



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento e Escolar

EDUCADORES EM ESPAÇOS DA PEDAGOGIA DA PERGUNTA

Clara Cabral Neves Martinho



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento e Escolar

EDUCADORES EM ESPAÇOS DA PEDAGOGIA DA PERGUNTA

Clara Cabral Neves Martinho

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Processos de Desenvolvimento e Escolar.

Orientadora

Profa. Dra. REGINA LÚCIA SUCUPIRA PEDROZA

Brasília, novembro de 2025

Esta tese de Doutorado recebeu apoio financeiro da agência **Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:

Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof. Dr. Fauston Negreiros – Suplente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Membro
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Profa. Dr. Jordi Garcia Farrero – Membro
Universitat de Barcelona

Prof. Dr. Saulo Pequeno Nogueira Florencio
UniCEUB - NEAD

Brasília, novembro de 2025

Agradecimentos

Hoje eu agradeço a Deus por nunca ter me deixado sozinha e ter me guiado pelo caminho que eu precisava, por mais que eu não tivesse ideia disso.

Meu marido, que está ao meu lado para apoiar nos projetos e planos que eu invento; que me respeita imensamente, que me protege, valoriza a nossa parceria e tem o abraço mais acolhedor do mundo. Obrigada por ser um grande incentivador dos meus sonhos!

Meus filhos e minha filha, vocês são a minha grande obra, meu propósito. Eu nunca imaginei que a vida me daria a nossa família, e vocês três são motivo de muito amor! Obrigada pela paciência com tantas noites sem coloca-los para dormir, finais de semana longe dos campeonatos e passeio ou mesmo nas tardes que precisaram estar com outras pessoas para que eu pudesse me dedicar à essa pesquisa.

Minha mãe que conhece as minhas quedas e, mesmo assim, me chama de forte, me relembra quem sou quando eu esqueço. Ela que fica, acredita, insiste e me faz sentir inteira mesmo quando eu já desisti. Obrigada por cuidar dos meus filhos e da minha filha com tanto amor e dedicação permitindo que eu percorra esse caminho acadêmico por tantos anos.

Pai, obrigada por me mostrar que o mundo é muito maior do que o quadradinho em que eu vivo. Com as suas aventuras eu consigo entender o motivo que você carrega no propósito da sua vida e me orgulho de cada passo que você dá. Obrigada por abrir meus olhos e sempre ter me dado a base e o meio para que eu pudesse realizar as etapas da minha vida. Mesmo longe você se faz presente e eu desejo que isso aumente cada dia mais.

Maria Helena, obrigada por toda revisão desse trabalho e por tantas outras coisas que só a gente entende. Luisa, obrigada por ser uma irmã que me ajuda em tantos momentos e, especialmente, por ficar com seus sobrinhos e sobrinha para que eu pudesse escrever – e, lógico, por dividir o computador comigo mesmo fazendo uma baguncinha na sua rotina... Ana Paula, eu jamais vou saber como agradecer pelo impacto que as suas conversas tiveram na minha vida; João, meu querido irmão; Bebeth e Roberto, meus avós que mesmo de longe fazem toda diferença; Yara, a sogra com quem eu sempre posso conversar, chorar, sorrir e descansar; Marcelo, meu sogro que é fortaleza pra que meu marido esteja inteiro na nossa família; Marcella e Rudá, futuros papai e mamãe que já dividem esse maternar comigo e com quem desejo poder dividir esse amor gigantesco que já sinto por esse bebê que está a caminho; Yan, cunhado querido, obrigada por ser rede de apoio, para uma mãe doutoranda, você não tem ideia do tanto que é bom; Edson e Béia, minhas inspirações sobre família, persistência e resistência, obrigada por terem construído tudo que fizeram e ainda fazem; e

aqueles que já não estão presentes, mas que, juntos, me formaram, formam e transformam na filha, neta, nora, cunhada e irmã que sou.

Cláudia Sanz, Fátima Rodrigues, Karla Neves, Lúcia Helena, Regina Pedroza e colegas da Universidade de Brasília que sempre me conectam com a educação que eu gostaria de viver. Vocês fazem um trabalho que eu admiro imensamente, revivem todas as utopias que eu já conheci nessa vida da educação e me lembram que não só existe um caminhar que pode nos levar até a realização desses sonhos, mas que o próprio caminho já é transformador.

Vocês apareceram na minha vida e me trouxeram de volta à vida. Serei eternamente grata a vocês, Kamilla, Douglas, Luan, Thiago, Tiê e tantos outros amigos e amigas que tem feito uma diferença vital na minha vida e que são, sem sombra de dúvidas, presentes de Deus, enviados por Ele para que eu esteja nessa jornada e tenha conseguido realizar esse processo de pesquisa, escrita e conclusão com alegria.

Yohana, Louise, Fernanda, Cris e Rayanne, amigas, sem vocês a vida seria muito sem sentido. Vocês me confrontam com amor, seguram a minha mão em todos os processos, celebram minhas vitórias como se fossem de vocês, e eu sou muito feliz pela presença de cada uma.

Resumo

Nesta pesquisa, buscamos compreender como são os modos de ser, estar e se relacionar de educadores e crianças, em espaços da pedagogia da pergunta. Valorizamos o eixo da extensão universitária por entender que é uma interlocução singular da teoria com a prática e um campo a ser observado pela pesquisa e mais presente em produções acadêmicas que se proponham a compreendê-los. Para tanto, com base em uma metodologia qualitativa de observação participante sobre os projetos de extensão da Universidade de Brasília (UnB), a Rede Brasileira de Semilleros de Investigación (RedBraSI) e o Semeadores de Investigación (Semillero Brasil), foram desenvolvidas observações em uma escola onde há atuação dessas ações extensionista, entrevistas semiestruturadas com membros desses projetos – dentre eles alguns estudantes de Pedagogia e outros já professores atuantes e formados – professor e professoras que atuam na escola participante; instrumento de diário de bordo e participação nas reuniões semanais e quinzenais dos projetos de extensão. Foi feita uma análise e discussão sobre as categorias criadas com base nas relações de educadores e a pesquisa indica necessidade de mudança na formação prática dos educadores e que a pedagogia da pergunta é uma prática para ensinar e aprender que contribui para a formação tanto das crianças quanto dos adultos implicados nela.

Palavras-chave: pedagogia da pergunta, formação de professores, escola, afetividade, desenvolvimento humano.

Abstract

In this research, we seek to understand the ways of being, existing, and relating of educators and children within the framework of questioning pedagogy. We value the axis of university extension because we understand it to be a unique interplay between theory and practice, a field to be observed by research, and one that is increasingly present in academic productions that aim to understand it. To this end, based on a qualitative methodology of participant observation of extension projects at the University of Brasília (UnB), the Brazilian Network of Research Seedbeds (RedBraSI), and the Research Seedbeds (Semillero Brasil), observations were conducted in a school where these extension activities are active; semi-structured interviews were carried out with members of these projects – including some pedagogy students and others who are already practicing and graduated teachers – and with teachers working at the participating school; a logbook was used; and participation in the weekly and bi-weekly meetings of the extension projects was also employed. An analysis and discussion was conducted on the categories created based on the relationships of educators, and the research indicates a need for change in the practical training of educators, and that the pedagogy of questioning is a practice for teaching and learning that contributes to the development of both children and the adults involved in it.

Keywords: pedagogy of the question, teacher education, school, affectivity, human development.

Sumário

1. Apresentação	12
2. Psicologia, Pedagogia e escolarização: modos de ser, estar e se relacionar	17
2.1. Concepções de escolarização: formas de ser, estar e se relacionar.....	20
2.2. Entre a escolarização e a educação	26
3. Pedagogia da pergunta como um paradigma para a educação	31
3.1. Pensar, repensar, reconstruir e construir	31
4. Extensão e Investigação das Infâncias: a experiência do Semillero Brasil e da RedBRaSI	39
4.1. Extensão, investigação e infâncias como campos de travessia.....	39
4.2. O surgimento do Semillero Brasil	42
4.3. A RedLaIn: o berço latino-americano dos Semilleros	46
4.4. A RedBraSI: expansão e enraizamento em rede	47
4.5. A ação Semillas Encantadas e os caminhos metodológicos	49
4.6. Os núcleos de Semilleros de Investigação da RedBraSI	55
4.7. O núcleo de Semillero da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, local desta pesquisa	58
4.8. Travessias e reexistências: o que se aprende com o Semillero	59
Objetivos	61
5. Metodologia	62
5.1. Pressupostos	62
5.2. Campo da pesquisa	63
5.3. Participantes	65
5.4. Instrumentos.....	66
5.5.1. <i>Diário de bordo</i>	66
5.5.2. <i>Entrevistas semiestruturadas</i>	67
5.5. Procedimentos de construção das informações	67
6. Resultados e discussão	69
6.1. O processo de ser educador e aprendiz: lugar de não saber do educador e o protagonismo da criança	69
6.2. Processo de estar em formação, em liberdade e desenvolvimento	74
6.3. Encontro necessário: vínculo, experiência, escuta e o entusiasmo de aprender	77
7. Considerações finais	82
Referências.....	84

Anexos	87
Aceite Institucional da Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo	87
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	88
Roteiro das entrevistas semiestruturadas	90
Aceite Institucional da Universidade de Brasília	91
E-book das Trilhas Investigativas Próprias das Infâncias	92

1. Apresentação

Cabe aos adultos, sejam educadores, educadoras, pais, mães ou responsáveis, assegurar às crianças condições de nascimento, aprendizado e desenvolvimento. Tratando-se do contexto escolar, as relações existentes entre educadores e crianças são fundamentais à reflexão para compreender uma educação que fomente a humanização das práticas pedagógicas e da própria relação.

Henri Wallon (1879-1962), com sua teoria psicogenética, coloca em evidência o olhar sobre a construção em seu desenvolvimento durante a infância com relação à constituição motora, afetiva e cognitiva.

Concomitantemente, dentre as questões essenciais para que o trabalho pedagógico seja realizado de maneira a considerar a aprendizagem pela ação, destaca a importância de as relações interpessoais, colaborativas e comunicativas – que formam a construção social na qual a criança vai estar imersa em seu ambiente, seja em casa ou na escola – serem constituídas em meio às relações sociais que vão acontecendo e apresentando significados, reações, símbolos, sentidos e sensações para essa criança, que, assim, de certa forma, vai aprendendo, se regulando e se desenvolvendo.

Ainda é possível perceber que aponta a relevância de considerar a individualização do ensino para dar visibilidade às necessidades e características do aluno e da aluna em suas habilidades, seus interesses e ritmos, bem como a contextualização do conhecimento relacionado ao contexto da criança, criando uma conexão com sua realidade, tornando-se um aprendizado que entrelace o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo. Sendo assim, o afeto encontrado na relação com o outro – e compreendido como a capacidade de afetar o outro –, que dá significado às emoções, precede a maneira de conhecer o mundo e a forma de ser desse sujeito, considerando que “os progressos da criança são o resultado de uma contínua ação recíproca entre suas experiências e o surgimento de fatores que nela ainda não estavam implicados” (Wallon, 2023, p. 285), e ainda vai além, pois modifica a forma de ser, trazendo o entendimento de que a construção do eu se dá na relação com a construção do outro.

Por fim, uma das questões mais conhecidas de sua teoria diz respeito à valorização das emoções em um ambiente seguro. As emoções, portanto, seguem em paralelo com o cognitivo da criança. E todas as relações sociais que acontecem desde o momento em que ela é concebida afetam seu desenvolvimento, sua aprendizagem e seu cognitivo (Wallon, 1999).

No mestrado – que, com apoio financeiro da Capes/DS, concluí em 2018, no Instituto de Psicologia, na Universidade de Brasília, o Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde –, desenvolvi uma pesquisa intitulada “Processo de construção de um espaço de Educação Infantil inovador: uma experiência coletiva”, com o objetivo de compreender como estava ocorrendo o processo de construção de um espaço escolar inovador por seus membros, focalizando as famílias e as educadoras. Eram objetivos da pesquisa compreender as motivações e a participação de pais e mães na experiência de construção coletiva desse espaço escolar para seus filhos e filhas, bem como as concepções de educadoras em suas práticas docentes nesse processo, e construir formas de incorporar em um espaço escolar os desejos e a participação das crianças. Ao final da pesquisa realizada foi apontada a necessidade de lhe dar continuidade, aprofundando-a na perspectiva de uma educação humanizada a partir das relações vivenciadas entre educadores e crianças. Naquele contexto em que atuava como educadora, a busca por uma educação não convencional era algo sonhado e desejado, mas enfrentava diversos desafios para sua construção.

Pessoalmente, esse tema aparece em minha trajetória desde a pesquisa realizada no mestrado e em minha atuação como professora, coordenadora pedagógica e mediadora de cursos em temáticas da educação para famílias e educadores, além de minha maternidade. Especificamente, sobre espaços não convencionais de educação, minha trajetória tem início já em minha escolarização no ensino básico, com vivência em escolas com práticas pedagógicas inovadoras e, posteriormente, tem continuidade em minha formação em pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, minha participação e meu processo formativo em disciplinas e projetos de extensão que investigam propostas e valores inovadores nas escolas e com eles atuam

Ao longo desse caminho fui percebendo o quanto e o modo como as relações e práticas pedagógicas estavam diariamente presentes nos conflitos verificados entre educadores, famílias e crianças, bem como a presença no contexto escolar de alguns desafios que vivenciavam tanto os educadores quanto as famílias e as crianças. Sendo assim, nesta pesquisa de doutorado, dialogo que algumas escolas reproduzem um sistema da sociedade contemporânea que tenciona as relações entre educadores e crianças – a partir de valores e práticas como individualismo, competição, consumismo, generalizações, a pedagogia da resposta e outros dispositivos característicos da estrutura contemporânea – e outras se dispõem a construir uma educação com práticas humanizadas, ou seja, que vão de encontro aos moldes individualistas e capitalistas desta sociedade, enfrentam diversos desafios,

necessitando reinventar-se diariamente e promover educação não só para as crianças, mas para todos os adultos envolvidos nesse processo.

A contribuição deste trabalho para a prática social é pensar o papel pedagógico que agreguem na construção de espaços envolvendo as relações entre educadores e crianças, e possam ser adaptadas a espaços educacionais, bem como utilizadas para transformação da maneira como adultos e crianças se relacionam. Contribui ainda com mudanças no cotidiano dos educadores e na experiência das crianças em suas trajetórias nesta sociedade. Este estudo colabora com a melhoria da qualidade das relações que são de possível construção com as crianças e que existem no cotidiano dos profissionais que trabalham com educação.

Nesse sentido, a relevância teórica da pesquisa aponta para o fomento de pesquisas que contribuam com caminhos práticos em que educadores, educadoras e crianças possam ser ouvidos a respeito de suas experiências e seus desafios e nessa relação tão fundamental para o desenvolvimento de todos esses participantes. Inclui, além disso, o incentivo de estudos que abordem as emoções, a afetividade, o desenvolvimento humano como referências a fim de fortalecer o fazer pedagógico humanizado tanto para crianças quanto para educadores.

A importância metodológica da pesquisa ora proposta consiste em fazer os instrumentos de construção de informações e análise dessas informações como um texto crítico e propositivo, com base em observação participante de espaços que se configuram a partir da pedagogia da pergunta, que se faz como processo, por meio de entrevistas semiestruturadas, observações participantes nos encontros do Semillero Brasil e da RedBraSI, registradas em relatos no diário de bordo e, essencialmente, reflexões com autores fundamentais para uma educação pensada com potencial de ser feliz e entusiasmada para e com os alunos e as alunas, apoiada na construção de vínculos, uma educação emancipadora, mediante convivência social respeitosa e igualitária, com a construção da identidade, compreendendo a ancestralidade, a classe social, o gênero, a raça e o lugar que o sujeito ocupa no mundo; e as relações, entre as crianças, educadores e educadoras.

Assim, as diversas concepções – como a tradicional e a alternativa, por exemplo – de práticas pedagógicas, a relação da psicologia e da pedagogia em posição de contribuição mútua, e a compreensão da aprendizagem como um processo de desenvolvimento que considere a importância da junção do cognitivo com o emocional, a propensão de todos os sujeitos a aprender, e a discussão da escolarização e da educação são abordadas na primeira seção.

Na segunda seção, discute-se a relação da psicologia com a pedagogia como duas áreas do conhecimento que se complementam. Parte da inspiração em Henri Wallon sobre

afetividade, emoção, aprendizagem e suas implicações na educação e em Vygotsky sobre a perspectiva histórico-cultural. Por fim, instiga-se a percepção de escolarização e educação em modos distintos de ser.

Na seção três, adentra-se a pedagogia da pergunta, trazendo autores como Paulo Freire, bell hooks, Carlos Calvo Muñoz e outros teóricos que provocam a reflexão sobre maneiras de ser, estar, se relacionar e, conseqüentemente, educar a partir da pergunta, transformando o paradigma educacional, além de um diálogo entre eles.

Na quarta seção, será apresentado o projeto de extensão Semillero Brasil: educação, transformação e alegria na prática docente e a Rede Brasileira de Semilleros de Investigación, abordando seu histórico, o processo de construção e solidificação de ambos e sua organização como núcleos que praticam essa pedagogia em distintos contextos, mas unidos em princípios que orientam suas práticas.

Na quinta seção, definem-se os objetivos geral e específicos, e apresenta-se a opção pela metodologia qualitativa – com descrição do campo, dos participantes, dos instrumentos e dos procedimentos de análise das informações.

Nos resultados e discussão, na sexta seção, criam-se categorias a partir da análise das informações das entrevistas semiestruturadas e do diário de campo da pesquisadora. Essas categorias são compreendidas da seguinte forma: a criança: aprendizagem, escuta e protagonismo infantil; o professor: o papel do educador como ponte e não como centro; afetividade e vínculo como prática pedagógica; Semillero Brasil e RedBraSI: o espaço do não saber que transforma; pedagogia da pergunta: reexistência e resistência ao modelo escolar convencional com a prática da pesquisa.

Por fim, nas considerações finais aponta-se a prática da pedagogia da pergunta, por meio do que foi observado no Semillero Brasil e na RedBraSI, como mais do que uma ferramenta de ação para promover curiosidade, encantamento e participação das crianças em seus processos de aprendizagem: como um modo de se relacionar – seja entre crianças, entre adultos ou entre crianças e adultos – que pode oferecer um ambiente de afetividade e desenvolvimento integral do sujeito participante. Assinala-se que ainda existem aspectos abrangentes para seguir pesquisando sobre a prática da pergunta em sala de aula, por exemplo, ou em espaços não escolares, como contraturnos. Direciona-se também para a possibilidade de desenvolver pesquisa envolvendo a percepção das famílias sobre a pedagogia da pergunta e, não menos importante, diálogos diretamente com crianças sobre seus processos e experiências nesse âmbito.

2. Psicologia, Pedagogia e a escolarização: modos de ser, estar e se relacionar

A psicologia passou a ser considerada ciência a partir de 1879, quando os primeiros laboratórios experimentais foram criados na Europa. Até então, ela era entendida como um ramo da filosofia. Contudo, o surgimento de novas ciências, como a sociologia, a antropologia e a fisiologia, junto às transformações do pensamento científico da época, impulsionou a necessidade de compreender o funcionamento da mente humana sob uma nova perspectiva. Esse processo histórico evidencia que tanto a ciência quanto a psicologia são construções sociais e culturais, moldadas pelos contextos históricos em que se inserem.

A cada período da história, as sociedades desenvolveram respostas próprias às questões que enfrentavam, utilizando recursos, olhares e conhecimentos disponíveis em seu tempo. Assim, a psicologia, entendida nesta pesquisa como uma ciência do humano em sua concretude, se ocupa das múltiplas expressões da vida – emoções, comportamentos, interações e pensamentos – considerando sempre as relações sociais, as experiências singulares e a constituição biológica de cada sujeito. Parte-se, portanto, da compreensão de que não há uma essência inata no ser humano, mas sim um processo constante de construção de si a partir da apropriação do mundo cultural e da ação sobre ele (Pedroza, 2006).

No diálogo entre psicologia e educação, não se trata de subordinar um campo ao outro, mas de reconhecer a potência de sua articulação. A psicologia não tem por função normatizar a prática educativa, assim como a educação não é mera aplicação do conhecimento psicológico; antes “a psicologia estabelece as leis do desenvolvimento infantil, e a pedagogia constrói a instrução da criança sobre os fundamentos dessas leis” (Vygotsky, 2021, p. 146). O que se busca é uma relação de complementaridade, que permita a construção de novas compreensões sobre o sujeito e sobre os processos de ensino e aprendizagem (Pedroza, 2006).

A teoria histórico-cultural, especialmente por meio do pensamento de Vygotsky (2021, p. 148), sustenta a noção de que o desenvolvimento humano é potencial e relacional: “determinar o desenvolvimento infantil pelo nível do que já amadureceu até o dia de hoje significa recursar-se a entendê-lo”. O autor argumenta que a aprendizagem é capaz de desencadear novos processos internos de desenvolvimento, desde que haja mediação de outros sujeitos e de instrumentos culturais nesse processo. Segundo afirma Vygotsky (apud Pedroza, 2006), “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que operam quando a pessoa interage com outras pessoas do seu ambiente e com a ajuda de seus companheiros”.

Essa perspectiva rompe com ideias de linearidade e determinismo no desenvolvimento. Vygotsky propõe que o processo de crescer e aprender não segue curso uniforme, mas ocorre em saltos, de forma descontínua, e é influenciado pelas experiências vividas, pelas relações e pelo ambiente (Pedroza, 2006). Isso exige do educador uma escuta sensível e uma prática que reconheça cada sujeito em sua singularidade e historicidade.

Além disso, a teoria de Vygotsky (2018) também contribui para pensar o processo de criação como expressão essencial da condição humana.

Chamamos atividade criadora do homem àquela em que se cria algo novo, pouco importa se o que se cria seja algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta. É essa capacidade de imaginar, de construir novas imagens, palavras ou ações que permite ao ser humano projetar o futuro e modificar o presente (Vygotsky, 2018).

Na infância, essa potência criadora está intimamente ligada à imaginação. “O ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” (Vygotsky, 2018, p. 18). Por isso, é fundamental ampliar as experiências da criança para lhe oferecer subsídios sólidos em sua criação. Quando se estimula a criança a expressar o que a inquieta, sua escrita, sua arte e sua fala ganham sentido e se tornam vias legítimas para que ela revele seu mundo interior.

Nesse processo de desenvolvimento, a emoção tem papel central – “A emoção é o motor de nossas ações” (Pedroza, 2006, p. 59) –, ela organiza os afetos, impulsiona o agir e medeia as relações com o mundo. De acordo com a teoria de Wallon (2007), o aspecto afetivo tem igual importância à dos aspectos cognitivo e motor para a compreensão do desenvolvimento integral da criança. Para esse autor, “os estágios são sistemas de relação da criança com o meio” (p. 14), não se somam como blocos, mas constituem uma totalidade dinâmica.

Wallon (1999) ajuda a perceber a emoção como uma linguagem originária, que antecede a fala e constitui os vínculos. “A emoção é uma linguagem antes da linguagem” (p. 15). É por meio das emoções que a criança começa a se comunicar com o outro, modelando-se nas figuras que a cercam (p. 206). A afetividade, nesse sentido, é aquilo que move e direciona a ação humana. “O afetivo é, portanto, indispensável para energizar e dar direção ao ato motor e ao cognitivo” (Mahoney, Almeida, 2010, p. 18).

Aprender, portanto, é um movimento de transformação que acontece nas relações. Segundo Mahoney e Almeida (2010, p. 19), “Aprender é transformar-se na relação com o outro”. A afetividade é constituída na experiência com o outro e carrega tanto dimensões orgânicas quanto representacionais – envolve emoções, sentimentos e paixões. E por isso,

desde os primeiros vínculos até os desafios da vida escolar, é necessário considerar o papel das emoções nas relações que se estabelecem.

