

A ESCUTA DAS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES/AS NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL:

ressignificando as práticas pedagógicas da pré-escola,
na Escola Municipal Girassol em Paço do Lumiar - MA

JAQUELINE DE JESUS LUZ RODRIGUES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA - PPGEEB

JAQUELINE DE JESUS LUZ RODRIGUES

**A ESCUTA DAS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES/AS NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL:** resignificando
as práticas pedagógicas da pré-escola, na Escola Municipal Girassol em Paço do
Lumiar - MA

São Luís
2026

JAQUELINE DE JESUS LUZ RODRIGUES

**A ESCUTA DAS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES/AS NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ressignificando
as práticas pedagógicas da pré-escola, na Escola Municipal Girassol em Paço do
Lumiar - MA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestre em Educação Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosyane de Moraes Martins Dutra.

São Luís
2026

Imagens da Capa:

Design criado por Laryssa Rabelo a partir da Plataforma Canva. Imagem disponível para visualização em: <https://canva.link/eqmsf7mm492584i>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

de Jesus Luz Rodrigues, Jaqueline.

A ESCUTA DAS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES/AS NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ressignificando as práticas pedagógicas da pré-escola, na Escola Municipal Girassol em Paço do Lumiar - MA / Jaqueline de Jesus Luz Rodrigues. - 2026.

177 p.

Orientador(a): Rosyane de Moraes Martins Dutra.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, Paço do Lumiar, 2026.

1. Educação Infantil. 2. Escuta das Crianças. 3. Participação Infantil. 4. Formação Continuada de Professores. I. de Moraes Martins Dutra, Rosyane. II. Título.

JAQUELINE DE JESUS LUZ RODRIGUES

**A ESCUTA DAS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES/AS NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ressignificando
as práticas pedagógicas da pré-escola, na Escola Municipal Girassol em Paço do
Lumiar - MA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestra em Gestão do Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosyane de Moraes Martins Dutra.

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rosyane de Moraes Martins Dutra (Orientadora)
Doutora em Educação - PPGEEB

Prof^a. Dr^a. Marineide de Oliveira Gomes (1^a Examinadora)
Doutora em Educação - UFABC

Prof^a. Dr^a. Thais Andrea Carvalho De Figueiredo Lopes (2^a Examinadora)
Doutora em Educação – PPGEEB

Prof^a Dr^a Lia Silva Fonteles Serra (1^a suplente)
Doutora em Educação – PPGE/PPGPSI

Prof^a Dr^a Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (2^a suplente)
Doutora em Educação - PPGEEB

Dedico esta dissertação a todas as crianças — seres lindos, encantadores e puros — que, com seus olhares curiosos e sorrisos sinceros, transformam nossos dias em momentos mais leves e cheios de sentido.

E dedico também a todos os professores e professoras que exercem sua profissão com amor, entrega e sensibilidade, fazendo da infância um tempo de aprendizagens significativas, memórias afetivas e descobertas repletas de alegria.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Refúgio e Fortaleza, minha fonte inesgotável de força e esperança. Em cada momento de dificuldade, foi n'Ele que encontrei força, direção e coragem para seguir em frente.

Às minhas filhas amadas, Grace Kelly e Alicia Rianna, minhas maiores inspirações. São vocês que, todos os dias, me motivam a continuar aprendendo e lutando por uma educação mais humana, justa e transformadora.

Ao meu querido e amado esposo, Reginaldo, que me apoiou incondicionalmente e compreendeu as minhas ausências nos momentos mais desafiadores. Obrigada por cuidar com tanto amor de nossas filhas, por agir com paciência quando a mim faltava e por ser esse companheiro fiel em todas as jornadas da vida.

À minha mãe linda e querida, meu alicerce, que sempre acreditou em meus sonhos e projetos. Sua presença constante, sua força e seu carinho foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Obrigada por estar ao meu lado em todos os momentos, sempre disponível e encorajadora.

Ao meu amado filho Welton, que sempre torceu por cada uma das minhas conquistas e me incentivou a seguir em frente, mesmo diante dos desafios.

Ao meu irmão, que sempre acreditou que eu seria capaz de conquistar meus sonhos. Sua confiança em mim sempre foi motivadora.

Ao meu pai, que mesmo acamado, continua presente em minha vida participando de todos os processos. Embora hoje não interaja muito, cada sorriso seu e cada aperto de mão, sempre que compartilho uma vitória, representam um gesto de amor e apoio que aquecem meu coração. Eu te amo imensamente.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), minha gratidão por acolher esta proposta de pesquisa e por acreditar no potencial dos profissionais que atuam na Educação Básica. Estendo meus agradecimentos, de forma especial, ao coordenador do programa, Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes, pelo compromisso, disponibilidade e incentivo ao longo desta trajetória, agindo sempre com sabedoria e atenção.

Aos professores e professoras que nos guiaram com tanto conhecimento e sensibilidade nas disciplinas presenciais — Prof^a Dr^a Vanja Dominice Coutinho Fernandes, Prof. Dr. João Batista Bottentuit Júnior, Prof. Dr. José Carlos de Melo e

em especial, a Prof^a. Dr^a.Thais Andrea Carvalho de Figueiredo Lopes que conduziu junto com a Prof^a Rosyane Dutra, a disciplina Práticas Pedagógicas na Educação Infantil de maneira leve brilhante e encantadora.

Aos colegas de turma do mestrado, especialmente os da Turma 01, com quem convivi mais de perto e compartilhei tantas experiências, emoções e saberes. Cada encontro, cada conversa e cada apoio mútuo foram fundamentais para tornar essa jornada mais rica, leve e significativa.

Um agradecimento mais que especial à minha querida orientadora, Professora Rosyane Dutra, mulher extraordinária, sensível, cuidadosa e generosa. Sou imensamente grata por conduzir cada orientação com tanto carinho, paciência e zelo. Sua humildade, simplicidade e vasto conhecimento marcaram profundamente minha trajetória acadêmica e pessoal, permanecendo como inspiração de docência e humanidade que levarei comigo para sempre.

Às minhas amigas e companheiras de jornada, que me acompanharam com carinho, incentivo e partilha ao longo deste percurso: Patricia Peixoto, mulher admirável, que me desafiou e me encorajou a ingressar no mestrado — e assim seguimos juntas. Karyanne Rosa, minha amiga de todas as horas, presença constante e especial em minha vida. E também às queridas Gleicy, Karol, Anne, Marcella e Márcia, que me ajudaram a acreditar que seria possível.

À Secretária Municipal de Educação, Lucineire Rodrigues, pelo apoio e compreensão em todos os momentos em que precisei me ausentar do trabalho para cumprir as demandas acadêmicas e a querida coordenadora de programas e projetos Andréia Anceles, por sempre acreditar no nosso trabalho.

À equipe da EM Girassol, que me acolheu com tanto respeito e me permitiu realizar a minha pesquisa com liberdade, afeto, parceria, de forma especial, a Alessandra Brito Costa, coordenadora da instituição e colega de um trabalho anterior, que confiou no nosso trabalho e mediou a pesquisa na escola.

E, com o coração cheio de ternura, agradeço às crianças, que tiveram a mais importante missão nesta jornada: me ajudar a compreender como fazer uma educação que, de fato, atenda a elas. Vocês foram as grandes protagonistas desta pesquisa e me ensinaram, com leveza e verdade, o que realmente importa.

São as crianças, que sem falar, nos ensinam as razões para viver.

Elas sabem o essencial da vida.

Rubem Alves

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão e teve como objetivo compreender de que maneira a escuta das crianças pode contribuir para os processos de formação continuada de professoras da Educação Infantil. A investigação foi realizada por meio de uma pesquisa-intervenção de abordagem qualitativa na Escola Municipal Girassol, localizada no município de Paço do Lumiar – MA, partindo da compreensão da criança como sujeito de direitos, produtora de saberes e participante ativa dos processos educativos. O estudo problematiza a pouca inserção das vozes infantis nos processos formativos e no planejamento pedagógico da Educação Infantil, discutindo a necessidade de práticas mais sensíveis às experiências das crianças. Como estratégias de produção de dados, foram utilizadas rodas de conversa, observações do cotidiano escolar, atividades de desenho, leitura mediada de histórias e encontros reflexivos com professoras da instituição. As análises evidenciaram que as crianças expressam percepções sobre a escola, o brincar, as relações e as experiências vividas por meio de múltiplas linguagens, como a fala, os desenhos, os gestos, as brincadeiras e outras produções simbólicas. Os resultados também demonstraram que a escuta das crianças pode constituir um importante dispositivo de reflexão sobre as práticas pedagógicas, contribuindo para a reorganização do planejamento docente e para a construção de processos formativos mais participativos, dialógicos e contextualizados. Durante a pesquisa-intervenção, foi vivenciada a experiência do Laboratório de Escuta das Crianças, que possibilitou a construção de espaços coletivos de reflexão entre professoras acerca das manifestações infantis e das possibilidades de incorporação da escuta no cotidiano pedagógico. A partir dessas experiências, foi elaborado como produto educacional um caderno formativo voltado à formação continuada de professores/as da Educação Infantil, organizado a partir de fundamentos teóricos, experiências pedagógicas e dispositivos de reflexão sobre a escuta e a participação infantil no planejamento pedagógico. Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais democráticas, participativas e sensíveis às vozes das crianças, bem como para a ampliação das discussões sobre a formação continuada docente na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Escuta das crianças. Participação infantil. Formação continuada de professores.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the Graduate Program in Basic Education Teaching Management (PPGEEB) at the Federal University of Maranhão and aimed to understand how listening to children can contribute to the continuing education processes of Early Childhood Education teachers. The investigation was conducted through an intervention research with a qualitative approach at Escola Municipal Girassol, located in the municipality of Paço do Lumiar, Maranhão, Brazil, based on the understanding of children as subjects of rights, producers of knowledge, and active participants in educational processes. The study problematizes the limited inclusion of children's voices in teacher education processes and pedagogical planning in Early Childhood Education, discussing the need for practices that are more sensitive to children's experiences. Data production strategies included conversation circles, observations of everyday school life, drawing activities, mediated story reading, and reflective meetings with teachers from the institution. The analyses showed that children express perceptions about school, play, relationships, and lived experiences through multiple languages, such as speech, drawings, gestures, play activities, and other symbolic productions. The findings also demonstrated that listening to children can constitute an important reflective device for pedagogical practices, contributing to the reorganization of teaching planning and to the construction of more participatory, dialogical, and contextualized formative processes. During the intervention research, the experience called Children's Listening Laboratory was developed, enabling the construction of collective reflective spaces among teachers regarding children's expressions and the possibilities of incorporating listening practices into everyday pedagogical work. Based on this process, an educational product was developed in the form of a training handbook aimed at the continuing education of Early Childhood Education teachers, organized around theoretical foundations, pedagogical experiences, and reflective tools concerning listening and children's participation in pedagogical planning. It is expected that the results of this research may contribute to the strengthening of more democratic, participatory, and child-sensitive pedagogical practices, as well as to the expansion of discussions about continuing teacher education in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Children's listening. Children's participation. Continuing teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Fachada da Escola Municipal Girassol	68
Figura 02 – Espaço aberto - Área Livre	68
Figura 03 – Cantina da Escola	70
Figura 04 – Refeitório	70
Figura 05 – Armários	70
Figura 06 – Roda de Conversa	82
Figura 07 – Desenho das crianças (Quadra)	83
Figura 08 – Desenho representando a escola	84
Figura 09 – Projeto da consciência negra	85
Figura 10 – Projeto da consciência negra	85
Figura 11 – Representação da criança e da pesquisadora	86
Figura 12 – Representação da criança e da pesquisadora	88
Figura 13 – Representação Capa do Caderno de formação	98
Figura 14 – Representação do Mapa de Escuta.....	99
Figura 15 – Representação do Radar de Escuta Pedagógica.....	99
Figura 16 – Representação Múltiplas linguagens das crianças	100

LISTA DE SIGLAS

APM – Articuladora Pedagógica Municipal
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCTMA – Documento Curricular do Território Maranhense
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EI – Educação Infantil
EM – Escola Municipal
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil
MA – Maranhão
MEC – Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
PL – Planejamento (complementação da carga horária docente)
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGEEB – Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação
TEA – Transtorno do Espectro Autista
UEB – Unidade de Educação Básica
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UNB – Universidade de Brasília
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
URE – Unidade Regional de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Organização de Dissertações e Teses analisadas.....	43
Quadro 02 – Síntese do Percorso metodológico da pesquisa.....	78
Quadro 03 – Categoria de análise	80

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES SOBRE INFÂNCIA, ESCUTA E PROTAGONISMO.....	33
2.1 A construção social da infância.....	33
2.2 A criança como sujeito de direitos e de participação.....	37
2.3 Participação, protagonismo e escuta infantil nas práticas educativas: o que nos dizem algumas pesquisas.....	41
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS DA DOCÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS MAIS SENSÍVEIS.....	54
3.1 Formação docente nos contextos Brasil, Maranhão e Paço do Lumiar.....	54
3.2 A formação docente para atuar na Educação Infantil.....	59
3.3 A construção de práticas pedagógicas sensíveis: possibilidades para a formação docente	63
4 A ESCUTA DAS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES/AS NA ESCOLA MUNICIPAL GIRASSOL.....	65
4.1 Caracterização da Escola Municipal Girassol	65
4.2 Percursos metodológicos da pesquisa	72
4.2.1 Tipo de pesquisa	72
4.2.2 Participantes da pesquisa.....	76
4.2.3 Procedimentos de análise e interpretação de dados.....	77
4.3 Análises e discussão dos dados	79
4.3.1 Estratégias de escuta com crianças e professores/as	80
4.3.1.1 A escuta das crianças no cotidiano da Educação Infantil	81
4.3.1.2 A escuta dos professores e a formação continuada	87
4.3.1.3 Síntese interpretativa dos resultados	92
4.3.4 Laboratório de escuta das crianças: uma experiência vivenciada na pesquisa	94
4.3.5 Caderno Formativo para professores/as da Educação Infantil.....	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO FORMATIVO PARA PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	112

APÊNDICE B – Roteiro de Observação na Escola Municipal Girassol	173
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevistas.....	174
ANEXO A – Carta de Apresentação para o Campo de Pesquisa na Escola Municipal Girassol.....	176
ANEXO B – Termo e Consentimento Livre e Esclarecido para os Participantes da pesquisa.....	177

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil vem sendo reconstruída ao longo dos anos, passando de uma visão meramente assistencialista para ser compreendida como uma etapa importante do desenvolvimento humano em que se estabelecem as bases para a aprendizagem e a socialização das crianças, onde o cuidar e o educar tornam-se indissociáveis e objetivam desenvolver potencialidades nas crianças por meio de dois eixos norteadores fundamentais que integram as práticas pedagógicas: as interações e as brincadeiras.

Nesta fase, as interações, brincadeiras e experimentações são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças proporcionando bases fundamentais para a construção do conhecimento e habilidades. Numa perspectiva mais contemporânea de Educação Infantil à luz da sociologia da infância, na qual a criança é valorizada como sujeito social ativo e como ser pensante capaz de agir, brincar e influenciar o seu entorno, esta pesquisa tem como foco a formação continuada de professores/as da Educação Infantil, investigando de que maneira a participação e a escuta das crianças podem contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas.

Nesta perspectiva, a participação efetiva das crianças depende de um posicionamento do/a professor/a aberto a novos conhecimentos que, através da formação continuada, é alguém em constante desenvolvimento, capaz de se adaptar às novas realidades e promover práticas que considerem a construção de relações significativas com as crianças. No entanto, sabe-se que mediar aprendizagens não é uma tarefa simples e exige uma preparação acadêmica (teórico-prática) que esteja conectada com a realidade das crianças, que estabeleçam relações entre o campo de formação e o contexto educacional, uma vez que grande parte dos/as professores/as que saem das universidades e começam suas práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil públicas sofrem impactos ao perceberem que a realidade encontrada difere das expectativas geradas no decorrer de sua vida acadêmica, precisamente pela complexidade do contexto social em que vivemos, “onde os avanços da ciência, da psicopedagogia, das estruturas sociais, a influência dos meios de comunicação de massa e os novos valores repercutem numa profissão que se sente desconfortável” (Imbernón, 2009, p. 90).

Diante dessa realidade, a formação docente contínua apresenta-se como uma necessidade para a prática pedagógica, devendo ser compreendida como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional que possibilite uma ação docente reflexiva, crítica, inclusiva e promotora de autonomia (Imbernón, 2009). Ademais, essa formação precisa ser assegurada pelo poder público, que deve assumir a responsabilidade pela formulação, implementação e garantia de políticas públicas de valorização do trabalho docente, garantindo condições institucionais, estruturais e materiais adequadas para a efetivação da formação continuada.

O interesse pela pesquisa surgiu a partir da experiência vivenciada pela autora como supervisora educacional no município de Bacabeira-MA. Essa atuação possibilitou acompanhar de perto o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições da rede municipal, evidenciando desafios relacionados à articulação entre os referenciais teóricos discutidos nos processos formativos e as práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula. Observou-se, por exemplo, a recorrência de planejamentos centrados em atividades padronizadas, com pouca valorização das experiências, interesses e formas de participação das crianças. Também foram identificadas dificuldades na construção de propostas pedagógicas que reconhecessem as crianças como sujeitos ativos do processo educativo, bem como limitações na elaboração de estratégias metodológicas coerentes com os princípios defendidos pelos documentos orientadores da Educação Infantil. Tais aspectos revelavam fragilidades no embasamento teórico que sustentava o planejamento pedagógico e suscitavam reflexões sobre os processos formativos oferecidos aos(as) professores(as), especialmente no que se refere à escuta das crianças e à promoção de seu protagonismo nas práticas educativas.

Esse interesse intensificou-se a partir de uma das experiências mais significativas da minha trajetória pessoal: a maternidade, vivenciada no ano de 2018 e no ano de 2020. De modo mais específico, foi no início da vida escolar das minhas filhas que passei a observar, com maior atenção, o desenvolvimento acelerado de suas expressões orais, motoras e afetivas. Essas vivências despertaram inquietações acerca de como se processa a aquisição do conhecimento na infância e instigaram-me a aprofundar estudos sobre essa temática.

Outra motivação relevante para a consolidação deste interesse foi a minha atuação, no ano de 2023, como Articuladora Pedagógica do Pacto pela Aprendizagem na Educação Infantil no município de Bacabeira, no âmbito da política educacional do

governo estadual. Essa função consistia em participar de formações continuadas e, posteriormente, multiplicar os conhecimentos junto aos profissionais da rede municipal, orientando práticas pedagógicas na Educação Infantil. Tal experiência proporcionou-me um profundo encantamento por essa etapa da educação básica e reforçou a necessidade de investigar práticas educativas que favorecessem situações, vivências e experiências significativas às crianças pequenas, reconhecendo-as como sujeitos históricos e produtores de cultura, conforme estabelece o Art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Artigo 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p.1).

Além da experiência como mãe ao longo dos últimos sete anos, e da atuação como Articuladora Pedagógica Municipal (APM), outra vivência tornou-se significativa para o aprofundamento desta pesquisa sobre a escuta das crianças na formação continuada na Educação Infantil. Trata-se do convite recebido do município onde exerço a função de formadora municipal do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), desenvolvido nos anos de 2024 e 2025.

O LEEI integra uma política de formação vinculada ao governo federal, organizada em regime de colaboração entre União, estado e municípios. No âmbito dessa política, participei de formações em nível estadual, juntamente com profissionais de diversos municípios do Maranhão, organizados por polos regionais.

Essa experiência ampliou a minha compreensão acerca das políticas de formação docente e fortaleceu as inquietações que fundamentam esta investigação, especialmente no que se refere à escuta das crianças como princípio orientador das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Tal vivência proporcionou-me duas experiências formativas significativas. A primeira, desenvolvida em parceria com outras formadoras, possibilitou a troca de saberes, reflexões e análises acerca dos desafios enfrentados na Educação Infantil em diferentes municípios vinculados às Unidades Regionais de Educação (URE) de Rosário e Bacabal, no Maranhão. Esse intercâmbio ampliou a minha compreensão sobre a diversidade dos contextos educacionais e das estratégias adotadas nos processos formativos.

A segunda experiência ocorreu junto às professoras cursistas do município em que atuo como formadora. Ao acompanhar seus percursos ao longo dos encontros, foi possível observar o amadurecimento de suas reflexões, o fortalecimento de suas práticas pedagógicas e a valorização da formação continuada como espaço potente de aprendizagem e ressignificação da prática docente.

Ao longo desse percurso, foi possível identificar uma série de desafios enfrentados pelas professoras no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Entre os mais recorrentes, destacaram-se as dificuldades em fundamentar pedagogicamente determinadas práticas, especialmente na elaboração de planejamentos que considerassem as experiências, os interesses e as formas de participação das crianças; na mediação das aprendizagens de crianças com deficiência; e na proposição de vivências lúdicas e significativas que reconhecessem o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil. Essas observações suscitaram reflexões sobre os processos formativos vivenciados pelas docentes e sobre os múltiplos fatores que influenciam a constituição de suas práticas pedagógicas, sem reduzir tais desafios a uma única causa.

Também me chamou atenção a forte ênfase em conteúdos tradicionais como leitura, escrita, identificação de letras, números, cores e formas em detrimento de propostas mais contextualizadas, que considerem as vozes, os interesses e as experiências das crianças. Essa lacuna na formação docente contribui para a reprodução de práticas conservadoras, repetitivas e pouco sensíveis às múltiplas infâncias, o que, por sua vez, gera desmotivação, insegurança e dificuldades tanto na organização dos espaços quanto na elaboração de experiências pedagógicas mais potentes.

Diante desse cenário, reafirma-se a urgência de processos formativos que promovam a reflexão crítica, a valorização dos saberes docentes e o fortalecimento profissional a partir das reais necessidades e contextos vivenciados pelos professores/as. Esses aspectos foram determinantes para direcionar a pesquisa às seguintes inquietações: Como contribuir para a qualificação da mediação do conhecimento na Educação Infantil? Quais especificidades contribuem para a constituição da identidade do(a) professor(a) que atua na pré-escola?

Nessa perspectiva, Selma Garrido Pimenta (1999) assevera que a identidade do educador se constrói no confronto entre teoria e prática, compreendido como um processo contínuo de reflexão crítica em que os referenciais teóricos dialogam com

as experiências vividas no cotidiano escolar. Esse movimento permite ao professor analisar, ressignificar e reconstruir suas práticas à luz dos conhecimentos produzidos na formação e das demandas concretas do contexto educativo. Além disso, a identidade docente é atravessada pelos significados que cada professor atribui à sua atividade, considerando seus valores, sua trajetória de vida, seus saberes e suas inquietações.

Assim, compreende-se a instituição de Educação Infantil (EI) como um espaço de trocas, escuta e construção compartilhada do conhecimento, no qual os profissionais da educação demandam processos formativos que favoreçam o pensamento autônomo e o investimento pessoal na consolidação de sua identidade profissional. Como afirma António Nóvoa (1992), essa identidade não se constrói por acumulação de cursos ou técnicas, mas por meio de um trabalho permanente de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução contínua da própria trajetória profissional.

Nesta perspectiva, a formação de professores/as precisa evidenciar-se como uma ferramenta de auxílio para melhoria do trabalho docente, atendendo às necessidades que emergem do cotidiano de sua prática pedagógica, pois conforme Pimenta (1999, p. 28) a formação é vista como autoformação, onde os “[...] professores/as reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas cotidianamente vivenciadas no contexto escolar”.

Desse modo, a formação de professores/as configura-se como um processo contínuo e dinâmico, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos teóricos. Trata-se de um movimento de construção e reconstrução de saberes, em que os conhecimentos são constantemente reelaborados à luz das experiências vividas no cotidiano escolar. Essa perspectiva assume especial importância na Educação Infantil, onde o/a professor/a atua diretamente com crianças em pleno processo de desenvolvimento, o que demanda uma reflexão permanente sobre sua prática pedagógica, suas escolhas e os sentidos atribuídos às experiências educativas.

Para Oliveira (2013), a infância deve ser compreendida como uma fase singular do desenvolvimento humano, em que a criança é um sujeito ativo, construtor do próprio conhecimento. Isso significa que o/a professor/a precisa ir além da transmissão de conteúdos e criar um ambiente propício para que as crianças participem ativamente da construção do seu aprendizado. Essa perspectiva reforça a importância da formação, pois o/a professor/a deve estar em constante diálogo com

sua prática, refletindo sobre como possibilitar que a criança exerça seu protagonismo e desenvolva sua autonomia.

A criança, nessa abordagem, não é vista como um ser passivo, mas como um indivíduo com direitos, interesses e formas próprias de expressão. De acordo com Corsaro (2011), a infância deve ser compreendida em um contexto social e cultural, a criança, como agente ativo, que participa ativamente da cultura em que está inserida. Essa visão implica que a formação do/a professor/a da Educação Infantil precisa estar alinhada a práticas pedagógicas que respeitem as vozes das crianças e promovam a sua participação no processo educativo. Assim, a formação se torna essencial para que o/a professor/a possa constantemente avaliar se a sua prática está garantindo esse espaço de participação e escuta ativa.

No que se refere à participação infantil, a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, (Brasil, 2017) enfatiza que a criança deve ser protagonista no processo educativo, tendo oportunidades de expressar suas opiniões, tomar decisões e interagir com o ambiente e com os outros. Essa participação só é efetiva quando o/a professor/a compreende sua função como mediador, permitindo que as crianças tenham liberdade para explorar, investigar e criar.

Além disso, a formação do/a professor/a da Educação Infantil ocorre não apenas individualmente, mas também no coletivo. A troca de experiências entre professores/as, a reflexão sobre a prática e o contato com diferentes concepções de infância e aprendizagem possibilitam um aprofundamento contínuo do conhecimento pedagógico. O trabalho colaborativo, conforme defendido por Francisco Imbernón (2009), potencializa essa formação permanente, pois permite que os/as professores/as compartilhem desafios, estratégias e reflexões sobre como garantir uma educação infantil baseada na participação e no protagonismo infantil.

Dessa forma, ao investir na sua formação, o/a professor/a contribui para a construção de uma educação infantil mais significativa, democrática e participativa, em que a infância é respeitada e valorizada em sua essência. Nesta perspectiva, a infância configura-se como uma fase de desenvolvimento diversificada, caracterizada por descobertas, aprendizados e formação de identidades, não sendo mais considerada apenas como uma fase biológica, mas como um período rico em experiências formativas e de descobertas, no qual a criança se revela como sujeito ativo de direitos. Nesse sentido, a criança deixa de ser vista apenas como um objeto

de cuidado e proteção, passando a ser considerada protagonista de sua própria história.

Assim, ao considerar a criança como protagonista, compreende-se que sua participação constitui elemento central no processo educativo, promovendo a inclusão de suas vozes nos espaços de decisão, fomentando o diálogo e fortalecendo o exercício da cidadania. Tal perspectiva contribui para a construção de uma sociedade mais sensível às necessidades, interesses e potencialidades de cada indivíduo (Oliveira-Formosinho, 2007).

Sob essa ótica, a discussão acerca das propostas de formação docente assume relevância fundamental, uma vez que a efetivação da participação infantil depende de práticas pedagógicas intencionalmente organizadas para esse fim. Torna-se necessário avançar para perspectivas formativas que incorporem a escuta das crianças como princípio estruturante da ação pedagógica, reconhecendo-as como participantes ativas do processo educativo. Considerar suas opiniões, experiências e modos de expressão implica promover práticas que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e da capacidade de tomada de decisões, possibilitando que se tornem coautoras de suas próprias aprendizagens. Tal participação pressupõe uma escuta sensível, o respeito às suas ideias e a construção de ambientes educativos que assegurem tempo, espaço e condições para sua livre expressão.

Essa compreensão encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009), que definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, produz cultura e atribui sentidos ao mundo que a cerca (Brasil, 2010).

No contexto contemporâneo, a Educação Infantil consolida-se como campo de investigação que demanda não apenas o olhar do adulto pesquisador, mas, sobretudo, uma abordagem fundamentada na escuta sensível. Nessa direção, Friedmann (2020) ressalta que escutar as crianças exige disponibilidade, abertura e compromisso ético por parte dos adultos, garantindo-lhes protagonismo em suas vivências e narrativas. A autora adverte que a ausência de espaços legítimos de expressão pode acarretar prejuízos ao desenvolvimento infantil.

Considerando a criança como um ser ativo e construtor de suas experiências que age e interage com seus pares e participa da construção de sua aprendizagem, este estudo direciona-se à investigação sobre a participação das crianças nos

processos de formação de professores(as) da pré-escola (4 e 5 anos), envolvendo seis docentes da Escola Municipal Girassol juntamente com suas turmas compostas por 15 crianças cada. A instituição localiza-se no município de Paço do Lumiar, integrante da Região Metropolitana de São Luís, com população estimada em 145.643 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022).

O município de Paço do Lumiar é culturalmente reconhecido por suas manifestações tradicionais, como o bumba-meu-boi, com grupos renomados como Boi da Maioba e Boi da Pindoba. Além disso, celebrações como o Tambor de Crioula, Cacuriá e a Festa do Divino Espírito Santo enriquecem o calendário festivo local (Santos, 2016).

No que diz respeito à educação, o município conta com 69 instituições educacionais, distribuídas em diversas esferas administrativas. A EM Girassol, situada na Rua 02, Quadra 30, Nº 03, Vila Eptácio Cafeteira, é uma dessas escolas municipais e atende a etapa da Educação Infantil com turmas de creche e pré-escola, voltadas para crianças de 0 a 5 anos. A instituição proporciona educação no período diurno e conta com uma infraestrutura que inclui um pátio coberto, uma cozinha e um refeitório, não possui áreas verde, parquinhos ou área com espaço para atividades esportivas, entre outras ao ar livre.

Portanto, esta pesquisa visa problematizar a distância existente entre as concepções de protagonismo infantil presentes nos documentos normativos e as práticas efetivamente desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil. Entretanto, essa distância não pode ser compreendida exclusivamente como consequência da insuficiência da formação docente. Ela também se relaciona às culturas escolares, às condições concretas de trabalho, às concepções historicamente construídas sobre infância e às tensões presentes nas próprias políticas educacionais, cujos documentos, embora avancem na defesa da participação infantil, também expressam escolhas políticas, curriculares e culturais que orientam determinadas formas de conceber a educação da criança. Além disso, é preciso considerar que os(as) professores(as) não apenas implementam as orientações das políticas educacionais, mas as interpretam, resignificam e, por vezes, encontram dificuldades ou mesmo resistências para incorporá-las às suas práticas, em razão das culturas institucionais, das experiências profissionais e das condições concretas em que exercem a docência.

Embora os documentos oficiais e as políticas educacionais enfatizem, no plano teórico, a centralidade da criança como sujeito de direitos e protagonista de suas aprendizagens, observa-se que, no cotidiano das instituições de Educação Infantil, suas vozes ainda são pouco consideradas nos processos de planejamento pedagógico e nas ações formativas destinadas aos(as) professores(as). Essa realidade evidencia que a efetivação do protagonismo infantil não depende apenas da existência de diretrizes legais, mas da forma como essas orientações são apropriadas, interpretadas e materializadas nas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a presente investigação aponta para a urgência de incorporar as interpretações, os desejos, as perspectivas e as experiências das crianças na construção das práticas educativas, buscando compreender os fatores que dificultam a efetivação de seu protagonismo e contribuir para a construção de processos formativos que ultrapassem o campo discursivo e promovam mudanças concretas no cotidiano da Educação Infantil.

Ao propor a escuta das crianças como elemento integrante dos processos formativos, esta pesquisa propõe uma abordagem ainda pouco explorada nos estudos sobre formação docente na Educação Infantil. Ao reconhecer as crianças como interlocutoras legítimas na reflexão sobre as práticas pedagógicas, amplia-se o debate acerca da participação infantil como dimensão estruturante do trabalho educativo e reafirma-se a necessidade de processos formativos que promovam práticas mais sensíveis às experiências, aos direitos e às múltiplas formas de expressão das infâncias.

