasileiras foi a construção da imagem do Brasil como uma sociedade marcada pela convivência supostamente harmoniosa entre diferentes grupos raciais. Ao longo do século XX, essa interpretação ganhou grande força no imaginário nacional.

A mestiçagem, em grande medida ocorrida por meio da violência sexual promovida por homens brancos sobre as mulheres escravizadas, desempenhou papel importante na formação social brasileira. Embora o reconhecimento da miscigenação jamais tenha significado a minimização do racismo, a mistura racial sempre foi

utilizada para negar desigualdades concretas ou dificultar o reconhecimento da discriminação.

Foi nesse contexto que intelectuais e movimentos sociais passaram a desmascarar aquilo que posteriormente se tornou conhecido como o "mito da democracia racial", cuja fonte teórica foram os escritos do sociólogo Gilberto Freyre, dentre os quais, a obra "Casa-Grande Senzala" (Freyre, 2003). A crítica não significava afirmar que as relações raciais brasileiras sejam idênticas às de outros países. Significa reconhecer que a inexistência de determinadas formas históricas de segregação legal não implica ausência de segregação real.

As pesquisas de autoras e autores críticos ao "mito da democracia racial", como Florestan Fernandes (2008), contribuíram decisivamente para, além da desconstrução ideológica, demonstrar as contradições existentes entre a modernização da sociedade brasileira e a permanência das desigualdades e do racismo estrutural. Outros intelectuais, como Abdias do Nascimento (2016), Lélia Gonzalez (2020), Beatriz Nascimento (2021), Clóvis Moura (2020), Sueli Carneiro (2011), Kabengele Munanga (2019) e muitos outros, ampliaram esse debate, revelando diferentes dimensões da experiência negra e do racismo brasileiro, bem como as expressões da luta antirracista.

A falsa ideia de democracia racial no Brasil operou e ainda opera como mecanismo de tentativa de silenciamento social. Se uma sociedade se considera previamente livre de racismo, as denúncias de discriminação tendem a ser interpretadas como exageradas, desnecessárias ou mesmo como tentativas de produzir divisões raciais. Cria-se, assim, um paradoxo: a própria negação do racismo passa a funcionar como obstáculo ao seu enfrentamento. Reconhecer que a sociedade brasileira é estruturalmente racista é o primeiro passo para desenvolvermos nossa luta libertadora.

Racismo estrutural e desigualdade social

Na última década (2016–2026), a discussão sobre racismo estrutural ganhou notoriedade no debate público brasileiro. O conceito, mais detidamente desenvolvido por Almeida (2024), procura evidenciar que as desigualdades raciais não dependem da intenção discriminatória de indivíduos específicos. Elas são reproduzidas pelo funcionamento cotidiano das estruturas sociais e das instituições. Em razão de sua natureza sistêmica, o racismo se expressa simultaneamente no âmbito individual, institucional e estrutural.

O racismo não é manifesto apenas por meio de práticas discriminatórias ou preconceituosas, percebidas geralmente em contextos de ações verbais e físicas ofensivas de pessoas sobre outras. Ele se expressa, sobretudo, por meio da forma como a sociedade se organiza para excluir a comunidade negra de seus direitos e oprimi-la por meios econômicos e repressivos. Isso significa que uma sociedade pode produzir resultados sistematicamente desiguais mesmo quando muitos de seus integrantes afirmam individualmente não praticar preconceitos raciais.

As desigualdades podem ser observadas em diferentes dimensões da vida brasileira: renda, acesso ao emprego, representação política, escolarização, condições de moradia, segurança pública, acesso aos espaços de poder e presença nos cargos de maior prestígio social. A questão racial, portanto, encontra-se profundamente articulada à questão econômica e às desigualdades de classe.

Essa articulação, contudo, não significa que raça possa ser simplesmente reduzida à classe social. Pessoas negras pertencentes às classes médias ou que alcançam posições profissionais valorizadas podem continuar expostas a estereótipos e práticas racistas. Por outro lado, a herança histórica da escravidão e a forma como a elite dominante reorganizou a sociedade contribuíram decisivamente para que parcelas significativas da população negra

fossem incorporadas às posições economicamente mais vulneráveis da sociedade.

O conceito de racismo estrutural permite compreender precisamente essa combinação entre história, economia, instituições e cultura.

A construção da uma educação antirracista e o papel da escola

Uma expressão conhecida de Ângela Davis (2016) é: "Numa sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista." Embora ela não tenha sido reproduzida em nenhuma obra escrita da autora, mas proferida em seminários e conferências da filósofa estadunidense, tornou-se um aporte importante para a educação étnico-racial.

Como já afirmado, a educação e a luta antirracista nascem em oposição imediata ao racismo. Por isso, embora expressões como "antirracismo", "educação étnico-racial", "educação antirracista" tenham se tornado públicas há poucas décadas, no Brasil, elas já existiam como prática social da comunidade negra desde os primeiros enfrentamentos ainda em África, no século XVI, contra os colonizadores escravistas. Lutar para sobreviver ou derrotar os invasores, evitar o aprisionamento, buscar fugas de variadas formas, atirar-se ao mar durante os transportes dos navios escravagistas, promover greve de fome ou mesmo negar-se a continuar vivo para não se submeter à escravidão são práticas antiescravistas e antirracistas. Cultuar divindades africanas, criar sincretismos religiosos, criar e reinventar lutas corporais, cultivar ritos, línguas, comidas, músicas e danças, mesmo em situação escravizada, são, igualmente, ações necessárias para resistir e combater a opressão escravocrata e racista.

Embora essas ações e manifestações de resistência tenham mais de cinco séculos, apenas recentemente elas passaram a ser objeto de estudo e de ensino nas escolas brasileiras. A Lei federal n.º 10639/03 é um grande marco do antirracismo no Brasil. Em seu conjunto, determina que todas as escolas do país adotem em seus

currículos o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. A Lei, também federal, n.º 11645/08, atualizou essa obrigatoriedade estendendo o mesmo procedimento relacionado à história e à cultura dos povos indígenas.