A escola, como espaço coletivo, carrega consigo o desafio de humanizar essas relações. Ao exigir corpos obedientes e emoções controladas, entretanto, muitas vezes reforça formas sutis de violência. O que está em jogo é mais do que o comportamento esperado da criança – é o direito de sentir, expressar e construir-se em diálogo com o mundo.

O lugar que ocupam as emoções no comportamento da criança, a influência que continuam a exercer sobre o do adulto, abertamente ou em surdina, não é, pois, um simples acidente, uma simples manifestação de desordem. Organizadas, têm, ou tiveram, sua razão de ser (Wallon, 1995, p. 14).

Refletir sobre o lugar das emoções implica repensar também a formação de professores e professoras. Como aponta Pedroza (2006, p. 52), “é importante que o educador esteja seguro de sua prática e de si mesmo, como profissional e adulto, para que, ao se sentir ameaçado, não ameace”. A formação precisa ultrapassar o domínio de técnicas e incluir o autoconhecimento, o diálogo, o vínculo, o erro como caminho e a escuta do outro como prática pedagógica. “Temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver”, sugere Krenak (2020), indicando que o envolvimento afetivo e relacional é condição para a transformação da experiência educativa.

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento humano é visto como processo dialógico, mediado, situado historicamente – não se nasce humano, torna-se. A infância, nesse processo, é tempo de constituição, de relação com o outro, com o mundo e consigo. A escola pode ser plataforma de desenvolvimento, espaço de encontros, afetos e criação. E, a partir da inspiração de Vygotsky (2003), o que poderá ser visto não são escolas por toda parte, tendo a aprendizagem exclusivamente nesses espaços, mas no trabalho, na vida e em todas as instituições existentes na sociedade.

A crítica de Wallon (1999, p. 214) à lógica escolar que desconsidera o interesse espontâneo da criança é contundente: “as tarefas impostas devem desligar mais ou menos as crianças dos seus interesses espontâneos e muito frequentemente não se obtém delas mais do que um esforço constrangido, uma atenção artificial ou mesmo uma verdadeira sonolência intelectual”. Ao ignorar a complexidade emocional e sensível das crianças, a escola se distancia do que poderia ser uma experiência educativa viva, criadora e significativa.

A escuta, nesse contexto, torna-se um ato pedagógico fundante. Escutar é abrir-se ao que o outro tem a dizer – com o corpo, com a palavra, com o silêncio. Como afirma Wallon (1999, p. 293), “a palavra é o apelo à colaboração dos outros [...] ela vivifica a atividade de

cada um através da experiência e do saber coletivo”. A escuta ativa, portanto, rompe com o modelo transmissivo da escolarização e inaugura uma pedagogia da presença, em que ensinar é antes de tudo um gesto de acolhimento e de implicação mútua. Escolher por uma didática de escuta é, antes de tudo, reconhecer que o adulto – seja professor ou qualquer outro educador ou educadora – precisa olhar para si em um movimento de autoeducação sobre sua forma de entender o que é ensinar, aprender, conhecimento, o papel da escola e as relações porque exige muito mais do que “apenas” ouvir o que as crianças tem a dizer, trata-se de uma nova postura diante do outro, em sala de aula ou fora dela.

2.1. Concepções de escolarização: formas de ser, estar e se relacionar

A educação já vivenciou diversas fases ao longo de sua história. A partir da Constituição Federal de 1934, a educação torna-se direito de todos; com a Revolução de 1930 eclodem conflitos sociais, culturais e de valores que configuram uma educação tradicional, empírica, conservadora e católica. Posteriormente, advinda de uma visão científica que se anuncia com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, surge uma educação nova, voltada para uma nação democrática e inspirada em ideias iluministas, e que entende a criança como ser merecedor de uma infância pura a ser salva pelos adultos e a maturidade como conjunto de etapas de desenvolvimento, bem como o papel da educação na formação desse sujeito.

Cabe lembrar que o contexto sociocultural dos séculos XIX e XX, com a relevante quantidade de inovações científicas e tecnológicas – além do bordão “escola para todos”, mas com formação elitista, trazendo desigualdades raciais e sociais, e da ideia de ascensão social pelo mérito individual –, contribuiu significativamente para o modo escolar que se mantém nos dias atuais.

Cada escola tem sua proposta pedagógica e política, uma prática própria de construção de visão de mundo e de sujeito. Algumas priorizam conteúdos curriculares, os considerando mais formadores do que outros; algumas se dedicam mais a uma determinada área do conhecimento; algumas optam por se posicionar de outras maneiras – todas, porém, estão implicadas em ensinar e construir um tipo de sociedade e um tipo de sujeito.

Desde 1789, com a Revolução Francesa, até os dias atuais, a sociedade se pauta na colonialidade, que permeia os diversos sistemas e relações, construídos por dominação via o exercício do poder do homem branco e capitalista. As teorias do desenvolvimento que emergem em diferentes sociedades desde o início do século XX foram pensadas a partir dessa visão de mundo e contribuíram para a construção de um determinado modo de ser, viver e

estar neste mundo. O decolonialismo, por outro lado, reivindica sair do lugar de colonizados e pensar em alguma forma que não seja a da perspectiva cisgênero e branca. A soma de tecnologias, tempo em velocidade, narcisismo, excessos e compreensão do eu pela opinião do outro, configurando o exibicionismo, modificou toda uma forma de entender o sujeito e a sociedade.

Segundo Muñoz (2013), os processos educativos não se limitam ao espaço escolar nem seguem uma linearidade previsível. Eles são construídos de forma múltipla, marcada pela casualidade, pelas incertezas e contradições que emergem das experiências humanas e sociais. O aprender acontece dentro e fora da escola, atravessando tempos, linguagens e contextos diversos da via cotidiana, concepção mais aproximada da decolonialidade. Já os processos escolares, ao contrário, tendem a reduzir o ato educativo a uma sequência planejada e controlável, regida por calendários, métodos e objetivos fixos. Nessa lógica, o ensino é rigidamente dirigido pelo professor, que se vê restrito a transmitir apenas o que já sabe, sem espaço para investigar junto com seus alunos ou acolher o acaso como parte de ensinar e aprender. Assim, a escolarização se distancia da vitalidade do processo educativo, transformando o conhecimento em algo estático, previsível e desprovido da fluidez própria da existência humana.

Para compreender essa distinção, nessa pesquisa que está pensando na perspectiva da pedagogia da pergunta, é importante olhar para maneiras como os processos de escolarização se compreendem com características distintas entre si e que, conseqüentemente, propõem aos seres humanos envolvidos nessas relações de ensinar e aprender.

A seguir, algumas concepções de processos de escolarização serão apresentadas para poder alcançar o que se espera dessa pesquisa sobre o educador com a pedagogia da pergunta, por fim.

Escolarização progressista

Inspirada no que é proposto por John Dewey no início do século XX, as escolas dessa corrente propõem metodologias ativas, valorização da psicologia infantil, princípios democráticos da prática pedagógica, valorização do conceito de experiência e do ambiente organizado de maneira a propor espaços em que a criança possa atuar de forma protagonista e se desenvolver a partir desse movimento.

As escolas progressistas, tal como as discutidas por Miotto (2022), não se limitam a adotar técnicas ativas por moda pedagógica; elas se organizam como dispositivos complexos que desatam os “nós paradigmáticos” do modelo escolar convencional e reorientam todo o desenho do processo educativo — currículo, tempo, espaço, avaliação e gestão — em função

da experiência e da agência das crianças. Nesse arranjo, a herança de Dewey aparece traduzida em práticas concretas: o currículo deixa de ser um conjunto fixo de conteúdos para tornar-se um itinerário emergente, construído a partir dos interesses e projetos coletivos; as atividades de projeto e investigação substituem a aula expositiva, integrando saberes e experiências do território; o ambiente é intencionalmente organizado (materialmente e ritualmente) para permitir exploração, experimentação e circulação de saberes; a avaliação desloca-se da medição de respostas para a documentação qualitativa dos processos (portfólios, registros, exposições); e a figura do professor se transforma de transmissor em mediador, animador de dúvidas e parceiro de investigação. Igualmente importante é a dimensão democrática: decisões sobre rotinas, projetos e uso do espaço são tomadas de modo compartilhado, o que fortalece o vínculo comunidade-escola e faz do aprendizado um ato social e político. Essas escolhas metodológicas não são neutras — elas constituem dispositivos intencionais para fragilizar a hiperespecialização, a linearidade e a hierarquia que marcam o paradigma hegemônico, criando brechas para práticas de autonomia, cooperação e sentido crítico. Em suma, as escolas progressistas que Miotto (2022) analisa combinam metodologias ativas com dispositivos de gestão e avaliação que, juntos, possibilitam que a criança atue como protagonista do próprio percurso formativo, mantendo, porém, rigor e intencionalidade pedagógica: não se trata de mera liberdade sem mediação, mas de liberdade orientada por ambientes e práticas que educam para a investigação, a relação e a responsabilidade coletiva.

Escolarização alternativa

Escolas dessa vertente são conhecidas como espaços contra hegemônicos que negam o modelo convencional — essa é a principal proposta das escolas alternativas.

Sendo assim, de acordo com o que sugere Miotto (2022, p. 110), a escola alternativa “sempre se medirá por aquilo que nega”; suas unidades, entretanto, não apresentam propostas pedagógicas desestruturadas e, pelo contrário, são ações coletivas preocupadas com a valorização da cultura, do pensamento crítico, de manifestações políticas e que, durante muito tempo, foram locais em que estudavam os filhos e as filhas de pessoas politicamente de esquerda.

Nessas escolas, são valorizados conceitos e práticas como autonomia dos alunos e dos professores, liberdade no comportamento e no movimento, o brincar livre, regras flexíveis e a corporeidade.

Escolarização democrática

No Brasil, podemos dizer, as escolas democráticas têm como referência Helena Singer, que aponta como suas características principais a gestão participativa sendo as decisões tomadas em encontros democráticos com decisões e debate entre estudantes, professores, funcionários e familiares; as relações horizontais entre professores e estudantes; a liberdade de escolha dos estudantes a respeito do que vão estudar a partir de um planejamento próprio de ensino. Em suma, usando mais uma vez as palavras de Miotto (2022, p. 121), “uma pedagogia cooperativa, de troca de saberes, que coloca os estudantes, desde cedo, no papel de definir, planejar, executar e avaliar projetos de seu interesse”.

As escolas democráticas, na forma como se organizam em termos de gestão escolar e organização do cotidiano estão sempre se reinventando, debatendo e reformulando os caminhos que serão seguidos a partir da inserção e inclusão do que a comunidade escolar propõe e decide de maneira coletiva.

Escolarização libertadora

Uma educação libertadora é forte desafio frente a um sistema que prioriza – e deles necessita – dispositivos de competição, individualização, premiação e hierarquia. Não só a escola detém ferramentas pautadas nesses princípios como a sociedade em que ela está inserida não abre espaço para que outras formas de se relacionar consigo, com o outro e com o mundo sejam aceitas (hooks, 2017). Assim, esse movimento convida a repensar as práticas e os construtos da escolarização, normalmente, relacionados a uma ideia coletiva, uma comunidade.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar/aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 2022a, p. 26).

Inspirando-se em hooks (2017) e entendendo o entusiasmo como fundamento para a educação a partir da construção de vínculos, compreende-se que ensinar e aprender são atos que exigem presença afetiva e compromisso com o outro. O entusiasmo, nesse sentido, não é um mero estado emocional passageiro, mas a força vital que sustenta o envolvimento ético e político com o processo educativo. É a partir dele que se tornam possíveis relações pedagógicas marcadas pelo respeito, pela escuta e pela partilha de experiências que humanizam. Assim, cabe perguntar: como as emoções desafiam esse processo de convivência social respeitosa, igualitária e, portanto, libertadora?

Como princípio e fundamento dos processos de ensinar e aprender, Paulo Freire (2022a) nos traz o diálogo como ferramenta essencial para essa construção, compreendido não apenas como troca de palavras, mas como prática de escuta, encontro e reconhecimento mútuo entre sujeitos históricos. O diálogo, em sua perspectiva, é o espaço em que o saber se torna partilhado e o mundo se torna nomeado coletivamente, rompendo com a lógica vertical da transmissão e instaurando um movimento de coautoria do conhecimento.

Nessa proposta, a relação de educador e educando não deve ser hierárquica. Busca-se um lugar de construção coletiva do saber em sala de aula a partir não só do diálogo, como já dito, mas pela problematização do que está posto.

Assim, a educação deve ser compreendida como prática de liberdade – porém, “ao atacar a educação como prática da liberdade, o autoritarismo na sala de aula desumaniza e, com isso, apaga a ‘mágica’ que está sempre presente quando os indivíduos são aprendizes ativos” (hooks, 2021, p. 90). Ainda sobre essa questão cabe apontar para a relação de oprimido e opressor com alguns conceitos no que diz respeito à desconstrução do lugar do oprimido, uma vez que ele, oprimido, hospeda em si o opressor e, ao se libertar, libera também o opressor de seu lugar. Logo, cabe reconhecer-se no lugar de oprimido e não esperar que algo seja feito para si, incluindo, aliás, não esperar retaliação sobre o opressor, mas a libertação desses dois lugares (Freire, 2023).

Há que compreender que a autocrítica se faz fundamental no processo de se libertar e que ela não pode ser imposta, mas decorrer do diálogo e da prática, entendendo que a temporalidade é individual e que o que deve ser feito é a circulação da palavra nesse diálogo. A opressão que pode surgir por parte de qualquer escola que seja deve ser ponto de permanente atenção para que não se criem grupos diversos sem diálogo entre eles. Essas distâncias seguem para os diversificados meios sociais, que se refletem na sociedade e corroboram um ciclo de opressão, muitas vezes nem sequer percebido.

Em sua contribuição, Freire (2021a, 2021b) também aponta a diferença entre ativismo e militância, o primeiro compreendido como convencimento e imposição de uma ideia, de valores ou de uma proposta, e o segundo, como o ato de dialogar, respeitar o movimento do outro, ser capaz de discordâncias e realizar o letramento político sobre algo.

Escolas que tornam sua prática pedagógica ativista, mesmo quando se entendem libertadoras, tornam-se opressoras. A relação de família e escola – esta última sendo espaço especialista – com posturas impositivas ou definidas e não convidativas para construir diálogo na educação de crianças e adultos envolvidos também pode tornar-se opressora e dificultar a realização desse projeto porque “o sonho só será possível na medida em que repouse numa

compreensão rigorosa do presente, que, em sendo profundamente modificado, viabiliza a concretização do sonho” (Freire, 2021b, p. 104).

Como encontrar o equilíbrio ao buscar a libertação com os outros sem tomar posição opressora de convencimento de uma prática ou ideia e entender o lugar legítimo do outro respeitando-o, mesmo que se diferencie do seu?

Partindo de uma reflexão e provocação sobre o lugar que cada um ocupa no mundo, esse tipo de escolarização torna a pensar sobre as práticas libertadoras como princípio e fundamento necessários da escola. Aponta como a interseccionalidade entre classe social, gênero e raça deve ser ponto de partida para entender de onde vem a referência e o lugar de cada um, visto que “o poder desumanizador da cultura dominante tem prioridade sobre a vontade coletiva de humanizar” (hooks, 2022, p. 89). A partir dessa compreensão, é possível descolonizar-se, ou seja, libertar-se.

Entender questões como identidade e ancestralidade – a origem, portanto – configura o processo de decolonialidade. Assim, a prática pedagógica deve, como fundamento, ser constituída com entusiasmo. A educação precisa entusiasmar. E isso é possível a partir da construção de vínculos, de se colocar como pessoa diante do educando, produzindo igualdade e desconstrução de relações colonializadas.

Escolarização inovadora

As escolas compreendidas como inovadoras devem ter em sua organização e prática pedagógica os seguintes pontos: inovação na gestão da escola com gestão compartilhada com decisões e execução por diversas pessoas da comunidade escolar; inclusão e acessibilidade para ser considerada de acesso a todos; currículo que contemple o aluno em seu desenvolvimento integral; valorização das características locais do espaço em que a escola está inserida; ambientes que incentivem a coletividade e socialização; metodologias que coloquem o aluno no centro do processo; projetos desenvolvidos a partir do interesse dos alunos; compreensão de uma educação que respeite o ritmo de cada aluno (Mito, 2022, p. 148).

Escolarização convencional

De acordo com Mito (2022), no modelo convencional e hegemônico de educação é característico a disciplina como fundamento; as áreas de conhecimento dissociadas umas das outras; aulas dadas de maneira prioritariamente expositivas, incluindo cópia de exercícios; o professor como detentor de conhecimento e saber; seriação dos alunos; rigidez

administrativa e burocrática; ensino voltado para a aprovação do aluno em processos seletivos; anulação do desejo do aluno a respeito do que esteja estudando; uso obrigatório de uniformes; relação hierárquica entre professor e aluno; currículo predefinido; aquisição de conhecimento com início, meio e fim, bem como com organização ascendente; desconsideração de saberes locais ou populares; avaliações rígidas e classificatórias; desconsideração do aspecto emocional e afetivo.

Escolarização não convencional

Os espaços concebidos como não convencionais – cabe uma interrupção para justificar o emprego do termo “espaço”, posto que não se trata apenas de escolas, pois existem os locais de contraturno escolar, por exemplo, e outras ações ou grupos, bem como da expressão “não convencionais”, usada nesta pesquisa para definir o ambiente educacional que trabalha com a pedagogia da pergunta – são, para começo de análise, aqueles que vão contra o que está posto, são contra-hegemônicos.

É nesse sentido que adotamos nesta pesquisa o conceito de “inovação educacional” ao nos referir às “escolas não convencionais”. Não como algo que precisa, digamos, ficar inventando o novo constantemente, mas como aquilo que permanece como novo (algumas vezes durante décadas) tanto quanto, aliás, como fora do paradigma convencional da educação (Mioto, 2022, p. 158).

Sendo assim, os espaços, cada qual a sua maneira, são propostas de acolher e construir o conhecimento de forma diferente da que é encontrada em educação tradicional ou mesmo alternativa, uma vez que a proposta não visa estar sempre acrescentando algo inusitado, mas possibilitar a vivência educativa singular e permitir que crianças e adultos presentes nesses espaços se relacionem a partir da pergunta, do conhecimento curioso, do inédito que surge ao longo do caminho.

Nesse contexto, compreendendo que cabe à escola um papel não só político, econômico, cultural e social, mas formador desses modos de relações aceitos – e, por vezes, exigidos –, consequentemente, cumpre reverberar tudo isso ou, se em busca de novas maneiras de ser, estar e viver nesta sociedade, lutar para se reinventar e reconstruir. A seguir, com base na discussão sobre a pedagogia da pergunta, se fará presente a necessidade de, na realidade, um novo paradigma para a escolarização.

2.2 Entre a escolarização e a educação

Vivemos um tempo em que a escola, na condição de instituição organizada nos moldes da modernidade, revela sinais de exaustão frente à complexidade da vida contemporânea. Com o avanço da tecnologia, a aceleração do tempo social e a multiplicação dos modos de ser, estar e aprender, os muros da escola mostram-se porosos e, ao mesmo tempo, resistentes à transformação. Nesse cenário, como propõe Sibila (2012, p. 9), “enquanto deslizamos velozmente a bordo deste século XXI que tantas surpresas nos tem trazido, ostentando seus feitiços tecnológicos e seu estilo de vida globalizado, será que a escola se tornou obsoleta?” A pergunta não aponta para a negação da escola, mas para o desafio de a rever criticamente.

A escola como conhecemos – centrada na transmissão de saberes, regulada por normas curriculares e orientada por avaliações padronizadas – não foi concebida para o mundo em que vivemos hoje. Sibilia (2012, p. 16) faz o alerta: “tornou-se muito difícil evitar tamanha desarticulação com um olhar para outro lado, ou um fingir que não há nada acontecendo”, pois o que se observa é um abismo crescente entre os dispositivos escolares e os modos de viver que se desenham fora de seus muros. A persistência em remendar estruturas esgotadas evidencia uma escolarização que resiste à escuta da realidade.

Ao retornar às origens históricas da escola moderna, compreendemos que sua função inicial era moldar corpos e subjetividades de acordo com as exigências da modernidade ocidental. Como aponta Sibilia (2012, p. 18), a escola se propunha a “disciplinar o animal da nossa espécie, modernizá-lo” e, posteriormente, instrumentalizá-lo por meio de habilidades técnicas. Trata-se de matriz pedagógica com base plantada na racionalidade, no controle e na hierarquização do saber, cujos vestígios permanecem vigentes na prática escolar atual.

Essa racionalidade, no entanto, é desafiada pelas demandas éticas, afetivas e relacionais que emergem dos sujeitos concretos que habitam o cotidiano escolar. Merçon (2009) nos lembra que o ser humano não nasce racional, mas nasce em comunidade. O devir da razão, portanto, se constitui nos vínculos sociais e imaginativos que tecem o viver comum. Não há desenvolvimento humano isolado da experiência com o outro, do afeto que atravessa os encontros, da linguagem que circula nas práticas sociais. Assim, a educação não é apenas um processo técnico de transmissão, mas um acontecimento ético e coletivo.

Quando a escolarização se organiza em torno da separação entre “quem sabe” e “quem não sabe”, reitera-se uma lógica excludente que reduz a experiência educativa à superação de déficits. Merçon (2009, p. 147) denuncia esse modelo: “após estabelecer a separação entre as que sabem e as que ignoram, a educação apresenta-se, então, como processo que objetiva diminuir essa distância”. O gesto pedagógico, quando orientado apenas pela técnica, apaga a

alteridade, o desejo, a subjetividade e a potência do encontro. Ao contrário, uma educação ética exige um ensinar que inspire a ativação do pensamento das educandas, mobilizando-as a vivenciar suas próprias potências.

Nesse sentido, é preciso reconhecer a centralidade da afetividade como elemento constitutivo do processo educativo. Piccoli, Silva e Teixeira (2019), ainda que tratem a afetividade como amor e cuidado, compreendem que sua presença no ambiente escolar é determinante para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem. Esta pesquisa, no entanto, propõe uma concepção ampliada de afetividade: como aquilo que afeta e é afetado, em suas múltiplas formas – incluídos tensões, frustrações e conflitos. A escola, quando se organiza apenas pela racionalidade instrumental, tende a inibir essas manifestações, produzindo relações escolares sem potencial.

A partir dessa perspectiva, é necessário deslocar a imagem do professor como autoridade transmissora e reposicioná-la como a do sujeito implicado na relação com seus educandos. Arroyo (2012) ressalta que o modo como olhamos para nossos alunos reflete o modo como nos olhamos como educadores. A autoimagem docente não é estática, mas construída e reconstruída na relação com os educandos e suas trajetórias. Como afirma esse autor, “nossa autoimagem muda na mesma direção para onde mudar nosso olhar sobre os educandos” (p. 62).

Educadores e educadoras são sujeitos sensíveis e políticos, implicados com as histórias de seus alunos e com os atravessamentos sociais que perpassam a escola. O desafio é humanizar o olhar, reconhecendo que educar envolve sentimentos contraditórios, incertezas e riscos. Arroyo (2012, p. 64) nos lembra que “são alunos que vão nos tornando ao longo dos anos descrentes ou comprometidos, duros ou humanos, defensivos ou surpresos”. A docência, assim, não é uma técnica neutra, mas um lugar de elaboração constante de sentidos.

