



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO
DESENVOLVIMENTO E ESCOLAR**

BEATRIZ LOUZADA G. C. DA FONTOURA

Ser e tornar-se educadora:

Narrativas de desenvolvimento na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá

BRASÍLIA

2025

BEATRIZ LOUZADA G. C. DA FONTOURA

Ser e tornar-se educadora:

Narrativas de desenvolvimento na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Escolar do Instituto de Psicologia da UnB.

Orientadora: Profa. Dra. Wilsa Maria Ramos

BRASÍLIA

2025

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Ser e tornar-se educadora:

Narrativas de desenvolvimento na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Profª. Dra. Wilsa Maria Ramos

Universidade de Brasília

Presidente

Profª. Dra. Larissa Medeiros Marinho dos Santos

Universidade de Brasília

Membro Interno

Profª. Dra. Fabrícia Marini Braga

Universidade Federal de São Carlos

Membro Externo

Profª. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza

Universidade de Brasília

Suplente

Brasília, DF, agosto de 2025

Ficha catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L289s

Louzada Guedes Carneiro da Fontoura, Beatriz
Ser e tornar-se educadora: Narrativas de desenvolvimento
na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá / Beatriz Louzada
Guedes Carneiro da Fontoura; orientador Wilsa Maria Ramos.
Brasília, 2025.
147 p.

Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e
Escolar) Universidade de Brasília, 2025.

1. Psicologia do Desenvolvimento. 2. Comunidade de
Aprendizagem. 3. Educadoras em comunidade de aprendizagem.
4. Análise Temática Reflexiva. I. Maria Ramos, Wilsa ,
orient. II. Título.

Agradecimentos

Chegar até aqui foi um caminho intenso de descobrimentos sobre mim. Eu não tinha ideia de como ele seria, e hoje, agradeço muito por ter tido a coragem de o escolher. Essa dissertação não nasceu, nem de longe, sozinha. Como disse Rupi Kaur: “Todas nós avançamos quando reconhecemos o quanto as mulheres ao nosso redor são resilientes e extraordinárias”. Assim, agradeço às minhas:

À minha orientadora, Wilsa, obrigada por me acompanhar com tanta generosidade, escuta e paciência. Muito além da nossa pesquisa, eu cresço e aprendo com a sua forma de olhar o mundo e de amar. Obrigada por confiar quando eu duvidei, por apontar caminhos, tensões e desafios, e por sustentar o rigor, sem apagar a sensibilidade.

Às professoras da CAP que participaram desta pesquisa, meu mais profundo agradecimento. Obrigada por abrirem suas histórias, suas dúvidas, suas potências e seus silêncios. Obrigada por me ensinarem que é possível existir como educadora de forma amorosa, crítica e criativa. Essa dissertação carrega um pouco de cada uma de vocês. À equipe de coordenação e gestão da CAP, obrigada por me proporcionarem esse espaço e abertura para conhecer um pouco mais do sonho de vocês.

Às amigas e à nique, que me sustentaram no afeto, na escuta e no cuidado: obrigada por não deixarem que eu me esquecesse de quem sou. Às que revisaram textos, cuidaram de mim, ofereceram companhia ou uma mensagem no momento certo — vocês foram parte desse processo. À minha família, pela torcida e por acreditarem, mesmo sem sempre entender o que eu estava fazendo.

Às professoras que compõem minha banca de defesa, agradeço a presença, a atenção e às contribuições que, com certeza, me ajudarão a me apropriar e compreender ainda mais o processo da pesquisa.

Essa dissertação foi também um exercício de presença. De construir, com palavras e silêncios, um modo de pesquisar que é também um modo de estar no mundo. Obrigada a todas e todos que fizeram parte disso.

RESUMO

Esta dissertação está situada no campo da Psicologia do Desenvolvimento Humano e busca compreender as narrativas de desenvolvimento de educadoras em seu processo de ensinar e aprender em suas vivências na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá. As Comunidades de Aprendizagem são uma proposta educacional desenvolvida pelo *Community of Researchers on Excellence for All* – CREA, da Universidade de Barcelona, com o intuito de transformar a escola e superar desigualdades em espaços coletivos de construção do conhecimento baseado em princípios da aprendizagem dialógica. Esta pesquisa, fundamentada na teoria histórico-cultural de Vigotski, parte do entendimento de que o desenvolvimento docente se constitui nas relações sociais com os sujeitos na escola, sua cultura e nos significados compartilhados que emergem das experiências vividas. Participaram da pesquisa três educadoras da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, onde foram realizadas três entrevistas com cada uma. A análise das informações foi produzida a partir da Análise Temática Reflexiva em nível latente de Braun e Clarke. Os resultados abordam três temas centrais: A CAP pelo olhar das educadoras, A CAP como território de aprendizagem das educadoras e o processo de se afetar e transformar a cultura com suas práticas. Ao longo do estudo, as educadoras apontam tensões e desafios que marcam o processo de ser educadora em um espaço escolar que rompe com lógicas convencionais de ensino, compartilhando experiências formativas que revelam um movimento constante de transformação e de (re) significação em suas concepções sobre o ensinar e o aprender. Os resultados indicam que as práticas socioculturais vividas na CAP sustentam formas de atuação pedagógica que promovem a construção reflexiva de significados mais implicados, críticos e coletivos sobre o ser e o fazer docente.

Palavras-chave: Comunidades de Aprendizagem. Psicologia do Desenvolvimento. Experiência docente. Desenvolvimento e Aprendizagem. Análise Temática.

ABSTRACT

This dissertation is situated within the field of Human Development Psychology and seeks to understand the developmental narratives of educators in their processes of teaching and learning through their experiences in the *Comunidade de Aprendizagem do Paranoá* (CAP). Learning Communities are an educational approach developed by the Community of Researchers on Excellence for All (CREA) at the University of Barcelona, aimed at transforming schools and overcoming inequalities through collective spaces for knowledge construction based on the principles of dialogic learning. This research is grounded in Vygotsky's historical-cultural theory. It is based on the understanding that teacher development is constituted through social relations with the subjects within the school, its culture, and the shared meanings that emerge from lived experiences. Three educators from the Learning Community of Paranoá participated in the study. Each educator took part in three interviews conducted as dialogical dynamics. The analysis of the data was carried out using Braun and Clarke's Reflexive Thematic Analysis at the latent level. The findings were organized into three themes: CAP through the eyes of the educators, CAP as a learning territory for educators, and the process of being affected by and transforming the culture through their practices. Throughout the study, the educators revealed tensions and challenges that mark the process of becoming a teacher in a school environment that breaks away from conventional teaching logic. They shared formative experiences that demonstrate a continuous movement of transformation and (re)signification in their conceptions of teaching and learning. The findings indicate that the sociocultural practices experienced in the Learning Community sustain pedagogical approaches that foster the reflective construction of meanings that are more engaged, critical, and collective regarding what it means to be a teacher and to teach.

Key words: Learning Communities; Developmental Psychology; Teaching Experience; Learning and Development; Thematic Analysis

Lista de Abreviaturas e Siglas

AEE: Atuações Educativas de Êxito

AT: Análise Temática

CAP: Comunidade de Aprendizagem do Paranoá

CEP CHS: Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais

CREA: *Community of Researchers on Excellence for All*

Cvap_Psi: Comunidade Virtual de Aprendizagem e Práticas da Psicologia

EAPE: Unidade escola de formação continuada dos profissionais da educação

EJA: Educação de Jovens e Adultos

IBICT: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INCLUD-ED: *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NIASE: Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa

ODS: Metas para o Desenvolvimento Sustentável

ONU: Organização das Nações Unidas

PGPDE: Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da
Universidade de Brasília

TICs: Tecnologias da Informação e Comunicação

Lista de Quadros

Quadro 1: Lista dos Estudos Seleccionados (Brasil) da revisão de literatura

Quadro 2: Lista dos Estudos Seleccionados (Espanha) da revisão de literatura

Quadro 3: Descrição dos temas finais

Lista de Figuras

Figura 1: Caderno do diário de campo da pesquisadora

Figura 2: Recurso “citações” e “memos” presente no software Atlas TI

Figura 3: Recurso “aplicar códigos” presente no software Atlas TI

Figura 4: Mapa temático dos subtemas iniciais

Figura 5: Mapa temático dos subtemas finais

Figura 6: Organização visual dos temas finais elaborados na Análise Temática

Figura 7: Corte em ampliação do mapa temático do tema 1

Figura 8: Corte em ampliação do mapa temático do tema 2

Figura 9: Corte em ampliação do mapa temático do tema 3

Índice

Apresentação	12
Introdução	16
Revisão de literatura	22
Fundamentação teórica.....	46
A pesquisa qualitativa em Psicologia do desenvolvimento humano e o papel da pesquisadora	46
A perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski	48
Aprendizagem situada	50
Educação como prática de liberdade	51
Objetivos.....	54
Percurso metodológico.....	55
Natureza da pesquisa.....	55
Contexto do trabalho de campo.....	55
Escolha das participantes.....	56
Caracterização das participantes.....	58
Etapas da pesquisa de campo	59
A análise temática reflexiva e procedimentos de construção das informações	60
Cuidados éticos	63
Resultados	64
Construção das fases da análise temática.....	64
Análise e discussão das informações	71
Tema 1	71

Tema 2	89
Tema 3	107
Um olhar integrativo dos três temas	121
Conclusão	124
Referências	129
Anexos	136

Apresentação

O presente estudo iniciado em 2023 foi desenvolvido na linha de pesquisa Processos de Desenvolvimento e Cultura do PGPDE. Para iniciar o texto e situar as leitoras, parto do meu lugar de construção enquanto pesquisadora, psicóloga e, também, pessoa.

A UnB representa uma parte muito grande de meu percurso. Quando falo de mim, não há como não citá-la, e quando falam de mim, a história se repete. Comecei aqui há mais de 10 anos, em 2014. Decidi fazer letras português, na habilitação em bacharelado, porque dizia que nunca iria ser professora (hoje, essa história sempre me traz boas risadas) e pouco tempo depois, acabei chegando na Psicologia. Concluí minha graduação como psicóloga em 2021 sabendo que esse terreno é um compromisso ético e social que se faz no encontro com o outro, e não apenas dentro de um consultório ou da Universidade. Me tornar psicóloga tem me tornado consciente de meu lugar no mundo, construindo com muitas mãos uma realidade em que podemos escutar crianças e adultos, pessoas em todas as suas singularidades, em seus contextos reais, compreendendo suas histórias, suas formas de aprender, ensinar, resistir e (re)existir.

Ainda no fim da graduação, me tornei parte de uma comunidade idealizada a partir de um projeto de extensão criado pela minha orientadora, Wilsa, e colegas que se tornaram grandes amigos. A Comunidade de Aprendizagem e Práticas da Psicologia (CVAP_Psi) é, desde 2020, grande fonte de inspiração para minha trajetória nessa pesquisa de mestrado, sendo ponto de partida para meu retorno à UnB. Nela, comecei a compreender a força de uma comunidade em que experiências partilhadas se tornam informação, conhecimento e práticas capazes de transformar a realidade ou quem sabe, pelo menos fazer a diferença na vida de uma ou muitas pessoas.

Tendo atuado em sala de aula e na Psicologia Escolar por alguns anos, voltei para a academia e sigo me redescobrimo. Quando construímos essa pesquisa, eu em parceria com

Wilsa, não tínhamos ideia dos caminhos que ela traria. Todo o processo foi, e tem sido, intensamente vivido, me mostrando que a pesquisa não é nunca um produto final, mas um compromisso que se atualiza todos os dias: com o outro, com a escuta, com o território e com as contradições que encontramos.

Ser pesquisadora tem sido um desafio e também uma travessia: uma experiência de sustentar o não saber, a curiosidade em conhecer, de acolher o inacabado e de fazer das perguntas um lugar possível de investigação. Tenho descoberto possibilidades de atuar na psicologia de formas mais implicadas, éticas e politicamente comprometidas, que se propõem a construir conhecimentos com, e não sobre, os sujeitos. Sendo assim, esta dissertação é o resultado desse processo até então. Inspirada pela tese de Alicia Alvarez (2022), professora e pesquisadora da Universidade da República do Uruguai, que compartilhou conosco grandes aprendizados durante sua estadia como professora visitante na UnB (Capes PrInt) em 2024, afirmo alguns compromissos ideológicos que fizemos ao longo da pesquisa.

Partimos de uma epistemologia feminista decolonial¹, reconhecendo e valorizando contribuições de mulheres no campo da educação e da psicologia, assim como os saberes produzidos em experiências situadas nos contextos brasileiro e latino-americano. Nesse sentido, adotamos na dissertação o uso do gênero feminino para os substantivos que se referem a pessoas sempre que possível, não como um detalhe gramatical, mas como um posicionamento político que busca romper com a universalização do masculino, que historicamente apagou a presença e a autoria das mulheres na ciência.

Todas as participantes da pesquisa são mulheres educadoras, o que não é um fato casual: essa é uma realidade no campo da educação básica no Brasil, majoritariamente exercido por mulheres. Ressaltamos que esse dado não tem uma intenção descritiva, mas

¹ A epistemologia feminista decolonial é um movimento intelectual plural, construído sobretudo por mulheres que criticam a neutralidade e o androcentrismo da ciência, denunciando a exclusão de suas experiências como fontes legítimas de saber. Autoras como María Lugones, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro são referências no Brasil e América Latina. Para uma análise mais detalhada desta teoria, ver Tabuchi & Rossi (2023).

política, que busca reconhecer o lugar dessas mulheres na sustentação cotidiana da escola pública, muitas vezes de forma invisibilizada. Em coerência com essas escolhas, a composição da banca de defesa desta dissertação também foi propositalmente formada apenas por mulheres, sendo elas: Prof. Dra. Wilsa Maria Ramos (presidente da banca); Prof. Dra. Larissa Medeiros Marinho dos Santos (membro interno); Prof. Dra. Fabiana Marini Braga (membro externo); Prof. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza (suplente).

A educação pode - e deve - se tornar um ato de liberdade.

bell hooks

Introdução

O exercício docente é atravessado por múltiplas dimensões, que envolvem tanto a formação inicial e continuada quanto as experiências de desenvolvimento pessoal e profissional. Essas dimensões se entrelaçam aos desafios cotidianos da prática pedagógica, que perpassam as questões sociais, políticas, culturais, gerando a diversidade dos contextos de aprendizagem. Compreender esses atravessamentos exige reconhecer que a educadora é um sujeito em permanente transformação e desenvolvimento, que ensina e também aprende, em um processo contínuo de tornar-se educadora, em interação constante com os diferentes atores da escola. Neste sentido, é fundamental reconhecer a importância da reflexividade e criticidade das educadoras nesse processo, trazendo um olhar mais aprofundado e consciente para o saber e o fazer da própria prática (Souza & Zanon, 2023; Pimenta, 2002).

Historicamente, a formação de educadoras no Brasil constituiu-se a partir de políticas educacionais de viés tecnicista e normativo, baseadas em práticas pedagógicas importadas e pouco conectadas às realidades sociais e culturais do país. Neste modelo hegemônico, ensinar é tratado como a aplicação de métodos e estratégias generalistas, voltadas ao controle do comportamento dos alunos e à avaliação de sua aprendizagem com recursos muitas vezes esvaziados de sentido (Harper et al., 2003). Sustenta-se, assim, uma abordagem centrada na transmissão de conteúdos e na autoridade do professor como detentor exclusivo do saber, em uma lógica que entende que aprender é reproduzir o que foi ensinado, sem espaço para questionamentos ou construção coletiva de significados.

Essa realidade, ainda presente em muitas instituições escolares, reproduz um sistema que fragmenta a experiência educativa, esvaziando de sentido os processos de ensinar e aprender. No cotidiano da escola, as educadoras enfrentam inúmeros desafios que tensionam sua prática: falta de recursos, turmas superlotadas, evasão escolar, cobrança por resultados e, ainda, a falta de reconhecimento de seu esforço e trabalho. Quando se desconsidera que o

processo educativo é, antes de tudo, um encontro entre sujeitos, contextos e experiências concretas, o sentido da prática educativa como uma experiência viva e relacional é ignorado, assim como as necessidades reais e singulares dos sujeitos participantes da escola: estudantes, educadores, família e comunidade. Em meio a esses conflitos, a ausência de espaços institucionais que promovam a escuta e o diálogo compromete o potencial formativo da escola, inclusive para as próprias educadoras, que muitas vezes se veem pressionadas a reproduzir práticas predefinidas, reduzindo sua autonomia, criatividade e potência transformadora (hooks, 2017; Pimenta, 2002).

Nesse contexto de desafios e tensões, reforçamos a importância de reconhecer a educadora como sujeito histórico e criativo, em um processo constante de desenvolvimento. Mesmo diante dos limites institucionais, bell hooks (2017) nos lembra que uma educação verdadeiramente engajada exige romper com estruturas opressoras que silenciam vozes, experiências e afetos, apostando em uma pedagogia da escuta e da presença. Defende, ainda, o diálogo como caminho para reconectar-se com a própria história e com a realidade dos sujeitos com quem se compartilha o espaço educativo.

Fomentar o olhar crítico das educadoras sobre seu próprio contexto e suas práticas é reconhecer que estão sempre em formação, em processos contínuos de elaboração e reinvenção. Neste sentido, enfatizamos nosso olhar de que a atuação docente não é, e não deve ser, apenas a reprodução de técnicas e conteúdos, mas que a todo momento é atravessada por escolhas, afetos e resistências que surgem das relações vividas na escola.

Diante deste contexto, compreendemos que é nas relações, nos enfrentamentos do cotidiano e nos movimentos reflexivos que advém da prática, que processos de desenvolvimento docente se constroem, por isso essa pesquisa parte da seguinte problematização: de que formas as narrativas das educadoras revelam ou não processos de desenvolvimento que escapam de visões lineares e fragmentadas do ser docente? Assim, o

objetivo geral foi: compreender as narrativas de desenvolvimento de educadoras em seu processo de ensinar e aprender nas vivências em uma comunidade de aprendizagem.

A proposta de comunidades de aprendizagem surge na Espanha, em meados da década de 1970, como uma proposta contra-hegemônica voltada para a transformação social e cultural da escola e de seu entorno, na intenção de tornar o acesso à educação mais democrático e igualitário (Elboj et. al 2006; Martín et. al., 2019). Como resposta ao fracasso escolar, à desmotivação de educadoras e ao afastamento das famílias, essa abordagem propõe a construção colaborativa do conhecimento por meio de práticas dialógicas que valorizam os saberes de todos os sujeitos envolvidos: alunos, profissionais da escola e da comunidade, convidando todos a participarem do processo educativo. Ressaltamos que nessa perspectiva, a educadora deixa de ser a única responsável em ensinar, ocupando um papel central em promover a escuta, a autonomia e as trocas dentro e fora da sala de aula (Flecha, 1998; Cifuentes, 2015; Marigo et. al, 2010).

O primeiro projeto de comunidade de aprendizagem surgiu em 1978 em um bairro da periferia de Barcelona, na Espanha, em La Verneda-Sant Martí. Com o objetivo de ampliar a taxa de alfabetização de adultos da cidade, criou-se o “*Centro de Educación de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí*”, inspirado nos princípios e práticas advindas dos estudos de Paulo Freire em alfabetização de pessoas adultas. Conhecida como a primeira escola a implantar o programa de comunidade de aprendizagem, La Verneda-Sant Martí é até hoje uma referência em experiências educacionais transformadoras, enfrentando desigualdades sociais e econômicas ao promover uma educação de qualidade e compromisso ético com a realidade local. Com o lema “Pessoas que se atrevem a sonhar”, a escola já foi base de estudos relevantes na área, como o estudo de Arouca (2017) publicado na revista de Harvard, e um estudo longitudinal conduzido por pesquisadoras brasileiras de 2001 a 2019 (Oliveira et.

al., 2024). Em toda a Espanha, atualmente, existem mais de 300 centros educativos que adotaram a proposta (Comunidades de Aprendizaje, 2023).

Na América Latina, a parceria do CREA com diversos institutos (Como o Instituto Natura) têm apoiado a criação de comunidades de aprendizagem em países como Chile, Argentina, Peru, Colômbia, Equador, México e Brasil, totalizando quase 500 comunidades de aprendizagem em todo o continente (Comunidades de Aprendizaje, 2023). No Brasil, o NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa), vinculado à Universidade Federal de São Carlos, tem realizado pesquisas teóricas e práticas dentro do campo de comunidades de aprendizagem e outras ações que buscam superar desigualdades sociais. O núcleo atua na construção de práticas pedagógicas transformadoras com base em evidências científicas e o diálogo entre extensão e formação, envolvendo estudantes de graduação, pós-graduação e pesquisadores colaboradores de universidades nacionais e internacionais. Hoje, é uma das principais referências no país no apoio à transformação de escolas em comunidades de aprendizagem (Niase, 2025).

Esta proposta educacional está fundamentada em princípios dialógicos, que promovem uma mudança na forma de compreender o processo educativo: ele pode se tornar mais significativo quando construído a partir do contexto e das pessoas que o integram, em um movimento coletivo que busca potencializar o aprendizado de todos os sujeitos envolvidos. Compreendemos ainda, que esses espaços oferecem às educadoras oportunidades singulares de desenvolvimento pessoal e profissional, razão pela qual voltamos nosso olhar para suas experiências nesse processo.

Ainda são escassas as pesquisas que investigam sobre o desenvolvimento e aprendizagem das educadoras nesses contextos, especialmente sob a ótica da Psicologia do Desenvolvimento. A maioria das produções se concentra nos impactos pedagógicos para os alunos ou nos resultados da participação comunitária, deixando em segundo plano os

processos formativos vivenciados pelas educadoras. Esta pesquisa se insere nesse cenário, partindo da compreensão de que o desenvolvimento docente acontece de forma situada, em diálogo constante com o ambiente educacional e com os sujeitos que dele participam (Boas e Barbosa, 2016).

Assim, esta pesquisa também se propõe a divulgar e fortalecer a proposta das comunidades de aprendizagem, destacando seu potencial como projeto de transformação social e cultural que envolve toda a comunidade escolar. Ao adotarmos uma perspectiva histórico-cultural, assumimos o compromisso de dar visibilidade às trajetórias das educadoras que atuam em uma dessas comunidades, localizada na periferia do Distrito Federal: a Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP). Com isso, buscamos ampliar as possibilidades de compreensão sobre os caminhos formativos que se constroem no interior da escola e colaborar com a construção de práticas mais críticas, sensíveis e conectadas à realidade.

A dissertação está organizada em sete seções, que acompanham o percurso reflexivo e investigativo da pesquisa. Nesta primeira, apresentamos a introdução, contextualizando o tema e delineando a problematização que orienta o estudo. A segunda seção é dedicada à revisão narrativa da literatura, na qual reunimos e analisamos estudos das principais autoras no tema de comunidades de aprendizagem e o papel das educadoras. Em seguida, na terceira seção, discutimos os fundamentos epistemológicos e teóricos que sustentam a pesquisa, com base na ciência do desenvolvimento humano e na psicologia histórico-cultural. A quarta seção apresenta os objetivos geral e específicos que orientaram o estudo. Na quinta, detalhamos as escolhas e os processos metodológicos realizados. A sexta seção é dedicada aos resultados e à análise e discussão das informações construídas. Por fim, na sétima seção, trazemos as considerações finais, nas quais destacamos as contribuições da pesquisa, suas limitações e refletimos sobre possíveis estudos futuros.

REVISÃO DE LITERATURA: Revisão narrativa das comunidades de aprendizagem escolar e o papel das educadoras

Na contemporaneidade, ganham força as reflexões sobre como tornar a escola um espaço significativo tanto para estudantes quanto para educadoras, com propostas pedagógicas que incentivem o engajamento em processos colaborativos de desenvolvimento, para além do aprendizado mecânico de habilidades e conteúdos. Diante dos desafios do ensino e da aprendizagem no século XXI, a denominada sociedade da informação (Castells, 1997) carrega a necessidade de redefinir o papel da escola e as formas de construção do conhecimento. Hoje, a produção e o acesso à informação acontecem o tempo todo, além dos muros da escola, o que gera novas demandas e potencialidades (Coutinho & Lisboa, 2011).

Em contraste, ainda se observa o crescente desengajamento de estudantes e educadores, bem como o apego a processos convencionais de ensino, definidos por Freire (1987) como uma educação bancária. Nesse contexto, educadoras ocupam um lugar de autoridade absoluta, narrando conteúdos aos estudantes, que por sua vez, são vistos como receptores passivos em que seu único papel é decorar e guardar os conhecimentos aprendidos. As educadoras mais valorizadas, nesse modelo, são as que mais conseguem “preencher” seus alunos de informações, e não há espaço para discutir e construir em conjunto. Na sociedade atual, a educação bancária torna-se cada vez mais insustentável, especialmente diante da realidade em que os estudantes têm acesso a qualquer informação na palma das mãos instantaneamente, e buscam experiências de aprendizagem mais significativas, participantes e críticas.

Para que o diálogo entre as necessidades atuais e a reorganização das práticas escolares seja possível, é necessário ampliar o olhar para outros formatos de ensino e aprendizagem. As comunidades de aprendizagem se mostram como uma alternativa potente

para construir experiências formativas mais conectadas com a realidade, que favoreçam o desenvolvimento integral na complexidade do mundo atual.

Optamos por realizar uma revisão de literatura narrativa, em razão da escassez de produções acadêmicas voltadas especificamente para as comunidades de aprendizagem no âmbito escolar, que trazem a perspectiva da docência. Através deste estudo, buscamos compreender o que as principais autoras da área identificam como fundamentos e principais elementos das comunidades de aprendizagem, além de investigar como abordam o papel das educadoras nesses contextos.

Segundo Ogassava *et.al* (2023, p.18) o modelo de revisão de literatura narrativa permite que o pesquisador realize a exploração da literatura sem procedimentos rígidos e descrições minuciosas, pois se entende que o pesquisador se encontra capaz de adotar “um olhar crítico sobre o conhecimento estabelecido ao pautar lacunas do conhecimento e confrontar concepções consagradas que, por vezes, são atribuídas como verdades e outras com menor teor de contribuições”. No caso deste estudo, a escolha da revisão narrativa cumpriu o seu objetivo de mapear as contribuições teóricas e práticas dos principais estudos e registros sobre comunidades de aprendizagem no Brasil, na América Latina e Espanha, principais grupos de estudos investigativos sobre o tema.

Partimos, então, para as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são os fundamentos e principais elementos para o cultivo de uma comunidade de aprendizagem?
2. Como as pesquisadoras situam o papel das educadoras nesse contexto?

Seleção das autoras e estudos

Seguindo a natureza qualitativa e narrativa desta revisão, a seleção das autoras e estudos considerou a relevância teórica e contribuição crítica para compreender o tema de

forma situada e conectada ao contexto da pesquisa. Ao todo, foram incluídas sete autorias, seis delas sendo mulheres, e três autoras brasileiras. A escolha buscou articular estudos clássicos em conjunto com produções atuais, sem perder o foco investigativo da pesquisa. É importante ressaltar que, conforme os critérios teórico-metodológicos da revisão narrativa, os estudos selecionados foram considerados essenciais para o aprofundamento da temática a partir do olhar da pesquisadora e de sua orientadora. Portanto, a revisão apresenta um recorte intencional e coerente aos objetivos propostos.

Principais grupos de pesquisa na área de comunidades de aprendizagem (entre Brasil e Espanha)

Fundado em 1991, o *Community of Research on Excellence for All* (CREA) da Universidade de Barcelona (Catalunha, Espanha), é um dos principais centros de pesquisa que sustenta teórica e metodologicamente a proposta das comunidades de aprendizagem. Ramón Flecha, membro fundador do CREA, teve como objetivo desenvolver pesquisas científicas para a superação de desigualdades sociais, que posteriormente iniciou o processo de transformação de escolas em comunidades de aprendizagem e na aplicação e desenvolvimento das Atuações Educativas de Êxito (AEE). Atualmente conta com membros entre professores, bolsistas e profissionais de diversas áreas de estudo (CREA, 2025).

O CREA também coordenou o projeto de pesquisa internacional INCLUD-ED: *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*) financiado pela União Europeia entre 2006 e 2011), considerada uma das maiores pesquisas já realizadas no campo de ciências humanas na Europa, envolvendo diversos países e pesquisadores das áreas das ciências humanas e sociais. O estudo teve como objetivo investigar quais são as estratégias educacionais mais adequadas para a sociedade atual em questões de inclusão social e sucesso acadêmico de todos os estudantes, especialmente em situações de

vulnerabilidade. Como resultado, o INCLUD-ED identificou e definiu as AEE como práticas concretas para promover as melhorias na aprendizagem em contextos reais, baseadas em evidências científicas de escolas por toda a Europa. O estudo também reconheceu as comunidades de aprendizagem como uma proposta capaz de gerar transformações verdadeiras e duradouras na educação e na sociedade (INCLUD-ED 2009).

Desde 2015, o CREA passou a atuar como uma comunidade científica internacional voltada à investigação de práticas educativas transformadoras. Tem colaborado na disseminação e cultivo de comunidades de aprendizagem na Espanha e em outros países, com foco nos desafios sociais e nas desigualdades de acesso e permanência na educação básica e superior. Seus projetos, com forte impacto social, são desenvolvidos principalmente por pesquisadores de universidades da Espanha e da América Latina, em colaboração com instituições de outros países, abordando temas como o antirracismo, antissexismo e inclusão social na educação (CREA, 2025).

Essa pesquisa também destaca a contribuição brasileira do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), vinculado à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O NIASE foi fundado em 2002 pela prof. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, após realizar seu primeiro pós-doutorado na Universidade de Barcelona no CREA (2002) e desenvolve pesquisas, ações de extensão e formação, em parceria com alunos de graduação e pós-graduação. Suas iniciativas partem dos desafios da urgência de uma transformação social nas escolas comprometida com a inclusão, a crítica e a reflexividade na construção de novas práticas educativas (NIASE, 2025).

De acordo com seu site oficial, a produção de pesquisas no NIASE é orientada por “investigações de grande qualidade científica e amparadas em princípios éticos, na solidariedade e na rigorosidade” (NIASE, 2025). Além do tema das comunidades de aprendizagem, o núcleo atua em outras frentes ligadas aos desafios que atuam na manutenção

da desigualdade social, da violência e do preconceito principalmente nas escolas, com ênfase em quatro eixos: tertúlias dialógicas, prevenção de violência de gênero e educação antirracista e vida adulta.

As pesquisadoras do núcleo vêm contribuindo de maneira relevante para o campo das comunidades de aprendizagem, com atenção às especificidades da realidade brasileira e em diálogo com o CREA. Essa colaboração internacional enriquece as experiências de pesquisa e ensino em ambos os países, fortalecendo a produção científica e as práticas formativas desenvolvidas nos dois países. Atualmente, o NIASE é coordenado pelas profs. Dras. Roseli Rodrigues de Mello e Fabiana Marini Braga (NIASE, 2025).

Breve descrição dos estudos

Dentre os estudos selecionados do Brasil, as pesquisadoras Adriana Fernandes Coimbra Marigo, Fabiana Marini Braga e Roseli Rodrigues de Mello foram escolhidas por suas produções significativas dentro da área, principalmente dialogando com o contexto brasileiro e da América Latina, e suas contribuições ao longo das últimas décadas têm servido de base para novas propostas e investigações para os pesquisadores do NIASE e de outros grupos no Brasil. Destacamos a tese de Braga (2007), que passou a ser utilizada como referência para outras pesquisas após sua publicação, e o livro “Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível” de Roseli Rodrigues de Mello, Fabiana Marini Braga e Vanessa Gabassa, que em 2013 ficou em 2o lugar no prêmio Jabuti de educação. A seguir, o Quadro 1 apresenta os estudos, países de origem e suas autoras correspondentes:

Quadro 1

Lista dos Estudos Selecionados (Brasil)

Título	Origem	Autoras
Comunidades de aprendizagem: compartilhando experiências em algumas escolas brasileiras (2010)	Brasil	Adriana Fernandes Coimbra Marigo et. al.

Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as) (2012)	Brasil	Fabiana Marini Braga et. al.
Comunidades de aprendizagem: uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade do ensino (2007)	Brasil	Fabiana Marini Braga
Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível (2020)	Brasil	Roseli Rodrigues de Mello et. al.
Diálogo y escuela en Brasil: comunidades de aprendizaje (2009)	Brasil	Roseli Rodrigues de Mello

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

No conjunto dos estudos selecionados da Espanha, destacamos três pesquisadoras e um pesquisador de reconhecida relevância teórica para o campo das comunidades de aprendizagem, todos participantes do CREA: Rocío García Carrión, Carmen Elboj, Ramón Flecha e Rosa Valls Carol. Dentre estes, Ramón Flecha, fundador do CREA e um dos principais pesquisadores mundiais da proposta, teve como estudo selecionado para esta revisão seu livro mais recente de 2024, no qual apresenta atualizações das bases teóricas e práticas deste modelo educativo. Complementando a seleção, a tese de doutorado de Rosa Valls Carol publicada em 2000, tendo sua pesquisa considerada uma das precursoras na sistematização acadêmica sobre o tema em interlocução com as teorias de aprendizagem dialógica. No Quadro 2, detalhamos os estudos escolhidos, incluindo o título dos trabalhos, o país de origem e as suas respectivas autoras.

Quadro 2

Lista dos estudos selecionados (Espanha)

Título	Origem	Autoras
Teacher Education in Schools as Learning Communities (2017)	Espanha	Rocío García Carrión et. al.
Análisis de las interacciones entre alumnado y diversas personas adultas en actuaciones educativas de éxito: hacia la inclusión de todos y todas (2016)	Espanha	Rocío García Carrión et. al.
Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación (2006)	Espanha	Carmen Elboj et. al.

Comunidades de aprendizaje: sociedad de la información para todos (cambios sociales y algunas propuestas educativas) (1998)	Espanha	Carmen Elboj et. al.
Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. Cultura y Educación (2009)	Espanha	Ramón Flecha
Comunidades de aprendizaje (2024)	Espanha	Ramón Flecha et. al.
The Critical Pedagogy that Transforms the Reality (2021)	Espanha	Rosa Valls Carol et. al.
Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información (2000)	Espanha	Rosa Valls Carol

Fonte: elaboração pela autora, 2025.

A concepção da aprendizagem dialógica

Com o avanço das tecnologias digitais, da internet e do processo da globalização, a partir dos anos 1990 se intensifica o processo que autores como Manuel Castells (1997) nomearam como *sociedade da informação*. Essa é considerada uma mudança estrutural na forma como a sociedade se organiza. Antes, predominavam os modelos advindos da Revolução Industrial (no século XVIII), em que o trabalho mecânico e a produção de bens materiais eram os motores determinantes da economia, política e cultura. Na virada para o século XXI, a lógica informacional transforma profundamente esse contexto, trazendo o acesso à informação e conhecimento como principal recurso valorizado socialmente. O domínio dessas habilidades abre novas possibilidades de inserção social, política e econômica, porém também evidencia um crítico processo de desigualdade e exclusão (Elboj et. al., 1998).

Enquanto as habilidades manuais deixam de ser o principal recurso de produção, as competências cognitivas, de comunicação e reflexão tornam-se centrais para os indivíduos na sociedade atual. No entanto, para muitos, o acesso a esse tipo de formação continua limitado por fatores sociais ou econômicos. Com isso, são acentuadas as desigualdades históricas entre

as camadas da sociedade que têm acesso a experiências culturais, educacionais e relacionais, e aquelas que são sistematicamente excluídas desses processos, tornando-o ainda mais visível (Elboj et. al., 1998).

Considerando esse contexto, a exclusão digital não se limita ao acesso ou uso das tecnologias: ela também se expressa na ausência de participação em novas possibilidades de interação com o outro, com o mundo, e na produção de conhecimento. As tecnologias digitais demandam competências comunicativas e de linguagem que evidenciam desigualdades culturais e reforçam padrões de exclusão social (Elboj. et. al., 1998). A educação, nesse momento, assume um papel decisivo para a democratização do acesso ao conhecimento, ou permanece sendo reprodutora dessas desigualdades.

Valls (2000) reforça essa perspectiva ampliando a discussão para a necessidade de romper com antigas práticas de transmissão do saber e com modelos hegemônicos de ensino, ainda presentes nas escolas. A autora critica a tendência à homogeneização do currículo, em que os conteúdos e temas valorizados são, em grande parte, definidos por uma cultura dominante (branca, pela voz de homens, eurocêntrica e acadêmica), o que ignora e marginaliza outras vozes e saberes de pessoas que fazem parte do espaço escolar e seu entorno.

Flecha (2022) ultrapassa o termo *sociedade da informação* com sua proposta de *sociedade dialógica*. Segundo ele, o diálogo é a origem do conhecimento na sociedade atual, sendo um eixo central da convivência, da produção de conhecimento e da organização social democrática e igualitária. Dessa forma, a construção coletiva de saberes (co-criação) tem centralidade, já que se compreende que todas as pessoas podem contribuir para esse processo. A prática do diálogo igualitário, também, amplia espaços de participação e exercício da cidadania por pessoas de todas as idades, possibilitando que todos possam ser agentes de transformação social. O autor também reconhece que a *sociedade dialógica* não é um modelo

utópico, ou já concretizado, mas encontra desafios como resistência de estruturas hegemônicas e opressivas, exclusão social, burocratização de processos de ensino e a desconfiança em relação ao diálogo em culturas principalmente marcadas pelo individualismo e utilitarismo.

O desafio de garantir a qualidade e transformar a escola em espaços colaborativos de construção de conhecimentos, experiências e competências requeridas para a cidadania continua em aberto. Embora o acesso à conteúdos e compartilhamento de informações tenha sido facilitado nas últimas décadas, isso não garante, por si só, a democratização das aprendizagens escolares. Nesse contexto, algumas propostas pedagógicas se destacam ao colocar o diálogo no centro, como as comunidades de aprendizagem, com a intenção de escutar as demandas reais de seus participantes e superar modelos unilaterais e hierárquicos de ensino, já ultrapassados pelas necessidades atuais (García-Carrión et. al., 2020; Flecha, 2022).

Fundamentos teóricos da aprendizagem dialógica

A abordagem da aprendizagem dialógica surge em resposta a esses desafios, partindo do princípio de que as pessoas, enquanto sujeitos de seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, podem transformar suas realidades por meio das relações que estabelecem com o outro e com o meio. É a partir deste diálogo que se abrem caminhos para a criação coletiva de práticas educativas mais inclusivas, em que os saberes e experiências de estudantes, educadoras, familiares e outros membros da comunidade fortalecem avanços no desenvolvimento acadêmico, social e emocional de todos os participantes (Mello, et. al. 2020; García-Carrión et. al., 2020).

Uma educação de qualidade, hoje, extrapola os espaços da sala de aula. Considera todos os contextos em que as crianças e jovens constroem suas experiências de vida,

incluindo a família, outros grupos sociais, o território e os espaços de expressão cultural, integrando esses elementos de forma significativa ao currículo e projeto pedagógico das escolas (Elboj et. al., 2006; Braga et. al., 2012). A proposta da aprendizagem dialógica reconhece essa dimensão ampliada da formação e aprendizagem, entendendo que ao ignorá-la, desconsideram-se também os saberes e conhecimentos que nascem a partir dessas relações.

Entre os principais autores que fundamentam teoricamente a proposta, destaca-se Jurgen Habermas, com sua crítica à “racionalidade instrumental”. Para ele, essa razão é orientada com a preocupação de obter práticas eficazes, produtivistas e utilitaristas para atingir os resultados esperados. Quando aplicada à educação, pode reduzir os sujeitos à passividade, impedindo uma construção compartilhada dos processos de ensino e aprendizagem. Habermas propõe o contrário, a “racionalidade comunicativa”, em que o diálogo, quando há igualdade na possibilidade de fala e de escuta, e abertura para questionamento recíproco, é o caminho para encontrar consenso entre os sujeitos. Assim, o conhecimento não é construído com base em relações de poder e *status*, mas acolhendo saberes diversos, corroborando com as práticas baseadas no diálogo igualitário entre os atores escolares, já que se trata da capacidade de cada um justificar suas ideias e pontos de vista através do diálogo, trabalhando habilidades como argumentação e escuta ativa (Habermas, 2012).

Paulo Freire também é uma das maiores referências na elaboração dos princípios da aprendizagem dialógica. Seu conceito de dialogicidade é identificado como um fundamento para o processo educativo, rompendo a clássica concepção do modelo bancário de ensino baseado na hierarquização do conhecimento, e trazendo uma proposta radicalmente ética e democrática de formação de jovens e adultos (Freire 1997, 1999). Compreendendo o diálogo como ferramenta e prática emancipatória para a aprendizagem, Freire defende a construção

de relações pedagógicas baseadas na troca, na escuta e no reconhecimento mútuo entre educadoras e estudantes. Como destaca Mello (2009), essa postura não é neutra: trata-se de uma escolha política e social das educadoras, que ao optarem pelo diálogo com seus alunos, abrem espaço para a construção coletiva dos conhecimentos e incentivam a autonomia crítica dos estudantes.

Ainda na perspectiva freiriana, destacamos a afirmação de Freire (1995) de que não se é necessário adaptar, mas sim transformar. Essa ideia é retomada por pesquisadoras da aprendizagem dialógica como uma reflexão que se traduz na necessidade de construir propostas educativas verdadeiramente inclusivas, ao invés de adaptar o ensino apenas para alguns, reforçando exclusões já existentes. Propõe-se então, a *transformação* do ensino para todas e todos. Mello (2009), nesse sentido, resgata o uso da palavra e do diálogo como elementos para essa transformação, na busca de tornar a educação mais justa e significativa. Ao argumentar, discutir e debater as diferentes realidades e saberes entre as pessoas, o diálogo se torna um princípio ético da prática educativa, ampliando perspectivas e criando coletivamente novos conhecimentos. A diversidade e as interações são valorizadas, escutando as necessidades e interesses reais dos sujeitos participantes dos processos de aprendizagem, sustentando práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e a justiça social.

Flecha (2009) também retoma Mead (1973) destacando sua concepção de que não há como separar indivíduo e sociedade, pois é a partir da interação com os outros (familiares, amigos, colegas, educadoras, comunidade) e por meio da mediação da linguagem que os sujeitos constituem suas formas de pensar, agir e se desenvolver. Nesse sentido, a escola é, além de um espaço de aprendizado formal, um território onde as interações sociais podem potencializar o incentivo e a motivação dos estudantes, ou ocupar um lugar reforçador de desigualdades (Flecha, 2009). Quando predominam na escola relações hierárquicas e autoritárias, os educadores não conseguem compreender as realidades e dificuldades dos

estudantes, que deixam de ser reconhecidos em suas singularidades e têm suas vozes silenciadas, o que Mead denomina como interações de poder. Esse tipo de interação é mantida com opressões silenciosas ou expressas, e mantém os indivíduos no mesmo lugar, sem espaço para construir em conjunto. Por outro lado, quando as interações se dão de forma dialógica baseadas na escuta, na confiança e no reconhecimento mútuo, há espaço para fortalecer vínculos, reconhecer e confiar nas capacidades do outro. Neste lugar, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem de todas as partes (Mead, 1973).

Apontar as falhas nesses processos de interação dentro da escola é um dos primeiros passos para transformar a aprendizagem nesse contexto. A concepção interacionista de Mead se aproxima diretamente com as contribuições da psicologia histórico-cultural de Vigotski, outro teórico que é base para os fundamentos das comunidades de aprendizagem. Para Vigotski (1991), o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação dos indivíduos com o meio e com os outros, vinculado à participação em práticas culturais mediadas. A noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) expressa justamente essa ideia: existe uma distância entre o que a criança consegue realizar sozinha, sem ajuda (nível *real* de desenvolvimento), e o que ela precisa de apoio de uma pessoa mais experiente (nível *potencial* de desenvolvimento). Vigotski entende que esse apoio pode vir não necessariamente da educadora ou de um adulto, mas também colegas mais competentes em uma determinada habilidade, e acontece por meio da mediação social, especialmente através da linguagem, diálogo e práticas compartilhadas.

Partindo de pressupostos como estes, Flecha (1998) elabora o conceito e os fundamentos da aprendizagem dialógica, um modelo de aprendizagem adequado às demandas da sociedade atual. O diálogo aqui se concretiza como princípio fundante e não como técnica ou ferramenta para o aprendizado, sendo o eixo central que reconhece os diversos saberes, experiências e subjetividades de cada um, e que todas as pessoas

(independente de idade ou títulos) são capazes de ensinar e aprender (Mello, 2009; Flecha et. al., 2024; García-Carrión et. al, 2016). Além disso, com a participação ativa da comunidade escolar, as práticas socioculturais da escola são discutidas e elaboradas em grupo, contando com os participantes para a tomada de decisões e construção curricular de forma singular para cada contexto. A escola, nesse caso, é um reflexo da cultura e práticas de seu território, incluindo os valores, crenças, pensamentos e prioridades de cada comunidade, sendo profundamente influenciada por eles.

Sete princípios constituem a base da aprendizagem dialógica, elaborados por Flecha (1998): O **diálogo igualitário** se baseia no entendimento de que independente da condição social ou de classe de uma pessoa, todas têm argumentos válidos que podem auxiliar na construção do conhecimento. A **inteligência cultural** afirma que os saberes práticos da cultura, construídos e vividos no dia a dia são valiosos, e o aprendizado se enriquece quando esses saberes também são reconhecidos. A **transformação** é o objetivo a se atingir: aprender e ensinar como prática de mudança social significativa e duradoura. A **dimensão instrumental** compreende que os conteúdos e conhecimentos científicos precisam ser de livre acesso para todos, integrando as realidades e cotidianos dos alunos a esses conteúdos. A **solidariedade** é a prática de apoio e cooperação entre as pessoas, construindo vínculos e compartilhando decisões e responsabilidades na escola. Por fim, a **igualdade de diferenças** sustenta a ideia de valorizar a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo. Esses princípios não são apenas conceitos abstratos, mas atuam como orientações concretas para o cotidiano das Comunidades de aprendizagem.

As práticas das comunidades de aprendizagem

As Comunidades de Aprendizagem são propostas educativas que se baseiam nos princípios da aprendizagem dialógica, com o objetivo de transformar as escolas em espaços

mais justos, participativos e inclusivos. Para isso, propõem um processo de mudança intencional e coletivo que envolve a participação de toda a comunidade escolar: educadoras, estudantes, famílias, voluntários e pessoas da comunidade. São elas: fase de sensibilização da comunidade escolar; tomada de decisão coletiva para transformação em comunidade de aprendizagem; fase do sonho (construção coletiva da escola ideal); análise do contexto e seleção de prioridades; planejamento das ações transformadoras, e a implementação do projeto com comissões mistas e práticas dialógicas. Todo o processo conta com o estudo da realidade e contexto local (Marigo, 2010).

Um ponto central na proposta é que o conceito de “professor” é ampliado com a participação de familiares, pessoas voluntárias, estudantes de universidades e ex-alunos, associações locais e representantes públicos da sociedade, que colaboram trazendo saberes culturais e locais a partir de projetos elaborados pelas educadoras e estudantes (Valls, 2000; Elboj, et. al., 2006).

As Atuações Educativas de Êxito (AEE), já mencionadas, são práticas que concretizam os princípios da aprendizagem dialógica, e podem ser implementadas em diferentes contextos ao redor do mundo. Seu objetivo é superar o fracasso escolar, promover a participação de toda a comunidade no processo educativo e melhorar a qualidade da aprendizagem de todos os envolvidos. As AEE vêm sendo aprimoradas e testadas em mais de 15.000 escolas, não apenas comunidades de aprendizagem, e são, de acordo com Flecha et. al (2024), as práticas educativas que mais possuem evidências científicas de impacto positivo na educação. Identificamos as nove: **tertúlias dialógicas, grupos interativos, modelo de convivência, biblioteca tutorada, formação de familiares, formação do professorado, extensão do tempo de aprendizagem, contrato de inclusão dialógica e liderança.** Introduzimos cada uma delas com alguns exemplos atuais de sua implementação, principalmente nos contextos brasileiros e da América Latina.

O **contrato de inclusão dialógica**, segundo Flecha et.al. (2024), é um compromisso coletivo assumido por uma comunidade que decide transformar sua realidade em diferentes dimensões da vida, como educação, saúde, trabalho, ambiente e as relações sociais. Essa transformação costuma começar pelas escolas, por meio da adoção das AEE e é justamente a partir delas que esse movimento começa: um espaço onde as reflexões e debates ganham forma e se expandem para além dos muros, alcançando toda a comunidade.

O **modelo de convivência**, também chamado modelo dialógico de convivência, surgiu a partir da elaboração do documento “*Achieving student well-being for all: educational contexts free of violence*” (Flecha et. al., 2024, p. 49), como resultado de uma investigação voltada à construção de um modelo de convivência nas escolas que fosse verdadeiramente inclusivo e possível de atuar em qualquer contexto socioeconômico. A partir de uma extensa pesquisa em escolas em várias partes do mundo, esse modelo foi identificado como o que mais se encaixa nos objetivos de promover o bem estar e a convivência não violenta nas instituições escolares.

Com base no diálogo entre todos os membros da comunidade educativa, o modelo busca incentivar os estudantes a expressarem suas dificuldades, desconfortos e violências silenciadas nas escolas, atuando em sua prevenção e resolução efetiva. Nesse sentido, projetos voltados à prevenção de *bullying* e ao fortalecimento de vínculos de amizade e relacionamentos saudáveis têm apresentado bons resultados. Ríos Macías (2021) relata a experiência de um projeto clássico dessa iniciativa chamado “*club de valientes*”, desenvolvido em uma escola de educação infantil em Córdoba. A iniciativa contribuiu com a redução da violência entre as crianças, além de diminuir a tolerância a comportamentos agressivos, que praticamente não esteve mais presente no contexto escolar. O autor destaca ainda que as crianças passaram a se expressar com mais clareza quando precisam de ajuda,

sem receio de serem desencorajadas pelos colegas, algo frequente nas interações infantis marcadas pela cultura de omissão diante de violências.

A **formação de familiares** e a **formação do professorado** compreendem que todas as pessoas envolvidas no processo educativo são capazes de aprender, refletir e transformar suas práticas por meio do diálogo e da troca em grupo (Flecha et. al., 2024). Nessas formações, textos científicos e pedagógicos são discutidos coletivamente, a partir das experiências dos participantes e da realidade da escola. A interação é horizontal e argumentativa, em sintonia à perspectiva vigotskiana de aprendizagem como um processo cultural e situado (Vigotski, 1991). Vasconcelos (2021) retrata uma experiência de uma escola em Goiás, no processo de transformação em comunidade de aprendizagem: uma formação de mães em processos dialógicos no programa “alfabetizar letrando”. Como resultados, a autora identificou uma melhora significativa na parceria entre famílias e educadoras, com a criação de espaços de troca sobre práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, surgiram tensões e desencontros que revelaram desafios na construção de uma compreensão mútua entre a escola e as famílias que, por sua vez, impulsionaram reflexões críticas e revisões nas práticas que vinham sendo elaboradas pela escola, incorporando as experiências e realidades dessas mulheres.

Outra prática destacada é a **extensão de tempo de aprendizagem**, que tem sido revisitada após o período pandêmico. Com o fechamento das escolas durante esse tempo, em algumas escolas o acesso à conteúdos e recursos pedagógicos de forma ampliada contribuiu para avanços na aprendizagem dos estudantes. Reconhecendo que é possível estender o tempo de envolvimento com atividades educativas sem aumentar a carga de trabalho das educadoras (evitando sobrecarga e prejuízos à saúde física e mental), Flecha et. al. (2024) propõem a colaboração de voluntariado ou organizações da sociedade civil. A proposta é que atividades como esportes, leitura, clubes, oficinas e outros projetos possam acontecer após o

período de aulas regulares, ampliando as oportunidades de convivência, inclusão e aprendizagem para crianças e jovens de diferentes contextos sociais.

A **biblioteca tutorada** é uma das possibilidades de extensão do tempo de aprendizagem. Com a participação de voluntários e familiares, o espaço da biblioteca na escola pode se tornar um ambiente coletivo de projetos de leitura, apoio para tarefas de casa, ensino de informática para a comunidade e criação de vínculos de solidariedade entre seus usuários, promovendo experiências de reconhecimento e pertencimento (Flecha et. al., 2024). Destacamos a pesquisa de Vieira e Mello (2018) realizada em uma escola de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. As autoras acompanharam ao longo de um ano e cinco meses a atividade de biblioteca tutorada nesta escola, identificando transformações significativas como o estímulo à participação, fortalecimento de habilidades de fala, parceria entre professores e o ensino transversal de conteúdos. Esses resultados contribuíram tanto para a aprendizagem quanto a convivência social entre os participantes.

Já os **grupos interativos** são práticas em que estudantes com diferentes níveis de desempenho compartilham projetos ou atividades para aprender e dividir o que já sabem em grupos (incluindo a possibilidade de mesclar séries escolares ou participação de voluntários fora da escola). Nesse formato, a diversidade de saberes é vista como potencializadora do aprendizado, em um ambiente de troca e escuta mútua (García-Carrión et. al., 2016; Flecha, 2009).

Ainda nessa prática, destacamos a pesquisa de dissertação de Toledo (2018) que encontrou uma contradição interessante: a experiência de uma escola em São Paulo que implementa grupos interativos na intenção de aproximar os familiares ao cotidiano escolar. Os resultados mostraram que os estudantes se beneficiaram da presença dos familiares em sala de aula, porém, a autora observa que, sem um trabalho coletivo em torno dos princípios da aprendizagem dialógica, a implementação de apenas uma AEE não é suficiente para

promover mudanças estruturais na escola. A autora também identifica que a escola mantinha uma postura unilateral, esperando que as famílias se adequassem às suas expectativas, sem abrir espaço real para aprender com seus saberes e experiências.

As **tertúlias dialógicas** são encontros coletivos de leitura de obras clássicas da literatura, ciência ou filosofia. Podem envolver estudantes de diversas idades, suas famílias e outros voluntários e profissionais da escola. O foco está no debate das interpretações de cada participante, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, críticas e linguísticas, por meio do diálogo entre perspectivas diferentes que são mediadas pelo uso compartilhado da linguagem e da cultura, como apontado por Mead (1973). Marigo & Logarezzi (2022) ampliam o conceito das tertúlias dialógicas com as práticas de tertúlias de artes e tertúlias dialógicas musicais, com a mesma proposta, mas na direção de discutir obras de arte e peças musicais clássicas.

Por fim, destacamos a **liderança dialógica**, que se constrói com base no diálogo, no respeito à diversidade de vozes e na escuta ativa de todos os membros da comunidade escolar. Essa forma de liderança busca mobilizar todos os envolvidos independente de sua origem, formação ou condição social, para encontrar soluções e construções conjuntas para desafios de sua realidade. Nesse sentido, as decisões não se concentram em poucos, mas, novamente, partem de um compromisso coletivo com a transformação. Flecha et. al. (2024) evidenciam experiências de lideranças dialógicas entre mulheres, equipes diretivas, e estudantes de todas as idades.

Experiências iniciais brasileiras de comunidades de aprendizagem

A consolidação das comunidades de aprendizagem na Espanha, seguida por sua chegada ao Brasil e outros países da América Latina, revelam um processo de transformação escolar construído em diálogo com os contextos locais. A seguir, apresentamos experiências

de escolas transformadas em comunidades de aprendizagem no Brasil a partir da visão das próprias idealizadoras deste processo no país, e ressaltamos os desdobramentos característicos deste território, assim como seus desafios e aprendizados.

No Brasil, o NIASE é criado em 2002 com o intuito de:

“(...) visibilizar a comunicação entre universidade e escolas básicas, para formação inicial e continuada do professorado em uma perspectiva dialógica, assim como para o desenvolvimento de investigações que ajudassem a identificar elementos que configuram obstáculos para relações mais igualitárias na sociedade brasileira e as que já são transformadoras”

(tradução da autora) (Mello, 2009)

O cenário das políticas educacionais no Brasil, nas últimas décadas, foi marcado por marcos legais que abriram espaço para mudanças na direção democrática das escolas.

Destacamos a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Lei 9394/1996), que estabelece a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico das escolas, e reconhece a importância da atuação da comunidade escolar e da comunidade externa em seus conselhos.

As primeiras ações do NIASE voltadas à implementação das comunidades de aprendizagem no país foram ainda em 2002, em conjunto com a Secretaria de Educação de São Carlos. Naquele momento, os desafios da educação pública brasileira, como as condições precárias das escolas e a sobrecarga de seus profissionais, tornavam o contexto especialmente delicado. Apenas uma escola manifestou interesse em implementar a proposta e, a partir disso, o NIASE iniciou um trabalho de conscientização com o professorado, familiares e alunos da escola. Mello (2009) ressalta que esse processo possibilitou uma aproximação nunca antes experimentada entre os profissionais da educação e as famílias, que passaram a ser reconhecidas em sua realidade, suas condições de vida, saberes e necessidades, aspectos

que muitas vezes permaneciam invisibilizados no cotidiano escolar.

Nesse movimento dialógico e horizontal, evidenciou-se a distância entre a escola e as realidades sociais, econômicas e culturais das crianças e famílias com as quais se relaciona. No processo de transformação dessa primeira escola, a comunidade interna e externa se uniu em torno dos valores, sonhos e desejos compartilhados, tornando-se oficialmente uma comunidade de aprendizagem em 2003. Após um ano, a Escola Antônio Stella Moruzzi já funcionava plenamente com práticas de AEE como comissões mistas, biblioteca tutorada, grupos interativos e atividades oferecidas por voluntários da comunidade (Mello, 2009).

Em 2005, dois anos após a consolidação da primeira escola e com o NIASSE ainda atuando em frentes de pesquisa, formação e orientação de trabalhos acadêmicos sobre o tema, uma segunda escola da rede demonstra interesse no projeto. Essa escola estava situada em uma região de vulnerabilidade socioeconômica, e a educação das crianças esbarrava constantemente com situações de violência, discriminação e falta de infraestrutura. Existia também um distanciamento evidente entre escola e famílias, com baixa participação no processo educativo e pouca confiança das educadoras na possibilidade de mudança. Após o período de sensibilização com a equipe, estudantes e suas famílias, das 16 educadoras da escola, 14 pediram mudança de instituição. Com apenas duas educadoras da equipe original, a Escola Municipal Janete Maria Martinelli Lia enfrentou os desafios iniciais e, até hoje, desenvolve suas atividades com o apoio da Secretaria Municipal de São Carlos, do NIASSE e voluntários da universidade e da comunidade (Mello, 2009).

As autoras Mello, Braga e Gabassa (2020) ressaltam o avanço e fortalecimento das escolas transformadas em comunidades de aprendizagem no Brasil, mas também reconhecem seus desafios de implementação. Um dos principais contrastes em relação à experiência espanhola diz respeito às condições de trabalho das educadoras. No Brasil, é comum o relato de que o tempo destinado à pesquisa e formação continuada, ao planejamento coletivo e à

atenção individualizada aos alunos não é remunerado ou é significativamente reduzido, o que contribui para a sobrecarga e limita a atuação para além da sala de aula.

Outro desafio recorrente é o acúmulo de vínculos empregatícios, fator que as autoras relatam ser característico em nosso país, enquanto na Espanha as educadoras trabalham em apenas uma escola em tempo integral. Ainda assim, escolas brasileiras vêm encontrando caminhos próprios para sustentar suas práticas dialógicas, como podemos observar nos relatos ao longo desta revisão, criando possibilidades de transformação mesmo em meio à precarização e desvalorização do trabalho docente no Brasil (Mello et. al. 2020).

O papel das educadoras nas comunidades de aprendizagem

A ênfase das comunidades de aprendizagem no sucesso escolar dos estudantes busca garantir a todas as crianças e jovens o direito à uma educação de qualidade, comprometida com seu desenvolvimento integral e contrária à lógicas meritocráticas e de transmissão de conhecimento. No entanto, observamos que o foco permanece nos alunos e seus processos de aprendizagem, como se evidencia nas descrições das AEE, e nos principais materiais de referência da proposta (Elboj et. al., 2006; Flecha 2009; Flecha et. al., 2024).

Esta revisão, ao retomar os fundamentos e elementos centrais das comunidades de aprendizagem, também parte da pergunta de como os estudos abordam o papel das educadoras nesse contexto. Nos estudos analisados, identifica-se que esse papel é, em grande parte, compreendido a partir da mediação da aprendizagem dos estudantes, e a educadora aparece como facilitadora ou organizadora dos processos educativos. No entanto, os próprios processos vividos por elas tendem a permanecer à margem das análises mais aprofundadas.

Nos textos que tratam das ações educativas de êxito (AEE), a educadora geralmente aparece como responsável por criar condições para que os estudantes se envolvam em processos dialógicos de aprendizagem, incentivando o uso da linguagem, do pensamento

crítico e das habilidades sociais para se relacionar com os outros e seu contexto, sendo parte deste processo e não passivo à ele (Elboj et. al. 2006; Valls et. al., 2021; Braga et. al., 2012). Embora essas práticas apontam para uma atuação ativa das educadoras, os estudos também relatam tensões e resistências marcadas por condições estruturais, como a falta de tempo, precariedade nas condições de trabalho (dupla/tripla jornada, sobrecarga e desmotivação), ou até o desconhecimento dos princípios formativos do projeto. Braga (2007), por exemplo, ilustra essa situação com falas de algumas educadoras: “A maior dificuldade era o preparo das atividades, que demandavam tempo e precisavam ser feitas por mim”, ou, ainda: “Embora eu ache a proposta excelente, não tinha disponibilidade para estar ajudando e me articulando naquele momento.” (Braga, 2007, p. 203).

Assim, identificamos que as AEE como as tertúlias dialógicas, comissões mistas e grupos interativos são abordadas nos textos como estratégias pedagógicas (elaboradas e efetivadas pelas educadoras e voluntárias) que promovem o sucesso escolar dos estudantes. Na literatura, as educadoras são responsáveis por garantir as condições para que os princípios da aprendizagem dialógica possam se concretizar (Braga, 2007; Flecha, 2009). Embora a participação das famílias e dos voluntários seja valorizada e o conhecimento seja concebido de forma horizontal, o papel das educadoras tende a ser associado a uma função mais técnica de aplicação dessas práticas: preparando atividades, mediando interações e acompanhando sua execução, o que acaba limitando o olhar para seus próprios processos formativos.

Destacamos o estudo de García-Carrión et. al. de 2016, que apresenta uma proposta de formação docente com o programa *Raising Awareness* (criando consciência, tradução nossa), implementado em comunidades de aprendizagem em países da América Latina. As autoras enfatizam a importância desse momento inicial e intensivo de formação das educadoras, ancorado nas bases teóricas e nas evidências científicas da proposta das comunidades de aprendizagem. Novamente, ressaltamos que a formação aqui é realizada a

partir de uma abordagem dialógica, com o envolvimento das docentes, pesquisadoras familiares e membros da comunidade escolar, mas a centralidade do discurso permanece voltada para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, e não para os processos de transformação e desenvolvimento das próprias educadoras.