A obrigatoriedade da lei e a realidade das escolas

Decorrido mais de duas décadas da promulgação da Lei n.º 10.639/03, estudos mostram a grande dificuldade de se cumprir essa determinação nas escolas brasileiras. Grupos religiosos fundamentalistas, gestões conservadoras, ausência de material pedagógico e corpo docente sem formação adequada são algumas das causas que explicam esse fenômeno de negação ou resistência à Lei no ambiente escolar (Silva; Mafra; Santos, 2024). Sobre tais procedimentos, algumas explicações são possíveis:

a) Desconhecimento antropológico da cultura afro-brasileira: existe um persistente racismo religioso no ambiente escolar, historicamente alimentado pela cultura eurocêntrica predominante na escola. Por isso, elementos da mitologia, história e manifestações culturais de matriz africana são frequentemente estigmatizados por setores religiosos fundamentalistas como "pecaminosos" ou "anticristãos".

b) Pressão sobre os docentes: professoras e professores que tentam cumprir a lei têm sofrido pressões diretas de pais, lideranças religiosas locais e, às vezes, dos próprios discentes, o que gera um clima de censura e o consequente recuo pedagógico para evitar conflitos.

c) Desobediência política: é bastante comum secretarias de educação e direções escolares estarem alinhadas a discursos conservadores, negligenciando a fiscalização e a implementação da lei. O tema, por vezes, é tratado como "ideológico" ou secundário, em vez de ser visto como uma reparação histórica e um direito educacional.

d) Projetos silenciados: gestões conservadoras tendem a esvaziar o tema impedindo que ele se incorpore ao Projeto Político-

Pedagógico (PPP) das escolas, o que impacta na organização de ações como feiras culturais, semanas da consciência negra ou a contratação de pessoas especializadas na temática, limitando o cumprimento da lei a eventos pontuais e superficiais (como celebrações ou atividades com temáticas afro-brasileiras apenas no dia 20 de novembro), em vez de incluí-la no currículo escolar.

e) Material didático inadequado: apesar dos avanços do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), a narrativa predominante nos materiais tradicionais, de natureza colonialista, ainda mantém foco exclusivo nas tradições da cultura europeia ou nas sociedades brancas em geral, sendo que os demais povos, dentre os quais africanos e afrobrasileiros, continuam a ser coadjuvantes nesse cenário cultural. Vale destacar que, embora nesses últimos vinte anos tenha sido editada uma vasta e riquíssima produção bibliográfica, didática e paradidática, nem sempre esses materiais chegam às escolas que ainda se mantêm atreladas aos tradicionais manuais escolares.

f) Falta de recursos específicos: escolas públicas, em diferentes contextos, enfrentam falta de verbas para adquirir literatura infantojuvenil de autoria negra, jogos didáticos temáticos, biografias de personalidades negras e materiais audiovisuais que possibilitem um ensino dinâmico e representativo.

g) Currículos acadêmicos desatualizados: a maioria das universidades brasileiras ainda não reestruturou adequadamente os seus cursos de licenciatura (História, Pedagogia, Letras, Matemática etc.) de forma a garantir que futuros docentes tenham formação adequada para desenvolver processos pedagógicos e de conteúdos relacionados à história e à cultura da África e da diáspora.

h) Insuficiência de formação continuada: o processo de formação continuada docente só recentemente tem se voltado para as determinações das lei 10.639/03 e 11.645/08. Isso pode ser constatado pelo fato de que muitas professoras e muitos professores não recebem suporte técnico ou cursos de atualização oferecidos pelas redes de ensino. Sem repertório teórico e metodológico, docentes sentem-se inseguros para abordar a

temática de forma profunda, recorrendo a clichês ou evitando o debate por medo de errar.

Avanços e desafios

Se o balanço dessas últimas duas décadas posteriores à primeira lei apresenta muitos desafios em relação à justiça curricular no Brasil, há grandes avanços também nesse período. Dentre os principais, mais recentemente, observamos um movimento de adesão à construção dos currículos antirracistas nas escolas. Como nomenclaturas diferentes, o currículo antirracista tem sido promovido por importantes redes de educação, como a Rede Municipal de São Paulo (SP), ao adotar o Currículo da Cidade: Orientações Pedagógicas – Educação Antirracista; a Rede Municipal de Diadema (SP), por meio de programas institucionais como o Dandara e Piatã; a Rede Municipal de Belo Horizonte (MG), reconhecida por ser pioneira na criação de programas de relações étnico-raciais e na formação continuada de docentes sobre a temática; a Rede Estadual da Bahia, pioneira na publicação de referenciais curriculares voltados para as relações étnico-raciais, além de estruturar de forma aprofundada o atendimento em escolas quilombolas.

Além do currículo antirracista, redes de educação também têm produzido os protocolos de combate ao racismo, documentos que orientam gestoras(es), docentes e comunidades escolares sobre o que fazer, do ponto de vista pedagógico, administrativo e até mesmo jurídico, em contexto das ações e ocorrências racistas no ambiente escolar.

Ao analisar os avanços e desafios relacionados à educação antirracista, não podemos perder de vista o movimento histórico. Uma sociedade que se estruturou racista por cinco séculos não se tornará antirracista somente a partir de leis e decretos. Os elementos estruturais de dominação racial são muito poderosos. Por outro lado, a educação tem um papel central nesse processo. Ela não precisa e não deve esperar uma revolução estrutural na sociedade brasileira

para promover a cultura antirracista. Como espaço constituído particularmente para pensar e agir criticamente, a escola, e com ela o poder político, pode e deve buscar os recursos humanos e materiais para construir uma outra educação. Essa nova educação, que é a educação antirracista, requer não apenas o cumprimento das leis, mas a busca de inéditos-viáveis (Freire, 2011).

Possibilidades pedagógicas para uma educação antissexista na escola brasileira

Pierre Bourdieu, antropólogo e sociólogo francês, desenvolveu o conceito de dominação masculina, em cujo princípio está implícita a noção de "violência simbólica". Segundo ele (2019), este é um movimento insensível e invisível, atuante a partir da comunicação e do conhecimento simbólicos que envolvem a vítima e não a deixam perceber a condição de dominação e violência a que está permanentemente exposta. A essa condição, ele dá o nome de "submissão paradoxal", imposta pelo dominador e vivenciada, imperceptivelmente, pela vítima (Bourdieu, 2019). É tal como nos ensina a sabedoria popular: "o que os olhos não veem, o coração não sente", no sentido de que nossa indiferença a determinados comportamentos está vinculada àquilo que não nos impacta ou não nos causa qualquer espécie, e por isso nos torna inertes e insensíveis às consequências dessas práticas. Assim, se apenas sentimos algo a partir de um fato ou de um ato de que somos testemunhas, acabamos normalizando até mesmo a violência contra a mulher, essa tal violência que muitas vezes não enxergamos, mas que acontece a todo o instante, de várias formas, através de vários agentes, de maneira velada, subliminar e simbólica, demonstrando a eficácia da dominação masculina sobre corpos e mentes femininas.