A docência, nesse contexto, exige disponibilidade afetiva, coragem ética e compromisso político. Não se trata apenas de “gostar de crianças” ou de “ensinar com amor”, mas de comprometer-se com a criação de vínculos significativos, que levem em conta as singularidades, os limites e as potências de cada sujeito. Arroyo (2012, p. 65) afirma que “humanizando nosso olhar docente poderemos estar reeducando o prazer, a alegria, a sensibilidade, a imaginação, a interrogação...”. Essas dimensões sensíveis, tantas vezes rechaçadas em nome da neutralidade e da eficiência, são, na verdade, os fundamentos de uma prática educativa transformadora.

Para que tal transformação ocorra, entretanto, é preciso confrontar os imaginários escolares cristalizados sobre a infância, a adolescência e a juventude. Arroyo (2012, p. 60)

reconhece que “com esse despreparo profissional é fácil reproduzir imaginários preconcebidos da infância, adolescência e juventude”, o que revela a urgência de uma formação docente que integre conhecimentos sistematizados sobre o ser humano em desenvolvimento. A escola não pode continuar operando com categorias estereotipadas que ignoram a pluralidade dos sujeitos que nela habitam. Conhecer seus alunos é conhecer também suas trajetórias sociais, raciais, culturais e econômicas, para além dos registros formais de desempenho.

A distinção entre escolarização e educação, portanto, não é apenas conceitual, mas política. A escolarização, como processo formal regulado por normas, currículos e avaliações, tende a reproduzir lógicas excludentes e padronizadas. Já a educação, compreendida aqui como prática relacional e coletiva, se dá no entrelaçamento de saberes, afetos e vivências. Ela se realiza nas brechas da rotina, nas conversas informais, nas escutas não planejadas, nos silêncios que atravessam a sala de aula.

Ao valorizar a afetividade como potência transformadora, é possível reconstruir o espaço escolar como lugar de formação humana, e não apenas de instrução. Como afirmam Batista, Pasqualini e Magalhães (2022), é preciso romper com práticas escolares pautadas no medo e na opressão – heranças de uma ideologia capitalista que instrumentaliza o tempo e o corpo – e promover uma escola emancipadora, na qual vínculos autênticos possam ser tecidos. Nesse sentido, a afetividade não se opõe à razão, mas a amplia. Não se trata de sentimentalismo, mas de responsabilidade com o outro.

Assim, o ato de educar exige presença e escuta atenta. Escuta que não se resume a ouvir palavras, mas que acolhe gestos, expressões e silêncios. Arroyo (2012, p. 84) sintetiza essa necessidade ao dizer que “para um diálogo e uma escuta atenta precisamos não ter pressa”. Em uma escola marcada por pressões, metas e tempo cronometrado, escutar é, em si, um gesto de resistência. É afirmar que o conhecimento não se dá apenas por meio da exposição de conteúdos, mas também pela partilha da vida.

O papel essencial do educador é estar sensível às descobertas dos alunos e acompanhá-las, oferecendo apenas caminhos interpretativos que favoreçam o processo de aprendizagem. Ensinar não deve ser centralizado no professor, mas um movimento em que o aprender flui naturalmente a partir do interesse e da vivência do próprio aprendiz. Assim como tudo na natureza tem o seu próprio ritmo e fluxo, também o aprendizado deveria acontecer de forma livre e contínua, sem a exaustão de quem ensina e o desencanto de quem aprende. (Muñoz, 2014)

Nesse horizonte, cabe repensar o papel da escola como instituição. Ela é, como define Arroyo (2012, p. 206), “uma instituição, são práticas, valores, condutas, modos de relacionamento e convívio, são rituais, hábitos e símbolos institucionalizados”. Em outras palavras, a escola materializa formas de pensar e de habitar o mundo. Questionar suas práticas é também questionar que tipo de sociedade queremos construir. Se a escola for apenas lugar de conformação, estaremos reproduzindo desigualdades; se for espaço de escuta, criação e partilha, ela poderá se tornar lugar de reinvenção.

Por fim, reconhecer a escola como campo de disputas simbólicas e institucionais nos permite compreender sua potência transformadora. Essa potência, todavia, só será ativada se rompermos com o automatismo da escolarização e nos abirmos à radicalidade da educação. Como adverte Merçon (2009, p. 141), uma educação verdadeiramente comprometida com o bem comum promoverá “a diversidade do pensar e o aperfeiçoamento de suas educandas”. Trata-se, portanto, de abandonar o ensino como imposição e assumir o ensino como encontro: encontro com o outro, com o mundo, consigo mesmo.

É nesse sentido que essa pesquisa concebe o processo educativo, e se propõe a estar atenta aos modos de ser, estar e se relacionar entre os sujeitos envolvidos nele, pois educar é sempre um risco – risco de ser atravessado pelo inesperado, de ser desestabilizado, de ser tocado. É, porém, nesse risco que reside a beleza do gesto educativo. Romper com a lógica da escolarização não é negar a escola, mas resgatar seu sentido mais profundo: ser um lugar onde a vida, em toda a sua complexidade, possa acontecer. (Muñoz, 2013)

3. Pedagogia da pergunta como um paradigma para a educação

3.1. Pensar, repensar, reconstruir e construir

A experiência educativa, entendida em sua complexidade, não pode ser reduzida a técnicas de ensino, transmissão de conteúdos ou organização disciplinar do espaço escolar. Ela é, sobretudo, um ato político, afetivo, criativo e profundamente humano. Por isso, pensar a educação em tempos de crise – crise de sentido, de escuta, de vínculos e de projeto – requer a escuta atenta de vozes que rompem com os discursos normativos.

Ao longo destas páginas, será possível perceber o entrelaçamento de saberes e práticas que propõem a ressignificação da escola, do ato de educar e da experiência de aprender como um processo de invenção, conexão e encantamento. As contribuições desses autores convergem na crítica à escolarização como instrumento de reprodução de relações de poder e na proposição de pedagogias que recuperem a curiosidade, o assombro, a corporeidade e a ancestralidade como centelhas fundamentais da aprendizagem viva.

Paulo Freire, um dos maiores pedagogos latino-americanos, já nos alertava quanto ao fato de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2022a, p. 24). A educação, para ele, não se realiza na passividade do ouvir ou repetir, mas na potência de perguntar, de duvidar, de dialogar com o mundo. Essa visão crítica rompe com a lógica da “pedagogia da resposta”, que tanto caracteriza a escolarização hegemônica, e abre espaço para o que Freire chamou de “educação das perguntas”.

Nessa perspectiva, em Carlos Calvo Muñoz (2016), ao afirmar que a obsessão escolar por respostas corretas é um dos maiores entraves à construção de um pensamento criativo e exploratório. Para ele, o educador deve provocar o estudante a estabelecer novas possibilidades a partir da multiplicidade de relações que constrói com o mundo. “O sentido desse processo é essencialmente investigativo e lúdico, alimentado pelo prazer de descobrir, e não de encontrar uma relação verdadeira e se deter nela” (p. 59). Muñoz concorda com o pensamento de Freire de que a educação começa na dúvida, no espanto, no desejo de compreender o que ainda não é claro.

bell hooks (2017), por sua vez, chama atenção para a importância de um ambiente afetivo e relacional para que esse desejo floresça. Em sua pedagogia engajada, ela destaca que “nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (p.

17). O entusiasmo, portanto, não é um detalhe emocional, mas uma condição epistemológica fundamental para a aprendizagem profunda.

A lógica moderna e colonial de conhecimento separou mente e corpo, razão e emoção, sujeito e mundo. Contra essa cisão, Paulo Freire (2021b, p. 33) insistia em afirmar que “o corpo que olha as estrelas é o corpo que luta, que ama, que sofre, que morre, que vive!”. Aprender não é uma atividade descolada da experiência sensível; é um ato encarnado, situado, movido pela curiosidade e pela sensibilidade.

Carlos Muñoz (2016, p. 45) retoma essa crítica ao afirmar que “nós pensamos, memorizamos, refletimos e tomamos decisões não só com o cérebro, mas também com o coração”. A racionalidade, portanto, precisa ser ampliada por outras formas de saber – intuitivas, afetivas, simbólicas –, que a escola frequentemente silencia.

bell hooks (2017), ao destacar a importância da emoção na sala de aula, propõe que o ensino seja também um “cuidado da alma”. Isso exige do professor presença integral e escuta generosa dos processos internos dos estudantes, reconhecendo que o aprender é sempre atravessado pela subjetividade. “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (p. 25).

O que se desenha aqui é uma pedagogia que valoriza o corpo, a emoção, a curiosidade e o espanto como dimensões essenciais da aprendizagem – em oposição à escolarização rígida, asséptica e performática que ancora seu projeto na repetição e no controle.

Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino (2020) ampliam essa perspectiva ao introduzir a categoria do “encantamento” como forma de resistência à racionalidade desencantada da modernidade ocidental. Para eles, o desencantamento não apenas aniquila a imaginação e a criatividade, mas “lança-nos em uma contínua perda de vivacidade que imobiliza e tampa nossos ouvidos ao canto do pássaro dos sonhos”. Nesse contexto, educar torna-se também um ato de reencantamento do mundo – uma aposta na potência criativa da vida, na ancestralidade e nos vínculos invisíveis entre todos os seres.

A pedagogia do encantamento proposta por esses autores é, ao mesmo tempo, poética e política. Ela denuncia os efeitos da colonialidade sobre os corpos, os saberes e as cosmovisões dos povos subalternizados e propõe uma rearticulação radical entre ser humano e natureza, saber e espiritualidade, educação e cuidado. “Afirmar a vida neste e nos outros mundos como pássaros capazes de bailar acima das fogueiras, com a coragem para desafiar o incêndio e o cuidado para não queimar as asas” (Simas & Rufino, 2020) é o gesto pedagógico fundante dessa travessia.

A escola moderna, herdeira de um projeto ocidental de organização racional da sociedade, construiu-se sob o paradigma da previsibilidade, da padronização e da obediência. Ainda hoje, seus muros simbolizam mais do que limites físicos: são também contornos epistêmicos e afetivos que aprisionam corpos e mentes a uma lógica de repetição, silenciamento e exclusão. A escolarização, nesse contexto, opera como uma maquinaria disciplinadora, que esvazia o sentido mais profundo do educar ao reduzir o processo formativo a uma sequência de instruções, avaliações e respostas previamente legitimadas por autoridades externas ao próprio sujeito que aprende.

Essa constatação, longe de ser recente, ganha densidade crítica nos escritos de Paulo Freire, quando afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para que ele se produza no encontro entre sujeitos históricos. A educação bancária, como nomeia Freire (2023), constitui uma das expressões mais perversas desse projeto escolarizante, ao pressupor que o aluno é um sujeito a ser preenchido por verdades prontas, em vez de reconhecê-lo como ser inacabado, movido pela curiosidade e capaz de criar saberes.

Ao lado de Freire, Carlos Calvo Muñoz propõe um diagnóstico ainda mais radical da escolarização como repetição artificial de relações preestabelecidas. Para ele, a escola torna-se obstáculo à aprendizagem justamente por tentar eliminá-la de sua dimensão lúdica, imprevisível e afetiva. O autor sinaliza que o fracasso escolar é uma construção social que recai, de forma cruel e seletiva, sobre corpos empobrecidos, racializados e silenciados, como se o problema residisse no aluno – “cabeça-dura”, “desatento”, “indisciplinado” – no professor ou na professora ou até na família, e não na estrutura excludente da escola. Indo na mesma direção, Arroyo (2018), apresenta uma forte reflexão:

Educar para a cidadania sim, é nossa profissão, mas apenas os educáveis? Não pensávamos que essas infâncias-adolescências vitimadas chegassem às escolas quando nos anos de 1980 gritávamos: “educação direito de todo cidadão!” Hoje, acrescentamos: contanto que não representem um risco para a ordem escolar e social. (Arroyo, 2018, p.26)

O que Muñoz denuncia é a existência de um abismo epistemológico entre a experiência viva do sujeito e os conteúdos escolares, impostos como verdades inquestionáveis, descoladas da vida e desprovidas de significado. A pedagogia da resposta – que busca apenas a reprodução daquilo que já se sabe – produz, segundo ele, estagnação do pensamento, bloqueio da criatividade e perda do desejo de saber. A resposta, diz Muñoz, é

perigosa porque permanecer apenas nela interrompe e finaliza a continuidade do conhecimento. Ela, a resposta, serviria apenas para que fosse o início de muitas outras perguntas. E mais: a escola que pune a desordem, o erro, a dúvida, está mutilando a principal energia do aprender – o maravilhamento, o assombro, o entusiasmo, o espanto, a fascinação.

Essa ideia é aprofundada por bell hooks (2021), que se insurge contra o modelo de ensino hierárquico, autoritário e emocionalmente neutro, construído sobre a negação do sujeito em sua inteireza. Para ela, a pedagogia que ignora as emoções, o corpo e as histórias de vida de estudantes e docentes transforma a sala de aula num espaço de opressão. Quando a mente é colocada acima do afeto, e a razão separada da sensibilidade, instala-se um modelo desumanizador de ensino que reproduz desigualdades e silencia vozes. Como afirma: “conexões emocionais tendem a ser suspeitas em um mundo no qual a mente é valorizada acima de tudo” (p. 201).

É nesse terreno árido da escolarização que se ergue a proposta de uma educação que arrisca, que aposta no erro, que acolhe a incerteza e provoca a curiosidade. Freire argumenta que perguntar é o início do conhecimento. Muñoz, por sua vez, propõe uma ruptura paradigmática: educar não é ensinar respostas corretas, mas fomentar relações possíveis. E hooks, ao advogar por uma pedagogia engajada, nos lembra que o entusiasmo é subversivo – porque reinstaura o prazer de aprender como resistência à apatia que o modelo escolar frequentemente instala.

No horizonte de uma pedagogia libertadora e não escolarizante, o papel do educador deixa de ser o de um transmissor autorizado de verdades e passa a ser o de um provocador de sentidos. Não se trata de “dar aula”, mas de criar atmosferas em que a curiosidade se manifeste, em que o deslumbramento se instale, e o desejo de aprender emergja de dentro para fora. O verdadeiro educador, segundo Muñoz (2020b), não organiza o mundo para o aluno; ele o desorganiza – cuidadosamente –, para que o estudante reencontre sentido ao reorganizá-lo por si.

Essa postura exige abertura ao risco, disponibilidade ao erro, confiança nos processos caóticos da aprendizagem e atenção aos indícios mais sutis de vida. O educador que provoca sentidos precisa ser capaz de escutar com o corpo inteiro, de olhares, de observar gestos, silêncios, hesitações e entusiasmos – porque são essas expressões que carregam a potência formativa mais genuína. Muñoz (2020a) nos alerta no sentido de que tudo o que é vivo aprende, e que aprender é condição para continuar vivendo em um mundo em constante transformação. A aprendizagem, portanto, não se dá apenas pela razão, mas pela emoção, pela intuição, pela experiência estética, pela confusão, pelo espanto e pela atratividade.

Assim como Freire (2021b) afirma que ensinar é também aprender, e que a curiosidade do aluno pode abalar as certezas do professor, criando um campo de investigação coletiva. “O educador autoritário tem mais medo da resposta do que da pergunta”, escreve Freire (2021b, p. 52), evidenciando como o medo do desconhecido – do que não se controla – paralisa a relação pedagógica e empobrece o encontro formativo. Ensinar, nesse novo paradigma, exige humildade, coragem e escuta atenta.

A educação como prática amorosa, proposta por bell hooks, sustenta a ideia de que a aprendizagem mais profunda ocorre quando professoras e estudantes se reconhecem como seres integrais, com histórias, dores, alegrias, desejos e contradições. Ensinar é, nesse sentido, um ato político e espiritual. A sala de aula se torna um espaço de presença plena, onde o entusiasmo pode florescer não como exceção, mas como regra. E hooks (2017, p. 25) é enfática: “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo”.

Para que isso aconteça, entretanto, é preciso romper com o modelo fragmentado e disciplinador que dissocia o intelecto do corpo, que separa o pensar do sentir, e que exige do professor uma postura de neutralidade e distanciamento. O educador provocador de sentidos é aquele que se deixa afetar, que se coloca em movimento junto aos estudantes, que compartilha sua própria paixão pelo saber e reconhece a potência transformadora do encontro pedagógico. Como afirma Freire (2021b, p. 28), “o interessante do diálogo é que ele está carregado não só de intelectualidade, mas também de emoção, da própria vida”.

Essa abordagem exige que se leve a sério o corpo – e não apenas como instrumento de disciplina ou como veículo de deslocamento pela escola, mas como território de saberes, de expressões, de ancestralidades. Em sua pedagogia do encantamento, Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino (2020) lembram que o corpo que vive é também o corpo que ama, que sofre, que luta e que resiste. Para eles, o ato de educar deve ser capaz de reintegrar o corpo à experiência de aprendizagem, reconhecendo-o como campo de afetividade e de criação. Não há conhecimento sem corpo, não há conteúdo sem emoção.

Assim, o papel do educador não é o de controlar, ordenar e avaliar, mas o de escutar, convocar e criar atmosferas. A educação viva não se dá por prescrição, mas por presença. O educador que provoca sentidos constrói uma prática em que a dúvida é celebrada, a incerteza é acolhida e o erro é vivido como caminho. É nesse ambiente que a aprendizagem acontece: quando o estudante se sente convidado a pensar por si, a se encantar, a descobrir, a construir

relações inesperadas – e, sobretudo, a se reconhecer como sujeito capaz de transformar o mundo.

A escolarização, em seu modelo moderno e hegemônico, é fruto de um projeto civilizatório que opera por silenciamentos, normalizações e apagamentos. Desde a colonização das Américas, a escola ocidental foi organizada como uma ferramenta de disciplinamento dos corpos, de hierarquização dos saberes e de apagamento das cosmologias não europeias. A crítica à colonialidade do saber consiste em revelar que o conhecimento legitimado como universal é, na verdade, um saber colonial, articulado ao poder para manter formas de dominação e impedir movimentos de libertação. (Reyes, 2016)

Esse saber escolarizado, diz Reyes, opera como uma máquina de separações: separa o corpo da mente, a razão da emoção, a infância da ação política, a pedagogia da luta. Em nome da objetividade e do rigor, nega-se a subjetividade dos sujeitos; em nome da ciência, destituem-se os saberes ancestrais; em nome da eficiência, esvazia-se a escola de qualquer mistério. A consequência, como propõe Muñoz (2020b), é que a escolarização se converte em um processo de repetição de relações preestabelecidas, em que o erro não é permitido, o tempo é acelerado e o assombro é eliminado pela previsibilidade.

É nesse contexto que a proposta decolonial se apresenta como uma possibilidade radical de reinvenção. Mais do que uma rejeição às estruturas da escola, trata-se de um chamado a descolonizar o pensamento e a reencantar o mundo. Em sua formulação, Reyes (2016) propõe que a pedagogia não seja mais entendida apenas como transmissão de saberes, mas como uma metodologia insurgente das lutas sociais, ontológicas e epistêmicas. Ou seja, uma pedagogia que sirva à vida e à libertação – e não à normatização e à repetição.

Essa perspectiva dialoga intensamente com a proposta de encantamento de Simas e Rufino (2020), que convocam os educadores à reconexão com outras temporalidades, saberes e presenças. Para eles, o desencantamento contemporâneo é uma forma de morte simbólica: é a perda da escuta, da ancestralidade, da comunhão com o invisível. A tarefa do encantamento, ao contrário, é afirmar a vida em múltiplas dimensões – como “pássaros que bailam sobre as fogueiras, arriscando-se a queimar as asas para continuar cantando”, (p.15) sugerem os autores.

Esse chamado não é metafórico, mas profundamente político. O que está em jogo é a possibilidade de criar práticas educativas que valorizem o coletivo, a diversidade de existências, a poética dos gestos e a força das contradições. Como afirmam Simas e Rufino (2020): “não existe no universo o grande e o pequeno. O que há é a harmonia entre as coisas que possuem tamanhos distintos, sem relações de grandeza que, desprovidas de sentidos, não

acrescentam nem diminuem nada” (p.6). O que o projeto colonial fragmentou, a pedagogia encantada propõe religar. E, como enfatiza Muñoz (2023a), ao afirmar que a rotina pedagógica apaga os alunos e os educadores ao uniformizar os fenômenos e os processos que são vivenciados em sala de aula, negando, portanto, a diversidade.

Desescolarizar, portanto, não significa abandonar a escola, mas reinventá-la desde outras filosofias do conhecimento. Significa trazer para o centro da prática pedagógica os saberes invisibilizados, as culturas oprimidas, os corpos silenciados e as vozes interditadas. Significa permitir que a sala de aula se transforme. E isso só é possível se o educador deixar de ser um reprodutor de conteúdos e internalizar que, como diria bell hooks (2021, p. 04), “precisam nutrir indiretamente, quiçá diretamente, o crescimento emocional dos estudantes. Esse zelo, tanto emocional quanto acadêmico, é o contexto no qual o amor desabrocha”.

É nesse ponto que o encantamento se torna revolucionário: ele nos devolve a potência de imaginar outras formas de existir e de aprender. Quando a educação se reconecta ao sensível, à intuição, ao corpo e ao invisível, ela não apenas forma sujeitos – ela os liberta. E libertar, nesse caso, não é um gesto de compaixão, mas de justiça.

Reencantar a escola, sob a perspectiva histórico-cultural e decolonial aqui desenvolvida, não significa apenas mudar práticas pedagógicas pontuais, mas transformar as estruturas de pensamento e de relação que a sustentam. Como já discutido, a escolarização, em seu modelo dominante, tende a apagar as emoções, a sufocar a curiosidade, a normatizar as expressões e a reproduzir desigualdades. Nesse cenário, o papel do educador precisa ser radicalmente ressignificado.

O educador que se dispõe a atuar como provocador de sentidos, como propõe Paulo Freire, não se limita a transmitir conteúdos, mas se compromete com a construção de espaços de invenção, escuta e deslocamento. É alguém que se permite ser afetado pelas perguntas das crianças, que valoriza a dúvida mais do que a resposta, que vê na curiosidade um motor potente do conhecimento. Como afirma Freire (2021b p. 51), “o início do conhecimento, repito, é perguntar”. E perguntar, aqui, não é apenas uma ferramenta num exercício cognitivo, mas um gesto político, afetivo e existencial.

Como defende Muñoz (2020a), a aprendizagem autêntica acontece quando o estudante é tomado por uma sensação de maravilhamento que o impulsiona a explorar o desconhecido. Trata-se de uma disposição corporal, emocional e relacional para a descoberta – uma entrega à incerteza. Na contramão da lógica do desempenho, da rapidez e da resposta certa, o assombro é lento, errante e indisciplinado. Ele exige do educador uma postura de atenção e

escuta ativa, como ensina bell hooks: um compromisso com a presença integral, com a acolhida das experiências e com o cultivo do entusiasmo.

Para que esse assombro aconteça, é preciso libertar a sala de aula de sua rigidez simbólica. Isso não significa desorganização, mas sim abertura para a pluralidade dos tempos, dos corpos, dos saberes e das formas de estar. É permitir que as crianças se expressem em muitas linguagens – não só pela fala ou escrita, mas pelos gestos, desenhos, perguntas, silêncios, movimentos. É compreender que o conhecimento emerge na relação entre palavra, ação e emoção. Como propõe hooks (2017), toda sala de aula onde se pratica uma pedagogia engajada é também um espaço de crescimento para o educador, pois ali a autoridade não se exerce pelo controle, mas pela escuta e pela disponibilidade afetiva.

Esse processo requer coragem. Coragem para habitar o caos criativo do qual fala Muñoz, em que as ideias ainda não se organizaram em certezas, mas em campos de possibilidade. Coragem para sustentar conflitos sem silenciar vozes. Coragem para desobedecer às normativas escolares que impedem o encantamento. Coragem para afirmar que educar é um ato de vida e não uma técnica de sobrevivência.