De modo geral, os estudos analisados nesta revisão apontam para contribuições relevantes ao enfatizarem momentos de reflexão coletiva, questionamento de práticas, crenças e da própria formação inicial das educadoras. No entanto, essas experiências ainda são majoritariamente descritas como etapas de apropriação dos princípios da aprendizagem dialógica e das AEE, bem como nos resultados esperados e nas resistências a serem superadas. Observamos que pouco se aprofunda sobre o que esses movimentos representam para as próprias educadoras. Nos relatos, o engajamento das profissionais tende a se intensificar à medida que elas se apropriam da proposta e permanecem nas comunidades de aprendizagem, ainda que se identifique diversas formas de tensão e desafios nesse caminho (Mello et. al., 2024; Marigo, 2010; García-Carrión et. al., 2017).

Considerações preliminares

Ao longo desta revisão narrativa, buscamos compreender os fundamentos e principais elementos das comunidades de aprendizagem, refletindo especialmente sobre o papel das educadoras nesse contexto. Partimos do reconhecimento de que as escolas enfrentam desafios significativos e singulares do século XXI, conforme discutido por autores que analisam a organização da sociedade atual. Diante das persistentes desigualdades sociais e da manutenção de práticas escolares hierárquicas e excludentes, as comunidades de aprendizagem se apresentam como uma proposta ética e política voltada à construção de uma educação verdadeiramente participativa, inclusiva e socialmente comprometida.

A análise dos estudos revela que a aprendizagem dialógica tem se mostrado uma estratégia consistente para o desenvolvimento de experiências educativas mais significativas e conectadas às realidades dos sujeitos. As Atuações Educativas de Êxito (AEE), amplamente discutidas na literatura, expressam como essa proposta se materializa no cotidiano escolar e reafirmam a importância da participação coletiva na construção do conhecimento, principalmente no que diz respeito à superar as desigualdades e o fracasso escolar.

Em contrapartida, embora os estudos enfatizem o protagonismo dos estudantes e as possibilidades de transformação geradas pelas interações entre escola, famílias e comunidade, notamos que a atuação das educadoras ainda é muitas vezes apresentada de forma reduzida, restrita a uma função técnica e operacional. Sugerimos, para próximos estudos, uma escuta mais atenta às educadoras como sujeito em desenvolvimento, que carrega histórias, tensões, descobertas e elaborações cotidianas. Esta revisão convida à continuidade da investigação sobre o papel das educadoras nessas comunidades, com atenção aos significados que atribuem às suas práticas, aos desafios que enfrentam e as mudanças que surgem a partir de suas experiências. Destacamos, ainda, o fato de que os estudos sobre comunidade de aprendizagem se inserem majoritariamente sob a ótica da pesquisa em educação.

É justamente neste ponto que essa pesquisa de dissertação se insere, buscando compreender, a partir do ponto de vista da Psicologia do Desenvolvimento, o potencial formativo das comunidades de aprendizagem para as educadoras, reconhecendo que a transformação nessas escolas não se limita aos estudantes, mas também tocam profundamente aquelas que os acompanham.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa qualitativa em Psicologia do desenvolvimento humano e o papel da pesquisadora

A construção desta pesquisa parte de escolhas que refletem o compromisso com uma Psicologia atenta às realidades sociais, culturais e históricas dos sujeitos. Assumimos que a produção de conhecimento não é neutra, mas se constitui por escolhas éticas, políticas e epistemológicas das pesquisadoras. Desde o início desta pesquisa, a pesquisa qualitativa se apresentou como o caminho mais coerente, especialmente no que se refere ao papel da pesquisadora como parte implicada na produção de sentidos: aquela que interpreta, analisa e investiga o contexto a partir da interação com o meio e os participantes, em um processo de construção, além da reprodução de métodos científicos de produção de conhecimento (Willig, 2013)

Historicamente, o estudo do desenvolvimento humano pela Psicologia foi dominado por um paradigma positivista, que privilegia métodos quantitativos para análise de informações, como escalas, testes e experimentos controlados em laboratório, universalizando a experiência humana ao reduzi-la a variáveis controláveis. Essa visão contribui para a fragmentação do conhecimento psicológico, reduzindo aspectos emocionais, cognitivos e sociais em categorias simplificadas e desconsiderando a perspectiva do pesquisador que observa e analisa esses fenômenos. Assim, uma relação direta é feita entre o que existe (a realidade) e sua representação, como se houvesse a possibilidade de descrevê-la de forma acurada e sem vieses (Willig, 2013).

Até o início do século XX, predominava uma concepção maturacionista e biologizante do desenvolvimento humano centrada em modelos universais e normativos que desconsideravam o papel das relações sociais e da cultura. Vigotski (1991), ao criticar essas

abordagens, expôs o uso de metáforas que comparam o desenvolvimento infantil a uma comparação com a botânica, como sugere o próprio termo “jardim de infância”, depois aproximando o comportamento infantil ao de primatas, tratando-o como objeto de investigação e observação zoológica. Para o autor, tais comparações revelam o quanto a Psicologia na época negligenciava as especificidades do humano e a complexidade de seu processo de desenvolvimento.

González Rey (2005) também questiona essa trajetória destacando a preocupação excessiva da Psicologia em se legitimar como ciência, centrando-se em técnicas e metodologias validadas cientificamente em detrimento de um olhar mais amplo e complexo do ser humano. Essa perspectiva positivista acabou deixando de lado dimensões subjetivas, simbólicas e relacionais, que, embora não sendo diretamente observáveis, são essenciais para compreender os fenômenos do desenvolvimento. Para o autor, uma ciência comprometida com o humano precisa de um posicionamento ético e epistemológico que leve em conta os processos históricos e culturais implicados em cada experiência.

Com base nesse entendimento, esta pesquisa parte do princípio de que o conhecimento produzido pela Psicologia não é um reflexo objetivo da realidade, mas uma construção processual, situada e dialógica. Os significados devem, então, ser construídos da relação entre a pesquisadora, os participantes e contexto, exigindo uma atenção especial às singularidades envolvidas. Essa contextualização emerge como parte central da pesquisa qualitativa em desenvolvimento humano, considerando que a realidade dos fenômenos é continuamente percebida, significada e (re)significada pelos sujeitos em suas relações com o mundo. Durante esse processo, a pesquisadora precisa assumir uma postura implicada, consciente de que seus próprios referenciais, escutas e escolhas atravessam a investigação (González Rey, 2005).

É nesse ponto que a proposta de Braun e Clarke (2022) oferece contribuições valiosas. As autoras compreendem a análise qualitativa como uma prática criativa e flexível, em que a pesquisadora não apenas descobre informações ou dados, mas participa ativamente da produção de novos significados a partir de tensionamentos movimentados em encontro com o campo. Sua metodologia, como veremos no percurso metodológico, convida a um movimento investigativo em que hipóteses e conceitos teóricos não são definidos de forma rígida a priori, prontos para se encaixarem nas informações que encontramos em campo, mas vão sendo elaborados ao longo da pesquisa, em resposta às descobertas que surgem da interação com a realidade.

A perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski

Como mencionado anteriormente, nos baseamos na Psicologia Histórico-Cultural para compreender o desenvolvimento humano como um processo socialmente mediado e historicamente construído. Essa abordagem, consolidada a partir dos estudos principalmente de Vigotski (1991; 2001; 2003) propõe uma leitura do desenvolvimento que coloca as relações, a cultura e a mediação simbólica como dimensões centrais nesse processo. Nesse sentido, o desenvolvimento humano não é visto como um processo linear ou natural, centrado em concepções maturacionistas ou individualizantes, como outros teóricos antes de Vigotski determinavam. Em sua visão, as transformações psicológicas ocorrem por meio da participação ativa dos indivíduos em práticas culturais mediadas pela linguagem e pela interação com o outro.

Dessa forma, Vigotski (1991) afirma que existem dois tipos de funções psicológicas: as elementares, presentes desde o nascimento como a percepção involuntária e a memória mecânica, e as superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato e a linguagem interior, que se desenvolvem ao longo do tempo por meio da mediação cultural e das relações sociais. Esse é um dos pontos mais centrais de sua teoria, destacando

que essas funções superiores não emergem naturalmente, mas são construídas *na e pela* prática social, e se organizam ao longo da vida em função das vivências e das formas de participação do indivíduo na cultura.

Para explicar como as funções psicológicas superiores se desenvolvem, Vigotski (1991) propôs o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que compreende a distância entre o que o indivíduo é capaz de realizar sozinho (nível de desenvolvimento real) e aquilo que consegue realizar com o apoio de um adulto ou companheiro mais experiente (nível de desenvolvimento potencial). No entanto, esse apoio não deve ser entendido como apenas uma instrução ou ajuda pontual, mas como um processo interacional que tem a capacidade de criar novas formas de pensar, agir e se perceber no mundo. É nesse intervalo, entre o que já se sabe e o que se pode descobrir com o outro, que o desenvolvimento se torna possível, provocando reorganizações internas e abrindo caminhos para modos mais complexos de funcionamento psicológico. Aprender, nesse sentido, é entrar em relação com algo que ainda não se domina completamente, mas que se torna possível no encontro com o outro.

Sobre essa relação com o outro, Vigotski (1991) elabora o conceito de mediação. Nele, sustenta a ideia de que o ser humano não se relaciona diretamente com o mundo, mas o faz por meio de instrumentos e signos, como a linguagem, que atua como mediadora entre o indivíduo e a realidade. A linguagem, então, além de atuar como forma de comunicação, organiza o pensamento, estrutura a memória, regula a atenção e sustenta processos de significação. Reconhecendo o papel da mediação, o autor amplia a ideia de desenvolvimento retirando o foco das capacidades individuais, para os processos de construção coletiva. Nessa lógica, Vigotski traz que as funções psicológicas superiores se desenvolvem primeiro no plano interpsicológico (entre os indivíduos) e, posteriormente, no plano intrapsicológico (dentro dos indivíduos), processo que nomeia de internalização. Assim, a mediação é o que

permite transformar uma troca vivida em uma elaboração consciente, passando pela internalização do social para o individual. Com isso, compreendemos que o outro é condição para o desenvolvimento, introduzindo, por meio da mediação, formas culturais de pensar e agir que são progressivamente internalizadas pelos indivíduos (Vigotski, 2001).

Outro conceito que trabalharemos ao longo desta pesquisa diz respeito ao que Vigotski trata da diferença entre vivência e experiência. Nos estudos do autor, introduz-se a noção de *perezhivanie*, termo que em português, costuma ser traduzido como “vivência”. Diferente da ideia de experiência, como algo que acontece de fora para dentro (como um fato, um evento ou um estímulo), a vivência é entendida como a forma singular como o indivíduo sente, interpreta e se posiciona diante do que vive. A vivência, então, não é apenas o que acontece, mas também como isso afeta o indivíduo, com base em sua história, valores, contexto e modo de ser. Como Vigotski (2003) destaca, a mesma situação social pode gerar vivências muito diferentes entre duas pessoas, já que não é a situação em si que determina o desenvolvimento, mas o modo como ela é integrada às trajetórias singulares do indivíduo. Nessa perspectiva, os sentidos que são construídos pelos indivíduos a partir do que vivem deixam de ser vistos como periféricos e passam a ter um papel central naquilo que os indivíduos são e se transformam ao longo da vida.

Aprendizagem situada

Na perspectiva desta pesquisa, a aprendizagem não é um processo neutro, descontextualizado ou meramente cognitivo. Ela é produzida no território, permeada pelas relações, afetos e marcas culturais que configuram o contexto em que o sujeitos estão inseridos. Aprender, como Lave e Wenger (1991) ressaltam, é uma experiência situada, partindo da crítica a abordagens convencionais que tratam o conhecimento como algo a ser transmitido ou acumulado, sem a influência dos significados que cada sujeito constroi. Para

os autores, aprender é participar de forma progressiva e engajada em práticas sociais concretas, em contextos reais, onde o saber se produz na relação e na ação, conversando com a teoria de Vigotski (1991; 2001; 2003) de que a aprendizagem é um processo social, cultural e histórico.

Dessa forma, a aprendizagem é vista como um processo interativo com o meio, e deve ser analisada em seu contexto específico. Sendo socialmente construída, a aprendizagem se dá a partir do engajamento social dos indivíduos de um determinado grupo. Contempla várias dimensões da vida nos grupos, tais como as práticas, o contexto e a cultura, de forma autêntica: o conhecimento é construído entre os sujeitos não como primariamente abstrato e desvinculado das vivências, mas como provisório, mediado e socialmente moldado. O foco da aprendizagem situada está nos processos de participação e construção de significados que acompanham o aprender, mais do que em conteúdos padronizados ou produtos finais (Lave e Wenger, 1991).

Educação como prática de liberdade

Paulo Freire publicou seu livro “Educação como prática de liberdade” em 1967, hoje tida como uma de suas obras mais importantes. Freire nos convida a olhar para a função social da escola enquanto lugar de questionamentos, diálogo e práticas emancipadoras, onde o conhecimento se constroi com os sujeitos, e não apenas para eles. A prática da liberdade implica no encontro genuíno e intencional entre os sujeitos, em que a escuta permite compreender as realidades e saberes do outro, considerando-os importantes elementos para criar condições para que os sujeitos se tornem conscientes de si e de seu lugar no mundo, em um movimento ético-político de leitura da realidade.

Ao contrário de uma educação bancária, centrada na passividade dos aprendizes, Freire acredita que a intencionalidade da escola vem da necessidade e do desafio de promover

uma educação mais inclusiva e significativa para todos. O processo educativo, mais do que espaço de aprendizado para conteúdos curriculares, é também uma ferramenta de transformação social. Quanto mais os alunos se relacionam e aprendem sobre sua realidade e sobre seu papel no meio, mais têm capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre eles, construindo, desde a escola, possibilidades de transformar a realidade opressora, que mantém desigualdades e silencia vivências (Freire, 1987; 1999).

Em consonância a Freire, hooks (2017) traz a reflexão sobre a dimensão afetiva e existencial do aprender. A autora reivindica a sala de aula das escolas como um espaço radical de possibilidades, em que os sujeitos não se resumem a aprendizes de conteúdos, mas como sujeitos inteiros, formados até então pelas vivências que carregam de suas histórias. A crítica da autora parte das lógicas de dominação que permeiam a escola, operando tanto nas estruturas formais da escola, como currículo e avaliações, quanto nas relações cotidianas, como: o autoritarismo na figura de quem detém o saber, o silenciamento ao não reconhecer as vozes e culturas de estudantes e educadoras e a hierarquia do saber, que valoriza apenas o conhecimento acadêmico e normativo, em detrimento de saberes populares e comunitários. hooks aponta que essa lógica reproduz, nas escolas, estruturas de opressão presentes na sociedade.

Sua visão da prática de liberdade envolve criar espaços na escola em que todos possam ser ouvidos, reconhecidos e validados em sua experiência, sejam crianças, jovens ou adultos. Ensinar, para hooks, é um ato de resistência e amor, que exige, por parte das educadoras, um compromisso ético e político profundo com a escuta e a presença na relação com seus alunos e com a comunidade (hooks, 2017). É também uma prática que se sustenta na curiosidade, na dúvida e na abertura ao inacabado, visto que o desenvolvimento é um processo permanente.

Tais autores nos convocam a pensar na educação como um processo político e coletivo, no qual se formam sujeitos conscientes de sua história e capazes de intervir nela. Para eles, a escola é um espaço em que o saber não se separa da experiência. À medida em que nos relacionamos e descobrimos outras culturas, valores e possibilidades no encontro com o outro, também produzimos novos sentidos, elaboramos essas experiências e nos transformamos por elas. Nessa perspectiva, as educadoras não são vistas como autoridade máxima na escola, mas são responsáveis em articular encontros, perguntas e diálogos, também se afetando a partir deles. Já os estudantes são reconhecidos como sujeitos pensantes e capazes de participar ativamente da construção do conhecimento e da realidade que habitam.

OBJETIVOS

GERAL: Compreender as narrativas de desenvolvimento de educadoras em seu processo de ensinar e aprender nas vivências em uma comunidade de aprendizagem

ESPECÍFICOS:

- Analisar como a interação social na construção de saberes docentes e discentes participa do desenvolvimento das educadoras em uma comunidade de aprendizagem
- Investigar como as práticas socioculturais compartilhadas na CAP permeiam, influenciam e transformam a atuação das educadoras, ao mesmo tempo em que elas contribuem para transformar a cultura da própria comunidade

PERCURSO METODOLÓGICO

Natureza da pesquisa

A pesquisa de base qualitativa permitiu uma visão aprofundada dos processos e significados das narrativas presentes nas falas das participantes da pesquisa. Adotamos uma perspectiva interpretativa-fenomenológica para a análise. Nesse sentido, colocamo-nos não como observadoras externas e neutras, mas como pesquisadoras implicadas na construção interpretativa da produção de sentidos, constituída na interação dialógica com as participantes e no diálogo com o marco teórico.

Os procedimentos de trabalho de campo foram pautados em observação inicial, diário de bordo e entrevistas semiestruturadas presenciais, que serão detalhadas nesta seção. Para a análise dos dados, utilizamos a análise temática reflexiva em nível latente de Braun e Clarke, por se tratar de um método flexível e completo, que permitiu uma investigação profunda e minuciosa das informações a partir de narrativas orais, se alinhando com nossos pressupostos teóricos adotados. Todo o processo de trabalho de campo, desde o primeiro momento na escola até a última etapa de análise, compreendeu o período de doze meses, entre agosto de 2024 a julho de 2025.

Cenário da pesquisa

A Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP) é uma escola pública da região periférica do DF, em que estudam alunos de educação infantil e ensino fundamental I nos períodos matutino e vespertino. A CAP foi inaugurada em 2018, impulsionada pelo desejo de se construir uma escola pública que fosse diferente dos modelos escolares convencionais, em contato com as demandas reais da comunidade. O projeto da escola foi sonhado e planejado a partir de um grupo de educadoras da Coordenação Regional de Ensino do Paranoá, que iniciou um processo de articulação política em contato com o grupo extensionista

“Autonomia” vinculado a Faculdade de Educação da UnB e ao “Projeto Brasília 2060” do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que tem como um de seus coordenadores o educador e criador da Escola da Ponte, José Pacheco.

A CAP é uma escola que já nasce como uma comunidade de aprendizagem, diferente das experiências que encontramos na literatura. Na pesquisa, a escola se constitui como contexto no qual as análises se desenvolvem. Importante destacar, entretanto, que não é nosso objetivo avaliar em que medida a CAP se enquadra nos modelos existentes de comunidade de aprendizagem, compreendendo que o foco está nas narrativas de desenvolvimento das educadoras.

De acordo com o PPP da escola, em 2016 e 2017 o grupo original que fundou a CAP iniciou os estudos e formações sobre comunidades de aprendizagem, e as primeiras reuniões com a comunidade e futuras famílias de alunos começaram a acontecer ainda em 2017. Como formação específica, desenvolveu-se uma parceria com a EAPE na elaboração e certificação do curso “Comunidade de Aprendizagem: educação social, fazeres inovadores e práticas com as infâncias” (PPP da CAP, 2022).

Os valores principais da escola, base para as práticas e relações desenvolvidas na CAP, começam a ser discutidos ainda antes da inauguração da instituição, momento em que 7 valores são selecionados: amorosidade, corresponsabilidade, humildade, respeito, resiliência, autonomia e coerência. No segundo ano de escola, esses valores são revisitados e redefinidos, a partir das vivências das pessoas reais que participam da CAP todos os dias. Atualmente, são quatro os valores principais: amorosidade, respeito, responsabilidade e autonomia (PPP da CAP, 2022).

Os princípios e dispositivos pedagógicos da escola são construídos também a partir desses valores. De acordo com Rossato et. al. (2020), alguns deles são: isomorfismo (em que os mesmos valores e propostas sejam vividos entre adultos e crianças), cuidado mútuo,

cooperação, direito à fala e à escuta, e a ideia de que todos são educadores e educandos (todos são capazes de ensinar e aprender).

Trabalho de campo e escolha das participantes

No momento de iniciar o trabalho de campo, propusemos um processo de aproximação e reconhecimento do contexto de forma mais aprofundada, contando com três semanas iniciais de observação e elaboração de diário de campo. Buscando compreender a dinâmica da comunidade de aprendizagem, seus modos de funcionamento e relações entre os sujeitos e os sentidos que existem ali, durante as últimas semanas do mês de agosto de 2024 a aproximação com as educadoras foi acontecendo por conversas informais durante o recreio das crianças, cafês divididos nas mesas compartilhadas nas áreas comuns da CAP e apresentações feitas pela escola.

Assim, durante o campo, algumas educadoras se mostraram mais abertas a conhecer as intenções da pesquisa, espontaneamente fazendo convites para participar de algum momento planejado no dia, compartilhando suas vivências e o processo de elaboração das atividades. Esse movimento de aproximação foi essencial para que a participação das educadoras na pesquisa ocorresse de forma ética e voluntária, reconhecendo que os vínculos e interesses iniciados previamente foram parte constitutiva da produção de sentidos e conhecimento sobre o que estávamos estudando.

A apresentação formal da pesquisa foi realizada em dois momentos distintos: nas reuniões pedagógicas semanais da escola, conhecidas como “coletivas”, realizadas com os grupos de educadoras dos turnos matutino e vespertino. Com a autorização da diretora da escola, a pesquisa foi apresentada com uma breve explicação de seus objetivos e metodologia, além da motivação em estudar suas vivências e processo de desenvolvimento enquanto educadoras, despertando olhares curiosos e algumas perguntas do grupo. No fim da

apresentação, um formulário de inscrição via *QR code* foi oferecido a todas (Apêndice E1, E2).

Após esse momento, duas educadoras com quem um vínculo inicial já havia sido estabelecido, Juliana e Antonieta (nomes fictícios), foram convidadas pessoalmente e aceitaram participar. Uma terceira educadora se inscreveu pelo formulário e iniciamos a pesquisa até a segunda entrevista, mas precisou se ausentar devido a uma licença médica. Por fim, uma quarta participante, Helena (nome fictício), foi indicada pela diretora da escola, que reconhecia seu envolvimento e empenho com as ações da CAP.

O trabalho de campo foi realizado entre agosto e dezembro de 2024, período no qual a pesquisadora esteve presente na escola. Essa vivência ampliada e situada foi fundamental para compreendermos além das palavras ditas nas entrevistas, e ressaltamos a abertura das educadoras em compartilhar sobre suas escolhas, dificuldades, aprendizados e processos de formação enquanto educadoras e “enquanto gente” (fala de uma das educadoras em entrevista). As entrevistas se constituíram em momentos marcados pela escuta sensível e atenta, a construção compartilhada de significados e a possibilidade verbalizada pelas educadoras de olhar para si, a partir de outras percepções.

Em algumas entrevistas, nos emocionamos juntas ao reconhecer as transformações, a intensidade das reflexões partilhadas e o valor das trocas e novos significados que muitas vezes não tinham tido espaço para serem revisitados e nomeados ainda, até aquele momento. Esses momentos reafirmaram a potência da pesquisa como uma experiência dialógica, em que o conhecimento e as informações são construídas a partir da interação, através da relação, em um processo vivo e atravessado por vínculos e compromisso ético e político com a pesquisa.

Caracterização das participantes

Três educadoras participaram da pesquisa, cada uma em momentos na trajetória docente bastante diferentes, em relação ao tempo de atuação e experiências em escolas. Juliana estava em sua primeira experiência como educadora, tendo se formado há aproximadamente um ano em pedagogia, a CAP sendo sua primeira experiência como educadora. Juliana atuava há cerca de cinco meses na escola no período de início das entrevistas. Helena é educadora desde 2012, e passou por diversas instituições dentro e fora do DF, dentre públicas e privadas, sendo a CAP seu primeiro contato com uma proposta de comunidade de aprendizagem. Ela atuava na escola em seu segundo ano no período das entrevistas.

Antonieta, por sua vez, atuava na docência há cerca de quatro anos, tendo trabalhado em duas escolas que também adotavam metodologias inovadoras de educação, o que consideramos que oferecia a ela um olhar sensível e engajado com a proposta da CAP. Na escola, estava em seu primeiro ano. Essas diferenças entre as participantes trouxeram uma riqueza substancial para a pesquisa, permitindo investigar múltiplas perspectivas do processo de ser educadora em uma comunidade de aprendizagem.

Etapas da pesquisa de campo

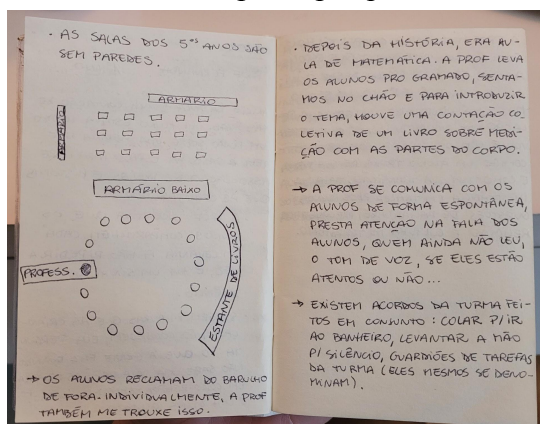
1 Observação e diário de campo

Nesta primeira etapa de observação e escrita do diário de campo, como mencionada anteriormente, mantiveram-se registros como anotações, desenhos, impressões subjetivas e reflexões que surgiram a partir dos encontros na escola. Além de anotações descritivas, o diário tornou-se instrumento de implicação com o campo, permitindo acompanhar os passos de reconhecimento das educadoras, particularidades de sua atuação, e também os movimentos do processo investigativo. Vale destacar que o conteúdo do diário não foi

codificado na análise temática, embora tenha sido um recurso, dispositivo, importante no registro do período de observação e familiarização com o contexto e durante a retomada de informações por parte da pesquisadora na parte da análise em si.

Como aponta Kroef *et. al.* (2020), a relação do pesquisador com o campo organizada de forma escrita se configura como parte da elaboração de novas ideias, questionamentos e afetos, despontando novas análises possibilitadas por meio desta ferramenta. Para ilustrar essa primeira etapa da pesquisa, incluímos aqui a foto de uma das páginas do caderno de bolso que acompanhou todos os dias de visita à escola:

Figura 1:
Caderno do diário de campo da pesquisadora



Nota: elaborado pela autora

2 Entrevistas semi abertas

As entrevistas foram inspiradas nas dinâmicas conversacionais, que se baseiam na dialogia proposta por González Rey (2005). Inspiradas no autor, propomos uma ruptura com modelos convencionais de entrevista que buscam a coleta de informações em estruturas fechadas de perguntas. Portanto, nesta pesquisa, compreendemos que as dinâmicas conversacionais priorizam a interação entre o participante e o pesquisador, em uma conversação partindo dos objetivos da pesquisa sem buscar respostas prontas, mas promovendo reflexão com perguntas abertas e direcionadas pelas narrativas dos participantes.

Essa etapa da pesquisa foi realizada em três momentos de entrevistas individuais semi abertas com cada educadora.

A primeira entrevista teve como produção das participantes uma “linha do tempo”, como forma de incentivar a reflexão e identificar eventos importantes em sua formação e profissão, além de práticas, crenças e as percepções de si das educadoras (Apêndice F.1). A segunda entrevista teve como foco principal compreender o processo de planejamento das educadoras, e as perguntas foram planejadas com esse fim (Apêndice F.2). Após esse momento, seguiu-se a observação de uma aula preparada pelas educadoras, com o intuito de ampliar a compreensão de como na prática o planejamento é executado. O objetivo da participação em uma aula foi de obter informações para condução da terceira entrevista, portanto, esse momento não teve registro em vídeo ou gravação. A terceira e última entrevista contou com a elaboração de um “mapa mental” de cada educadora destacando os princípios da CAP a partir de sua perspectiva, servindo de apoio para ampliar a exploração das narrativas refletindo sobre as práticas individuais e coletivas da escola e como elas se percebem dentro da comunidade (Apêndice F.3).

A análise temática reflexiva e procedimentos de construção das informações

Conforme mencionamos anteriormente, adotamos o método da Análise Temática Reflexiva de Braun e Clarke (2022) para a análise das informações. Esse método tem sido usado amplamente nos estudos na área de Psicologia, por se tratar de uma abordagem que observa contextos sociais e culturais e reconhece a pluralidade de significados dos dados a partir de experiências e perspectivas, não só dos participantes das pesquisas, mas também das pesquisadoras. Como um método qualitativo de pesquisa, ele se propõe a "identificar, analisar, e reportar padrões (temas) dentro de dados" (Braun *et.al.*, 2014, p. 6, tradução livre). Ela não se vincula especificamente a um arcabouço teórico específico, sendo flexível para o

uso na pesquisa qualitativa, no intuito de possibilitar uma abordagem crítica e reflexiva das pesquisadoras a partir de seus objetivos.

De acordo com os estudos de Terry *et. al.* (2017) e Clarke (2017), existem três tipos de abordagem dentro da AT. A primeira e a segunda, codificação para confiabilidade e grade de códigos, são abordagens dedutivas, derivadas do método científico e positivista, com o intuito de buscar informações que já existem e podem ser "encontradas" pelo pesquisador a partir de sua investigação. É possível que temas e códigos já sejam definidos previamente, antes do início da análise. Essas abordagens consideram que minimizar as subjetividades e influências do pesquisador trarão resultados mais acurados.

Já a terceira abordagem, reflexiva ou orgânica, é uma versão qualitativa do método, em que os dados são analisados a partir da subjetividade do pesquisador, sendo flexível à medida que a pesquisa em campo acontece, o pesquisador se debruça no conteúdo, e desenvolve códigos pela observação de padrões e perguntas que interpreta dos resultados. Estes códigos então são uma criação sistemática da organização dos dados, nomeados pela interpretação e significados encontrados pelo pesquisador no momento da análise, sem trazer primariamente concepções, deduções ou interpretações prévias (Clarke, 2017).

Com a finalidade de desenvolver os temas do conteúdo analisado a partir dos códigos, o pesquisador ingressa em um minucioso trabalho de leitura e revisão dos códigos já elaborados e amplia seu olhar para compreender como as informações conversam entre si e se conectam, transversalizando todo o trabalho de interpretação realizado até então. Esse é um dos pontos principais da AT, que transpassa apenas a organização e descrição das informações explícitas nos conteúdos. Esse processo, denominado pelas autoras por “nível latente” da análise, confere à pesquisa uma compreensão mais rica e contextualizada dos dados, proporcionando a reflexão e interpretação do campo em uma análise crítica e autêntica. A identificação de metáforas, simbolismos e interconexões entre as informações

colabora para compreender os significados além do que está explícito (Braun & Clarke, 2006).

Nesta pesquisa, foram usadas as seis etapas do método da Análise Temática, que serão elaboradas na próxima seção de resultados. São elas: familiarização com os dados, codificação, construção de temas, revisão dos temas, definição e nomeação dos temas, e a última etapa, a produção do relatório (Terry *et. al.*, 2017). Ao final foram elaborados os mapas temáticos para o refinamento da categorização das informações, permitindo uma visão mais ampla dos padrões emergentes e evidenciar a coerência dos temas e conexões significativas entre os elementos do estudo.