Essa discussão encontra respaldo em um conjunto de dispositivos legais que, nas últimas décadas, vêm consolidando o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e orientando a organização da Educação Infantil no Brasil.

No cenário brasileiro, observa-se um conjunto significativo de marcos legais que asseguram o direito à educação e à qualidade da formação docente. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) reconhecem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e garantem o direito das crianças ao pleno desenvolvimento.

No âmbito do planejamento das políticas educacionais, destacam-se os Planos Nacionais de Educação (PNE), que orientam a organização das ações educacionais em âmbito nacional. O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE I), instituído pela Lei nº 10.172/2001, estabeleceu diretrizes para o decênio 2001-2010. Posteriormente,

o segundo Plano Nacional de Educação (PNE II), instituído pela Lei nº 13.005/2014, definiu metas e estratégias para o período de 2014 a 2024, contemplando, entre outros aspectos, a universalização da Educação Infantil, a valorização dos profissionais da educação e a ampliação das oportunidades de formação docente. Em continuidade a esse processo, foi aprovado o terceiro Plano Nacional de Educação (PNE III), por meio da Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, com vigência decenal, reafirmando como diretrizes o direito à educação, a qualidade, a equidade, a inclusão, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e a proteção e o desenvolvimento da primeira infância.

Complementando esse conjunto de dispositivos legais, o Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016) estabelece princípios e diretrizes para a formulação e implementação de políticas públicas voltadas às crianças de zero a seis anos, reforçando a necessidade de assegurar seu desenvolvimento integral e a efetivação de seus direitos.

Destacam-se ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2024), que reafirmam a criança como sujeito histórico, de direitos e produtora de cultura, enfatizando a escuta, as interações, as brincadeiras e a participação como princípios estruturantes das práticas pedagógicas. A atualização dessa política em 2024 reforça a necessidade de que as propostas educativas considerem as múltiplas infâncias, a diversidade dos contextos socioculturais e a centralidade da experiência da criança nos processos de aprendizagem.

Entretanto, apesar desse consistente aparato normativo, ainda persiste uma significativa disputa pelo acesso às instituições públicas de Educação Infantil, especialmente no que se refere à oferta de vagas em creches. Embora o atendimento às crianças de 0 a 3 anos tenha apresentado avanços nas últimas décadas, passando de 28,1% em 2013 para 41,2% em 2024, o país ainda não atingiu a meta de atender, no mínimo, 50% dessa população, estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Além disso, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) evidenciam que, em 2024, aproximadamente 19,7% das crianças de 0 a 3 anos permaneceram fora da creche por dificuldades relacionadas ao acesso, como insuficiência de vagas ou inexistência de unidades próximas às suas residências. Esses indicadores revelam que, apesar dos avanços legais e das políticas públicas implementadas, ainda persistem profundas desigualdades sociais e territoriais na garantia do direito à Educação Infantil, evidenciando a distância entre o

direito assegurado pela legislação e sua efetiva concretização no cotidiano das famílias brasileiras (Todos Pela Educação, 2025; IBGE, 2025).

No campo das políticas de formação, insere-se também o programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Brasil, 2023), instituído pelo Decreto nº 11.556/23, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, com o objetivo de ofertar formação continuada aos profissionais da Educação Infantil. Soma-se a esse movimento a incorporação dos conhecimentos relacionados à educação digital, especialmente a partir das atualizações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017; 2022), que passaram a contemplar a Computação como área estruturante no currículo da Educação Básica.

No estado do Maranhão, a formação de profissionais da Educação Infantil também é contemplada em dispositivos como o Plano Estadual de Educação do Maranhão (Maranhão, 2014), a política Escola Digna (Maranhão, 2019) e o Pacto pela Aprendizagem (Maranhão, 2019). Ainda assim, a efetivação do protagonismo infantil nas práticas pedagógicas e nos processos formativos permanece como desafio. Nesse sentido, esta pesquisa assume relevância social ao tensionar a distância entre a normatividade e a prática, propondo a escuta das crianças como fundamento para a reorganização das ações pedagógicas e para a construção de formações docentes mais sensíveis às infâncias e às realidades vividas nos contextos escolares.

Em Paço do Lumiar, a formação de profissionais da rede é regida por um conjunto de Leis Educacionais e políticas públicas que visam promover uma educação inclusiva, democrática e de qualidade, o Plano Municipal de Educação (PME) instituído pela Lei nº 634 de 2014, o PME estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação no município (Paço do Lumiar, 2014), alinhado às políticas nacionais e estaduais de educação e o Projeto de Lei nº 30/2024, que dispõe sobre as políticas públicas direcionadas à primeira infância com o objetivo de assegurar um ensino de qualidade e inclusivo para as crianças em idade pré-escolar (Paço do Lumiar, 2024).

A trajetória da formação profissional na Educação Infantil do Maranhão reflete o avanço e o reconhecimento da importância da qualificação docente e está presente em diferentes legislações e programas, consolidando a formação continuada como um direito dos/as professores/as e um requisito para a qualidade da Educação Infantil.

Ao analisar a história da Educação Infantil, é possível perceber que surgiram transformações e mudanças de concepções que formaram um novo olhar sobre a criança, tornando a educação mais efetiva e ativa, pautada numa concepção que

promove formação integral da criança, levando em consideração fatores socialmente construídos e experiências significativas.

Diante dessas mudanças e avanços, emerge a necessidade de ressignificar as práticas e experiências educativas na Educação Infantil. Para tanto, a formação continuada precisa ser repensada e estruturada a partir de bases teóricas consistentes que a subsidiem, contribuindo para a “emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores” (Nóvoa, 1992, p. 25). Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de ser compreendida apenas como atualização técnica e passa a constituir-se como condição para a transformação das práticas pedagógicas, favorecendo a ampliação da autonomia do/a professor/a e o fortalecimento da unidade educativa enquanto espaço coletivo de produção de saberes.

Logo, a formação continuada constitui-se como uma necessidade cada vez mais imprescindível para o aprimoramento da qualidade das práticas educativas na Educação Infantil, especialmente no que se refere à construção de propostas pedagógicas que assegurem a participação e a escuta das crianças. Conforme destaca Pimenta (1999, p. 27), esse processo “envolve um duplo movimento: o de autoformação dos professores a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontados com suas experiências nos contextos escolares”.

Nessa perspectiva, a formação continuada ultrapassa a lógica da simples atualização de conteúdos e assume caráter reflexivo e investigativo, no qual o professor analisa criticamente sua prática, reconstrói saberes e ressignifica suas ações pedagógicas. Trata-se, portanto, de um movimento permanente de reflexão e transformação, articulado às demandas concretas do cotidiano escolar e às vozes que nele se expressam.

Nesse contexto, a pesquisa é orientada pelo seguinte problema central: Como a formação continuada de professores/as da Educação Infantil, pode ser potencializada pela escuta das crianças, contribuindo para a ressignificação das práticas pedagógicas na E.M Girassol em Paço do Lumiar – MA?

A partir dessa questão norteadora, desdobram-se os seguintes questionamentos:

- Como se organizam e se materializam as formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação e pela Escola Municipal Girassol?

- Quais concepções teórico-metodológicas orientam as práticas das professoras da pré-escola e como elas percebem os processos de formação continuada vivenciados?

De que maneira as narrativas das crianças e das professoras evidenciam possibilidades de resignificação das práticas pedagógicas e dos processos de formação continuada?

Dessa forma, a pesquisa volta-se à análise da formação continuada em uma instituição de Educação Infantil com profissionais do quadro efetivo, buscando compreender como esses processos formativos influenciam práticas pedagógicas, experiências educativas e concepções sobre infância.

Para tanto, definem-se os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Investigar de que maneira a escuta das crianças pode contribuir para os processos de formação continuada de professoras da pré-escola da Escola Municipal Girassol, no município de Paço do Lumiar-MA, favorecendo a resignificação das práticas pedagógicas.

Objetivos Específicos:

- Analisar como se organizam e se materializam as formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação e no âmbito da escola investigada.
- Identificar as concepções teórico-metodológicas que fundamentam as práticas das professoras da pré-escola da Escola Municipal Girassol, especialmente no que se refere à participação das crianças na formação continuada;
- Compreender, a partir das narrativas das crianças e professoras, como as práticas pedagógicas se configuram no cotidiano escolar e em que medida a escuta se constitui como experiência formativa capaz de promover reconfigurações e resignificações na ação docente.
- Elaborar um Caderno Formativo com orientações teórico-práticas voltadas à formação de professores/as da Educação Infantil, favorecendo a escuta das crianças no cotidiano escolar e sua incorporação ao planejamento pedagógico, com vistas à promoção de práticas mais reflexivas e participativas.

O percurso metodológico desta pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educativos são construídos nas interações sociais e, portanto, demandam análise interpretativa, contextualizada e dialógica (Minayo, 2001; André, 2013). Inicialmente, realizou-se o estado do conhecimento acerca da formação continuada de professores/as da Educação Infantil e da participação das crianças, mediante análise de produções acadêmicas desenvolvidas em universidades brasileiras. Essa etapa teve como finalidade mapear tendências investigativas, identificar lacunas teóricas e metodológicas e comprovar potencialidades na articulação entre escuta infantil, práticas pedagógicas e processos formativos docentes, contribuindo para a delimitação do problema de pesquisa e para a construção das categorias analíticas que orientaram o estudo.

Em seguida, desenvolveu-se a investigação empírica na Escola Municipal Girassol, localizada no município de Paço do Lumiar – MA, por meio de uma pesquisa-intervenção. A escolha dessa modalidade metodológica justifica-se por sua natureza colaborativa e transformadora, uma vez que articula produção de conhecimento e intervenção na realidade investigada (Thiollent, 2011). Nessa perspectiva, os sujeitos da pesquisa — professoras e crianças da pré-escola — não foram concebidos apenas como informantes, mas como participantes ativos do processo investigativo, contribuindo para a reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas. O estudo buscou compreender de que modo a formação continuada pode ser fortalecida a partir das vozes das crianças e das experiências cotidianas das professoras, em um movimento dialógico de construção coletiva de saberes.

A pesquisa-intervenção, compreendida como uma abordagem metodológica que articula investigação e transformação das práticas educativas (Damiani, 2012; Pereira, 2011), foi organizada a partir de diferentes estratégias de produção de dados no contexto da escola investigada. Entre os procedimentos adotados destacam-se a observação participante, rodas de conversa com as crianças, contação de histórias e a realização de sessões reflexivas formativas com as professoras.

Essas ações foram desenvolvidas tendo como eixos estruturantes a escuta sensível, a participação e o diálogo, princípios que orientaram todo o processo investigativo. Tal organização metodológica possibilitou analisar as concepções teórico-metodológicas que fundamentam as práticas docentes, bem como compreender como se estruturam as formações continuadas no município,

considerando sua organização, temáticas abordadas e possíveis repercussões no cotidiano pedagógico da Educação Infantil.

A partir das análises produzidas, elaborou-se o Caderno Formativo, um produto educacional de caráter participativo voltado à orientação de professores/as da Educação Infantil. O material reúne subsídios teórico-práticos para a realização da escuta sensível das crianças no cotidiano escolar e para a incorporação de suas vozes, interesses e interpretações ao planejamento pedagógico, com vistas à promoção de práticas mais reflexivas, participativas e contextualizadas.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, foram promovidos momentos coletivos de estudo e reflexão com as professoras, fundamentados em discussões teóricas e em diálogos sobre suas experiências formativas e práticas de planejamento. No trabalho com as crianças, desenvolveram-se rodas de conversa mediadas por múltiplas linguagens — como desenhos, reconto de histórias e brincadeiras simbólicas — possibilitando acessar suas percepções sobre a escola e compreender tais manifestações como elementos orientadores da ação pedagógica.

Esta dissertação está organizada em cinco seções, articuladas entre si a partir do objetivo de compreender as possibilidades da escuta das crianças na formação continuada de professores/as da Educação Infantil e suas implicações para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, participativas e dialógicas desenvolvidas a partir da pesquisa-intervenção realizada na Escola Municipal Girassol, localizada no município de Paço do Lumiar – MA.

A Seção 1 corresponde à Introdução, na qual são apresentados o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, a justificativa do estudo, o contexto da investigação e a relevância da temática no campo da Educação Infantil, especialmente no que se refere à participação das crianças, à escuta infantil e à formação continuada de professores/as.

A Seção 2, intitulada *A Participação da Criança na Educação Infantil: concepções sobre infância, escuta e protagonismo*, reúne os principais aportes teóricos que fundamentam a pesquisa. Inicialmente, discute-se a construção social da infância e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e de participação. Em seguida, problematizam-se as relações entre participação, protagonismo e escuta infantil nas práticas educativas, dialogando com contribuições da Sociologia da Infância e com pesquisas que defendem a valorização das múltiplas linguagens e formas de expressão das crianças no contexto escolar.

A Seção 3, intitulada *A Formação de Professores na Educação Infantil: caminhos da docência na construção de práticas mais sensíveis*, discute os desafios e as possibilidades da formação docente para a construção de práticas pedagógicas reflexivas e dialógicas. Inicialmente, apresenta-se um panorama da formação docente nos contextos do Brasil, do Maranhão e do município de Paço do Lumiar. Posteriormente, discutem-se as especificidades da formação para atuar na Educação Infantil e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às experiências, interesses e formas de expressão das crianças.

A Seção 4, intitulada *A Escuta das Crianças e a Formação Continuada dos Professores/as na Escola Municipal Girassol*, apresenta o percurso metodológico e analítico da pesquisa-intervenção. Inicialmente, caracteriza-se o contexto institucional em que a investigação foi desenvolvida, seguido da descrição dos percursos metodológicos, do tipo de pesquisa, dos participantes e dos procedimentos de análise e interpretação dos dados. Na subseção de análise e discussão dos dados, são apresentadas as estratégias de escuta desenvolvidas com crianças e professores/as, discutindo-se a escuta das crianças no cotidiano da Educação Infantil, a escuta dos professores e as reflexões produzidas no contexto da formação continuada. Ainda nessa seção, apresenta-se a experiência do Laboratório de Escuta das Crianças, vivenciada durante a pesquisa-intervenção, bem como o processo de construção do produto educacional, materializado em um caderno formativo voltado à formação continuada de professores/as da Educação Infantil.

Por fim, a Seção 5 reúne as Considerações Finais, nas quais são retomados os objetivos da pesquisa, sintetizados os principais achados e discutidas as contribuições do estudo para a formação continuada docente e para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais participativas, democráticas e sensíveis às vozes das crianças.

2 PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES SOBRE INFÂNCIA, ESCUTA E PROTAGONISMO

2.1 A construção social da infância

Historicamente, a infância foi compreendida de forma limitada e, muitas vezes, negligenciada. Durante muito tempo, prevaleceu a ideia de que as crianças ainda não estavam prontas para contribuir com a sociedade e que sua existência era marcada pela espera do que viriam a ser no futuro, o que restringia significativamente sua participação na vida social. A presença infantil era frequentemente subordinada aos interesses e discursos adultos, o que as colocava em uma posição de invisibilidade.

Conforme aponta Bezerra (2016), na Idade Média, as crianças e adultos compartilhavam os mesmos espaços sociais, sem distinções claras sobre as especificidades da infância. Não havia, naquela época, um reconhecimento cultural da criança como sujeito com necessidades e formas de ser próprias. Apenas a partir dos séculos XVI e XVII, com mudanças nos hábitos sociais e culturais, é que surgem os primeiros sinais de uma diferenciação da infância – ainda marcada, porém, por um viés de controle mais voltado à observação do comportamento infantil do que à valorização da criança em si. Nessa época, era comum que as crianças fossem entregues aos cuidados de terceiros, fora do convívio familiar direto.

No contexto brasileiro, Irene Rizzini (2008) oferece contribuições fundamentais para a compreensão da infância como construção histórica, ao evidenciar que, durante grande parte da trajetória social e política do país, as crianças foram invisibilizadas pelos discursos oficiais e negligenciadas pelas políticas públicas. Em *O século perdido*¹, a autora demonstra que, até o início do século XX, predominava uma lógica de tutela, repressão e assistencialismo, especialmente direcionada às crianças pobres, órfãs ou em situação de abandono. Essas infâncias, longe de serem reconhecidas como sujeitos de direitos, eram frequentemente tratadas como ameaça à ordem pública e não como portadoras de necessidades, potencialidades e formas

¹ RIZZINI, Irene. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Santa Úrsula/Amais, 1997. A autora analisa historicamente a construção das políticas de atenção à infância no Brasil, evidenciando como crianças pobres foram enquadradas na categoria de “menoridade” e submetidas a práticas assistencialistas e disciplinares. A obra demonstra que a lógica da tutela e do higienismo estruturou formas de controle social da infância, retardando seu reconhecimento como sujeito de direitos.

próprias de expressão. Tal perspectiva, ancorada em concepções moralizantes e higienistas, contribuiu para consolidar uma imagem da infância associada à ausência — de razão, de valor social e de protagonismo.

No contexto maranhense, essa compreensão é aprofundada por Dutra (2019), em sua dissertação intitulada “*Sob o amparo de Deus e do Estado: políticas públicas para a infância desvalida no Maranhão (1850–1950)*”. A autora analisa como as políticas voltadas às crianças consideradas “desvalidas” foram estruturadas sob uma dupla legitimação — religiosa e estatal — que articulava caridade cristã e estratégias governamentais de controle social. Segundo Dutra (2019), as instituições de assistência não se limitavam ao amparo, mas operavam como dispositivos de disciplinarização, moralização e regulação dos corpos infantis, especialmente daqueles pertencentes às camadas populares.

A pesquisa confirma ainda que tais políticas estavam atravessadas por marcadores de classe, raça e gênero, produzindo diferenciações e hierarquizações sociais que conformavam determinadas infâncias como problema social a ser corrigido. Nesse sentido, Dutra (2019) demonstra que a infância pobre foi historicamente construída a partir de uma lógica de tutela e subordinação, na qual o discurso da proteção ocultava práticas de controle e exclusão.

As análises de Rizzini (2008) e Dutra (2019) convergem ao revelar que a infância, especialmente a infância pobre, foi socialmente produzida sob o signo da assistência e da vigilância e não do reconhecimento de direitos. Essa herança histórica contribui para compreender os desafios contemporâneos de efetivar a escuta e a participação infantil nas práticas educativas, superando concepções ainda marcadas por resquícios adultocêntricos.

Nas últimas décadas, importantes avanços teóricos nas ciências sociais contribuíram para uma mudança significativa na forma de compreender a infância. Entre essas contribuições, destaca-se a obra do sociólogo William Corsaro que traz o conceito de reprodução interpretativa², em sua obra originalmente publicada em 1997 (edição brasileira de 2011, p 33). Para o autor, as crianças não são meras receptoras passivas da cultura adulta; ao interagirem com o mundo, elas reinterpretem,

² A *reprodução interpretativa* foi proposta por William Corsaro para destacar que as crianças não são receptoras passivas da cultura adulta, mas sujeitos sociais que a interpretam, recriam e ressignificam nas interações cotidianas, especialmente nas culturas de pares, contribuindo, assim, para a manutenção e transformação cultural (Corsaro, 2011).

ressignificam e produzem novas formas culturais, criando aquilo que ele denomina de "culturas de pares". Essa perspectiva rompe com a concepção tradicional de infância como um estágio preparatório para a vida adulta e afirma a criança como um ser social, sujeito ativo na construção de saberes, vínculos e práticas no presente.

Nessa mesma perspectiva, Sarmiento (2005, p. 25) aprofunda a compreensão da infância como uma estrutura, socialmente construída nas interações entre crianças, adultos e instituições. O autor também chama atenção para a diversidade das experiências infantis ao destacar a existência de "múltiplas infâncias", marcadas por desigualdades sociais, étnico-raciais, territoriais e de gênero. Crianças indígenas, negras, ribeirinhas, camponesas ou urbanas vivem realidades distintas e, por isso, não podem ser tratadas de forma homogênea ou padronizada. O reconhecimento dessas diferenças é essencial para a construção de práticas pedagógicas mais justas, sensíveis e respeitosas na Educação Infantil.

No Brasil, a promulgação da Constituição da República Federativa de 1988 inaugura um novo paradigma jurídico ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e destinatária de prioridade absoluta por parte da família, da sociedade e do Estado (Brasil, 1988). Esse marco constitucional rompe com a tradição assistencialista predominante em períodos anteriores e estabelece as bases da doutrina da proteção integral.

Em consonância com esse princípio, o Estatuto da Criança e do Adolescente — Lei nº 8.069/1990 — consolida a proteção integral e regulamenta os direitos fundamentais da criança, assegurando condições para seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1990). A partir desse momento, a infância passa a ocupar centralidade nas políticas públicas brasileiras.

No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394/1996 — integra a Educação Infantil à Educação Básica, reconhecendo-a como primeira etapa da formação escolar (Brasil, 1996). Tal reconhecimento representa um deslocamento importante: a Educação Infantil deixa de ser concebida prioritariamente como espaço de assistência e assume caráter educativo orientado pelo desenvolvimento integral.

Esse entendimento é aprofundado com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 1999), que estabelecem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do trabalho pedagógico, reafirmando a criança como sujeito histórico e social (Brasil, 2009).

Em 2016, o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) amplia esse arcabouço ao definir princípios para políticas públicas voltadas às crianças de até seis anos, enfatizando a intersetorialidade e a centralidade da primeira infância no desenvolvimento humano (Brasil, 2016).

Na sequência, a Base Nacional Comum Curricular consolida, no plano curricular, essa concepção ao instituir os direitos de aprendizagem — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — como fundamentos da Educação Infantil (Brasil, 2017). A BNCC desloca o foco da antecipação de conteúdos formais para a valorização das experiências, das interações e das múltiplas linguagens infantis.

Posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular – Computação incorpora a cultura digital e o pensamento computacional como dimensões formativas da Educação Básica (Brasil, 2022). No âmbito da Educação Infantil, a orientação privilegia abordagens desplugadas, voltadas ao desenvolvimento da lógica, da resolução de problemas e da criatividade, respeitando as especificidades etárias. Essa incorporação indica a necessidade de revisão das práticas pedagógicas tradicionais, considerando que as infâncias contemporâneas são atravessadas por múltiplas linguagens, inclusive tecnológicas.

Em 2024, a Resolução CNE/CEB nº 1 institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (DONQEEI), reforçando parâmetros de organização institucional e enfatizando a equidade como princípio estruturante das políticas educacionais (Brasil, 2024). Articulado a esse movimento, o Decreto nº 12.083/2024 estabelece diretrizes para a elaboração da Política Nacional Integrada para a Primeira Infância, fortalecendo a articulação entre educação, saúde e assistência social (Brasil, 2024).

Apesar dos avanços normativos, persistem desafios relacionados à ampliação do acesso à Educação Infantil, especialmente para crianças de 0 a 3 anos. Embora a taxa de frequência em creches tenha aumentado de 28,1% em 2013 para 41,2% em 2024, o país ainda não atingiu a meta de atendimento de 50% prevista no Plano Nacional de Educação. Esses dados evidenciam que a garantia do direito à Educação Infantil permanece marcada por desigualdades sociais e territoriais, revelando que o reconhecimento jurídico da infância, embora represente importante conquista, não elimina as condições estruturais que limitam o acesso de muitas crianças às instituições educativas (Todos Pela Educação, 2025; IBGE, 2025).

Nesse contexto, compreender a infância como construção social implica reconhecer sua pluralidade e a presença ativa das crianças nos processos educativos. Conforme Müller (2009), inspirada em Corsaro, as crianças não são receptoras passivas de conhecimentos, mas agentes que interpretam, produzem e transformam culturas no cotidiano das instituições. A efetivação dessa perspectiva demanda uma escuta sensível e uma postura docente colaborativa, capaz de promover ambientes de diálogo, negociação e cocriação.

Assim, a trajetória normativa brasileira evidencia um deslocamento consistente da infância como objeto de tutela para a infância como sujeito de direitos e participante ativa da vida social e escolar. Ainda que essa consolidação exija avanços estruturais, os marcos legais analisados representam um ganho político e pedagógico ao formalizar concepções que hoje orientam a construção de práticas mais equitativas, democráticas e comprometidas com a escuta das crianças.

Desse modo, conceber a infância como construção social implica também rejeitar concepções reducionistas centradas exclusivamente em aspectos biológicos, que compreendem a criança apenas como um ser em desenvolvimento ou como objeto de cuidado e proteção. Ao contrário, é necessário reconhecê-la como sujeito histórico, cultural e político, cuja participação ativa no mundo demanda reconhecimento, valorização e escuta. Trata-se de uma exigência ética e política que deve atravessar toda a prática pedagógica na Educação Infantil, orientando ações que respeitem a singularidade das infâncias e fortaleçam a cidadania desde os primeiros anos de vida.

2.2 A criança como sujeito de direitos e de participação

A compreensão da criança como sujeito de direitos configura uma das mais significativas transformações paradigmáticas nos estudos da infância e na organização da Educação Infantil. Historicamente, a infância foi atravessada por concepções assistencialistas e tuteladoras que situavam a criança como ser em falta, incompleto, imaturo e dependente, cuja condição justificava práticas centradas na proteção, na moralização e no controle. Esse entendimento começa a ser questionado de forma mais sistemática no cenário internacional com a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), que reconhece, entre outros aspectos, o direito à

participação, estabelecendo que a criança tem o direito de expressar suas opiniões e de vê-las consideradas nos assuntos que lhe dizem respeito.

No campo teórico, a Sociologia da Infância contribui de maneira decisiva para a consolidação dessa mudança paradigmática ao compreender a infância como uma categoria social e geracional, historicamente construída e atravessada por relações de poder. Nessa perspectiva, as crianças deixam de ser percebidas apenas como sujeitos em desenvolvimento e passam a ser reconhecidas como atores sociais competentes, capazes de interpretar o mundo social e de participar ativamente das dinâmicas culturais das quais fazem parte. Para Sarmiento (2004), as crianças produzem culturas próprias e participam da vida social de forma significativa, elaborando interpretações sobre a realidade e construindo formas específicas de interação no interior dos grupos sociais.

Essa perspectiva é aprofundada por Corsaro (2011), ao afirmar que as crianças não apenas internalizam a cultura adulta, mas também a reinterpretam e a transformam por meio do que denomina de reprodução interpretativa. Segundo o autor, nas interações com seus pares, as crianças constroem significados, negociam regras e produzem culturas infantis que contribuem para a constituição de suas experiências sociais. Tal compreensão reforça a ideia de que a infância deve ser reconhecida como um tempo social pleno, no qual as crianças participam ativamente da produção cultural e da construção de sentidos no cotidiano das instituições educativas.

A partir dessas contribuições teóricas, a noção de participação emerge como dimensão constitutiva do reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos. Participar implica ter voz, ser considerada e influenciar decisões que dizem respeito à própria vida, ultrapassando a mera presença simbólica nos espaços educativos. Nesse sentido, Müller (2009) destaca que a participação infantil deve ser compreendida como prática social que se constrói nas relações cotidianas entre crianças e adultos, exigindo contextos educativos que valorizem a escuta, o diálogo e a negociação.

Em consonância com essa perspectiva, Rinaldi (2017, p. 83) afirma que “a participação é um valor e uma estratégia que define o modo como a escola se organiza e se relaciona com as crianças”, indicando que ela precisa constituir um princípio estruturante das práticas pedagógicas e não apenas figurar formalmente nos documentos institucionais. Assim, promover a participação infantil implica reorganizar

tempos, espaços e relações pedagógicas de modo a reconhecer as crianças como sujeitos capazes de contribuir para a construção do cotidiano educativo.

Desse modo, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e de participação exige que a Educação Infantil ultrapasse modelos pedagógicos centrados exclusivamente na transmissão de conhecimentos, assumindo uma perspectiva dialógica e democrática. Nesse contexto, as práticas educativas passam a valorizar as múltiplas linguagens das crianças, suas experiências e interpretações do mundo, fortalecendo processos de aprendizagem construídos coletivamente e orientados pelo respeito à diversidade das infâncias.

Oliveira-Formosinho (2007) reforça que a Educação Infantil deve constituir-se como espaço de participação ativa, no qual as crianças exercem papel central na construção de seus saberes, sendo reconhecidas como protagonistas capazes de manifestar opiniões, criatividade e capacidades diversas. Entretanto, esse protagonismo não prescinde da atuação intencional do professor. Ao contrário, requer um adulto que escute, observe, interprete e dialogue com as crianças, reconhecendo suas experiências como ponto de partida para a organização de práticas pedagógicas significativas. Nessa perspectiva, a escuta sensível configura-se como uma ação relacional, construída na interação entre crianças e adultos.

Para Gomes (2023), a escuta sensível constitui dimensão estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil, não se restringindo a um gesto relacional ou a uma técnica de comunicação. A autora compreende a escuta como prática ético-política que sustenta o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e interlocutoras legítimas no contexto escolar. Nessa perspectiva, escutar implica atribuir valor às manifestações infantis verbais e não verbais e considerá-las na organização do cotidiano pedagógico, de modo que a participação não se reduza a um enunciado normativo, mas se concretize nas decisões que atravessam a vida institucional.

Gomes (2023) argumenta que a efetivação da escuta exige revisão das concepções adultocêntricas ainda presentes nas práticas educativas, demandando reorganização dos tempos, dos espaços e das relações pedagógicas para que as crianças possam expressar-se e serem reconhecidas em sua singularidade. Nessa perspectiva, a escuta contribui para a construção de relações mais dialógicas e participativas na Educação Infantil, favorecendo o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, sem desconsiderar as especificidades e responsabilidades que

caracterizam os diferentes papéis de adultos e crianças no contexto educativo. Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico, pois é por meio dela que as concepções de infância podem ser problematizadas, discutidas e ressignificadas, favorecendo a consolidação de práticas coerentes com o paradigma dos direitos e da participação.

A partir dessas contribuições, compreende-se que participação, escuta e protagonismo infantil não constituem dimensões isoladas, mas princípios interdependentes que estruturam práticas pedagógicas comprometidas com uma concepção democrática de Educação Infantil.

Nessa perspectiva, o reconhecimento da criança como sujeito de direitos ultrapassa a mera incorporação de dispositivos legais ou a adoção de metodologias participativas, exigindo uma transformação mais profunda na compreensão da infância e na organização das práticas educativas.

Assim, a escuta, o diálogo e o protagonismo infantil configuram-se como dimensões fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como participantes ativos do cotidiano escolar. É a partir dessa perspectiva que se torna possível analisar como tais princípios vêm sendo mobilizados no interior das instituições de Educação Infantil e nas experiências vividas pelas crianças.

2.3 Participação, protagonismo e escuta infantil nas práticas educativas: o que nos dizem algumas pesquisas

A participação e o protagonismo infantil são pilares para uma Educação Infantil que respeite a infância em sua diversidade e complexidade. A construção de ambientes educativos que favoreçam a expressão, a autonomia e a colaboração das crianças implica reconhecê-las como sujeitos de direitos, capazes de intervir e influenciar nos processos que dizem respeito à sua vida escolar e social. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), é dever das instituições assegurarem às crianças o direito à convivência, brincadeira, participação, exploração, expressão e escuta, garantindo experiências significativas que respeitem sua dignidade, diversidade e protagonismo.