Mas não se trata de um heroísmo individual. Trata-se de criar comunidades educativas baseadas na coletividade, na circularidade das vozes e na partilha de sentidos. É nesse ponto que as contribuições de Simas e Rufino (2020) iluminam o caminho: o encantamento, para eles, é um gesto ancestral de reconexão entre corpo, natureza, espiritualidade e tempo. A escola, então, não pode mais ser um espaço que mutila o corpo da criança em nome da disciplina, nem que apaga sua relação com o mundo natural em nome do conteúdo. Precisa ser, ao contrário, um espaço em que o saber se movimenta.

Uma pedagogia que se quer viva não pode prescindir do cuidado com a escuta. E escutar, como lembra Freire, é mais do que ouvir: é suspender o próprio juízo, calar-se para que o outro exista, permitir que os sentidos sejam construídos de forma coletiva. É essa escuta que torna possível a construção de vínculos reais e a valorização das singularidades – rompendo com a lógica da padronização e da meritocracia.

Reencantar a escola é, portanto, uma tarefa ética, estética e política. Exige que abandonemos a pedagogia da resposta e assumamos a pedagogia da pergunta, do risco e da presença. Exige que reconheçamos que todo corpo carrega uma história, uma ancestralidade e uma forma legítima de conhecer. Exige que a escola seja, acima de tudo, um lugar de humanidade.

4. Extensão e Investigação das Infâncias: a experiência do Semillero Brasil e da RedBraSI

4.1 Extensão, investigação e infância como campos de travessia

Os Semeadores de Investigación, chamados a partir de então nessa pesquisa como Semilleros – surgem na Colômbia, em 1996-1997, como uma estratégia estudantil e docente que buscava transformar a universidade em um espaço de formação investigativa colaborativa, ancorada na autonomia, na prática coletiva e na ação social. O movimento nasceu como resposta à rigidez das metodologias acadêmicas tradicionais e foi impulsionado por estudantes e professores da Universidad de Antioquia, em diálogo com as universidades de Caldas e del Cauca, que, em 1998, criaram os primeiros encontros nacionais de semilleros.

Dentre os semilleros colombianos, destaca-se o Semillero Akará, criado em 2002 na Universidade Católica de Oriente, em região marcada por conflitos armados. Akará – que significa “alma” na língua indígena katio – tornou-se símbolo da resistência por meio da arte e da cultura, articulando jovens e docentes em torno da pesquisa-ação e da investigação comunitária. Sua prática se fundamentou em três eixos: investigar, agir e transformar. Assim, o semillero formava sujeitos políticos e investigadores autônomos, capazes de articular ciência, arte e compromisso social. Com o tempo, Akará deu origem à Corporación Alma Arte y Acción, ampliando o alcance dos semilleros para a infância e juventude, e influenciando redes de formação em toda a América Latina.

Inspirado por esse movimento colombiano, nasce em 2008 o Semillero de Investigación da Universidade de La Serena (Chile), vinculado ao curso de Pedagogia em Educação Infantil. Chamadas de “semillas”, as integrantes do grupo assumem o compromisso de resistir à escolarização das práticas universitárias, criando espaços de autoformação crítica e intercultural. As Semillas compreendem a investigação como ato ético e político, uma forma de reexistir frente à lógica tecnocrática e hierárquica do ensino superior.

O Semillero chileno se fundamenta na pedagogia decolonial e nas epistemologias da infância, inspirando-se em autores como Hannah Arendt, Rodari e Serres, e apostando na curiosidade, na errância e na alteridade como modos de aprender. Suas práticas, desenvolvidas em encontros semanais, seminários, projetos comunitários e experiências internacionais, buscam desescolarizar a formação docente, reencantando a educação como espaço de criação e transformação. A noção de “semilla” simboliza a potência daquilo que germina, cresce e se espalha por outros territórios – o que de fato ocorre quando o movimento

se conecta à Colômbia e, posteriormente, ao Brasil.

Tanto na Colômbia quanto no Chile, os semilleros configuram-se como projetos de comunidade, orientados pela ética do bem-viver, da pesquisa compartilhada e da formação solidária. São espaços que tensionam o conhecimento hegemônico e desafiam as fronteiras disciplinares, promovendo o encontro entre universidade, escola e comunidade.

Nesse sentido, os Semilleros de Investigación representam, na América Latina, uma pedagogia da esperança e da descolonização, que rompe com a lógica bancária e hierarquizante da educação e instaura uma formação investigativa coletiva, intergeracional e afetiva. O Semillero Brasil nasce desse mesmo solo fértil – nutrido pelas experiências de Colômbia e Chile – e se consolida como um desdobramento dessas práticas de resistência, investigação e comunidade (Rodrigues, Luna, Cerón, 2021).

As experiências de extensão universitária, quando compreendidas como espaços de investigação e transformação, rompem a lógica da transmissão de saber e se abrem à criação coletiva do conhecimento. Mais do que uma via de diálogo entre universidade e comunidade, a extensão se constitui como um território de travessia, onde o aprender e o ensinar se misturam e se tornam práticas de entrega à comunidade vindo do território universitário. Nesse horizonte, as infâncias aparecem não como destinatárias das ações, mas como sujeitos epistêmicos, capazes de produzir pensamento e intervir em seu próprio território. A universidade, nesse contexto, deixa de ser o centro irradiador do saber e passa a ocupar o lugar de mediadora, escutando, acolhendo e aprendendo com as múltiplas formas de existir e conhecer que emergem. Essa pesquisa se debruça sobre dois projetos de extensão justamente com intuito de não só compreender os objetivos aqui propostos, mas de valorizar a prática extensionista que faz o vínculo com a comunidade, fica à serviço do sujeito, se propõem e transforma a realidade dos contextos educacionais. Ainda, aponta uma formação histórica, política e cultural.

A investigação é compreendida como prática educativa, processo que se constrói junto às pessoas, nas comunidades e nas experiências compartilhadas. A pesquisa, portanto, não busca apenas compreender o mundo, mas transformá-lo a partir da escuta, da ação e da implicação. O ato de investigar é, assim, uma forma de existir e resistir no mundo, reafirmando o valor político, ético e poético da pergunta.

Mais do que grupos de pesquisa, os semilleros se consolidaram como comunidades de aprendizagem e de prática. Eram redes vivas de estudantes e educadores que se organizavam de forma autônoma, horizontal e voluntária, para aprender investigando, reconhecendo que o conhecimento nasce da relação entre os sujeitos, seus territórios e as urgências sociais. Em

pouco tempo, mais de 200 universidades colombianas aderiram à proposta, consolidando os semilleros como um movimento de extensão e investigação formativa, voltado para a transformação social e a dignificação da vida.

Nessa perspectiva, as ações desenvolvidas pelo Semillero Brasil e pela RedBraSI se configuram como experiências de extensão e investigação que afirmam a infância como categoria social e política, reconhecendo nas crianças a potência investigativa e a capacidade de pensar o mundo com perguntas próprias. É neste território híbrido, entre a extensão e a pesquisa, entre a universidade e o chão da vida, que se materializa o encontro entre saberes, afetos e práticas.

O projeto de extensão Semillero Brasil: educação, transformação e alegria na prática docente, nascido em 2015, será compreendido quando mencionado por Semillero Brasil daqui em diante. Ele dialoga com a pedagogia da pergunta e a pesquisa-ação, unindo reflexão e prática transformadora, na qual quem pesquisa e quem é pesquisado se tornam sujeitos do mesmo processo. Mais do que um método, trata-se de uma postura ética e política diante do conhecimento: o ato de pesquisar nasce do diálogo com a realidade concreta e tem como objetivo compreendê-la para a transformar. Nesse sentido, a pesquisa-ação rompe com a lógica vertical da ciência tradicional e aposta na participação crítica, na escuta e na conscientização coletiva, valorizando os saberes populares e as experiências cotidianas como fontes legítimas de conhecimento. É, portanto, uma prática investigativa que promove educação e emancipação simultaneamente, pois transforma tanto o mundo quanto os sujeitos envolvidos no processo (Freire, 2022a).

Integra ainda a interculturalidade crítica, a partir das provocações de Catherine Walsh na contramão de uma pedagogia embranquecida e linear, considerando uma prática educativa que tem como objetivo a decolonização que se entende como um projeto para considerar a diversidade de naturezas, infâncias, saberes de povos originários e a defesa de direitos. (Walsh, 2017)

A investigação das infâncias ganha força com Manfred Liebel (2007), ao apontá-la como um direito das crianças e feita a partir delas – portanto, com a perspectiva da criança e suas descobertas – e não sobre elas – situação em que a perspectiva seria apenas a do adulto –, possibilitando uma educação crítica, transformadora e a partir da curiosidade. De acordo com o autor, “investigar é descobrir e re-descobrir o mundo natural e social em suas diversas manifestações, decodificá-lo e fazê-lo compreensível e explicável para os demais” (p.10).

Outro autor inspirador e base é Jacqui Alexander (2005), para quem “a pedagogia da travessia epistêmica, psíquica, política, sagrada, racial e existencial” (Rodrigues, 2025, p.167)

é meio para uma mudança comprometida com as infâncias por acreditar no ato de perguntar e de dar às crianças o lugar da pergunta, bem como e sobretudo por legitimá-lo como processo de construção pessoal, coletiva e histórica.

4.2. O surgimento do Semillero Brasil

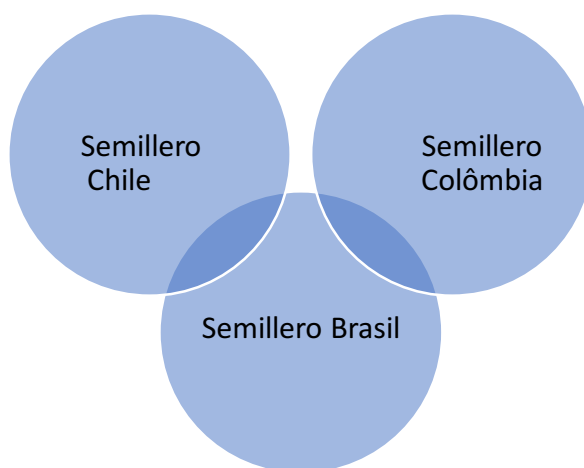


Figura 1. *Origem do Semillero Brasil.*

O projeto de extensão Semeadores de investigação, o Semillero Brasil, nasce em 2015, a partir do encontro com o Semillero do Chile e o da Colômbia, com a proposta de ter autonomia institucional, autonomia de poder estudar, pesquisar e configurar sua base teórica, realizar ações extensionista diretamente com a comunidade e fazer investigações com a infância sem meritocracia, simplesmente por conceber a investigação como algo belo e surpreendente.

Mais do que um programa, ele é um campo de práticas e de encontros entre universidade, escolas, comunidades e crianças. É composto por estudantes voluntários, bolsistas, estudantes de pós-graduação, professores universitários e da educação básica, coordenadores locais e coordenadora do projeto de extensão. Seu nome – Semillero – remete à ideia de semear, cultivar, fazer nascer, e expressa o propósito de germinar perguntas, criar vínculos e abrir caminhos para uma educação sensível, decolonial e participativa.

A essência filosófica e crítica do Semillero Brasil já se dá a perceber na construção de sua identidade visual, como é observado na imagem a seguir, retirada do *drive* Semilleros Brasil:

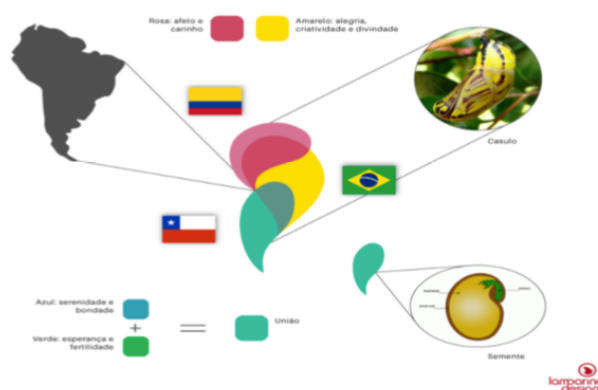


Figura 2.

Origem do Semillero Brasil.

Fonte: Drive de Identidade Visual do Semillero Brasil (2025)

Nesse esquema, o amarelo simboliza a alegria e a criatividade, o rosa representa afeto e carinho, e o verde-petróleo indica a união, por ser formado pela mistura de verde e azul. O Semillero Brasil carrega em si a honra de suas origens e lança sementes para um futuro a partir de três âmbitos: o do saber – relacionado com a cor amarela; o do fazer e criar – relacionado com a cor rosa; o do caminhar – relacionado com a cor verde-petróleo.

Em 2016, o grupo que forma o Semillero Brasil realiza uma viagem à Colômbia a fim de conhecer o trabalho realizado pelo Semillero colombiano e entender sua prática com crianças na investigação.

De 2017 a 2019 acontecem sua fundamentação e a estruturação do trabalho desenvolvido com crianças na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (Cape), em Brasília-DF, começando a pensar nesse processo investigativo como uma trilha a ser percorrida. Ainda nesse período, estruturam-se os três círculos formativos interligados de prática – que serão chamados por círculos de prática, daqui em diante – sendo o de Reexistência, círculo de práticas Interculturais e círculo de prática com crianças. Após o desenvolvimento de estudos sobre a literatura indígena e da aproximação teórica com os povos originais – em que o grupo mergulha não só na questão do encantamento, mas em outros temas decorrentes de saberes inspirados nessa população –, esse terceiro círculo de prática passa a ser chamado de Semillas Encantadas.

Simultaneamente e devido à proximidade da coordenadora do projeto de extensão com a construção do ensino fundamental da Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo – uma escola até então de educação infantil de Brasília –, a formatação curricular do ensino fundamental passa a ser concebida com diversas similaridades ao embasamento do Semillero Brasil, sendo inseridos no eixo curricular da escola os projetos coletivos, as aulas

direcionadas com o conteúdo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os projetos autodirigidos. Estes últimos constituem o que se conhece no Semillero Brasil como as práticas do Semillas Encantadas que são os processos de investigação das crianças a partir de seu interesse radical e com elaboração de suas perguntas, estratégias para pesquisar sobre essa temática escolhida a partir da pergunta e a entrega do que foi esse caminhar investigativo, processo conhecido mais à frente como Trilhas Investigativas Próprias das Infâncias, as TIPI's.

Esse processo é parte essencial do Semillero Brasil porque é nessa trilha investigativa que as crianças vão realizar perguntas e percorrer todo o caminhar pesquisando respostas, vivenciando e refletindo sobre o tema que lhes é de interesse.

Em 2020, quando o mundo enfrenta a pandemia da COVID-19, as investigações presenciais com as crianças precisam ser suspensas por conta do isolamento, e decide-se realizar uma formação *online* com os professores para que eles possam conduzir as investigações com as crianças tendo-as vivenciado. Dessa maneira, o quarto círculo de práticas é criado, o da Formação Docente. Nesse momento, faz-se uma formação com os professores e professoras da Cape e uma formação aberta que recebe participantes de diversos locais do Brasil interessados em conhecer, aprender e vivenciar esse caminhar da pergunta com crianças. Surge, ainda, o quinto círculo de prática do Semillero Brasil voltado para se organizar em torno do cuidado solidário a diferentes espaços sociais, o Semeando Cuidado.

Os cinco círculos de prática que estruturam o Semillero Brasil são, portanto, Formação Docente, Práticas Interculturais, Semeando Cuidado, Práticas de Reexistência e Semillas Encantadas. Cada um deles representa uma dimensão do trabalho coletivo e formativo que se desenvolve em torno da pergunta e da escuta.

O Círculo de Formação Docente é um espaço de estudo e reflexão, em que educadores e estudantes constroem percursos de formação com base em autores que discutem temas como decolonialidade, antirracismo, inclusão e metodologias participativas. Mais do que um espaço teórico, é um território de diálogo, em que a docência se pensa como ato político, e a formação se dá no encontro com o outro.

O Círculo de Práticas Interculturais amplia o diálogo para além das fronteiras locais, promovendo intercâmbios com outros países da América Latina e com comunidades de diferentes origens. Por meio de jornadas, encontros e partilhas, a interculturalidade é vivida como prática cotidiana, como exercício de escuta e reconhecimento de múltiplas cosmovisões.



Figura 3.

Tenda das crianças na III Marcha das Mulheres Indígenas em Brasília-DF

Fonte: Drive do Semillero Brasil (2025)

O Círculo Semeando Cuidado propõe ações solidárias e práticas de cuidado que atravessam os campos da saúde, da educação e da convivência comunitária. O cuidado é compreendido como princípio político, ético e afetivo, como força que sustenta as relações e a própria existência coletiva, como na construção coletiva com a Tenda das crianças na III Marcha das Mulheres Indígenas, em Brasília.

O Círculo de Práticas de Reexistência se orienta pela luta por uma educação emancipadora e transformadora, fortalecendo movimentos de resistência e reencantamento dos territórios. São organizados cursos, oficinas e eventos de extensão que visam reconstruir os sentidos da escola e da pesquisa, inspirando a esperança ativa e a reinvenção dos modos de aprender.

Por fim, o Círculo Semillas Encantadas constitui o núcleo pulsante do projeto, em que as crianças assumem o protagonismo das investigações, e os adultos atuam como coinvestigadores. Nesse espaço, a pedagogia da descoberta se manifesta como prática ética e decolonial, em que aprender é um ato coletivo e encantado.

Em 2021, ainda vivenciando momentos de isolamento da pandemia da COVID-19 e um retorno ainda híbrido, cautelar e processual às atividades presenciais, acontece a primeira edição *online* com crianças da TIPI, aberta para inscrições, recebendo crianças de diversas localidades do Brasil que vivenciam seus processos como protagonistas de aprendizagem, ou seja, como investigadoras e recebendo auxílio dos professores e das professoras como coinvestigadores que as acompanham e potencializam seus processos de perguntas.



Figura 4.
Círculos de Partilha do Semillero Brasil
 Fonte: Drive do Semillero Brasil (2025)

No ano seguinte, 2022, o trabalho do Semillero Brasil continua com seus cinco círculos de práticas. E em 2023 surge a Rede Brasileira de Semilleros de investigação, vinculada ao Semillero Brasil e à *Red Latinoamericana de Investigación en y con Infancias* (RedLaIn), com encontros quinzenais de professores e professoras que, em seus locais de atuação, montam as TIPI's.

4.3. A RedLaIn: o berço latino-americano dos Semilleros

Na Red Latinoamericana de Investigación en y con Infancias, há o encontro de diversos Semilleros da América Latina abrangendo Chile, Colômbia, México, Argentina, Equador, Brasil, Porto Rico e Peru. Criada por um conjunto de pesquisadores e pesquisadoras de diferentes países latino-americanos, nasce com o propósito de fortalecer o diálogo intercultural e decolonial em torno da infância, da educação e da investigação participativa. Inspirada na pedagogia da pergunta, a RedLaIn entende que a infância não é apenas uma fase da vida, mas uma potência de criação, um tempo de descoberta e de exercício político do perguntar.

A rede se fundamenta na crítica à colonialidade do saber e na defesa de uma investigação comprometida com a vida, com os territórios e com as histórias que a ciência tradicional invisibilizou. Parte-se da premissa de que pesquisar com as crianças é um ato ético, que envolve reconhecer nelas sujeitos de palavra, de curiosidade e de autoria. Nesse sentido, a RedLaIn propõe a ruptura com as práticas investigativas conduzidas pelo olhar adulto e eurocentrado, assumindo em seu lugar a interculturalidade crítica como princípio orientador.

4.4. A RedBraSI: expansão e enraizamento em rede



Figura 5.
Logo da RedBraSI
Fonte: Drive da RedBraSI (2025)

Em 2023, o Semillero Brasil dá origem à Rede Brasileira de Semilleros de Investigação (RedBraSI), para atender à solicitação de espaços diversos que desejam atuar com o processo de investigação na infância em vários locais do Brasil.

Visando ao Acompanhamento das Investigações, o grupo da RedBraSI se encontra quinzenalmente para construir e compartilhar o processo das trilhas investigativas que estão acontecendo em cada núcleo, ou seja, bolsistas, coordenadores e coinvestigadores estão presentes nesses encontros para acompanhar todo o processo construído pelas crianças em parceria com eles.



Figura 6.
Pesquisa realizada por criança e compartilhada no círculo de partilha
Fonte: Drive do Semillero Brasil (2025)

Nesses encontros, acontecem os círculos de partilhas, em que as crianças apresentam seus processos de investigação, e o voo rápido, cerca de duas ou três vezes no semestre, em

que a professora ou o professor que está como coinvestigador no Semillero local relata como está sendo a experiência, traz dúvidas e diálogos para o grupo.

A metodologia se organiza por três grandes eixos de atuação: Acompanhamento das Investigações, Jornadas de Conhecimento e Vivência da Tipi.

As Jornadas de Conhecimento desdobram-se nos ciclos de estudos que acontecem no Semillero Brasil, na RedBraSI e, mais recentemente, nas Semillas Literárias – gestadas após um encontro do círculo de prática de reexistência em um evento de literatura na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), quando o grupo decidiu que seria necessária sua continuação e, a partir de então, começaram a acontecer os encontros literários coletivos.

Por fim, a Vivência da Tipi se constitui dos próprios processos de investigação das crianças em cada núcleo da RedBraSI. Esses núcleos são os Semilleros locais que acontecem de forma autônoma com a vivência das crianças sobre suas perguntas. Nesse sentido alguns conceitos são essenciais para sua construção, sendo eles: o coinvestigador, que é o professor ou professora, o adulto, que acompanha a criança em sua investigação, e o investigador ou investigadora, que é a criança.

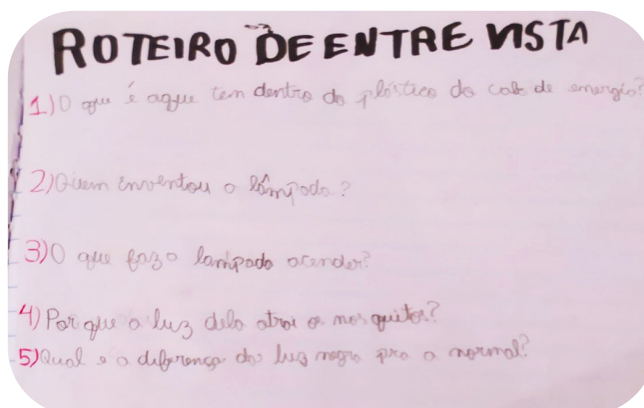


Figura 7.

Roteiro de entrevista realizado por criança para conversar com sabichão

Fonte: Drive do Semillero Brasil (2025)

O interlocutor externo, chamado pelas crianças de sabichão, é aquele que vai dialogar com a investigadora sobre suas perguntas, o que pode ocorrer em reuniões *online* ou presencias, oficinas, vivências, ligações, chamadas de vídeo ou entrevistas. O sabichão pode ser um professor ou professora universitária, um avô, uma avó, um especialista na área que está sendo pesquisada, uma pessoa local e outros tipos.

O educador-ponte é o bolsista e integrante do Semillero Brasil e da RedBraSI que auxilia em todo o processo dos investigadores, coinvestigadores e sabichões.

Proporcionar um movimento de aprendizagem e ensino colaborativo, por meio da pedagogia da pergunta, constituindo uma travessia de cada criança, educador e educadora, é a contribuição da RedBraSI para um movimento mais inclusivo, interseccional, antirracista, anticapacitista e decolonial na educação.

4.5. A ação Semillas Encantadas e os caminhos metodológicos

Nos núcleos da RedBraSI e no Semillas Encantadas do Semillero Brasil, algumas características são comuns: o lugar central da criança no processo de aprendizagem, a ação docente a partir da escuta e do diálogo com a criança, a construção do saber compartilhado e colaborativo, e, atravessando cada um dos integrantes da RedBraSI, a afetividade, compreendida como algo que afeta o outro, visando abrir espaço nessa relação para que o conhecimento seja construído e o saber se torne significativo no contexto em que estiver. Crianças e adultos, todos em interlocução da pedagogia da travessia e da pergunta, sendo atravessados e afetados uns pelos outros, evidenciando – e vivenciando – um movimento que se mostra fortalecido pela vontade de conectar pessoas e conhecimento.