No total, foram realizadas três entrevistas com cada uma das participantes, totalizando nove entrevistas em torno de 10 horas de gravação. Todas as entrevistas foram transcritas a partir de um software de transcrição online (*turboscribe*, 2025) e revisadas a partir da escuta da gravação e leitura das transcrições realizadas, incluindo os momentos de risadas, pausas, hesitações e emocionalidades relevantes para a análise da pesquisa.

Os fragmentos dos relatos das educadoras na seção de discussão desta dissertação terão como sinalizadores de fala apenas as iniciais de seus nomes fictícios, e cada entrevista é identificada com as iniciais da participante, e o número da entrevista, como da seguinte forma: HE1 (Helena, entrevista número 1).

Para a análise das transcrições, utilizamos o software *Atlas Ti* em sua versão mais recente (25). Essa ferramenta proporcionou a possibilidade de destacar trechos específicos para serem separados e codificados manualmente, reunindo os códigos em grupos que facilitaram a visão ampliada das narrativas e criar relações entre eles. Também pelo *Atlas Ti* foi possível criar mapas temáticos que mostrassem de forma visual a conexão entre códigos, grupos de códigos e subtemas.

Cuidados éticos

O projeto da pesquisa primeiramente passou pela submissão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília (parecer número 6.950.701), garantindo a segurança e integridade de todos os participantes envolvidos e contribuindo para o avanço científico de forma responsável (Apêndice C). Além disso, também recebemos autorização da Unidade Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAFE) para a entrada e realização da pesquisa na CAP. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e o Termo de Autorização de Uso de Áudio (Apêndice B) antes de iniciar sua participação.

A proteção da identidade foi assegurada pelo uso de nomes fictícios e a não inclusão de dados sensíveis dos participantes, bem como da descaracterização de dados pessoais marcantes que por si identifiquem a pessoa.

RESULTADOS

Essa seção traz os resultados da pesquisa partindo do entendimento de que os dados não são “encontrados” ou “descritos” pela pesquisadora, mas são construídos em um processo crítico, recursivo e reflexivo por meio do diálogo com as participantes e com o campo. Busco explicitar os caminhos trilhados, com a proposta de oferecer às leitoras elementos que possibilitem acompanhar e compreender o percurso de análise desta pesquisa, fundamentalmente ancorados nos pressupostos da pesquisa qualitativa. Como destaca Willig (2013), o “fazer” da pesquisa se norteia pela aventura criativa na qual os métodos são como bússolas que, guiadas pela orientação epistemológica, guiam o caminho para a produção de sentidos sobre as experiências humanas.

O compromisso principal aqui é em ir além de identificar relações de causa e efeito das quais as experiências derivam, mas compreender profundamente os significados implícitos dos conteúdos trazidos pelos dispositivos da pesquisa. A análise das informações está dividida em duas partes, sendo a primeira a descrição da construção do processo de análise temática e seus resultados, e na segunda, a discussão dos temas.

Construção das fases da análise temática

FASE 1: Familiarização com os dados

A primeira fase consistiu na transcrição das entrevistas, realizada por mim através da ferramenta *Google docs*. Esse processo minucioso e atento permitiu a revisitação dos momentos de entrevista e das falas das participantes, que, após a transcrição completa, puderam ser discutidos também em nosso grupo de orientação. Inicialmente, as primeiras entrevistas analisadas foram impressas para a releitura e interpretação das narrativas, em que algumas falas já foram destacadas e posteriormente repassadas para o *Atlas TI* pelo recurso de citações. Algumas anotações foram realizadas pelas pesquisadoras para incitar reflexões

desde o início do processo. Isso permitiu a familiarização com o método da análise temática e a profunda imersão com as palavras e significados nas narrativas das participantes.

FASE 2: Codificação

A codificação inicial foi realizada de forma semântica, manualmente no papel e através de tabelas. Nesse momento, a codificação semântica representa a interpretação do conteúdo explícito das falas das participantes, já destacando as frases que seriam selecionadas como “citações” ao serem repassadas para o *Atlas TI*. Além de identificar significados que foram reconhecidos diretamente da superfície das narrativas, vale ressaltar que esse processo também foi atravessado por um olhar atento às recorrências e repetições simbólicas do conteúdo expresso. Assim, a codificação semântica proporcionou um movimento interpretativo inicial, construindo o caminho para a interpretação de códigos mais latentes a seguir.

Essas informações, então, foram repassadas ao *Atlas TI* utilizando do recurso “citações”, em que frases específicas podem ser selecionadas para análise, e do recurso “*memos*”, em que utilizamos como espaço para anotação dos códigos semânticos. A figura 2 exemplifica o recurso no *Atlas TI*:

Figura 2:

Recurso “citações” e “memos” presente no software Atlas TI

F: Que com certeza Eu sabia Tipo assim Eu sei o que eu vou trabalhar. O como eu vou trabalhar que aí vai entrando a partir da experiência E o lugar Quem vê Qual conteúdo vai vir primeiro Qual vai vir depois E como que eu vou costurar isso Entendeu Tanto que assim É Quando eu falo A minha metodologia é isso assim tem gente que sempre fala “ai fernanda muito massa experiência projetos e tudo mais e o conteúdo?” Eu falo Gente Então O conteúdo Ele vai Eu não nego a escola Eu não nego o currículo Entendeu Eu A questão é que eu acho que o currículo tem que ser trabalhado A partir da experiência Pensa na experiência primeiro Depois O conteúdo chega A gente vai costurar o conteúdo lá Entendeu Mas o mais importante é a experiência E não o contrário Pensar “Ah Eu vou Eu tenho esse conteúdo pra trabalhar Então Eu vou trabalhar ele desse jeito” Entendeu

154 Tipo... metodologia vem a partir da experiência
155 Eu n... a experiência precede o conteúdo

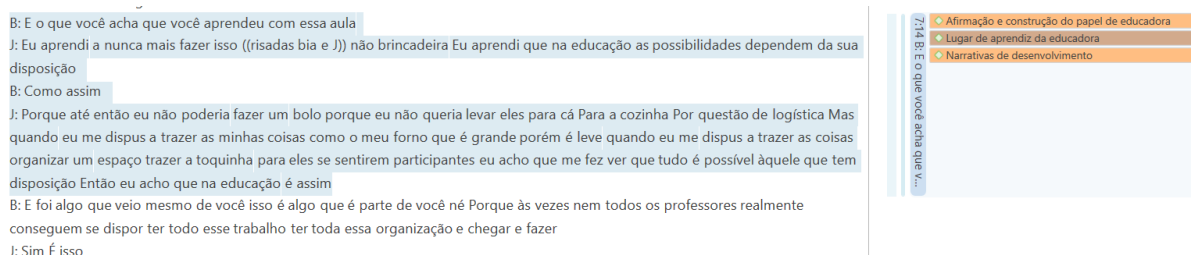
Nota: acervo da autora, 2025

Com o conteúdo repassado para o *Atlas TI*, iniciou-se o processo de codificação latente, buscando a compreensão profunda dos significados implícitos das falas, considerando seu contexto e interação com a pesquisadora. O intuito aqui também foi de buscar

significados compartilhados ou similares entre as citações, agrupando-os em códigos. Ao final dessa etapa, um total de 389 citações foram selecionadas e codificadas. Essa codificação também foi realizada pelo *Atlas TI* através do recurso “aplicar códigos”:

Figura 3:

Recurso “aplicar códigos” presente no software Atlas TI



Nota: acervo da autora, 2025

Essa etapa foi realizada com todas as entrevistas e revisada, até alcançar o nível de codificação almejado pelas pesquisadoras, notando que a codificação evoluiu ao longo do processo de interpretação, leitura e discussão entre as pesquisadoras. Todo o material de apoio, como o diário de bordo, as linhas do tempo, e a revisão de literatura foram utilizados como suporte a esse processo.

Buscando trazer transparência ao processo de análise e ressaltar as decisões teóricas e subjetivas de sua construção a favor da compreensão das leitoras sobre os caminhos de interpretação que sustentam esta pesquisa, o apêndice G foi elaborado com todos os códigos finais e seus respectivos significados e frequências.

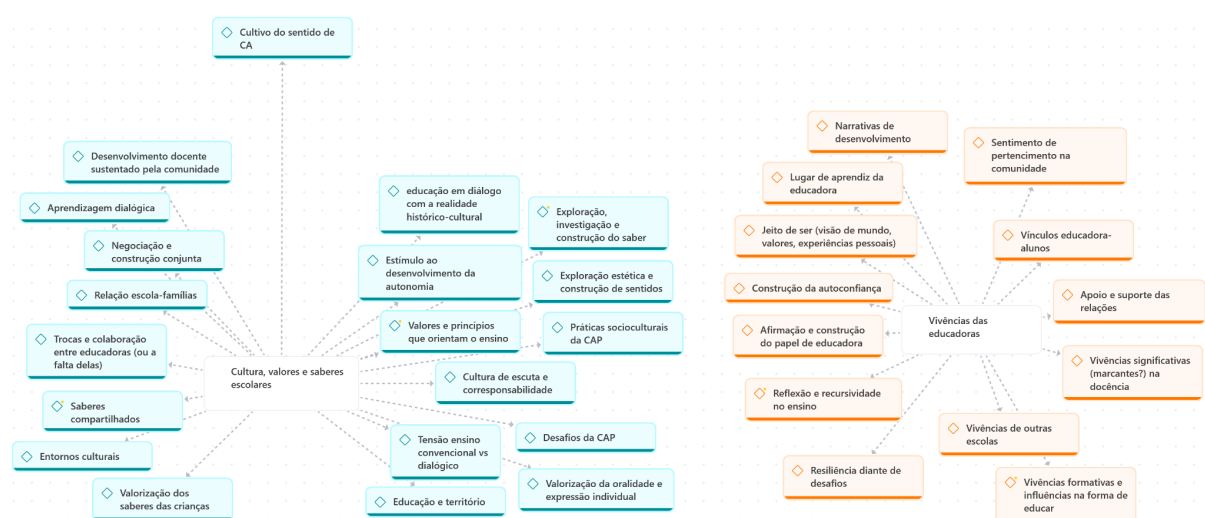
Construção dos temas (FASE 3)

Nesta etapa, os códigos latentes foram agrupados de forma a organizá-los no que chamamos de subtemas, exigindo o envolvimento reflexivo e sensível das pesquisadoras em buscar padrões de sentido que expressassem elementos centrais e relevantes a partir do que foi interpretado nas narrativas, marcando uma transição importante entre o nível descritivo

para um trabalho mais interpretativo, em que os significados latentes são investigados mais a fundo. Essa construção aconteceu em camadas: inicialmente, a organização foi feita em um agrupamento provisório, orientado por aproximações de significados percebidos a partir da leitura atenta das citações, e dois agrupamentos foram identificados, nomeados como “culturas, valores e saberes escolares” e “vivências das educadoras”. A figura 4 exemplifica essa etapa com os códigos separados entre os dois agrupamentos:

Figura 4:

Mapa temático dos subtemas iniciais

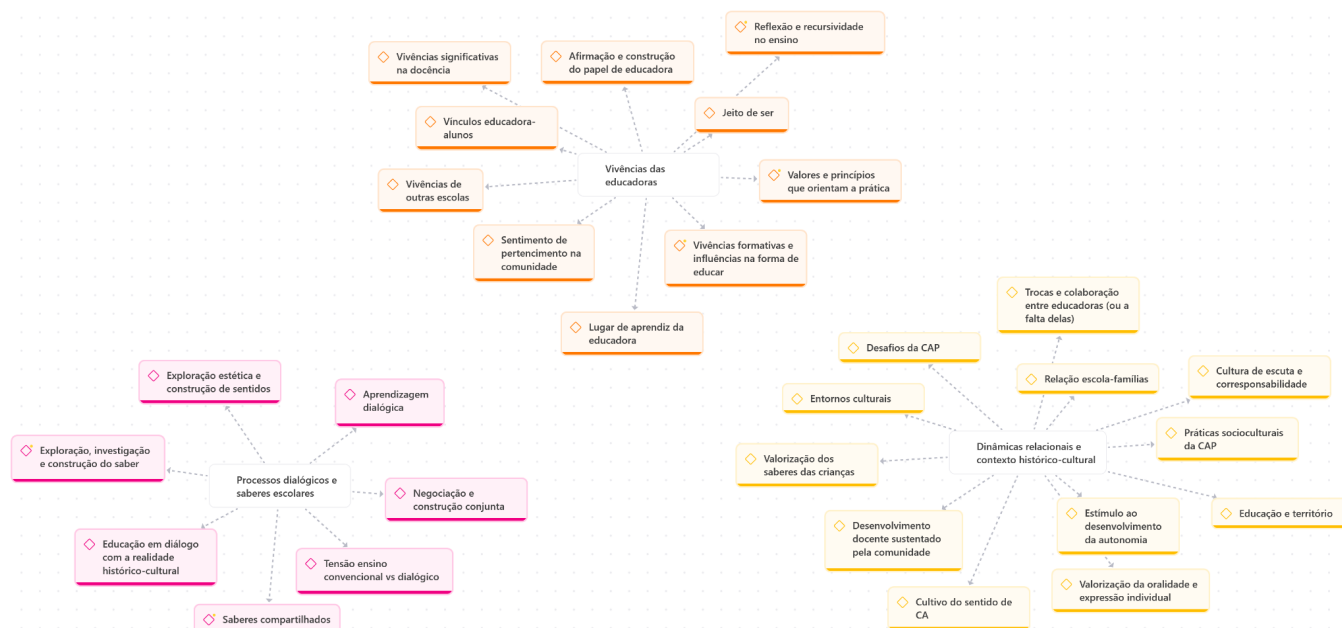


Nota: Elaborada pela autora (2025)

Nesta etapa, discussões entre o grupo de orientação e as pesquisadoras exigiu ajustes e refinamento ao longo de sucessivas leituras e (re)aproximações aos objetivos de pesquisa, guiadas pela busca por coerência interna dos agrupamentos, e na tentativa de manter os vínculos com o contexto mais amplo das narrativas. Assim, chegamos no resultado de 3 subtemas, nomeados de “Processos dialógicos e saberes escolares”, “Vivências das educadoras” e “Dinâmicas relacionais e contexto histórico-cultural”. O mapa organizado por esses subtemas e códigos estão na figura 5:

Figura 5:

Mapa temático dos subtemas finais



Nota: Elaborada pela autora (2025)

Revisão (FASE 4), definição e nomeação dos temas (FASE 5)

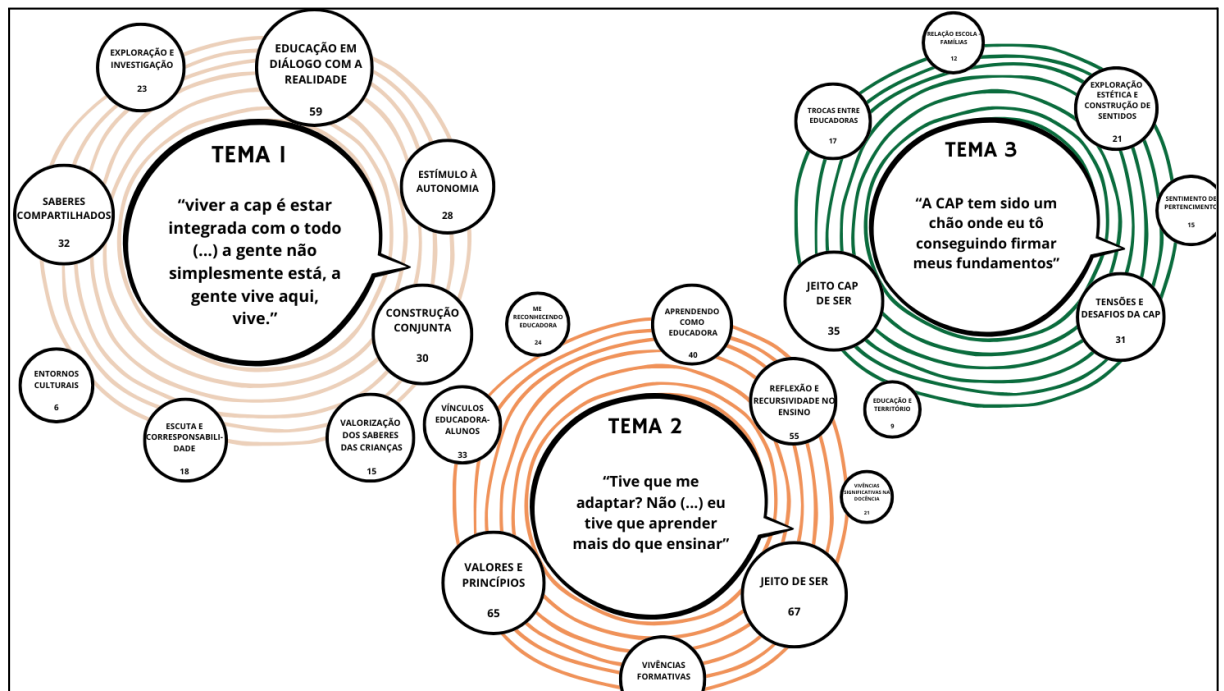
O processo da quarta fase foi de natureza recursiva e interpretativa, envolvendo a reorganização dos subtemas da fase 3 sempre lembrando o intuito de ir além da categorização das informações, criando novos significados e conhecimento relevante a partir de nossas interpretações. A revisitação dos subtemas permitiu um olhar mais transversalizado, compreendendo que os códigos e suas citações atreladas podem colaborar na construção de sentidos mais amplos, articulando as experiências das educadoras com seu contexto social de vida e de atuação.

Essa fase, portanto, não se deu de forma linear, mas com um movimento de ida e volta às entrevistas, aos códigos, aos subtemas e nossa própria implicação como pesquisadoras, compreendendo que o sentido dos temas também se constitui na relação entre sujeito, linguagem e contexto. Assim foram definidos os três temas que, mais do que conteúdos semelhantes agrupados, expressavam sentidos construídos subjetivamente sobre as narrativas. Esse processo carrega a consciência de que os temas não são um reflexo ou a emergência de

informações a partir dos dados, mas uma construção situada entre as narrativas e experiências das participantes. A figura 6 ilustra os temas finais:

Figura 6:

Organização visual dos temas finais elaborados na Análise Temática:



Nota: Elaborada pela autora (2025).

Para a nomeação de cada um, selecionamos falas das participantes que expressam os sentidos atribuídos em cada tema, que representam as experiências e histórias de aprendizagem. O quadro 3 descreve os nomes dos temas finais, bem como uma breve explicação sobre eles.

Quadro 3:

Descrição dos temas finais

Quadro com a definição e descrição dos temas	
Temas	Descrição
Tema 1 “viver a cap é estar integrada com o todo (...) a gente não	Aborda os sentidos que as educadoras atribuem à CAP, como vivenciam e significam seus valores, princípios e a cultura pedagógica da escola que orientam sua práxis.

simplesmente está, a gente vive aqui, vive.”

Tema 2	Relaciona as mudanças que acontecem no processo de “tornar-se” docente enquanto ensinam, relacionam, interagem e aprendem com os alunos e a comunidade.
“Tive que me adaptar? Não, (...) eu tive que aprender mais do que ensinar”	

Tema 3	Revela como as práticas socioculturais da CAP influenciam e transformam as ações pedagógicas das educadoras, em um processo vivo de reinvenção, negociação e escuta ativa frente às tensões e desafios vividos pelas educadoras no cotidiano escolar.
“A CAP tem sido um chão onde eu tô conseguindo firmar meus fundamentos”	

Nota: A própria pesquisa.

A sexta e última fase da Análise Temática Reflexiva compõe a escrita do relatório de análise e discussão das informações, presente no tópico a seguir.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

Temas a partir das experiências das educadoras na CAP

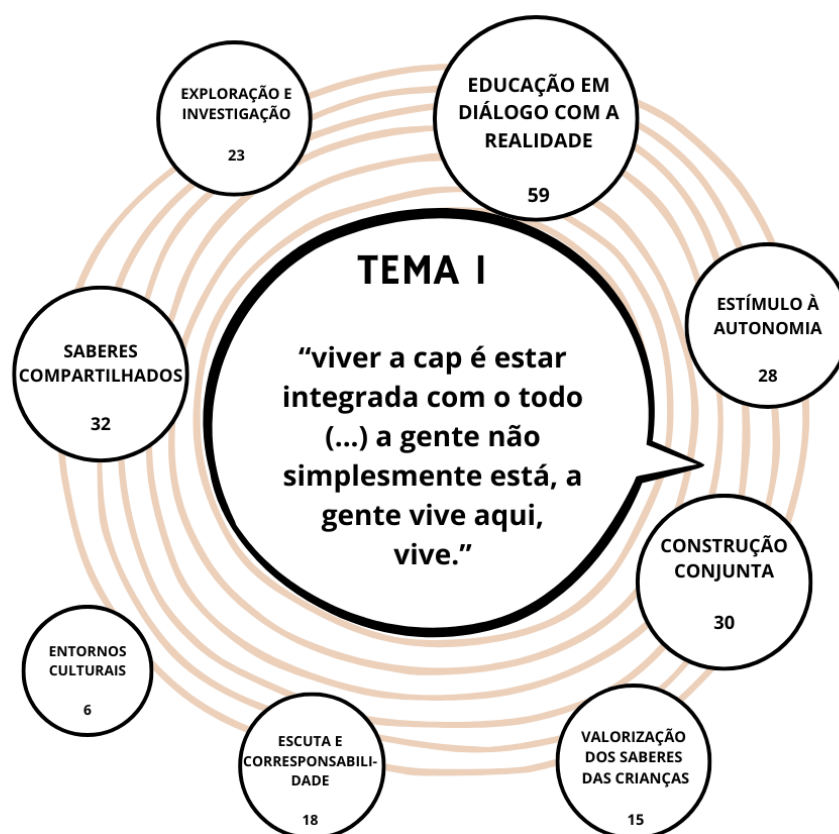
Tema 1: *“Viver a CAP é estar integrada com o todo (...) a gente não simplesmente está, a gente vive aqui, vive.”*: A CAP pelo olhar das educadoras

Iniciamos a etapa de discussão apresentando a visão das educadoras e as singularidades da CAP enquanto uma comunidade de aprendizagem. Sob a perspectiva histórico-cultural da qual partimos, compreendemos que os sentidos construídos pelas educadoras sobre suas experiências portam elementos culturais, éticos e afetivos que são compartilhados por elas e por todos os sujeitos que participam direta ou indiretamente da CAP. Pelas narrativas das educadoras, compreendemos a comunidade de aprendizagem em seu território, com suas histórias e culturas que ali se entrelaçam e sustentam sua presença.

Os códigos do tema 1 dizem respeito às práticas da CAP a partir da perspectiva das educadoras, com base em uma aprendizagem dialógica. Destacamos o código “educação em diálogo com a realidade histórico-cultural” como o de maior magnitude neste tema, seguido por “saberes compartilhados” e “construção conjunta”. A Figura 7 representa a organização do mapa temático 1 com todos os códigos que o compõem e a frequência com que os situam no círculo.

Figura 7:

Corte em ampliação do mapa temático do tema 1



Nota: Elaborada pela autora (2025)

É importante ressaltar que não é nosso intuito avaliar ou descrever os elementos organizativos das práticas escolares, mas sim identificar como as educadoras se apropriam e compreendem esses elementos como referências centrais na construção de suas formas de educar e se relacionar enquanto profissionais da educação nesta escola. Suas narrativas evidenciam o reconhecimento de princípios que consideram estruturantes da prática pedagógica na escola, atuando como referências que orientam seus planejamentos, relacionamentos e formas de ensinar e aprender no dia a dia da CAP.

Elementos como a promoção do diálogo, da autonomia e a construção conjunta de conhecimentos com as contribuições das crianças e outros membros da comunidade interna e externa são constantes em seus relatos e se constituem como algumas das bases da aprendizagem dialógica (Flecha, 1997, 2000; Mello, 2009)².

² Checar a seção de revisão de literatura para uma descrição detalhada sobre a aprendizagem dialógica.

Analisando suas narrativas, percebemos que os significados gerados e compartilhados por elas não são produzidos apenas no que vivenciam no dia a dia das práticas escolares. Diante disso, aproximando-nos de Vigotski (1991), compreendemos que cada comunidade se configura de forma singular, marcada por seus vínculos sociais e culturais. Desse modo, as educadoras mencionaram histórias e percepções sociais de como a CAP é conhecida fora da escola, o que atravessou também suas primeiras impressões. Juliana compartilha que a escola carrega resistência e preconceitos que marcam desde o início de sua construção coletiva, por exemplo. A seguir, alguns depoimentos:

J: A história da CAP começou muito triste porque não era para ser uma escola... Aqui é meio que uma escola dos malucos, que discordam de tudo.

Pesq.: Sonhadores?

J: Não, eram os malucos. Não eram sonhadores, não. Que se reuniram e abriram uma escola, e que sofre muito preconceito ainda. Eu tive que ouvir de uma colega recentemente falando sobre os estudantes: “ah lá eles não fazem nada”. Falei: “Nada!? Como nada? Como? A CAP é uma escola que visa o integral das crianças. É o desenvolvimento integral! Como, como eles não fazem nada, sabe (JE3)

Esse relato demonstra a densidade simbólica das narrativas que acompanham a proposta da escola de uma perspectiva contra-hegemônica, a qual, como Juliana evidencia, por vezes é vista como “coisa de malucos”. Ao rejeitar a romantização do termo “sonhadores”, Juliana reconhece o caráter disruptivo dos fundadores da CAP, que ousaram criar um projeto pedagógico diferente. Esse movimento, percebido em seu relato, faz com que a escola carregue até os dias atuais o custo de ser alvo de marginalização e estigmatização por olhares externos. Em nossa análise, Juliana manifesta, por sua postura crítica e inconformada, a tensão entre o que se constrói dentro da escola “o integral das crianças” e os significados atribuídos a ela do lado de fora “lá eles não fazem nada”. Para

ela, o projeto da escola é legítimo, mas ainda sente que precisa defendê-lo, reafirmando o sentido da escola em confronto com os modelos educacionais hegemônicos.

Nesse sentido, vale ressaltar que as educadoras também passaram por resistências iniciais à proposta da CAP, como notamos no relato de Helena:

Olha, eu vou ser bem honesta, se fosse por mim, por minha livre e espontânea vontade, eu acho que eu não teria escolhido a CAP. Até porque eu não sou-não fui uma estudiosa da teoria e da metodologia *pra* dizer assim “nossa, eu quero conhecer...”, não tinha o interesse prévio porque tava confortável onde eu estava (...) (HE1)

A ambivalência que Helena afirma ter sentido antes da entrada na CAP ilustra a contradição que parece desafiar os modos de ser educadora que ela já conhecia. Notamos que, ao indicar como se sentia confortável antes, Helena aponta para a existência de concepções e práticas anteriores que sustentavam a sua atuação. Essa questão também é relatada através dos estudos de Braga (2007), Mello et. al (2022) e Marigo (2010), apontando que muitas escolas que se transformam em comunidades de aprendizagem encontram resistências na equipe original de educadores, já que muitos não demonstram abertura para a proposta, inclusive optando por permanecer em escolas com estruturas convencionais de ensino. Isso também é tensionado em Helena a partir do que escuta sobre a escola:

H: Eu já tinha ouvido a fama da CAP

Pesq.: E o que você tinha ouvido?

H: Que lá os alunos é que mandam nos professores, que é uma escola que o professor não pode gritar – como se isso só fosse a solução, mas tudo bem –, o professor não pode falar alto que já é punido pela parte da gestão (...) que os alunos não respeitam, que o professor não tem autoridade... (HE1)

A educadora comenta a existência de um discurso pautado em estereótipos que associam a CAP a um imaginário coletivo de falta de controle, permissividade e indisciplina. Diante disso, percebemos o tensionamento que a cultura da CAP provoca no olhar externo, com a marcação do “não pode” e “não tem” repetidas vezes, expondo os parâmetros convencionais da cultura de controle e autoridade vertical designados às educadoras nas escolas. Pelo contrário, Helena complementa trazendo o que busca em sua atuação docente: “A minha expectativa como professora é manter um bom relacionamento com as crianças, estabelecer bons vínculos (...) e manter uma relação de igualdade também, porque eles têm muito a ensinar (HE1). A partir desse relato, percebemos o confronto que a educadora faz em relação à última narrativa, em que a “falta de autoridade” comentada anteriormente, ganha, em sua percepção, um novo significado: seu desejo é de romper com essa lógica, construindo uma relação horizontal de reconhecimento mútuo entre ela e seus alunos, pautada em interações de respeito e escuta.

Os desafios iniciais encontrados pelas educadoras ao se depararem com a cultura da CAP envolve, além de princípios e concepções de ensino, lidar com dificuldades práticas, como a própria estrutura física da escola, proposta nos moldes de uma escola não convencional. Sobre esse aspecto, Antonieta traz sua experiência:

Claro que existem desafios, né? Tipo o espaço físico, que não tem parede por causa da ideia inicial da escola (...) E realmente, é um dos desafios, principalmente por conta do eco, né? Do som e tudo... Inclusive, não só pra mim, mas pras crianças também. E aí é, a gente acaba ressignificando porque eu acabo usando a escola em vários espaços... A gente realmente descentraliza da sala de aula ali. Entende que todo lugar da escola é sala de aula, inclusive fora da escola também é sala de aula (AE2)

A partir desse relato, percebemos a contradição vivida entre a proposta das salas de aula abertas e integradas com a escola e a experiência desafiadora que surge a partir de tal

construção. Antonieta reconhece que esse elemento afeta não apenas sua prática, mas também implica as crianças. Em nossa análise, isso mostra como os significados construídos sobre a escola e o espaço da sala de aula não são apropriados apenas individualmente, pois quando a educadora precisa ressignificar tal aspecto, também inclui as crianças no processo de criar novos sentidos sobre onde se aprende. Notamos, portanto, uma transformação simbólica do conceito de espaço de aprendizagem, que é produzida na interação e na convivência cotidiana da educadora e das crianças com o contexto.

As narrativas analisadas até aqui evidenciam os conflitos vividos pelas educadoras no contato inicial com a CAP, especialmente quando contrastam a proposta da escola com as práticas escolares convencionais. Notamos que esses conflitos tornam visíveis as forças simbólicas que constituem a cultura da CAP, de forma que as educadoras são convocadas a refletir e reinterpretar seus modos de educar e se relacionar no espaço escolar, em um processo contínuo de construção coletiva, participando da criação de significados compartilhados que dão vida à cultura escolar. Assim, é a partir de tal vivência que elas passam a reconhecer os valores estruturantes do dia a dia da escola, orientando também sua atuação.

Nas entrevistas com as educadoras, os quatro valores centrais da escola surgem de forma recorrente e espontânea em suas narrativas: a **amorosidade**, o **respeito**, a **responsabilidade** e a **autonomia**. Esses são valores construídos de forma coletiva desde o início da escola, em 2018, e sustentam a forma de ser, conviver e aprender na CAP. Juliana descreve como esses princípios são mobilizados no cotidiano:

J: Estão latentes o tempo inteiro [os valores], não precisa estar sendo lembrado. (...)

Eles são colocados em prática o tempo todo e nós somos lembrados disso (...) inclusive pelas crianças

Pesq: É? Como assim?