A escuta das crianças tem se consolidado como um eixo central na Educação Infantil contemporânea, especialmente quando compreendida como prática político-

pedagógica que reconhece a criança como produtora de cultura e de saberes. Gomes (2023) propõe a escuta sensível como um instrumento pedagógico capaz de favorecer o protagonismo das infâncias e ampliar sua participação em processos decisórios tanto na escola quanto na sociedade. Para a autora, essa escuta deve ir além do sentido literal, configurando-se como prática transformadora, inserida em um contexto dialógico, crítico e coletivo. Nesse sentido, dar voz às crianças implica reconhecer seu papel como agentes ativos nos contextos educativos. Desse modo, Furlanetto e Gomes (2016) defendem que as crianças são sujeitos capazes de participar das decisões que dizem respeito às suas vidas, destacando ainda que as narrativas infantis constituem importante recurso para compreender suas experiências e para problematizar e qualificar as práticas educativas, considerando as diferentes realidades sociais e culturais nas quais estão inseridas. Friedmann (2011; 2017) amplia essa compreensão ao defender que a escuta sensível demanda uma postura ética, de presença e entrega, que vá além da palavra oral e alcance as múltiplas linguagens pelas quais as crianças se expressam — verbal, corporal, gestual, plástica, lúdica, musical, entre outras. Para a autora, escutar é mergulhar no universo simbólico da criança, valorizando sua singularidade, respeitando seus tempos e reconhecendo que silêncios, olhares e gestos também são formas legítimas de comunicação e produção de sentido. Essa abordagem reforça a necessidade de que os professores/as estejam atentos não apenas ao que as crianças dizem, mas também ao que comunicam por meio de outras formas expressivas, muitas vezes invisibilizadas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, durante o percurso percorrido nesta pesquisa foi realizado um levantamento do tipo Estado do Conhecimento³, que subsidiou as leituras e aprofundou a compreensão acerca de como a participação das crianças, a escuta sensível e o protagonismo vêm sendo tratados em contextos formativos e nas rotinas da Educação Infantil.

A metodologia de pesquisa bibliográfica denominada estado do conhecimento foi escolhida para este trabalho devido a sua capacidade de proporcionar uma visão abrangente e detalhada sobre o tema, permitindo uma análise da produção científica

³ MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza, 2014, p. 102. O **Estado do Conhecimento** refere-se a um tipo de pesquisa bibliográfica que tem como objetivo mapear, organizar e analisar a produção acadêmica sobre um determinado tema, permitindo identificar tendências teóricas, abordagens metodológicas e lacunas no campo investigado.

existente. Esse método permite mapear e sistematizar as publicações acadêmicas de forma crítica, possibilitando a identificação de tendências, lacunas e contribuições relevantes para o campo investigado. Conforme Morosini e Fernandes (2014, p. 102) o Estado do Conhecimento compreende um processo que envolve a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” , essa abordagem metodológica fundamenta-se, portanto, na busca, seleção e análise de periódicos, teses, dissertações e livros que abordam a temática da participação das crianças na formação de professores da Educação Infantil.

Diante disso, para o *corpus* deste estudo, fez-se a opção por teses e dissertações publicadas no Banco de Teses e Dissertações (Ibict/CNPQ) por acreditar que estas sejam satisfatórias na indicação do estado do conhecimento produzido acerca do tema desta pesquisa. A escolha pela busca dos documentos nessa plataforma foi em decorrência do sistema digital de informação que abrange em um único portal as produções acadêmico-científicas das instituições de ensino e pesquisa do país.

Para o desenvolvimento do trabalho, delimitou-se a etapa da Educação Infantil e um recorte temporal correspondente aos últimos dez anos. Em um primeiro momento, realizou-se uma busca utilizando o descritor “participação infantil na formação de professores”, a partir da qual foram identificadas 582 produções científico-acadêmicas. Após a leitura dos títulos, selecionaram-se aqueles potencialmente relacionados ao tema, resultando em um conjunto reduzido de trabalhos para análise dos resumos. Dentre estes, quatro estudos apresentaram aderência aos objetivos desta pesquisa.

Em seguida, realizou-se uma nova busca utilizando o descritor “protagonismo infantil”, compreendido neste estudo como uma forma de participação das crianças nos espaços educativos. Essa consulta resultou em 239 documentos. Após a leitura dos títulos, 32 produções foram selecionadas para análise dos resumos e, destas, cinco apresentaram relação direta com o tema investigado.

A partir desse processo, foram selecionadas nove produções acadêmico-científicas, que constituíram o *corpus* deste estudo, sendo quatro provenientes da primeira busca e cinco da segunda. As pesquisas foram organizadas e sistematizadas, possibilitando a análise de seus títulos, resumos e enfoques teóricos, em consonância com os objetivos da investigação. Esse mapeamento buscou

responder à seguinte questão central: é possível a participação das crianças nos momentos formativos de professores na escola, considerando os descritores “participação infantil na formação de professores” e “protagonismo infantil?”

O exame das produções selecionadas confirma que a participação e o protagonismo das crianças na Educação Infantil têm se consolidado como temas relevantes nas pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro, especialmente nas últimas décadas. Tais estudos apontam para a necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e como participantes ativos no processo educativo.

A seguir, apresenta-se o quadro informativo com as nove produções que compuseram o corpus desta pesquisa, no qual são identificados os títulos dos trabalhos, seus respectivos autores, orientadores, anos de defesa e programas de pós-graduação de origem. As produções identificadas correspondem a dissertações e teses desenvolvidas em diferentes instituições públicas de ensino superior no Brasil, evidenciando a presença e a relevância do debate acadêmico sobre participação, protagonismo e escuta das crianças no campo da Educação Infantil. A sistematização dessas pesquisas possibilita visualizar os contextos institucionais de produção do conhecimento e compreender como diferentes investigações têm abordado a participação infantil nas práticas educativas e nos processos formativos.

Quadro 01– Organização de Dissertações e Teses analisadas na pesquisa

AUTOR	ANO	TÍTULO	ORIENTADOR	PROGRAMA / INSTITUIÇÃO
SANTANA, Eliane Ceri Assis	2022	<i>O que pensam as crianças assentadas acerca do papel do professor de Educação Infantil do campo, ou: sobre o direito da participação política dos pequenos (Dissertação)</i>	RODRIGUES, Silvia Adriana	Programa de Pós-Graduação em Educação – área de concentração em Educação Social – Campus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
VASCONCELOS, Queila Almeida	2022	<i>O protagonismo das crianças na escola de educação infantil: princípios, abordagem e</i>	BARBOSA, Maria Carmen Silveira	Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio

		<i>sustentação (Tese)</i>		Grande do Sul (UFRGS)
AGUIAR, Regina J. Rodrigues Campos	2020	<i>A criança na educação infantil: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência (Dissertação)</i>	PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto	Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar – Universidade de Brasília (UnB)
ARAGÃO, Emily Maise Feitosa	2019	<i>O protagonismo social da criança em ações interativas com parceiros de idade e professora na educação infantil (Dissertação)</i>	ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Sergipe (UFS)
FERREIRA, Eliana Maria	2019	<i>Educação Infantil no cotidiano: diálogos entre adultos e crianças (Tese)</i>	OLIVEIRA, Magda Carmelita Sarat	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de	2017	<i>A participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública (Tese)</i>	ROCHA, Eloisa Acires Candal	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
BEZERRA, Vanessa Lidiane Domiciano	2016	<i>Contribuições de narrativas de crianças para a formação de professores de educação infantil (Dissertação)</i>	GOMES, Marineide de Oliveira	Programa de Pós-Graduação em Educação – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
ALMEIDA, Synara do Espírito Santo	2015	<i>Participação de crianças nas rotinas da educação infantil (Dissertação)</i>	RAMOS, Tacyana Karla Gomes	Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Sergipe (UFS)
DAL SOTO, Diana Vandréia	2014	<i>O protagonismo das crianças nas</i>	TOMAZZETTI, Cleonice Maria	Programa de Pós-Graduação em

		<i>práticas educativas da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola</i> (Dissertação)		Educação – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
--	--	--	--	---

Fonte: A autora (2024)

A análise das nove pesquisas permite compreender que diferentes investigações, realizadas em contextos institucionais e metodológicos diversos, convergem ao destacar a importância da escuta das vozes infantis para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, dialógicas e democráticas. Nesse sentido, as pesquisas indicam que a valorização das experiências e das narrativas das crianças podem contribuir para o aprimoramento das práticas educativas e para a ampliação dos espaços de participação infantil no cotidiano da Educação Infantil.

A partir desse corpus, a dissertação de Santana e Rodrigues (2022) investigou como crianças assentadas percebem o papel do professor de Educação Infantil no campo. O estudo indica que as crianças conseguem expressar opiniões sobre suas experiências escolares, valorizando práticas docentes que respeitam a ludicidade, a cultura local e as formas de expressão próprias da infância rural. A pesquisa identifica a importância de considerar as percepções infantis na reflexão sobre a formação docente e na organização das práticas pedagógicas.

Em outra investigação, Vasconcelos (2022) analisou o protagonismo infantil na escola de Educação Infantil, enfatizando a participação das crianças em decisões relacionadas à organização da rotina, à gestão institucional e às práticas pedagógicas. Os resultados apontam que o protagonismo infantil se constrói de forma processual e situada, sustentado por relações colaborativas entre adultos e crianças, nas quais o diálogo entre professores, estudantes e famílias assume papel relevante.

O estudo de Aguiar (2020) focalizou a roda de conversa como espaço-tempo de infância, criação e experiência. A autora destaca que esse momento pedagógico pode favorecer a expressão das crianças, possibilitando a construção de relações de interlocução entre professoras e colegas. A pesquisa reforça a relevância de valorizar espaços de diálogo e escuta ativa como estratégias que contribuem para o fortalecimento do protagonismo infantil.

A dissertação de Bezerra (2016) investigou como as narrativas das crianças podem contribuir para a formação de professores de Educação Infantil. O estudo sugere que, ao escutar as experiências relatadas pelas crianças, as professoras puderam refletir sobre práticas adultocêntricas e repensar suas ações pedagógicas. Nesse sentido, as narrativas infantis emergem como recurso formativo capaz de provocar deslocamentos no olhar docente e favorecer a qualificação das práticas educativas.

Já Almeida (2015) analisou a participação de crianças nas rotinas escolares, evidenciando que regras rígidas, horários pouco flexíveis e a organização dos espaços podem limitar a interação e a expressão infantil. O estudo aponta para a necessidade de repensar rotinas, práticas pedagógicas e ambientes educativos, bem como investir na formação continuada de professores e na articulação com famílias e comunidade para promover uma Educação Infantil mais significativa.

Por sua vez, Vasconcelos (2017) investigou a participação infantil em uma escola pública, indicando que essa participação se manifesta não apenas por meio da fala, mas também nas formas como as crianças se apropriam e reinterpretam espaços, objetos e tempos escolares. A pesquisa enfatiza que a construção de relações mais horizontais entre professores e crianças é fundamental para que o protagonismo infantil se efetive no cotidiano das instituições.

Em conjunto, essas pesquisas indicam que a escuta das crianças, a observação das práticas educativas e a valorização de processos participativos constituem elementos centrais para a construção de uma Educação Infantil sensível, inclusiva e comprometida com os direitos das crianças. Além disso, mostram a necessidade de práticas pedagógicas que integrem teoria e ação, promovam reflexões contínuas e reconheçam as crianças como sujeitos ativos na construção do conhecimento e da vida escolar. Respeitando o caráter descritivo-analítico assumido nas pesquisas do tipo Estado do Conhecimento, os resultados foram organizados por meio de categorizações. De acordo com Laurence Bardin (2011, p. 119), a categorização consiste em “um procedimento utilizado para classificar os elementos de um conjunto por diferenciação e, posteriormente, por reagrupamento, segundo critérios previamente definidos”.

A partir desse procedimento metodológico, as produções selecionadas foram analisadas e agrupadas conforme suas aproximações temáticas e enfoques investigativos. Esse processo possibilitou identificar tendências, recorrências e

diferentes perspectivas de abordagem acerca da participação das crianças no contexto da Educação Infantil e nas discussões relacionadas à formação docente.

O agrupamento em categorias demonstra como a temática da participação infantil tem sido explorada por distintas pesquisas ao longo dos anos, contemplando múltiplas dimensões das interações entre crianças e professores. Cada categoria reúne estudos que enfatizam aspectos específicos dessas relações, contribuindo para ampliar a compreensão sobre práticas pedagógicas que reconhecem as crianças como sujeitos de direitos e participantes do processo educativo.

A partir das produções identificadas e sistematizadas no quadro anterior, realizou-se a análise do corpus da pesquisa por meio de um processo de categorização temática, conforme proposto por Bardin (2011), com o objetivo de identificar convergências, enfoques investigativos e contribuições dos estudos para a compreensão da participação, do protagonismo e da escuta das crianças nas práticas educativas da Educação Infantil.

Assim, as produções analisadas foram organizadas em quatro categorias: Investigações sobre as práticas educativas; Rodas de conversa e interações na Educação Infantil; Experiências e práticas na Educação Infantil; e Protagonismo e participação das crianças.

Categoria 01- Investigações sobre as Práticas Educativas

Foram classificadas duas pesquisas que se dedicam a estudar como as crianças são ativas na construção de seu próprio conhecimento e nas práticas educativas diárias. Tais pesquisas envolvem métodos participativos que incluem as crianças na investigação, ampliando assim a compreensão de como suas experiências e perspectivas informam e moldam o ambiente educacional. Citam-se aqui duas pesquisas, a primeira tem como título: "O que pensam as crianças assentadas acerca do papel do Professor de Educação Infantil do campo, ou: sobre o direito da participação política dos pequenos" das autoras Eliane Ceri Assis Santana e Silvia Adriana Rodrigues da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no ano de 2022 e a segunda pesquisa é sobre : "O protagonismo das crianças na escola de educação infantil: princípios, abordagem e sustentação" das autoras Queila Almeida Vasconcelos e Maria Carmem Silveira Barbosa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2022.

No âmbito da categoria “Investigações sobre as Práticas Educativas”, os resultados das pesquisas analisadas reforçam a centralidade das crianças na construção do conhecimento e na organização das práticas pedagógicas. O estudo de Santana e Rodrigues (2022), desenvolvido com crianças assentadas, evidenciou que estas reconhecem o professor não apenas como responsável pela transmissão de conteúdos, mas também como alguém que exerce funções de cuidado, escuta e apoio em seu cotidiano. As falas infantis revelaram também um olhar crítico sobre a escola e suas condições, demonstrando a capacidade de análise e de reivindicação de melhorias para o contexto educativo. Nesse sentido, a pesquisa aponta para a necessidade de considerar a participação política e social das crianças do campo como um direito que fortalece práticas pedagógicas mais democráticas e contextualizadas.

Já a investigação de Vasconcelos e Barbosa (2022) destacou que o protagonismo infantil se concretiza quando as iniciativas, narrativas e escolhas das crianças são incorporadas ao planejamento pedagógico. As autoras mostraram que a valorização das culturas infantis sustenta práticas educativas mais dialógicas e inclusivas, nas quais as crianças se tornam coautoras do cotidiano escolar. Os resultados também apontam que esse protagonismo demanda uma postura ética e política dos professores/as, que passam a repensar a organização dos tempos, espaços e rotinas a partir da escuta atenta das vozes infantis.

Categoria 02- Rodas de conversas e Interações na Educação Infantil

Nesta categoria também foram classificadas duas pesquisas que enfocam o papel das interações sociais estruturadas, como as rodas de conversa, ou seja, espaços cruciais para o desenvolvimento da linguagem, socialização e construção de conhecimento das crianças. Essas pesquisas examinam como essas práticas promovem um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo, onde as vozes das crianças são ouvidas e valorizadas.

A pesquisa "Contribuições de narrativas de Crianças para a formação de professores de educação infantil" das autoras Vanessa Lidiane Domiciano Bezerra e Marineide de Oliveira Gomes da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) no Ano de 2016; a pesquisa "A criança na educação infantil: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência" das autoras Regina J. Rodrigues

Campos Aguiar, Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino da Universidade de Brasília (UnB) no ano de 2020.

No que se refere à categoria “Rodas de Conversa e Interações na Educação Infantil”, os estudos analisados ressaltam a relevância das interações sociais mediadas em espaços coletivos, como as rodas de conversa, para a promoção do diálogo, da socialização e da aprendizagem colaborativa. A pesquisa de Bezerra e Gomes (2016), ao investigar as contribuições das narrativas infantis para a formação de professores, demonstrou que a escuta atenta às histórias e interpretações das crianças possibilita ao docente repensar suas práticas pedagógicas, tornando-as mais sensíveis às experiências e culturas infantis. Os resultados evidenciam que a inserção das vozes das crianças nos processos formativos amplia a compreensão da infância como sujeito de direitos e como produtora de conhecimento, fortalecendo a dimensão participativa e democrática da Educação Infantil.

O estudo de Aguiar e Pulino (2020) destacou a roda de conversa como espaço privilegiado para a expressão, a criação e a partilha de experiências. As autoras concluíram que esse dispositivo pedagógico favorece a construção de vínculos, o desenvolvimento da linguagem e a emergência da autoria infantil, configurando-se como tempo/espço de infância em que as crianças exercem protagonismo e participam ativamente da vida escolar. Em ambos os casos, os resultados apontam que a valorização das interações coletivas e das narrativas infantis constitui elemento essencial para a consolidação de práticas educativas inclusivas, colaborativas e centradas na criança.

Categoria 03 - Experiências e Práticas na Educação Infantil

As pesquisas selecionadas neste subtema oferecem insights sobre como as práticas pedagógicas específicas e as experiências vivenciadas no cotidiano das instituições educacionais impactam o desenvolvimento das crianças fornecendo exemplos concretos de como teoria e prática se entrelaçam na Educação Infantil.

A pesquisa "Participação de crianças nas rotinas da educação infantil" das autoras Synara do Espírito Santo Almeida e Tacyana Karla Gomes Ramos da Universidade Federal de Sergipe (UFS) no ano de 2015, e a pesquisa "A participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública" das autoras Giselle Silva Machado de Vasconcelos e

Eloisa Aires Candal Rocha da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2017.

As pesquisas analisadas nesta categoria evidenciam como práticas pedagógicas específicas e experiências cotidianas nas instituições educacionais impactam o desenvolvimento das crianças, demonstrando a interconexão entre teoria e prática na Educação Infantil.

A pesquisa de Almeida e Ramos (2015) investigou a participação das crianças nas rotinas da Educação Infantil em uma escola pública de Estância/SE. Os resultados indicaram que aspectos do contexto escolar, como regras arbitrárias e falta de significado para as crianças, interferiram negativamente na interação entre pares e na relação professora-criança. As autoras destacaram a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, o ambiente e a rotina escolar para tornar as práticas mais significativas e alinhadas às necessidades e interesses das crianças.

Por outro lado, o estudo de Vasconcelos e Rocha (2017) analisou a participação infantil nas ações pedagógicas em uma instituição pública de educação infantil. Os resultados demonstraram que a efetiva participação das crianças nas atividades pedagógicas contribuiu para o desenvolvimento de sua autonomia, expressão e construção de conhecimento. As autoras enfatizaram a importância de práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como sujeitos ativos no processo educativo, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo.

Categoria 04 - Protagonismo e Participação das Crianças

Quanto ao Protagonismo Infantil foram classificadas três pesquisas que apontam como crianças assumem papéis ativos e influentes no contexto educacional, interagindo tanto com seus pares quanto com os professores. Esses estudos exploram como essas interações contribuem para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem mais participativo e inclusivo.

A pesquisa "O protagonismo das crianças nas práticas educativas da educação infantil: investigando com as crianças da pré-escola" das autoras Diana Vandréia Dal Soto e Cleonice Maria Tomazzetti da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no ano de 2014; a pesquisa "O protagonismo social da criança em ações interativas com parceiros de idade e professora na educação infantil" das autoras Emily Maise Feitosa Aragão e Maria Inêz Oliveira Araújo da Universidade Federal de Sergipe

(UFS), ano 2019, e a pesquisa "Educação Infantil no cotidiano: diálogos entre adultos e crianças" das autoras Eliana Maria Ferreira e Magda Carmelita Sarat Oliveira da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), ano 2019.

No que se refere ao protagonismo infantil, as pesquisas analisadas evidenciam que as crianças atuam de maneira ativa e significativa nas práticas educativas, influenciando tanto seus pares quanto os professores e contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais participativo e inclusivo.

O estudo de Dal Soto e Tomazzetti (2014) investigou o protagonismo das crianças da pré-escola nas práticas educativas e constatou que, quando envolvidas em atividades que permitem escolhas e tomadas de decisão, as crianças demonstram maior autonomia, capacidade de organização e engajamento nas tarefas. As autoras destacam que essas práticas fortalecem o senso de responsabilidade e a participação efetiva das crianças na rotina escolar.

De forma complementar, Aragão e Araújo (2019) exploraram o protagonismo social das crianças em ações interativas com parceiros de idade e com a professora. Os resultados revelaram que a interação colaborativa, mediada por brincadeiras e atividades coletivas, favorece o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, estimulando habilidades de negociação, empatia e cooperação entre as crianças, além de promover relações mais horizontais entre crianças e professores.

Já a pesquisa de Ferreira e Oliveira (2019) sobre diálogos entre adultos e crianças no cotidiano da Educação Infantil destacou que a escuta ativa e a valorização das falas infantis fortalecem o protagonismo, permitindo que as crianças influenciem decisões pedagógicas, expressem opiniões e participem da construção do conhecimento. O estudo evidenciou que práticas pedagógicas que incorporam as vozes das crianças contribuem para uma educação inclusiva, democrática e sensível às necessidades e interesses infantis.

A organização das pesquisas em categorias evidencia como cada estudo contribui para a compreensão da participação das crianças na Educação Infantil. Conforme apontam Luís, Andrade e Santos (2015), para que haja uma participação efetiva das crianças nas instituições, é necessário repensar a intervenção educativa dos profissionais, de modo que esta participação seja realmente inclusiva, valorizando e permitindo a inserção de cada criança nas atividades e decisões do cotidiano escolar.

Os resultados das pesquisas analisadas reforçam essa perspectiva, demonstrando que práticas pedagógicas que incorporam escolhas, tomadas de decisão, interações colaborativas e rodas de conversa ampliam o protagonismo infantil, fortalecem a autonomia, promovem o desenvolvimento social e emocional, e possibilitam que as crianças influenciem a organização do ambiente escolar (Dal Soto; Tomazzetti, 2014; Aragão; Araújo, 2019; Ferreira; Oliveira, 2019; Santana; Rodrigues, 2022; Vasconcelos; Barbosa, 2022; Bezerra; Gomes, 2016; Aguiar; Pulino, 2020; Almeida; Ramos, 2015; Vasconcelos; Rocha, 2017).

Nesse sentido, a Educação Infantil pressupõe o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, o que torna essencial que a formação continuada de professores contemple as múltiplas formas de expressão infantil, bem como a capacidade das crianças de influenciar decisões pedagógicas e a organização da rotina escolar. Oliveira-Formosinho (2007) reforça que processos formativos que integram a escuta sensível das crianças permitem aos docentes compreenderem de maneira mais aprofundada suas necessidades, interesses e modos de aprendizagem, promovendo a ressignificação das práticas pedagógicas e a construção de ambientes educacionais mais inclusivos, democráticos e centrados na criança.

A análise das pesquisas agrupadas nas categorias destaca, de forma consistente, que a participação das crianças na Educação Infantil se manifesta em múltiplas dimensões e constitui elemento central para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis. Os estudos sobre práticas educativas demonstram que, quando as crianças são incluídas nos processos de decisão e no planejamento das atividades, desenvolvem autonomia, responsabilidade e capacidade de organização, contribuindo para a construção do conhecimento coletivo (Santana; Rodrigues, 2022; Vasconcelos; Barbosa, 2022; Almeida; Ramos, 2015; Vasconcelos; Rocha, 2017).

As pesquisas que abordam rodas de conversa e interações indicam que espaços coletivos de fala e escuta favorecem a expressão de ideias, a partilha de experiências e a participação na vida escolar, fortalecendo vínculos, a linguagem e a socialização (Bezerra; Gomes, 2016; Aguiar; Pulino, 2020).

Os estudos centrados no protagonismo infantil deixam claro que a valorização das iniciativas, narrativas e escolhas das crianças amplia sua autonomia, promove a cooperação entre pares e possibilita que influenciem a organização do cotidiano

escolar, tornando-se coautoras das práticas educativas (Dal Soto; Tomazzetti, 2014; Aragão; Araújo, 2019; Ferreira; Oliveira, 2019).

Nesse contexto, a participação infantil não se reduz à presença física nas atividades escolares, mas pressupõe o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, capaz de interagir, opinar e influenciar decisões pedagógicas. Como destacam Luís, Andrade e Santos (2015), a efetivação dessa participação exige a revisão das formas de intervenção educativa, de modo que as práticas pedagógicas se tornem mais inclusivas e sensíveis às singularidades das crianças. Nessa mesma direção, Oliveira-Formosinho (2007) argumenta que processos formativos que incorporam a escuta sensível das crianças permitem aos docentes compreender de maneira mais aprofundada seus interesses, necessidades e modos de aprendizagem, favorecendo a ressignificação das práticas pedagógicas e a construção de ambientes educativos mais democráticos e colaborativos.

Apesar dos avanços evidenciados pelas pesquisas analisadas, observa-se que ainda são incipientes os estudos que investigam diretamente a participação das crianças nos processos de formação de professores, especialmente no contexto da formação continuada desenvolvida no interior das instituições educativas. Tal constatação demonstra uma lacuna no campo investigativo e reforça a relevância da presente pesquisa, que busca compreender em que medida as vozes e experiências das crianças podem contribuir para a reflexão e a ressignificação das práticas formativas docentes.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS DA DOCÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS MAIS SENSÍVEIS

3.1 Formação docente nos contextos Brasil, Maranhão e Paço do Lumiar

A formação de professores constitui um elemento central para a qualidade da Educação, especialmente no âmbito da Educação Infantil, sendo reconhecida como um processo contínuo e dinâmico que articula teoria e prática, reflexão e ação. A legislação Brasileira estabelece marcos importantes nesse sentido. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) prevê a valorização e o aperfeiçoamento profissional dos professores/as, assegurando, em seu artigo 67, que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes o direito ao aperfeiçoamento contínuo e condições dignas de trabalho. Esta lei evidencia a importância da formação no processo de consolidação da carreira docente. Complementando esta Lei, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009) que destacam a necessidade de uma formação que capacite os professores a desenvolverem práticas pedagógicas sensíveis, inclusivas e fundamentadas nos direitos das crianças (Brasil, 1996; Brasil, 2009).

A formação continuada é indispensável para que os professores/as aprimorem suas competências e adotem posturas reflexivas sobre a própria prática, promovendo um ensino significativo e alinhado às demandas da sociedade contemporânea (Dutra, 2020; Pimenta, 1999; Nóvoa, 1991; Imbernón, 2009; Tardif, 2011; Gomes, 2018). Para Tardif (2011), a formação continuada não se restringe à atualização de conteúdos; ela constitui uma oportunidade para que o professor(a) reconstrua seus saberes, reflita sobre a prática, desenvolva competências profissionais e fortaleça sua identidade docente.

Em âmbito estadual, o Maranhão tem implementado políticas formativas relevantes, especialmente por meio do Programa Escola Digna (Lei nº 10.099/2014), que propõe ações integradas de melhoria da educação básica e valorização da formação docente (Maranhão, 2014). Entre as iniciativas destacam-se: o Pacto pela Educação da Aprendizagem⁴ (Lei nº 10.995/2019; Decreto nº 34.649/2019), voltado à

⁴ O Pacto pela Educação da Aprendizagem foi instituído pela Lei nº 10.995, de 29 de novembro de 2019, e regulamentado pelo Decreto nº 34.649, de 10 de dezembro de 2019, no âmbito do Estado do

melhoria dos indicadores de aprendizagem e à articulação entre currículo, metodologias e avaliação (Maranhão, 2019); o curso LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil, implementado como parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que oferece formação continuada a profissionais da Educação Infantil que atuam na pré-escola, com foco em oralidade, leitura e escrita, respeitando a ludicidade e a diversidade da infância (Maranhão, 2018); e o Plano Estadual de Recomposição da Aprendizagem (Portaria GAB/SEDUC nº 2.217/2021), que orienta estratégias pedagógicas para superar lacunas de aprendizagem, especialmente em contextos de vulnerabilidade e pós-pandemia (Maranhão, 2021). Essas políticas mostram um esforço de integração entre teoria e prática, estimulando a reflexão coletiva, a investigação pedagógica e o desenvolvimento contínuo dos profissionais da educação. Contudo, embora representem avanços importantes no enfrentamento das desigualdades educacionais, sua efetividade é frequentemente limitada por questões estruturais, como a insuficiência de recursos, fragilidades na implementação das metas e, por vezes, a presença de profissionais sem preparo pedagógico adequado para atuar como formadores, fatores que comprometem a qualidade e os resultados das ações desenvolvidas.

No município de Paço do Lumiar, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) apresenta, como ação estruturante para o ano de 2025, a formalização da formação continuada de professores/as, compreendendo-a como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino. Para subsidiar esse processo, foi lançado o Caderno de Orientações Pedagógicas 2025, documento no qual se explicita que a formação continuada deve favorecer a construção e a reflexão sobre a prática pedagógica, possibilitando o aperfeiçoamento das competências profissionais e o fortalecimento da epistemologia da prática docente (Tardif, 2011; Corazza, 2005; SEMED, 2025).

Essa perspectiva dialoga com a compreensão de que os saberes professores/as são constituídos no cotidiano da profissão e se articulam às experiências vividas pelos professores no exercício da prática pedagógica. Conforme destaca Tardif (2011), o conhecimento profissional docente resulta de um conjunto plural de saberes — provenientes da formação acadêmica, das experiências de

Maranhão. Trata-se de uma iniciativa voltada para a melhoria da qualidade do ensino, que estabelece metas de aprendizagem e desempenho escolar, promove a implementação de estratégias pedagógicas e o acompanhamento contínuo dos resultados nas escolas públicas, buscando a redução das desigualdades educacionais e a promoção do direito à educação de qualidade.

trabalho e das interações estabelecidas no contexto escolar. Nesse sentido, os processos formativos assumem papel central ao promover espaços de reflexão coletiva sobre a prática, possibilitando aos professores reinterpretar suas experiências e ressignificar suas ações pedagógicas.

No âmbito da rede municipal, a organização dos momentos formativos e do planejamento docente está respaldada por dispositivos legais que regulamentam a jornada de trabalho dos professores e asseguram tempos institucionais destinados ao estudo e à reflexão sobre a prática educativa. A legislação municipal, por meio da Lei nº 1.046/2024, estabelece que os professores devem participar de atividades de formação continuada, preferencialmente aos sábados ou durante o período destinado à hora-atividade. Esse momento integra a jornada de trabalho docente e corresponde ao tempo reservado para estudos, planejamento e avaliação das práticas pedagógicas, devendo ocorrer sem prejuízo das interações educativas com as crianças (Paço do Lumiar, 2024).

Essa organização está alinhada às diretrizes nacionais de valorização do magistério. A Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, determina que um terço da jornada de trabalho docente seja destinado às atividades extraclasse, compreendidas como tempo para planejamento, estudos e avaliação das práticas pedagógicas (Brasil, 2008). Tal princípio também está previsto no Art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº 9.394/1996, que assegura aos profissionais da educação período reservado para estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho docente (Brasil, 1996).

No contexto da Educação Infantil do município de Paço do Lumiar, a organização da hora-atividade é orientada pela Supervisão de Educação Infantil da rede municipal, que estabelece uma distribuição semanal desse tempo formativo entre as turmas de Creche II, Creche III, Infantil I e Infantil II. Nesse arranjo, cada professor possui um dia específico destinado à hora-atividade, momento em que pode dedicar-se ao planejamento, estudo e avaliação das práticas pedagógicas. Durante esse período, o Professor Titular 2 assume a condução das atividades com as crianças, garantindo a continuidade da rotina educativa e das propostas pedagógicas planejadas.

Além da hora-atividade semanal, o planejamento pedagógico na Educação Infantil é concebido como um processo contínuo de acompanhamento e organização

das ações educativas. No município, esse planejamento ocorre mensalmente, geralmente na quarta semana de cada mês, sendo realizado na própria instituição de ensino, de forma individual ou coletiva, com acompanhamento do coordenador pedagógico ou da equipe gestora. Esse momento busca analisar o desenvolvimento das crianças, identificar avanços e desafios e reorganizar as práticas pedagógicas, de acordo com as especificidades do grupo.