A RedBraSI articula atualmente diversos núcleos espalhados pelo Brasil, como foi visto, conectando experiências de extensão, pesquisa e formação. Cada núcleo se constitui de forma singular, em diálogo com a cultura e as necessidades de seu território. Essa diversidade é compreendida como potência, pois faz da rede um espaço plural, capaz de reunir experiências urbanas e rurais, escolares e comunitárias, acadêmicas e populares.

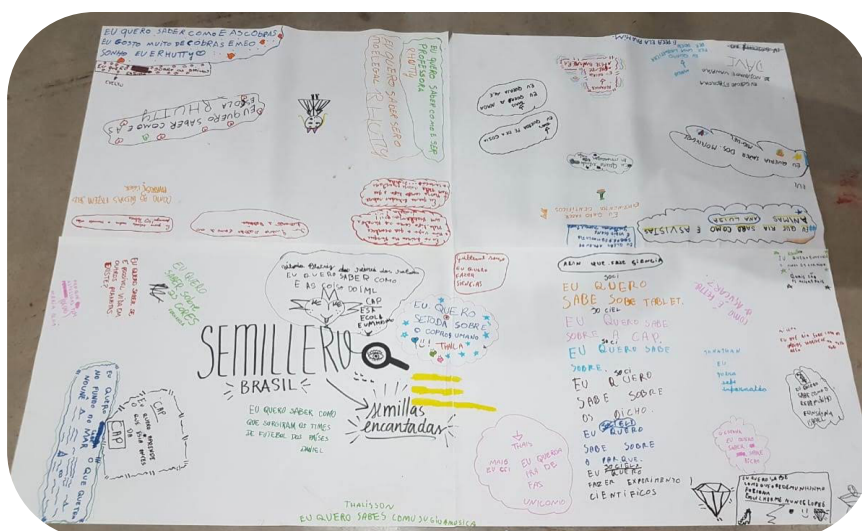


Figura 8.

Cartaz realizado com as perguntas das crianças em momento inicial do processo

Fonte: Drive do Semillero Brasil (2025)

Para tanto, é necessário aprofundar o conhecimento sobre as Trilhas Investigativas Próprias das Infâncias, processo que cada criança percorre a partir de sua pergunta. Os professores e professoras de cada espaço são co-investigadores desse caminhar com as crianças. Lado a lado com elas, não oferecem respostas, mas incentivam o exercício de fazer perguntas e pesquisar o assunto que elas abordam. Nesse fazer pedagógico, diferentemente do que é comum em espaços educativos – que costumam oferecer perguntas prontas ou esperam respostas definitivas e algumas vezes predefinidas ao que foi perguntado pelo professor –, os estudantes em formação se veem desafiados a pensar sua relação com o conhecimento e com sua perspectiva do que seja o papel do professor; estes, por sua vez, não raramente se redescobrem investigadores nesse exercício de, ao se deparar com a curiosidade das crianças, pensar em alguma perspectiva que ainda não haviam pensado e, de forma conjunta, tornar-se pesquisadores estabelecendo parcerias com as crianças, além de resgatar princípios e práticas de conexão com o outro e, principalmente, consigo, como mostra o trecho retirado da relatoria de 02/05/2024, sobre a percepção dos coinvestigadores:

“viver a beleza do processo”; “somos as pessoas que acompanham as crianças nos seus processos de investigação”; “ tudo que vamos pesquisar, começa com uma pergunta”; “ pedagogia da pergunta”; “as vezes brincamos de ficar quieto, e são momentos de grande conexão”; “nos damos de presente os nossos momentinhos de silêncio, nos damos momentos de vida”;

Figura 9.

Chuva de ideias em relatoria do grupo

Fonte: Drive do Semillero Brasil (2025)

A ação Semillas Encantadas expressa a essência metodológica e política do Semillero e da RedBraSI. Ela se inspira na pesquisa-ação participativa, na pedagogia da pergunta e na interculturalidade crítica, propondo um modo de fazer pesquisa com as crianças que valoriza o processo, o diálogo e a sensibilidade. O ponto de partida é sempre a pergunta – aquilo que as crianças querem descobrir, investigar, compreender ou transformar.

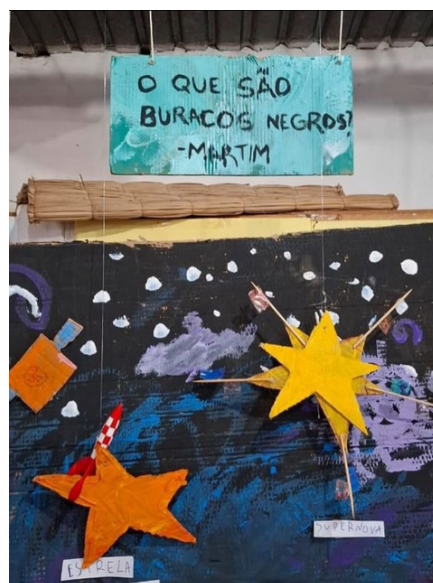


Figura 10.

Foto de apresentação da TIPI de aluno

Fonte: Drive do Semillero Brasil (2025)

Essa metodologia parte da escuta sensível e da confiança na potência infantil para levantar questões, explorar caminhos e chegar a respostas (ou não). O processo começa com a escolha de um tema que desperte paixão e interesse, passando pela formulação de uma pergunta central que servirá de bússola para a investigação, como ilustra a figura a seguir, retirada dos arquivos do *drive* do Semillero, referente a uma trilha investigativa:

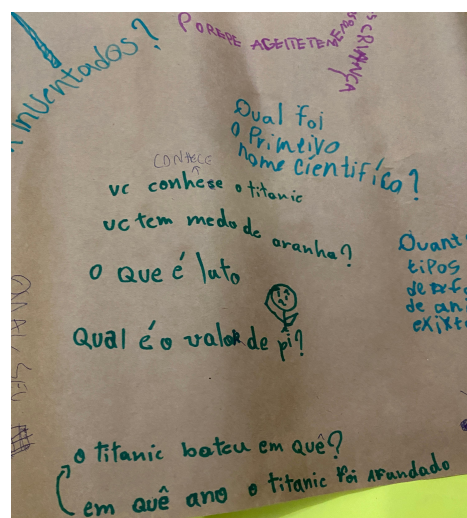


Figura 11.

Cartaz de perguntas na TIPI

Fonte: Drive do Semillero Brasil (2025)

A partir daí, as crianças são incentivadas a registrar suas ideias, traçar planos, conversar com pessoas, consultar livros, explorar o ambiente, realizar experiências e registrar

suas descobertas. As cinco imagens a seguir, que ilustram o passo a passo da Trilha, foram retiradas do *e-book* da Tipi disponibilizado em pdf na rede social Instagram.

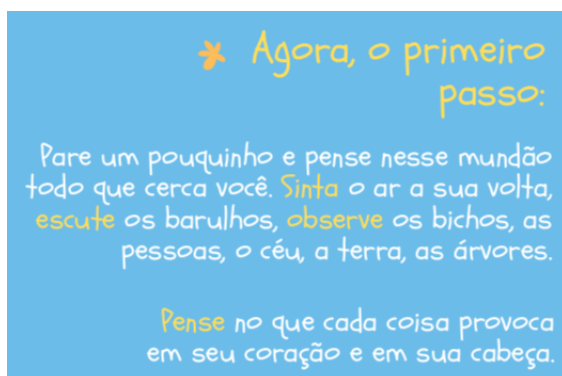


Figura 11.

Passo a passo da TIPI.

Fonte: E-book das Trilhas Investigativas Próprias das Infâncias (2025)

O adulto, nesse processo, ocupa o papel de parceiro e co-investigador, e não o de transmissor de saberes ou detentor de conhecimento. Ele acompanha o percurso investigativo oferecendo apoio, abrindo possibilidades e estimulando a autonomia, transparecendo aqui outro conceito, o de coinvestigador, ou seja, aquele que vai estar junto com a criança em seu processo individual de investigação não para direcionar, oferecer as perguntas, dar as respostas ou mostrar-se conhecedor do assunto que desperta seu interesse, muito pelo contrário; o centro da trilha investigativa deve ser e é a criança, desde a elaboração de suas inquietações em forma de pergunta, ao longo do caminhar da pesquisa e até a exposição de seu processo final.

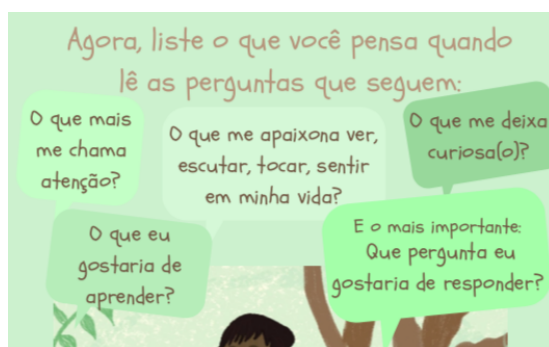


Figura 12.

Passo a passo da TIPI.

Fonte: E-book das Trilhas Investigativas Próprias das Infâncias (2025)

O coinvestigador permanece ao lado da criança em todas as etapas, mas está ali para mediar esse caminho protagonizado pela criança. Nesse lugar, porém, o coinvestigador perpassa seu próprio processo de aprendizagem e de pesquisa, configurando a trilha como espaço de autoformação.

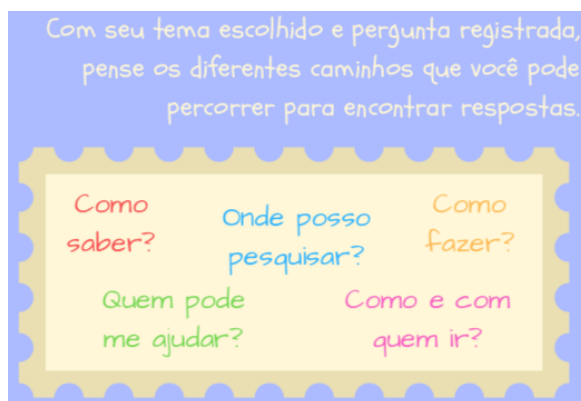


Figura 13.

Passo a passo da TIPI.

Fonte: E-book das Trilhas Investigativas Próprias das Infâncias (2025)

O final das trilhas pode assumir as formas mais diversas – de cartazes e maquetes a músicas, vídeos ou *performances* – respeitando o modo como cada investigador (ou seja, cada criança) escolhe compartilhar o que aprendeu.

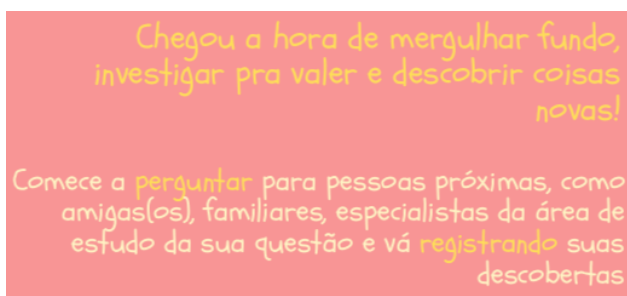


Figura 14.

Passo a passo da TIPI.

Fonte: E-book das Trilhas Investigativas Próprias das Infâncias (2025)

Em uma das etapas de pesquisa das TIPIs, entra na roda o conceito de “sabichão”, que é uma pessoa convidada para, em determinado momento do percurso, responder a perguntas. Não precisa, necessariamente, ser uma pessoa com formação acadêmica, mas precisa de fato colaborar com a pesquisa da criança. Podem ser professores e professoras da faculdade, familiares da criança, outros profissionais de diversas áreas e até pessoas abordadas na rua.

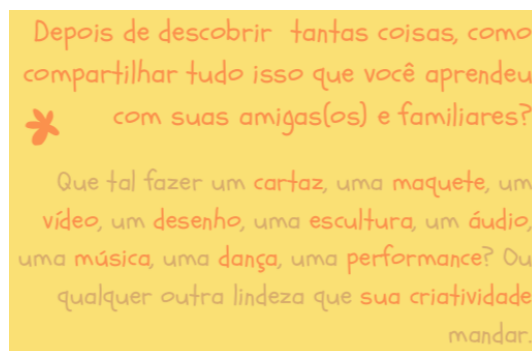


Figura 15.

Passo a passo da TIPI.

Fonte: E-book das Trilhas Investigativas Próprias das Infâncias (2025)

Mais do que uma metodologia, as Tipis promovem uma visão de educação que rompe com a lógica tradicional e valoriza práticas pedagógicas que acolhem a diversidade, a criatividade e os saberes plurais. São caminhos educativos que reconhecem que aprender é uma experiência viva, construída na relação com o outro, com o território e com as emoções que habitam cada pergunta.

Os educadores, nesse processo, atuam como coinvestigadores, mediando sem dominar, provocando sem conduzir e valorizando os processos mais do que os resultados. A investigação se torna uma experiência dialógica, transformadora e afetiva, em que o brincar, o sentir e o pensar se misturam. O foco é o caminho – e não a resposta –, pois é nele que se dá o encontro entre saberes, a produção de sentidos e o reconhecimento do território como espaço de aprendizagem e vida.

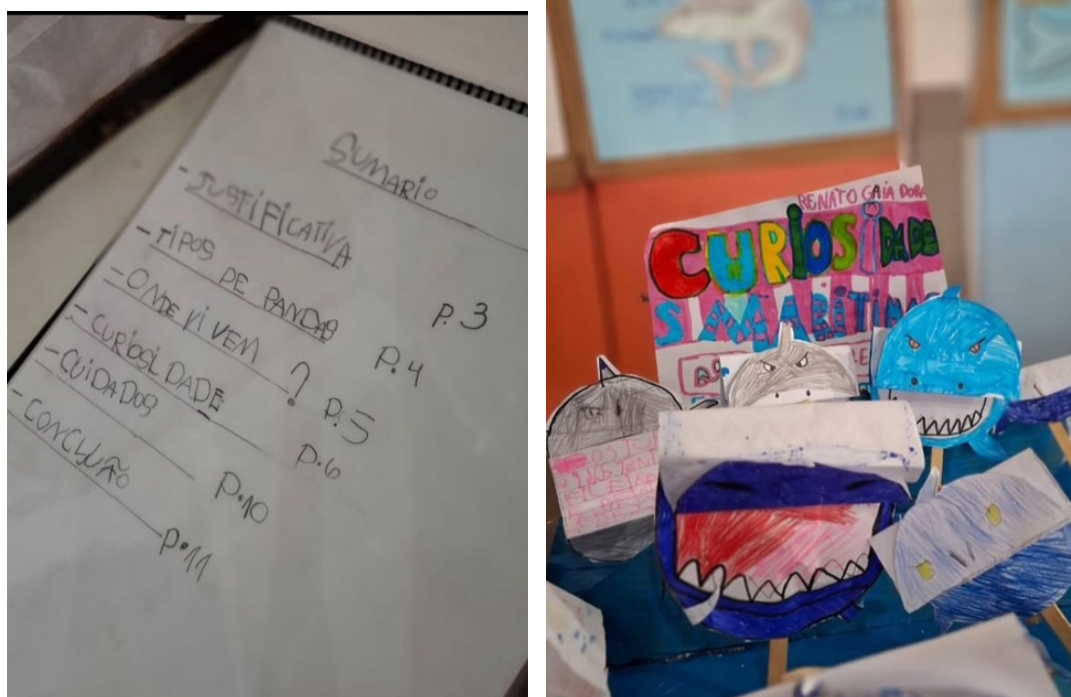


Figura 16 e 17.
Caderno de pesquisa de aluno. Registro da pesquisa.
 Fonte: Drive do Semillero Brasil (2025)

Ao final, existe o momento em que as crianças compartilham o que pesquisaram e são livres para escolherem a forma como vão fazê-lo. Nesse momento, todas as pessoas compartilham suas pesquisas, fazem perguntas para as outras investigadoras, exploram os saberes, tiram dúvidas e confraternizam de um momento muito esperado por elas.

4.6. Os Núcleos de Semilleros de Investigação da RedBraSI

Reiterando, a RedBraSI é composta por seus núcleos, que se configuram a partir do encontro de crianças curiosas, coinvestigadores e educadores-ponte. São Semilleros autônomos que fazem acontecer o Semillas Encantadas, ou seja, o processo da Tipi. Eles podem ser escolas, espaços não escolares ou coletivos independentes que queiram atuar tendo por base a pedagogia da pergunta, configurando um núcleo de Semillero de Investigação e fazendo parte da RedBraSI – importante ressaltar que são os núcleos que procuram pelo Semillero Brasil e a RedBraSI, não o contrário, evidenciando o profundo interesse pelo que é realizado nesses espaços e a diferença em suas ações.

Como em toda estrutura social, a sociedade contemporânea aponta para um modo de ser e estar no mundo. Os espaços escolares e não escolares, consequentemente, reproduzem um sistema da sociedade contemporânea que tensiona as relações entre educadores e crianças

– a partir de valores e práticas como individualismo, competição, consumismo, generalizações, a pedagogia da resposta e outros dispositivos característicos da estrutura contemporânea –, havendo, naturalmente, tal como brechas na sociedade em geral, espaços que se dispõem a construir uma educação com práticas humanizadas, ou seja, que vá de encontro aos moldes individualistas e capitalistas desta sociedade, enfrentando diversos desafios, necessitando reinventar-se diariamente e promover educação não só para as crianças, mas para todos os adultos envolvidos nesse processo.

O maior desafio é construir espaços não convencionais e escolares que levem em consideração a relação entre educadores, educadoras e crianças a fim de estruturar envolvimento com potencial de promover uma educação feliz, de paz, de estabelecimento e fortalecimento de vínculos, de entusiasmo, de convivência social respeitosa e humanizada, consequentemente, portanto, de desenvolvimento para os sujeitos envolvidos.

Sendo assim, cabe a pergunta sobre como são os modos de ser, estar e se relacionar entre educadores e crianças, em espaços não convencionais da pedagogia da pergunta.

Dessa maneira, as relações, as práticas pedagógicas e as especificidades da prática da pedagogia da pergunta configuram o ponto inicial para começar a compreender os discursos, o cotidiano e as experiências existentes nesse espaço. Um espaço que, reitero, é estruturado por sujeitos que, ao se relacionar uns com outros, dão significado às relações que se afetam e contribuem para o conhecimento do mundo, formando e transformando o modo de ser de todos e de cada um, desempenhando seus papéis e contribuindo para o coletivo enquanto, simultaneamente, se constituem, quiçá na esperança da construção de outra maneira de relações e de educação para uma sociedade humanizada.

Em cada núcleo acontecem as Trilhas Investigativas Próprias das Infâncias, vivenciadas de maneira singular pela criança acompanhada de um coinvestigador do núcleo e dos participantes da RedBraSI. Alguns desses núcleos em que há o Semillero Brasil estão descritos adiante ainda existindo o Meu Ambiente, na Candangolândia-DF; o Detetives Curiosos, em Peruíbe-SP, e outros núcleos existentes em 2025 e outros que podem vir a surgir conforme os grupos de espaços escolares e não escolares se organizem para fazer parte da RedBraSI. A seguir, apenas alguns espaços serão citados a fim de retratar a diversidade dos núcleos.

O Azul Turquesa, em Brasília-DF, conhecido como Azul Tutu, é uma iniciativa que aposta na potência das infâncias a partir de práticas investigativas, afetivas e coletivas. Com proposta pedagógica baseada na escuta, no brincar livre e na ocupação criativa dos territórios, o contraturno promove experiências educativas que valorizam o cuidado mútuo, a autonomia

e a convivência. As crianças são incentivadas a construir caminhos de investigação próprios, enquanto os adultos atuam como parceiros atentos, cultivando uma educação sensível e democrática, que respeita os tempos, os desejos e as singularidades de cada um.

O Plantando Perguntas Colhendo Respostas, localizado na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, em Brasília-DF, inaugurada em 2018, representa um modelo inovador de escola pública do Distrito Federal, voltado para educação por projetos e para a construção coletiva do saber, integrando a comunidade local na vida escolar. Nesse formato, não há salas convencionais nem prova tradicional; os estudantes se organizam em mesas-redondas, propõem temas de interesse e desenvolvem oficinas, produzindo e aprendendo em cooperação com educadores, famílias e voluntários. A avaliação é contínua, processual e qualitativa, sem provas formais, e registrada por meio dos portfólios. Inspirado na Escola da Ponte – localizada no norte de Portugal e orientada pelo pedagogo José Pacheco – e com formação apoiada pela UnB, o Plantando Perguntas Colhendo Respostas promove uma educação que dialogue com a realidade do território em que está, valorize a cultura local e desenvolva autonomia, inclusão e pertencimento.

O Colégio Libere Vivere, em Serra Negra-SP, propõe uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento integral das crianças, com ênfase na liberdade, na expressão criativa e na escuta ativa. Inspirado pela ideia de “viver livremente, o espaço valoriza o protagonismo infantil e oferece atividades diversificadas de contraturno, como oficinas de arte, dança, música e movimento, promovendo o equilíbrio entre corpo, mente e emoções. Com foco em relações respeitadas e construção coletiva do conhecimento, o colégio se apresenta como ambiente educativo que busca integrar afetividade, cultura e autonomia em sua prática cotidiana.

O Grandes Curiosos Pequenos Cientistas, no Colégio UniDavi, em Rio do Sul-SC, vinculado à UniDavi, oferece educação básica integrada a um universo universitário, com infraestrutura moderna de laboratórios, biblioteca, ginásio esportivo e espaços verdes, bem como atividades de contraturno, entre elas, por exemplo, grupos de pesquisa, robótica e banda. A proposta inclui metodologias ativas, salas-ambiente, interdisciplinaridade e espaço para iniciação científica desde o ensino médio.

O Quintal Brincante, integrado ao Instituto Etno, sediado em Serra Grande (Uruçuca-BA), atua desde 2005 como um núcleo de educação, cultura e ações socioambientais, comprometido com a valorização dos saberes tradicionais e o fortalecimento comunitário. Voltado principalmente para jovens, mulheres e comunidades indígenas ou de base, o instituto trabalha com metodologias participativas que incluem agroecologia, arquitetura em terra,

canto ancestral, audiovisual e vivências de cultura popular sempre pautado no vínculo humano e no bem-viver. Visa ser incubadora de sonhos, fomentando oportunidades de empoderamento, educação emancipatória e transformação social por meio do protagonismo coletivo.

4.7. O núcleo de Semillero da Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo, local desta pesquisa



Figura 18.

Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo

Fonte: <https://escolavivendoeaprendendo.wordpress.com>

A Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo, em Brasília-DF, fundada em 1982 por um coletivo de pais, educadores e acadêmicos que buscavam outro modelo educacional, é uma escola com educação infantil e ensino fundamental, em que crianças, famílias e educadores atuam como associados e coautores do projeto educativo. Questões centrais são o brincar livre como linguagem essencial da infância, a gestão democrática envolvendo todos os sujeitos e a valorização da singularidade e da autonomia infantil por meio de projetos e espaços coletivos.

Sua metodologia sustenta-se em pilares como: a criança como sujeito de direito capaz de pensar criticamente; a interação com o meio, com o outro e com o ambiente como condições de aprendizagem; a criatividade e a construção coletiva do conhecimento; a participação ativa da família e da comunidade na rotina educativa.