J: Ontem no parque (...) uma *brigaiada* “não quero, não quero!” E aí alguém lá [uma criança] grita “reunião, reunião” (...) É claro que elas não entendem exatamente o que é, mas elas fizeram uma reunião para dizer as regras da brincadeira, e que se alguém quebrasse aquela regra não ia mais participar. Então assim, isso é de uma autonomia tremenda que eles – alguém falou “reunião, reunião” e eu fiquei “meu Deus!” (JE3)

O evento surpreendeu a educadora, fazendo-a perceber como esses princípios são apropriados pelas crianças e utilizados de maneira autônoma, sem a necessidade de sua intervenção. Em outro momento, complementa: “eles sabem que se bagunçarem no banheiro, alguém vai ver e vai ir lá na sala chamar. Então eles, ao mesmo tempo que trabalham a autonomia, trabalham o respeito pelo ambiente, pelos outros... e a responsabilidade de cuidar deles e do espaço que todos vão usar” (JE3).

Por meio dessas narrativas, percebemos que, assim como relata Juliana, os valores da CAP são praticados nas interações, e não relembrados ou discutidos apenas em momentos formais. A autonomia das crianças, por exemplo, não é um direito isolado, mas é construída em articulação com outros valores que funcionam como referências para as crianças e adultos de como agir e fazer escolhas no espaço coletivo. Helena traz um exemplo que reforça essa construção:

Todos os dias [falam dos valores], não é você sentar lá e falar o que é amorosidade...

Primeiro que, no início do ano, a gente trabalha a estruturação (...) Aí, a gente monta cartazes, bilhetes, bilhetes com as palavras deles (...) Depois, a gente apropria-se dos significados nos dicionários... (HE1)

Esse relato oferece uma descrição de como os significados dos valores são trabalhados pelas educadoras através de um processo coletivo com as crianças por meio de palavras, desenhos e interpretações criadas em conjunto, que ilustram durante o ano todo as paredes da escola. Pelo diário de bordo da pesquisadora, ressaltamos uma anotação do dia 03

de setembro: “As salas de aula e os corredores têm cartazes com escritas e desenhos das crianças espalhados por todo canto. Parecem ser combinados que são revisitados nas rodas de conversa e até na hora do lanche e parquinho, as crianças também se lembram umas às outras”.

Observamos que esses valores se ampliam como normas básicas de convivência e negociação de regras, sendo lembrados e praticados constantemente, tornando-se práticas sociais que são vividas e atualizadas por todos, inclusive pelas crianças. Entretanto, é importante ressaltar como as educadoras também identificam que a vivência desses valores nem sempre ocorre de forma harmônica. Sobre a prática da autonomia, por exemplo, Antonieta comenta:

(...) quando a gente pensa numa sala de aula, por exemplo, eu não fui educada, não me ensinaram a ter liberdade, a ter autonomia... (...) eu já percebi e conversei com eles sobre isso, como eles são muito acostumados a serem direcionados o tempo todo. Eles demonstram um pouco essa dificuldade de se auto dirigirem, sacou? Muita dificuldade. Porque eu também tive isso, e eu percebi isso neles, porque eu passei por essa experiência também (AE3)

Nessa narrativa, Antonieta evidencia como o valor da autonomia, um dos principais na escola, não é vivido de forma automática ou livre de tensões. Ela expressa uma percepção crítica de sua infância, reconhecendo como sua própria experiência influencia sua atuação. Em nossa análise, a educadora aponta para uma dificuldade dos alunos de exercerem sua autonomia diante de uma proposta pedagógica que permite maior liberdade de escolha e expressão, nomeando um desafio real que exige um processo de apropriação tanto por parte dos adultos, quanto das crianças.

Nessa perspectiva, a partir do relato destas e de outras experiências, identificamos que as educadoras compreendem os valores da CAP não como conteúdos a serem ensinados ou

regras a serem impostas às crianças, mas como práticas mobilizadas no cotidiano escolar que ganham significado ao serem exploradas e vividas por cada turma. Por sua vez, as especificidades de cada grupo contribuem para a atualização e a revisitação de tais valores na escola, e, diante dessa inferência, partimos do entendimento de que eles se constituem como signos culturais, como aponta Vigotski (1991).

Atuando como mediadora das relações, escolhas e interações na convivência entre adultos e crianças, a prática desses valores produz significados sobre o que é ser e estar na CAP. Entre os relatos das educadoras, ressaltamos o reconhecimento da escuta e do diálogo como práticas fundamentais com suas turmas. Nesse sentido, um dos dispositivos que materializa essa cultura de participação é a roda de conversa. Sobre esse dispositivo, Antonieta traz sua contribuição:

(...) por exemplo, a roda, em outras escolas fazem roda. Mas aqui, uma coisa da CAP é começar em roda, pra abrir e roda pra **fechar** o dia. (...) em outras escolas tinham as reuniões de turma, né, uma vez por semana. E aí aqui eu percebi que faz diferença sim fechar o dia com a roda, porque é onde uma criança ou outra vai poder falar alguma coisa que incomodou no dia e poder resolver ali, não ir pra casa tipo amargurada, chateada, né, remoendo algum sentimento ruim que poderia ter sido resolvido no mesmo dia (AE3)

Em seu relato, a educadora expressa como a roda é lugar de elaborações afetivas, de escuta e resolução de conflitos para muito além de apenas uma ferramenta pedagógica. Ao destacar que, diferente de outras escolas, a CAP possui a prática de iniciar e terminar o dia em roda, percebe que cumpre uma função essencial para o bem-estar das crianças, apontando a potência da roda para a escuta dos conflitos e tensões ao evitar que esses incômodos sejam silenciados. Em outro relato, complementa: “Eu percebo que, por exemplo, você consegue mediar uma situação ali para que a criança não vá embora para casa (...) com o sentimento de

que não foi escutada, sabe? De que não foi compreendida, não foi acolhida” (FE1). Em nossa análise, percebemos como o dispositivo da roda de conversa na CAP assume também uma função de cuidado e acolhimento, na qual a mediação é naturalizada como algo que faz parte do dia a dia, compreendendo que o conflito e o desconforto entre as pessoas na escola é algo natural e que faz parte do desenvolvimento.

Somado a essas análises, durante a construção do cenário social da pesquisa, nas rodas de conversa em que tivemos a oportunidade de frequentar, observamos que as educadoras têm flexibilidade em organizá-las e conduzi-las de forma sensível às características e às necessidades particulares de suas turmas. Em diversos momentos, são as próprias crianças que agem como mediadoras das falas, negociando as regras, esperando sua vez de falar (ou lidando com essa dificuldade) às suas próprias maneiras, a depender da idade. Nessas situações, as educadoras agem por vezes como espectadoras do movimento das crianças, assumindo uma postura de escuta e intervindo apenas quando necessário. Podemos perceber esse elemento também expresso na fala de Helena:

(...) as minhas rodas de conversa eu tenho que dar um finalizar, porque se continuar, vai mais de uma hora, de duas horas de diálogo (...) todos os dias. É a roda inicial, teria que ter a roda final, que é o “gostei, não gostei, sugiro alguma coisa”, só que como a gente já tem essa abertura (...) eu deixo para eles sugerirem ao longo da aula (HE1)

Esse relato da educadora revela um aspecto importante da cultura vivida na CAP: ao dizer que sugestões podem surgir “ao longo da aula”, ela expressa compreensão da rotina escolar como algo vivo e construído com as crianças, que pode mudar conforme os interesses e demandas do grupo. Ao trazer ênfase ao tempo de duração de suas rodas de conversa, é possível percebermos que, para ela, não há uma separação rígida entre o “ensino” e os momentos de compartilhamento e elaboração das crianças, sendo que o incentivo à expressão

e à escuta dos estudantes também nos parece ser significado como parte do aprendizado escolar. Paralelamente, tal entendimento da construção da rotina como um processo coletivo também aparece na afirmação de Antonieta:

Tanto que eu não tenho esse dia tipo "ah, segunda é matemática, terça é português"... não, não tem muito assim. Porque aí vai... depende do andar. Do andar assim, nosso mesmo. Do caminho que vai se abrindo (AE2)

A educadora traz a sua percepção sobre o processo de ensinar, não sendo, aqui, pré-determinado ou instituído por ela, mas construído de forma conjunta com as crianças. Pela nossa análise, Antonieta valoriza o “andar” dos conteúdos em um movimento dinâmico, que considera os temas das rodas de conversa e dos acontecimentos do cotidiano, integrando ensino e vida prática em sua forma de ensinar. Entretanto, essa prática se mostra um desafio inicialmente, algo que precisa ser desconstruído com as crianças para que se torne natural. Antonieta conta como foi a percepção das crianças sobre isso no início do ano:

(...) tiveram duas estagiárias do semilheiro (...) elas vieram lá pra minha turma e fizeram a trilha investigativa do projeto semestre passado. E aí elas duas perguntaram, né, pra uma criança bem assim: “ah, qual matéria você gosta mais?” E a criança falou assim, “ah história. Mas a gente quase não tem aula, mas a gente quase não tem história” (...) e aí, olha a referência delas. Aí elas falaram isso, essas duas estagiárias chegaram, pararam e falaram assim: “nossa, mas a gente teve tanta história... tô acompanhando vocês há um tempo”. Aí a criança olhou assim: “é, mas a gente não tem muito escrito no caderno (...) porque ano passado a gente copiava muito”. Ou seja, a aula de história era cópia do quadro (AE1)

Diante desse cenário, destacamos as falas da criança “a gente quase não tem aula” e “não tem muito escrito no caderno” como indicativas do estranhamento inicial que as próprias crianças têm nesse processo dialógico de aprendizado. Em nossa análise, a visão das

educadoras é de que, ao chegarem na CAP no início do ano, os alunos estão acostumados com conteúdos dados de maneira formal e estruturada na escola, em formato de cópia e registros escritos. Por essa razão, o sentido de “aula” que eles possuem é confrontado ao se depararem com a proposta da escola, muitas vezes não reconhecida como aprendizado formal. Isso nos revela como a cultura e a forma de educar da CAP também precisam de tempo e convivência para serem apropriadas pelas crianças, e podem não ser recebidas imediatamente de forma positiva. Sobre isso, Antonieta complementa:

(...) quando eu entrei no início do ano, eu fiquei, sei lá, duas semanas construindo só a relação e a identidade da turma. Então elas chegavam e me perguntaram: “professora, não vai ter aula? Não vai ter atividade?”. Porque *pra* elas, atividade era só copiar do quadro (AE1)

Ao investir tempo no fortalecimento da relação com a turma, a educadora inicia a desconstrução de significados anteriores sobre a escola e como se aprende junto com as crianças. Tal movimento também é vivenciado pelas educadoras ao habitarem esse novo espaço e suas práticas, revisitando suas crenças e modos de atuação na docência. Helena compartilha seu processo de reflexão nesse sentido:

Eu vim de escolas altamente tradicionais, conteudistas. Às vezes, não importava muito... A gente sabe que os documentos norteadores da Secretaria falam pro professor olhar o aluno em sua integralidade (...) tá bem explícito, só que às vezes é tudo tão mecânico, o estudo, a leitura, que a gente nem sabe por onde começar (...) é um pouco contraditório, os nossos documentos norteadores dizem pra gente entender – a gente ver o aluno além dos muros, mas vem com um currículo extremamente extenso (HE1)

O tom reflexivo do relato anuncia a incoerência que a educadora percebe entre o discurso da política educacional de integralidade e a prática real, o que é dificultado pelo

cumprimento de um currículo extenso e avaliado institucionalmente. Nesse impasse, Helena identifica a atuação mecânica e descontextualizada a qual confunde as educadoras e as afastam de outras possibilidades de construção na escola. No entanto, compreendemos que o movimento na CAP, que se distancia do considerado “escolas altamente tradicionais e conteudistas”, também encontra tensionamento por parte das educadoras, as quais são convocadas a se abrir para outras formas de se relacionar e ensinar, muitas vezes rompendo com suas referências anteriores. Esse elemento será aprofundado no tema 2, em que analisamos a CAP como território de aprendizagem para as educadoras.

Ainda sobre o campo da cultura vivida na escola, as últimas narrativas revelam que, para as educadoras, o planejamento pedagógico na CAP vai sendo construído em diálogo com a realidade histórico-cultural em que vivem, na interação entre elas, os alunos e o meio. Trazemos como exemplo o seguinte relato de Juliana:

(...) eu planejo e às vezes eu penso “eu vou fazer o quê?” E aí eu olho para o caderno e falo “Meu Deus, mas isso aqui não faz o menor sentido. Não faz o menor sentido.”

Pesq: Para você ou para eles?

J: Pra eles. Só que eu me coloco no lugar deles. E aí eu olho assim e falo “Meu Deus, isso aqui? Nossa, chatíssimo, a aula muito chata. Não vou fazer isso” (...) E aí eu falo “*tá*, eu tenho que dar esse conteúdo aqui. Mas se eu pegar o livro e falar “abre aí tal página e vamos” não funciona. Eu preciso antes ter uma conversa na roda e perguntar o que eles sabem sobre isso ou aquilo (JE2)

O relato de Juliana expressa um desafio vivido no ato do planejamento: embora alguns conteúdos façam parte do currículo, não reconhece o livro como a melhor forma de se trabalhar. Nesse sentido, percebemos que, ao afirmar como “precisa antes ter uma conversa na roda”, a educadora valoriza não partir de conteúdos prontos e descontextualizados da realidade dos alunos, visando construir a aula a partir das opiniões das crianças e de seus

saberes prévios. Essa estratégia evidencia a prática dinâmica de construção do planejamento conciliando demandas do próprio currículo e considerando o que é significativo para a turma.

Ainda que siga nesse movimento, Juliana demonstra que o processo exige das educadoras um constante esforço de se colocar no lugar dos alunos e buscar o que, de fato, engaja e mobiliza as crianças. A concepção da educadora se aproxima da aprendizagem situada proposta por Jean Lave (1996), a qual afirma que o conhecimento se constrói *na e pela* participação em práticas sociais significativas, o que também inclui o desafio de desconstrução das escolhas pedagógicas.

Nas narrativas das outras educadoras, também se notam formas semelhantes de organizar as aulas, partindo do aspecto situado da construção do conhecimento. Flecha (2009) afirma que na sociedade da informação atual, o aprendizado das crianças acontece na interação com diversos adultos, em diversos espaços de aprendizagem além da escola. Consoante a tal proposta, Antonieta relata um projeto que se iniciou a partir do desejo de seus alunos de estudarem animais, conectando o currículo de Ciências com interações no território da escola, sediada no Cerrado:

As crianças quiseram muito pesquisar sobre os animais (...) sobre os conteúdos de ciências, né. Que entra dentro do currículo. (...) “Beleza, então vamos!”. Antes de ir no Jardim Botânico, a gente fez uma investigação sobre alguns animais do Cerrado também. E aí, quando a gente foi, a gente viu tanto a questão da flora, quanto fauna do Cerrado lá também. Aí tem algumas exposições... Foi muito legal. A gente fez essa saída de campo coletiva (...), eles brincaram muito lá. Também teve um momento ali, né, de investigação, a gente fez uma trilha, algumas crianças registraram no caderno... a professora X levou uma câmera antiga (...) aí isso rodou na mão de algumas crianças que quiseram tirar-registrar algumas plaquinhas, algumas árvores e tudo (AE2)

Com esse exemplo, ressaltamos o significado que a educadora atribui à experiência como um momento lúdico, de liberdade para explorar, e conectada ao cotidiano das crianças. É possível, também, interpretarmos que, pela mediação da educadora e dos espaços disponíveis para aprender, a aula se constrói articulada com os interesses em comum das crianças, guiada por uma investigação inicial em conjunto com a exploração do ambiente e em contato com elementos da realidade e do contexto da escola. Tal abordagem nos traz um exemplo de como a cultura pedagógica da CAP se estrutura, implicando as educadoras no processo de repensar as formas convencionais de planejar e considerar outras formas de aprender para além das aulas expositivas e livros didáticos.

Consecutivamente, o relato seguinte nos permite ampliar essa compreensão, trazendo outra prática marcante da CAP, segundo as educadoras: a participação da comunidade externa na construção do conhecimento com os alunos, incluindo saberes fora dos muros da escola.

Antonieta narra a continuação do projeto do Cerrado:

(...) Aí entramos no Cerrado, fomos lá *pra* esse passeio e tudo, aí acabou que a gente chegou depois de, né, investigar tudo isso, chegaram nessas perguntas sobre a queimada, sobre o fogo, e sobre o “conselho tutelar do cerrado”. Aí eu falei: “gente então, isso são perguntas que eu não sei responder pra vocês, eu preciso trazer outras pessoas que estudam sobre isso, que vão entender e explicar isso pra vocês”. Então aí eu falei: “vou atrás de pessoas”. Postei lá na minha rede social, falei: “alguém poderia?”, e tive esse retorno (...) Aí as meninas do *Jovens pelo Clima* vieram, fizeram essa roda (AE2)

A movimentação de incluir outros saberes e perspectivas de fora da comunidade é um elemento recorrente nos relatos das educadoras. O exemplo oferecido por Antonieta ressalta sua compreensão de como o processo de aprendizagem não inclui apenas os conteúdos que ela, em sua posição de educadora, traz para os alunos. Em nossa análise, essa postura

demonstra o movimento da educadora como sujeito que se descentraliza, reconhece seus limites e valida as perguntas das crianças como norteadoras da experiência educativa. Essa prática, também presente nas narrativas das outras educadoras, evidencia um modo de educar que favorece relações mais horizontais de ensino e aprendizagem, construído na relação com outros sujeitos que também contribuem para a produção de conhecimento na escola.

Assim, nas narrativas apresentadas, percebemos que os princípios estruturantes da cultura da CAP, como a escuta, o diálogo e a horizontalidade nas relações, não são mobilizados apenas nas relações com as crianças, mas são compartilhados também entre os adultos na escola. As educadoras descrevem e valorizam o cotidiano institucional como espaço para sua participação ativa, proposição de ideias e questionamento de práticas. Acerca disso, Helena compartilha em uma das entrevistas:

Uma característica diferencial que eu vivenciei na CAP, é que eu nunca presenciei, nesses quase dois anos de CAP, eu ainda não presenciei uma discussão ou um debate de ideias divergentes de forma desrespeitosa, coisa que eu já presenciei em outras escolas, de professor bater na mesa, usar a violência verbal... (HE3)

Com a recordação de experiências anteriores permeadas por tensões e desrespeito entre profissionais da escola, Helena menciona o contraste que vivencia na CAP, não isento de divergências, contudo aponta para o respeito que permanece enquanto princípio, mesmo em situações de desacordo. Compreendemos, então, o relato da educadora como uma manifestação da convivência democrática e não autoritária entre os adultos, em que, mesmo na presença de conflitos, as formas de enfrentamento não se pautam na hostilidade. Esse elemento também é percebido por elas no sentido de que a estrutura escolar não mantém uma lógica hierárquica rígida, na qual a gestão determina as normas e os demais executam, mas o coletivo escolar se organiza com base nas contribuições de todos, como aponta Antonieta:

Eu me sinto muito nesse lugar de poder partilhar, eu não sinto nenhum tipo de pressão que vem sei lá “ai, tá vindo lá de cima”. Tipo, sobre impor ou assim, sempre quando acontece alguma coisa que eu não concordo, ou com alguma coisa que me... – tipo, que eu acho que interfere inclusive com as crianças, qualquer outra coisa, eu tenho –... eu me sinto na liberdade de poder chegar numa numa coletiva, por exemplo, e falar “gente, acho que isso aqui não é massa” (AE3)

Com base nesse relato, ressaltamos a percepção de Antonieta de que existe espaço de diálogo entre o grupo de educadoras e gestão escolar, permitindo que decisões coletivas sejam revisitadas e discutidas tendo por base as experiências e as opiniões de todos. Em sua narrativa, afirma sentir-se autorizada para trazer questões que impactam tanto suas práticas pedagógicas quanto sua relação com as crianças, em uma participação ativa com o grupo na construção de significados na escola.

Em outro momento, Antonieta complementa: “aqui a gente tem lugar de realmente poder se posicionar sabe (...) Que aí, tipo, tanto com as crianças que eu consigo ter, e junto também com a equipe, assim, principalmente falando dos coordenadores, com a diretora, com a vice-diretora também” (AE3). Para ela, a possibilidade de expor seus posicionamentos não se restringe às interações com seus pares ou com sua turma, pois se estende à gestão, percebida como parte do coletivo. Esse modo de funcionamento contribui para ilustrar como as educadoras atribuem significado à cultura institucional da CAP como constituída a partir da valorização do diálogo e da co-responsabilidade como fundamentos para as práticas cotidianas.

Além de descrever uma organização escolar singular, as narrativas analisadas evidenciam o cultivo da comunidade através dos vínculos, decisões e negociações colaborativas, que são partilhadas entre todos que integram a CAP. Isso se aproxima do que Braga et al. (2012) ressaltam sobre a educação democrática se realizar com base na relação

dialógica entre as diferentes partes que compõem a escola, em que todos agem como sujeitos implicados na reconstrução de significados sobre o educar e o aprender. Logo, é nesse contexto que o relato de Juliana, o qual nomeia esse tema, ganha força:

(...) viver a CAP é estar integrada com o todo, desde das tias lá da cozinha até a diretora. Então ali é uma – é como se fosse uma casa, é uma casa aonde cada um tem sua função, mas todos trabalham pelo mesmo objetivo (...), a gente não tá aqui, né, não simplesmente **está**. A gente vive aqui, vive. Aqui é uma vivência. Eu acho que é diferente dos outros lugares, os valores da CAP estão presentes em todos os lugares (JE3)

Essa fala, carregada de significados afetivos, demonstra como Juliana percebe o “viver a CAP” construído a partir da colaboração de vários sujeitos da comunidade, independentemente de sua função. Diante disso, julgamos preciso destacar a metáfora da casa como expressão do compartilhamento de valores entre os indivíduos, o que vai para além de uma organização formal de trabalho, e não se sustenta apenas na afetividade, mas na manutenção das responsabilidades compartilhadas entre os indivíduos, que não se dá de forma automática ou livre de desafios (como abordamos anteriormente).

Desse modo, ampliamos a análise ao afirmar que “viver” a escola vai além de uma prática cultural, uma vez que é construída socialmente entre seus membros; aqui, demonstrando uma sensação de pertencimento que traz significados à experiência de educar na CAP. Por isso, diante das narrativas analisadas, concluímos que os significados atribuídos à cultura escolar da CAP estão conectados às relações e às experiências que surgem através delas, baseadas, principalmente, no entendimento de que as educadoras não são as únicas a ensinarem na escola, já que muito pode ser e é construído tendo por base a escuta das necessidades das crianças.

Os valores da CAP (respeito, amorosidade, responsabilidade e autonomia) são percebidos pelas educadoras como parte constitutiva das práticas pedagógicas e atuam como referências que orientam sua forma de educar. Elas compreendem que a participação democrática, pautada na ideia de que todos os sujeitos têm a mesma importância na comunidade, sejam crianças, educadoras ou membros da gestão, torna a escola um ambiente em que há espaço para *ser* e *viver*, não apenas trabalhar. São esses significados compartilhados que atravessam as práticas e as relações e que se expressam nas narrativas das educadoras como uma forma de aprender e ensinar, atualizando-se na ação conjunta deste contexto específico como comunidade de aprendizagem.

Tema 2: ***“Tive que me adaptar? Não (...) eu tive que aprender mais do que ensinar”***: A CAP como território de aprendizagem das educadoras

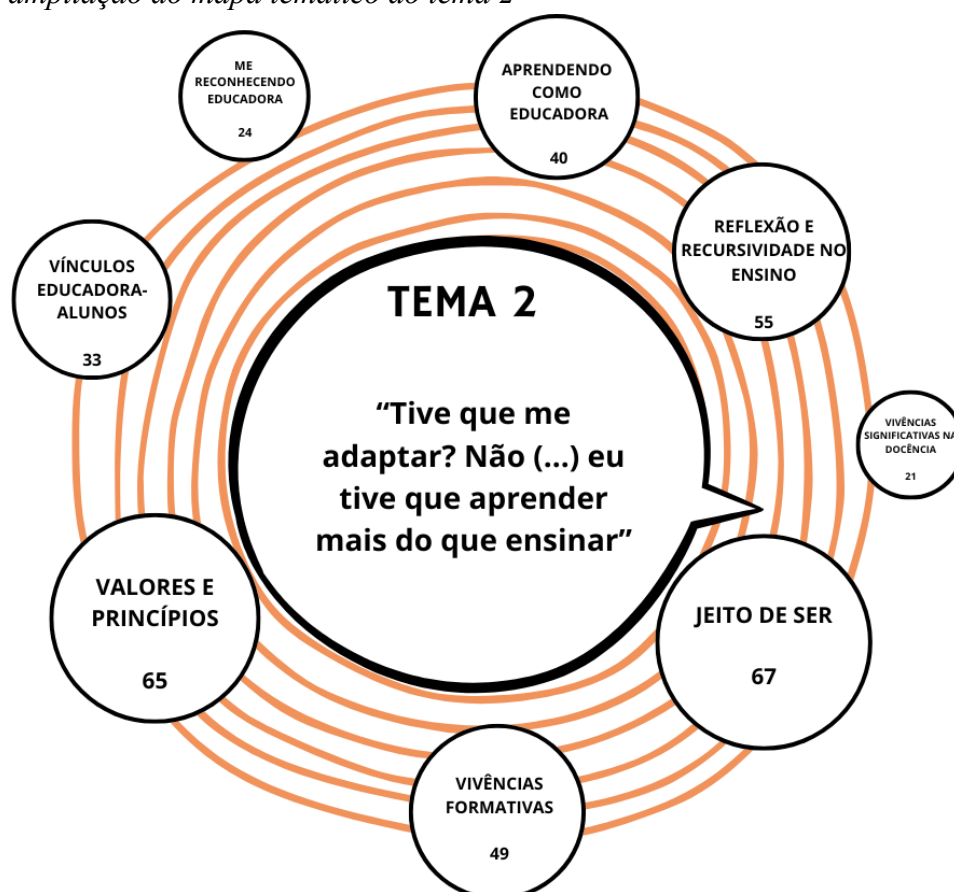
A concepção de que o espaço escolar pode atuar como um contexto formativo em si não só para os alunos, mas também para as educadoras, tem sido amplamente reconhecida em diversas pesquisas que buscam compreender a formação continuada no próprio campo de trabalho da docência (Fiorentini, 2013; Crecci & Fiorentini 2018; Evans, 2018; Kyndt *et. al.*, 2018). Ao compreendermos as interações e os relacionamentos formados com colegas, alunos e outras pessoas nesses espaços como mobilizadores de tensões e desafios, os quais, consequentemente, podem provocar mudanças e aprendizados, percebemos o exercício docente como um movimento constante de reorganização de saberes, tomada de decisões e produção de sentidos, sendo uma fonte permanente de reflexão *da* e *na* prática.

Nas comunidades de aprendizagem, esse processo ganha contornos singulares justamente pelas características metodológicas do aprender e ensinar nessas escolas. Ao partir do diálogo entre diversos saberes (acadêmicos, culturais, cotidianos), e reconhecer que todos

têm algo a ensinar, a escola se torna um terreno fértil para a aprendizagem coletiva. A educadora não ensina sozinha: ela também aprende, seja com o que uma criança compartilha e sugere novos conteúdos e interesses a serem estudados pela turma, seja com os conhecimentos de um familiar ou outra pessoa da comunidade que traz suas vivências. Nesse fluxo, o ensinar e o aprender deixam de ser funções separadas e passam a ser práticas compartilhadas, construídas com o outro. Este segundo tema busca aprofundar-se nesse sentido, focando no desenvolvimento e na aprendizagem das educadoras participantes da pesquisa. Apresentamos a Figura 8 para ilustrar os elementos e os códigos que fazem parte dele.

Figura 8:

Corte em ampliação do mapa temático do tema 2



Nota: elaborada pela autora, 2025

O mapa temático do Tema 2 ilustra a articulação dos códigos que o compõem, evidenciando os elementos e os significados que organizamos na análise das informações obtidas pelas narrativas das participantes desta pesquisa. Todos os códigos temáticos da seção correspondem às vivências particulares das educadoras, considerando que elementos do passado também configuram parte importante de suas subjetividades e influenciam sua visão de si mesmas como educadoras, bem como sua forma de educar. Destacamos os códigos “jeito de ser” e “valores e princípios” como os que carregam a maior magnitude de citações na composição deste tema.

As narrativas analisadas aqui, que abrangem desde a formação inicial das entrevistadas e aos primeiros momentos como educadoras até chegar à CAP, anunciam o movimento contínuo do tornar-se educadoras, em que o ensinar se entrelaça com o aprender, e o relacionamento com os sujeitos da escola se mostra como fonte de reflexão e transformação. As histórias anteriores vividas pelas educadoras, sejam como profissionais ou mesmo enquanto alunas, atravessam as suas experiências atuais, constituindo parte dos significados do que é ser educadora. Compreendemos, dessa forma, que tais significados são mediados social e culturalmente, e não existem ou se formam de maneira isolada (Vigotski, 1991).

A partir das vivências, os significados são construídos com base em aspectos subjetivos das educadoras, assim como participam da constituição de sua identidade docente. Consideramos a historicidade como elemento fundamental para compreender os processos de desenvolvimento das educadoras na escola, e, por isso, apresentamos inicialmente algumas narrativas que expressam esse movimento, situando de que lugar parte cada uma das educadoras. Para Antonieta, a história dela na educação ocorre da seguinte forma:

Minha mãe, ela é historiadora, mas ela foi professora sempre de Fundamental 1. E aí uma vez eu tinha muita dúvida né entre escolher cênicas, que eu gostava muito de

teatro (...) e eu gostava muito de filosofia (...) aí eu conversei com minha mãe e ela falou assim “Antonieta” – eu lembro até hoje –, ela olhou assim pra mim, ela “Antonieta sendo professora você vai ser tudo isso”. Aí eu via na prática ela fazendo isso (...) Ela realmente foi minha referência enquanto educadora, porque eu via que ela educava as crianças de forma contextualizada também (...) Ela ia na casa dos alunos dela, ela conhecia as famílias, de ir na casa (AE1).

A narrativa de Antonieta revela como a escolha de sua profissão não se deu de forma isolada ou descolada de sua realidade e contexto. Ao relatar sua dúvida em escolher o caminho para seu futuro, ela traz uma decisão permeada de significados afetivos, algo que se repete inúmeras vezes em sua narrativa ao longo das entrevistas. Comprendemos que o conflito entre as diferentes possibilidades de futuro, somado à força da fala de sua mãe “Sendo professora você vai ser tudo isso”, implica Antonieta em termos motivacionais, trazendo a docência como possibilidade para a expressão de seus diversos interesses. A forma como descreve a atuação de sua mãe nos indica que ela é uma referência de significados e valores sobre o ato de educar desde sua juventude, representando um norte que orienta suas escolhas e os sentidos atribuídos à profissão. Já para Helena, a escolha do curso de pedagogia veio por uma questão mais prática:

Eu vim de uma família muito humilde (...) Eu cresci ouvindo minha mãe falar “Eu vou morrer e não vou ter a chance de ver um filho meu formado” (...) Eu tinha muita vontade de fazer Psicologia, só que na minha cidade não tinha nenhuma universidade – ainda não tinha esses programas FIES ainda (...). E eu falei bem assim “Ah, vou fazer esse curso mesmo [Pedagogia] pra entregar esse diploma pra minha mãe” (...) Daí eu passei o curso inteiro reclamando, não me identificou de jeito nenhum. Continuei fazendo, fui até o fim, formei (HE1).