A matriz de planejamento da Educação Infantil do município orienta-se pelos princípios presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere aos direitos de aprendizagem das crianças — conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se — e aos eixos estruturantes das práticas pedagógicas, definidos como interações e brincadeiras (Brasil, 2017). Além disso, o planejamento dialoga com o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), que orienta a organização curricular das redes de ensino do estado, articulando os campos de experiências e as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças (Maranhão, 2019).

Nesse contexto, o coordenador pedagógico assume papel fundamental no acompanhamento do planejamento e na promoção de momentos formativos junto aos professores, contribuindo para a reflexão sobre as práticas educativas e para o fortalecimento do trabalho pedagógico na instituição. Assim, a organização da horatividade e dos momentos de planejamento na rede municipal configura-se como uma estratégia institucional voltada à garantia de tempos formativos no interior da jornada docente, possibilitando o desenvolvimento profissional dos professores e a qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A análise do percurso histórico e político da formação docente no Brasil, no Maranhão e, mais recentemente, em Paço do Lumiar evidencia que, embora existam avanços significativos no campo das políticas de valorização e qualificação dos professores, ainda permanecem desafios em relação à especificidade da Educação Infantil. Isso porque as políticas e programas de formação continuada, em muitos casos, apresentam caráter generalista e não contemplam, de forma aprofundada, as demandas próprias do trabalho com crianças pequenas. Dessa forma, torna-se fundamental refletir sobre a formação docente voltada especificamente para a Educação Infantil, considerando suas particularidades, exigências e potencialidades no processo educativo.

Além disso, a formação pode ocorrer de forma presencial e a distância, garantindo aos profissionais a oportunidade de refletir sobre dificuldades de aprendizagem, necessidades emocionais e diversidade das turmas, promovendo experiências mais significativas e enriquecedoras para a prática pedagógica cotidiana.

Em Paço do Lumiar, a rotina de formação é articulada pelos coordenadores pedagógicos, podendo ser realizada pelo gestor na ausência desses profissionais, e respeita convicções religiosas, garantindo participação efetiva de todos os professores/as (Paço do Lumiar, 2025). A Resolução nº 01/2025 do Conselho Municipal de Educação estabelece que cada escola organize seu calendário escolar, respeitando os 200 dias letivos previstos pela LDB, e a Lei nº 13.796/2019 assegura a reposição de atividades para estudantes sabatistas, mantendo a equidade no acesso ao conteúdo pedagógico (Paço do Lumiar, 2025; Brasil, 2019).

No que se refere à organização do trabalho do professor e à hora-atividade, a legislação vigente (Lei nº 11.738/2008) assegura que o tempo destinado a estudos, planejamento e avaliação esteja claramente definido (Brasil, 2008). A rotina pedagógica, especialmente na Educação Infantil, deve respeitar os direitos de aprendizagem das crianças, contemplando os eixos de interações e brincadeiras e os cinco campos de experiência previstos na BNCC (Brasil, 2017): Eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2017).

O planejamento na Educação Infantil deve ser contínuo, envolvendo acompanhamento das aprendizagens, diagnóstico dos avanços e dificuldades, considerando as especificidades de cada criança. O coordenador pedagógico tem papel central na formação e acompanhamento dos professores, promovendo reflexão sobre a prática, planejamento coletivo e individualizado e a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem (Paço do Lumiar, 2025).

Dessa forma, a formação continuada em Paço do Lumiar articula teoria e prática, promove reflexão crítica, fortalece a identidade profissional e contribui para uma Educação Infantil de qualidade, sensível às necessidades das crianças e às exigências contemporâneas do ensino. Ao olhar para o estado do Maranhão e, mais especificamente, para o município de Paço do Lumiar, percebe-se que a realidade educacional maranhense ainda enfrenta fragilidades estruturais, desigualdades sociais e carências formativas, que repercutem diretamente na atuação docente, em

especial na Educação Infantil. Contudo a SEMED vem buscando construir percursos formativos mais próximos das demandas das escolas, envolvendo professores em processos coletivos de reflexão e em experiências que privilegiam a escuta e a valorização das vozes infantis.

Assim, ao compreender o contexto geral da formação docente no Brasil e situar os desafios e possibilidades presentes no Maranhão e em Paço do Lumiar, reafirma-se que a formação de professores da Educação Infantil precisa assumir o compromisso de articular experiência, reflexão crítica e construção coletiva, de modo a possibilitar práticas pedagógicas mais sensíveis, democráticas e transformadoras.

3.2 A formação docente para atuar na Educação Infantil

A formação de professores para a Educação Infantil exige uma compreensão ampliada da infância como categoria social, histórica e culturalmente construída, marcada pela diversidade de experiências e modos de viver (Sarmiento, 2005; Kramer, 2003). Nessa perspectiva, formar professores/as para atuar com crianças pequenas não se limita ao domínio de conteúdos, mas envolve o desenvolvimento de sensibilidade pedagógica, capacidade de escuta e valorização das múltiplas linguagens que constituem a infância.

Segundo Tardif (2011), o saber docente é um saber plural, construído a partir das interações entre as experiências de vida, a formação inicial, os conhecimentos acadêmicos e o cotidiano escolar. Esse entendimento reforça que a formação continuada voltada à Educação Infantil deve possibilitar momentos de reflexão sobre a prática e de articulação entre teoria e experiência, reconhecendo o professor como sujeito que também aprende no exercício de sua profissão.

Autores como Francisco Imbernón (2009) reforçam essa visão ao defenderem a formação continuada como um processo dinâmico, crítico e colaborativo, superando modelos tradicionais que reduzem a formação à transmissão de conteúdo. Para o autor, a formação precisa estar enraizada no cotidiano escolar, favorecendo o compartilhamento de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Esse modelo formativo permite ao professor assumir uma postura de investigador da própria prática, identificando desafios e elaborando estratégias pedagógicas coerentes com a realidade vivida.

Nesse mesmo contexto, Nóvoa (1991,1992) propõe a perspectiva crítico-reflexiva da formação, defendendo que os professores devem ter acesso a meios que lhes garantam autonomia de pensamento e condições para participar ativamente de sua própria formação. A profissionalização docente, assim, deve articular-se tanto aos avanços científicos e tecnológicos quanto às intencionalidades políticas presentes na sociedade, conferindo ao professor um papel de protagonismo nas transformações educacionais.

É necessário entender qual é a significação da formação profissional, e porque é indispensável sua continuidade para a atuação docente no âmbito de sua prática escolar, pois a formação continuada de professores, segundo Francisco Imbernón (2009) deve ser concebida como um processo dinâmico, crítico e colaborativo, que transcende a mera atualização de conteúdos e metodologias. Em sua visão, a formação em serviço deve estar integrada ao cotidiano escolar, promovendo a reflexão sobre a prática docente e estimulando a construção coletiva do conhecimento. Para isso, é fundamental que os professores tenham espaço para compartilhar experiências, problematizar desafios e criar estratégias pedagógicas que respondam às especificidades de seus contextos (Imbernón,2009).

Imbernón (2009) critica modelos tradicionais, nos quais a formação é vista como uma mera transmissão de saberes, e defende um processo emancipador, capaz de fortalecer a identidade docente e impulsionar transformações educacionais significativas. Assim, a formação continuada em serviço não pode ser entendida como um evento pontual, mas como um percurso contínuo de desenvolvimento profissional e pessoal, essencial para a construção de uma escola mais democrática e inovadora.

O professor deve adotar uma postura crítica em relação à sua prática pedagógica, com o objetivo de promover uma formação contínua que possibilite qualificação, capacitação, dinamismo e ética na sua atuação como pesquisador, investigador e questionador da realidade ao seu redor. Este posicionamento crítico será fundamental para subsidiar a sua prática pedagógica, auxiliando na resolução dos problemas enfrentados pela escola e, ao mesmo tempo, favorecendo seu desenvolvimento tanto individual quanto profissional, conforme defende Nóvoa (1991).

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio

desenvolvimento profissional e que participem como protagonista na implementação de políticas educativas (Nóvoa, 1991 p. 15).

Nóvoa (1992, p. 25), propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico reflexiva que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto participada”. No sistema das relações sociais amplas e diversificadas, as relações profissionais ocupam lugar proeminente nas sociedades modernas e precisam alinhar-se aos avanços da ciência e suas tecnologias além de atentar-se para as intencionalidades políticas de grupos sociais definidos.

Portanto, criar um contexto investigativo dentro de uma proposta de formação continuada para professores da Educação Infantil exige a imersão do professor na realidade escolar, por meio da pesquisa, para entender os contextos socio político-econômicos, as contradições presentes no cotidiano da prática pedagógica, e os desafios que surgem dentro da escola. Trata-se de um processo contínuo de coleta, análise e interpretação de dados que visam responder às questões urgentes e essenciais para uma escola mais democrática, que valorize a infância e as diversas formas de aprender e crescer.

A formação docente, na contemporaneidade, exige uma atenção especial às transformações sociais que reconfiguram as infâncias e suas formas de expressão. As crianças da era digital constroem sentidos por meio de múltiplas linguagens, transitando entre o brincar presencial e as experiências mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação. Essa realidade evidencia a infância como categoria geracional (Sarmiento, 2005), que se redefine a partir das mudanças sociais e culturais de cada tempo histórico. Nesse contexto, Sarmiento (2011) sublinha que as crianças, muitas vezes, apresentam maior competência tecnológica do que os adultos, o que altera a dinâmica das relações intergeracionais de maneira ambivalente: ao mesmo tempo em que desafia o papel tradicional do adulto, amplia as possibilidades de interação e aprendizagem mútua. A formação docente, portanto, precisa ir além da dimensão técnica, promovendo uma compreensão crítica e sensível sobre o impacto das tecnologias no cotidiano infantil e sobre os modos como as crianças se constituem como sujeitos ativos, criativos e produtores de cultura.

A formação continuada docente, nesse sentido, deve ser concebida de maneira a articular as relações entre teoria e prática, sempre com base nas necessidades identificadas pelos envolvidos. Este processo deve ser construído coletivamente,

reconhecendo que os professores/as, com seus conhecimentos oriundos da prática diária, precisam estabelecer um diálogo enriquecedor entre suas experiências e o saber pedagógico sistematizado.

Para o contexto da Educação Infantil, tais reflexões ganham ainda maior relevância. Como enfatiza Gomes (2018), a docência na primeira infância exige uma compreensão profunda do desenvolvimento infantil, das interações sociais e das práticas pedagógicas que possibilitam experiências significativas de aprendizagem. A autora ressalta que a formação docente na Educação Infantil deve ir além do domínio de técnicas pedagógicas, contemplando a compreensão do desenvolvimento infantil, a atenção às interações sociais e o cuidado com as dimensões éticas, políticas e socioafetivas, garantindo assim uma prática pedagógica sensível, inclusiva e comprometida com os direitos das crianças.

Nesse contexto, Dutra (2020) enfatiza que a formação continuada é essencial para que os professores possam desenvolver autonomia pedagógica e tomar decisões fundamentadas no contexto real de suas salas de aula. A autora destaca que a formação dos professores da Educação Infantil deve ser reflexiva e dialógica, permitindo que o educador se aproprie de saberes construídos a partir das experiências vividas com as crianças.

A formação do professor da Educação Infantil, conforme discute Gomes (2018), deve ser compreendida como um processo que valoriza a experiência profissional, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento pedagógico. Para a autora, a docência com crianças pequenas exige a compreensão das especificidades do desenvolvimento infantil, das interações sociais e das práticas pedagógicas que favorecem experiências significativas de aprendizagem.

Nesse contexto, a formação deve integrar teoria e prática de forma harmônica, desenvolvendo nos professores uma postura investigativa e reflexiva que permita a ressignificação de suas ações pedagógicas, sempre à luz das realidades vivenciadas no cotidiano escolar. Gomes (2018) ainda argumenta que a formação do professor da Educação Infantil não pode se limitar à mera instrumentalização técnica, sendo essencial que contemple também as dimensões éticas, políticas e afetivas da docência. Isso assegura que os professores/as estejam preparados para atuar de maneira sensível, crítica e transformadora, promovendo uma infância plena e significativa, onde as crianças são vistas como protagonistas do seu próprio aprendizado.

Portanto, a formação docente deve integrar teoria e prática, estimulando postura investigativa e reflexiva, capaz de ressignificar ações pedagógicas e promover uma Educação Infantil sensível, inclusiva e comprometida com os direitos da criança.

3.3 A construção de práticas pedagógicas sensíveis: possibilidades para a formação docente

A formação de professores para a Educação Infantil exige uma compreensão ampliada da infância como categoria social, histórica e culturalmente construída. Dessa forma, a constituição de práticas pedagógicas sensíveis na Educação Infantil exige que a formação docente esteja fundamentada em uma concepção de infância que reconheça a criança como sujeito de direitos, capaz de participar, expressar-se e interagir de múltiplas formas com o mundo. Sarmiento (2005) salienta que a infância é uma categoria social e culturalmente construída, marcada pela diversidade de experiências e linguagens, o que requer do professor uma postura aberta e atenta às singularidades das crianças.

Oliveira-Formosinho (2002) destaca que a qualidade das práticas pedagógicas na Educação Infantil depende diretamente da maneira como os professores/as constroem interações significativas com as crianças. Para a autora, a formação docente deve promover o desenvolvimento de uma escuta sensível e de uma prática reflexiva, que reconheça o protagonismo infantil e assegure que as experiências vividas pelas crianças tenham centralidade no processo educativo.

Formações professores/as eficazes devem criar oportunidades para que os professores desenvolvam sensibilidade pedagógica, capacidade de escuta e atenção às múltiplas linguagens infantis. Para isso, é necessário que os processos formativos estejam articulados com o cotidiano escolar, promovendo experiências de aprendizagem que reflitam os contextos reais das crianças e suas interações sociais (Oliveira Formosinho, 2001; Sarmiento, 2005). Essa perspectiva fortalece o papel do professor como pesquisador da própria prática, permitindo a construção de estratégias pedagógicas capazes de responder às demandas das turmas de forma ética, reflexiva e inovadora.

Kramer (2003) acrescenta que formar professores para a Educação Infantil é também um exercício ético, político e afetivo que deve comprometer-se com a diversidade, a inclusão e a construção de ambientes acolhedores, onde as crianças

se reconheçam e sejam reconhecidas. Nesse mesmo sentido, Kishimoto (2010) aponta o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Reconhecer o brincar como linguagem própria da infância significa valorizar a forma como as crianças elaboram e comunicam suas experiências e culturas.

Portanto, as possibilidades de formação docente para a Educação Infantil passam pela criação de percursos contínuos, críticos e colaborativos, que articulem teoria e prática, promovam a reflexão coletiva e valorizem as experiências das crianças e dos professores. A construção de práticas pedagógicas sensíveis demanda formações que não apenas instrumentalizem tecnicamente, mas que promovam uma postura ética e investigativa, sustentada pela escuta, pela ludicidade e pela valorização da diversidade cultural da infância. Inspirados por autores como Oliveira-Formosinho (2001), Sarmiento (2005), Kishimoto (2010) e Kramer (2003). Compreende-se, portanto, que a docência na Educação Infantil deve ser marcada pela ética do cuidado, pelo reconhecimento das múltiplas linguagens infantis e pelo compromisso com o direito das crianças de viverem experiências educativas significativas, democráticas e humanas.

Além disso, as práticas pedagógicas sensíveis exigem que os professores estejam atentos às transformações sociais e tecnológicas que impactam a infância contemporânea. Crianças que crescem na era digital trazem novas formas de brincar, interagir e aprender, exigindo que o professor esteja constantemente atualizado e disposto a compreender esses contextos (Sarmiento, 2011). Essa perspectiva reforça que a formação docente não se limita a eventos pontuais, mas é um processo contínuo de desenvolvimento profissional, ético e investigativo, capaz de promover mudanças significativas na qualidade da Educação Infantil.

Portanto, as possibilidades de formação docente na Educação Infantil incluem percursos contínuos, críticos e colaborativos, que integrem teoria, prática e reflexão, promovam escuta, ludicidade, ética e respeito à diversidade cultural. A construção de práticas pedagógicas sensíveis requer que o professor seja investigador da própria prática, capaz de responder às demandas das turmas de maneira reflexiva, inovadora e comprometida com a garantia de uma infância plena e significativa.

4 A ESCUTA DAS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS)

Esta seção apresenta o percurso empírico da pesquisa desenvolvida na Escola Municipal Girassol, localizada no município de Paço do Lumiar – MA. O objetivo é descrever o campo investigado, os caminhos metodológicos adotados, participantes da pesquisa e analisar os dados produzidos ao longo da investigação. A pesquisa buscou compreender de que maneira a escuta das crianças pode contribuir para os processos de formação continuada de professoras da Educação Infantil, considerando as experiências vividas no cotidiano da instituição.

Inicialmente apresenta-se a caracterização do campo de pesquisa, seguida da descrição dos percursos metodológicos adotados, contemplando o tipo de pesquisa, o lócus investigado e participantes da pesquisa e os procedimentos de análise dos dados. Por fim, são apresentados os procedimentos de análise dos dados que orientaram a interpretação das informações produzidas no campo empírico da pesquisa.

4.1 Caracterização da Escola Municipal Girassol

Inicialmente, realizou-se um levantamento documental junto à Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar – MA, por meio da análise de documentos institucionais relacionados à organização da formação continuada dos professores da rede municipal de ensino. Dentre os documentos analisados, destacou-se o documento *Orientações sobre a Organização do Trabalho Pedagógico para o Ano Letivo de 2025*, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que apresenta diretrizes para o planejamento pedagógico, a formação continuada dos profissionais da educação e a organização das diferentes etapas e modalidades de ensino ofertadas pela rede municipal. Tal levantamento possibilitou compreender a estrutura das ações formativas desenvolvidas pela Secretaria, bem como os princípios que orientam o trabalho pedagógico nas instituições da rede municipal (PAÇO DO LUMIAR, 2025).

O município de Paço do Lumiar localiza-se na Ilha do Maranhão e integra a Região Metropolitana de São Luís, juntamente com os municípios de São Luís, São José de Ribamar e Raposa. Nas últimas décadas, o município apresentou significativo

crescimento populacional, impulsionado pelo processo de expansão urbana da capital maranhense. Sua dinâmica econômica está concentrada, principalmente, nos setores de comércio, serviços e administração pública, caracterizando-se como um município fortemente articulado à dinâmica metropolitana.

No âmbito educacional, a rede municipal de ensino atende diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme dados do Censo Escolar de 2024, a rede municipal contava com 21 unidades que ofertavam Educação Infantil, 62 estabelecimentos destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 11 escolas com oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). No mesmo período, registravam-se 1.478 matrículas na Educação Infantil, 9.008 matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 7.119 nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 541 matrículas na EJA. Em relação ao quadro docente, foram registrados 453 professores atuando na Educação Infantil e 820 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PAÇO DO LUMIAR, 2026).

As orientações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação evidenciam que a rede oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação em Tempo Integral e Atendimento Educacional Especializado (AEE), contemplando diferentes demandas educacionais da população luminense (PAÇO DO LUMIAR, 2025).

No que se refere à formação continuada, os documentos analisados demonstram que esta constitui uma diretriz estruturante da política educacional do município. A Secretaria Municipal de Educação estabelece momentos específicos destinados ao planejamento pedagógico, à formação em serviço e ao acompanhamento das práticas docentes, envolvendo professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares. As ações formativas são compreendidas como estratégias de fortalecimento do trabalho pedagógico e de qualificação dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas unidades escolares (PAÇO DO LUMIAR, 2025).

Após essa etapa de contextualização e análise documental, a pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Girassol, localizada no município de Paço do Lumiar – MA. A escolha da instituição como lócus da investigação decorreu de sua inserção na rede municipal de ensino e de sua participação nas ações formativas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação. Além disso, a escola atende crianças da Educação Infantil, etapa que constitui o foco deste estudo, possibilitando

a aproximação com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras e com os processos de escuta das crianças no cotidiano escolar. Nesse sentido, a instituição configurou-se como um espaço privilegiado para a compreensão das relações entre formação continuada, concepções de infância e práticas de escuta desenvolvidas no contexto da Educação Infantil.

O acesso ao campo de pesquisa foi favorecido pela experiência profissional anterior da pesquisadora na rede municipal de ensino de Paço do Lumiar, onde atuou, no ano de 2025, como coordenadora pedagógica na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental em outra unidade escolar. Essa experiência possibilitou o estabelecimento de diálogo institucional com a equipe gestora da escola e contribuiu para a abertura do campo para o desenvolvimento da investigação, respeitando os princípios éticos e os procedimentos necessários para a realização da pesquisa no ambiente escolar.

A pesquisa buscou compreender, de forma sistemática, a realidade do objeto investigado, adotando uma abordagem crítica que possibilitou uma reflexão aprofundada sobre o tema. Por meio de um estudo detalhado, analisou-se como a escuta das crianças pode contribuir para a formação continuada de professores da Educação Infantil, destacando sua relevância e as implicações desse processo para a ressignificação das práticas pedagógicas.

A Escola Municipal Girassol está localizada na Rua 02, quadra 30, nº 03, Vila Cafeteira, no município de Paço do Lumiar – MA (INEP 21007942; CNPJ 13.076.952/0001-30). A instituição conta com a seguinte equipe gestora⁵: Direção Geral — Mariana Souza Lima; Direção Adjunta — Daniela Barros Almeida; e coordenação pedagógica de turno composta por Ana Beatriz Costa Silva (matutino) e Renata Sousa Mendes (vespertino). Seguem os Registros fotográficos da escola:

⁵ Para garantir o anonimato dos participantes, foram utilizados nomes fictícios ao longo do texto.

Figura 01 - Fachada da escola**Figura 02** - Espaço aberto - área livre

Fonte: arquivo da pesquisadora (2025)

Fundada em 1997, a escola funcionou em prédio alugado a partir de 2013 e, no ano de 2025, passou a operar em sede própria, inaugurada recentemente pelo município. Em razão do processo de mudança e organização do novo espaço físico, o início do ano letivo ocorreu de forma tardia, tendo as atividades escolares iniciado apenas em 13 de maio de 2025. Atualmente, a instituição oferece atendimento na Educação Infantil, contemplando turmas de creche, Infantil I e Infantil II. No período de realização da pesquisa, a escola atendia 118 crianças distribuídas em 12 turmas.

O quadro funcional da instituição é composto por duas gestoras, duas coordenadoras pedagógicas, 14 professores (as), duas merendeiras, dois agentes de portaria, um auxiliar de cozinha, três auxiliares de serviços gerais, dois agentes administrativos, três agentes de desenvolvimento Infantil⁶ e duas tutoras⁷, profissionais responsáveis pela organização pedagógica e administrativa da escola.

A estrutura física da instituição é composta por oito salas de aula, sala de professores e banheiros adaptados para as crianças, contando ainda com ventilação, ar-condicionado e iluminação adequadas. Contudo, durante o período da pesquisa, foi possível observar que, apesar de se tratar de um prédio novo, o espaço escolar ainda apresentava limitações em relação às condições de uso e organização dos

⁶ Agentes de Desenvolvimento Infantil são profissionais que atuam no contexto da Educação Infantil, auxiliando no cuidado, na organização das rotinas e no acompanhamento das crianças, contribuindo para seu desenvolvimento integral em articulação com o trabalho pedagógico do professor

⁷ O tutor é o profissional designado para acompanhar, de forma individualizada, alunos com necessidades educacionais específicas, como crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras comorbidades, oferecendo suporte às suas demandas no contexto escolar.

ambientes destinados às crianças. A escola não dispõe de área externa estruturada para recreação ou parque infantil, o que restringe, em grande medida, as possibilidades de interação e brincadeira aos espaços internos das salas de aula.

Além disso, destaca-se que a escola não dispõe de parquinho ou área verde, o que limita significativamente as possibilidades de vivências corporais das crianças. Nesse contexto, a sala de aula passa a se configurar como o principal espaço de permanência, inclusive para momentos de maior movimentação e gasto de energia. No entanto, trata-se de um ambiente que, em geral, não favorece a realização de movimentos amplos, corridas, brincadeiras corporais mais dinâmicas ou explorações do espaço de forma diversificada. Essa limitação pode impactar diretamente o desenvolvimento motor, a expressão corporal e o bem-estar das crianças, aspectos fundamentais nessa etapa da Educação Básica.

Observou-se, ainda, que o refeitório da escola não se encontrava plenamente estruturado, funcionando de forma improvisada em uma das salas da instituição para atender às demandas da alimentação escolar. Tal organização evidencia que a escola ainda se encontra em processo de adaptação no que se refere à garantia de espaços adequados para o desenvolvimento das atividades cotidianas. Essa condição, embora responda de forma emergencial às necessidades imediatas, pode impactar a qualidade das experiências das crianças, uma vez que o momento da alimentação também se configura como espaço educativo, de convivência, construção de autonomia e desenvolvimento de práticas sociais. Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) enfatizam que todos os tempos e espaços da instituição devem ser compreendidos como educativos, devendo assegurar condições que favoreçam o bem-estar, a participação e o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2009).

Figura 03 - Cantina

Fonte: arquivo da pesquisadora (2025)

Figura 04 - Refeitório

Fonte: arquivo da pesquisadora (2025)

No que se refere aos materiais pedagógicos disponíveis, verificou-se que as salas de aula contavam com brinquedos organizados em caixas, um acervo literário reduzido e alguns recursos básicos, como cola, tesoura, massinha e papéis diversos. Conforme relatado pelas professoras, a maior parte desses materiais incluindo os poucos livros e brinquedos disponíveis foi adquirida por iniciativa própria, o que evidencia fragilidades no investimento institucional e na garantia de condições adequadas para o trabalho pedagógico na Educação Infantil. Tal realidade, recorrente em contextos públicos, desloca para as docentes responsabilidades que deveriam ser asseguradas pelas políticas educacionais, tensionando as condições objetivas de trabalho e, conseqüentemente, as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais qualificadas (Kramer, 2005).

Figura 05 - Armários

Fonte: arquivo da pesquisadora (2025)

Durante os nove meses de acompanhamento no campo de pesquisa, compreendidos entre maio de 2025 e janeiro de 2026, constatou-se que, embora os materiais pedagógicos estivessem disponíveis nos espaços da instituição, sua utilização nem sempre se integrava de forma planejada às propostas desenvolvidas pelas professoras. Observou-se que as crianças permaneciam por períodos significativos envolvidas em brincadeiras livres com os brinquedos disponíveis, enquanto as intervenções docentes voltadas à ampliação das experiências de aprendizagem ocorriam de maneira pontual. Embora o brincar livre constitua um dos eixos estruturantes da Educação Infantil e seja fundamental para o desenvolvimento infantil, a literatura da área destaca a importância da mediação pedagógica intencional na ampliação das possibilidades de exploração, interação, construção de significados e apropriação de diferentes linguagens pelas crianças.

Diante desse cenário, observa-se que as condições estruturais e a forma de utilização dos recursos pedagógicos estão diretamente relacionadas às experiências vivenciadas pelas crianças no contexto escolar. Embora haja a presença de alguns materiais, sua utilização ainda ocorre de forma restrita e pouco intencional, o que pode limitar a diversificação das práticas pedagógicas e a ampliação das oportunidades de aprendizagem. Soma-se a isso a precariedade de espaços adequados para o brincar e para o movimento, configurando um contexto que desafia a efetivação de uma Educação Infantil que considere a criança em sua integralidade.

Nessa perspectiva, a literatura aponta que a organização dos espaços educativos, a qualidade e diversidade dos materiais e, sobretudo, a intencionalidade pedagógica dos professores constituem elementos fundamentais para a promoção de experiências significativas na Educação Infantil (Gomes, 2015). Assim, mais do que a simples disponibilidade de recursos, torna-se necessário problematizar as formas como esses elementos são incorporados ao cotidiano pedagógico, de modo a garantir o direito das crianças a experiências ricas, diversificadas e socialmente significativas.

No que se refere à organização pedagógica, a escola orienta-se por documentos oficiais, como o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (INDIQUE), o Plano Anual da Secretaria Municipal de Educação e o Plano de Ação da própria instituição.

Entretanto, no cotidiano observado, nem sempre essas orientações se materializavam de forma consistente nas práticas pedagógicas desenvolvidas,

especialmente no que se refere à mediação das interações, ao uso dos materiais pedagógicos e à inserção de práticas de leitura.

Dessa forma, a Escola Municipal Girassol configurou-se como um campo de pesquisa relevante para a investigação proposta, possibilitando analisar como a escuta das crianças pode contribuir para os processos de formação continuada de professores e para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às experiências infantis.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, outro aspecto importante refere-se à atuação da coordenação pedagógica, que desempenhou papel relevante na mediação institucional entre a pesquisadora e o corpo docente, contribuindo para a organização dos momentos de observação e das sessões reflexivas realizadas com as professoras.

Essa atuação favoreceu o diálogo com a equipe docente e a viabilização das atividades investigativas. Tal compreensão dialoga com estudos que concebem a formação continuada como um processo construído no interior da escola, articulado à reflexão sobre a prática.

Nessa perspectiva, Dutra (2020) destaca a importância da formação continuada como espaço de construção da autonomia pedagógica docente, especialmente quando vinculada ao contexto real de atuação. De forma complementar, Imbernón (2011) defende que a formação se desenvolve no próprio espaço escolar, por meio da colaboração, do diálogo e da reflexão coletiva. Assim, a mediação da coordenação pedagógica configura-se como elemento fundamental para a construção de processos formativos no cotidiano da Educação Infantil.

4.2 Percursos metodológicos da pesquisa

4.2.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa insere-se na abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais se constituem em contextos sociais complexos, envolvendo dimensões sociais, culturais e subjetivas que não podem ser reduzidas a dados quantitativos. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa permite compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, práticas e interações

no contexto educacional, possibilitando analisar de forma interpretativa os processos que se estabelecem no cotidiano escolar. Assim, investigar a realidade educacional implica considerar os sujeitos em seus processos formativos, bem como os sentidos que atribuem às práticas pedagógicas e às experiências vividas no espaço educativo.

Investigar a realidade educacional a partir dessa perspectiva implica considerar os sujeitos em seus processos formativos, bem como os sentidos que atribuem às práticas pedagógicas e às experiências vividas no espaço educativo. Assim, a pesquisa qualitativa contribui para a compreensão dos múltiplos aspectos que constituem o fenômeno investigado, considerando suas dimensões sociais, culturais e pedagógicas.

De acordo com Pereira (2019, p. 12), pesquisar em educação configura-se como uma ação social intencional que articula teoria e prática na produção do conhecimento. Para o autor,

Pesquisar em Educação é agir intencionalmente, é uma ação social que requer outro tipo de conhecimento, o qual diz respeito à relação e incorporação de teorias em práticas intencionais, com finalidades socialmente definidas. Ou seja, trata-se de trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida. Neste sentido, as metodologias ou abordagens para imergir no campo da Educação não devem ser inventadas, encaixadas ou superficiais, mas vivas e potenciais para agregar pesquisadores das universidades com pesquisadores da educação básica (Pereira, 2019, p.12).

Nessa perspectiva, a investigação caracteriza-se também como pesquisa-intervenção, por articular investigação e ação no contexto estudado. Diferentemente de abordagens meramente descritivas, essa modalidade de pesquisa busca compreender a realidade ao mesmo tempo em que promove processos reflexivos que podem contribuir para a transformação das práticas educativas (Pereira, 2011; Damiani, 2012). Assim, o pesquisador não assume apenas a posição de observador, mas participa do processo investigativo, dialogando com os sujeitos envolvidos na pesquisa contribuindo para a construção coletiva de conhecimentos sobre o contexto educativo.