Na escola, o currículo não está pronto ou fixo: ele se constrói no dia a dia, impulsionado pelo movimento das próprias crianças e pela ação reflexiva dos educadores. A estrutura da rotina – roda inicial, atividades expressivas, parque, lanche coletivo, “fora” de brincadeira, roda de história – guarda a flexibilidade necessária para que as crianças investiguem, experimentem, registrem e revisitem processos. No ensino fundamental, está o

projeto autogerido das TIPI's que faz parte de seu currículo, adicionando ainda os projetos coletivos e as áreas de conhecimento oferecidas em aulas de acordo com a BNCC.

Essa articulação reafirma a originalidade do movimento: um projeto gratuito de extensão que parte da universidade, se vincula à comunidade e se desdobra em núcleos diversos, como o da Vivendo, nos quais a autonomia infantil, a formação docente crítica e a investigação se entrelaçam.

4.8. Travessias e reexistências: o que se aprende com o Semillero

O Semillero Brasil trabalha a extensão e a pesquisa como é percebido pelo projeto da pesquisa “Educando para o antirracismo”, fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a UnB. De alcance nacional, propõe-se a promover a equidade étnico-racial na educação básica e o enfrentamento ao racismo nas escolas brasileiras. Coordenada pelo Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (GPDES/UnB) e financiada pelo CNPq, a iniciativa articula universidades, institutos federais e escolas públicas – incluindo unidades quilombolas e de aplicação – em todas as regiões do país. Estruturada em três eixos metodológicos, a pesquisa visa: (1) realizar um diagnóstico sobre o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, ouvindo secretarias, gestores e professores; (2) mapear e dar visibilidade a práticas escolares antirracistas bem-sucedidas, por meio de observações, registros e entrevistas; e (3) oferecer formação continuada e letramento racial para docentes da rede pública. Além de fortalecer a implementação das leis nºs 10.639/03 e 11.645/08, o projeto consolida uma rede de diálogo entre a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), as instituições de pesquisa e as comunidades escolares, reafirmando o compromisso com uma educação decolonial, plural e socialmente transformadora.

As experiências do Semillero Brasil, da RedBraSI e da RedLaIn ensinam que a pesquisa e a extensão podem ser caminhos de reexistência e encantamento. Ao romper com o modelo vertical e conteudista de produção do saber, esses projetos recolocam a infância no centro da cena e reafirmam o valor das perguntas como forma de habitar o mundo.

Cada núcleo, cada círculo e cada trilha constituem espaços de aprendizagem que ultrapassam a lógica da escolarização e se aproximam de uma educação viva, encarnada, que emerge das relações. A infância, nesse contexto, deixa de ser um tempo de preparação e se torna um tempo de potência.

As práticas de extensão e investigação que brotam desses movimentos têm

transformado não apenas as crianças e comunidades envolvidas, mas também a própria universidade, que se vê convocada a revisitar suas metodologias, suas formas de produzir ciência e seus compromissos éticos. Como lembra Muñoz (2013), educar é sempre um ato de risco e invenção, e o Semillero se inscreve exatamente nesse lugar, onde se aprende a caminhar perguntando, a existir pesquisando e a reencantar a própria ideia de conhecimento.

No Semillero Brasil e na RedBraSI, a premissa fundamental é fazer o projeto acontecer com as crianças, estudantes e professores, e não sobre eles. As ações se constroem na experiência viva, no encontro e na prática coletiva, para depois ser registradas, sistematizadas e analisadas como dispositivos e modos de organização. Essa dinâmica garante uma lógica dedutiva, que nasce da realidade e das relações, e não de modelos prévios ou prescrições rígidas. Em vez de enquadrar pessoas em molduras preestabelecidas, o movimento busca acolher a singularidade de cada território, grupo e sujeito, permitindo que o processo formativo e investigativo se desenhe de forma autêntica e situada. A originalidade dessa proposta está em ser um trabalho que parte da universidade pública, como ação de extensão gratuita e comunitária, comprometida com a transformação social. Reunindo grande diversidade de pessoas e contextos em diferentes núcleos, o Semillero Brasil e a RedBraSI se conectam pela força de um caminhar compartilhado, sustentado pela crença em uma educação que semeia perguntas, vínculos e possibilidades de reexistência.

Objetivos

Objetivo geral

Compreender como são os modos de ser, estar e se relacionar de educadores em espaços da pedagogia da pergunta.

Objetivos específicos

- I. Apreender como as práticas do Semillero Brasil se configuram na pedagogia da pergunta.
- II. Identificar os modos de ser, estar e se relacionar do educador em sua prática pedagógica nesse espaço.
- III. Perceber como educadores e educadoras vivenciam o espaço da pedagogia da pergunta.

5. Metodologia

5.1. Pressupostos

A investigação qualitativa, a partir da perspectiva de Brandão (2015), assume-se como uma modalidade de pesquisa centrada na compreensão profunda dos processos humanos, sociais e culturais em contextos específicos, mais do que na mensuração de variáveis ou na construção de generalizações estatísticas. Nesse sentido, a observação participante emerge como uma forma privilegiada deste tipo de investigação, porque articula investigação, educação e ação social em um único fluxo que visa a transformação. Brandão (2015) destaca que essa forma de pesquisa está situada numa perspectiva da realidade social tomada como totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Isto significa que, embora o foco possa ser um grupo, uma comunidade ou uma prática educativa específica, tal investigação não se limita à superfície ou ao local imediato, mas reconhece que os fenômenos investigados estão imbricados em tempos, espaços, interações e processos mais amplos — históricos, culturais, políticos e econômicos. Essa abertura à totalidade implica que o pesquisador qualitativo deve manter uma sensibilidade permanente às interações entre os elementos — sujeitos, práticas, contexto — e aos modos como estes se constituem e se recriam mutuamente.

Além disso, a investigação qualitativa exige que o papel do pesquisador mude de investigador externo para colaborador junto aos sujeitos ou comunidades envolvidas. O princípio da relação sujeito-sujeito (e não sujeito-objeto) é central onde a relação tradicional de sujeito-objeto entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber. Isso implica que os participantes — sejam eles comunidades, movimentos sociais ou grupos educativos — não são meramente “objeto de estudo”, mas coautores na produção do conhecimento. O pesquisador deve, assim, habilitar processos de escuta, reflexão e ação conjunta, fomentando a construção de saberes que emergem da vida concreta dos participantes e que sejam, ao mesmo tempo, críticos e emancipatórios.

Ainda, conforme Brandão (2015), a investigação qualitativa participativa requer a articulação entre teoria e prática — ou melhor, a construção da teoria a partir da prática, e o retorno da teoria para a prática. Deve-se partir sempre da busca de unidade entre a teoria e a prática, e construir e reconstruir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente. Em outras palavras, a metodologia qualitativa deve incluir momentos de ação, reflexão e modificação — ou seja, de ciclo, se for o caso — em que o conhecimento é

produzido, testado, reelaborado e colocado em diálogo com a realidade. Isso torna a investigação não apenas descritiva, mas processual, dialógica e transformadora: descreve o que é, mas também opera sobre o que é, mobilizando as forças e desejos dos participantes para transformar sua condição ou contexto.

Sendo assim, o pesquisador lança olhar sobre os sujeitos a ser pesquisados e vai construindo a sua pesquisa ao longo do que esse olhar encontra, porque “a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos” (Passos & Barros, 2015, p. 73), transformando-o e sendo transformado. Ainda nessa perspectiva pode-se apontar para o fato de considerar que o acontecimento desenvolve o caminho. Ou seja, por mais que haja hipóteses e trajetórias pré-traçadas, não é só necessário como natural que a pesquisa vá sendo construída ao longo de sua realização, fazendo despontar, algumas vezes, novos objetivos, novos olhares e, outras vezes, trazendo de forma diferente aquilo que estava previsto.

A pesquisa é empírica, considerando-se que o pesquisador vai a campo; o trabalho é feito na presença e em relação com os participantes e espaços da própria pesquisa. Envolve, assim, as experiências vividas pelo pesquisador e, principalmente, a prática que ele procura ao dialogar com os sujeitos envolvidos em um determinado processo, bem como com as relações sociais que esses sujeitos vivem.

Esta pesquisa considera o fenômeno humano processo em constante construção, influenciado pelas relações culturais, sociais e afetivas em que está inserido. Assim, o objeto de estudo não é fixo, mas dinâmico e processual, exigindo do pesquisador uma escuta atenta e uma postura interpretativa. Nessa direção, compreende-se que o trabalho de campo é feito com os sujeitos e não sobre eles, valorizando a experiência, a convivência e o vínculo estabelecido ao longo do percurso investigativo. A intenção é abarcar a complexidade e a historicidade dos fenômenos, reconhecendo nas práticas pedagógicas cotidianas os sentidos e significados construídos nas relações entre crianças e educadores.

5.2. Campo da pesquisa

O contexto da presente pesquisa está vinculado a dois projetos de extensão da Universidade de Brasília: a Rede Brasileira de Semilleros de Investigación (RedBraSI) e o Semillero Brasil. Para esta investigação em particular, o foco recai sobre um dos núcleos em funcionamento ligado à RedBraSI, a Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo, em Brasília-DF. Especificamente, a um dos dispositivos pedagógicos que acontecem na escola,

nas turmas do Ensino Fundamental, que são os projetos autodirigidos, também conhecidos como as Trilhas Investigativas Próprias das Infâncias, um dos dispositivos usados no Semillas Encantados, que é parte do Semillero Brasil e da RedBraSI. A pesquisa foi desenvolvida junto a uma turma do terceiro ano do ensino fundamental dessa escola, durante o Projeto Autodirigido, ou seja, as Trilhas Investigativas Próprias das Infâncias, com duração total de dois meses de observação presencial. Esse projeto autodirigido acontecia na escola por duas vezes na semana ao longo desse período de dois meses, período pelo qual aconteceram as observações participantes desse processo.

A Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo, localizada em Brasília-DF, é uma instituição sem fins lucrativos fundada em 1982 por um grupo de pais, pedagogas e acadêmicos insatisfeitos com os modelos educacionais autoritários da época. Desde sua origem, a associação defende uma proposta pedagógica centrada no protagonismo infantil, na escuta ativa e na construção coletiva do conhecimento, sustentada pelo ideal de que todas as pessoas envolvidas – crianças, famílias, educadorxs – são coautoras do processo educativo. Inspirada por princípios democráticos, a Vivendo se consolidou como referência em educação alternativa no Distrito Federal, mantendo diálogo constante com universidades, movimentos sociais e outras experiências inovadoras.

Sua metodologia se fundamenta no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e de pensamento crítico, valorizando o brincar, a criatividade, a convivência intergeracional, a diversidade e a autonomia. A prática cotidiana é construída a partir das relações e temas que emergem do próprio convívio entre crianças e educadorxs, respeitando tempos e interesses singulares. A participação das famílias é marca fundamental da instituição, que opera em regime associativo com gestão participativa, colegiada e democrática. O espaço físico, os rituais diários, os “combinados”, a ausência de punições e a valorização da escuta mútua contribuem para formar uma cultura pedagógica baseada no afeto, na liberdade com responsabilidade e na coeducação.

A Vivendo e Aprendendo também desenvolve um trabalho inclusivo e interdisciplinar com crianças com diferentes necessidades, articulando-se com profissionais externos para fortalecer uma rede de cuidado. Em seu cotidiano, a avaliação é formativa, construída de forma compartilhada entre educadores, crianças e famílias, e registrada em diários de bordo e relatórios bimestrais. Esse conjunto de práticas e princípios oferece um campo fértil para investigar, por meio da pedagogia da pergunta, os modos de ser, estar e se relacionar entre crianças e educadores em contextos que resistem aos formatos escolares tradicionais.

5.3. Participantes

Para a realização desta pesquisa, foram envolvidos sete participantes com diferentes níveis de formação e experiência, todos com vínculo direto com os espaços investigados e com a proposta da pedagogia da pergunta de alguma forma, conforme tabela a seguir:

Participante	Idade	Sexo	Formação	Atuação
Entrevistada A	21 anos	Feminino	Estudante de Pedagogia na UnB	Integrante do Semillero Brasil e da RedBraSI desde 2023
Entrevistada B	22 anos	Feminino	Estudante de Pedagogia na UnB	Integrante do Semillero Brasil e da RedBraSI desde 2023
Entrevistada C	32 anos	Feminino	Pedagoga pela UnB, pós-graduanda em Neuroeducação pelo MEC	Professora de Educação Infantil e integrante do Semillero Brasil e da RedBraSI desde 2021
Entrevistada D	20 anos	Feminino	Estudante de Pedagogia na UnB	Integrante do Semillero Brasil e da RedBraSI desde 2023
Entrevistado E	26 anos	Masculino	Estudante de Pedagogia na UnB	Estagiário do Ensino Fundamental
Entrevistada F	23 anos	Feminino	Estudante de Pedagogia na UnB	Integrante do Semillero Brasil e da RedBraSI desde 2022
Entrevistada G	49 anos	Feminino	Licenciatura em Biologia	Professora do Ensino Fundamental e integrante do Semillero e da RedbraSI desde 2015

Quatro das participantes são estudantes de graduação do curso de pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), situadas entre o sexto e o sétimo semestre, atuantes tanto na RedBraSI quanto no Semillero Brasil. Outro participante, também estudante de pedagogia da UnB, entre o quinto e sexto semestre, atua como estagiário diretamente na turma observada da

Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo, onde ocorriam as Trilhas Investigativas Próprias das Infâncias, tendo papel relevante na mediação cotidiana entre as crianças nesse processo. Além deles, uma professora já formada em pedagogia pela UnB, com trajetória de cinco anos no Semillero Brasil e na RedBraSI, cuja atuação contribui para a continuidade histórica e metodológica das práticas investigativas. Por fim, integra o grupo uma educadora da turma pesquisada, membro em atividade do Semillero Brasil e da RedBraSI, o que fortalece o olhar interno e o aprofundamento da compreensão dos processos que foram vividos com as crianças.

A seleção desses participantes considerou não apenas sua atuação nos espaços estudados, mas também suas afinidades com os princípios da pedagogia da pergunta, permitindo múltiplos pontos de vista sobre as relações entre educadores e crianças em contextos não convencionais. A participação de cada um foi fundamental para lançar luz sobre os modos de ser, estar e se relacionar nesses ambientes, em que a escuta a curiosidade e a construção coletiva de saberes são práticas cotidianas.

Do ponto de vista ético, a pesquisa respeita a confidencialidade das informações e a identidade dos envolvidos, que só participaram após a assinatura do Termo de Consentimento Livre. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade de Brasília.

5.4. Instrumentos

5.5.1. *Diário de bordo*

A inserção da pesquisadora no campo se deu por meio da observação participante, o que possibilitou acompanhar o cotidiano da turma de maneira próxima, sensível e envolvida. Esse posicionamento faz não apenas registrar as interações e percursos investigativos das crianças, mas também vivenciar e refletir sobre os modos de ser, estar e se relacionar que emergem nos espaços não convencionais de aprendizagem sustentados pela pedagogia da pergunta. As observações ocorreram com frequência de dois encontros semanais, ou seja, o período do processo completo em que a turma trabalha com a pedagogia da pergunta através dos projetos autogeridos, que também são chamados por Trilhas Investigativas Próprias das Infâncias – nomenclatura utilizada pelo Semillero Brasil e RedBraSI – da turma de terceiro ano do ensino fundamental da Associação Pró-educação da Vivendo e Aprendendo por duas vezes na semana ao longo desse período de dois meses. Houve ainda a participação nas reuniões da RedBraSI e nas reuniões e ações do Semillero Brasil, ao longo de 12 meses, sendo as reuniões do Semillero Brasil acontecendo semanalmente e as da RedBraSI,

quinzenalmente. Como a própria dinâmica dos projetos de extensão é a de construir documentos, anotações, textos e materiais de apoio para sua organização e andamento que são armazenados no Drive dos projetos, o mesmo entrou como instrumento a partir do estudo e leitura desses arquivos.

5.5.2. Entrevistas semiestruturadas

Foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas, sendo quatro com estudantes de graduação de pedagogia da UnB e membros da RedBraSI e do Semillero Brasil; uma com professora e membro da RedBraSI e do Semillero Brasil; uma com o estudante de pedagogia da UnB estagiário da turma das TIPIs da Vivendo e Aprendendo, e uma com a professora dessa turma, que também é membro da RedBraSI e do Semillero Brasil.

5.5. Procedimentos da construção das informações

A observação de informações elaborada nesta pesquisa é orientada pela perspectiva da análise de conteúdo segundo Minayo (2014), que compreende esse processo como um caminho metodológico rigoroso de interpretação de sentidos presentes nos discursos e práticas, com base na sistematização e na organização dos dados em categorias temáticas. Essa abordagem busca superar as interpretações ancoradas no senso comum, promovendo uma compreensão crítica e a situação das interações entre pesquisadora e participantes, bem como das experiências observadas ao longo do trabalho de campo.

A construção das informações para posterior análise se deu a partir das observações participantes das reuniões semanais do Semillero Brasil e das reuniões quinzenais da RedBraSI, ao longo de um ano, com objetivo de compreender como esses dois projetos extensionista se configuram na prática da pedagogia da pergunta; das observações participantes, em sequência, do processo das Trilhas Investigativas Próprias das Infâncias – ferramenta de como a pedagogia da pergunta acontece na escola pesquisada – chamada de projetos autogeridos com as crianças na escola, com objetivo de perceber como os educadores e educadoras vivenciam esse processo da pedagogia da pergunta; das entrevistas semiestruturadas com participantes em diversos níveis de formação e atuação tanto nos

projetos de extensão quanto na escola para entender ainda mais sobre a configuração do Semillero Brasil, da RedBraSI e da pedagogia da pergunta nesses contextos.

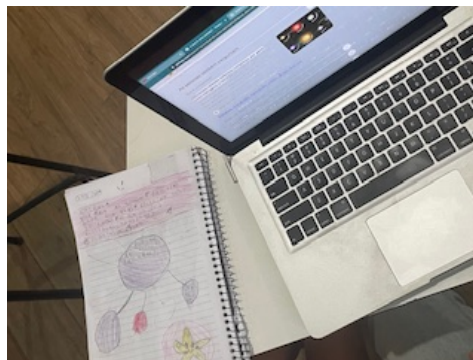
A partir de então foram identificadas e construídas, de forma indutiva e com base na recorrência e relevância dos temas emergentes, as seguintes categorias de análise:

- o processo de ser educador e aprendiz: lugar de não saber do educador e o protagonismo da criança;
- o processo de estar em formação, em liberdade e desenvolvimento;
- o encontro necessário: vínculo, experiência, escuta e o entusiasmo de aprender.

São elas que guiam a etapa interpretativa, em diálogo com os objetivos da pesquisa, iluminando a compreensão dos modos de ser, estar e se relacionar entre crianças e educadores em espaços da pedagogia da pergunta.

6. Resultados e discussão

6.1. O processo de ser educador e aprendiz: lugar de não saber do educador e o protagonismo da criança



Caderno da investigadora com o mapa mental a partir da sua pergunta e computador para pesquisa ser realizada

Ao tencionar os papéis clássicos de ensinar e aprender, os relatos das educadoras e dos educadores entrevistados revelam um movimento de deslocamento da centralidade do saber para a construção conjunta de sentidos. A pedagogia que emerge desses relatos não se ancora na autoridade do conteúdo, mas na escuta, no vínculo e na curiosidade compartilhada. Esse reposicionamento do educador como sujeito também em processo de aprendizagem reverbera na fala da Entrevistada C, ao afirmar que precisou “acolher a própria criança interior” para romper com o autoritarismo internalizado durante sua trajetória escolar. Essa ruptura exige, segundo ela, revisitar as próprias dores e reformular práticas: “não vou virar para os meus alunos e falar ‘é isso porque eu estou falando e acabou’”.

Essa reflexão remete diretamente ao que Paulo Freire (2023, p. 78) defende quando afirma que “educador e educandos, cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato”, bem como ao que o Entrevistado E demonstra em sua fala, “é se mostrar interessado no que a criança tem para perguntar”, e reforça a perspectiva de que ambos são sujeitos no ato de ensinar e aprender. Nesse sentido, o educador deixa de ser reproduzidor de verdades prontas e se torna um agente que, junto com seus alunos, constrói conhecimento, abrindo espaço para o protagonismo infantil. A Entrevistada D exemplifica essa escuta ativa e o respeito ao tempo da criança ao narrar sua experiência de não interferir em processos inacabados: “a pergunta não chegou numa conclusão, e eu não ter que dizer ‘mas não teve um fim’... foi entender, esperar os processos, acompanhar”.

Essa sensibilidade ao processo, e não ao produto, foi também observada pela pesquisadora e registrada em seu diário de campo, quando relata uma proposta pedagógica baseada exclusivamente na formulação de perguntas pelas crianças. Inicialmente desconcertadas pela ausência de respostas, algumas demonstraram incômodo, enquanto outras, com a mediação da professora, passaram a explorar perguntas abstratas e criativas. O desconforto inicial indica o quanto o modelo de escolarização baseado na resposta certa ainda estrutura o imaginário das crianças, e também dos adultos. Como observa Freire (2021b, p. 68), “as crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação...”.

Ao provocar o questionamento constante, a pedagogia da pergunta torna-se, nas palavras de Muñoz (2020a), um processo lúdico e existencial, pois educar “não é mais que um processo de criação de relações possíveis... num processo divertido, de admiração pelo que acontece” (p. 27). Essa abordagem se materializa no relato da Entrevistada A, que descreve o processo investigativo como uma travessia desconcertante: “é como se fosse um abismo que você tem que construir a ponte devagarzinho”. Tal imagem sintetiza o lugar de não saber como uma postura ética e corajosa diante do ensino. Nesse mesmo movimento, a Entrevistada F reforça: “acho que é se mostrar interessado no que a criança tem para perguntar”.

A construção dessa escuta ética e sensível é o que Merçon (2009, p. 155) denomina “devir ético de um ensinar”, em que o desejo do educador é ativar o pensamento singular da criança, inspirando-a a vivenciar suas próprias potências. A Entrevistada G compreende essa prática como oportunidade de se perceber no mundo, valorizar o processo de aprender a estar e de se colocar, reconhecendo que “a escola promove o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas” não pelo conteúdo, mas pelas relações.

Nas palavras de bell hooks (2020), o ensino significativo se ancora no respeito mútuo, no cuidado e na cooperação. Para ela, “quando essa consciência se tornar lugar comum, todos teremos oportunidade de crescer psicologicamente” (p. 195). Essa consciência é evidenciada no relato da Entrevistada B sobre a percepção de que, “quando o processo é diferente, que você coloca a criança para ser o centro... surge uma dinâmica muito melhor”.

Esse deslocamento, no entanto, exige uma reeducação do olhar docente, como alerta Arroyo (2012, p. 55): “nosso olhar pode estar sendo reeducado. Os veremos como gente?”. A Entrevistada A também expressa a dificuldade de abandonar a figura do professor que só oferece a resposta: “parece que a nossa vida toda a gente foi sendo lapidado pra ser esse professor das respostas, e não como investigador”. Esse sentimento é ampliado ao afirmar que

a pedagogia investigativa é “fundamental” porque forma “crianças que perguntam e não aceitam aquela simples resposta como final”.

No Semillero, espaço pedagógico investigado nesta pesquisa, esse movimento parece ganhar materialidade. Como afirma a Entrevistada D, a proposta “marca de forma enraizada” e transforma práticas, pois as crianças “aprendem mais vendo e tocando do que apenas escrevendo”. Essa percepção dialoga com a ideia de Freire (2022b), para quem ensinar é uma experiência ética e estética: “a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (p. 24). A boniteza, nesse contexto, reside justamente na capacidade de se surpreender com as perguntas e de sustentar a escuta diante do inacabado.

Por fim, como destaca Muñoz (2020a, p. 25), “*nuestra tarea como educadores es la de hacedores de preguntas más que de dadores de respuestas*”. Reafirma-se, assim, que o papel do educador, longe de oferecer conclusões, é o de criar as condições para que a criança habite o processo, se torne sujeito da própria aprendizagem e investigue, com o adulto, os mistérios do mundo.