Assim, o conceito de dominação masculina constrói-se como uma relação arbitrária que supõe a superioridade masculina sobre as mulheres, a qual Bourdieu (2019) afirma estar inscrita na ordem social, no âmbito da divisão social do trabalho. É, portanto, uma

relação baseada na diferenciação entre os sexos, justificada por uma suposta diferença de gêneros, construída desde a divisão social que assinala as competências destinadas a homens e mulheres em sociedade. Diz-se, então, que essa divisão e uma tal diferenciação sexual entre mulheres e homens acentuam a eficácia da dominação e superioridade que objetivam manter as mulheres como peças de um jogo de poder no qual elas nunca são protagonistas, ao contrário, estão sempre à mercê das vontades ou dos caprichos de seus dominadores.

Uma tal concepção simbólica dessa violência e dominação masculinas demanda mesmo um conhecimento do conceito adotado por Bourdieu para desenvolver sua crítica. Trata-se, primeiramente, de uma certa capacidade de demonstrar e convencer, impondo categorias de percepção que naturalizam a hierarquização nas relações humanas. Assim, a violência simbólica impõe aos dominados a incorporação de tais símbolos criados pelos dominantes, fazendo-os legítimos, ainda que não percebam sua arbitrariedade. É dizer, portanto, que o símbolo convence e impõe sutilmente a hierarquia e a dominação, e a sociedade naturaliza essa relação.

A ordem masculina, na crítica de Bourdieu (2019), dispensa qualquer justificação ou necessidade de discursos para se legitimar, pois tem a ordem social como instrumento ratificador e perpetuador de sua expressão, representada pela divisão sexual do trabalho, que distribui as atividades adequadas a cada sexo e estrutura os espaços convenientes de atuação para homens e mulheres; assim, as atividades políticas ou econômicas ("lugar de assembleia ou de mercado") naturalmente são reservadas ao homem, enquanto a mulher se restringe aos cuidados domésticos, ainda que no interior do próprio lar o homem se ocupe da recepção e das honras da casa ("o salão"), relegando à mulher as atividades relacionadas à cozinha e ao serviço ("o estábulo, a água e os vegetais"). Em síntese, para Bourdieu (2019), trabalho e espaço não são elementos neutros, mas ocupam um lugar e têm uma função na organização social, qual seja, manter uma inevitável ordem de coisas.

E Ângela Davis faz coro às afirmações de Bourdieu (2019), quando escreve em "Mulheres, raça e classe" que ninguém percebe as tarefas domésticas, atribuídas ainda hoje somente às mulheres, exceto se as tarefas não forem executadas, pois são "[…] invisíveis, repetitivas, exaustivas, improdutivas e nada criativas" (Davis, 2016, p. 225). No entanto, ela também questiona se uma eventual distribuição igualitária das tarefas domésticas entre homens e mulheres poderia tornar as atividades menos opressivas, visto que ninguém deveria deixar de viver os prazeres da vida em função de "[…] um trabalho que não é nem estimulante, nem criativo, nem produtivo" (Davis, 2016, p. 226).

Portanto, à luz de Pierre Bourdieu (2019), Márcia Tiburi (2018), Chimamanda Ngozi Adichie (2017), Ângela Davis (2016), Moacir Gadotti (2011), bell hooks (2017), autoras(es) importantes no debate sobre relações de gênero, violência contra a mulher, feminismo, machismo, misoginia e demais movimentos de preconceito e dominação masculinas, bem como sobre os temas da educação e a formação de professoras(es), o objetivo deste subtítulo é propor uma discussão sobre a necessidade de uma educação antissexista na escola básica brasileira, a partir da experiência que tivemos no contato com professoras da Creche Coração de Maria, localizada no bairro de Higienópolis, em São Paulo, onde pudemos perceber a importância de conscientizar meninos e meninas, desde as primeiras idades, sobre a urgência na mudança de comportamentos preconceituosos e sexistas, no intuito de contribuir para a eliminação de qualquer forma de discriminação e de violência contra as mulheres, construindo uma sociedade igualitária, sem medos, opressões ou dominações de gênero.

Educando crianças (e não apenas meninas) feministas

Este subtítulo é uma paráfrase do nome da obra da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, que, ao ser procurada por sua amiga, uma mãe que se sentia insegura sobre como cuidar de uma menina, sugeriu a ela quinze passos para ser uma boa mãe de

menina e para formar uma criança feminista. O título da obra é exatamente esse: "Para educar crianças feministas: um manifesto", e a proposta é oferecer uma educação baseada na igualdade entre os gêneros e em uma distribuição justa dos papéis de homens e mulheres na tarefa de formar seus filhos e filhas.

Uma das sugestões que Adichie (2017) apresenta à sua amiga diz respeito aos papéis de gênero e à ideia absurda de que existem tarefas destinadas unicamente a homens ou mulheres, e que as meninas devem fazer ou deixar de fazer alguma coisa apenas porque são meninas: "[…] Porque você é menina nunca é razão para nada. Jamais" (Adichie, 2017, p. 21), afirmou a autora, em complemento à sugestão, reforçando que nenhuma tarefa está vinculada ao fato de que quem a exerce deve ser menino ou menina.

Entre os vários conselhos oferecidos à sua amiga recém-elevada à condição de mãe, a escritora ainda questiona a necessidade social de se definir "[…] o que deve ser um menino e o que deve ser uma menina" (Adichie, 2017, p. 25), pois, na sua opinião, não deveria haver, por exemplo, diferenças nos brinquedos baseadas no gênero das crianças, mas apenas no tipo, ou seja, não se deve achar que somente meninas podem brincar com bonecas ou os meninos só devem manusear carrinhos, bolas ou armas de plástico em suas brincadeiras. Como se pode perceber, os meninos quase sempre têm mais opções de diversão e, ao mesmo tempo, mais espaço e menos regras a seguir. As meninas, por outro lado, não têm assim tantas opções de brincar, têm regras até mesmo para se sentar e menos espaços destinados às suas brincadeiras.