Diferente da trajetória de Antonieta, Helena traz, em sua narrativa, uma escolha profissional influenciada pelas possibilidades socioeconômicas e pela vontade de finalizar a educação superior para realizar o desejo da mãe. A ausência de políticas de acesso à universidade naquele momento limitou suas alternativas, resultando em sua escolha por Pedagogia. O relato carrega sentimentos de frustração e falta de realização com a formação docente, marcando um percurso com ambivalências e a experiência de exclusão, tanto em condições de acesso quanto nos sentidos atribuídos ao campo educacional.

Para Juliana, sua trajetória enquanto educadora foi iniciada há poucos meses. Ela explicita um sentimento de que sua formação, na modalidade EAD, não teria sido suficiente se ela não se esforçasse para colocar os aprendizados em prática:

Vai fazer seis meses agora, porque eu saí da faculdade *pra* sala de aula (...) faculdade lá da minha casa, que eu fiz totalmente EAD (...) eu acho que não deveria ter curso de pedagogia EAD. Jamais. Semipresencial talvez, talvez. O mínimo sabe, é o mínimo porque EAD... assim, se eu não me esforçasse demais *pra* fazer as coisas, *pra* pesquisar as coisas, eu estaria perdida. Porque eles jogam os conceitos, você responde as provas, você faz os projetos, entrega e pronto (JE1).

Seu relato denuncia o sentimento de uma experiência formativa insatisfatória, desconectada do contexto escolar e das complexidades encontradas no fazer docente. Assim, notamos que Juliana vivencia sua entrada na profissão, na própria CAP, marcada pela falta de confiança em sua atuação, que aos poucos é construída nas relações dentro da escola, como exploraremos neste tema. Diante deste cenário, Juliana busca em sua experiência de maternidade as referências que sente que não teve em sua formação inicial para sustentar sua atuação. Ao ser questionada sobre seu “jeito” de ser educadora, responde:

(...) de mãe. Jeito de mãe, que apesar de eu não ter experiência nenhuma em sala de aula, se tem uma coisa que eu sei é ser mãe, e mãe faz acordo, põe regras, reclama muito, chama atenção... mas cuida, protege, tudo (JE1).

Em nossa análise, o percurso de Juliana revela a fragilidade de um sistema de formação inicial que oferece suporte insuficiente para a atuação na docência, levando-a a buscar em sua própria trajetória de vida repertório para seu fazer docente.

Percebemos, através dessas narrativas iniciais, os múltiplos e complexos caminhos que as educadoras expressam sobre o processo de aprender a docência. Longe de se constituir apenas no espaço de formação inicial, o tornar-se educadora acontece permeado por significados de suas vivências familiares, afetivas, sociais e institucionais sobre o que é educar. Como discutem Rossato *et. al* (2018), a docência não se constrói de forma técnica ou esvaziada de significados prévios, mas sim a partir dos constituintes da subjetividade de cada educadora, composta por crenças, histórias, tensões e contradições que afetam sua prática. Ao longo de sua trajetória, novas experiências e relacionamentos vão produzindo novos significados, em um contínuo movimento formativo.

É nesse contexto que as tensões e os desafios encontrados na prática as convidam a revisitar o que já é conhecido. Isso porque compreendemos que é por meio deles que mudanças e transformações são possíveis, como exploraremos a seguir, nas narrativas sobre a chegada de cada uma à CAP, e o modo como se deu o encontro com uma proposta pedagógica que subverte o sistema hegemônico da educação, provocando reações de surpresa, desconforto e, por vezes, resistência, como evidenciado no Tema 1.

Nesse panorama, Helena, por exemplo, ao lembrar suas percepções iniciais, evidencia, em sua narrativa, sentimentos conflitantes:

Eu fiquei com muito medo, apavorada, apavorada. Mas eu falei “vamos lá, vamos enfrentar.” E aí quando eu cheguei aqui que a diretora me recebeu que ela veio até a

porta da CAP comigo eu soltei um “meu Deus, e agora?” Foi automático (...) *Pra* mim também era impossível, impossível dar minha aula com todo mundo vendo, e aí *pra* minha sorte eu fui premiada: O espaço que tinha aberto a vaga era o espaço centralizado (HE1).

Seu relato expressa a estranheza de se deparar com algo tão diferente do que ela já havia vivido anteriormente, sempre em escolas de ensino convencional. O próprio espaço físico da CAP, onde algumas salas de aula são abertas e sem paredes, evidencia as práticas abertas e coletivas de uma comunidade de aprendizagem, assumindo uma lógica de ensinar, até então desconhecida por Helena. Em sua fala, compreendemos que o medo de dar aula sendo observada, ocupando um espaço visível para todos, demonstra como a chegada na escola exigiu a revisão de suas concepções prévias sobre autoridade, controle e exposição de sua atuação como docente. O enfrentamento do medo, como ela mesma nomeia, acontece entre o apavoramento e a determinação, revelando a tensão entre o desejo de conseguir vencer o desafio e o desconforto diante de sua nova realidade.

Para Juliana, chegar à CAP não foi apenas novo pelo formato da escola, mas também por sua primeira experiência como educadora. Ao ser questionada sobre a reação no primeiro dia, ela relembra o pensamento que a atravessou no momento: “(...) eu vou morrer! Vou morrer, o que eu vim fazer aqui? Por que eu escolhi essa profissão de doido?” (JE1). Sua fala, permeada de dúvida e tensão, carrega as emocionalidades do encontro com seu novo ofício e as responsabilidades assumidas neste novo papel ocupado. Além disso, percebemos como o humor presente no relato funciona como uma estratégia própria de enfrentamento diante das dificuldades que encontra (algo que continua em suas narrativas durante todas as entrevistas), embora não apague ou esconda o sofrimento real.

Ela compartilha o medo e a vontade de desistir, o que, por pouco, não se concretizou: “no começo foi muito difícil, mas se não fosse o apoio, eu acho que eu teria ido embora na

primeira semana, porque foi assim... assustador” (JE1). Em nossa análise, notamos como sua permanência na CAP só foi possível por causa do acolhimento recebido em um momento de vulnerabilidade e angústia, que foi transformado em coragem pelas relações que desenvolve na escola.

Ao contrário das demais educadoras, Antonieta revela, em sua trajetória, passagens por escolas que buscavam metodologias mais adequadas à realidade social e contextual de seu território e comunidade. Em sua narrativa, a educadora recorda com entusiasmo como vive experiências práticas desde a formação inicial em Pedagogia: “(...) participei de projetos de extensão, fiz projetos de iniciação científica... o estágio também foi muito importante. Fora o currículo da universidade, também fui atrás e fiz cursos de teatro, contação de histórias...” (AE1).

Mediante o que revela, ressaltamos que sua formação foi marcada por um envolvimento intenso com a prática, a arte, o território e a produção de significados que permeiam sua construção enquanto educadora. Em sua primeira experiência na escola, relembra: “Lá foi meu primeiro contato com uma escola que estava em processo de construção de metodologia. Não tinha uma metodologia fechada (...) E aí cada pessoa que chegava trazia alguma coisa” (AE1).

Essas vivências anteriores parecem permitir a Antonieta um certo repertório e familiaridade em enxergar e habitar o espaço da CAP em relação a seus valores e práticas, o que favorece uma percepção menos assustadora da escola, quando comparada a das demais educadoras da pesquisa. No entanto, isso não elimina os desafios da prática cotidiana, como exploraremos a seguir.

As diferentes experiências das educadoras até chegar à CAP marcam o início de um processo de aprendizagem e mudanças que ultrapassam a dimensão operacional da ação docente. Helena, Juliana e Antonieta expressam, cada uma a seu modo, que, ao mesmo tempo

que enfrentam incertezas e inseguranças pessoais experimentadas em um lugar desconhecido, vivenciam a abertura para a produção de novos significados sobre outras formas de educar e de se perceber enquanto educadora. Para trazer mais clareza a esse processo, destacamos a trajetória de Juliana, que como ressaltamos, seu processo de desenvolvimento como educadora acontece ao mesmo tempo em que aprende o que significa fazer parte dessa comunidade:

(...) eu trouxe toda essa bagagem *pra* dentro da CAP, porque eu falei pro “F” [coordenador] “F, eu sou um papel em branco. Então assim, eu vou começar a escrever a minha jornada aqui”, e ele falou “não, ninguém é um papel em branco! Você não é um papel em branco, você tem outras experiências”, eu falei “olha, eu estou importante” (JE1)

Juliana, então, manifesta o contraste entre sua percepção inicial de inexperiência e a intervenção de seu coordenador, que desafia este lugar. Sua fala a convida a reconhecer suas experiências prévias como legítimas e formativas, e que já carrega conteúdos significativos, mesmo que não conectados diretamente à docência. Nesse movimento, a validação do outro contribui para reorganizar sua percepção de si como educadora. Na mesma entrevista, complementa:

(...) eu cheguei lá [na CAP] e eu vi a “X”, que fez UnB, eu vi a “Y”, que se acabou também de estudar, a “Z” e “G”... e quando eu vi aquele povo assim competente *ao extremo*, eu só fui murchando, assim... (...) mas aí a “G” [coordenadora], ela me deu muita segurança. Ela: “A gente vai fazer junto. Se você não souber, você vai, pergunta, e a gente vai fazer junto” e aí foi assim. E a gente tipo, foi indo, e foi indo, e eu descobri que eu não era tão leiga assim, porque eu sempre li muito sobre educação (...) (JE1)

Esse relato de Juliana demonstra seu embate entre reconhecer a formação acadêmica de suas colegas como mais consolidada e robusta que a sua, e a dificuldade em se enxergar como alguém que também possui saberes legítimos, revelando não se perceber com estudos ou experiências suficientes para ocupar a posição de docente com segurança. Nesse quadro, compreendemos que a mediação de “G” atua como elemento essencial para oferecer a confiança necessária para a docente, que se contrasta com o sentimento de inadequação ao se comparar com seus pares. Logo, o apoio e o acolhimento da coordenadora, aqui e em outros momentos, se mostra como uma mediação potente na construção de confiança e pertencimento de Juliana como educadora. Por isso, ressaltamos como essa construção não se dá como um processo solitário ou individual, mas sim via interações e negociações de sentido nas relações que as educadoras desenvolvem com outros sujeitos na escola.

Através desses relatos, julgamos que o encontro das educadoras com a CAP convoca a reposicionamentos internos e a construção de novos significados sobre o que é educar e ser educadora. A fragilidade que Juliana e Helena expõem em sua chegada evidencia o quanto a docência, sobretudo no começo, é permeada por sentimentos conflituosos de incertezas, inadequações e medo. Ainda que na trajetória de Antonieta esse encontro aconteça com menos estranhamento, as narrativas de todas elas revelam o quanto a experiência docente exigiu delas abertura para se reposicionar em suas práticas e crenças acerca da educação, em um processo de esforço para reformular antigas certezas e significados.

Nesse sentido, Flecha (2009) relembra a afirmação de Freire sobre a palavra “adaptação”. Para ele, ao falar de adaptação, há um entendimento de domesticação, de adequar-se às normas impostas socialmente, uma conformidade às exigências do outro. Nesse pressuposto, há hierarquização do que é considerado certo ou ideal, de modo que qualquer desvio dessa norma é considerado inferior e de menos valia. Por essa razão, Freire sugere a troca da “adaptação” por “transformação”, visto que o sujeito emerge como capaz de crescer

e mudar sua realidade, não apenas se encaixando, mas também sendo capaz de contribuir para mudanças em si mesmo e para as práticas sociais nas quais está inserido.

Ainda nesse movimento de transformação, um dos achados mais significativos da análise desta pesquisa diz respeito aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das educadoras, os quais foram e são gerados nas interações com as crianças. Em suas narrativas, elas revelam que os encontros diários com os alunos mobilizam perguntas, conflitos e desafios que provocam reflexões e favorecem a construção de novos significados sobre o ensinar e o seu próprio lugar na escola. Novamente, reforçamos a centralidade da mediação nas relações educativas, em que as interações entre os sujeitos promovem desenvolvimento mútuo (Vigotski, 2001), compreendendo que esse desenvolvimento se dá por meio das interações com as pessoas e com o meio em que estão inseridas, e que os sujeitos, sejam adultos ou crianças, ocupam posições ativas nessas trocas.

Antonieta resgata esse elemento em sua terceira entrevista: “As crianças, elas são minhas maiores mestras (...) são as pessoas que mais me fazem aprender” (AE3). Essa afirmação manifesta, além de uma valorização afetiva da relação, uma visão crítica da docência, em que ela não é a única a ensinar na escola. Ao se referir às crianças como mestras, há um reposicionamento ético e político do papel convencionalmente atribuído às educadoras, como as únicas responsáveis por ensinar, sem considerar aprendizados que possam vir desta experiência. Logo após, complementa: “elas me fazem pensar o tempo todo. Inclusive elas me questionam. As crianças me questionam, elas me trazem pra um lugar de repensar a minha prática o tempo inteiro” (AE3).

Ao reconhecer que aprende com as crianças, Antonieta explicita sua concepção de aprendizagem como um processo compartilhado e dialógico, enfatizando que também é na relação e na convivência com os desafios, questionamentos e trocas diárias que se constrói um espaço potente de aprendizado para si enquanto educadora. Dessa forma, reforçamos a

contradição deste movimento em relação à lógica escolar convencional, na qual a criança também faz parte como sujeito ativo na produção de conhecimento e aprendizado na escola.

Ao analisar os relatos das educadoras, alinhados às proposições da aprendizagem dialógica, percebemos como a relação entre educadora e alunos parte do entendimento de que a aprendizagem é um processo social, longe da transmissão de conteúdo. Com base na psicologia histórico-cultural, entendemos o papel formativo do outro que provoca, questiona, desestabiliza, estruturando o que compreendemos ser parte do processo de reflexão e de revisitação das práticas, muitas vezes impulsionado pelo enfrentamento de tensões concretas no cotidiano escolar, algo que Antonieta compartilha na seguinte narrativa:

(...) é muito difícil, né, abrir mão do controle (...) e acho que essa experiência tem me ensinado cada vez mais a confiar de que pode dar certo sim sem esse controle, sabe? sem essa hierarquização (...) Porque é uma via de troca né, você *tá* girando, eu *tô* de mão dadas com elas. Então sim, vai ter horas que elas vão sugerir o que é que elas querem aprender e tem horas que eu vou sugerir também o que seria interessante a gente aprender, o que faz sentido a gente aprender ali também (AE2).

Sua fala explicita um movimento interno de revisitação de sua prática através do desafio de “abrir mão do controle”. Ela não diz respeito à ausência de direção no processo de ensino, mas desconstrói a lógica de que o controle e o domínio da turma precisam estar a todo momento na mão da educadora. Pelo contrário, Antonieta decide de forma simbólica “dar as mãos” aos seus alunos, sugerindo um movimento que sai do lugar de autoridade para o de parceria, reafirmando, mais uma vez, a sua concepção sobre ensino e aprendizagem como uma prática relacional e colaborativa.

Enfatizamos que esse enfrentamento se configura como um processo situado e tensionado por questões historicamente associadas ao papel docente. Sendo participante ativa de uma construção dialógica de seu sujeito docente, a educadora se mostra questionadora e

crítica a partir de sua experiência, atuando e transformando suas concepções de ser docente na prática. Encontramos elementos com a ação de Antonieta, identificando abertura para o diálogo autêntico e decisões tomadas de maneira conjunta entre educadoras e alunos em comunidades de aprendizagem, descritos nos estudos de Elboj & Niemelä (2010), Braga et al. (2012), Rossato *et. al.* (2020) e Flecha (2008).

A decisão de abrir espaço para escutar as crianças e propor a elaboração coletiva das aulas implica também em revisar os sentidos atribuídos ao que é ensinar e até o que se entende por uma “aula”. Juliana, por exemplo, verbaliza diversas vezes sua insegurança diante do pouco tempo de atuação docente: “Como você já pode perceber, eu não tenho lá muita experiência, mas eu tenho muitas ideias” (JE2) e “Como eu disse antes, eu, às vezes, eu meio que eu não sei, eu entendo que eu tenho um potencial incrível, só que às vezes, eu sou muito insegura ainda” (JE3). Ressaltamos, nesses trechos, como a educadora se percebe em construção e se mostra aberta às reflexões que propomos durante as entrevistas.

É justamente nesse processo de nomear dificuldades e recordar sobre suas experiências que evidenciamos um processo significativo de desenvolvimento, em que refletir se torna uma oportunidade de elaboração e reorganização de significados sobre o ensinar e como se percebe como educadora. Mesmo diante de todos os desafios, percebemos em Juliana a abertura para aprender com suas próprias experiências, reconhecendo momentos de descoberta e construção, como o seguinte:

J: Dia 6 de setembro, era uma sexta-feira. Eu tinha o meu script prontinho, né. Eu ia dar a abertura, eu ia dar o português no livro, *talalá talalá...* Eu ia fazer uma dinâmica na roda que eu sempre faço. E aí, na hora da entrada, eles chegaram assim eufóricos: “tia tia! Eu vi o avião, eu vi cinco aviões! Barulhentos e baixinho passando e *nãnnãnnãnnã*”

Pesq: Ah, que estava tendo ensaio!

J: Isso, ensaio. Eu falei: “já era, acabou minha aula, porque nisso aí não vai rolar, com esse papo aí a minha aula já era” (...) Subiram falando, sentei na roda (...) E aí a gente foi desvendando o porquê dos aviões estarem tão perto assim, indo e vindo. E aí partiu dos aviões, aí fomos do porquê que tinha esse desfile (...) E vai indo e vai indo... Quando eu vi, eu tava com o mapa do Brasil bem ali na sala, explicando o porquê que tinha só um quadradinho lá no meio do mapa. E que esse quadradinho era aquela única estrela que ficava lá em cima... E a aula foi belíssima! (JE2)

Nesse relato, percebemos o desconforto de Juliana em, inicialmente, não conseguir cumprir seu planejamento. Ao apontar que “já tinha o *script* prontinho” e que “já era, acabou minha aula”, notamos sua concepção de que a aula se inicia naquilo que já estava previamente definido, confrontando, por isso, o desafio de não ter o controle e a previsibilidade do roteiro previsto. No entanto, ao ser interrompida pela euforia das crianças, abre espaço para o interesse coletivo e parte da curiosidade delas para trabalhar os conteúdos.

Em suma, percebemos seu movimento de reorganizar a experiência de ensino, trazendo um elemento pulsante do contexto para a sala de aula, em um espaço de mediação mútua: as crianças aprendem algo novo, Juliana também, principalmente ao integrar-se na prática dialógica da escuta e do conteúdo alinhado com o contexto, em um processo formativo inesperado para ela, se surpreendendo com a aula “belíssima” que aconteceu.

Assim como nas narrativas das demais educadoras, identificamos na experiência de Helena o relacionamento com as crianças como um elemento marcante para seu processo de desenvolvimento. Em seus relatos, ela destaca diversas situações concretas em que reconhece aprender com seus alunos e como os enxerga como sujeitos que ensinam, como a seguir:

Tem um aluno, que ele sabe muito sobre mitologia. E eu sei muito pouco. (...) A fulana, sabe um monte de coisa de Libras. Eu sei muito pouco de Libras. (...) E eu explico para eles isso ó, eu falo para eles: “Tem um filósofo que fala: quando eu

penso que tudo sei, descubro que nada sei. O que isso quer dizer? Que a gente nunca sabe tudo, nunca. Não é porque eu estou aqui, no meu lugar de professora, que eu vou saber tudo. Às vezes eu tenho que recorrer ao Google, ou até mesmo a vocês” (...) Ter essa humildade, né, de saber que a gente aprende todos os dias. Eu aprendo com eles essa questão (HE1)

Na análise desse trecho, enfatizamos como a educadora reconhece que o ensinar e o aprender não são um processo unidirecional, pelo contrário, ela se enxerga como aprendiz e educadora de seus alunos. Há um tensionamento em sua fala entre o lugar socialmente esperado da educadora, de saber “tudo” ou saber “mais” e o que ela experimenta ao abrir espaço para perguntar ou escutar as crianças. Helena demonstra sua criticidade e como questiona esse ponto ao dizer aos alunos: “não sei de tudo, até mesmo recorro a vocês”, movimento que explicita seu esforço em construir uma relação com seus educandos que desafia práticas convencionais.

Destacamos essa mudança significativa na narrativa de Helena, especialmente porque, como discutido anteriormente, suas experiências prévias aconteceram em contextos escolares mais alinhados à visão convencional e hierarquizada da relação educador-aluno. Assim, a abertura que demonstra em se colocar também como aprendiz é um indicador de transformação importante de sua trajetória na CAP, ampliando suas formas de compreender a docência.

Diante desse viés, ao aprofundar a análise nos processos de revisão das concepções de ensino e de docência das educadoras, identificamos como as transformações nas maneiras de se relacionar com as crianças e com a comunidade geram mudanças expressivas nos significados elas que atribuem ao ensinar e ao planejar. Na convivência com a cultura escolar da CAP, essas concepções, muitas vezes construídas sob uma visão bastante diferente frente à aprendizagem dialógica cultivada na escola, são tensionadas e re-elaboradas, trazendo mais

um processo formativo importante. Com o tempo, surgem questionamentos vindos da própria prática, criando novas camadas de significação permeadas pelas relações e experiências no cotidiano escolar. Antonieta evidencia esse elemento afirmando:

A: Então o meu planejamento é vivo. E eu, só tendo essa experiência de sala de aula que eu consegui entender isso. Porque na faculdade, o planejamento *pra* mim era um documento, um objetivo... É passo a passo (...). É isso... Tem dia que eu vou, chego aqui e falo: “ah, achei que a gente trabalharia isso”, mas, na verdade, as crianças trazem uma outra demanda. E vai ser sobre isso.

Pesq: Então vamos mudar, e tudo bem.

A: Tudo se muda. E *tá* tudo bem também, porque tudo é conteúdo, né? Não necessariamente só o que *tá* no currículo. Mas tudo é conteúdo (AE2)

Nesse relato, notamos a contradição entre o que Antonieta aprendeu na faculdade, provavelmente concebendo o planejamento como um documento mais técnico e orientado por etapas fixas e estáticas, e como o aplica de forma concreta hoje em dia. A educadora aponta para a limitação de sua formação inicial, e, aqui, reafirma, outra vez, sua opção em “abrir mão do controle” sobre o percurso da aula ao acolher o que é construído com os alunos como conteúdos válidos também. Essa mudança na compreensão, que se dá a contar da experiência, revela a maneira como tal aprendizagem foi construída vinculada à realidade da escola e aos sujeitos que a compõem (Lave & Wenger, 1991). Nesse sentido, evidenciamos a característica situada dessa prática, elaborada por meio da participação ativa de Antonieta na cultura escolar da CAP.

Por sua vez, Helena também sinaliza o modo, ao longo de sua trajetória profissional, como tem se reinventado como educadora partindo de sua prática: “Se você me perguntar em que livro que eu li sobre aquilo que eu faço, não tem. Não foi nos livros, não foi nos livros, foi intuitivo, e tem dado certo” (HE2). Com esse relato, notamos o apontamento para um

exercício de reflexão sobre a construção do saber docente que não se pauta apenas em epistemes teóricas e formais advindas da universidade ou da formação inicial. Atribui-se, nesse caso, uma elaboração constitutiva das práticas e saberes docentes pautadas na experiência e nas respostas inventivas às possibilidades do cotidiano, no chão da escola.

Ressaltamos, neste momento, a dimensão instrumental enquanto um dos princípios da aprendizagem dialógica apontados por Flecha (1997), afirmando o modo através do qual a visão conservadora de ensino ignora o diálogo como promotor de aprendizagem, considerando apenas conteúdos instrumentais como válidos para este fim. Acredita-se, na aprendizagem dialógica, que “a aprendizagem instrumental intensifica-se e torna-se mais profunda” (Braga *et. al.*, 2012, p. 64), colaborando para o processo de conscientização crítica, incentivando os alunos a questionarem, a argumentarem e a se apropriarem dos conteúdos que fazem sentido à sua própria realidade, em oposição apenas a conteúdos previamente definidos como importantes.

Portanto, ao nos aproximarmos da conclusão deste tema, destacamos o reconhecimento das próprias educadoras em seu processo de desenvolvimento na CAP. Diante dos desafios vividos, elas percebem, além das mudanças pedagógicas que abordamos, transformações pessoais e subjetivas. Helena, por exemplo, sintetiza essa percepção no relato que nomeia o presente tema: “eu tive que me adaptar não, eu tive que aprender mais do que ensinar (...) E isso foi maravilhoso *pro* meu eu, *pra* formação do meu eu como pessoa” (HE1).

Ao recusar a palavra “adaptação”, a educadora nos mostra um esforço ativo no processo de se posicionar diante de uma cultura escolar desconhecida. Em nosso entendimento, sua experiência evidencia o papel das mediações sociais, tanto por meio dos dispositivos pedagógicos, quanto das interações com os sujeitos da escola, como elementos centrais em seu processo de aprendizagem e de transformação. Ainda que marcada

inicialmente por medos e incertezas, sua vivência na CAP se mostra como um percurso formativo potente, ultrapassando o pedagógico para se transformar a partir da aquisição e desenvolvimento de novos significados sobre o aprender e o ensinar.

Em consonância com o relato de Helena, Juliana levanta, em suas reflexões na última entrevista, o mesmo movimento de (re)significar sua própria trajetória como educadora na CAP:

(...) quando eu entrei aqui, eu nunca na minha vida imaginei que eu fosse aprender tanto, e levar tanto (...) Eu estou aprendendo que eu tenho coisas valiosíssimas para passar, muitas, muitas. Então, eu ainda estou me apropriando disso, que eu não sou uma tela em branco. Pelo contrário, eu sou uma tela coloridíssima, e que eu posso carimbar com a minha cor outras telas (JE3)

Se no início de sua trajetória Juliana trazia a percepção de si como uma “tela em branco”, sua narrativa, no fim das entrevistas, evidencia o movimento de apropriação de si mesma como educadora, reconhecendo sua história e a riqueza de seus saberes. Desse modo, o que antes era percebido como ausência de preparo e repertório, agora se transforma na valorização do que já carrega consigo mesma ao se entender como capaz, também, de compartilhar e deixar marcas no outro.

Em suma, as trajetórias narradas pelas participantes deste estudo revelam que o processo de se tornar educadora não se limita à formação inicial ou continuada, na aquisição de competências instrumentais ou metodológicas, mas sim no envolvimento com um processo profundo de reflexão e revisitação de antigas certezas mediado pelas relações concretizadas no espaço escolar, pelos conflitos encontrados no caminho e pelas experiências partilhadas no chão da escola.

Em nossa leitura, o desenvolvimento que acontece nesse contexto é, ao mesmo tempo, no nível da docência e das dimensões pessoais, sociais e históricas vivenciadas pelas

educadoras de forma singular e situada. Compreendemos, portanto, que a implicação das educadoras nesse processo, como sujeitos na escola, é uma construção ética e política, a qual se realiza na escuta ativa, na abertura ao conflito e na capacidade de produzir novos sentidos sobre sua prática e sua posição como educadoras.

Tema 3: ***“A CAP tem sido um chão onde eu tô conseguindo firmar meus fundamentos”***: o processo de se afetar e transformar a cultura com suas práticas

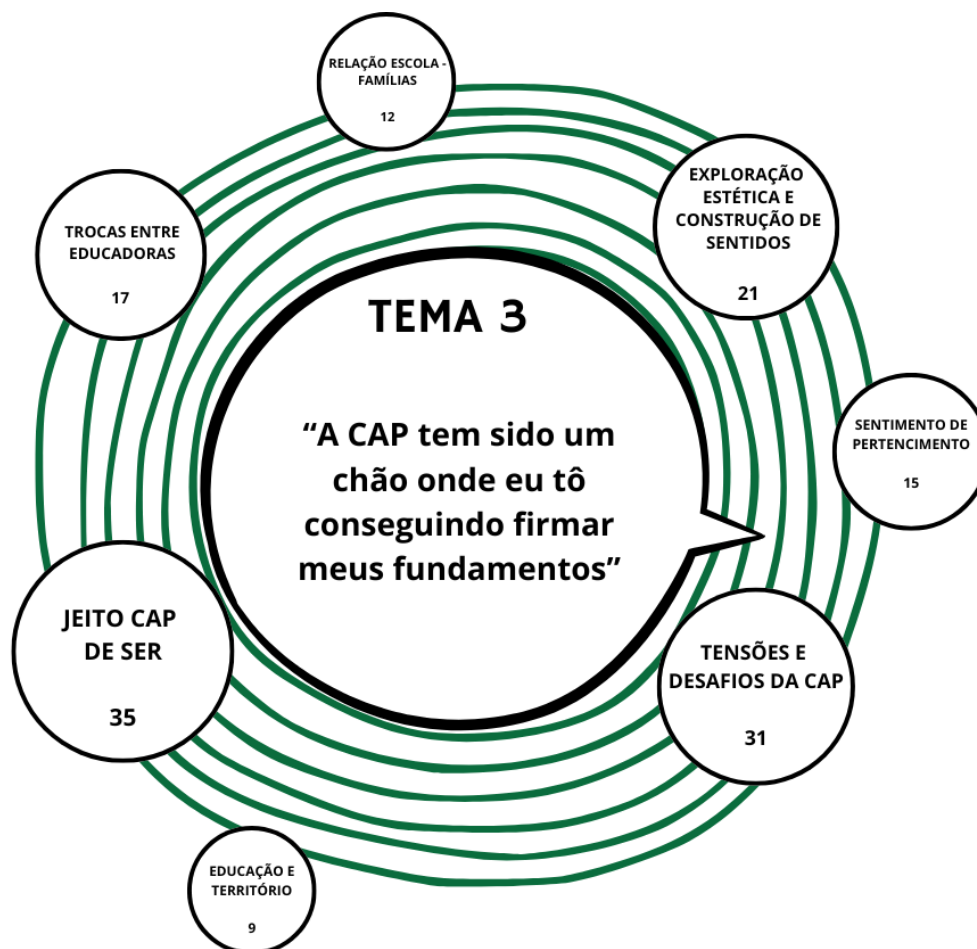
O Tema 3 visa analisar, à luz dos últimos temas, as formas pelas quais as educadoras se implicam, se transformam e são tensionadas em sua atuação na CAP. Somado a isso, busca compreender como a cultura da CAP também é construída e se modifica com a participação das educadoras. Para isso, compreendemos tal movimento como recursivo, no qual as educadoras se desenvolvem e aprendem com base nos referenciais ético-políticos e nas relações de troca e de colaboração entre os sujeitos da CAP, além de que a instituição, enquanto comunidade, também participa na produção de novos sentidos e práticas sociais em busca de cultivar e sustentar o caráter vivo e dinâmico de sua cultura.

Neste momento, diferente do Tema 1, em que destacamos os elementos próprios das comunidades de aprendizagem que constituem a CAP a partir da percepção das educadoras, enfocamos nas características singulares da cultura escolar da CAP, situada em seu contexto comunitário. Os códigos que estruturam a análise deste tema evidenciam aspectos específicos da escola, os quais contribuem para expandir o debate da literatura sobre comunidades de aprendizagem, revelando dificuldades, complexidades e práticas que ampliam os elementos clássicos frequentemente abordados nos estudos dessas comunidades.