A concepção tradicional de ensino, centrada na figura do professor como detentor do saber, é constantemente desafiada por experiências que deslocam o foco para o protagonismo da criança e para a incerteza como motor do processo educativo. Como bem lembra Carlos Calvo Muñoz (2020a, p. 27), “*un educador educa para que sus educandos no dejen de preguntar tentados por las respuestas, por convenientes que estas sean*”. Educar, para o autor, é conduzir à criação, e não à repetição; é tornar possível o avanço para relações prováveis a partir da ousadia do que ainda é apenas possível. Nessa perspectiva, a educação se torna um processo de descoberta, lúdico e profundamente existencial.

Essa postura está presente nos relatos das educadoras entrevistadas. A Entrevistada G, por exemplo, reflete sobre a função social da escola e sua potência de formação integral: “para mim, atualmente, esse seria o maior papel dela [...] essa coisa de você conseguir aprender também a estar no mundo, a se colocar, adquirir conhecimento, a ter curiosidade”. A centralidade da curiosidade infantil desafia a rigidez dos conteúdos prontos, apontando para uma escola que forma sujeitos em relação – com o mundo, consigo e com os outros.

Essa abertura ao desconhecido exige, contudo, um movimento ético do educador. E nos faz pensar no questionamento de Arroyo (2012, p. 55) recém mencionado: “Os veremos como gente?”. Há, portanto, um deslocamento necessário: não se trata apenas de ver a criança como alguém que aprende, mas reconhecê-la como alguém que ensina, que questiona, que propõe.

O longo relato da Entrevistada C traz uma cena que representa isso e muito mais:

O nosso grupo era “As passarinhas”. Aí a gente começou a conversar, e cada uma decidiu fazer o seu próprio projeto ao invés de fazer um coletivo, e a gente ficou tentando instigá-los durante as semanas que tinham pra fazer. E aí teve uma professora que a diretora relatou que era uma professora que eles estavam tendo dificuldade com ela porque ela estava num momento muito difícil, pessoalmente falando, e que estava refletindo na prática pedagógica dela. E aí a gente falou: “olha, ela disse que não quer participar da trilha, e a nossa postura é respeitar, a gente não vai obrigá-la, ela está no grupo, se ela quiser falar, ela fala e vida que segue”. E assim a gente foi seguindo a trilha. A gente teve todos os passos, a pergunta, a gente, vira e mexe, mandava no grupo alguma coisa, “como é que está?”, a gente fazer pequenos encontros pra conversar sobre as perguntas, pra falar sobre o diário de bordo, enfim. E aí, quando chegou o dia da partilha, o dia de festejar, eu esqueci o nome que a gente usou no Semillero, mas o dia da partilha, da entrega, ela mandou no grupo que ia apresentar, essa educadora. Ela mandou no grupo que tinha feito a trilha e que ela ia apresentar. Tinha feito *slide*. E a gente ficou assim, eu e a minha parceira de coinvestigação, a gente ficou tipo... E na hora, o projeto delas, se não me engano, também era de horta, tinha umas três meninas nesse grupo que falavam de horta, mas elas não queriam fazer um projeto coletivo, elas queriam cada uma com uma abordagem diferente. E aí ela apresentou. E a gente ficou assim, embasbacado. E a gente percebeu que o percurso, a trilha, ele acontece, e ele acontece, inclusive, à revelia das nossas vontades e das nossas pretensões de tempo e espaço. Então, uma coisa que a gente fala, que reflete o nome do nosso grupo, Semente, é justamente isso, a gente lança a semente, como, quando ou se ela vai germinar, isso não está no nosso controle. Então, naquele momento eu percebi isso. E foi fantástico. Porque ela apresentou, ela ficou feliz, ela quis falar, e as outras meninas do grupo não quiseram, então a gente mesmo apresentou. Aí teve uma menina que não queria falar, depois, essa educadora que ficou empolgada falou que ia falar, as outras quiseram falar. Então foi uma reviravolta absurda, fantástica.

Nesse sentido, o relato da Entrevistada C expressa com profundidade esse desafio: “é também revisitar esses lugares e é romper com essa prática, com esse padrão de autoritarismo e de uma educação bancária, que não faz sentido dentro desse contexto”. A resistência à ruptura vem justamente do fato de que os professores foram, em sua maioria, formados por

uma tradição autoritária. Superar esse padrão implica, como nos lembra bell hooks (2020, p. 195), transformar o ensino e a aprendizagem em um espaço de superação de problemas, “no qual respeito mútuo, cuidado e cooperação sejam a base de uma educação significativa”.

A observação já mencionada da Entrevistada B sobre o protagonismo infantil complementa essa visão, apontando para o inescapável resultado, posto que essa pedagogia da pergunta ativa a capacidade da criança de imaginar, criar, decidir – como defende Freire (2021b, p. 68): “As crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo”.

Esse processo, no entanto, não é simples. A Entrevistada D compartilha a dificuldade de lidar com a espera e com perguntas sem respostas: “foi entender, esperar os processos, acompanhar”. A tensão entre o desejo de conduzir e a necessidade de escutar revela a complexidade do papel docente, já sintetizado, aliás, pela Entrevistada F quando refere o interesse a ser demonstrado pelo que a criança quer saber – não por acaso o oposto do que a escolarização convencional esboça, posto que o professor solicita o interesse da criança para aquilo que ele tem a dizer.

Esse deslocamento do educador como centro do saber para o educador como provocador de sentido é uma ruptura paradigmática. Lembrando Freire (2023, p. 78), em recorte já mencionado, a tarefa é uma só e a mesma para dois sujeitos, educador e educando, que se dispõem a rever seus papéis tradicionais e, juntos apreender a realidade que os cerca. Ensinar e aprender se entrelaçam, e o professor deixa de ser “o que sabe” para se tornar “o que investiga junto”.

A Entrevistada A descreve esse deslocamento como um “abismo” a ser transposto com delicadeza: “você não vai mostrar onde está a resposta, é um pouco, acho que até de certa forma, desesperador mesmo”. Trata-se de uma entrega ao processo, à incerteza e ao desconhecido.

Esse entrelaçamento foi também observado pela pesquisadora, em registro do diário de campo, durante uma prática de elaboração de perguntas: “as crianças começaram a fazer perguntas [...] dois meninos ficaram incomodados de não poder responder”. A mudança na dinâmica da sala exigiu um tempo de adaptação, tanto das crianças quanto da professora. A escuta ativa da professora – que se agachava, observava e perguntava – revelou uma prática pedagógica sutil, mas profundamente transformadora.

Essa prática não está isenta de resistências, como apontou a Entrevistada A ao se referir à lapidação do professor como prática que o faz um fornecedor de respostas. A noção

de “coinvestigador”, evocada por vários entrevistados, indica a urgência de uma pedagogia mais relacional, em que o processo de conhecer é partilhado.

O papel da autoridade também é repensado. A Entrevistada C afirma: “essa criança só me escuta porque em outro momento a gente se conectou”. Autoridade, aqui, não é imposição, mas vínculo. É aquele termo de Merçon (2009, p. 154) denomina devir ético do ensinar: “um cuidar atento [...] para que esse desejar volte-se para a ativação do pensamento das educandas”.

A Entrevistada D sintetiza esse movimento: “essa influência que o Semillero tem de ensinar isso, marca de uma forma enraizada”, enquanto a Entrevistada A destaca o impacto da pedagogia da pergunta no modo como a criança aprende: “faz com que as crianças aprendam ainda mais”. Essa pedagogia do não saber, portanto, não é ausência de conhecimento, mas presença radical na escuta, na provocação e na abertura.

6.2. O processo de estar em formação, em liberdade e desenvolvimento

Estar em formação, especialmente no campo da educação, não é apenas um movimento técnico ou de acúmulo de conhecimentos, mas um exercício de transformação contínua, como ilustra a fala do Entrevistado E:

saber entender que quem está ali é um sujeito histórico e de direitos, entender que, seja com as crianças ou com os adolescentes, que esse sujeito não é um vir-a-ser, ele está ali, e que ele precisa ser compreendido nesse sentido de estar em formação, mas já ser um sujeito.

Como aponta Merçon (2009, p. 139),

uma educação livre ou libertadora não é, portanto, uma educação cujos poderes estariam completamente despidos das ilusões de transcendência, da moral e das paixões, mas uma educação que promova as condições para que cada uma encontre aquilo que somente por ela própria pode encontrar: a sua liberdade.

Essa liberdade, no entanto, não é um dado, mas uma construção processual, atravessada por experiências, vínculos e deslocamentos subjetivos tanto de educadores quanto de crianças.

Ao longo das entrevistas, diversas educadoras relataram o estranhamento que sentem diante da ruptura com práticas escolares convencionais. A educadora identificada como Entrevistada G destaca que tanto professores quanto crianças têm dificuldade em trabalhar a partir da construção de perguntas, o que evidencia o quanto estamos condicionados a práticas prescritivas e respostas imediatas. “Acho que a gente precisa estimular cada vez mais que as pessoas façam perguntas, pra elas poderem exercitar a curiosidade, que é um pouco essa coisa de você se espantar”, comenta. Essa observação se articula com a crítica freireana à educação domesticadora, que, em vez de estimular o pensamento autêntico, normatiza a experiência da aprendizagem: “A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação” (Freire, 2011, p. 41).

A resistência ao novo – tanto por parte dos educadores quanto dos educandos – emerge como uma das tensões mais presentes no cotidiano da escola. A Entrevistada B relata:

as crianças ficavam perguntando pra ela ‘tia, você não vai passar atividade? Você não passa nada no quadro?’ [...] Mas eles estavam acostumados com sentar, pegar uma folha e responder. Então eles não tinham nem essa concepção de que estavam aprendendo.

Tal percepção revela o quanto a escolarização tradicional formatou sujeitos para responder, e não para se perguntar. A pedagogia da pergunta, ao romper com esse modelo, demanda tempo, escuta e, sobretudo, presença sensível.

“Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta.” (Freire, 2021b, p. 62). A fala de Freire ressoa nas narrativas de educadores(as) que se colocam em constante questionamento sobre sua prática. A Entrevistada D destaca o quanto precisou lidar com a própria ansiedade de ter sempre uma resposta pronta até compreender um ponto de vista diferente: “a outra impressão que eu tive era de que eu não precisava saber de todas as respostas, porque a gente ia construir aquilo juntos”. Ao se colocar nesse lugar de coinvestigadora, a educadora se desloca do lugar de autoridade central e entra no processo junto com as crianças, legitimando o saber compartilhado.

A Entrevistada G complementa:

acho que um dos maiores desafios é você conter a sua vontade de dizer pra eles, dar resposta [...] Por isso que eu acho que a ideia de se chamar de coinvestigador é uma coisa legal. Porque, querendo ou não, você vai participar do processo, você vai aprender com o processo também.

Estar em formação, portanto, é abandonar o mito da completude e assumir a incompletude como potência criadora de vínculos e conhecimento.

Para que a liberdade se concretize no espaço pedagógico, é preciso compreender que ela está imbricada ao afeto, aos limites e à escuta. A Entrevistada C reflete a respeito:

ao mesmo tempo que eu sou essa professora que vou rolar na grama com eles [...] eu sou a professora que não vai deixar uma criança sair pra determinado lugar se ela tem um brinquedo pra guardar [...] entender que essas posturas não são antagônicas, mas que elas se complementam.

Essa postura se alinha com a defesa freireana de uma autoridade ética, que não se impõe pelo medo, mas pelo compromisso com a formação do outro:

Eu acho que a liberdade precisa de limites, a autoridade inclusive tem a tarefa de propor os limites, mas o que é preciso, ao propor limites, é propor à liberdade que ela interiorize a necessidade ética do limite, jamais através do medo (Freire, 2022c, p. 313).

O espaço de formação também exige a escuta do tempo interno de cada criança. “O principal desafio seria realmente esperar o processo das crianças”, afirma a Entrevistada D, chamando atenção para o ritmo acelerado das exigências escolares que muitas vezes sufocam a curiosidade genuína. Arroyo (2012, p. 62) adverte que “a maneira como os enxergamos pode ser determinante da maneira como lhes ensinamos e os educamos. Pode ser determinante da maneira como vemos nossa humana docência.” Esse reconhecimento do outro como sujeito – e não como objeto de intervenção – é condição ética para qualquer processo educativo emancipador.

Por fim, é preciso destacar que o espaço em que se dá a formação – o Semillero, no caso desta pesquisa – foi descrito pelas entrevistadas como um território simbólico de acolhimento, pluralidade e transformação. “Semillero no sentido da forma como me relaciono com as outras pessoas, ele meio que me ensinou um pouco disso, de que existe uma subjetividade real [...] não é como se fosse um grande grupão e todos são iguais”, reflete a Entrevistada A. “Ali é meio que como se fosse um refúgio pedagógico pra todo mundo que está ali dentro”, afirma a Entrevistada D. A partir dessas vivências, reafirma-se a importância de territórios formativos que respeitem a diferença, ampliem a escuta e cultivem a curiosidade como motor do aprendizado.

Freire (2022a, p. 224) afirma que “nós nos tornamos capazes de, intervindo no mundo, fazer mais do que nos adaptar ao mundo”. Estar em formação, em liberdade e desenvolvimento é, portanto, muito mais do que dominar um conteúdo ou aplicar uma metodologia: é estar implicado com a transformação de si e do mundo, em permanente movimento, em diálogo com as perguntas que ainda não têm resposta – e talvez nunca tenham.

6.3. Encontro necessário: vínculo, experiência, escuta e o entusiasmo de aprender

Ensinar e aprender não são gestos neutros ou puramente técnicos. São experiências relacionais, atravessadas por presenças, afetos, olhares e escutas. No cerne do processo educativo reside a possibilidade de encontro – e esse encontro não se reduz ao compartilhamento de conteúdo, mas se materializa na qualidade da presença, na escuta mútua e na disposição para se deixar afetar. Quando Simas e Rufino (2020) afirmam que “o contrário da vida não é a morte, o contrário da vida é o desencanto”, colocam em evidência o risco mais profundo da escolarização hegemônica: o de apagar o brilho, a curiosidade e a potência de existir das crianças e de seus educadores.

A potência transformadora do encontro só se realiza quando há escuta. Freire (2022b, p. 90) afirma que “apenas aqueles que ouvem, falam. Aqueles que não ouvem acabam apenas por gritar, vociferando a linguagem ao impor suas ideias”. A escuta, nesse sentido, não é passividade, mas ação radical. É o gesto ético de reconhecimento do outro como sujeito de saber e desejo. Como reforça hooks (2017, p. 58), “ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala”.

Essa escuta transformadora aparece reiteradamente nas falas das(os) entrevistadas(os). A Entrevistada B, por exemplo, relata que alguns alunos “ficavam bem envergonhados, nem queriam perguntar nada, ‘eu não tenho nenhuma curiosidade, eu não quero saber de nada’”. A apatia, nesse caso, não é um traço de personalidade, mas o resultado de anos de práticas escolares silenciadoras. Como alerta hooks (2017, p. 215), “quanto mais a sala de aula engajada se torna superlotada, mais ela corre o risco de ser um espetáculo, um lugar de diversão. Quando isso acontece, o poder potencialmente transformador dessa sala de aula é minado”.

A estrutura escolar massificada, burocrática e padronizada é uma das grandes barreiras para o estabelecimento de vínculos significativos. A Entrevistada A menciona o desejo de uma colega sua no sentido de implementar o Semillero em sua escola, mas sentia que era impossível diante da realidade de turmas com 30 alunos: “uma professora não consegue conciliar 30 perguntas e 30 questionamentos, todos de uma vez”. Há, portanto, um tensionamento entre desejo de transformação e a lógica da produtividade escolar, que valoriza o silêncio e a obediência em detrimento da curiosidade e do diálogo.

Muñoz (2016, p. 48) descreve a escola como “*aquel espacio y tiempo destinado exclusivamente a la enseñanza y el aprendizaje del acervo cultural, usualmente eurocêntrico*”, organizado por normativas, conteúdos fixos e avaliações programadas. Diante disso, pensar o Semillero como espaço de respiro – como expressaram diversas(os) entrevistadas(os) – é afirmar a urgência de espaços educativos em que a escuta, a invenção e o vínculo sejam não exceções, mas princípios constituintes.

A Entrevistada B afirma que “não é ‘senta aí e fica quieto, pega esse exercício, silêncio, não olha pro lado, faz’. É outra coisa, eu estou relacionando e estou querendo que ele troque também com as outras crianças na sala, troque com o professor”. Essa troca é o que transforma o ato pedagógico em experiência de aprendizagem significativa. “A pedagogia com diálogo sempre foi mais pedagogia; em clima de monólogo tudo pode acontecer, menos pedagogia. Reaprender a ver e escutar os alunos pode ser um novo tempo educativo”, reforça Arroyo (2012, p. 92).

Os depoimentos também ressaltam a aprendizagem como via de mão dupla. A Entrevistada B compartilha: “eu acho que aprender é trocar, porque o processo de aprendizagem não é só eu no lugar de professor passar pras crianças. [...] Então pra mim, aprendizagem é troca”. Já a Entrevistada F afirma que “talvez essa noção de que o professor que tem que dar o conhecimento pra criança [...] atrapalha muito, porque você pode não saber da pergunta da criança, não saber responder e ir atrás da resposta junto com ela”.

O medo de não saber – e de ser visto como frágil ou incompetente – é, muitas vezes, o que bloqueia o entusiasmo; porém, como destaca hooks (2017, p. 17), “não seria possível gerar o entusiasmo sem reconhecer plenamente que as práticas didáticas não poderiam ser regidas por um esquema fixo e absoluto. [...] A interação com [os alunos] teria de acompanhar suas necessidades”. É essa plasticidade, essa sensibilidade em relação às singularidades do grupo e de cada criança que sustenta uma pedagogia comprometida com a vida e com o encantamento.

A Entrevistada G traduz esse exercício como uma “meditação ativa”: “você não consegue pensar em mais nada, você não pode pensar em mais nada. [...] tem que ter uma sensibilidade [...] tem que ter flexibilidade”. Essa presença inteira, sensível e porosa é o que possibilita o vínculo. E vínculo, como mostram as falas, não se constrói com afeto vazio, mas com escuta, com acolhimento e com responsabilidade.

A Entrevistada A explicita essa relação entre vínculo e autoridade ética: “tem uma relação de que o ato de educar não se separa do ato de cuidar”. Essa percepção amplia o campo do pedagógico para além do cognitivo e instrumental, revelando que ensinar é, também, dar caminhos para a criança compreender o mundo – e a si mesma. Freire (2011, p. 36) é enfático: “quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita.”

Quando a Entrevistada D afirma que as crianças “aprendem muito mais do que a gente só explicar o conceito pra elas”, ela nos lembra que o conhecimento não se transmite: se constrói. “Aprende. E isso que é encantador, no final das contas”, conclui a Entrevistada A, “a criança aprende, eu aprendo, quem está ouvindo, aprende [...] não saiu uma pessoa daquele lugar sem saber nada”. A aprendizagem se torna, assim, uma experiência coletiva de descoberta.

Ser educador, nesse horizonte, é reencantar o mundo por meio da pergunta – e reencantar-se com ele a cada encontro com as crianças. Quando o entusiasmo é cultivado em sala, a educação deixa de ser um exercício de controle e passa a ser um exercício de confiança no outro e no mundo.

Arroyo (2012, p. 65) questiona: “Estaríamos em um desses momentos em que, reeducando nosso olhar sobre os educandos, reinventamos a imagem da pedagogia e do magistério?”. A resposta que emerge dos dados desta pesquisa é afirmativa: há um movimento de reinvenção em curso. Um desejo profundo de romper com a lógica escolarizante, de resgatar o entusiasmo, de reencontrar-se com o sentido de educar. E é neste

desejo, tecido por vínculos, escutas e experiências, que reside a maior potência transformadora da educação.

A partir da escuta atenta das entrevistas e das experiências observadas no cotidiano do projeto Semillero, esta discussão revelou, nas três categorias analíticas, a força e a urgência de um novo paradigma educativo. Um paradigma que rompe com a lógica da escolarização tradicional – disciplinadora, conteudista, despolitizada – e se abre à possibilidade de uma educação centrada na curiosidade, no vínculo e na experiência como prática de liberdade.

A primeira categoria, “O processo de ser educador e aprendiz: lugar de não saber do educador e o protagonismo da criança”, evidenciou que o ato de educar, quando comprometido com a autonomia e com a escuta, exige uma ética da pergunta. Como mostraram Muñoz (2020a, 2020b) e Freire (2021b, 2022b, 2022c, 2023), a pedagogia da pergunta não é uma técnica, mas uma postura existencial e política. Ela desafia os educadores a assumir o “não saber” como potência, deslocando o foco da transmissão de respostas para a criação compartilhada de sentidos.

As falas dos(as) educadores(as) revelaram os atravessamentos de uma prática escolar ainda marcada pelo modelo bancário, e os esforços – por vezes dolorosos – para superá-lo. Assumir o risco da indagação e da escuta requer romper com padrões profundamente enraizados, o que, como declarou a Entrevistada A, pode ser vivido como “desesperador”, mas também como uma abertura radical ao inédito. O Semillero, nesse contexto, emerge como espaço de experimentação pedagógica, onde o protagonismo infantil é reconhecido, e a docência se reconfigura como um ato de coinvestigação.

A segunda categoria, “Processo de estar em formação, em liberdade e desenvolvimento”, permitiu aprofundar a compreensão sobre os deslocamentos subjetivos que atravessam tanto educadores(as) quanto crianças em práticas pedagógicas contra-hegemônicas. Como argumenta Merçon (2009), formar-se não é moldar-se a um ideal, mas encontrar os próprios modos de existir e de se implicar no mundo. A liberdade, nesse contexto, não é ausência de limites, mas espaço ético de invenção.

Os relatos analisados apontaram para a necessidade de educadores(as) abrirem-se ao inacabamento, à dúvida, à presença sensível. Em vez de respostas prontas, espera-se uma escuta ativa das perguntas que as crianças elaboram – perguntas que, muitas vezes, tocam experiências subjetivas, poéticas, políticas. Como reafirma Freire (2011, 2021, 2022), educar é desinibir, provocar pensamento, cultivar espanto. Isso só é possível quando se aceita que o processo é lento, às vezes caótico, mas profundamente vivo.

Por fim, a terceira categoria, “Encontro necessário: vínculo, experiência, escuta e o entusiasmo de aprender”, destacou a centralidade das relações na prática educativa. Ensinar e aprender são movimentos que dependem da presença real – não apenas física, mas afetiva e ética – do(a) educador(a). O vínculo, como mostraram hooks (2017) e Arroyo (2012), não é algo que se soma à prática pedagógica; ele é o que a sustenta.

A partir dos depoimentos, percebe-se que o entusiasmo para aprender nasce da confiança, da curiosidade encorajada, do afeto que legitima. A sala de aula deixa de ser um espaço de controle e passa a ser um espaço de encontro, onde o erro é permitido, o silêncio é escutado, e a experiência é valorizada. Como sintetizou a Entrevistada A, dali não sai ninguém sem ter aprendido alguma coisa: quem pergunta, quem procura junto, quem escuta. Essa troca viva e potente é o que distingue uma educação bancária de uma pedagogia da pergunta.

Ao fim desta seção, é possível afirmar que os dados confirmam a hipótese de que práticas pedagógicas fundamentadas na escuta, na curiosidade e na experiência abrem caminhos para uma educação significativa, crítica e ética. Ao mesmo tempo, as falas dos(as) educadores(as) revelam as tensões, os desafios e as contradições enfrentadas no cotidiano escolar, marcado por estruturas rígidas, exigências burocráticas e imaginários conservadores.