Sobre isso, lembrei-me de um fato interessante, recolhido de um filme dos anos 90 com o ator Arnold Schwarzenegger[1], que ilustra essa tentativa de definir o que é um menino ou o que é uma menina a partir de brinquedos e brincadeiras. O filme conta a história de um agente veterano (Schwarzenegger) da polícia de Los

[1] Um tira no jardim de infância. Direção: Ivan Reitman. Produção: Ivan Reitman, Brian Grazer. Estados Unidos: Universal Pictures, 1990. 1 filme (111 min).

Angeles, na Califórnia (EUA), que, para capturar um criminoso internacional, precisa se infiltrar em uma escola infantil e disfarçar-se de professor. Em uma das cenas, uma mãe procura o "professor", preocupada com o fato de o filho estar apresentando atitudes estranhas e até brincando com bonecas, ao que o "professor" procura tranquilizá-la informando que o menino usa as bonecas para olhar as roupas íntimas das meninas. Bem entendida, a cena reforça uma lógica binária perversa: o brinquedo pertence ao universo feminino, porém, ao ser apropriado pelo masculino, é ressignificado e passa a servir a uma finalidade masculina. A boneca não é mais um instrumento de cuidado, de elaboração afetiva e de jogo simbólico, elementos lúdicos comuns a qualquer criança, mas torna-se um instrumento de sexualização precoce, demonstrando como também a cultura tenta, a todo custo, enquadrar as experiências infantis dentro de uma norma, impedindo que o brincar seja simplesmente brincar.

Dessarte, ainda hoje esse é um princípio aceito e praticado socialmente, que divide as atuações de acordo com uma suposta harmonia ou correspondência natural entre homens e mulheres no exercício de determinadas funções; é a chamada "divisão sexual do trabalho", ou "divisão das coisas e das atividades" mencionada por Bourdieu como uma oposição entre o masculino e o feminino, uma espécie de "[…] espessura semântica, nascida da sobredeterminação pelas harmonias, conotações e correspondências" (Bourdieu, 2019, p. 21).

Nesse sentido, Márcia Tiburi (2018) afirma que, desde que nascem, meninas e mulheres estão condenadas a uma espécie de trabalho que se assemelha à servidão, diverso daquele pelo qual se pode optar de acordo com o grupo social ao qual pertencem. E esse trabalho, obviamente, não é uma escolha profissional, mas uma condição social. Tiburi (2018) se refere, dessa forma, a essa atividade doméstica, emocional e estética, cujas principais características são o cuidado com os filhos, a assistência aos familiares idosos (o pai, a mãe, os avós, os tios etc.), a gerência da casa, a atenção com a própria aparência para agradar ao marido, a

gestão das relações familiares e a obrigação de estar sempre disponível para o outro (o marido, o namorado, o companheiro).

As práticas e os comportamentos determinantes das personalidades esperadas para homens e mulheres são primeiramente vivenciados a partir da inserção de meninos e meninas no universo escolar, visto como o lugar de nascimento e perpetuação das desigualdades entre os gêneros. Partindo de uma pesquisa sobre o aprendizado infantil na perspectiva das brincadeiras e jogos desenvolvidos por alunos e alunas em uma escola pública, Daniela Auad (2021) alega que grupos de alunos formados apenas por meninos ou meninas despertam, durante as interações, relações de gênero que colocam em jogo as figuras do masculino e do feminino, cujas representações notam-se nos comportamentos adotados, independentemente da condição masculina ou feminina dos participantes. Assim, de acordo com Auad, os arranjos referentes às condições de gênero se perpetuam nas desigualdades e nas práticas segregacionistas propostas e ensinadas já a partir das realidades escolares de meninos e meninas.

A escritora estadunidense bell hooks[2], professora universitária e ativista antirracista, juntamente à sua constante luta pelo fim do racismo, assumiu um compromisso com o fim da ideologia e da opressão sexistas e com a eliminação dos sistemas de exploração de classes (hooks, 2017), pois acreditava que estamos vivendo em uma cultura que evidencia essa dominação, e por isso, dizia ela, precisamos abraçar uma mudança que aposte em uma forma de ensinar com característica multicultural, de experiência inclusiva e que reconheça todo esforço às instituições comprometidas com uma educação que inclua um ponto de vista multicultural (hooks, 2017).

Porém, existe certo descrédito, no âmbito da escola e da educação, em relação à possibilidade de que as classes dominantes

[2] Pseudônimo de Glória Jean Watkins (25 de setembro de 1952 – 15 de dezembro de 2021), utilizado em homenagem à bisavó materna, e escrito em minúsculas de forma proposital, para marcar uma posição política: o foco de quem viesse a ter contato com suas obras deveria ser apenas a sua ideia, bem como o conteúdo de seus livros, não sua figura como autora.

promovam iniciativas de transformação em favor dos(as) dominados(as) sem que haja forte pressão dos(as) interessados(as), de acordo com Vitor Paro (2016), para quem a escola pode contribuir para a transformação dessa realidade social. Significa dizer que, ao admitirmos que a escola é reprodutora das ideologias impostas pelos dominadores e legitima as injustiças sociais a que assistimos diariamente, a tarefa da inclusão de uma educação antissexista em nosso modelo educacional oferece um modo de transformação da escola que conhecemos atualmente (Paro, 2016).

Contudo, educar crianças feministas não significa incutir, precisamente nas meninas e mulheres, sentimento de vingança ou de inversão dos polos de poder, pois essa não é a natureza do feminismo, tampouco corresponde à luta concreta dos movimentos feministas; pelo contrário, o feminismo é um movimento emancipatório e igualitário, que não pretende a sobreposição ou mesmo a manutenção de privilégios. Na ótica de Tiburi (2018), o feminismo é um movimento transformador, e por isso deve ser analisado a partir desse potencial de transverter estruturas, se quiser chegar aonde deve e pode chegar. Devemos, então, fazer do feminismo e da educação antissexista um manifesto que aponte caminhos para construirmos um mundo com condições igualitárias de justiça para homens e mulheres (Adichie, 2017).