Ressaltamos os códigos “jeito CAP de ser” e “tensões e desafios da CAP” como os mais expressivos para a composição deste tema, como podemos observar na figura 9:

Figura 9:

Corte em ampliação do mapa temático do tema 3



Nota: elaborada pela autora, 2025

Iniciamos a discussão do Tema 3 partindo de um dos elementos que emergiram com frequência nas entrevistas com as educadoras: o uso de recursos midiáticos e redes sociais como parte do cotidiano escolar e das relações com os alunos. Mais do que uma ferramenta pontual, identificamos que as educadoras se apropriam das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) na escola como uma forma de se aproximarem da realidade e das múltiplas linguagens das crianças e da comunidade. Assim, reconhecendo as comunidades de aprendizagem como escolas que buscam a transformação social diante dos desafios da sociedade da informação (Flecha, 1997), o diálogo entre as diferentes mídias, os recursos

estéticos e digitais passam a fazer parte do repertório de linguagens possíveis para aprender, ensinar e se relacionar na escola. Antonieta compartilha uma reflexão sobre essa questão:

A: (...) eu percebo que inclusive a rede social pode ser um ponto político também. Pode ser uma forma de educar as crianças também, que eu *tô* ali, por exemplo, quando já aconteceu de tipo: ah, eu postar eu numa roda de coco e as crianças verem e perguntarem "o que é aquilo que você tava?"

Pesq: Hmm e aí já gera uma discussão que você pode trazer *pra* escola.

A: Eu falo sobre o samba de coco, eu ensino *pra* elas os passos, eu ensino um canto (...) nesse lugar de tipo, a gente quebra essa parede do muro da escola, da vida. De tipo, eu tenho uma relação para além da escola com elas também (...) (AE2)

Em nossa leitura, notamos, desde a análise do Tema 1, como Antonieta compreende a relação que constrói com as crianças como ponto de partida para a aprendizagem. Sua fala “quebrar a parede do muro da escola, da vida” expressa sua criticidade entre o que se espera dela como educadora dentro da escola, e a forma que acredita ser possível educar para além das quatro paredes do espaço escolar. Percebemos o conflito e a intenção de Antonieta de aproximar os contextos de vida fora da escola com o que se vivencia dentro, construindo a prática educativa a partir da vida real, inserida em um contexto histórico-cultural.

Dessa mesma forma, ao afirmar que as redes sociais podem ser um “ponto político”, a educadora também reconhece que aquilo que compartilha e discute ali não é em um lugar de neutralidade. Sua presença nas redes, por exemplo, se expressou nesse relato, ao apontar a dança dentro da sala de aula como celebração das manifestações culturais. Dessa forma, afirma valores, compromissos éticos e políticos que nem sempre têm espaço na escola convencional.

Esse tensionamento transparece o movimento de transformação mútua que queremos evidenciar neste tema: ao mesmo tempo em que Antonieta é influenciada pela cultura da

CAP, com seus valores e princípios, também atua sobre ela propondo novas visões e práticas acerca do ato de educar. Assim, ela também nos compartilha em outro momento:

(...) quando a gente tava investigando sobre a África, eu trabalhei trança com elas (...) e aí teve criança que me mandou na rede social, por exemplo, um vídeo de uma pessoa fazendo várias tranças, tipo outro jeito de fazer trança e tal e aí assim eu percebo: “*caracas*, é isso”. Faz sentido *pra* ela não só na escola, porque ela leva *pra* casa. Quando a gente faz desse jeito, a gente acaba afetando a comunidade no modo de que a criança vai levando *pra* família, que vai levando *pra* outra pessoa, que vai levando... (AE1)

Nesse relato, a educadora inicia compartilhando um tema de estudo que foge do que convencionalmente se encontra nos currículos escolares ao escolher trabalhar a temática das tranças africanas. Percebemos que sua escolha parte do interesse e do contexto das crianças, ganhando força quando, fora da escola, recebe vídeos sobre esse assunto, aprofundando espontaneamente a investigação que iniciaram em sala. Em nossa compreensão, o uso das redes sociais, nesse caso, não é apenas uma ferramenta de pesquisa, mas se mostra como uma linguagem que aproxima a escola do mundo das crianças.

Antonieta se apoia no uso das redes como um canal de diálogo e aprendizado, em que o acesso e o interesse dos alunos por conteúdos online se tornam assuntos para se trabalhar na escola, conectados com o currículo de uma forma significativa. Dessa forma, Antonieta reflete como a prática se amplia para “além dos muros” (como mencionado em sua última fala), haja vista que circula em casa, entre os amigos, afetando a comunidade. Helena também compartilha uma prática parecida entre seus alunos:

(...) eu tenho aluno que final de semana me manda mensagem: “Professora, eu estou pensando da gente fazer isso...”, “Professora, o que você acha da gente fazer isso?”

De sugestões. Eles trazem sugestões, eles estão vivendo o tempo todo, vivendo o processo (HE3)

No relato de Helena, percebemos novamente um elemento da cultura que é apropriado pela educadora e transformado por ela: a participação das crianças não como alunos passivos, mas como parte importante da construção dos conteúdos e assuntos trabalhados em sala.

Quando Helena afirma que as crianças “estão vivendo o processo o tempo todo”, reconhecemos que existe um envolvimento contínuo das crianças com aquilo que acontece na escola, inclusive fora dos horários de aula e além dos momentos em que estão juntos. Em nosso entendimento, tal relato nos permite compreender como o aprendizado na CAP e as relações construídas se estendem em um processo circular, assim como Antonieta compartilha na escola, em casa e nos meios digitais.

Diante disso, as narrativas das educadoras nos convidam a refletir sobre o papel das redes sociais como parte dos processos educativos vividos na CAP para além de algo específico da escola, pois é parte da cultura cotidiana das crianças. Logo, quando essas educadoras mencionam receber mensagens dos alunos aos finais de semana, percebemos como os espaços digitais se tornam canais de comunicação direta entre as crianças e as suas educadoras, estendendo os vínculos e as possibilidades de aprendizado, transcendendo o espaço físico escolar. Esse movimento do uso da tecnologia como forma de se aproximar das famílias e crianças também é reportado no estudo de Rossato et. al. (2022), sobre o período pandêmico e pós-pandêmico vivido na CAP.

Nesse contexto, as redes atuam como meios de continuidade do processo educativo, em que as crianças têm acesso a inúmeros conteúdos online de seu interesse, enquanto as educadoras na CAP os recebem e os incorporam ao planejamento como matéria viva para a sala de aula, ganhando concretude na construção coletiva do conhecimento.

Essa lógica se alinha ao que autores como Aubert *et. al.* (2008) e Flecha (1998) trazem sobre a sociedade da informação³ ao afirmarem que a aprendizagem acontece em rede, atravessando diversas direções, plataformas e momentos da vida cotidiana. Afirma-se, portanto, que o acesso ao conhecimento é plural e não é limitado aos livros didáticos. Por esse pressuposto, outras linguagens midiáticas e estéticas, como vídeos, músicas e literatura se tornam recursos pedagógicos por dialogarem diretamente com os interesses e com o próprio repertório cultural das crianças.

Sob essa ótica, identificamos nos relatos que as educadoras da CAP incorporam esses elementos em suas práticas educativas, criando experiências que se conectam de forma afetiva e significativa na criação de sentidos. Juliana também compartilha uma proposta de aula na qual utiliza-se de diferentes linguagens para aproximar os conteúdos curriculares aos interesses das crianças:

Então aí eu vou começar a trabalhar grandezas e medidas com as crianças, e eu acredito que não dá *pra* trabalhar um assunto que é tão chato de uma maneira chata. Então, nada melhor do que trabalhar com algo que encanta todo mundo, que é a cozinha (...) E esse livro aqui, *O paradeiro do padeiro* é um livrinho bem fofinho, que ele conta a história de um padeiro (...) e as crianças amam esse livro, porque o autor veio aqui e fez uma oficina com eles, então eles amam o livro (JE2)

Em sua narrativa, observamos o uso intencional do recurso literário pela educadora para iniciar o conteúdo, mas não de forma isolada: como Juliana indica, conecta o livro a uma experiência prévia das crianças, em que o próprio autor do livro veio à comunidade, o que mobiliza os alunos também de uma forma afetiva com a história. A educadora reconhece que o tema não é atrativo por si só, e, por isso, busca no lúdico o engajamento esperado das crianças. Paralelamente, prossegue nos contando do planejamento: “eu vou trazer o forno,

³ Uma explicação mais extensa sobre como esse elemento se conecta à educação está presente no capítulo de revisão de literatura.

vou trazer os ingredientes, uma touquinha, ((risada bia)) e vou botar todo mundo pra botar a mão na massa” (JE3). Dessa forma, ao trazer a cozinha para a escola, a proposta de Juliana revela o entendimento de que criar, imaginar e usar o corpo e os sentidos biológicos no aprendizado também são vias possíveis para o processo pedagógico.

Continuando a ilustrar essa dimensão, explicitamos uma anotação do diário de bordo do dia 09 de outubro da aula de Antonieta:

Pesq.: Antonieta me conta que hoje fará junto com a turma uma receita Kalunga de farofa de castanhas, e para iniciar, vai passar um vídeo de dança que foi feito pensando nos movimentos do pilão, ao amassar as castanhas, como uma dança simbólica representando a cultura. Depois, as crianças vão ter oportunidade de estudar os ingredientes e fazer a farofa no pilão, que trouxe de casa (relato do diário de bordo)

A partir desse registro, notamos a intenção da educadora de abrir a atividade com um vídeo de dança, conectando-o a um conteúdo de vida prática com a linguagem artística e cultura. Em nossa análise, tal elemento não se limita a um recurso esvaziado de sentido, já que a aula é estruturada da experiência estética, do contato com conteúdos midiáticos dos alunos para o interior da sala de aula, despertando o interesse das crianças ao compor o processo de ensino. Ao relatar sobre a aula, Antonieta traz uma reflexão sobre este tipo de recurso na educação: “é uma obra artística, tanto que é uma videodança e tudo e é material didático hoje em dia. Trazer **como** um material didático, inclusive, ampliando isso de tipo “ai, material didático tem que ser feito pra ser material didático”... não!” (AE3).

Sua fala revela uma crítica implícita à lógica prescritiva dos recursos didáticos convencionais, desconectados do contexto e da interatividade dos alunos. Ao trazer como esse material não foi feito com a intencionalidade educativa, mas busca usá-lo para este fim, a educadora reconhece que diferentes linguagens e produções culturais podem funcionar como recursos importantes para a mediação pedagógica e para o desenvolvimento. Em

paralelo, Helena também narra uma situação na qual um livro inspirou o início de uma investigação com as crianças:

A gente leu o livro da *Malala, a menina que queria ir para a escola* (...) A gente assistiu vídeos sobre como é a educação, como as meninas são tratadas no Paquistão, o que aconteceu... Não foi só o livro não. A gente viu vários livros, inclusive vídeos, a gente assistiu o vídeo dela sendo hospitalizada. A gente estudou onde está localizado o Paquistão... Então todo o contexto, né (HE3)

Percebemos, a partir da narrativa da educadora, a construção de um percurso investigativo que parte de uma história real, contada pela literatura, aprofundado pelo estudo das particularidades do contexto com outros recursos midiáticos. Helena convida as crianças a conhecerem a realidade de um país com uma cultura muito diferente da deles, e ressalta sua intenção: “Eles levam aquele conhecimento, eles fazem *link* com a sua vida, com a vida lá fora. Então o conhecimento não fica decorado, ele fica; não fica separado, dissociado. Não é separado, é junto com a realidade” (HE3).

Em nossa análise, notamos como a educadora busca despertar o senso crítico das crianças, valorizando a articulação entre o conteúdo escolar e o que vivem, sentem e observam no seu dia a dia e nos conteúdos que acessam online. Ao afirmar que o conhecimento “é junto com a realidade”, amplia a experiência dos conteúdos conectando a educação a questões sociais, políticas e culturais, evidenciando um compromisso em contextualizar a escola. Faz isso ensinando, atuando sobre a cultura escolar da CAP e sendo afetada pelas perguntas e interesses das crianças. Esse aspecto se torna mais evidente quando as educadoras compartilham sobre propostas de aulas que se iniciam por sugestões dos alunos, como esse relato também de Helena:

Eles vira e mexe perguntam assim “professora eu posso dar uma aula?” (...) algumas semanas atrás dois alunos falaram: “a gente estava pensando em dar uma aula sobre

fobias”. Como se fosse um projeto deles, partiu deles. Não estava no meu projeto, mas eu dei abertura (...) a única coisa que eu pedi *pra* eles, falei: “você estudam, prepara a aula de vocês, e aguardem a nossa psicóloga estar na escola, que a gente convida ela *pra* nossa aula. Porque a dúvida que vocês tiverem, ela pode ajudar vocês também (HE1)

Ao dividir a tarefa de planejar uma aula com os alunos, Helena atribui significado para si e para eles sobre como o ensinar e aprender pode acontecer na escola: não é de forma unilateral, podemos incorporar os projetos dos alunos. Dessa forma, novos conhecimentos, mesmo fora do currículo, podem ser explorados por todos, inclusive pela educadora. Esse movimento é aprofundado em sua sugestão de chamar a psicóloga da escola para participar da aula como um apoio, articulando a rede de aprendizagem com a comunidade.

Esse tipo de prática é coerente com os princípios da CAP e da aprendizagem dialógica, evidenciando uma concepção ampliada de que a diversidade de saberes e bagagens de outras pessoas da comunidade contribuem de forma importante para a aprendizagem na escola. Antonieta também compartilha uma experiência como essa na CAP:

(...) eu sempre gosto de chamar pessoas, né, que fazem parte da comunidade, do território pra vir compartilhar saberes assim. E a gente começou o ano investigando sobre o continente africano, né, e a gente chegou num dado momento a estudar sobre as tranças, e tinha uma criança lá da sala, que ela vinha com vários tipos de tranças diferentes, e quando chegou perto eu mandei mensagem pra mãe dela e falei: “olha, então, a gente vai fazer uma apresentação na festa cultural que são brincadeiras africanas e tudo, de algumas etnias, e aí será que você poderia vir ajudar e ensinar a fazer essas tranças?” (AE3).

A prática compartilhada por Antonieta evidencia a compreensão de como outros sujeitos da comunidade externa também podem colaborar com o processo de ensino e

aprendizagem. Mesmo não sendo uma aula “formal”, a educadora conecta a habilidade de uma das mães de sua turma com o conteúdo prático que vem sendo trabalhado com as crianças. Esse movimento é reconhecido na teoria da aprendizagem dialógica, nomeado como o princípio da “inteligência cultural”, em que se inclui a diversidade cultural e experiencial de saberes como parte importante para a construção de conhecimentos na escola.

Nesse pressuposto, entende-se que, além da perspectiva acadêmica dos conteúdos curriculares, saberes tradicionais da comunidade podem ser integrados ao processo educativo em suas diferentes formas e expressões (García-Carrión & Villardón-Gallego, 2018; Flecha, 1997). Logo, chamar outras vozes para o processo educativo é também um gesto político, pois tensiona as fronteiras da escola como parte de uma rede social e afetiva, a qual é vivida pelas crianças todos os dias.

No entanto, embora a proposta das comunidades de aprendizagem valorize e incentive fortemente a participação das famílias no cotidiano na escola (Mello *et. al.*, 2020; Marigo, 2010; Flecha & Soler, 2013), a CAP encontra barreiras significativas nesse sentido, o que é apontado pela equipe pedagógica como um ponto de fragilidade. Em registro no diário de bordo de uma reunião de coletiva (dia 21 de agosto), por exemplo, foi relatada uma frustração da equipe pela falta de presença e participação das famílias, apesar dos convites e tentativas de aproximação das educadoras. Nesse registro, relatam que algumas expressaram desejo por práticas mais convencionais de avaliação e regras mais rígidas, o que, em nossa leitura, também indica um distanciamento das famílias em relação à cultura da CAP e aos princípios cultivados pela escola. O relato de Juliana durante uma das entrevistas expressa essa tensão:

(...) Eu acho que faltaria mais o envolvimento... Porque assim, eu não posso generalizar, mas a grande maioria das crianças são **deixadas** aqui. Até porque o pai ou o menino precisa ir para a escola, porque não tem ninguém para olhar aquele período

(...) Eu acho que as famílias participam muito indiretamente, é quase zero a participação (JE3)

Diante disso, é importante destacarmos que tais desafios relatados pela equipe e pelas educadoras não podem ser analisados fora do contexto da CAP. A escola está inserida em um território da periferia do DF, marcado por vulnerabilidades sociais expressivas, onde os direitos sociais básicos oferecidos aos moradores são escassos, como acesso à saúde, a áreas de lazer, à cultura e a escolas. Esses marcadores sociais relativos à renda familiar baixa, ao desemprego ou subemprego, não apenas comprometem a estabilidade das famílias, mas também geram uma relação de desconfiança às instituições públicas, além da baixa participação política e cívica da comunidade, como consequência de uma história de exclusão, silenciamento e negação de direitos (Abramovay, 2002).

Dessa forma, quando a escola propõe práticas participativas e convida toda a comunidade para adentrar e fazer parte das decisões e do dia a dia, se depara com uma realidade de rupturas e distanciamentos, em que as famílias não se sentem, muitas vezes, parte nem do território que habitam, e ainda menos vinculadas às educadoras e às propostas da escola de suas crianças. Nesse sentido, apontamos a necessidade de compreender os tensionamentos entre o ideal (aquilo que está previsto na teoria e princípios das comunidades de aprendizagem) e as condições concretas vividas pelos sujeitos no território.

Neste momento, então, optamos por destacar como essencial a consideração de que os caminhos para a construção de uma escola dialógica e participativa não se dão por um processo linear ou homogêneo. A própria CAP, sendo uma escola que já nasceu como comunidade de aprendizagem⁴, se configura diferentemente da maior parte das experiências encontradas na literatura: as escolas são *transformadas* em comunidade de aprendizagem, passando por um processo de reorganização gradual, conhecido como os “oito passos de

⁴ Para uma explicação mais detalhada de como se deu o processo de criação da CAP, verificar a seção de metodologia.

transformação da escola” (Elboj *et al.*, 2002). Marigo (2010) afirma que os passos não são “um modelo prescritivo, e pode ser repensado a partir da realidade de cada escola” (p. 8). No caso da CAP, contudo, o desafio se sustenta em manter seus princípios em meio às contradições do território, continuamente se (re)significando e se (re)inventando pelas práticas e relações que a compõem.

No entanto, apesar dos esforços em construir uma escola aberta à comunidade, as educadoras também vivenciam desafios, como mencionado por Juliana:

Eu sempre tive muita dificuldade com esses pensadores da educação, tipo Piaget, Wallon, Montessori (...) eu tenho quase certeza que nesses estudos e observações que eles fizeram, eles não foram numa periferia. (...) Às vezes, a criança vem sem almoçar, sem tomar um banho, sabe. Então eu tenho que me virar para fazer com que ele aprenda, com que ele se interesse por aquilo... (JE3)

É necessário, diante do que é criticado pela educadora, ressaltamos novamente a contradição entre a teoria e o que se encontra na realidade concreta. A crítica da educadora revela, em nosso entendimento, a construção que ela faz entre as referências teóricas de sua formação inicial e as urgências que percebe ao entrar em contato com a prática. Nesse movimento, consegue olhar com mais profundidade para as singularidades que permeiam sua prática educativa, questionando os saberes universalizantes sobre as infâncias e as aprendizagens que são ensinados às educadoras. Juliana percebe como eles invisibilizam as experiências de crianças e escolas situados em territórios de desigualdades estruturais. Afirma, apesar disso, que precisa “se virar”, acionando estratégias criativas que se alinhem ao seu contexto, construindo um espaço no qual a aprendizagem é possível, mesmo diante das dificuldades.

Primamos, por isso, ressaltar como tal elemento influencia sua prática na CAP, e também a transforma, reafirmando que ensinar não é apenas o que está nos livros, unindo-se

ao compromisso ético em reconhecer a realidade das vidas e dos desafios que encontra em sua trajetória na escola. Juliana continua expressando esse compromisso na mesma entrevista:

(...) a gente aprende a ouvir o outro [aqui na CAP]. Ouvir o outro, se importar com o outro. E não pensar “ah, isso é problema da família”. Não. É problema **nosso**. É o problema da nossa comunidade. Então vamos abordar o problema de maneira a solucionar... se não solucionar, pelo menos enviar a quem cabe a responsabilidade. Então nós, como corpo da CAP, a gente se preocupa com isso (JE3)

A educadora traz, nesse relato, a ideia da corresponsabilidade na compreensão dos desafios que transpassam a comunidade. Ao invés de manter uma lógica individualizante dos problemas enfrentados, ela percebe que assumir uma postura coletiva e solidária, em que as questões que ocupam e preocupam no cotidiano são parte de uma rede de relações e de responsabilidades compartilhadas, podem ser mais integrativas. Mais do que um posicionamento pessoal, a narrativa da educadora nos permite analisar sua visão de que a escola não pode (ou não deve) se isentar diante das dificuldades que as crianças e/ou as famílias vivem, compartilhando com elas seus dilemas e possibilidades.

Alinhado à essa ideia, costuramos o fim deste tema com a última pergunta feita nas entrevistas: “Onde você se vê dentro da comunidade?”. As respostas das educadoras nos mostraram como se percebem na CAP, revelando os significados construídos, tendo como ponto de partida suas vivências nessa comunidade de aprendizagem. Muito mais do que uma função ou um trabalho, em nossa leitura, seus relatos expressam envolvimento, afeto e consciência de um processo de desenvolvimento ético, subjetivo e político. Helena é quem ilustra essa análise:

H: Como eu me vejo? É como se eu tivesse no mesmo barco que as crianças. Eu não me vejo “mais”, não me vejo melhor... sabe? Eu *tô* ali com eles.

B: Então você está dentro do barco, e nem sempre você é a capitã.

H: Não... (...) Tem dia que eu não tenho nem disposição para isso, sabe ((risada pesq. e Helena)) (HE3)

Em sua resposta, Helena retoma um elemento que a caracteriza desde a primeira entrevista: a busca pela construção de uma relação mais horizontal e coletiva de seu papel na escola, que existe para muito além da posição convencional de autoridade em sala de aula, humanizando tanto a relação pedagógica, quanto a experiência de ensinar. Juliana, por sua vez, ecoa uma visão parecida:

J: Eu me vejo no meio dela, vendo junto com eles [as pessoas da CAP]. (...) no ano que vem, eu não sei aonde eu vou estar, então eu não crio expectativa justamente *pra* eu não me frustrar lá na frente. Então eu me vejo aqui junto, mas se eu não tiver a chance, eu vou estar envolvida em outro lugar, certamente. Mas eu posso não estar aqui, mas a CAP estará comigo. Porque assim, o aprendizado que eu tive aqui, eu certamente não vou ter em outro lugar. Não vou ter.

Pesq: Em relação ao quê?

J: Em relação a tudo. À humanidade, a respeito, a saber ouvir o outro, sabe? (JE3)

Em nossa leitura, percebemos que Juliana se sente pertencente à comunidade, vivendo sua primeira experiência como educadora de forma profunda e incorporada em sua forma de ser e de ensinar. Ao dizer que “A CAP estará comigo”, expressa o impacto dessa trajetória em seu processo de se tornar educadora, demonstrando construir novos significados em seu modo de se relacionar e se comprometer com o coletivo. Antonieta complementa essa análise com sua resposta:

Ai, eu vejo sendo mais uma pessoa que está entrando na roda... Uma roda que já existe, né? A galera já abriu essa roda (...) Eu percebo que a comunidade, né, que a escola a gente celebra junto assim, cada corpo que entra, cada corpo que quer entrar e se sente confortável nessa roda. (...) E *pra* mim é massa *tá* hoje no chão da escola

pública, no contexto que eu *tô* hoje, assim, periférico mesmo. E perceber que é possível. Sim, é possível fazer na escola pública (AE3)

Antonieta traz outra metáfora para expressar sua visão da CAP: a roda, a qual, em nossa análise, demonstra como a educadora vê a escola como um movimento coletivo, e se reconhece como parte e sujeito nesse espaço. Nesse movimento, ela evidencia o compromisso social e político que carrega em seus anseios como educadora: construir e cultivar práticas dialógicas e situadas de ensino junto com a comunidade, carregando a crítica de que estas não são privilégio de escolas idealizadas, mas que podem ser cultivadas em qualquer contexto.

Nas interpretações e estudos das entrevistas até aqui, as respostas das educadoras encerram este tema reafirmando sentidos de pertencimento, colaboração e transformação mútua que marcam toda a trajetória narrada por Helena, Antonieta e Juliana na CAP. Confirmando a intenção do tema, afirmamos que as educadoras atuam na cultura escolar – sustentando-a, reinventando-a e ampliando-a – ao se implicarem nos processos educativos com intencionalidade, escuta e presença, cada uma à sua maneira.

Observamos ainda, nos relatos deste tema, que a cultura escolar da CAP não é imposta ou pré-definida, ela é construída todos os dias pelos sujeitos que fazem parte dela. As tensões, os conflitos e as dificuldades encontradas são discutidas em coletivo, reafirmando o compromisso da escola e das educadoras com uma educação que acolhe, respeita e transforma.

Um olhar integrativo dos três temas

Realizada a análise dos três temas, propomos, neste momento, uma breve leitura integrativa das experiências compartilhadas pelas educadoras da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá. Recordamos, inicialmente, um acontecimento que deu o tom ao processo de entrevistas e encontros com as educadoras: os locais de encontro da pesquisadora

com as educadoras eram escolhidos a critério delas, e, na primeira entrevista, o lugar escolhido por uma delas foi a praça central do Paranoá. Esse espaço tinha um sentido afetivo para ela, assim como se tornou para nós. E, por isso, observamos a importância de iniciar a pesquisa naquele espaço – cotidiano, aberto, compartilhado –, pois foram suas características que permitiram que a entrevista acontecesse em um território carregado de significados e vivências escolares e comunitárias da educadora, constituindo um elemento vivo que foi ponto de partida para as narrativas registradas. Ao longo de todo o processo, construímos com as educadoras uma narrativa complexa, a qual ultrapassou as expectativas iniciais que buscamos encontrar com a pesquisa.

Tivemos a oportunidade de refletir, junto com as educadoras, sobre o que significa educar e aprender em uma escola em que você não apenas chega e começa a atuar, mas que exige um grande movimento de abertura para se relacionar, compreender o contexto e as pessoas, construindo, junto com a comunidade, a escola que se quer ter. Essa trajetória, como pudemos analisar, também é marcada por tensões, desafios e dilemas cotidianos, que possibilitam o movimento de revisitação de seus significados da docência e as tentativas diárias de fazer com que a escola seja um espaço possível de desenvolvimento e aprendizagem de todos e todas, apesar das limitações físicas, da ausência de políticas públicas que valorizem o Projeto.

Assim, falar das singularidades nos remete a Vigotski (2001), quando o autor afirma que a cultura não é externa aos sujeitos, pois se constrói historicamente a partir das ações e relações das pessoas em contextos específicos. A CAP, nesse caso, não reflete totalmente os princípios e as práticas que encontramos na literatura das comunidades de aprendizagem, mas é estruturada e vivenciada como uma cultura escolar viva e em movimento, produzindo novos significados, conhecimentos e elaborações pelos próprios sujeitos (educadoras, crianças, famílias, gestão).

Sendo assim, com nosso foco nas experiências das educadoras, as consideramos como agentes ativas de seu processo de desenvolvimento enquanto participantes da comunidade, em um percurso no qual elas não são apenas reprodutoras do sistema normativo de um espaço escolar, mas agentes autônomas de suas práticas, integrando valores, escolhas e compromissos éticos e políticos às suas vivências. O processo de ensinar, nesse contexto, não se limita a transmitir conteúdos ou a cumprir planejamentos. Ele se torna uma experiência situada, sensível e dialógica, em que as educadoras ensinam e aprendem, movimento que nomeamos como “tornar-se educadora”.

Aqui, percebemos a aprendizagem sendo compreendida pelas educadoras como uma construção coletiva que possibilita às educadoras retornarem e reelaborarem continuamente seu lugar na escola. Portanto, além de se integrarem e reproduzirem a cultura escolar, essas educadoras atuam sobre ela, tensionam seus limites e ampliam suas possibilidades. São coautoras de suas práticas, ainda que, muitas vezes, isso exija coragem e apoio para enfrentar resistências internas e externas.

CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como objetivo compreender as narrativas de desenvolvimento de educadoras em seu processo de ensinar e aprender nas vivências de uma comunidade de aprendizagem. Ao longo da pesquisa, buscamos analisar, partindo da psicologia do desenvolvimento e da perspectiva histórico-cultural, como ser educadora na CAP influencia sua trajetória docente, e como, ao mesmo tempo, elas também contribuem para construir e transformar o meio. As entrevistas promoveram um espaço de elaboração crítica e reflexões sobre momentos passados e atuais, em que vivências ricas e singulares de cada uma foram compartilhadas ampliando a percepção sobre si e sua atuação.

O campo de pesquisa, mais do que um espaço de coleta de dados, mostrou-se uma possibilidade de profundas reflexões sobre nosso papel enquanto pesquisadoras, onde a criatividade, a escuta e a análise se constituíram como práticas implicadas. A interação com as participantes permitiu reconhecê-las em suas múltiplas dimensões enquanto sujeitos histórico-culturais, e também mulheres, mães, esposas e aprendizes, além de educadoras. O diário de bordo, as entrevistas e todos os registros deste período permitiram que integrássemos a teoria com o que é vivido na prática. Assim, os significados atribuídos pelas educadoras à escola e às suas experiências se apresentam como trajetórias formativas marcadas por desafios, aprendizagens, tensões e reinvenções cotidianas, situadas historicamente e territorialmente, indo em espaços para além da formação inicial e continuada.

Ao longo da análise, observou-se que as educadoras buscam construir e cultivar suas práticas alinhadas aos princípios da CAP, ao mesmo tempo em que encontram desafios ao se depararem com impasses entre suas próprias crenças e formas de educar previamente construídas. Destacamos que tais encontros tensionam e colaboram em ampliar suas perspectivas e referências anteriores, indicando um processo de desenvolvimento e (re)significação da prática e do papel docente. Esse processo acontece entre experiências e

reflexões, a partir das trocas com as crianças e com a comunidade em si, reforçando a afirmação de Vigotski (1991) de que o sujeito se forma na relação com o outro e com a cultura, e não à parte delas.

Nesse sentido, um dos elementos mais recorrentes nas narrativas das educadoras foi a escuta, seja com as crianças, com as trocas com a gestão da escola, e de si mesmas. Em nossa leitura, essa escuta ativa não é apenas um traço da cultura da CAP, mas é uma prática intencional conduzida pela pesquisadora provocando as educadoras a revisitar significados construídos em outros espaços, desconstruir certezas e redescobrir novas formas de ser e estar na escola. Quando relacionada ao princípio da criação de sentido, proposto pela teoria da aprendizagem dialógica, essa prática se mostra como uma dimensão ética do desenvolvimento: Segundo Valls (1999), a criação de sentido acontece quando a interação entre as pessoas se dá de forma autônoma, dirigindo suas próprias escolhas e relações, sendo também um compromisso consigo e com os outros. Nessa perspectiva, a escuta que se estabelece nos vínculos entre os sujeitos na CAP se apresenta como um terreno fértil para que as educadoras exerçam seu papel de sujeito na escola, sugerindo mudanças, explorando novas possibilidades no planejamento e construindo com outras pessoas sua trajetória na docência.

Ao compararmos as vivências das educadoras entrevistadas com a literatura sobre comunidades de aprendizagem, constatamos pontos de similaridade, como o compromisso com o diálogo, a valorização da autonomia e da negociação conjunta, mas também nos deparamos com práticas e questões que divergem ou extrapolam as descrições teóricas mais conhecidas. Como mencionado no tema 3, a CAP, por ter sido criada já como uma comunidade de aprendizagem, e por se situar em um território de vulnerabilidades sociais expressivas, carrega em si uma questão singular: a escola foi “sonhada” e cuidadosamente planejada por profissionais da educação comprometidos com a transformação das relações e práticas educativas, com o apoio de grandes referências da área, como o educador José

Pacheco, e de coletivos da Universidade de Brasília engajados na criação da escola.