A pesquisa mostra que é possível construir outras formas de educar, mas que essas formas exigem coragem, formação continuada, redes de apoio e uma radical reconfiguração do papel do educador: não mais como transmissor de saberes, mas como provocador de sentidos, como alguém que, ao educar, também se educa

7. Considerações finais

Como achado da pesquisa, aponta-se que o protagonismo das crianças é evidente em cada trilha, em cada conversa e proposta – estas são compartilhadas nos encontros quinzenais que reúnem todos os participantes dos núcleos e da RedBraSI – em que a curiosidade das crianças é fonte de inspiração para professores atuantes e aqueles em formação. Dessa maneira, essas reuniões são espaços para compartilhar os processos que estão sendo vivenciados em cada núcleo; planejar e organizar as propostas que serão realizadas, tanto de maneira individual quanto pelo grupo; trocar experiências que trazem desafios, soluções, dúvidas e reflexões. As crianças se organizam, elaboram suas perguntas, pensam onde vão encontrar fontes de pesquisa para chegar a suas respostas, dialogam com possíveis fontes de pesquisa, sistematizam o que encontraram e apresentam; vê-se a maneira de cada criança colocar sua singularidade naquela trilha, a intimidade construída com o saber desenvolvido e que partiu de um lugar protagonista do seu saber, fazer e agir no mundo. Para alegria das crianças e de cada um dos adultos presentes, fica nítida a importância de uma pedagogia da travessia e da pergunta.

Com relação ao Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Escolar, que tem como um de seus objetivos incentivar a interface com outros institutos para pensar sobre educação e ciências humanas, servindo à comunidade também, pode-se dizer que a imersão nesse projeto de extensão que é a Rede Brasileira de Semilleros de Investigación amplia possibilidades de pensar a educação, o fazer pedagógico, o lugar que a criança ocupa em seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, bem como o de estudantes em formação docente.

Essa experiência de acompanhar um grupo composto por estudantes de graduação, docentes do ensino superior, professoras de núcleos de diversas regiões do Brasil e pesquisadores de várias áreas tem mostrado, especificamente na RedBraSI, a contribuição que estar consciente do protagonismo das crianças e de um fazer baseado nesse aspecto pode levar a outra relação com o aprendizado, mais dialógica, humana, inclusiva, transformadora.

novas propostas pedagógicas se fazem necessárias indispensáveis e urgentes à pós-modernidade tocada a cada instante pelos avanços tecnológicos. Na era da computação não podemos continuar parados, fixados no discurso verbalista, sonoro, que faz o perfil do objeto para que seja aprendido pelo aluno sem que tenha sido por ele

apreendido. Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes [...] é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo, ou reproduzi-lo (Freire, 2021a, p. 140).

Além disso, por sua diversidade e maneira de ser colaborativa, a experiência recomenda a extensão da RedBraSI e do Semillero Brasil para que sejam disseminados os conceitos e compreensões que esse grupo traz e constrói coletivamente, uma vez que, a cada novo integrante – seja criança ou adulto, formado ou em formação, especialista ou em estágio – os afetos vão percorrendo caminhos para relações possíveis que pulsam com a curiosidade, as perguntas, os desejos e a formação docente que vai se constituindo a cada encontro, a cada diálogo e troca de experiência. Sendo assim, uma grande contribuição prática dessa pesquisa é sinalizar que o Semillero Brasil e a RedBraSI, além de estar em consonância com uma proposta pedagógica que entrelaça o viés psicológico e pedagógico, podem ser um caminho de formação para professores e ferramenta para alcançar objetivos de aprendizagem, autonomia e desenvolvimento em espaços escolares e não escolares.

Sugestões para futuras investigações são as de ouvir o relato das crianças que são envolvidas nessas trilhas investigativas da pedagogia da pergunta a fim de compreender como elas veem o processo, seus desafios e até possam demonstrar um deles completo. Ainda mais, seria interessante acompanhar o Semillero Brasil e a RedBraSI em trocas interculturais observando como outros países vivenciam essa prática, bem como todos os outros espaços que são núcleos de Semillero Brasil mostrando tanto a diversidade do todo quanto as particularidades de cada um.

Referências

- Alexander, M. J. (2005). *Pedagogies of crossing: meditations on feminism, sexual, politics, memory, and the sacred*. Duke University Press.
- Arroyo, M. (2018). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Vozes.
- Arroyo, M. & Silva, M. da. (Orgs.). (2012). *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Vozes.
- Batista, J. B., Pasqualini, J. C. & Magalhães, G. M. (2022). Estudo sobre emoções e sentimentos na educação infantil. *Educação & Realidade*, 47, 1-25.
- Brandão, C.R.; Streck, D. (2015). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Editora Ideias&Letras.
- Freire, P. (2011). *Educação e Mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2021a). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. (6 ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2021b). *Por uma pedagogia da pergunta*. (11 ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2022a). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (72 ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2022b). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. (32 ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2022c). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. (6 ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2023). *Pedagogia do oprimido*. (85 ed.). Paz e Terra.
- González Rey, F. (1999). *A investigação qualitativa em psicologia: rumos e desafios*. Cengage Learning.
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. (2 ed.). WMF Martins Fontes.
- hooks, b. (2020). *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Elefante.
- hooks, b. (2021). *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Elefante.
- hooks, b. (2022). *Pertencimento: uma cultura do lugar*. Elefante.
- Krenak, A. (2020). *A vida não é útil*. Companhia das Letras.
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas: o cómo descolonizarse*. Ifejant.
- Liebel, M. (2007). *Niños investigadores*. Encuentro, v1(3), 6-18.
- Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. (Orgs.). (2010). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. (2 ed.). Loyola.

- Merçon, J. (2009). *Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação*. Alínea.
- Minayo, M. C. de S. (2014). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (14 ed.). Hucitec.
- Mioto, L. H. (2022). *Escolas não convencionais: um estudo sobre dispositivos pedagógicos inovadores*. Universidade Estadual de Londrina.
- Muñoz, C. C. (2013). *Del mapa escolar al territorio educativo: dissonando la escuela desde la educación*. Universidad de La Serena.
- Muñoz, C. C. (2014). ¿Qué pasaría si a los niños y niñas se les dejara aprender? *Polis*, 13(37), 17-39.
- Muñoz, C. C. (2016). ¿Cómo es posible el fracaso escolar si estamos dotados para aprender? *Revista Enfoques Educativos*, 13(1), 43-67.
- Muñoz, C. C. (2020a). Complejización de los procesos educativos y complicación de los procesos escolarizados. In: Muñoz, C. C., Moncada, E. R., Maldonado, C. E. & López, C. *Necesidades y posibilidades de educación en complejidad: una mirada prismática*. Universidad El Bosque.
- Muñoz, C. C. (2020b). De la inocencia y el asombro a la escolarización: el desarrollo infantil como guía de la educación. In: Sandoval-Obando, E., Des-Filis, E. S. & García, O. F. (Orgs.). *Nuevas miradas en psicología del ciclo vital*. RIL/Universidad Autónoma de Chile.
- Muñoz, C. C. (2020c). ¡Freire como mi alumno!, conjetura desafiante. *Voces de la educación*, p. 141-160. Recuperado a partir de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/314>.
- Muñoz, C. C. (2023a). *Espejismos escolarizantes en contextos de uniformidad*. Universidad Austral de Chile.
- Passos, V; Barros, L. (2015) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Sulina, 172-2000.
- Pedroza, R. (2006). *Relações interpessoais: abordagem psicológica*. Ministério da Educação.
- Piccoli, I. R., Silva, I. P. & Teixeira, L. S. (2019). A afetividade no desenvolvimento infantil. *Psicologia & Saberes*, 8(12), 202-212.
- Reyes, A. R. (2016). *El giro decolonial em el siglo XXI*. Revista Ensayos Pedagogicos, 11(2), 133-158.
- Rodrigues, F. L. V. (2025). *Crianças investigadoras: perguntas que semeiam outras travessias pedagógicas*. In: Fávero, A.A.; Vasconcellos, C.S.; Fernandes, E.P. (Orgs) *Para não desistir da docência*. Uniprosa, 153-172

- Rodrigues, F.L.V.; Costa, S.F; Bustamante, L.M.M.S. (2025). *Ações extensionista que ressignificam a pergunta na prática docente com as infâncias*. II Congresso Internacional en y con Infancias.
- Rodrigues, F.L.V.; Luna, S.L.M.; Cerón, B.N.G. (2021). *Semilleros de Investigación em Colombia, Chile y Brasil: encuentros pedagógicos, experiencias y acciones de re-existencias en la formación docente*. Temps d'Educación, 119-134
- Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Contraponto.
- Simas, L. A. & Rufino, L. (2020). *Encantamento: sobre política de vida*. Mórula. Ebook.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Artmed.
- Vygotsky, L. S. (2018). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Org e Trad. Z. Prestes, E. Tunes Orgs. e Trad.). Expressão Popular.
- Vygotsky, L. S. (2021). *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. (Z. Prestes, E. Tunes Orgs. e Trad.). Expressão Popular.
- Vygotsky, L. (2018). *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Akal S.A.
- Wallon, H. (1995). *As origens do caráter na criança*. Nova Alexandria.
- Wallon, H. (1999). *A evolução psicológica da criança*. Edições 70.
- Wallon, H. (2007). *A criança turbulenta: estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental*. Vozes.
- Wallon, H. (2023). *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. (3 ed.). Vozes.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales*. In: Achite, A.A.; Martínez, H.G.; Cruz, A.N.; Restrepo, E.; Walsh, C.; Alarcón. T.G. Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollos ‘otros’. Corporación Universitaria Minuto de Dios, 55-77.

Anexos

Anexo I – Aceite Institucional da Associação Pró-educação Vivendo e Aprendendo



A Sra. Eneida Maekawa Lipai, diretora escolar da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, está de acordo com a realização da pesquisa “Educadores e crianças em espaços não-convencionais da Pedagogia da Pergunta”, de responsabilidade da pesquisadora *Clara Cabral Neves Martinho*, estudante de doutorado no programa de pós graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, realizada sob orientação de *Regina Lúcia Sucupira Pedroza*, 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 *observação participante com registros em diário de bordo da pesquisadora e entrevistas semiestruturadas com professores e estagiários da turma do terceiro ano do Ensino Fundamental*. A pesquisa terá a duração de 1 mês, com previsão de início em setembro de 2025 e término em setembro de 2025. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode contatar a pesquisadora responsável pelo telefone 61 99962-8382 ou pelo e-mail clarinhaneves11@gmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, está disponível através do e-mail cep_chs@unb.br ou pelo telefone 61 3107-1592.

Eu, *Eneida Maekawa Lipai*, diretora escolar da Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades 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 infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 11 de agosto de 2025 .

Diretora Escolar: Eneida Maekawa Lipai

Pesquisadora: Clara Cabral Neves Martinho

Anexo II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Educadores e crianças em espaços não-convencionais da Pedagogia da Pergunta”, de responsabilidade de *Clara Cabral Neves Martinho*, estudante de *doutorado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é compreender como são os modos de ser, estar e se relacionar entre educadores e crianças em espaços não-convencionais da Pedagogia da Pergunta. Portanto, apreender como as práticas do Semillero Brasil se configuram na Pedagogia da Pergunta, compreender os modos de se relacionar dos educadores com as práticas pedagógicas dentro desta perspectiva e perceber como as crianças vivenciam espaços que tem essa vertente pedagógica. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista semiestruturada que será realizada de maneira presencial, previamente agendada, respeitando a sua disponibilidade de horário. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar.

Considerando-se que, na pesquisa, os(as) participantes falarão de suas vivências sobre a sua relação com os alunos e alunas, colegas de trabalho, outros pesquisadores do projeto de extensão, que podem não ter sido só experiências positivas, está prevista a ocorrência de algumas mobilizações emocionais por parte dos(as) participantes. Assim, a participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: recordação de vivências da relação com professores e/ou alunos, que podem trazer mobilizações emocionais, nesses casos, há a possibilidade de suporte emocional durante a entrevista, em que a pesquisadora perguntará se o(a) participante sente-se à vontade falando sobre o assunto ou se deseja não aprofundar na discussão e ficará em alerta durante toda a pesquisa. Caso perceba algum desconforto a mais, parará a discussão e abrirá um espaço particular para conversar com o(a) participante, indagando se o(a) participante sente-se bem, se ele(a) gostaria de conversar mais sobre o assunto. Logo no início de cada entrevista, o telefone e o e-mail da pesquisadora ficarão à disposição dos(as) participantes para eventuais dúvidas com relação à pesquisa ou para casos como o descrito acima. Ou, se preferir, de outra modalidade de acolhimento psicológico, tal como a psicoterapia, a pesquisadora se responsabilizará pelo cuidado do participante, encaminhando-o até o serviço ambulatorial de psicologia oferecido por Clínicas-Escola de instituições de Ensino Superior do Distrito Federal. Também será reforçado o contato telefônico da pesquisadora, caso o(a) participante deseje ser orientado(a) sobre essa questão em momento posterior.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a

qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 99962-8382 ou pelo e-mail clarinhaneves11@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da Universidade de Brasília, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

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

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo III – Roteiro da Entrevista Semiestruturada

1. O que é o Semillero?
2. Como a RedBraSI contribui para sua formação/prática?
3. Me conta sobre os desafios da Pedagogia da pergunta.
4. Qual o papel da escola, na sua opinião?
5. A escola, de modo geral, poderia atuar com a pedagogia da pergunta?
6. Para ensinar e aprender com as crianças, o que não pode faltar?
7. Qual a função do professor?
8. Como foram suas primeiras impressões quando atuou com a pedagogia da pergunta?
9. O que seria mais desafiador para um professor que nunca atuou com as perguntas passar a atuar?
10. O que você acha importante na sua relação com as crianças?
11. Você acha que as crianças aprendem quando perguntam?
12. Como você percebe a questão do tempo no processo de aprendizagem das crianças?
13. Como você vê a questão do cognitivo, do afeto e do movimento na sala de aula?
14. Na sua formação, você se sentiu preparada para atuar em sala de aula?
15. Você carrega alguma característica que adquiriu através do trabalho com perguntas para sua trajetória pessoal?

Anexo IV – Aceite Institucional da Universidade de Brasília



TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL

A Profa. Dra. Renata Aquino da Silva, Decana de Pesquisa e Inovação da Universidade de Brasília, está de acordo com a realização da pesquisa “Educadores e crianças em espaços não-convencionais da Pedagogia da Pergunta”, de responsabilidade do/da pesquisador/a Clara Cabral Neves Martinho, estudante de doutorado no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) e do Programa de Pós-Graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Escolar da Universidade de Brasília (UnB), realizada sob orientação de Regina Lúcia Sucupira Pedroza, 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 entrevistas com extensionistas e participantes da Rede Brasileira de Semilleros de Investigación (RedBraSI), que é uma ação de extensão da Universidade de Brasília (UnB), Projeto de Extensão Semillero Brasil e a Red Latinoamericana de Investigación en Infancias (RedLaiN). A pesquisa terá a duração de um mês, com previsão de início em setembro/2025 e término em setembro/2025.

Eu, Profa. Dra. Renata Aquino da Silva, Decana de Pesquisa e Inovação da Universidade de Brasília, 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, na data da assinatura.

Renata Aquino da Silva

Decana de Pesquisa e Inovação

Universidade de Brasília



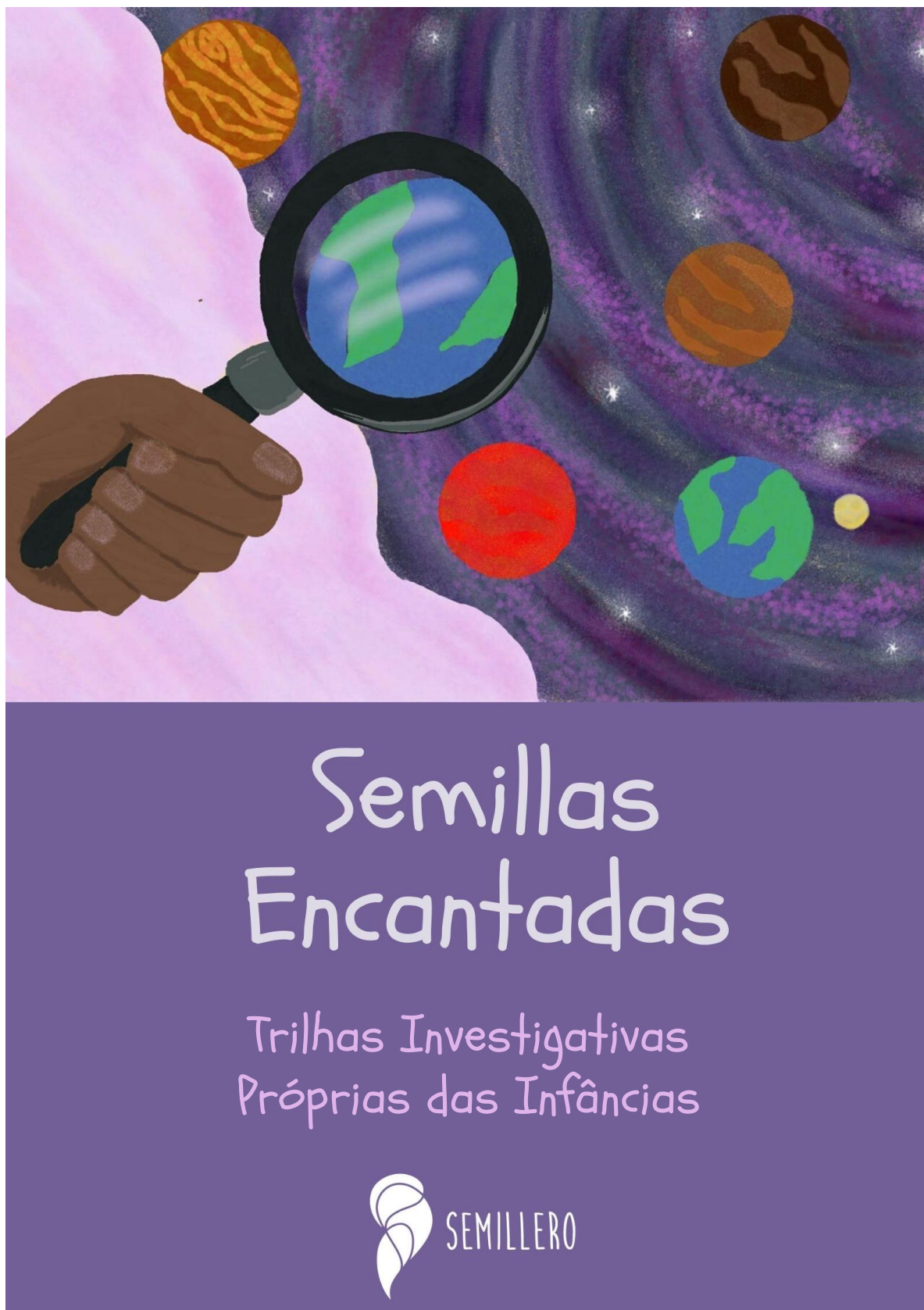
Documento assinado eletronicamente por **Renata Aquino da Silva, Decano(a) de Pesquisa e Inovação**, em 04/08/2025, às 20:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **12964615** e o código CRC **267D108C**.

Referência: Processo nº 23106.120677/2024-66

SEI nº 12964615





Que tal pensar uma pergunta que tenha a ver com suas
paixões e correr atrás para respondê-la?
Contatar alguns sabichões, desenhar sua trilha e
apresentar o que aprendeu para sua família, amigos
e/ou professoras(es)?

Gostaríamos de compartilhar uma atividade super
legal que realizamos com as crianças do nosso Projeto
de Extensão.

Você pode se transformar num Semeador de
Investigação, começando com esses passos super
simples!

Vamos lá?

Escolha um caderno legal, qualquer um que você tenha em casa. Pinte uma capa que seja a sua cara e, se quiser, mande uma foto para nós. Nosso e-mail é:

semillerobrasil@gmail.com



Você receberá seu número de investigador e ficará vinculada(o) conosco. Assim, poderá nos pedir ajuda sempre que precisar avançar em algum momento do seu projeto.



* Agora, o primeiro passo:

Pare um pouquinho e pense nesse mundão todo que cerca você. **Sinta** o ar a sua volta, **escute** os barulhos, **observe** os bichos, as pessoas, o céu, a terra, as árvores.

Pense no que cada coisa provoca em seu coração e em sua cabeça.

Agora, liste o que você pensa quando
lê as perguntas que seguem:

O que mais
me chama
atenção?

O que me apaixona ver,
escutar, tocar, sentir
em minha vida?

O que me deixa
curiosa(o)?

O que eu
gostaria de
aprender?

E o mais importante:
Que pergunta eu
gostaria de responder?



Anote no caderno sua pergunta principal, aquela
que deixa você mais empolgado para correr atrás
de respostas. Ela será seu guia de pesquisa.

Com seu tema escolhido e pergunta registrada,
pense os diferentes caminhos que você pode
percorrer para encontrar respostas.

Como
saber?

Onde posso
pesquisar?

Como
fazer?

Quem pode
me ajudar?

Como e com
quem ir?

Crie uma pequena lista com os passos que você
vai precisar para desenvolver sua pesquisa.

perguntar para meus pais

pesquisar na internet

ler nos livros que tenho em casa

observar o que está próximo da minha pergunta

realizar alguma experiência

... e muitas outras possibilidades.



Chegou a hora de mergulhar fundo,
investigar pra valer e descobrir coisas
novas!

Comece a **perguntar** para pessoas próximas, como
amigas(os), familiares, especialistas da área de
estudo da sua questão e vá **registrando** suas
descobertas

Peça **ajuda** para um adulto e envie e-mails e
mensagens para pessoas que possam te ajudar.
Faça **pesquisas** em livros e na internet.



Depois de descobrir tantas coisas, como
compartilhar tudo isso que você aprendeu
✿ com suas amigas(os) e familiares?

Que tal fazer um cartaz, uma maquete, um
vídeo, um desenho, uma escultura, um áudio,
uma música, uma dança, uma performance? Ou
qualquer outra lindeza que sua criatividade
mandar.



Vau! Como você se sentiu percorrendo essa trilha?

As respostas que você daria à sua pergunta, lá no passo um, foram as mesmas que você encontrou perguntando e pesquisando?

Que tal seguir construindo e formulando novas perguntas?

Cada trilha pode levar minutos ou meses para ser percorrida, então lembre-se, o importante é ter perguntas e aprender sempre!



Se você chegou até aqui, gostaríamos muito de ver e compartilhar sua pesquisa. Encaminhe para gente, vai! Vamos adorar colocar seu nome na lista do Semillas Encantadas.

Lembre-se de celebrar suas descobertas!

Uma realização de:



Somos um Projeto de Extensão da Universidade de Brasília chamado Semeadores de Investigação: Educação, Transformação e Alegria na Prática Docente, mas pode nos chamar de Semillero Brasil. Para além do vínculo com a Universidade e o compromisso com a comunidade “externa”, que o próprio conceito da extensão já indica, temos um compromisso planetário de transformação, através da educação, com esperança e alegria e alegria.

Se precisar, você pode nos contatar acessando
nossas redes sociais ou nos enviando um e-mail

[instagram.com/semilleroBrasil](https://www.instagram.com/semilleroBrasil)
semilleroBrasil@gmail.com





Você pode baixar e compartilhar este material com quem quiser, basta apontar a câmera do celular para o código QR acima. Assim você também nos ajudar a formar uma grande rede de crianças investigadoras.

Coodenação: Fátima Vidal

Ilustrações: Fernanda Chaves

Design: Marina Bona

Texto: Semillero Brasil

Revisão: Lívia Martins e Fátima Vidal