Pensar e realizar uma educação antissexista

A pergunta que Auad (2017, p. 13-14) nos propõe é exatamente sobre qual o modelo de educação queremos desenvolver para meninos e meninas que contenha elementos de reflexão coletiva, dinâmica e permanente, e seja adequado para a construção da sociedade democrática e igualitária que almejamos alcançar. E o que Auad, Adichie e hooks propõem nada mais é do que esse movimento de transgressão, a partir de uma educação que privilegie e pratique a liberdade, à maneira como nos ensinou Paulo Freire.

Primeiramente, Auad (2021) afirma que formar as consciências de meninas e meninos, homens e mulheres para construirmos uma sociedade justa, democrática e igualitária, requer de nós uma reflexão dinâmica e transparente sobre esse novo modelo de educação que pretendemos apresentar. Porém, não apenas a escola, mas também a família, devem ser espaços em que se desenvolvam as personalidades e os comportamentos das(os) futuras(os) cidadãs(os) que serão responsáveis por um coletivo social mais inclusivo e livre de preconceitos. Professoras(es) e gestoras(es) devem refletir coletivamente e de forma transparente sobre a construção desse caminho.

Portanto, construir novas possibilidades de formação integral das crianças, tanto meninos quanto meninas, seguindo o caminho de uma educação antissexista, exige que, inicialmente, sejamos pessoas completas, como nos aponta Adichie (2017), no sentido de compreender que, além de reconhecermos a importância do trabalho externo e do sustento da família como atribuições iguais para o homem e para a mulher, também devemos entender que o cuidado da casa e dos filhos não deve ter apenas a marca do gênero feminino, mas que o casal saiba se apoiar nas múltiplas obrigações do emprego e do lar. Da mesma forma, o casamento não deve ser proclamado como um prêmio para as mulheres (Adichie, 2017), o que apenas reforçaria a ideia absurda do gênero como elemento definidor das vontades e das atribuições de uma mulher que deve aprender, antes de se unir a um homem, os ofícios de cuidado da casa e de preparo do alimento como uma espécie de "teste de boa esposa".

A educação nunca é politicamente neutra, segundo hooks (2017), pois educar envolve escolhas: a definição do currículo, a decisão sobre o que será incluído ou não no conteúdo escolar, a seleção de quantos e quais autores(as) serão citados(as), bem como das histórias e dos exemplos utilizados em sala de aula. Em todas essas decisões, já estamos adotando uma posição política "[…] que determina o que ensinamos e como ensinamos" (hooks, 2017, p. 53). Assim, o projeto de uma educação antissexista não deve ser tomado como uma atitude neutra e sem conotação política, pois a partir da

compreensão de que todo ato educativo é naturalmente político, fica evidente que uma prática pedagógica que se recusa a uma autocrítica também opera politicamente. Ao revestir-se de neutralidade, ela mantém as assimetrias de gênero, e reitera, ainda que de forma implícita, enunciados como a interdição do choro ao menino, a vinculação do brinquedo de boneca às meninas, a associação da aptidão lógico-matemática ao homem e a atribuição das tarefas de cuidado doméstico e parental às mulheres. Esse modelo de educação é neutro apenas na aparência, pois na prática reproduz práticas sexistas, machistas e misóginas.

Um projeto de educação antissexista, portanto, deve assumir de forma explícita sua dimensão político-pedagógica, propondo-se a si mesmo como um contundente dispositivo de intervenção contra as desigualdades de gênero. Não deve se restringir à mera inclusão das meninas em espaços historicamente masculinizados, mas precisa atuar no desmonte da própria matriz normativa que institui e hierarquiza o que é concebido como próprio do masculino e do feminino. Nessa perspectiva, tal proposta incide sobre três dimensões frequentemente negligenciadas por uma suposta pedagogia da neutralidade:

•O currículo oculto: não é suficiente a simples reformulação do material didático formal; é necessário problematizar as relações de poder que estruturam o cotidiano escolar, a saber, quem detém a palavra autorizada, quais referenciais são legitimados, a quem são delegadas as funções de manutenção e cuidado do espaço e de que modo ocorre a ocupação do pátio e dos demais territórios da escola. Essa dimensão implica analisar, por exemplo, a divisão das tarefas: a quem cabe mover carteiras e carregar materiais e a quem cabe organizar, limpar e ornamentar a sala. Implica observar, igualmente, a gestão dos corpos no recreio, onde, com frequência, os meninos ocupam o centro com jogos expansivos e competitivos, enquanto as meninas são relegadas às bordas, em atividades de menor mobilidade espacial. Por fim, interrogar o cânone, questionando quais corpos e trajetórias são apresentados como modelo de saber, de liderança e de sucesso, e quais são

sistematicamente silenciados. Desvelar esse currículo é condição para que a escola deixe de reproduzir, sob o véu da neutralidade, a hierarquia entre os gêneros.

•A linguagem: romper com o uso do masculino genérico que se pretendeu e ainda procura se manter como modelo universal, adotando, em contrapartida, uma linguagem inclusiva, de modo a valorizar a produção intelectual de mulheres, e conferir maior visibilidade epistemológica ao feminino. Aqui vale lembrar um fato importante sobre a obra de Paulo Freire e o impacto da posição feminista de bell hooks na reformulação da linguagem utilizada por ele em seus escritos: durante uma palestra de Freire na universidade na qual hooks também dava aulas, ela questionou o mestre pernambucano sobre a linguagem sexista presente em sua obra e o porquê de ele não ter feito, até aquela ocasião, mudanças nesse aspecto contido em seus livros ou por que razão Freire não reagiu a essa forma de escrever, adotando uma linguagem mais inclusiva e sem sexismo. A reação de Paulo Freire no momento mesmo do questionamento e em suas publicações posteriores, quando acatou as críticas e incorporou na prática o que ensinava em sua obra, tocou hooks, como ela mesma descreve, "[…] de um jeito que nenhum escrito poderia tocar" (hooks, 2017, p. 79) e deu-lhe coragem para continuar a luta antissexista.