Entretanto, ainda vive cotidianamente o desafio de sustentar uma proposta contra-hegemônica em meio às contradições do próprio território e do público que atende.

Essa questão se evidencia ao identificarmos que a Secretaria de Educação do Distrito Federal não oferece apoio sistemático ou programas de formação voltados à aprendizagem dialógica ou à proposta das comunidades de aprendizagem. A única exceção encontrada foi no ano de 2018 quando a EAPE promoveu uma formação voltada especificamente à equipe da CAP, no ano de sua fundação (PPP da CAP, 2022). Contudo, em uma busca extensa, não encontramos outras ações formativas da EAPE ou da Faculdade de Educação na UnB dentro destas temáticas.

A ausência de políticas públicas locais que reconheçam e apoiem propostas dialógicas implica que iniciativas como a CAP sejam sustentadas, principalmente, pelas ações da equipe pedagógica e pela cultura construída no interior da própria escola. A própria gestão da escola atua na formação continuada das educadoras que iniciam na escola, integrando-as aos dispositivos e práticas com o apoio de educadoras mais experientes. Essa falta de apoio externo reverbera no modo como a CAP é percebida por outros profissionais da rede, algo que foi apontado pelas próprias educadoras ao relatarem reações de estranhamento e julgamentos prévios antes de ingressarem na escola.

Em contraste a esse cenário, encontramos outras realidades nas experiências das comunidades de aprendizagem no Brasil, processo que se iniciou em 2003 com o apoio e incentivo do grupo NIASE, da Universidade Federal de São Carlos. O NIASE, além de facilitar e acompanhar a transformação de escolas principalmente na cidade de São Carlos, realiza pesquisa e formação sobre as comunidades de aprendizagem, inclusive colaborando com outras universidades brasileiras e o grupo CREA da Espanha. Destacamos, também, que a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos assumiu desde 2009 a proposta como um

dos projetos na rede municipal de ensino. Dessa forma, a cidade conta com iniciativas de formação inicial e continuada em aprendizagem dialógica para profissionais da educação, movimento que tem se ampliado para universidades como as Universidades Federais de Goiás, Mato Grosso e Alfenas (Mello et. al., 2020).

Esse comparativo de experiências brasileiras de comunidades de aprendizagem nos evidencia o papel fundamental que as políticas públicas exercem no suporte e consolidação dessas propostas. No caso da CAP, em contraste, observa-se a ausência deste apoio sistemático, o que torna mais visível o esforço contínuo de sua equipe para manter viva a proposta pedagógica. Rossato et. al (2022) registram algumas dessas vivências ao longo dos últimos anos, como a alta taxa de rotatividade de educadoras, situação similar à de outras escolas públicas da CRE Paranoá, o que exige da equipe um processo quase ininterrupto de formação continuada sobre os princípios, práticas e dispositivos da escola. Além disso, destacam o empenho da CAP em estabelecer vínculos com o território, por meio de saídas de campo, projetos de pesquisa e convites a familiares para participarem de atividades na escola, movimentos também observados em nossas entrevistas. Tais iniciativas revelam o compromisso ético-político da escola e sua busca ativa por respaldo e construção conjunta com a comunidade como estratégia de resistência e continuidade de suas atividades.

Ainda em diálogo com a literatura, constatamos que os estudos sobre comunidades de aprendizagem frequentemente abordam os efeitos dessas propostas sobre a aprendizagem dos alunos, sobre aspectos da transformação institucional das escolas, ou ainda sobre o impacto da participação das famílias dentro e fora da escola (Martín, 2019; Braga & Mello, 2009; Morlà, 2015; Gallardo et. al, 2016; Elboj Saso & Perez, 2003). No entanto, ressaltamos que há uma escassez significativa de pesquisas que se debruçam especificamente sobre o desenvolvimento e os processos formativos das educadoras que atuam nesses contextos.

Os resultados dessa pesquisa indicam que as comunidades de aprendizagem, como a CAP, oferecem um campo fértil para a elaboração de práticas educativas reflexivas, colaborativas e marcadas por uma ética dialógica que mobiliza a criação de novos significados sobre o ensinar. Tanto o envolvimento das educadoras com os princípios da aprendizagem dialógica, quanto as relações que são desenvolvidas nesses espaços se mostram como elementos potentes para que se tornem cada vez mais sujeitos implicados em sua trajetória docente, trazendo também, aprendizados pessoais e subjetivos.

Consideramos, entretanto, algumas limitações da pesquisa que buscamos trazer como sugestões para estudos futuros. Pela proposta da pesquisa e de seu caráter qualitativo e aprofundado nas experiências individuais, o campo de investigação compôs uma única escola, e com um número limitado de participantes. Reconhecemos que a escuta de um grupo maior ou mais diverso poderia ampliar a compreensão sobre outros modos de vivenciar a docência em comunidades de aprendizagem, especialmente em outros ciclos de ensino.

Ressaltamos, ainda, o tempo disponível para a condução das entrevistas, acompanhamento das educadoras na escola e para a análise das informações, devido às limitações de tempo de um mestrado acadêmico. Assim, recomendamos que pudessem realizar estudos longitudinais para acompanhar de forma mais contínua os movimentos de transformação e desenvolvimento das educadoras ao longo do tempo de atuação nessas comunidades. E, por fim, assumimos que este estudo traz uma grande contribuição social para as políticas públicas ao demonstrar o potencial de outros modelos de gestão escolar que podem fazer a diferença qualitativa no desenvolvimento e aprendizagem das e dos estudantes e das e dos professores.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. & Rua, M. G. (Orgs.). (2002). *Violências nas escolas*. UNESCO.
- Álvarez Cifuentes, P. (2015). *Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica: Transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito* [Tese de doutorado, Universitat de Barcelona]. Universitat de Barcelona.
- Alvarez de León, A. (2022). *La construcción de la Identidad de Aprendiz y de Entornos Personales de Aprendizaje de estudiantes de la Universidad* [Tese de doutorado, Universidad de la República, Facultad de Psicología]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/38140>
- Arouca, M. S. (1999). La Verneda-Sant Martí: Una escuela donde las personas se atreven a soñar. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320–335. Tradução apresentada na IV Jornada de Escuela Moderna y Comunidades de Aprendizaje, março de 2017. <https://escuelamoderna17.files.wordpress.com/2017/01/la-verneda-san-martc3ad-una-escuela-donde-las-personas-se-atreven-a-soc3blar.pdf>
- Aubert, A., Flecha, A., Garcia, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia Press.
- Boas, J. V. & Barbosa, J. C.. (2016). Aprendizagem do professor: uma leitura possível. *Ciência & Educação (bauru)*, 22(4), 1097–1107. <https://doi.org/10.1590/1516-731320160040016>
- Braga, F. M. (2007). *Comunidades de aprendizagem: Uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade do ensino* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. <https://comunidadesdeaprendizaje.net/wp-content/uploads/2012/04/tese-final-fabiana.pdf>
- Braga, F. M. Gabassa, V., & de Mello, R. R. (2010). *Aprendizagem dialógica: Ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as)*. São Carlos, SP: EdUFSCar.
- Braga, F. M. & Mello, R. R. de. (2009). Comunidades de aprendizagem: Buscando relações mais dialógicas e aprendizagens mais efetivas entre todas/os. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 12(3), 289–301.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications
- Braun, V., Clarke, V. & Terry, G. (2014). Thematic analysis. In P. Rohleder & A. Lyons (Eds.), *Qualitative research in clinical and health psychology* (pp. 95 - 113). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Castells, M. (1997). *The power of identity* (Vol. II). Blackwell
- Clarke, V. (2017). *Thematic analysis: What is it, when is it useful & what does “best practice” look like?* youtube.com. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4voVhTiVydc&feature=youtu.be>
- CREA. (2025). *Sobre Nosotros*. <https://creacommunity.org/index/es/sobre-nosotros/>
- Crecci, V. M. & Fiorentini, D.. (2018). Desenvolvimento Profissional em Comunidades de Aprendizagem Docente. *Educação Em Revista*, 34, e172761. <https://doi.org/10.1590/0102-4698172761>
- Comunidades de Aprendizaje (2023). *História*. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/proyecto/historia>
- Coutinho, C., & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: Desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, 18(1), 5–22.
- Elboj, C. & Niemelä, R. (2010). Diálogo igualitário na sala de aula. In R. Flecha (Org.), *Aprendizagem dialógica: Bases da educação transformadora* (pp. 71–82). Artmed.
- Elboj Saso, C., Puigdemívol, I., Soler Gallart, M. & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación* . Barcelona: Graó.
- Elboj Saso, C. Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91–103
- Evans, L. (2018). Implicit and informal professional development: what it ‘looks like’, how it occurs, and why we need to research it . *Professional Development in Education*, 45(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1441172>

- Fiorentini, D. (2013). Learning and professional development of the mathematics teacher in research communities. *Sisyphus: Journal of Education*, 1(3), 152–181. <https://doi.org/10.25749/sis.3710>
- Flecha, R. (1998). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157–170. <https://doi.org/10.1174/113564009788345835>
- Flecha, R. (2022). *La sociedad dialógica: La sociología que gusta y usan personas de ciencia y ciudadanía*. Hipatia Press.
- Flecha, R. & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Flecha, R., Guo, M., Khalfaoui, A., López de Aguilera, A., Puigvert, L., Mello, R. R., Rodríguez, A. & Valls, R. (2024). *Guía comunidades de aprendizaje*. Hipatia Press.
- Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. Olho d'Água.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança: Reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da liberdade: Ética, democracia e coragem cívica*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra. (Obra original publicada em 1970)
- Gallardo, M. del M. P., Gómez del Castillo, M.T. & Aguilera-Jiménez, A. (2016). Comunidades de aprendizaje: ¿Qué aportan a los voluntarios y voluntarias universitarios? *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 551–570.
- García Carrión, R., Molina Roldán, S., Grande López, L. A. & Buslón Valdez, N. (2016). Análisis de las interacciones entre alumnado y diversas personas adultas en actuaciones educativas de éxito: Hacia la inclusión de todos y todas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 115–132. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100007>
- García-Carrión, R. & Villardón-Gallego, L. (2018). *Juntos mejoramos y aprendemos más: Cómo organizar las aulas para el éxito académico y social de todo el alumnado* (DEUSTO Social Impact Briefings No. 3). Universidad de Deusto.

- González-Rey, F. L. (1997). Tradición y cambio en el desarrollo epistemológico en la psicología. In González-Rey, F., *Epistemología cualitativa y subjetividad* (pp. 09-106). Educ- Editora da Puc-SP.
- González-Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. (1ª ed.). Cengage Learning.
- Habermas, J. (2012). *Teoria do agir comunicativo: Racionalidade da ação e racionalização social* (Vol. 1). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1981)
- Harper, B., Ceccon, C., Oliveira, M. D. & Oliveira, R. D. (2003). *Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas* (35ª ed.). Brasiliense.
- Hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- INCLUD-ED. (2009). *Educational strategies for social inclusion and social cohesion in Europe: Recommendations from the INCLUD-ED project*. Brussels: European Commission.
- Kroef, R. F. S., Gavillon, P. Q. & Ramm, L. V. (2020). Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 20(2), 464-480. <https://dx.doi.org/10.12957/epp.2020.52579>
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. & Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150. doi:10.3102/0034654315627864
- Lave, J.. (2015). Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, 21(44), 37–47. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200003>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Marigo, A. F. C., Braga, F. M., Constantino, F. L., Moreira, R., de Mello, R. R., Giroto, V. C. & Gabassa, V. (2010). Comunidades de aprendizagem: Compartilhando experiências em algumas brasileiras. *Políticas Educativas*, 3(2), 74-89
- Marigo, A. F. C., & Logarezzi, A. J. M. (2022). Tertúlia dialógica de artes: Possibilidades para ampliar o ensino de artes a partir da leitura do mundo. *Olhares & Trilhas*, 24(1), 1–20. <https://doi.org/10.14393/OT2022v24.n.1.64557>

- Martín, R. B., Rinaudo, M. C. & Paoloni, P. V. (2019). Comunidades: estudios y experiências sobre contextos y comunidades. Eduvim
- Mead, G. H. (1973). *Espírito, Persona y Sociedad: Desde el punto de vista de conductismo social*. Barcelona. Paidós.
- Mello, R. R. (2009). Diálogo y escuela en Brasil: Comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 171-181. <https://doi.org/10.1174/113564009788345871>
- Mello, R. R., Braga, F. M. & Gabassa, V. (2012). *Comunidades de aprendizagem: Outra escola é possível*. Editora da Universidade Federal de São Carlos
- Morlà, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje: Un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades. *Social and Education History*, 4(2), 137-162.
- NIASE. (2025). *Apresentação*. <https://www.niase.ufscar.br/institucional>
- Oliveira, C. F., Mello, R. R., Marigo, A. F. C., Constantino, F. de L. & Braga, F. M. (2024). Escola de Pessoas Adultas de La Verneda e Sant-Martí: sonho e ciência em educação. *Revista Brasileira De Educação*, 29, e290082. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290082>
- Ogassavara, D., Silva-Ferreira, T. da, Ferreira-Costa, J., Bartholomeu, D., Tertuliano, I. W. & Montiel, J. M. (2023). Concepções e interlocuções das revisões de literatura narrativa: Contribuições e aplicabilidade. *Ensino & Pesquisa*, 21(3), 8–21. <https://doi.org/10.33871/23594381.2023.21.3.7646>
- Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (Orgs.). (2002). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. Cortez.
- Sousa, M. C. & Zanon, D. A. V. (2023). A escola básica e a qualificação do trabalho de professores: desafios e perspectivas do mestrado profissional em Educação. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280046. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280046>
- Ríos Macías, M. (2021). El Club de Valientes: La educación social ante el acoso escolar. *RES, Revista de Educación Social*, 33, 150–164
- Rossato, M., Ramos, W. M., Bauchspiess, C. & Ferreira, R. R. S. (2023). Comunidade de Aprendizagem do Paranoá: Projeto pedagógico educativo e inovador. In W. M. Ramos

- & A. Engel (Orgs.), *Experiências inovadoras na educação básica: Relatos da Espanha e Brasil* (pp. 207–228). CRV.
- Tabuchi, M. G. & Rossi, A. do C. S.. (2023). Construindo uma epistemologia feminista decolonial. *Revista Estudos Feministas*, 31(3).
<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2023v31n386106>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. In Willig, C., & Stainton-Rogers, W. (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. (pp 17- 73). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781526405555>
- Toledo, C. S. (2018). *Grupos interativos em uma escola comunitária: A participação de pais em práticas cotidianas escolares* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Repositório da USP.
<https://doi.org/10.11606/D.48.2018.tde-04122018-172413>
- Valls-Carol, R., Rodrigues de Mello, R., Rodríguez-Oramas, A., Khalfaoui, A., Roca-Campos, E., & Guo, M. (2021). The critical pedagogy that transforms the reality. *International Journal of Sociology of Education*, 11(1), 58–71.
<https://doi.org/10.17583/rise.2021.6540>
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* [Tese de doutorado, Universitat de Barcelona]. TDX – Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
<http://hdl.handle.net/10803/2929>
- Vasconcelos, B. (2021). Formação de familiares em “alfabetizar letrando”: Uma experiência de aprendizagem dialógica em comunidade. *Revista de Comunicação Dialógica*, (5), 126–142.
- Vieira, L. F. & Mello, R. R. (2018). Leitura dialógica na educação de jovens e adultos: Atuações educativas de êxito em uma comunidade de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES*, 20(48), 69–90
<https://doi.org/10.22535/cpe.v0i48.20781>
- Vigotski, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4ª ed., trad. J. Cipolla Neto, L. S. Menna Barreto & S. C. Afeche). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934)

- Vigotski, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem* (2ª ed., M. A. S. Oliveira, Trad.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934)
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica* (N. da S. C. Rosa, Trad., 2. ed.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1930)
- Watkins, C. (2003). *Classrooms as learning communities*. Westport, CT: Praeger.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3ª ed.). Open University Press
- Zittoun, T., Mirza, N. M. & Perret-Clermont, A.N. (2007). Quando a cultura é considerada nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento. *Educar Em Revista*, (30), 65–76. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000200005>

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Ser e tornar-se educadora: narrativas de desenvolvimento em uma comunidade de aprendizagem”, de responsabilidade de **Beatriz Louzada G. C. da Fontoura**, estudante de mestrado acadêmico da Universidade de Brasília. A pesquisa visa investigar as vivências e ressignificações das práticas socioculturais adotadas pela escola pesquisada (CAP Paranoá), e contribuir para a construção de reflexões para os participantes, assim como com estratégias para apoiar outras escolas para o mesmo fim.

Reiteramos que as informações necessárias serão disponibilizadas durante todo o processo de pesquisa e que todo o material proveniente de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e gravações, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável. No decurso da pesquisa serão realizadas entrevistas individuais, e atividades de produção oral e desenho. As informações levantadas serão mantidas em rigoroso sigilo.

A pesquisa não implica em riscos de natureza alguma e a sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá recusar ou interromper a sua participação e retirar o consentimento quando desejar. Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser esclarecida por meio do telefone da pesquisadora responsável: (61) 98521-9919 ou pelo e-mail beatriz.fontoura@gmail.com. Caso haja alguma dúvida e se deseje consultar o conselho de ética em pesquisa responsável, contatar o telefone (61) 3107-1592 ou o email cep_chs@unb.br. Informamos que os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes assim que possível.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o responsável pela pesquisa e a outra com a participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do/da pesquisador

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE B - Termo de autorização de som de voz para fins de pesquisa

Termo de autorização para utilização de som de voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização do meu som de voz, na qualidade de participante/entrevistada no projeto de pesquisa intitulado “Ser e tornar-se educadora: narrativas de desenvolvimento em uma comunidade de aprendizagem”, de responsabilidade de **Beatriz Louzada G. C. da Fontoura**, estudante de mestrado acadêmico da Universidade de Brasília. A pesquisa visa investigar as vivências e ressignificações das práticas socioculturais adotadas pela escola pesquisada (CAP Paranoá), e contribuir para a construção de reflexões para os participantes, assim como com estratégias para apoiar outras escolas para o mesmo fim.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha voz por qualquer meio de comunicação, como televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação ao som de voz são de responsabilidade do pesquisador.

Deste modo, declaro que autorizo livre e espontaneamente o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, do meu som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o participante.

Assinatura da participante

Assinatura do pesquisador

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE C - Parecer Consubstanciado do CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COMUNIDADE DE PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
Reflexão crítica das práticas pedagógicas

Pesquisador: BEATRIZ LOUZADA GUEDES CARNEIRO DA FONTOURA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79921124.1.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UNB

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.950.701

Apresentação do Projeto:

Inalterado em relação ao parecer substanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 14 de Junho de 2024

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer substanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 14 de Junho de 2024

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa oferece riscos mínimos aos participantes, como descritos a seguir: risco de quebra de sigilo entre os participantes ou colegas de trabalho; risco de interferência na rotina dos participantes, considerando o tempo para a apresentação da pesquisa e as entrevistas e risco de possibilidade de constrangimento ou desconforto ao responder às perguntas das entrevistas.

Considerando essas possibilidades, devemos minimizar esses riscos com as seguintes medidas:

- 1 - Identificar um local reservado para as entrevistas, assim como fornecer liberdade aos participantes para não responderem perguntas que possivelmente se sintam desconfortáveis.
- 2 - Não nomear as pessoas que aceitaram participar da pesquisa em conversas ou interação com outros membros da escola.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.950.701

3 - As entrevistas serão agendadas a partir de sua disponibilidade de tempo, no próprio local de trabalho com o intuito de facilitar o deslocamento dos participantes.

Benefícios:

Os benefícios da pesquisa para os participantes estão na oportunidade de construir práticas pedagógicas reflexivas, condizentes com os valores culturais e sociais de sua comunidade e no fortalecimento de uma equipe que trabalhe em regime de colaboração. Após a conclusão do estudo, a gestão escolar será convidada para o encontro para a devolutiva dos resultados da pesquisa visando contribuir para a compreensão da dinâmica institucional no que refere-se à constituição de uma comunidade de práticas em uma comunidade de aprendizagem. Inclusive, pretende-se subsidiar a escola com novas estratégias e propostas de formação continuada colaborativa de professores no ambiente escolar. Os resultados da pesquisa poderão ser generalizados para outras unidades escolares, propiciando a apropriação das lições aprendidas para a formação continuada dos educadores em serviço na modalidade de comunidade de práticas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 14 de Junho de 2024

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 14 de Junho de 2024

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa apresentado está em conformidade com as exigências CNS 466/2012, 510/2016 e suas complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2332692.pdf	21/06/2024 15:51:43		Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.950.701

Folha de Rosto	folhaDeRosto DISSERTACAOassinadoassinado.pdf	06/05/2024 10:49:59	FONTOURA	Aceito
----------------	--	------------------------	----------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 16 de Julho de 2024

Assinado por:
André Ribeiro da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

Apêndice D - Aceite institucional

ACEITE INSTITUCIONAL

A Sra. ~~RENATA RESENDE S. FERREIRA~~, diretora da escola Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP) está de acordo com a realização da pesquisa "COMUNIDADES DE PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: Reflexão crítica das práticas pedagógicas", no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília de responsabilidade da pesquisadora *Beatriz Louzada G. C. da Fontoura*, estudante de *mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília*, sob orientação da Profa. *Dra. Wilsa Maria Ramos*, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de *dinâmicas conversacionais individuais e em grupo*. Todas as atividades serão realizadas presencialmente. A disponibilidade e disposição dos participantes será respeitada no agendamento de cada atividade. A pesquisa de campo será iniciada somente após a devida aprovação junto ao Comitê de Ética responsável e terá duração de quatro meses, com previsão de início em julho de 2024 e término em outubro de 2024.

Eu, ~~RENATA RESENDE S. FERREIRA~~, Diretora da escola Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP), declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 25 de ABRIL de 2024 .


Renata Resende S. Ferreira
Mat. 228.827-3
Diretora Escola Classe CAP •
DOE Extra nº 1 02/01/2024

Assinatura do responsável pela instituição

APÊNDICE E - Apresentação da pesquisa

E.1 Roteiro para reunião inicial de apresentação

1) Apresentações

- Boas-vindas aos participantes
- Apresentação da pesquisadora responsável pela pesquisa

2) Pesquisa

- Tema
- Objetivos
- Métodos e instrumentos
- Etapas
- Cuidados éticos

3) Espaço para responder a perguntas dos participantes

4) Agradecimentos

5) Solicitação aos interessados que preencham o formulário

E.2 Formulário [*Google Forms*](#) de inscrição e informações sobre a pesquisa

Apêndice F - Entrevistas

F.1 Primeira dinâmica conversacional individual

A atividade será realizada com os professores que, após reunião inicial, aceitarem participar da pesquisa. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Autorização para Utilização de Som de Voz para Fins de Pesquisa é requisito para a continuidade do estudo. As dinâmicas conversacionais individuais, assim como os demais procedimentos da pesquisa, ocorrerão por via presencial, no local de preferência dos participantes. Os encontros terão duração média de uma hora e deverão abordar temáticas relativas aos objetivos do estudo, conforme roteiro a seguir:

- 1) Boas-vindas e agradecimento ao participante
- 2) Cuidados éticos na condução da pesquisa
- 3) Momento para tirar dúvidas
- 4) Entrevista inicial:
 - Há quantos anos você é professor?
 - Você trabalhou em outras escolas antes? Como você compararia?
 - Quando começou a trabalhar aqui na CAP?
 - Quais foram as suas primeiras impressões quando você começou a trabalhar aqui?
 - E como é esse modelo de ensino pra você?
 - Como diria que foi a sua adaptação aqui na CAP?
 - E a sua relação com os alunos, pode me contar um pouco como é?
- 5) Dinâmica mobilizadora:
 - Linha do tempo: Peço que você me desenhe uma linha do tempo do momento que você considera que começam as primeiras ações formativas mais significativas na sua vida como estudante de graduação, professor, pesquisador (se for o caso).
 - Trace uma linha com as datas/anos, os episódios importantes, desde o momento da sua formação de graduação até o momento atual, quais foram os eventos importantes para você ser o professor que você é hoje.
- 6) Reiterar a disponibilidade da pesquisadora para tirar dúvidas e conversar sempre que o participante sentir necessidade.
- 7) Agradecimentos

F.2 Segunda dinâmica conversacional individual

Os encontros serão agendados no dia e horário de preferência dos participantes e terão duração média de 40 minutos. Segue roteiro que embasará o encontro:

1) Dinâmica mobilizadora:

Hoje vou acompanhar você no seu processo de planejamento. Conta um pouco pra mim como você faz, de onde parte, como se orienta...

2) Perguntas disparadoras:

- Para começar, queria que você me contasse: como é, hoje, o seu processo de planejamento?
- O que mudou na forma como você planeja depois que começou a trabalhar aqui na CAP?
- Tem algo que você sente que incorporou de novo no seu planejamento a partir da vivência aqui?
- Quais aspectos você considera fundamentais na hora de planejar hoje?
- Tem algum princípio ou prática que você considera essencial e que sempre aparece no seu planejamento?
- Como você lida com imprevistos ou mudanças no planejamento? Isso é algo que acontece? Como você sente isso?
- O que você tem aprendido com essa forma de planejar aqui na CAP?
- Tem alguma experiência marcante relacionada ao planejamento que você viveu aqui e que gostaria de compartilhar

3) Reiterar a disponibilidade da pesquisadora para tirar dúvidas e conversar sempre que o participante sentir necessidade.

4) Momento para tirar dúvidas

5) Agradecimentos

F.3 Terceira dinâmica conversacional individual

Os encontros serão agendados no dia e horário de preferência dos participantes e terão duração média de 40 minutos. Segue roteiro que embasará o encontro:

Mapa Conceitual Pessoal

Cada professora criará seu próprio mapa conceitual (mapa mental), destacando os princípios e objetivos da CAP e como ela, pessoalmente, aplica esses conceitos em sua prática pedagógica.

Práticas socioculturais	- Quais são os elementos centrais desses que você desenhou, para a sua prática?
	- E como é trazer isso pro seu dia a dia com as crianças?
	- Você me falou na nossa primeira entrevista que xxxx é algo que você percebe que mudou/se transformou na sua trajetória de educadora desde que você começou até aqui. Sobre esses elementos centrais da CAP que você desenhou aqui, você sente que tem aprendido algo com eles?
Estratégias pedagógicas	- Na última entrevista, a gente conversou sobre alguns desses dispositivos pedagógicos da CAP e como você incorpora no seu planejamento. Eu percebi xxxxxxxxx. Abrir espaço pra comentários.
	- Essa aula que eu assisti xxxxxxxx, foi como você imaginou que seria? Algo foi diferente do que você esperava?
	- Olhando pro seu desenho, consigo identificar xxxxx (apontar princípios). Você sente que durante seu tempo aqui, precisou desenvolver alguma habilidade ou competência para se alinhar a esses princípios?
Comunidade e pessoas envolvidas/ território	- Quando a gente fala em CA, sei que um ponto central é a comunidade. Quem faz parte dessa comunidade?

	- Quais são as pessoas importantes aqui nesse seu desenho pra você conseguir realizar seu trabalho?
	- Você percebe alguma mudança que a CAP traz para a comunidade local? Seja algo da comunidade que venha pra dentro da CAP, ou algo da CAP que vai pra comunidade?
Percepção de si na comunidade	- Onde você se vê dentro dessa comunidade?
	- Desses pontos que você escreveu, até que ponto você percebe que contribui pra esses objetivos?
	- E algum deles você gostaria de aprimorar ou fortalecer no seu processo como professora aqui?
	- E como você vê a CAP no futuro? Você ainda se vê aqui?

- Escuta sobre como tem sido a pesquisa pra ela, sentiu que foi bem acolhida, foi escutada, mudou algo sobre a sua visão sobre a escola? Na sua percepção? Alguma emoção te veio durante a pesquisa?
- Agradecimentos

Apêndice G - Lista de códigos e frequências a partir da interpretação das pesquisadoras

Lista de códigos e frequências a partir da interpretação da pesquisadora

Código	Significado	Frequência
Me reconhecendo educadora	Como as educadoras constroem sentidos e confiança sobre seu papel de educadora	24
Jeito CAP de ser	Expressões de colaboração e construção simbólica da CAP como espaço significativo	35
Escuta e corresponsabilidade	Práticas de escuta ativa e partilha de responsabilidades no dia a dia da escola	18
Tensões e desafios da CAP	Relatos sobre obstáculos enfrentados na CAP	31
Desenvolvimento docente sustentado pela comunidade	Situações em que a CAP valoriza, impulsiona ou colabora para o crescimento pessoal e profissional das educadoras	13
Educação e território	Trechos que vinculam as práticas educativas com a realidade social e cultural do Paranoá	9
Educação em diálogo com a realidade histórico-cultural	Expressões de práticas conectadas à história, cultura e vivências da realidade dos alunos e comunidade como um todo	59
Entornos culturais	Dinâmicas de participação e envolvimento da comunidade externa na aprendizagem	6
Estímulo da autonomia	Ações e movimentos das educadoras que incentivam a autonomia e empoderamento das crianças	28
Exploração estética e construção de sentidos	Experiências com arte, mídia, sensibilidade e expressividade como forma de dar significado à conteúdos	28
Exploração e investigação	Práticas que valorizam a curiosidade, questionamento e o aprender ativo das crianças	23
Jeito de ser	Revelam marcas afetivas, éticas e culturais dos modos de viver e agir das educadoras	67
Aprendendo como educadora	Narrativas que mostram a educadora como alguém em constante aprendizado e transformação	40

Construção conjunta	Decisões e práticas cotidianas realizadas a partir do diálogo, escuta e debates na escola	30
Práticas socioculturais da CAP	Práticas construídas a partir das experiências dos atores da comunidade, vinculadas aos sentidos coletivos da CAP	33
Reflexão e recursividade no ensino	Relatos sobre a revisitação e transformação do fazer pedagógico a partir das vivências no dia a dia	55
Relação escola-famílias	Presença, ausência ou participação das famílias com a CAP	12
Saberes compartilhados	O ato de trocar conhecimentos reconhecendo que todos os saberes são importantes, de crianças a adultos	32
Sentimento de pertencimento na comunidade	Revelam vínculos afetivos e identificação das educadoras com a CAP	15
Tensão ensino convencional vs dialógico	Expressões de conflito entre práticas tradicionais de ensino e propostas dialógicas	32
Trocas entre educadoras (ou a falta delas)	Apoio mútuo (ou sua ausência) no cotidiano entre educadoras na CAP	17
Valores e princípios das educadoras	Fundamentos éticos, políticos e afetivos que sustentam as práticas das educadoras	65
Valorização da oralidade e expressão individual	Destaques para a escuta, a fala e espaços de expressão das crianças como prática dialógica	19
Valorização dos saberes das crianças	Reconhecimento das crianças como sujeitos ativos e relevância de seus saberes	15
Vínculos educadoras-alunos	Construção de relações afetivas de confiança entre as duas partes	33
Vivências formativas	Como as trajetórias pessoais e experiências anteriores participam do modo de ser educadora das participantes	49
Vivências significativas na docência	Momentos marcantes e transformadores na prática docente durante sua trajetória	21