A pesquisa também se fundamenta em uma perspectiva crítico-dialógica⁸ de análise da realidade, compreendendo os fenômenos educacionais como processos

⁸ A perspectiva crítico-dialógica articula-se ao método dialético ao compreender a realidade como histórica, contraditória e em constante transformação (TRIVIÑOS, 1995), incorporando, ao mesmo tempo, a centralidade do diálogo como princípio epistemológico e pedagógico. Nessa direção, Paulo Freire (1996) defende que o conhecimento se constrói na relação entre os sujeitos, por meio da escuta,

históricos, dinâmicos e marcados por contradições. Conforme destaca Triviños (1995, p.51) o método dialético busca compreender os fenômenos sociais considerando suas relações, transformações e contextos históricos, possibilitando uma interpretação crítica da realidade investigada que, segundo Pereira (2019, p.143):

Para teorizar, é preciso não apenas uma vigilância metodológica, mas também epistemológica, trazendo para o diálogo a concepção de conhecimento, de homem, de sociedade e de povo, questionando a serviço de quem e para quem aquela ação ou produto foi proposto...

Assim, o pesquisador não assume apenas a posição de observador, mas participa ativamente do processo investigativo, contribuindo para a construção de novos conhecimentos e para a resignificação das práticas educativas (Pereira, 2011).

Nesse sentido, a investigação foi estruturada em etapas articuladas e complementares, visando assegurar consistência teórica e metodológica na produção e análise dos dados, tendo como foco as contribuições da escuta das crianças para os processos de formação continuada de professoras da Educação Infantil.

A primeira etapa consistiu na realização do Estado do Conhecimento, procedimento metodológico voltado ao mapeamento, sistematização e análise da produção acadêmica sobre determinado tema, com o objetivo de identificar tendências investigativas, referenciais teóricos predominantes, contribuições e lacunas existentes no campo de estudo (Morosini; Fernandes, 2014). Para esta pesquisa, foram examinadas produções publicadas entre 2014 e 2024, buscando compreender como a participação das crianças e sua relação com a formação de professores da Educação Infantil vêm sendo abordadas nas pesquisas educacionais.

Na segunda etapa, procedeu-se à análise das nove produções selecionadas, por meio de leitura reflexiva e criteriosa, organizada segundo a perspectiva descritivo-analítica característica dos estudos do tipo Estado do Conhecimento. Para a sistematização e interpretação dos dados, utilizou-se o procedimento de categorização proposto por Bardin (1977), compreendido como um processo de organização e classificação de conteúdo a partir da identificação de características comuns. Esse movimento possibilitou identificar quatro subtemas predominantes nas pesquisas analisadas: práticas educativas; rodas de conversa e interações na Educação Infantil; experiências e práticas pedagógicas; e protagonismo e participação

da problematização e da reflexão crítica sobre o mundo, reconhecendo a educação como prática social comprometida com a transformação da realidade.

das crianças nos contextos educativos. Os resultados evidenciaram a predominância de estudos voltados à formação docente e às práticas pedagógicas, bem como a reduzida presença de investigações que reconhecem as crianças como interlocutoras dos processos formativos, reforçando a relevância e a originalidade da presente pesquisa.

A terceira etapa correspondeu à revisão teórica aprofundada da literatura, envolvendo a seleção e análise de autores que discutem a formação docente, as concepções de infância, a escuta das crianças e as especificidades da Educação Infantil. Nesse movimento, foram mobilizadas contribuições de pesquisadores que compreendem a infância como categoria social e cultural, bem como de autores que analisam os processos de formação inicial e continuada de professores, constituindo a base conceitual do estudo.

Na quarta etapa, realizou-se a análise documental de políticas educacionais relacionadas à formação de professores no estado do Maranhão e no município de Paço do Lumiar. O objetivo foi identificar as concepções de formação continuada presentes nos documentos orientadores da educação e compreender de que maneira tais políticas abordam as especificidades da Educação Infantil e a participação das crianças nos processos educativos.

A quinta etapa correspondeu ao desenvolvimento da pesquisa-intervenção, compreendida como uma abordagem metodológica que articula investigação e ação no contexto estudado, possibilitando analisar práticas pedagógicas ao mesmo tempo em que promove processos reflexivos junto aos sujeitos participantes da pesquisa (Pereira, 2019; Damiani, 2012).

Nessa etapa, a investigação foi realizada na Escola Municipal Girassol, no município de Paço do Lumiar – MA, envolvendo professoras da Educação Infantil e as crianças atendidas na instituição. O desenvolvimento da pesquisa-intervenção estruturou-se em três eixos principais:

a) Observação do cotidiano escolar

Realizada ao longo de nove meses, possibilitou acompanhar as práticas pedagógicas, as interações e as formas de escuta das crianças no cotidiano da instituição, permitindo identificar concepções presentes nas práticas docentes.

b) Sessões reflexivas com professoras

Constituíram espaços de formação continuada, voltados ao diálogo sobre a escuta das crianças, as concepções de infância e as práticas pedagógicas, em consonância

com autores como Imbernón (2011), Dutra (2020) e Nóvoa (2019), que destacam a reflexão coletiva como elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente.

c) Participação das crianças no processo investigativo

As crianças foram consideradas sujeitos ativos, sendo suas falas, brincadeiras e expressões incorporadas como elementos centrais na análise. Essa perspectiva dialoga com Sarmiento (2007) e Kramer (2007), que defendem a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura.

A etapa conclusiva da pesquisa consistiu na elaboração do produto educacional, materializado em um caderno formativo voltado à formação continuada de professoras da Educação Infantil. Sua construção foi fundamentada nas reflexões, experiências e análises produzidas ao longo do percurso investigativo e formativo, especialmente nas vivências relacionadas à escuta das crianças no cotidiano escolar.

O material organiza experiências, estratégias e proposições pedagógicas que buscam subsidiar práticas mais dialógicas, participativas e sensíveis às vozes, interesses e formas de expressão das crianças, contribuindo para a incorporação da escuta infantil aos processos de planejamento e formação docente.

4.2.2 Participantes da pesquisa

A pesquisa desenvolvida na Escola Municipal Girassol contou com a participação de professoras da etapa da pré-escola, que atuam diretamente com crianças de quatro e cinco anos de idade. A escolha desse grupo de participantes justifica-se pelo fato de que a pré-escola, historicamente, tem sido marcada por tensões entre práticas voltadas para o brincar e propostas pedagógicas que priorizam atividades preparatórias para a alfabetização, o que muitas vezes desloca o protagonismo das crianças no cotidiano educativo.

Participaram da investigação nove professoras, sendo seis atuantes no turno matutino e três no turno vespertino, selecionadas a partir de suas disponibilidades e interesses em participar das atividades da pesquisa-intervenção. Embora a escola conte com um total de 14 professoras na Educação Infantil, o corpus da pesquisa foi constituído por aquelas que estiveram diretamente envolvidas nas observações, entrevistas e sessões reflexivas desenvolvidas ao longo da investigação.

A participação das professoras ocorreu de forma voluntária, respeitando os princípios éticos da pesquisa em educação e garantindo o consentimento informado das participantes. Para preservar a identidade das professoras, foram utilizados nomes fictícios na apresentação e análise dos dados.

No turno matutino, a escola organiza três turmas de pré-escola, cada uma acompanhada por uma professora titular e uma professora titular II, cuja atuação se dava principalmente para complementação da carga horária docente (PL). Já no turno vespertino, participaram da pesquisa três turmas, conduzidas por professores/as titulares responsáveis pelo desenvolvimento das atividades pedagógicas com as crianças. Logo a ocorrência da pesquisa e os encontros estabelecidos, não coincidiram com as ações nos dias do professor do PL.

Observou-se maior envolvimento das professoras do turno matutino nas atividades desenvolvidas por essa pesquisa, especialmente nas sessões reflexivas e nos momentos de diálogo sobre as práticas pedagógicas.

O período de realização da pesquisa ocorreu entre os meses de maio de 2025 e janeiro de 2026, quando foi realizada a última sessão reflexiva com as docentes participantes.

4.2.3 Procedimentos de análise e interpretação dos dados

A análise dos dados foi realizada a partir de uma abordagem interpretativa, coerente com os pressupostos da pesquisa qualitativa e com o delineamento da pesquisa-intervenção adotado neste estudo. Nesse sentido, buscou-se compreender os significados produzidos nas interações entre professoras e crianças no contexto escolar, considerando as práticas pedagógicas observadas, as falas das participantes e as diferentes formas de expressão das crianças.

Os dados produzidos por meio das observações participantes, entrevistas com as professoras, rodas de conversa com as crianças, sessões reflexivas formativas e registros audiovisuais foram organizados e analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), a qual possibilita examinar os dados de forma sistemática, permitindo identificar categorias e sentidos presentes nos discursos e nas práticas observadas no campo investigado.

Nesse processo, a análise ocorreu em três etapas principais:

a) Pré-análise:

Momento de organização do material empírico produzido durante a pesquisa, incluindo a leitura das entrevistas, a sistematização das observações realizadas nas turmas e a revisão dos registros produzidos ao longo das atividades com as crianças.

b) Exploração do material:

Fase em que foram identificadas unidades de sentido presentes nas falas das professoras, nas expressões das crianças e nas práticas pedagógicas observadas, possibilitando a construção de categorias analíticas relacionadas ao objeto de investigação.

c) Tratamento e interpretação dos dados:

Etapa em que os dados foram interpretados à luz do referencial teórico que fundamenta a pesquisa, dialogando com autores que discutem infância, escuta das crianças e formação docente. Nesse movimento, destacam-se as contribuições de Sarmiento (2007) e Kramer (2007), no que se refere à compreensão da criança como sujeito social e produtora de cultura; Gomes (2018), ao evidenciar a importância da organização do cotidiano e da intencionalidade pedagógica na Educação Infantil; e Dutra (2020), ao discutir a formação continuada como processo articulado à prática e à construção da autonomia docente e de forma complementa. Dialoga-se com Imbernón (2011), ao compreender a formação continuada como um processo que se desenvolve no interior da escola, por meio da reflexão coletiva e da análise das práticas pedagógicas.

Quadro 02– Síntese do percurso metodológico da pesquisa

Objetivo específico	Instrumentos	Participantes	Forma de análise
Analisar as formações continuadas	análise documental + entrevistas	professoras	análise de conteúdo
Identificar concepções docentes	observação + entrevistas	professoras	categorias temáticas
Compreender a escuta das crianças	rodas de conversa + atividades lúdicas	crianças	análise interpretativa

Fonte: Elaboração própria da pesquisadora (2026)

A partir do percurso metodológico apresentado, foi possível sistematizar os procedimentos de produção e análise dos dados desta pesquisa, considerando os diferentes instrumentos utilizados e os sujeitos participantes do estudo. As observações realizadas no cotidiano escolar, as entrevistas com as professoras, as rodas de conversa com as crianças e as sessões reflexivas formativas constituíram fontes significativas de dados, permitindo compreender as dinâmicas pedagógicas e as formas de manifestação da escuta das crianças no contexto da Educação Infantil.

A utilização de múltiplas estratégias metodológicas contribuiu para ampliar a compreensão das experiências vivenciadas na instituição investigada, demonstrando tanto as práticas pedagógicas desenvolvidas quanto as percepções das professoras e das crianças sobre o cotidiano escolar.

Os dados produzidos ao longo da pesquisa-intervenção foram organizados e analisados à luz do referencial teórico que fundamenta este estudo, buscando identificar sentidos e categorias que possibilitem compreender de que maneira a escuta das crianças pode dialogar com os processos de formação continuada docente.

Nesse sentido, o capítulo seguinte apresenta a análise e interpretação dos dados produzidos no campo investigado, discutindo as experiências observadas na Escola Municipal Girassol e as reflexões construídas a partir da escuta das crianças e das professoras participantes da pesquisa.

4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise e interpretação dos dados produzidos ao longo da pesquisa realizada na Escola Municipal Girassol, localizada no município de Paço do Lumiar – MA. A investigação teve como objetivo compreender de que maneira a escuta das crianças pode contribuir para os processos de formação continuada de professoras da Educação Infantil, considerando as experiências vivenciadas no cotidiano escolar e as interações estabelecidas entre crianças e professoras.

Os dados foram produzidos por meio de diferentes estratégias, incluindo observações do cotidiano escolar, rodas de conversa com as crianças, atividades expressivas (como desenho e modelagem), momentos de leitura e sessões reflexivas com as professoras participantes da pesquisa. Esses procedimentos possibilitaram a

construção de um conjunto diversificado de informações, permitindo analisar as práticas pedagógicas e as formas de manifestação da escuta das crianças no contexto investigado. O quadro a seguir apresenta a síntese das categorias construídas a partir da análise dos dados.

Quadro 03 - categorias de análise

Categoria de análise	Fonte dos dados	Estratégias
Linguagens das crianças	rodas de conversa, desenhos	escuta coletiva
Percepções sobre a escola	narrativas infantis	leitura e diálogo
Escuta como formação	sessões reflexivas	entrevistas

Fonte: a pesquisadora (2025)

As categorias apresentadas no quadro comprovam a centralidade da escuta das crianças na compreensão de suas percepções sobre o cotidiano escolar, as experiências de aprendizagem e as interações estabelecidas no contexto da instituição.

A análise foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada na interpretação dos significados presentes nas interações, narrativas e produções das crianças, bem como nas reflexões das professoras ao longo do processo formativo desenvolvido na pesquisa-intervenção.

Para fins de organização, o capítulo está estruturado em seções que dialogam com os objetivos da pesquisa e com o processo de produção dos dados. Inicialmente, apresentam-se as estratégias de escuta desenvolvidas com as crianças no contexto da investigação. Em seguida, discutem-se as múltiplas linguagens infantis como formas de expressão e produção de sentidos no cotidiano escolar. Posteriormente, analisa-se a escuta das crianças como possibilidade formativa para as professoras da Educação Infantil. Por fim, apresenta-se uma síntese interpretativa dos resultados, evidenciando as contribuições da pesquisa para a construção de práticas pedagógicas mais participativas e para o desenvolvimento do produto educacional.

4.3.1 Estratégias de escuta com crianças e professores/as

Durante o desenvolvimento da pesquisa, as estratégias de escuta foram realizadas em diferentes turmas da Educação Infantil, considerando as possibilidades de organização do cotidiano escolar e a disponibilidade das professoras participantes.

As atividades envolveram turmas denominadas infantil I (4 anos) e Infantil II (5 anos), com grupos variando entre aproximadamente 12 e 18 crianças por turma. Dessa forma, algumas estratégias puderam ser realizadas em um número maior de turmas, enquanto outras foram desenvolvidas em contextos específicos, de acordo com as condições pedagógicas e organizacionais da escola.

As rodas de conversa foram realizadas em quatro turmas da Educação Infantil, envolvendo aproximadamente 66 crianças no total. Essa estratégia possibilitou momentos de diálogo coletivo, nos quais as crianças puderam compartilhar experiências, opiniões e percepções sobre o cotidiano escolar.

As atividades de leitura seguidas de diálogo envolveram cerca de 35 crianças, enquanto as atividades de desenho contaram com a participação de aproximadamente 18 crianças. Já as atividades de modelagem com massinha foram desenvolvidas em duas turmas, envolvendo cerca de 22 crianças.

É importante destacar que essas estratégias foram desenvolvidas a partir dos materiais disponíveis na escola, considerando suas possibilidades enquanto recurso de expressão na Educação Infantil.

Nesse sentido, as atividades propostas não tiveram como objetivo estabelecer comparações quantitativas entre os resultados, mas oportunizar diferentes formas de expressão das crianças, valorizando suas múltiplas linguagens e modos de participação no cotidiano escolar.

4.3.1.1 A escuta das crianças no cotidiano da Educação Infantil

Durante o percurso da pesquisa-intervenção, foram realizados diferentes momentos de escuta com as crianças das turmas da pré-escola da Escola Municipal Girassol. As estratégias utilizadas buscaram criar espaços de expressão e participação infantil, respeitando as múltiplas formas pelas quais as crianças comunicam suas ideias, sentimentos e percepções sobre o cotidiano escolar.

Entre as estratégias desenvolvidas destacam-se as rodas de conversa, a leitura mediada de histórias, atividades de desenho e experiências de modelagem com massinha, possibilitando que as crianças expressassem suas percepções sobre a escola e a respeito daquilo que gostariam de aprender.

As rodas de conversa constituíram um dos principais momentos de escuta coletiva. Nessas ocasiões, foram propostas perguntas abertas sobre a escola e quais

eram os interesses das crianças. As respostas revelaram percepções diversas do espaço escolar e sobre as experiências que desejam vivenciar. Uma das crianças afirmou: “Eu queria que a escola fosse uma escola divertida.” (Criança 1 – Roda de conversa).

Figura 06 - Roda de conversa



Fonte: arquivo da autora (2024)

Outras crianças destacaram o desejo por espaços de brincadeira e movimento:

“Eu queria que tivesse quadra de futebol.” (Criança 2 – Roda de conversa)

“Eu queria piscina de bolinha.” (Criança 3 – Roda de conversa)

“Eu queria brincar de pula-pula.” (Criança 4 – Roda de conversa)

Figura 07 – Desenho das Crianças (Quadra)



Fonte: arquivo da autora (2024)

Além disso, emergiram falas relacionadas à aprendizagem escolar:

“Eu quero aprender as letras.” (Criança 5 – Roda de conversa)

“Eu quero aprender os números.” (Criança 6 – Roda de conversa)

“Eu quero ficar inteligente.” (Criança 7 – Roda de conversa)

Essas falas mostram que, para as crianças, a escola é compreendida como um espaço que articula aprendizagem, brincadeira e convivência, dimensões fundamentais na Educação Infantil.

Outro momento significativo ocorreu durante a leitura mediada do livro *Uma escola assim, eu quero pra mim*, de Elias José. Após a leitura, as crianças foram convidadas a imaginar a escola que desejavam. Nesse contexto, emergiram narrativas marcadas pela imaginação e pela criatividade:

“Eu queria aprender a dançar balé.” (Criança 8)

“Eu queria jogar futebol.” (Criança 9)

“Eu queria escrever carta com coração e estrela.” (Criança 10)

Essas falas revelam a presença do universo simbólico infantil e confirmam como as crianças mobilizam diferentes referências culturais na construção de sentidos sobre a escola.

Figura 08 – Desenho das Crianças



Fonte: arquivo da autora (2024)

Um dos momentos mais significativos da pesquisa ocorreu no desenvolvimento do projeto relacionado à cultura afro-brasileira, quando a escuta das crianças passou a influenciar diretamente o planejamento pedagógico. A partir da fala do aluno que

comentou sobre a capoeira, a professora reorganizou a proposta inicialmente planejada, incorporando a prática como elemento central do projeto. Ela levou imagens e figuras ilustrando a história e a cultura afro-brasileira, estimulando a reflexão das crianças sobre a luta contra o racismo e a valorização da diversidade. Ao ouvir os relatos e intervenções das crianças, a professora se emocionou com a percepção delas, pois várias reconheceram que outras crianças também sofreram injustiças e afirmaram verbalmente que todos merecem respeito.

O aluno que havia sugerido a capoeira também pediu para mudar a rotina após o recreio: em vez da tradicional música do silêncio, a turma passaria a ouvir a música da capoeira que ele ensinou aos colegas. Esse gesto revelou o poder da escuta como instrumento de transformação na escola, assim, os alunos não apenas participaram da música, mas também ensinaram uns aos outros, promovendo um aprendizado coletivo, a fim de valorizar as diferentes habilidades presentes na turma.

No dia da culminância do projeto, o efeito dessa participação foi visível, porque todas as crianças prestaram atenção às orientações, inclusive aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que puderam se engajar respeitando seu próprio ritmo. Cada criança aguardou sua vez, demonstrando concentração e envolvimento, enquanto compartilhava a alegria de dançar e aprender junto. Os relatos das crianças após a atividade foram emocionantes: algumas expressaram surpresa e satisfação com a experiência, outras celebraram o fato de poderem participar e ensinar algo aos colegas

“Eu gostei muito, foi muito legal.” (Criança 12 – Entrevista)

A fala da segunda criança chega a nos emocionar, pois ele consegue, de certa forma, estabelecer um contrato de se comportar e ser “um bom aluno”, pois a atividade realizada lhe trouxe muito significado:

“Eu aprendi a lutar... Eu achei muito bom, eu aprendi a lutar e assim quando eu crescer eu vou ser um bom aluno, eu vou conseguir ser uma roupa tão linda e ser um bom aluno, eu sou inteligente, meu nome é... tenho 5 anos, eu sou lutador e eu vou dar um mortal (Criança 13 – Entrevista)

Figura 09 - Projeto Consciência Negra**Figura 10** - Projeto Consciência Negra

Fonte: da autora (2024)

Ao longo da pesquisa, foi realizada a contação da história: *Uma escola assim, eu quero pra mim*, de Elias José. A narrativa apresenta uma professora muito tradicional que não compreendia um garoto do campo; na história, a professora estava grávida e precisou se afastar, sendo substituída por uma nova professora sensível, que auxiliou o menino a aprender a ler. A leitura proporcionou às crianças uma reflexão sobre o papel da escola, da professora e da aprendizagem, despertando discussões sobre inclusão, cuidado e atenção às necessidades individuais.

Após a história, as crianças foram convidadas a se expressar sobre como seria a escola que desejavam, utilizando diferentes linguagens em cada turma. Em uma turma, foi proposto o desenho; em outra, a pintura com tinta guache em bastão; e a modelagem com massinha na classe seguinte. Dessa forma, as expressões surgiram de maneira diversa e criativa, refletindo sentimentos, desejos e percepções sobre o espaço escolar.

Nas rodas de conversa e nos momentos de expressão, as crianças revelaram não apenas desejos sobre brincadeiras e aprendizagem, mas também sobre o ambiente escolar e os vínculos afetivos. Entre as falas emergentes, destacam-se:

“Eu queria um professor bonito.” (Criança 15 – Roda de conversa)

“Eu queria uma escola alegre.” (Criança 16 – Roda de conversa)

“Eu queria uma janela de vidro bem grande.” (Criança 17 – Roda de conversa)

“Eu queria uma escola feliz.” (Criança 18 – Roda de conversa)

“Eu queria que a tia “pesquisadora” ficasse do meu lado na modelagem com massinha.” (Criança 19 – Observação)

Figura 11 - Representação da criança e da pesquisadora



Fonte: arquivo da autora (2024)

Essas manifestações mostram como as crianças percebem a escola como um espaço que precisa ser acolhedor, seguro e prazeroso, destacando a importância das relações afetivas com os adultos de referência, como professores e pesquisadoras. O desejo de proximidade com a pesquisadora durante a atividade de modelagem demonstra que a escuta ativa e o acompanhamento atento fortalecem vínculos, motivando as crianças a explorar diferentes formas de expressão.

Assim como observado no projeto de capoeira, as falas das crianças denotam que a escuta ativa permite aos educadores compreender profundamente suas necessidades, desejos e expectativas, fortalecendo sua participação e o protagonismo no ambiente escolar. Cada manifestação, mesmo que aparentemente simples, carrega emoções, afetos e valores, contribuindo para a construção de uma escola mais humana, inclusiva e significativa.

Essas produções demonstram que as crianças expressam suas percepções sobre o mundo por meio de múltiplas linguagens, incluindo o brincar, o desenho, a modelagem e a narrativa oral. Conforme argumenta Friedmann (2012), tais formas de expressão constituem modos legítimos de comunicação infantil e precisam ser reconhecidas como elementos centrais para a escuta na Educação Infantil. Nesse

sentido, a escuta não se restringe à linguagem verbal, mas envolve a atenção às diversas maneiras pelas quais a criança atribui sentido às suas experiências.

De acordo com Gomes (2018), é fundamental que a escola seja um espaço real de atuação, em que a criança possa se expressar e participar ativamente da sua aprendizagem, sendo considerada protagonista do processo educativo. Formosinho (2005) reforça essa perspectiva, afirmando que a escuta efetiva possibilita que o cotidiano escolar seja moldado a partir das necessidades e interesses das crianças, promovendo ambientes educativos mais significativos e democráticos.

Portanto, as experiências desenvolvidas ao longo da pesquisa evidenciam que a escuta das crianças não apenas enriquece as práticas pedagógicas, mas também fortalece os vínculos afetivos e a autonomia infantil, configurando um espaço educativo onde a criança é reconhecida como sujeito de direitos, capaz de interagir, influenciar e construir coletivamente seu aprendizado.

4.3.1.2 A escuta dos professores e a formação continuada

Além dos momentos de escuta com as crianças, a pesquisa envolveu diálogos, entrevistas e reflexões com os/as professores/as, com o objetivo de compreender suas percepções sobre formação continuada e a importância da escuta no cotidiano pedagógico. A Escola Municipal Girassol possui um corpo docente qualificado, com professores de formação superior, incluindo mestrado e doutorado, e conta com equipe de apoio, gestores e auxiliares, além de estrutura para atendimento das famílias por meio de reuniões coletivas e individuais.

Figura 12 - Seções Reflexivas

Fonte: da autora (2024)

a) Reflexões sobre as formações continuadas - percepções docentes

No início das observações, os professores demonstraram receio e cautela, preocupados com julgamentos e avaliações externas. Com o tempo, no entanto, foi possível perceber abertura e engajamento, à medida que se sentiam mais seguros para dialogar e, durante os encontros reflexivos, os professores compartilharam suas percepções sobre as formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, trazendo aspectos positivos e desafios enfrentados no cotidiano da escola. Algumas docentes destacaram que determinadas formações são valiosas, principalmente aquelas relacionadas ao atendimento de crianças com necessidades educacionais específicas, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Professora 01 afirmou: “As formações me ajudam a compreender melhor como intervir com crianças atípicas e organizar relatórios adequados. Aprendo muito, mas sinto falta de continuidade e de temas que dialoguem diretamente com o nosso cotidiano.”

Professora 06 complementou: “As formações trazem muito conteúdo que não corresponde à realidade da nossa sala. Mesmo com tutores e salas de recursos, às vezes a criança belisca ou bate na gente, e queremos aprender formas de ajudá-la a se regular. É importante que as formações considerem nossa rotina e os desafios concretos.”

Outras professoras refletiram sobre a necessidade de formações que ampliem a escuta das crianças e a compreensão do seu universo afetivo e social: “O que falta nas formações é realmente conectar o que aprendemos com o que acontece aqui. É preciso discutir o cotidiano, o espaço físico, os recursos que temos e como podemos promover a participação das crianças de fato.”

Esses relatos deixam claro a relevância de construir processos formativos que dialoguem com a realidade concreta das salas de aula, valorizando os saberes dos professores e a participação das crianças. Como destaca Dutra (2016), a formação docente não deve se restringir à transmissão de conteúdos teóricos, mas deve articular teoria e prática, promovendo reflexão crítica sobre as ações pedagógicas e o cotidiano escolar.

b) A escuta dos professores e a reorganização das práticas pedagógicas

Durante os momentos de observação em sala e nas sessões reflexivas com os professores, foi possível identificar diferentes posturas frente à escuta das crianças e à organização da rotina pedagógica, bem como mudanças significativas ao longo do desenvolvimento da pesquisa-intervenção.

c) Observações em sala de aula/ relatos das sessões reflexivas

Professora 01 inicialmente apresentava uma rotina diligente, mas com espaço restrito para a participação das crianças. Segundo ela, a burocracia e a quantidade de demandas administrativas muitas vezes impediam que houvesse tempo suficiente para ouvir as expressões e opiniões das crianças. No entanto, durante as intervenções, essa docente passou a incorporar a escuta das crianças de forma mais sistemática em seu planejamento, especialmente durante o projeto sobre consciência negra. Ela relatou:

“Antes, minha rodinha ocupava quase toda a manhã, mas hoje em dia temos muitos documentos e formulários para preencher. Quando paramos para ouvir as crianças, elas querem falar de tudo. Precisamos escutá-las, mas também dar conta de tudo: o planejamento, as demandas da escola. Após refletir, percebo que a criança faz parte do processo; ela é um sujeito de direitos. Essa concepção vem sendo transformada ao longo dos anos, e é assim que podemos garantir que a educação infantil aconteça de fato de forma de qualidade. E é interessante perceber como nós, enquanto professoras, também aprendemos nesse processo.” (Professora 01)

Ela aproveitou o momento para compartilhar uma experiência vivida após os diálogos realizados com a pesquisa:

“Se eu tivesse parado para ouvir antes, o projeto seria ainda mais bonito. No trabalho sobre a consciência negra, eu comecei perguntando às crianças por que respeitar a diversidade é importante e dei espaço para que expressassem seus sentimentos. Elas demonstraram tristeza e consciência sobre o respeito às outras crianças. Foi nesse momento que percebi o quanto elas eram maduras. Um aluno, por exemplo, me disse que praticava capoeira e perguntou se poderia mostrar aos colegas. A partir disso, reorganizamos a proposta, abrimos espaço para que ele ensaiasse e trouxemos o grupo de capoeira para a culminância do projeto. Inclusive, mudamos a música do descanso para a música da capoeira, a pedido dele, para que todos pudessem aprender. Isso me fez refletir: às vezes colocamos a carroça na frente dos bois; é preciso ouvir para que o planejamento seja realmente significativo. (Professora 01)

Essa abertura permitiu que os alunos fossem protagonistas, influenciando inclusive a rotina da sala: a tradicional música do silêncio foi substituída pela música da capoeira, a pedido de um aluno, permitindo que os colegas aprendessem a dança. A professora reconheceu essa mudança e refletiu:

“Às vezes a gente coloca a carroça na frente dos bois. Eu percebi que estava planejando sem ouvir, e agora vejo como é importante escutar e incluir o que as crianças têm a dizer.” (Professora 01)

Professora 02 inicialmente demonstrou receio quanto à observação, mas, ao ceder espaço, evidenciou uma prática mais sensível e participativa. Ela permitia que as crianças escolhessem a música da rodinha, falava em tom brando e questionava os alunos sobre suas percepções em relação à temática proposta. Essa postura favoreceu o diálogo e o protagonismo infantil, mostrando que pequenas mudanças na atitude docente podem ampliar significativamente a participação das crianças.

Professora 03, embora siga a rotina tradicional, também cedia pequenos espaços de movimento durante a música, incentivando as crianças a mexerem a cabeça e os pés, e participarem da dança da imitação. Ainda que a organização da rotina permanecesse rígida, esses momentos possibilitavam alguma expressão corporal e alegria das crianças.

Professora 04 (titular 02) manteve uma postura mais tradicional e rígida, restringindo bastante a expressão das crianças. Suas intervenções eram centradas na instrução e na correção do comportamento, sem ceder espaço para escuta ou participação efetiva, evidenciando a tensão entre a prática tradicional e a proposta de escuta ativa que a pesquisa buscava incentivar. Em sua fala reivindica também ser

ouvida: “o professor precisa ser ouvido (...) então a gente ouve, mas na maioria das vezes não somos escutados (...)”

Essas observações evidenciam que práticas de escuta já ocorrem no cotidiano escolar, ainda que muitas vezes de forma intuitiva. Conforme Formosinho (2007), a participação das crianças constitui elemento central para práticas pedagógicas mais democráticas e significativas.

Como destaca Tardif (2014), o conhecimento docente é construído a partir da articulação entre saberes acadêmicos, experiências profissionais e práticas cotidianas, sendo essencial que os processos formativos valorizem os saberes concretos do docente e as vozes das crianças.

Esses relatos reforçam que a escuta ativa fortalece o protagonismo infantil, amplia as possibilidades pedagógicas e contribui para uma educação infantil mais participativa e significativa (Müller; Carvalho, 2009).

A análise das práticas docentes e das reflexões sobre a formação continuada evidenciou que a escuta das crianças é um elemento central para reorganizar a rotina pedagógica e promover participação efetiva. Como demonstraram as professoras, o cotidiano escolar apresenta demandas burocráticas e desafios estruturais que muitas vezes limitam o tempo para escutar as crianças. No entanto, as experiências vividas e compartilhadas ao longo da pesquisa mostraram que, mesmo diante dessas dificuldades, é possível construir espaços de diálogo, ampliar a participação infantil e reorganizar práticas pedagógicas de forma significativa.