•As práticas lúdicas: a disponibilização irrestrita dos artefatos e das brincadeiras a todas as crianças, independentemente do gênero, sem ressignificá-los em favor de uma lógica masculinizante — como ilustrado na cena do filme "Um tira no jardim de infância" (de 1990), em que o uso da boneca pelo menino é justificado como instrumento de voyeurismo. Dessa forma, restitui-se o ato de brincar como uma experiência livre e formativa, e não como ensaio para que meninas e mulheres conformem papéis sociais futuros fundados na dominação e na submissão. A ludicidade, sem estereótipos, é um campo privilegiado para a experimentação de outras formas de existir, ao permitir que meninos e meninas acessem livremente panelas, ferramentas, bonecas, carrinhos, fantasias e jogos de construção, rompendo com a pedagogia que

associa cuidado e domesticidade ao feminino, à força e à provisão ao masculino. Não se trata, no entanto, de negar as diferenças, mas de impedir a desigualdade. Quando o menino não precisa justificar o uso da boneca com uma finalidade supostamente masculina para ser aceito, e quando a menina pode ocupar, por exemplo, o jogo de futebol sem ter sua presença tratada como concessão, o brincar deixa de ser um treinamento precoce para a divisão sexual do trabalho e passa a operar como exercício de liberdade, de empatia e de reconhecimento mútuo.

Em síntese, o projeto de educação antissexista não propõe uma nova neutralidade, mas a substituição de uma pedagogia da omissão — que reproduz desigualdades sob o discurso da imparcialidade —, por uma pedagogia da intencionalidade, voltada à equidade. Longe de ser uma pauta acessória ou complementar, a crítica ao sexismo na escola toca o conceito da função social da educação defendida por Freire (2011) e por Hooks (2017): a educação como prática da liberdade. Uma escola que silencia o currículo oculto, mantém a linguagem excludente e tutela o brincar forma sujeitos, tanto meninos quanto meninas, adaptados(as) à ordem patriarcal. Ao contrário, uma escola que intervém nessas três dimensões forma sujeitos(as) capazes de contrariar a norma, de negociar conflitos sem violência de gênero e de imaginar outros modos de convivência. Trata-se, portanto, não apenas de educar meninas e meninos de forma diferente, mas de educar para um mundo onde ser menino ou menina não determine, *a priori*, o que se pode aprender, desejar, ocupar e tornar-se.

A experiência formativa no CEI Coração de Maria como práxis da educação antissexista

A formação realizada em 10 de abril de 2026 no Centro de Educação Infantil Coração de Maria, em cumprimento à Proposta Conjunta apresentada à CAPES, insere-se de forma orgânica no horizonte de uma educação antissexista compreendida não como conteúdo transversal, mas como dispositivo político-pedagógico

de intervenção na realidade. O encontro com a equipe dirigida por Roberta de Freitas Theodossiou e coordenada por Ana Maria Góes Sá Teles Lopes evidenciou que a discussão sobre gênero na Educação Infantil não pode ser dissociada do enfrentamento às violências estruturais que atravessam a vida das mulheres, das crianças e das próprias educadoras. Nesse sentido, a atividade superou o caráter informativo para tornar-se um espaço de conscientização crítica. A opção pelo formato de "círculo de cultura", de inspiração freiriana, reafirma o pressuposto de que a educação antissexista não se faz por transmissão vertical de conceitos, mas por diálogo problematizador. Ao organizar os trabalhos em roda, procuramos romper com a lógica bancária que muitas vezes pauta as formações continuadas, permitindo que a Lei Maria da Penha (Lei n.º 11.340/06) e a Lei do Feminicídio (Lei n.º 13.104/15) fossem lidas não apenas como letra jurídica, mas como síntese histórica da luta das mulheres contra o patriarcado. A presença da Dr.ª Gabriella Nicaretta Machado, ao articular teoria e militância combativa nos casos envolvendo violência contra as mulheres, possibilitou que as educadoras reconhecessem no cotidiano escolar os sinais da violência de gênero naturalizada.

A discussão sobre o machismo estrutural e sobre o arcabouço legislativo de proteção à mulher conecta-se diretamente à primeira dimensão da proposta antissexista anteriormente apresentada: o desvelamento do currículo oculto. Se a escola historicamente ensinou, sem dizê-lo, quem deve limpar, quem deve falar alto e quem deve ocupar o centro do pátio, é porque ela reproduziu a mesma matriz normativa que autoriza a violência doméstica e o feminicídio. Portanto, compreender a violência contra a mulher como fenômeno estrutural, e não como desvio individual, é condição para que as educadoras identifiquem como as práticas aparentemente neutras do cotidiano infantil prenunciam hierarquias futuras. A articulação entre gênero, raça e xenofobia, promovida pela apresentação do "Protocolo para prevenção e enfrentamento ao racismo e à xenofobia", da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, lançado ao final de 2025, amplia o escopo da educação antissexista

para uma perspectiva interseccional. Não se trata de somar opressões, mas de compreender que a menina negra da periferia, filha de mãe migrante, vivencia o sexismo de forma integrada ao racismo e à xenofobia. Assim, reconhecemos que o enfrentamento ao sexismo exige a descolonização do olhar pedagógico e a crítica ao padrão universal de feminilidade branca, cisgênera e de classe média que ainda orienta muitos materiais didáticos.

Nesse ponto, retoma-se a segunda dimensão da educação antissexista: a linguagem como campo de disputa epistemológica. A formação, ao valorizar autoras que pensam o conceito de gênero e ao trazer uma jurista especialista para imprimir legitimidade à fala das mulheres sobre a própria condição, operou na contramão do masculino genérico e do apagamento histórico denunciado por bell hooks a Paulo Freire. Quando as educadoras puderam nomear as violências, tirar dúvidas jurídicas e relatar casos vividos, houve uma inversão simbólica: a palavra autorizada deixou de ser exclusivamente masculina, branca e acadêmica, e pôde ser compartilhada por mulheres que vivem e enfrentam essas violências no território.

A terceira dimensão, relativa às práticas lúdicas, encontra ressonância indireta, porém potente, no contexto da Educação Infantil. Se a criança que brinca livremente de boneca sem precisar masculinizar seu gesto está ensaiando uma masculinidade não violenta, a educadora que compreende a Lei Maria da Penha está mais apta a não punir ou ridicularizar essa criança, nem a acionar a família com discursos patologizantes sobre "trejeitos femininos". A formação, portanto, oferece repertório para que o brincar não seja interrompido pela ansiedade adulta heteronormativa, mas sustentado como experiência formativa de liberdade, empatia e reconhecimento mútuo, tal como defendido anteriormente.