Conforme observa Dutra (2016), a formação docente deve ir além da transmissão de conteúdos teóricos, articulando teoria e prática e promovendo reflexão crítica sobre as ações pedagógicas. Esse processo é essencial para que os professores possam ouvir, compreender e valorizar as vozes das crianças, integrando suas demandas e interesses ao planejamento e à organização do ambiente escolar. A experiência da professora 01, que incorporou a escuta durante o projeto sobre consciência negra, exemplifica essa articulação: ao ouvir as crianças, abrir espaço para que expressassem sentimentos sobre respeito e diversidade, e reorganizar a rotina com a inclusão da capoeira. Desse modo, a docente fortaleceu o protagonismo infantil e transformou sua prática pedagógica.

Além disso, a escuta docente mostrou-se fundamental para identificar as necessidades e potencialidades das crianças, favorecendo experiências de aprendizagem mais significativas e afetivas. Professores que cederam espaço para a

expressão infantil, seja por meio de músicas, brincadeiras ou escolhas das atividades, demonstraram que pequenas mudanças na postura pedagógica podem gerar impacto relevante na motivação, na participação e no engajamento das crianças.

A reflexão conjunta sobre a formação continuada revelou também a importância de processos que dialoguem com a realidade concreta das salas de aula, valorizando os saberes docentes e reconhecendo a criança como sujeito de direitos. Assim, ao integrar a escuta das crianças ao planejamento pedagógico, os professores não apenas enriquecem suas práticas, mas também contribuem para uma educação infantil mais democrática, participativa e alinhada aos princípios da qualidade educacional.

Portanto, a escuta ativa, tanto das crianças quanto dos professores, constitui um caminho fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e significativas. Como aponta Dutra (2016), quando a formação docente articula teoria, prática e reflexão sobre o cotidiano, cria-se um espaço de aprendizado mútuo, onde docentes e alunos são protagonistas do processo educativo, fortalecendo o desenvolvimento integral das crianças e promovendo uma Educação Infantil de excelência.

4.3.1.3 Síntese interpretativa dos resultados

A análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa na Unidade de Educação Básica Girassol, em Paço do Lumiar – Maranhão, confirma que a escuta das crianças constitui uma estratégia central para compreender suas percepções sobre o cotidiano escolar e para ampliar as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais participativas na Educação Infantil.

A investigação utilizou diferentes estratégias de escuta, incluindo rodas de conversa, atividades de desenho, modelagem com massinha, leitura mediada de histórias, observações do cotidiano escolar e sessões reflexivas com as professoras participantes. Essas estratégias permitiram acessar múltiplas formas de expressão infantil, possibilitando compreender como as crianças interpretam e atribuem sentido às experiências vividas na escola.

Os resultados indicam que as crianças se expressam por meio da fala, do desenho, do brincar e de outras produções simbólicas. Reconhecer essas manifestações como modos legítimos de participação infantil amplia a compreensão

sobre os processos de aprendizagem, as relações com os colegas e a apropriação dos espaços e atividades escolares.

Além disso, a pesquisa demonstrou que a escuta infantil influencia diretamente as práticas pedagógicas. Um exemplo significativo ocorreu durante o projeto sobre consciência negra, quando um aluno sugeriu apresentar capoeira aos colegas. A professora 01 reorganizou a proposta pedagógica, incorporando a atividade do aluno, trazendo o grupo de capoeira para a culminância do projeto e alterando a música do descanso, tradicionalmente silenciosa, para a música da capoeira. A docente refletiu: “Às vezes a gente coloca a carroça na frente dos bois. Eu percebi que estava planejando sem ouvir, e agora vejo como é importante escutar e incluir o que as crianças têm a dizer.”

Essa experiência comprova como a escuta ativa fortalece o protagonismo infantil, permitindo que os alunos influenciem o planejamento, o ritmo e as atividades da sala de aula. Além disso, reforça a importância de considerar a diversidade de sentimentos e percepções das crianças, promovendo ambientes educativos mais sensíveis, inclusivos e significativos.

Outro ponto importante é o impacto da escuta no processo de formação continuada dos professores. Durante as sessões reflexivas, as docentes compartilharam desafios do cotidiano, como a burocracia, a falta de materiais pedagógicos e a dificuldade de conciliar planejamento com momentos de escuta. A professora 01 destacou que a reflexão sobre suas práticas a levou a repensar estratégias, integrando a escuta das crianças em projetos como o da consciência negra, demonstrando a articulação entre teoria e prática. Como destaca Dutra (2016), a formação docente deve ir além da transmissão de conteúdos teóricos, promovendo reflexão crítica e a capacidade de integrar as demandas e interesses das crianças no planejamento pedagógico.

A pesquisa também evidenciou diferentes posturas docentes em relação à escuta infantil: algumas professoras cederam pequenos espaços de movimento e escolha, enquanto outras mantiveram rotinas mais rígidas. Ainda assim, mesmo pequenas mudanças na postura pedagógica mostraram efeitos significativos na participação, motivação e engajamento das crianças.

Os relatos das professoras e as experiências com as crianças reforçam que a escuta ativa não se limita a um instrumento metodológico, mas constitui um princípio pedagógico que fortalece vínculos afetivos, promove protagonismo infantil e contribui

para práticas pedagógicas mais democráticas e participativas. Conforme Gomes (2018), reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e integrá-las ao planejamento pedagógico permite construir ambientes educativos que respeitam a diversidade, valorizam a expressão infantil e articulam teoria, prática e reflexão docente, promovendo sua participação efetiva na construção do conhecimento.

Nesse sentido, a escuta das crianças articula teoria, prática e reflexão docente, permitindo que o planejamento pedagógico seja sensível às demandas reais do cotidiano escolar. Segundo Dutra (2016), a formação docente deve ir além da transmissão de conteúdos teóricos, envolvendo reflexão crítica sobre as ações pedagógicas e o contexto de aprendizagem, favorecendo a construção de práticas educativas mais significativas.

4.3.4 Laboratório de escuta das crianças: uma experiência vivenciada na pesquisa e inspiração para o produto educacional

As experiências desenvolvidas ao longo da pesquisa-intervenção realizada na Escola Municipal Girassol, localizada em Paço do Lumiar – Maranhão, possibilitaram a construção de diferentes estratégias de escuta das crianças no contexto da Educação Infantil. Entre as ações vivenciadas durante o percurso investigativo, destacou-se uma proposta formativa e reflexiva desenvolvida junto às professoras e crianças participantes da pesquisa, denominada Laboratório de Escuta das Crianças. Essa vivência constituiu um importante percurso de aprendizagem coletiva e contribuiu diretamente para a elaboração do produto educacional desta dissertação, posteriormente materializado em um caderno de formação voltado à formação continuada de professores/as da Educação Infantil.

A proposta surgiu das interações estabelecidas entre crianças e professoras durante a investigação, fundamentando-se na compreensão de que as crianças são sujeitos sociais, culturais e produtores de significados, capazes de interpretar e ressignificar as situações vividas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a escuta infantil foi compreendida como princípio pedagógico essencial para a construção de práticas educativas mais sensíveis às necessidades, interesses e formas de expressão das crianças.

As ações desenvolvidas configuraram-se como espaços de reflexão coletiva entre professoras, nos quais narrativas, produções e manifestações das crianças

foram analisadas e discutidas de maneira colaborativa, contribuindo para o repensar das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Não se tratou de um modelo prescritivo de formação, mas de uma construção pedagógica desenvolvida a partir das vivências do cotidiano escolar e do reconhecimento da escola como espaço de produção de saberes.

As atividades realizadas tinham como propósito fortalecer práticas pedagógicas que valorizassem a escuta e a participação das crianças, incentivando docentes a experimentarem estratégias inspiradas nas situações reais da sala de aula. Desse percurso emergiram princípios que passaram a orientar a construção do produto educacional desta pesquisa:

1. Promover espaços de reflexão coletiva entre professoras sobre as vivências das crianças;
2. Ampliar a compreensão docente acerca das múltiplas formas de expressão infantil;
3. Incentivar a incorporação da escuta infantil no planejamento pedagógico;
4. Fortalecer processos de formação continuada articulados ao cotidiano escolar;
5. Estimular projetos pedagógicos baseados nos interesses e curiosidades das crianças, articulando aprendizagem, participação e brincadeira.

A construção dessa proposta dialoga com estudos da Sociologia da Infância, que reconhecem as crianças como sujeitos ativos na produção da cultura e do conhecimento. Corsaro (2011) destaca que as crianças interpretam e recriam elementos da cultura adulta por meio das interações estabelecidas com pares e adultos, produzindo significados próprios sobre o mundo social. Sarmiento (2007) reforça que as crianças constituem um grupo social com formas próprias de interpretar e vivenciar a realidade, sendo fundamental que suas vozes sejam consideradas nos processos educativos.

No campo da formação docente, Tardif (2014) afirma que os saberes profissionais são construídos na articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais e práticas do cotidiano escolar. Oliveira-Formosinho (2007) também ressalta a importância de processos formativos que promovam a participação ativa dos professores na análise de suas práticas, reconhecendo a escola como espaço privilegiado de aprendizagem profissional.

Durante a pesquisa, foram utilizadas estratégias de escuta com as crianças, como rodas de conversa, leitura mediada de histórias, produção de desenhos,

modelagem com massinha e observação de brincadeiras livres. Essas ações permitiram identificar percepções das crianças sobre a escola, o brincar, os espaços escolares, as relações com colegas e professores, bem como os temas que despertavam maior interesse do grupo. Paralelamente, ocorreram momentos de diálogo com as professoras participantes, nos quais tais situações foram retomadas e analisadas coletivamente, favorecendo novos olhares sobre o planejamento pedagógico.

As ações formativas organizaram-se em encontros que utilizaram cenas pedagógicas como disparadoras de reflexão. Essas cenas apresentavam situações vividas pelas crianças no cotidiano escolar e convidavam as professoras a refletirem sobre suas práticas pedagógicas, considerando as percepções e experiências expressas pelas crianças. As reflexões construídas concentraram-se em três eixos principais:

1. Escuta das percepções das crianças sobre a escola;
2. Brincar como linguagem de expressão e participação infantil;
3. Escuta das crianças como possibilidade de transformação das práticas pedagógicas.

Cada eixo foi acompanhado de fundamentação teórica, objetivos pedagógicos e possibilidades de inserção no planejamento ou em momentos de formação docente, permitindo que as professoras refletissem sobre suas práticas e experimentassem novas formas de organização pedagógica em contexto real.

As vivências desenvolvidas evidenciaram a potência da escuta das crianças como elemento formativo e transformador das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ao valorizar as experiências do cotidiano escolar e as vozes das crianças, essa proposta contribuiu para a construção de processos formativos dialógicos, colaborativos e participativos, nos quais professores e crianças foram reconhecidos como sujeitos ativos na produção do conhecimento.

Desse modo, o Laboratório de Escuta das Crianças constituiu uma experiência significativa no percurso investigativo da pesquisa-intervenção e forneceu importantes subsídios teóricos e metodológicos para a elaboração do produto educacional desta dissertação. A partir das reflexões, estratégias e aprendizagens construídas nesse processo, foi elaborado um caderno de formação voltado à escuta das crianças e à formação continuada de professores/as da Educação Infantil, apresentado na seção seguinte.

4.3.5 Caderno Formativo para professores/as da Educação Infantil

O produto educacional elaborado no âmbito desta pesquisa-intervenção consiste em um Caderno Formativo intitulado “*Caderno Formativo para Professores/as da Educação Infantil: um convite para escutar, sentir e transformar a prática pedagógica*”. O caderno foi desenvolvido com o propósito de subsidiar processos de formação continuada na Educação Infantil, reunindo experiências formativas, dispositivos pedagógicos e possibilidades de reflexão acerca da escuta das crianças e de sua relação com o planejamento pedagógico.

Com aproximadamente 59 páginas, o produto organiza-se em seções temáticas que articulam fundamentos teóricos, experiências pedagógicas e instrumentos de reflexão docente produzidos a partir das vivências da pesquisa-intervenção. Sua proposta busca estabelecer diálogo com o cotidiano escolar, assumindo a escuta das crianças como eixo estruturante da prática pedagógica e dos processos formativos.

O caderno tem como objetivo oferecer orientações reflexivas, sugestões metodológicas, vivências e cenas lúdicas pedagógicas que auxiliem docentes e equipes pedagógicas na construção de práticas educativas centradas na participação infantil, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A organização do material foi construída a partir das experiências desenvolvidas na pesquisa-intervenção realizada na UEB Girassol, localizada no município de Paço do Lumiar – MA, considerando as narrativas das crianças, os encontros formativos com as professoras e as reflexões produzidas ao longo do percurso investigativo. Desse modo, o produto resulta da articulação entre teoria, prática e escuta das infâncias, buscando contribuir para experiências formativas mais dialógicas, sensíveis e contextualizadas.

O Caderno Formativo encontra-se licenciado sob a licença Creative Commons (CC), permitindo o compartilhamento do conteúdo mediante atribuição de autoria, sem fins comerciais e sem alterações no material original.

A capa do produto foi construída a partir de elementos que representam a infância, a escuta, o brincar e as múltiplas formas de expressão das crianças, evidenciando a centralidade da participação infantil no processo educativo. Em sua

composição visual, destacam-se representações de crianças explorando os espaços, investigando, brincando e construindo aprendizagens, aspectos que dialogam diretamente com as experiências analisadas ao longo da pesquisa.

Figura 13 – Capa do Caderno de formação



Fonte: Rodrigues; Dutra (2026).

Do ponto de vista analítico, o caderno não se configura como um manual prescritivo ou um conjunto de orientações lineares. Ao contrário, apresenta-se como um dispositivo formativo reflexivo, cuja organização favorece percursos não lineares de leitura e uso, permitindo que professores/as acessem diferentes seções conforme suas necessidades formativas e contextos de atuação. Essa concepção dialoga com a compreensão de formação docente como processo situado, construído na relação entre teoria, prática e reflexão crítica (TARDIF, 2014; NÓVOA, 2009).

Estruturalmente, o material está organizado em seções que contemplam apresentação, fundamentos teóricos, orientações de uso, trilhas formativas, experiências de escuta, dispositivos pedagógicos e considerações finais. Cada uma dessas partes cumpre uma função específica no processo formativo. As seções iniciais situam o leitor no campo da Sociologia da Infância, reforçando a compreensão da criança como sujeito social, histórico e cultural (SARMENTO, 2007; CORSARO, 2011), enquanto as seções intermediárias promovem a aproximação com situações concretas do cotidiano da Educação Infantil.

Um dos elementos centrais do caderno é a proposição de experiências de escuta construídas a partir das vivências da pesquisa-intervenção. Essas experiências

não são apresentadas como modelos a serem replicados, mas como situações disparadoras de reflexão, nas quais o/a professor/a é convidado/a analisar práticas, identificar sentidos e reconstruir o planejamento pedagógico a partir das manifestações infantis. Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Oliveira-Formosinho (2007), ao defender uma pedagogia da participação, na qual a escuta se constitui como prática essencial para o reconhecimento da criança como sujeito ativo.

Além disso, o caderno incorpora dispositivos formativos, como o Mapa da Escuta das Crianças e o Radar de Escuta Pedagógica, que operam como instrumentos de mediação entre percepção e ação pedagógica. Esses dispositivos possibilitam ao professor organizar registros, interpretar as expressões infantis e tomar decisões pedagógicas mais intencionais, contribuindo para a transformação do planejamento em um processo dinâmico e participativo. Tal abordagem está em consonância com as reflexões de Dutra (2016), ao enfatizar a necessidade de formação docente ancorada na análise da prática, e de Gomes (2018), ao destacar a relevância da participação infantil na construção de práticas pedagógicas mais democráticas.

Figura 14 – Mapa de Escuta

Mapa da Escuta das Crianças		
ETAPA	ORIENTAÇÃO	REGISTRO DO PROFESSOR
1. O que as crianças expressam	Registre falas, brincadeiras, gestos, observações, escutas e silêncios. Evite interpretar neste momento.	
2. O que isso pode significar	Elabore hipóteses sobre os sentidos das expressões das crianças. O que elas estão comunicando?	
3. O que se repete / o que mobiliza o grupo	Identifique padrões, recorrentes ou temas que mobilizam várias crianças.	
4. Possibilidades pedagógicas	Pense em ações possíveis: projetos, atividades, organização de espaços, propostas lúdicas.	
5. Replanejamento	Registre mudanças concretas no planejamento pedagógico a partir da escuta.	

Dica
Este instrumento pode ser utilizado como um recurso de registro contínuo, sendo preenchido ao longo da semana a partir das situações vivenciadas no cotidiano da turma. Não se trata de um preenchimento imediato e rígido, mas de um exercício progressivo de observação, reflexão e reorganização do planejamento. Ao final do período, você, professor, pode revisitar o mapa, identificar recorrências e tomar decisões pedagógicas mais intencionais, transformando a escuta em ação.

48

Fonte: Rodrigues; Dutra (2026).

Figura 15 – Radar de Escuta Pedagógica

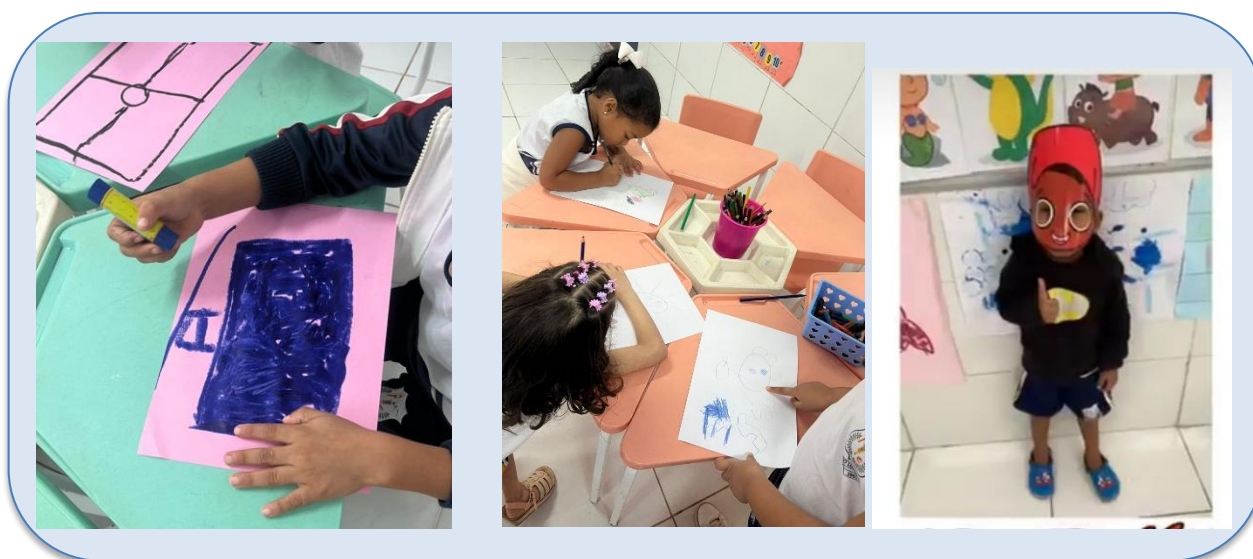
Ficha do Radar de Escuta Pedagógica					
DIMENSÃO	PERGUNTA NORTEADORA	INICIAL	EM DESENVOLVIMENTO	CONSOLIDADO	REFLEXÃO DO PROFESSOR
1. Atenção ao cotidiano	Percebo as experiências e vivências das crianças?				
2. Múltiplas linguagens	Reconheço o silêncio e a ausência como formas de escuta?				
3. Abertura ao inesperado	Conseguo perceber o que não estava no planejamento?				
4. Transformação de práticas	Utilizo o que escuto para organizar minha prática?				
5. Participação infantil	As crianças participam das decisões pedagógicas?				

Dica
Este instrumento pode ser utilizado como um momento de pausa reflexiva no cotidiano docente, sendo preenchido individualmente ou em diálogo com outros professores durante encontros formativos. Não se trata de avaliar sua prática, mas de perceber caminhos possíveis de aprimoramento. Ao revisitar o radar ao longo do tempo, você poderá identificar avanços, desafios e mudanças em sua forma de escutar as crianças, reconhecendo a escuta como um processo em construção contínua que se fortalece na reflexão e na experiência.

51

Fonte: Rodrigues; Dutra (2026).

Outro aspecto relevante do produto é a valorização das múltiplas linguagens das crianças, compreendidas como formas legítimas de expressão e produção de sentidos (Friedmann, 2012). O caderno evidencia que a escuta ultrapassa a dimensão da fala verbal, abrangendo o brincar, o desenho, os gestos, os silêncios e as interações, ampliando as possibilidades de compreensão do cotidiano infantil e fortalecendo práticas pedagógicas mais sensíveis e contextualizadas.

Figura 16 – Múltiplas linguagens das crianças

Fonte: arquivo da autora (2025)

Ao longo do material, observa-se uma intencional articulação entre teoria e prática, evitando a dicotomia frequentemente presente nos processos formativos. O conhecimento teórico não é apresentado de forma isolada, mas integrado às experiências vividas e às proposições pedagógicas, favorecendo a construção de sentidos no próprio fazer docente. Essa perspectiva está alinhada à concepção de formação como processo contínuo de reflexão sobre a prática (Imbernón, 2011).

O capítulo intitulado “A criança como sujeito de direitos, participação e escuta” apresenta discussões relacionadas às concepções contemporâneas de infância, compreendendo a criança como sujeito social, histórico e cultural, produtora de culturas e participante ativa dos processos educativos. No tópico “Conhecendo o assunto”, o texto destaca que a escuta das crianças envolve diferentes formas de expressão infantil, como brincadeiras, gestos, desenhos, movimentos e interações, compreendidos como linguagens legítimas da infância.

O capítulo destaca ainda que, historicamente, as crianças ocuparam posições secundarizadas nos espaços escolares, sendo frequentemente excluídas das decisões relacionadas ao cotidiano pedagógico. Nesse contexto, a escuta pedagógica é apresentada como elemento fundamental para a construção de práticas mais democráticas, sensíveis e participativas na Educação Infantil. O material ressalta que reconhecer a participação infantil implica repensar o planejamento pedagógico a partir

dos interesses, curiosidades e modos próprios das crianças interpretarem e produzirem sentidos sobre o mundo.

Na sequência, o tópico “Um pouco da experiência vivida” reúne narrativas e situações construídas ao longo da pesquisa-intervenção, evidenciando momentos em que as manifestações infantis provocaram mudanças nas ações pedagógicas das professoras. As narrativas apresentadas evidenciam deslocamentos produzidos nas práticas docentes a partir das manifestações infantis, favorecendo processos pedagógicos mais flexíveis e contextualizados.

O caderno aborda também a formação continuada de professores/as da Educação Infantil como processo coletivo, permanente e vinculado às vivências concretas da prática pedagógica. Nessa perspectiva, a formação docente é compreendida para além de orientações técnicas, priorizando espaços de diálogo, análise crítica das práticas e problematização das experiências construídas com as crianças no contexto escolar.

No tópico “Questões para refletir”, o material apresenta quadros reflexivos relacionados à escuta pedagógica, ao protagonismo infantil, às múltiplas linguagens das crianças e aos desafios da construção de práticas participativas na Educação Infantil. As questões propostas buscam mobilizar processos de reflexão sobre o fazer docente, considerando aspectos relacionados ao planejamento, à organização dos espaços e tempos, às interações e às formas de escuta presentes no cotidiano educativo.

Já no tópico “Propostas de experiências pedagógicas”, o caderno reúne sugestões de práticas inspiradas nas vivências da pesquisa-intervenção, envolvendo rodas de conversa, brincadeiras investigativas, observação sensível, registros pedagógicos, desenho, contação de histórias, exploração dos espaços e construção coletiva de projetos a partir dos interesses das crianças. As experiências apresentadas não assumem caráter prescritivo, mas configuram-se como possibilidades de inspiração para a construção de práticas contextualizadas, participativas e sensíveis às realidades de cada instituição de Educação Infantil.

Em síntese, o caderno de formação configura-se como um produto educacional que contribui para o fortalecimento da formação continuada de professores/as da Educação Infantil, ao propor deslocamentos no olhar pedagógico e ao incentivar a incorporação efetiva da escuta das crianças no planejamento. Sua relevância reside na possibilidade de transformar o cotidiano escolar em espaço de investigação,

diálogo e construção compartilhada de conhecimento, reafirmando a criança como participante ativa dos processos educativos.

As considerações finais do caderno reafirmam que a escuta das crianças, quando assumida como princípio pedagógico, contribui para a construção de práticas mais democráticas, participativas e contextualizadas. O material destaca que o planejamento pedagógico deixa de constituir-se como um roteiro previamente definido e passa a ser compreendido como um processo vivo, construído na relação entre as intencionalidades docentes e as experiências produzidas pelas crianças no cotidiano escolar.

Nos elementos pós-textuais, o caderno apresenta as referências bibliográficas utilizadas na construção do produto educacional, fundamentadas em autores da Sociologia da Infância, formação docente e pedagogia da participação, além da biografia curricular das autoras Jaqueline de Jesus Luz Rodrigues e Rosyane de Moraes Martins Dutra.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo compreender de que maneira a escuta das crianças pode contribuir para os processos de formação continuada de professoras da Educação Infantil, a partir das experiências vivenciadas na Escola Municipal Girassol, em Paço do Lumiar – Maranhão. Observou-se que as crianças expressam suas percepções sobre a escola por meio de múltiplas linguagens, como fala, desenho, brincadeiras e outras formas de expressão simbólica, revelando suas experiências de aprendizagem, relações com colegas e professores, bem como expectativas em relação ao cotidiano escolar.

Os resultados evidenciam que a escuta das crianças constitui um instrumento essencial para a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Experiências surgidas a partir da própria escuta infantil, como o projeto de capoeira, demonstraram que, ao serem ouvidas e reconhecidas, as crianças internalizam e transformam suas experiências, assumindo protagonismo sobre o aprendizado. Um dos alunos, inicialmente disperso, afirmou: “Eu aprendi a lutar, mas eu tenho que crescer para ser um bom aluno; assim vou conseguir ter uma roupa bem linda e ser lutador, porque sou inteligente e vou dar um mortal”, reforçando que a escuta efetiva contribui para aprendizagens mais significativas e para a construção de valores e atitudes.

A pesquisa também revelou que, embora os professores em alguns momentos se disponham a ouvir as crianças, essa escuta ainda não é sistematicamente incorporada ao planejamento pedagógico. A experiência do Laboratório de Escuta das Crianças mostrou que, quando os docentes percebem o impacto da escuta, há maior motivação para refletir sobre suas práticas, reconhecer a criança como protagonista e se posicionar como mediador do processo educativo, em consonância com autores que defendem que o protagonismo infantil depende da disposição do professor em ceder espaço, valorizar as contribuições das crianças e reconhecer suas vozes.

Quanto aos processos formativos, observou-se que os professores valorizam momentos de reflexão coletiva, mas desejam que essas ações ocorram dentro da carga horária escolar, considerando as múltiplas demandas externas que limitam o tempo disponível para autoformação. Além disso, formações em rede nem sempre dialogam com as problemáticas reais das salas de aula, e a organização semanal frequentemente dificulta reuniões coletivas e reflexões mais aprofundadas.

Outro aspecto evidenciado pela investigação refere-se às práticas de leitura desenvolvidas na instituição. Durante o período de acompanhamento, não foram observados momentos sistemáticos e planejados de mediação da literatura infantil, como rodas de leitura, contação de histórias ou outras estratégias intencionalmente voltadas à aproximação das crianças com os livros. Essa constatação sinaliza a necessidade de fortalecer, nos processos de formação continuada, discussões sobre a literatura infantil e a cultura escrita como dimensões constitutivas da Educação Infantil. Mais do que favorecer o contato com os livros, a mediação literária amplia as possibilidades de imaginação, oralidade, escuta, interação e produção de sentidos, constituindo-se como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

No plano pessoal, esta pesquisa representou uma experiência profundamente significativa. Cada encontro com as crianças, com a coordenadora e com as professoras trouxe aprendizados, afetos e significados, marcando minha trajetória profissional e pessoal. A confiança das professoras na pesquisa-intervenção e a disposição em ouvir e colocar em prática as ideias das crianças proporcionaram-me uma grande realização. Como afirma Fátima Freire Dowbor (2014), “quem educa marca o corpo do outro”; senti que pude deixar marcas positivas na escola, nas crianças, nas professoras e, de forma mais ampla, na sociedade, evidenciando o poder transformador da escuta e do protagonismo infantil.

Portanto, os resultados desta investigação confirmam que a escuta das crianças desempenha um papel central no fortalecimento das práticas pedagógicas, contribuindo para que elas se tornem mais sensíveis, participativas e inclusivas. A escuta ativa permite que os professores reconheçam as crianças como sujeitos ativos e protagonistas, capazes de influenciar decisões sobre projetos pedagógicos, a organização da rotina e as experiências de aprendizagem. Além disso, a incorporação da escuta no planejamento e na prática docente se mostra essencial para a formação continuada, pois promove a articulação entre teoria, prática e reflexão crítica sobre o cotidiano escolar, ampliando a compreensão das múltiplas linguagens infantis e das necessidades das crianças.

A investigação também demonstra que estratégias formativas inovadoras, como o Laboratório de Escuta das Crianças, oferecem aos professores oportunidades concretas de experimentar, refletir e aprimorar suas práticas de maneira contextualizada, prazerosa e eficaz. Dessa forma, a escuta infantil não se limita a uma

técnica ou instrumento metodológico, mas configura-se como um princípio pedagógico estruturante, capaz de transformar a Educação Infantil, produzir aprendizagens significativas e consolidar a escola como um espaço de participação, diálogo e construção coletiva de conhecimento.

Em síntese, este estudo evidencia que a escuta das crianças potencializa as práticas pedagógicas, fortalece processos formativos mais reflexivos, sensíveis e colaborativos e contribui para a construção de aprendizagens mais significativas no contexto da Educação Infantil. Ao reconhecer crianças e professores/as como sujeitos ativos na produção do conhecimento e na organização das experiências escolares, a pesquisa reafirma a importância de práticas educativas pautadas no diálogo, na participação e no respeito às múltiplas formas de expressão infantil. Nesse percurso, as experiências desenvolvidas ao longo da pesquisa-intervenção subsidiaram a elaboração do produto educacional, um caderno formativo voltado à formação continuada de professores/as da Educação Infantil concebido como um instrumento de reflexão e apoio à incorporação da escuta das crianças no planejamento pedagógico e na construção de práticas mais democráticas, participativas e contextualizadas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Regina J. Rodrigues Campos. **A criança na educação infantil: a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência**. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) – Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38520>. Acesso em: 16 ago. 2025.

ALMEIDA, Synara do Espírito Santo. **Participação de crianças nas rotinas da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4753>. Acesso em: 16 ago. 2025.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994. p. 7-12.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

BEZERRA, Vanessa Lidiane Domiciano. **Contribuições de narrativas de crianças para a formação de professores de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/46466>. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 01 maio 2024

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11095-rcp005-09-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2025.

_____. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. **Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Leitura e Escrita na Educação Infantil: orientações para implementação**. Brasília, DF: MEC, 2023.

_____. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Marco Legal da Primeira Infância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em: 16 abril. 2025.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. In: XVI Encontro Nacional de didática e práticas de ensino, Campinas, 2012.

_____, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3822/3074>. Acesso em: 20 fev. 2025.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUTRA, Rosyane de Moraes Martins. **Formação continuada e autonomia pedagógica na Educação Infantil**. Diálogo Freiriano: Veranópolis, 2020.

_____, Rosyane de Moraes Martins. **“Sob o amparo de Deus e do Estado”: políticas públicas para a infância desvalida no Maranhão (1850–1950)**. 2022. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **A voz e a vez das crianças: escutas antropológicas e poéticas**. São Paulo: Phorte, 2020.

_____. **Escuta sensível das crianças: diálogos e reflexões**. São Paulo: Panda Books, 2017.

FURLANETTO, Ecleide; GOMES, Marineide de Oliveira. **Narrativas de crianças, infâncias e formação de professores: possíveis relações**. In: EDUCAÇÃO infantil como direito: entre arte, cultura e sociedade. Ponta Grossa: UEPG, 2018.

GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Formação de professores na educação infantil: conquistas e realidades** [e-book]. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2018.

_____, Marineide de Oliveira; SANTOS, C. R. **A criança é agente da ação e do discurso: participação infantil e narrativas na escola**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 72, p. 7-20, 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores: uma reflexão sobre saberes professores/as**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. Francisco. **Formação Permanente do professor: novas tendências**; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 1ª edição. São Paulo. Cortez editora, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Paço do Lumiar – MA**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/paco-do-lumiar.html>. Acesso em: 22 fev. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e a docência na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2003.

MALAGUZZI, Loris. **Histórias, ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. São Luís: SEDUC, 2019.

_____. Lei nº 10.099, de 27 de junho de 2014. **Aprova o Plano Estadual de Educação do Maranhão**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-10099-2014-maranhao-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-do-estado-do-maranhao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 19 fev. 2025.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Pacto pela Educação: Documento Orientador**. São Luís: SEDUC, 2017.

_____. LEEI – **Leitura e Escrita na Educação Infantil: Documento Base**. São Luís: SEDUC, 2018.

_____. Portaria GAB/SEDUC nº 2.217, de 2021. Institui o **Plano Estadual de Recomposição das Aprendizagens no Estado do Maranhão**. Diário Oficial do Estado: São Luís, MA, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOROSINI, Marília Costa; **FERNANDES, Cleoni Maria Barboza**. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 99–108, jan./abr. 2014.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. Antonio. **Para o estudo histórico social da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria e Educação. Porto Alegre, v.4, p 109-39, 1991

OLIVEIRA-Formosinho, Júlia. **Pedagogia da Infância: uma pedagogia da relação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____, J. **Educação e infância: contributos para a reflexão e a prática**. Lisboa: Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York: ONU, 1989

PINAZZA, M. (Orgs.). **Educação infantil: questões de ensino e pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2007.

PAÇO DO LUMIAR. Lei nº 634, de 2014. **Estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação no município de Paço do Lumiar**. Disponível em: <https://www.cmpacodolumiar.ma.gov.br/legislacao/3>. Acesso em: 19 fev. 2025.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019. 159 p.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RINALDI, Carla. *Reggio Emilia: A pedagogia da escuta e a cultura da infância*. Porto Alegre: Penso, 2017.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTANA, Eliane Ceri Assis; RODRIGUES, Sílvia Adriana. **O que pensam as crianças assentadas acerca do papel do Professor de Educação Infantil do campo, ou: sobre o direito da participação política dos pequenos**. Dissertação (Mestrado em Educação Social) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4830>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SANTOS, Sílvia Regina Sousa (2016). **Levantamento da oferta turística de paço do lumiar: possibilidades e limitações do município**. São Luís: UFMA
SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Revista Brasileira de Educação, n. 28, p. 35-52, 2005. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pa%C3%A7o_do_Lumiar#cite_note-3-11. Acesso em: 10 ago. 2025.

_____. Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** *Revista Educação & Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 361–378, maio/ago. 2005. [Maxwell+9Repositório UFMS+9SciELO Brasil+9](#)
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12° ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011, 328p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas, 1995.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **21.** São Paulo: Moderna; Fundação Santillana; Todos Pela Educação, 2025.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **A participação infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188264>. Acesso em: 16 ago. 2025.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **O protagonismo das crianças na escola de educação infantil: princípios, abordagem e sustentação.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220431>. Acesso em: 16 ago. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL: LABORATÓRIO DE ESCUTA DAS CRIANÇAS



JAQUELINE DE JESUS LUZ RODRIGUES
ROSYANE DE MORAES MARTINS DUTRA

CADERNO FORMATIVO PARA PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um convite para escutar, sentir e
transformar a prática pedagógica



São Luís

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

**AGENCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO,
PESQUISA, PÓS GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO**

Pró- Reitora Profa Dra Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Prof Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

AUTORES DO PRODUTO EDUCACIONAL

JAQUELINE DE JESUS LUZ RODRIGUES

PROF^a. DR^a. ROSYANE DE MORAES MARTINS DUTRA

DIAGRAMAÇÃO

Laryssa Rabelo Pereira

IMAGEM DA CAPA

Desing criado no aplicativo Canva

<https://www.canva.com/>



São Luís

2026



SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	05
2. INTRODUÇÃO	10
3. PÚBLICO-ALVO E OBJETIVOS	15
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
5. COMO UTILIZAR ESTE CADERNO.....	19
6. TRILHA FORMATIVA DO CADERNO FORMATIVO	22
EXPERIÊNCIAS DE ESCUTA	30
7. EXPERIÊNCIA 01 – QUANDO A LEITURA CONTINUA DEPOIS DA HISTÓRIA.....	33
8. EXPERIÊNCIA 02 – QUANDO O BRINCAR GANHA VOZ”	35
9. EXPERIÊNCIA 03 – O QUE OS ESPAÇOS REVELAM.....	37
10. EXPERIÊNCIA 04 – QUANDO UM DINOSSAURO ENTRA NO PLANEJAMENTO.....	39
11. EXPERIÊNCIA 05 – QUANDO A CRIANÇA MUDA O RUMO DO PLANEJAMENTO.....	41
DISPOSITIVOS FORMATIVOS.....	43
12. MAPA DA ESCUTA DAS CRIANÇAS.....	46
13. RADAR DE ESCUTA PEDAGÓGICA	49
14. OUTRAS POSSIBILIDADES DE ESCUTA DAS CRIANÇAS	52
15. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
16. REFERÊNCIAS.....	58

1. APRESENTAÇÃO



E se as crianças pudessem nos ensinar a planejar?

E se aquilo que dizemos chamar de “escuta” pudesse se transformar em uma prática concreta no cotidiano da escola?

Professoras e professores, convido vocês a, por alguns instantes, revisitarem o cotidiano de suas salas de aula: os olhares curiosos, as perguntas inesperadas, as narrativas que surgem no meio da brincadeira, os silêncios que também dizem muito. É nesse território vivo da experiência que este material se inscreve.

Este material nasce de uma inquietação muito presente nas instituições de Educação Infantil: embora documentos oficiais, pesquisas e políticas educacionais reconheçam a criança como sujeito de direitos e protagonista de suas aprendizagens, muitas vezes suas vozes ainda não são efetivamente consideradas no planejamento pedagógico.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa-intervenção na Escola Municipal Girassol, no município de Paço do Lumiar – MA, foi possível observar algo muito potente: as crianças falam sobre a escola o tempo todo. Elas falam quando desenham, quando brincam, quando escolhem um livro, quando contam histórias, quando modelam massinha ou quando fazem perguntas inesperadas.





Elas falam sobre o que gostam, o que sentem falta, o que desejam experimentar e sobre aquilo que torna a escola um espaço significativo em suas vidas.

Mas será que estamos realmente escutando?

Foi a partir dessa pergunta que se constituiu o Caderno Formativo para Professores/as da Educação Infantil, concebido como produto educacional desta pesquisa. Trata-se de uma proposta formativa que não se organiza como um manual prescritivo ou um conjunto de atividades a serem reproduzidas de forma linear. Ao contrário, configura-se como um dispositivo pedagógico reflexivo, que tem como finalidade provocar deslocamentos no olhar docente, fomentar o diálogo coletivo e instigar a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, participativas e contextualizadas.

Durante o desenvolvimento da investigação, foram mobilizadas diferentes estratégias de escuta com as crianças, tais como rodas de conversa, produção de desenhos, experiências com leitura literária mediada por diálogo, bem como momentos de brincadeira livre acompanhados por uma observação intencional e sensível.





Essas experiências possibilitaram acessar modos diversos de expressão infantil, evidenciando percepções ricas acerca da escola, do brincar, das relações estabelecidas com colegas e professores e das expectativas em relação ao cotidiano escolar.

Paralelamente, foram promovidos momentos de diálogo com as professoras da instituição, nos quais essas experiências foram analisadas coletivamente. Esse movimento favoreceu a construção de novos olhares sobre o planejamento pedagógico, compreendido não mais como um instrumento fechado e previamente definido, mas como um processo em constante construção, atravessado pelas vozes e experiências das crianças.

É desse entrelaçamento entre prática, escuta e reflexão que emerge Caderno Formativo para Professores/as da Educação Infantil.

Organizado em encontros formativos, o caderno toma como ponto de partida experiências de escuta inspiradas nas vivências observadas durante a pesquisa. Essas experiências funcionam como disparadoras de reflexão, convidando os/as professores/as a revisitar suas práticas e a reconhecer a escuta das crianças como um potente eixo estruturante do





planejamento pedagógico.

Mais do que oferecer respostas prontas, este material propõe abrir caminhos. Caminhos que possibilitem escutar com maior intencionalidade, planejar com sensibilidade e reconhecer as crianças como participantes ativas da vida escolar. Nesse sentido, o Caderno Formativo reafirma a compreensão de que a escuta infantil não se constitui apenas como uma técnica ou estratégia, mas como um princípio pedagógico que reorganiza o modo de pensar, planejar e viver a Educação Infantil.

O Caderno Formativo para Professores/as da Educação Infantil, portanto, configura-se como uma proposta formativa voltada à formação continuada de professores/as da Educação Infantil, articulando teoria, prática e reflexão docente a partir da centralidade da criança. Fundamenta-se na compreensão de que as crianças são sujeitos sociais, históricos e culturais, capazes de interpretar, produzir e ressignificar as experiências vividas no cotidiano escolar.

Ao assumir a escuta como princípio estruturante, o caderno possibilita que o planejamento pedagógico se constitua como um processo vivo, dinâmico e participativo, no qual as experiências das crianças deixam de ocupar um





lugar periférico e passam a assumir centralidade na organização das práticas educativas.

Assim, este Caderno Formativo apresenta-se como um convite: um convite a olhar novamente para o cotidiano escolar, a escutar novamente as crianças e, a partir desse movimento, reconstruir o planejamento pedagógico como um espaço de diálogo, sensibilidade e produção compartilhada de sentidos.

E talvez, ao virar as próximas páginas, você perceba algo simples e, ao mesmo tempo, transformador:

que as crianças já estão nos dizendo, todos os dias, como desejam aprender — e que escutá-las pode ser o primeiro passo para reinventar aquilo que planejamos ensinar.



2. INTRODUÇÃO



A elaboração deste produto educacional em formato de Caderno Formativo para Professores/as da Educação Infantil nasce de uma inquietação que atravessa o cotidiano da Educação Infantil:

se reconhecemos, nos documentos oficiais e nas produções acadêmicas, a criança como sujeito de direitos, participante ativa e produtora de cultura, por que ainda encontramos dificuldades em transformar essa compreensão em prática efetiva no planejamento pedagógico?



Essa questão não emerge apenas do campo teórico, mas das experiências vividas no chão da escola. Ao longo desta pesquisa-intervenção, foi possível perceber que a escuta das crianças acontece ainda que de forma fragmentada, intuitiva ou não sistematizada. As crianças falam, expressam, questionam, narram e significam o mundo continuamente. No entanto, essas manifestações nem sempre são incorporadas como elementos estruturantes do planejamento, permanecendo, muitas vezes, no nível do acontecimento isolado.





É nesse movimento entre o que se reconhece e o que se realiza que se insere a proposição deste caderno.


A escuta das crianças tem se consolidado como um dos princípios centrais da Educação Infantil contemporânea, especialmente a partir das contribuições da Sociologia da Infância, que compreende a criança como sujeito social, histórico e cultural, capaz de interpretar, produzir e ressignificar a realidade em que está inserida (SARMENTO, 2007; CORSARO, 2011).

Nessa perspectiva, escutar não se reduz à captação da fala verbal, mas implica reconhecer as múltiplas linguagens infantis, o brincar, o desenho, as narrativas, os gestos, os silêncios e as interações como formas legítimas de comunicação e produção de sentidos.

Assumir a escuta como princípio pedagógico exige, portanto, um deslocamento no modo como o planejamento é concebido: de um instrumento previamente definido e centrado no adulto, para um processo aberto, sensível e permeável às experiências das crianças.


No campo da formação docente, essa compreensão dialoga com a ideia de que o conhecimento profissional não se constitui por meio da simples transmissão de técnicas, mas na





articulação entre saberes acadêmicos, experiências práticas e contextos reais de atuação (TARDIF, 2014; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Nessa direção, Nóvoa (1992, 2009) afirma que a formação se constrói na reflexão crítica sobre a prática, enquanto Imbernón (2011) destaca a necessidade de processos formativos ancorados no cotidiano escolar e nas demandas emergentes da docência.

No contexto da Educação Infantil, Dutra (2016) reforça que a formação docente precisa estar comprometida com a análise das práticas e com a construção coletiva de novos sentidos para o fazer pedagógico, especialmente quando se trata de incorporar a escuta das crianças como eixo organizador da ação docente. Gomes (2018), por sua vez, evidencia que a participação infantil no planejamento pedagógico contribui para a construção de práticas mais democráticas, significativas e coerentes com as experiências das crianças.



É a partir desse conjunto de referenciais que se fundamenta a proposta do Caderno Formativo.





A escolha pelo formato de “Caderno Formativo” não se configura como uma decisão meramente terminológica, mas como um posicionamento epistemológico e formativo. O caderno é compreendido, neste trabalho, como espaço de experimentação, problematização e reelaboração da prática, no qual teoria e experiência se entrelaçam continuamente. Trata-se de um dispositivo formativo que mobiliza situações reais, narrativas do cotidiano, instrumentos de análise e proposições práticas, convidando o/a professor/a a ocupar uma posição ativa no processo formativo.

Ao invés de oferecer prescrições ou modelos fechados, o caderno propõe percursos. Percursos que partem das experiências vividas pelas crianças, passam pela reflexão coletiva entre professores e retornam à prática pedagógica sob novas formas de organização, planejamento e intencionalidade.

Nesse sentido, este Caderno Formativo assume como eixo central a compreensão de que o planejamento pedagógico na Educação Infantil pode e deve ser construído não apenas a partir de conteúdos previamente definidos, mas também a partir das experiências, falas, brincadeiras e narrativas das crianças sobre a escola e sobre o mundo.





Ao integrar a escuta como elemento estruturante, abre-se a possibilidade de construção de práticas mais sensíveis, participativas e contextualizadas, nas quais as crianças deixam de ocupar um lugar periférico e passam a constituir o centro das decisões pedagógicas.

Assim, o Caderno Formativo configura-se como um produto coerente com a natureza qualitativa e interventiva desta pesquisa, pois emerge das experiências produzidas no campo e retorna à escola como possibilidade concreta de transformação.

Mais do que oferecer respostas, este dispositivo busca provocar perguntas. Mais do que orientar caminhos prontos, propõe deslocamentos. E é justamente nesse movimento entre escutar, refletir e reinventar a prática que se inscreve sua contribuição formativa.

É a partir dessa perspectiva que, nas seções seguintes, são apresentados os fundamentos, percursos e experiências que constituem o Caderno Formativo para Professores/as da Educação Infantil.



3. PÚBLICO-ALVO E OBJETIVOS

Público-alvo



O Caderno Formativo para Professores/as da Educação Infantil destina-se a professores/as da Educação Infantil, coordenadores/as pedagógicos/as, formadores/as de professores e equipes técnicas das Secretarias de Educação que desenvolvem ações de formação continuada. A proposta dirige-se, especialmente, a profissionais interessados em construir práticas pedagógicas mais sensíveis, participativas e contextualizadas, que reconheçam e incorporem as vozes das crianças como elemento constitutivo do planejamento pedagógico.

Objetivo Geral



Contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas na Educação Infantil que valorizem a escuta e a participação das crianças, compreendendo a escuta infantil como elemento estruturante e reflexivo do planejamento pedagógico.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de iniciar este percurso, um convite sutil se faz necessário:

e se escutar fosse mais do que ouvir? E se fosse um modo de estar com as crianças, de perceber o que dizem e o que não dizem com palavras?



Neste Caderno Formativo, a escuta não aparece como técnica pronta ou instrumento isolado. Ela se apresenta como experiência, como atitude, como abertura. Uma escuta que se constrói no encontro, no cotidiano, nos detalhes que, muitas vezes, passam despercebidos.

Oliveira-Formosinho (2007) nos ajuda a compreender essa perspectiva ao defender a pedagogia da participação, na qual a escuta se constitui como prática essencial para reconhecer a criança como sujeito ativo nos processos educativos. Escutar, nessa abordagem, é acolher a criança em sua inteireza, suas falas, seus silêncios, seus gestos, suas escolhas e permitir que essas manifestações influenciem o modo como o cotidiano pedagógico é organizado.

Nessa mesma direção, Friedmann (2012) amplia nosso olhar ao afirmar que as crianças se expressam por múltiplas linguagens. Nem sempre a escuta acontece na fala direta; ela se revela no brincar, nos desenhos, nas narrativas inventadas, nos olhares curiosos, nas perguntas inesperadas. Escutar, portanto, exige sensibilidade para reconhecer essas diferentes formas de comunicação como produções legítimas de sentido.

É nesse ponto que o Caderno Formativo convida o/a professor/a a um deslocamento importante:

sair da lógica de quem apenas conduz e abrir espaço para quem também aprende com as crianças.

Porque, quando escutamos de forma atenta, começamos a perceber que o cotidiano da Educação Infantil está repleto de pistas — pistas sobre interesses, curiosidades, inquietações e desejos que podem orientar o planejamento pedagógico.

Dutra (2016) reforça que a formação docente precisa estar ancorada nessas experiências concretas, promovendo reflexão crítica sobre a prática. Não se trata apenas de saber o que fazer, mas de compreender por que fazemos — e como podemos fazer diferente a partir daquilo que as crianças nos

mostram. Gomes (2018), por sua vez, destaca que a participação infantil, quando considerada no planejamento, contribui para a construção de práticas mais democráticas, significativas e coerentes com a realidade vivida pelas crianças.

Assim, este Caderno Formativo se organiza a partir de uma ideia simples, mas profundamente transformadora: as crianças deixam pistas o tempo todo. Cabe a nós aprender a percebê-las, registrá-las, interpretá-las e, principalmente, levá-las a sério.

Ao longo deste material, você encontrará experiências que nascem dessas pistas — situações vividas, escutadas e ressignificadas. Não como respostas prontas, mas como possibilidades. Como caminhos que podem ser experimentados, adaptados e reinventados no seu contexto.

Porque, no fundo, este Caderno Formativo não ensina apenas a escutar.

Ele convida a descobrir.

E, quem sabe, a redescobrir o próprio ato de planejar — agora atravessado pelas vozes, pelos gestos e pelas experiências das crianças.



5. COMO UTILIZAR ESTE CADERNO

Este Caderno Formativo não foi pensado para ser seguido de forma linear, como um roteiro fechado ou um conjunto de etapas a serem cumpridas. Ele se apresenta como um convite — um convite à experimentação, à curiosidade e, sobretudo, à disponibilidade para escutar. Mais do que indicar um “como fazer”, propõe um “como olhar”, um “como perceber” e um “como se deixar afetar” pelas experiências das crianças no cotidiano da Educação Infantil.

Utilizá-lo implica compreendê-lo como um companheiro de percurso formativo, que pode ser acessado em diferentes momentos e contextos: em reuniões pedagógicas, em encontros de formação continuada, no planejamento coletivo ou mesmo na reflexão individual do professor sobre sua prática. Cada experiência de escuta apresentada ao longo do material pode ser vivida como um disparador de pensamento, abrindo possibilidades para revisitar o cotidiano escolar com novos sentidos.

Ao percorrer o caderno, o/a professor/a é convidado/a a transitar entre experiências, reflexões e proposições, sem a necessidade de seguir uma ordem rígida. É possível iniciar por aquilo que mais provoca inquietação, curiosidade ou identificação.

Em alguns momentos, a leitura pode anteceder a prática; em outros, pode emergir da própria experiência vivida em sala. O mais importante é que esse movimento seja atravessado pela escuta — não apenas das crianças, mas também de si, dos colegas e do contexto em que se atua.

As propostas aqui apresentadas ganham sentido quando colocadas em diálogo com a realidade de cada grupo de crianças. Por isso, este caderno não oferece respostas prontas, mas abre caminhos para que cada professor construa suas próprias formas de escutar, registrar, interpretar e transformar o planejamento pedagógico. Trata-se de um material que se completa na prática, que se reinventa a cada uso e que se fortalece na partilha entre educadores.

Assim, mais do que utilizar este caderno, a proposta é vivê-lo. Permitir-se experimentar, testar, ajustar, retomar. Voltar às páginas depois de uma experiência em sala e perceber novos sentidos. Compartilhar descobertas com outros professores. Reconhecer, aos poucos, que a escuta das crianças não é um momento específico da rotina, mas uma postura que atravessa todo o fazer pedagógico. Assim, mais do que utilizar este caderno:



A proposta é vivê-lo!

Permitir-se experimentar, testar, ajustar, retomar. Voltar às páginas depois de uma experiência em sala e perceber novos sentidos. Compartilhar descobertas com outros professores. Reconhecer, aos poucos, que a escuta das crianças não é um momento específico da rotina, mas uma postura que atravessa todo o fazer pedagógico.

Ao abrir este caderno, não é necessário ter todas as respostas. Basta estar disposto a escutar. Porque, muitas vezes, é no inesperado, no comentário espontâneo, na escolha de uma brincadeira, na repetição de uma história que as crianças nos mostram caminhos que nenhum planejamento antecipado seria capaz de prever.

6. TRILHA FORMATIVA DO CADERNO

Antes de mergulhar nas experiências de escuta que compõem este Caderno Formativo, é importante compreender que este material não se organiza como um percurso fechado, mas como um caminho em construção.

Chamamos de trilha porque ela não se percorre de forma linear. Há momentos de avanço, pausas, retornos e descobertas inesperadas. É nesse movimento que a escuta vai se constituindo não como técnica, mas como postura.

As trilhas que seguem não apresentam respostas prontas. Elas funcionam como pistas. Pequenos deslocamentos no olhar que preparam o professor para adentrar nas experiências que virão a seguir.

São convites para:

Perceber

Acolher

Transformar



MOVIMENTO 1

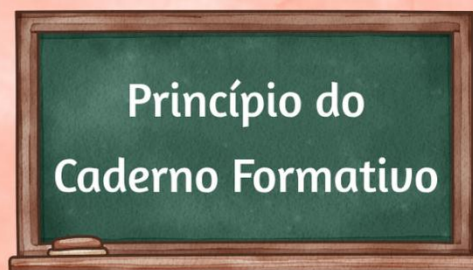
Afinar o Olhar

Quando começamos a perceber o que antes passava despercebido

Escutar não começa na fala da criança.

Começa na atenção do adulto.

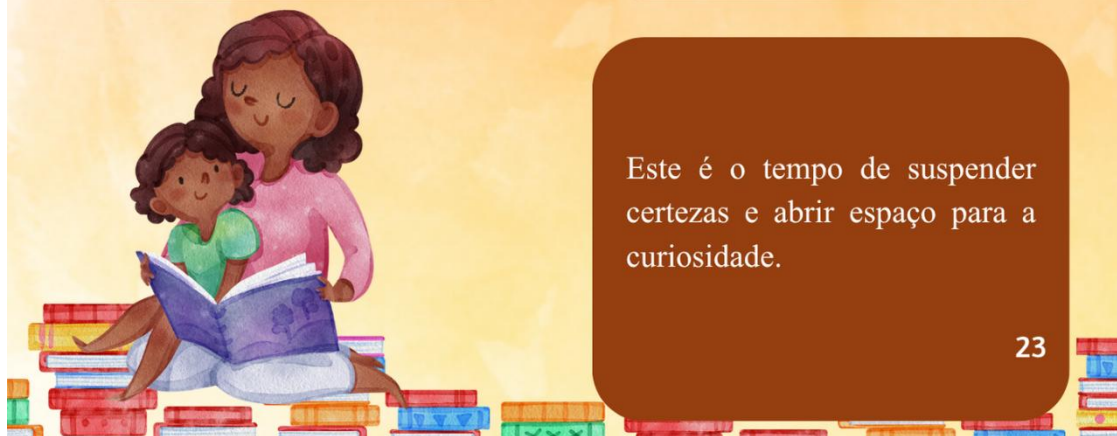
Neste primeiro movimento, o convite é desacelerar. Voltar-se para o cotidiano e perceber aquilo que, muitas vezes, passa despercebido na pressa da rotina escolar.



Princípio do
Caderno Formativo

As crianças falam o tempo todo mas nem sempre por meio da palavra. Elas falam quando escolhem uma brincadeira, quando repetem uma história, quando insistem em um tema, quando se afastam, quando observam em silêncio.

Afinar o olhar é reconhecer que a escuta começa antes da escuta propriamente dita. Começa no gesto de observar com intencionalidade, de estar presente, de permitir-se ver o que antes parecia apenas rotina.



Este é o tempo de suspender certezas e abrir espaço para a curiosidade.

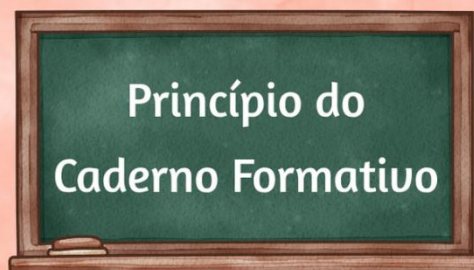
MOVIMENTO 1

Afinar o Olhar

Quando começamos a perceber o que antes passava despercebido

Para seguir adiante

Talvez o que você chama de rotina esteja cheio de pistas que ainda não foram escutadas.



Princípio do Caderno Formativo

Diálogo com a teoria

A pedagogia da escuta, conforme Oliveira-Formosinho (2007), pressupõe um olhar atento e sensível às múltiplas formas de expressão das crianças, reconhecendo que a comunicação infantil se dá para além da linguagem verbal.

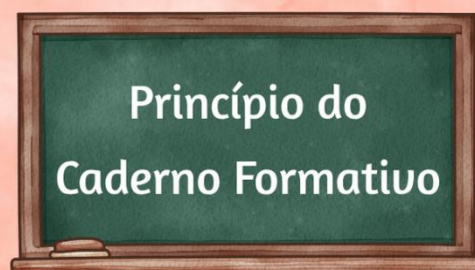


MOVIMENTO 2

Acolher a escuta

Quando percebemos que as crianças dizem mais do que imaginávamos

Escutar não é apenas ouvir.
É reconhecer sentido no que a criança expressa.
Depois de perceber, é preciso acolher.

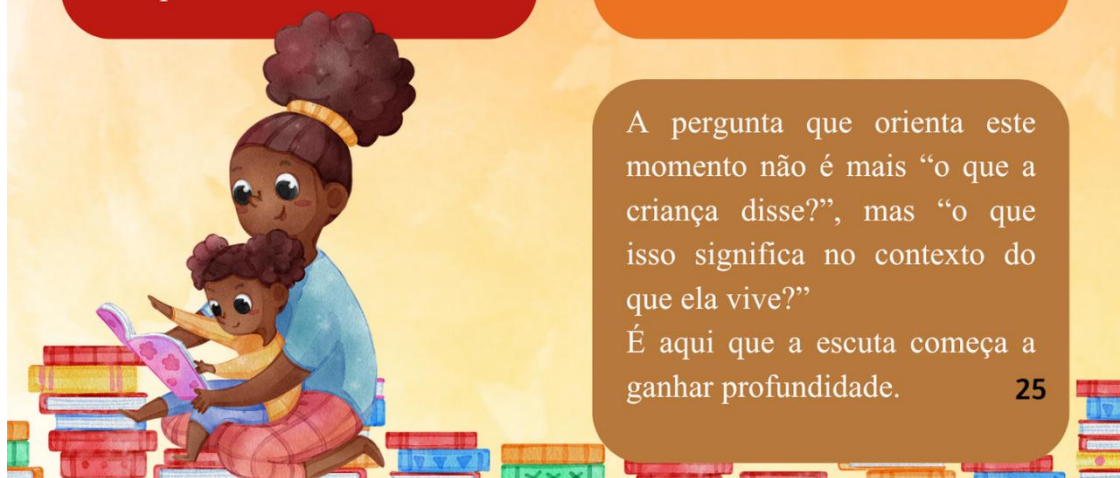


Neste movimento, o professor começa a atribuir sentido às expressões das crianças, compreendendo que cada fala, cada brincadeira, cada escolha carrega interpretações sobre o mundo, sobre a escola e sobre as experiências vividas.

A escuta deixa de ser um ato passivo e passa a ser uma tomada de posição. Exige abertura para considerar que as crianças pensam, interpretam, questionam e produzem cultura.

A pergunta que orienta este momento não é mais “o que a criança disse?”, mas “o que isso significa no contexto do que ela vive?”
É aqui que a escuta começa a ganhar profundidade.

25



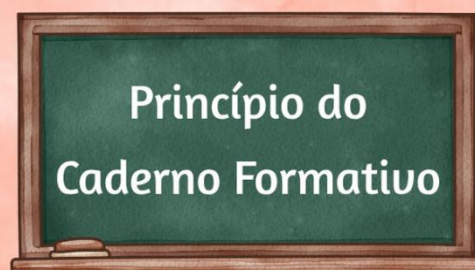
MOVIMENTO 2

Acolher a escuta

Quando percebemos que as crianças dizem mais do que imaginávamos

Para seguir adiante

E se aquilo que parece simples for, na verdade, uma forma potente de dizer sobre o mundo?



Diálogo com a teoria

Friedmann (2012) destaca que as crianças se expressam por múltiplas linguagens, sendo necessário que o educador reconheça essas formas como legítimas para compreender seus sentimentos, ideias e percepções. Nesse mesmo sentido, Sarmiento (2007) e Corsaro (2011) afirmam que as crianças produzem significados próprios sobre a realidade, sendo participantes ativas da cultura.

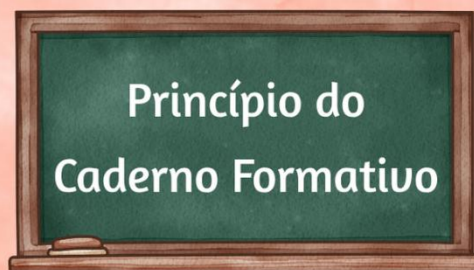


MOVIMENTO 3

Transformar o Planejamento

Quando escutar começa a mudar o que fazemos

Escutar não é uma etapa do planejamento. É aquilo que o transforma continuamente. Neste terceiro movimento, a escuta deixa de ser apenas percepção e passa a se materializar em ação pedagógica.



Aqui, o professor é convidado a revisitar seu planejamento à luz daquilo que foi escutado. Isso não significa abandonar intencionalidades, mas reconstruí-las em diálogo com as crianças.

O planejamento passa a ser compreendido como um processo vivo, aberto ao inesperado, sensível às experiências do grupo e capaz de se reorganizar a partir das vozes infantis.



É nesse momento que a escuta se revela como eixo estruturante da prática. Planejar, então, deixa de ser apenas prever — e passa a ser também responder, acolher e construir junto.

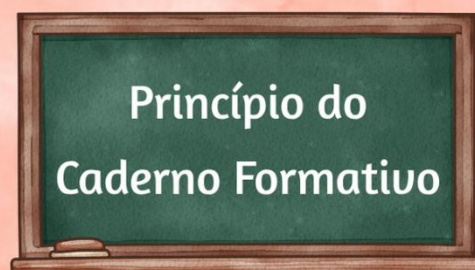
MOVIMENTO 3

Transformar o Planejamento

Quando escutar começa a mudar o que fazemos

Para seguir adiante

O que aconteceria com seu planejamento se você levasse a sério aquilo que as crianças estão dizendo?



Princípio do
Caderno Formativo

Diálogo com a teoria

Dutra (2016) ressalta que a formação docente se fortalece quando articulada ao contexto da prática, permitindo que o professor reflita e reorganize suas ações. Gomes (2018) reforça que o planejamento participativo, construído com base na escuta das crianças, contribui para práticas mais democráticas e significativas. Tardif (2014) complementa ao afirmar que o saber docente se constrói na relação entre experiência, reflexão e ação.



Para onde a trilha nos leva...

Essas trilhas não se encerram aqui.