A avaliação positiva do encontro, marcada pelo interesse em sua continuidade para além do projeto de extensão que se encerra em 2026, revela um dado fundamental para a teoria da educação antissexista: a demanda não nasce da imposição externa da universidade, mas da necessidade concreta das profissionais que

percebem, em seu cotidiano, os efeitos do sexismo e do racismo. A solicitação de novos encontros indica que a formação tocou em uma dimensão ético-existencial, e não apenas técnica. As educadoras não pedem mais informação, pedem espaço de escuta e de construção coletiva, o que reforça o caráter permanente que deve ter a formação continuada em direitos humanos.

Por fim, os resultados preliminares do relatório permitem afirmar que a parceria entre a Universidade Nove de Julho e o CEI Coração de Maria concretiza a extensão universitária como práxis freiriana, em que ensino, pesquisa e intervenção social se articulam. Ao vincular a proteção dos direitos humanos, a promoção da igualdade de gênero e o combate ao racismo à qualificação das práticas pedagógicas da Educação Infantil, o projeto demonstra que a educação antissexista não é uma pauta ideológica alheia à escola, mas condição mesma para que a escola cumpra sua função social democrática. Forma-se, assim, não apenas uma educadora e um educador mais informados sobre a lei, mas sujeitos políticos capazes de estranhar a norma e de educar para um mundo onde ser menino ou menina não determine, a priori, o que se pode aprender, desejar, ocupar e se tornar o que quiser ser.

Considerações finais

O trabalho da escola por uma educação antirracista e antissexista é, a nosso ver, a missão mais relevante de nossa educação. Não por ideologia, mas exatamente porque são as suas formas contrárias, isto é, o racismo e o sexismo, as mais expressivas estruturas de exclusão e violência que precisam ser extirpadas da sociedade brasileira.

É do professor Moacir Gadotti o conceito de "ensinar e aprender com sentido" (2011), para a construção de um mundo possível e sustentável. Nesse pequeno livrinho, ele reflete sobre a "boniteza" de ser professor(a), ensinando que o sentido de aprender e ensinar é, antes de tudo, realizar a vida com um sonho na mente. Segundo ele (2011), a pedagogia se propõe a realizar esse

sonho. Assim, para quem está aprendendo algo, o tema e o conteúdo devem fazer sentido para ele ou para ela. Para tanto, precisam atender a alguma necessidade das pessoas. Para Gadotti, o conhecimento precisa ter um significado, tem que ser relevante, não pode ser indiferente e muito menos inútil (Gadotti, 2011, p. 60).

A conjuntura social e política atual reclama novos tempos de educação com sentido. Uma educação que tenha significado na formação da pessoa em sua plenitude. Não apenas para contemplar conteúdos obrigatórios de forma engessada ou como forma de colocação no mercado de trabalho. Essa educação, para ser libertadora, precisa despertar compromisso com temas que tocam as pessoas, como pobreza, desigualdade, violência de gênero, vida com dignidade, meio ambiente, racismo etc. A educação antirracista e antissexista, além de um movimento de justiça curricular e social, é uma oportunidade de atribuirmos um novo sentido à educação, construindo com crianças, jovens, pessoas adultas e idosas novas concepções e práticas que ressignifiquem as relações entre meninos e meninas, homens, mulheres e toda a diversidade étnico-racial e de gênero.

Urge renovar nossa esperança em uma educação libertadora, não sexista e antirracista, que promova a crítica responsável e nos ajude nessa tarefa de construir um outro mundo possível. Bell hooks (2017, p. 31) sustenta que "[…] é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes". Para isso, afirma que professores(as) não precisam usar de opressão em sala de aula, mas devem estar comprometidos(as) com práticas pedagógicas progressistas que façam da educação libertadora um instrumento de união da vontade de saber com o desejo de vir a ser (hooks, 2017).

Cientes de toda investida opressora ainda presente em nossa sociedade, não temos desculpas que justifiquem a pseudoneutralidade da escola. As conquistas dos movimentos sociais, sobretudo o movimento negro, dentre outras, com a promulgação de leis federais, estaduais e municipais, desmascaram o cinismo dos grupos conservadores e nos dão subsídios suficientes para exigir que nossa escola seja, sim, declaradamente antirracista.

Felizmente, sem negar as resistências e tentativas de retrocessos, há um grande avanço em termos de debate e de produção político-pedagógica já enraizada na educação. O processo de construção dos currículos antirracistas em grandes redes de ensino mostra que esse caminho está aberto e tende a se abrir muito mais até que essa seja uma política pública nacional sem volta. Mas, como educadoras e educadores, não podemos esperar que essas mudanças venham como decretos, temos de assumir nosso papel de protagonistas comprometidas(os) com a educação libertadora.

As lições de Chimamanda Ngozi Adichie (2017), sobre como educar meninas e meninos para o feminismo e o antissexismo são importantes para nos alertar para o fato de que os conceitos de dominação machista ainda estão muito presentes em nossas relações atuais e colocam sempre meninas e mulheres em condições subalternas e em posições inferiores em todas as esferas da sociedade. Formar crianças, meninas e meninos, antissexistas, feministas, antimachistas é um desafio não somente para pais e mães de nossos tempos, mas de toda a sociedade. A escola não pode ser a única a assumir essa missão perante a nossa juventude. Trata-se de um compromisso de todas e todos combater atitudes opressoras, violentas, preconceituosas, misóginas, racistas etc.

Auad (2021) ensina que os conceitos de gênero socialmente aceitos ainda nos tempos atuais se perpetuam nas desigualdades e nas práticas segregacionistas propostas e ensinadas já a partir das realidades escolares de meninos e meninas. Por isso, é necessário formarmos meninas e meninos, homens e mulheres aptos(as) a construir uma sociedade justa, democrática e igualitária, não apenas a partir da escola, mas também da família. Esta, por sua vez, deve se tornar um espaço de desenvolvimento das personalidades e dos comportamentos daquelas(es) que serão responsáveis por uma sociedade mais inclusiva. Professoras(es) e gestoras(es), pais e mães e todas(os) aquelas(es) que fazem parte da caminhada formativa de meninos e meninas devem refletir de forma coletiva e transparente para a construção desse caminho.

Construir uma sociedade antimachista é um desafio enorme. Enquanto escrevíamos esse texto, entre 31 de agosto e 07 de setembro de 2026, ao menos mais quatro casos de feminicídio foram noticiados nos estados de São Paulo, Mato Grosso e Paraná, um deles envolvendo um agente de segurança pública, que teria vitimado sua esposa com um disparo de arma de fogo na cabeça. Não são apenas casos corriqueiros, cotidianos, que envolvem suposta tensão nas relações conjugais, mas uma mentalidade pautada mesmo no conceito da superioridade entre os gêneros, da dominação masculina, em uma cultura sexista e machista enraizada e potencializada por muitos governos que, no âmbito federal, estadual e municipal, operam para disseminar a ideologia totalitária e misógina.

No momento, temos uma nova direção política no governo de nosso país, com uma tradição muito mais democrática, humanista e aberta ao diálogo. Trata-se de uma renovada esperança que só se converterá em verdadeiras políticas públicas se a sociedade, isto é, todas e todos nós, organizarmo-nos para cobrar, propor e acompanhar, cotidianamente, suas ações, de forma a produzir uma mudança em que os projetos e as políticas públicas efetivas convertam-se, no tempo histórico, em mudanças culturais e estruturais em nosso país. Nesse aspecto, e em tantos outros, a educação, e mais precisamente, a educação antissexista e inclusiva, tem um papel imprescindível.

Referências

ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas:** um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Todavia, 2018.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina:** a condição feminina e a violência simbólica. 15. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

DAVIS, Â. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**: ensaio de sociologia funcionalista. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed., São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GORENDER, J. **O escravismo colonial**. 6. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MOURA, C. **Dialética radical do Brasil negro**. 3. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: o identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, B. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos. Organização de Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

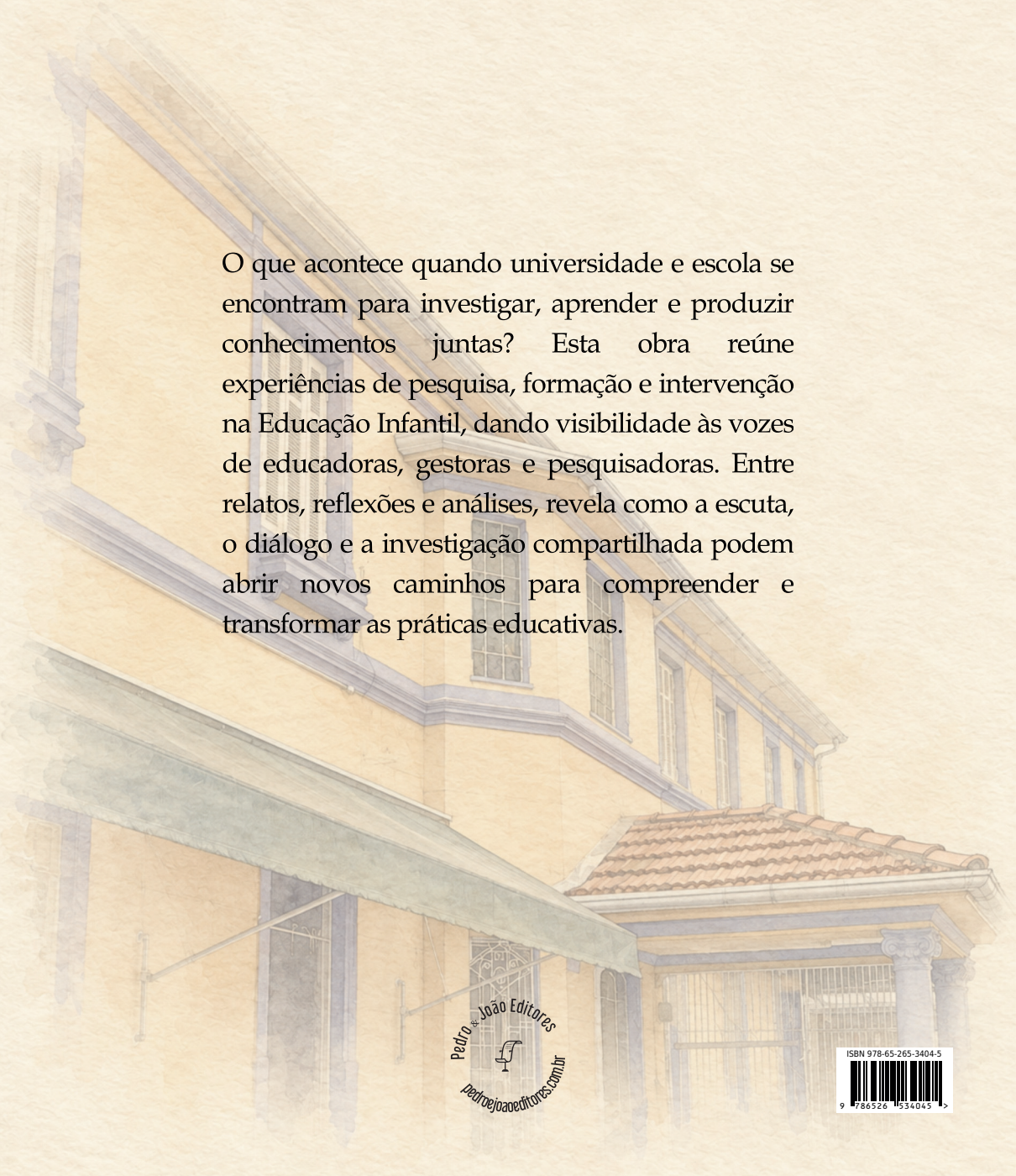
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, por meio da Resolução 217 A (III), de 10 de dezembro de 1948. Paris: ONU, 1948. Disponível em: https://digitallibrary.un.org/record/666853. Acesso em: 16 nov. 2026.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, J. W. S. e; MAFRA, J. F.; SANTOS, M. A. C. Percursos da utopia de um projeto: apontamentos sobre os 20 anos da educação das relações étnico-raciais no Brasil (2003–2023). **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 1, p. 1, 2024.

TIBURI, M. **Feminismo em comum, para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

O que acontece quando universidade e escola se encontram para investigar, aprender e produzir conhecimentos juntas? Esta obra reúne experiências de pesquisa, formação e intervenção na Educação Infantil, dando visibilidade às vozes de educadoras, gestoras e pesquisadoras. Entre relatos, reflexões e análises, revela como a escuta, o diálogo e a investigação compartilhada podem abrir novos caminhos para compreender e transformar as práticas educativas.



Pedro & João Editores
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3404-5