Elas apenas preparam o caminho.

A seguir, você encontrará experiências de escuta inspiradas no cotidiano da Educação Infantil situações vividas, interpretadas e transformadas em propostas formativas.

Agora que o olhar começou a se afinar, que a escuta começou a ganhar sentido e que o planejamento começou a se mover... talvez seja hora de entrar nas experiências.

E escutar de outro jeito.



EXPERIÊNCIAS DE ESCUITA



EXPERIÊNCIAS DE ESCUTA

Antes de planejar, antes de registrar, antes mesmo de organizar qualquer proposta pedagógica... algo já aconteceu.

Uma criança falou

Brincou

Insistiu

Perguntou

Escolheu

Inventou caminhos

As experiências que você encontrará a seguir não são exemplos prontos, nem modelos a serem replicados. Elas são recortes vivos do cotidiano escolar, inspirados nas vivências da pesquisa-intervenção, que revelam algo essencial: a escuta das crianças acontece o tempo todo mas nem sempre é reconhecida como ponto de partida pedagógico.

Cada experiência aqui apresentada é um convite.

Convite para observar com mais atenção.

Para escutar com mais sensibilidade.

E, principalmente, para permitir que aquilo que emerge das crianças atravesse e transforme o planejamento.

Ao percorrer essas experiências, não busque respostas prontas.

Busque pistas.

Perguntas.

Deslocamentos.

Porque, neste Caderno Formativo, a experiência não ensina o que fazer — ela provoca o que pensar e reinventar.





7. EXPERIÊNCIA DE ESCUTA 1

“Quando a leitura continua depois da história”

“*A escuta que nasce do desejo da criança e atravessa o planejamento.*”

Foco

A escuta como acontecimento que ultrapassa o momento planejado.

Situação-disparadora

Após a leitura de uma história escolhida pelas crianças, o grupo retoma espontaneamente o livro dias depois, solicitando nova leitura e ampliando a discussão.

Problematização

- O que acontece quando a criança sustenta um interesse ao longo do tempo?
- O planejamento considera essas continuidades?
- Estamos atentos ao que permanece significativo para as crianças?

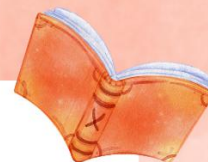
Diálogo teórico

A pedagogia da escuta compreende que as crianças produzem sentidos nas interações e revisitá-los é parte do processo de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Friedmann (2012) destaca que a escuta sensível exige abertura para aquilo que emerge para além do planejamento.



7. EXPERIÊNCIA DE ESCUTA 1

“Quando a leitura continua depois da história”



Experiência prática proposta

Organizar rodas de leitura em que as crianças possam escolher as histórias e retomar livros já lidos, registrando suas falas, hipóteses e interesses recorrentes.

Objetivo pedagógico da proposta

Reconhecer a continuidade do interesse infantil como elemento estruturante do planejamento.

Registro reflexivo do professor

Quais temas reaparecem nas falas das crianças?
O que elas retomam espontaneamente?
Como isso pode orientar novas propostas?





8. EXPERIÊNCIA DE ESCUTA 2

“Quando o brincar ganha voz”

“*O faz de conta como linguagem legítima de expressão e participação.*”

Foco

O brincar como linguagem de expressão e produção de sentidos.

Situação-disparadora

Durante o faz de conta, as crianças assumem papéis sociais, criam narrativas e organizam regras próprias nas brincadeiras.

Problematização

O que as crianças comunicam enquanto brincam?

- O brincar é observado como linguagem ou apenas como momento livre?
- Como o professor interpreta essas narrativas?

Diálogo teórico

Corsaro (2011) evidencia que as crianças produzem cultura por meio da reprodução interpretativa. Sarmiento (2007) reforça o brincar como espaço de construção social. Friedmann (2012) destaca o brincar como linguagem legítima da infância.



8. EXPERIÊNCIA DE ESCUTA 2

“Quando o brincar ganha voz”



Experiência prática proposta

Observar e registrar episódios de brincadeira de faz de conta, identificando temas, papéis e conflitos emergentes.

Objetivo pedagógico da proposta

Compreender o brincar como forma de escuta das experiências e percepções das crianças.

Registro reflexivo do professor

Que histórias as crianças estão criando?
Quais temas aparecem com frequência?
O que essas narrativas revelam sobre suas vivências?





9. EXPERIÊNCIA DE ESCUTA 3

“O que os espaços revelam”

Foco

A escuta das percepções das crianças sobre o ambiente escolar.

Situação-disparadora

As crianças manifestam preferências, incômodos e curiosidades em relação aos espaços da escola.

Problematização

- Como as crianças percebem os espaços escolares?
- O ambiente favorece a participação infantil?
- O professor considera essas percepções no planejamento?

Diálogo teórico

A organização do espaço na Educação Infantil está diretamente relacionada às experiências das crianças. Sarmiento (2007) destaca que elas atribuem significados próprios aos contextos que vivenciam. Oliveira-Formosinho (2007) aponta que a escuta envolve também a leitura dos ambientes e das interações. Gomes (2018) reforça que considerar essas percepções contribui para práticas mais participativas.





9. EXPERIÊNCIA DE ESCUTA 3

“O que os espaços revelam”

Experiência prática proposta

Propor que as crianças representem a escola por meio de desenhos, falas ou narrativas, identificando:

- espaços preferidos;
- espaços pouco utilizados;
- sugestões de mudança.

Discutir coletivamente essas percepções.

Objetivo pedagógico da proposta

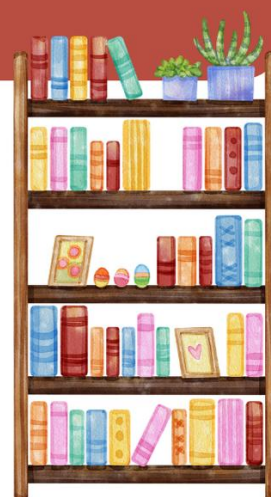
Compreender como as crianças experienciam o espaço escolar e utilizar essas percepções para reorganizar práticas.

Registro reflexivo do professor

Quais espaços foram mais significativos para as crianças?

O que elas sugeriram modificar?

Que mudanças podem ser realizadas?



10. EXPERIÊNCIA DE ESCUTA 4



“Quando um dinossauro entra no planejamento”

Foco

O interesse infantil como ponto de partida para o planejamento.

Situação-disparadora

Uma criança manifesta interesse por dinossauros, mobilizando a curiosidade do grupo e desencadeando novas perguntas e investigações.

Problematização

- O planejamento acolhe os interesses das crianças?
- Como transformar curiosidade em experiência pedagógica?
- Há abertura para reorganizar o percurso planejado?

Diálogo teórico

A participação infantil constitui princípio fundamental na Educação Infantil. Sarmiento (2007) e Corsaro (2011) defendem que as crianças são produtoras de cultura e conhecimento. Gomes (2018) destaca o planejamento participativo como prática democrática. Dutra (2016) enfatiza a necessidade de articular prática pedagógica e contexto vivido, reconhecendo os interesses das crianças como elementos estruturantes.



10. EXPERIÊNCIA DE ESCUTA 4



“Quando um dinossauro entra no planejamento”

Experiência prática proposta

Desenvolver um projeto sobre dinossauros envolvendo:

- leitura de livros informativos e literários;
- observação de imagens e vídeos;
- dramatizações;
- construção de maquetes;
- investigações sobre características (tamanho, alimentação, habitat);
- registros por desenho, fala e narrativas.

Objetivo pedagógico da proposta

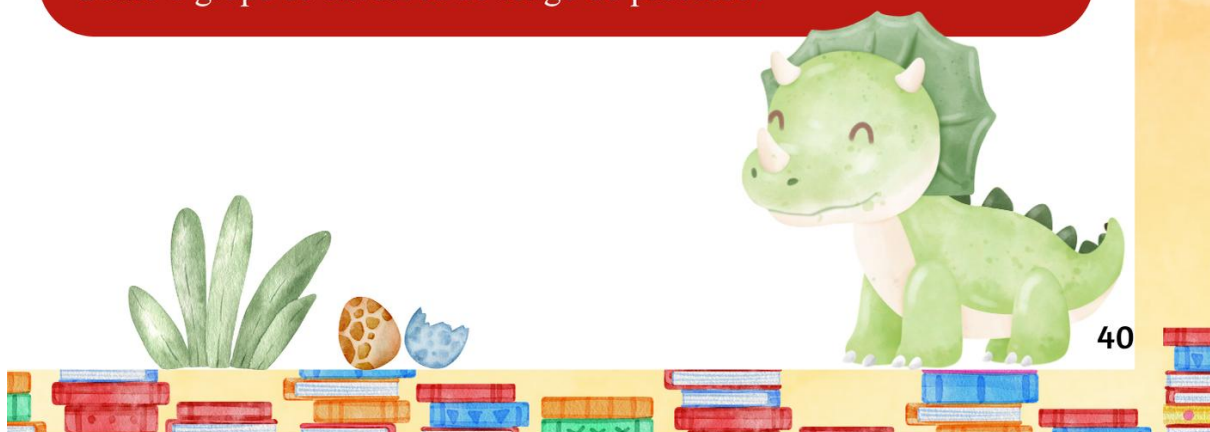
Promover o protagonismo infantil por meio da construção de projetos significativos e contextualizados.

Registro reflexivo do professor

Como o interesse inicial se desenvolveu?

Quais aprendizagens emergiram?

Como o grupo se envolveu ao longo do processo?





11. EXPERIÊNCIA DE ESCUTA 5

“Quando a criança muda o rumo do planejamento”

Foco

A escuta como princípio de reorientação pedagógica.

Situação-disparadora

Durante o desenvolvimento de um projeto sobre Consciência Negra, uma criança sugere a inclusão da capoeira, provocando a reorganização das atividades planejadas.

Problematização

- A quem pertence o planejamento pedagógico?
- O professor está aberto a reorganizar suas propostas?
- Escutar implica mudar?

Diálogo teórico

A participação das crianças no planejamento é princípio garantido nas DCNEI (BRASIL, 2009). Oliveira-Formosinho (2007) compreende a escuta como atitude pedagógica que reconhece a criança como sujeito ativo. Tardif (2014) destaca que o saber docente se constrói na prática, em diálogo com a experiência. Dutra (2016) reforça a importância da reflexão situada no cotidiano escolar.





11. EXPERIÊNCIA DE ESCUTA 5

“Quando a criança muda o rumo do planejamento”

Experiência prática proposta

Criar momentos sistemáticos de escuta durante o desenvolvimento de projetos, registrando sugestões das crianças e analisando possibilidades de incorporação no planejamento.

Objetivo pedagógico da proposta

Fortalecer práticas pedagógicas flexíveis, participativas e sensíveis às contribuições das crianças.

Registro reflexivo do professor

O que mudou no planejamento a partir da escuta?
Quais impactos foram observados no envolvimento das crianças?
Como essa experiência contribuiu para sua prática docente?



DISPOSITIVOS FORMATIVOS



DISPOSITIVOS FORMATIVOS

Depois de percorrer trilhas, experimentar escutas e mergulhar em situações vividas no cotidiano da Educação Infantil, um novo movimento se inicia.

Se, até aqui, o convite foi perceber, acolher e refletir, agora surge a necessidade de organizar, dar forma e sustentar essas descobertas no planejamento pedagógico.

Porque escutar é essencial — mas, sozinho, o ato de escutar não transforma a prática.

É preciso registrar, interpretar, retomar, decidir.

É nesse ponto que entram os dispositivos formativos.

Eles não aparecem como instrumentos rígidos ou fichas a serem preenchidas mecanicamente. Ao contrário, são recursos sensíveis que ajudam o professor a dar visibilidade ao que foi escutado, a compreender melhor as experiências das crianças e a transformar essas percepções em ações pedagógicas intencionais.

O **Mapa da Escuta** e o **Radar de Escuta Pedagógica** nascem, portanto, dessa necessidade de aproximar escuta e planejamento, percepção e ação, experiência e reflexão.



DISPOSITIVOS FORMATIVOS

Mais do que organizar informações, esses dispositivos convidam o professor a olhar novamente para sua prática — agora com mais atenção, mais consciência e mais intencionalidade.

Porque, neste Caderno Formativo, escutar não é o ponto de chegada.

É o começo de novas possibilidades.



12. MAPA DA ESCUTA DAS CRIANÇAS

Um instrumento para transformar percepções em planejamento

Antes de planejar, é preciso aprender a ver.

E mais do que ver, é preciso saber o que fazer com aquilo que se vê e se escuta.

O Mapa da Escuta das Crianças nasce exatamente dessa necessidade: organizar, sem engessar, aquilo que emerge do cotidiano infantil.

Ele não é uma ficha burocrática.

Ele é um dispositivo sensível de leitura da experiência.

Trata-se de um instrumento que auxilia o professor a registrar, interpretar e mobilizar as expressões das crianças — suas falas, brincadeiras, escolhas e silêncios — transformando essas pistas em possibilidades reais de planejamento pedagógico.

Inspirado na pedagogia da escuta (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; FRIEDMANN, 2012) e na compreensão da criança como sujeito social (SARMENTO, 2007; CORSARO, 2011), o mapa organiza a escuta em movimentos que ajudam o professor a sair do campo da percepção difusa e avançar para a intencionalidade pedagógica.

ESTRUTURA DO MAPA DA ESCUTA DAS CRIANÇAS

O mapa é organizado em cinco campos articulados:

1. O que as crianças expressam

(Falas, brincadeiras, gestos, desenhos, escolhas)

Aqui o professor registra sem interpretar ainda. É o momento da escuta sensível.

5. Replanejamento

(O que muda na prática?)

Ajustes concretos no planejamento semanal ou projeto em andamento.



2. O que isso pode significar

(Hipóteses de sentido)

O professor começa a refletir: o que está por trás dessa fala ou ação?

4. Possibilidades pedagógicas

(O que posso fazer com isso?)

Transformação da escuta em ação: projetos, atividades, reorganização da rotina.

3. O que se repete / o que mobiliza o grupo

(Padrões, interesses coletivos)

Identificação de temas emergentes.

Princípio orientador do Mapa

Escutar não é registrar tudo.

É reconhecer o que importa e agir a partir disso.

Mapa da Escuta das Crianças

ETAPA	ORIENTAÇÃO	REGISTRO DO PROFESSOR
1. O que as crianças expressam	Registre falas, brincadeiras, gestos, desenhos, escolhas e silêncios. Evite interpretar neste momento.	
2. O que isso pode significar	Elabore hipóteses sobre os sentidos das expressões das crianças. O que elas estão comunicando?	
3. O que se repete / o que mobiliza o grupo	Identifique padrões, recorrentes ou temas que mobilizam várias crianças.	
4. Possibilidades pedagógicas	Pense em ações possíveis: projetos, atividades, reorganização de espaços, propostas lúdicas.	
5. Replanejamento	Registre mudanças concretas no planejamento pedagógico a partir da escuta.	



Dica

Este instrumento pode ser utilizado como um recurso de registro contínuo, sendo preenchido ao longo da semana a partir das situações vivenciadas no cotidiano da turma. Não se trata de um preenchimento imediato e rígido, mas de um exercício progressivo de observação, reflexão e reorganização do planejamento. Ao final do período, você, professor, pode revisitar o mapa, identificar recorrências e tomar decisões pedagógicas mais intencionais, transformando a escuta em ação.



13. RADAR DE ESCUTA PEDAGÓGICA

Instrumento de autoanálise da prática docente

Se o Mapa organiza a escuta das crianças, o Radar volta o olhar para o professor.

Porque escutar não depende apenas do que a criança diz depende também de como o adulto se posiciona diante disso.

O Radar de Escuta Pedagógica é um **dispositivo de autoanálise docente**, que permite identificar em que medida a escuta está, de fato, presente no cotidiano pedagógico.

Ele não avalia o professor.

Ele provoca consciência sobre a prática.



COMO FUNCIONA O RADAR

O instrumento organiza a escuta em cinco dimensões, que podem ser analisadas individualmente ou em grupo, nos encontros formativos:

1. Atenção ao cotidiano

Percebo as expressões espontâneas das crianças?

5. Participação infantil

As crianças influenciam decisões pedagógicas?

2. Valorização das múltiplas linguagens

Reconheço o brincar, o desenho, o silêncio como formas de escuta?



4. Transformação da prática

Utilizo o que escuto para reorganizar minhas propostas?

3. Abertura ao inesperado

Consigo acolher o que não estava no planejamento?

Modo de uso

O professor (ou grupo de professores) pode se posicionar em cada dimensão em níveis como:

- inicial
- em desenvolvimento
- consolidado

Mais importante do que o nível é a reflexão:

O que preciso mudar para escutar melhor?

Ficha do Radar de Escuta Pedagógica

DIMENSÃO	PERGUNTA NORTEADORA	INICIAL	EM DESENVOLVIMENTO	CONSOLIDADO	REFLEXÃO DO PROFESSOR
1. Atenção ao cotidiano	Percebo as expressões espontâneas das crianças?				
2. Múltiplas linguagens	Reconheço o brincar, o desenho e o silêncio como formas de escuta?				
3. Abertura ao inesperado	Consigo acolher o que não estava no planejamento?				
4. Transformação da prática	Utilizo o que escuto para reorganizar minhas propostas?				
5. Participação infantil	As crianças participam das decisões pedagógicas?				



Dica

Este instrumento pode ser utilizado como um momento de pausa reflexiva no cotidiano docente, sendo preenchido individualmente ou em diálogo com outros professores durante encontros formativos. Não se trata de avaliar sua prática, mas de perceber caminhos possíveis de aprimoramento. Ao revisitar o radar ao longo do tempo, você poderá identificar avanços, desafios e mudanças em sua forma de escutar as crianças, reconhecendo a escuta como um processo em construção contínua que se fortalece na reflexão e na experiência.

14. OUTRAS POSSIBILIDADES DE ESCUTA DAS CRIANÇAS

Ao longo deste Caderno Formativo, fomos convidadas(os) a olhar para a escuta como um movimento vivo: ora organizada no Mapa da Escuta, ora refletida no Radar Pedagógico, ora mobilizada pelas trilhas formativas e pelas experiências que emergem do cotidiano.

Percebemos, nesse percurso, que escutar não se limita a um único instrumento ou momento. A escuta atravessa práticas, se reinventa nas interações e se expande conforme o professor se abre ao cotidiano das crianças. É nesse movimento de continuidade e ampliação que surgem outras possibilidades de escuta, pistas que não encerram o processo, mas o aprofundam. São formas diversas de perceber as crianças para além da fala explícita, reconhecendo que o brincar, o corpo, os silêncios, os gestos e as escolhas também são linguagens potentes de expressão.

Assim, este conjunto não fecha o Caderno Formativo, ele o amplia, convidando o professor a seguir atento às múltiplas formas pelas quais a infância se manifesta no cotidiano escolar.



Dispositivo/Experiência	O que pode revelar	Postura do Professor	Potenciais Desdobramentos
Rodas de conversa abertas	Narrativas pessoais, interesses emergentes, sentimentos, interpretações do mundo	Disponibilidade para acolher o inesperado e sustentar o diálogo	Projetos temáticos, reorganização de propostas
Rodinha como momento permanente de consulta	Preferências do grupo, sugestões de mudanças, curiosidades, avaliações da rotina	Escuta intencional com registro sistemático	Ajustes na rotina, inclusão de escolhas coletivas
Desenho livre ou temático	Representações simbólicas, desejos, percepções sobre o espaço e o outro	Evitar interpretações imediatas; dialogar com a criança sobre sua produção	Reorganização de espaços, aprofundamento de temas emergentes
Modelagem, pintura e produção visual	Organização espacial, imaginação, vínculos afetivos, construção de conceitos	Observação atenta e escuta durante o fazer	Sequências investigativas, ampliação de repertório cultural
Contação de histórias com diálogo posterior	Identificações, emoções, memórias, conflitos e compreensões	Mediação sensível com perguntas abertas e escuta das interpretações	Recriação de narrativas, projetos interdisciplinares
Teatro, dramatizações e encenações	Conhecimentos prévios, hipóteses, apropriação de papéis sociais	Registro das falas e valorização da autoria infantil	Sistematização de aprendizagens, culminâncias participativas
Brincadeira livre (faz de conta, construção, exploração)	Cultura infantil, regras próprias, temas recorrentes, relações sociais	Observação participante sem interrupção do fluxo do brincar	Planejamento de projetos a partir dos interesses lúdicos
Momentos espontâneos de relato (rodas ampliadas)	Vivências familiares, acontecimentos significativos, emoções do cotidiano	Acolhimento ético, escuta sem julgamento e gestão do tempo	Fortalecimento de vínculos, possíveis encaminhamentos pedagógicos
Exploração de espaços externos (pátio, natureza, rua escolar)	Curiosidades, relações com o ambiente, hipóteses sobre o mundo natural	Atenção sensível aos movimentos corporais e perguntas das crianças	Projetos investigativos, educação ambiental
Corpo em movimento (dança, jogos, expressões corporais)	Emoções, energias, formas de comunicação não verbal	Escuta corporal e valorização da expressão não verbal	Ampliação de linguagens expressivas, atividades integradas
Silêncios e pausas das crianças	Processamento interno, observação, modos próprios de participação	Respeito ao tempo da criança; não forçar verbalização	Planejamento mais sensível às diferentes formas de participação

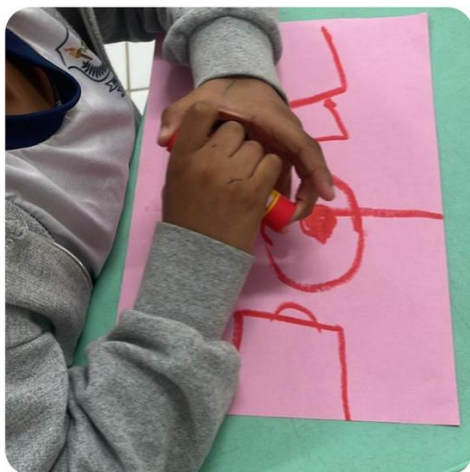


As crianças falam de muitas maneiras e cada uma delas nos convida a uma escuta mais atenta, mais aberta e mais disponível ao inesperado.

Quando o professor amplia suas formas de escutar, ele também amplia suas formas de compreender a infância.

E, nesse movimento, o cotidiano deixa de ser apenas rotina e passa a ser território de descobertas.

Porque onde há escuta, há sempre algo novo a ser visto, sentido e reinventado.



15. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste percurso, mais do que afirmar a importância da escuta, este trabalho convida a reconhecê-la como um princípio capaz de transformar o fazer pedagógico em sua dimensão mais profunda. Quando as crianças são, de fato, escutadas, o planejamento deixa de ser um roteiro previamente traçado e passa a se constituir como um processo vivo, tecido no encontro entre as intenções do professor e as experiências das crianças.

Nessa perspectiva, assumir a escuta como princípio implica aceitar um movimento contínuo de deslocamento. Significa reconhecer que educar, na Educação Infantil, exige também disponibilidade para aprender com as crianças — com suas perguntas, suas invenções e seus modos próprios de compreender o mundo.

Ao longo deste trabalho, buscou-se evidenciar que a escuta das crianças, quando assumida como princípio pedagógico, ultrapassa a condição de estratégia pontual e passa a constituir-se como elemento estruturante do planejamento na Educação Infantil. A partir da pesquisa-intervenção realizada, foi possível compreender que as crianças produzem sentidos sobre o cotidiano escolar por meio de múltiplas linguagens, expressando interesses, inquietações e interpretações que,



quando reconhecidas e incorporadas à prática docente, contribuem para a construção de propostas pedagógicas mais significativas, participativas e contextualizadas.

Nesse contexto, o Caderno Formativo para Professores/as da Educação Infantil configura-se como um dispositivo formativo que articula teoria, prática e reflexão, oferecendo subsídios para que professores/as possam analisar suas ações pedagógicas e reorganizá-las à luz das experiências das crianças. Ao propor percursos formativos baseados em situações reais, o caderno reafirma a compreensão de que a formação continuada se fortalece quando ancorada no cotidiano escolar e nas demandas que dele emergem.

Importa destacar que o produto educacional aqui apresentado não se propõe a prescrever modelos ou oferecer soluções generalizáveis, mas a fomentar processos reflexivos que possibilitem aos/às docentes ressignificar suas práticas, reconhecendo a escuta como eixo constitutivo da ação pedagógica.

Assim, compreende-se que a incorporação da escuta das crianças ao planejamento pedagógico não apenas amplia as possibilidades de participação infantil, mas também contribui para a construção de uma Educação Infantil mais



democrática, sensível e comprometida com os direitos e as experiências das crianças.

Por fim, reafirma-se que escutar, na Educação Infantil, não se configura como uma habilidade acessória, mas como uma postura ética, pedagógica e formativa, que exige intencionalidade, sensibilidade e abertura ao diálogo. Nesse sentido, o laboratório apresenta-se como uma possibilidade concreta de fortalecimento de práticas que reconhecem as crianças como sujeitos ativos, capazes de participar, produzir cultura e transformar o cotidiano educativo.



16. REFERÊNCIAS

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

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUTRA, Rosyane de Moraes Martins. **Formação de professores da Educação Infantil**: reflexões sobre a prática pedagógica. São Luís: EDUFMA, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil**: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância**: reconstruindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2007.



SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-39.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



AUTORES DO PRODUTO EDUCACIONAL

Jaqueline de Jesus Luz Rodrigues

Mestranda em Gestão de Ensino da Educação Básica pelo PPGEB da Universidade Federal do Maranhão. Possui especialização em Concepções Pedagógicas pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul e em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual do Maranhão, além de graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Maranhão. Atualmente, cursa especialização em Educação Digital e Inovação Pedagógica na Educação Básica pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2025–2026). Atua como Supervisora Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira – MA, com experiência como Coordenadora Pedagógica Municipal, Articuladora Municipal da Educação Infantil (2023) e Formadora do LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil (2024–2025). Exerce a função de Coordenadora de Implantação da Educação Digital no município (2025–2026). Possui experiência em coordenação escolar, docência no ensino superior e formação de professores. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras (GEPiB/UFMA) e desenvolve pesquisas na área da infância, educação infantil e alfabetização.



A autora



AUTORES DO PRODUTO EDUCACIONAL

Rosyane de Moraes Martins Dutra

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professora do Programa de Pós-graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Professora do Curso de Pedagogia/Universidade Federal do Maranhão/Área de atuação: Educação Infantil/. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2001), especialização em Gestão de Recursos Humanos pela FACAM (Rio de Janeiro/2005) e Mestrado em Educação/UFMA (2014). Coordenadora do Curso de Especialização Metodologia do Ensino Superior (CEMES/UFMA). É Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Brincadeiras - GEPIB/UFMA. Pesquisadora da Infância e Educação Infantil, e coordenadora de Projeto de Pesquisa do PIBIC/UFMA/CCSO intitulado "Instituições para a educação da infância no Maranhão". É membro do grupo de Trabalho História da Infância e Juventude (ANPUH-BR), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE). Integrante do GT Acolher - Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (UFMA). Avaliadora Ad-hoc de Revistas Brasileiras e membra da Comissão Científica da Revista Pedagogia (UFMS). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: infância e o brincar, formação de professores, metodologia da educação infantil, estágio supervisionado, políticas educacionais, currículo e história da infância.



A coautora



APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL GIRASSOL



ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE PARA A PESQUISA-INTERVENÇÃO

1. **Condições físicas da escola**
 - ✓ quantidade de salas de aula
 - ✓ mobiliário
 - ✓ ventilação
 - ✓ iluminação
 - ✓ espaços internos e externos
 - ✓ outros a serem identificados
2. **Documentação da escola**
 - ✓ quais documentos são utilizados para normatizar as práticas escolares e o funcionamento da instituição
3. **Recursos Humanos**
 - ✓ quantos e quais servidores e terceirizados trabalham na escola
 - ✓ quantas crianças matriculadas
 - ✓ visitas de acompanhamento da SEMED – quando e quem
 - ✓ parceiros da escola
 - ✓ outros recursos humanos identificados
4. **Professores da educação infantil**
 - ✓ quantos professores – matutino e vespertino,
 - ✓ formação exigida
 - ✓ interação com as crianças e com as famílias
 - ✓ interação com os outros professores
5. **Planejamento**
 - ✓ como e quando é realizado
 - ✓ quais projetos são desenvolvidos no momento
 - ✓ quais conteúdos são priorizados
 - ✓ qual currículo seguem
 - ✓ quem organiza a reunião de planejamento
 - ✓ outras questões a serem identificadas
6. **Práticas Pedagógicas**
 - ✓ favorecem a inclusão escolar
 - ✓ como reagem à (in)disciplina
 - ✓ priorizam conteúdos ou projetos pedagógicos interdisciplinares
 - ✓ respeitam diferenças religiosas e étnico-raciais
 - ✓ abrem espaço para a escuta das crianças
 - ✓ buscam a participação das famílias, inserem a comunidade nas propostas educativas

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO I
MESTRADO PROFISSIONAL



MESTRANDA: JAQUELINE DE JESUS LUZ RODRIGUES
ORIENTADORA: PROF. DRA. ROSYANE DUTRA

PESQUISA:

A ESCUTA DAS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES/AS NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ressignificando as práticas pedagógicas da pré-escola na Escola Municipal Girassol em Paço do Lumiar – MA

ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS

1. NOME?
2. IDADE?
3. TEMPO DE SERVIÇO NESSA ESCOLA?
4. FORMAÇÃO? CURSO SUPERIOR? ESPECIALIZAÇÃO? MESTRADO?
5. TEMPO DE AULA COM AS CRIANÇAS, COTIDIANAMENTE?
6. COMO É O INÍCIO DO HORÁRIO COM AS CRIANÇAS NA APRESENTAÇÃO DO DIA?
7. AS CRIANÇAS PARTICIPAM DAS SUAS AULAS? CONTE COMO ELAS POSSUEM ESPAÇO PARA MANIFESTAREM OPINIÕES.
8. QUAIS ATIVIDADES SÃO PRIORIZADAS NA ROTINA ESCOLAR, NO SENTIDO DE AS CRIANÇAS DIALOGAREM UMAS COM AS OUTRAS?
9. QUAIS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS, NA SUA OPINIÃO, DESENVOLVEM O DESEJO DE EXPRESSÃO ORAL, ESPONTÂNEO, ENTRE AS CRIANÇAS?
10. QUAL SUA RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS? EM QUAIS MOMENTOS NA ESCOLA VOCÊS ESTÃO MAIS PRÓXIMOS?
11. COMO AS CRIANÇAS SE RELACIONAM EM OUTROS AMBIENTES DA ESCOLA?
12. POSSUI O HÁBITO DE DIÁLOGOS COM AS CRIANÇAS SOBRE ASSUNTOS CONTEMPORÂNEOS? QUAIS ASSUNTOS ELAS MAIS GOSTAM DE OUVIR?
13. NA SUA OPINIÃO, É POSSIVEL DESENVOLVER PRÁTICAS DE ESCUTA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA PARA QUE SEJA CONSIDERADA NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS? EXPLICITE SUA RESPOSTA.

OBS.: RESPOSTAS DEVEM SER GRAVADAS PARA DEPOIS SEREM TRANSCRITAS NO CADERNO DE ANOTAÇÕES DA PES

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA O CAMPO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) _____

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Jaqueline de Jesus Luz Rodrigues, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: **A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA**: as contribuições do protagonismo infantil nas práticas e experiências das professoras na pré-escola da Unidade de Educação Básica (UEB) Girassol em Paço do Lumiar- MA

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 26 de abril de 2025

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes
Coordenadora do PPGEEB/UFMA

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Eu _____, concordo em conceder entrevista para o mestrando **JAQUELINE DE JESUS LUZ RODRIGUES** para a **pesquisa** intitulada: **A ESCUTA DAS CRIANÇAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES/AS NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ressignificando as práticas pedagógicas da pré-escola na Escola Municipal Girassol em Paço do Lumiar – MA.** Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

Paço do Lumiar, xx/xx/xx

Assinatura do entrevistado(a)