

FORMAÇÃO DOCENTE E LIDERANÇA NA INFÂNCIA: ESCUTA, PROTAGONISMO E INTERCULTURALIDADE

TEACHER TRAINING AND LEADERSHIP IN EARLY CHILDHOOD:
LISTENING, PROTAGONISM AND INTERCULTURALITY

Angela do Céu Ubaiera Brito

Doutora em Educação pela USP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2696181179461504>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4335-8163>

E-mail: angela.brito@ueap.edu.br

Resumo: O trabalho analisa criticamente o curso "Formação do Educador da Infância com enfoque no protagonismo, a BNCC e o brincar da criança", destacando sua contribuição para a gestão e liderança educacional na educação infantil. A pesquisa adota abordagem qualitativa e utiliza análise documental de relatórios produzidos por docentes participantes. A discussão evidencia como o curso promove práticas pedagógicas centradas na escuta ativa, na valorização da cultura infantil e na liderança democrática. Os resultados apontam transformações significativas nas concepções dos professores sobre infância, gestão e protagonismo, revelando uma atuação mais sensível, colaborativa e contextualizada. Conclui-se que a formação fortalece a liderança educacional como prática ética e transformadora, articulando teoria e prática na construção de ambientes inclusivos e participativos.

Palavras-chave: Educação infantil. Liderança educacional. Protagonismo. Formação docente. Interculturalidade.

Abstract: This paper critically analyzes the course "Training of Childhood Educators with a focus on protagonism, the BNCC, and children's play," highlighting its contribution to educational management and leadership in early childhood education. The research adopts a qualitative approach and uses document analysis of reports produced by participating teachers. The discussion shows how the course promotes pedagogical practices centered on active listening, appreciation of children's culture, and democratic leadership. The results reveal significant changes in teachers' conceptions of childhood, management, and protagonism, indicating a more sensitive, collaborative, and contextualized approach. It concludes that the training strengthens educational leadership as an ethical and transformative practice, articulating theory and practice in building inclusive and participatory learning environments.

Keywords: Early childhood education. Educational leadership. Protagonism. Teacher training. Interculturality.

Introdução

A presente análise propõe uma reflexão crítica sobre o curso de Formação do educador da infância com enfoque no protagonismo, a BNCC e o brincar da criança, enfatizando a liderança educacional como um processo de gestão que transcende a mera dimensão técnico-administrativa. Fundamentada pelos aportes teóricos da interculturalidade crítica de Vera Maria Candau (2011) da Pedagogia da Infância de Júlia Oliveira-Formosinho (2017, 2019) e da educação dialógica de Paulo Freire (2021), a análise busca demonstrar como o curso se configura como prática político-pedagógica, comprometida com os princípios da democracia, participação e justiça social.

Neste contexto, o curso é avaliado não apenas como um instrumento formativo, mas como um espaço dinâmico de construção coletiva de saberes, onde os educadores da infância são desafiados a internalizar práticas que valorizam o protagonismo infantil e a convivência com a diversidade cultural. Assim, o papel do gestor ou líder educacional é concebido como mediador de culturas e articulador de sentidos, capaz de transformar e inovar as práticas pedagógicas nas instituições.

Ao promover a escuta ativa e o reconhecimento dos saberes das crianças, a formação analisada reafirma a importância de se construir ambientes educativos inclusivos e éticos. Essa abordagem, que dialoga profundamente com as concepções freireanas, coloca a criança no centro do processo de aprendizagem, ressaltando a relevância de uma liderança comprometida com a transformação institucional e a social.

Assim, a análise do curso evidencia como a integração dos referenciais teóricos de Candau (2011), Oliveira-Formosinho (2017, 2019) e Freire (2019; 2021) pode fundamentar uma prática de gestão e liderança na educação infantil, capaz de articular as dimensões cultural, epistemológica e política na construção de uma escola verdadeiramente democrática e transformadora.

Uma educação transformadora para a infância requer muito mais do que a mera inserção pontual de temas culturais no currículo escolar. É necessário adotar uma postura crítica, sensível e atenta às complexas realidades sociais, culturais e políticas que permeiam as normativas sistemáticas. Nesse contexto, a interculturalidade deve ser vivida diariamente como prática, fundamentada em um compromisso ético de escuta ativa e respeito às múltiplas formas de saber, incluindo os conhecimentos oriundos do universo infantil. Assim, as crianças são reconhecidas não apenas como receptoras passivas de conteúdos, mas como sujeitos plenos de direitos e autênticos agentes de transformação.

Essa abordagem busca romper com modelos hierárquicos de ensino, privilegiando uma pedagogia dialógica, colaborativa e situada. O saber da criança, suas experiências e modos próprios de compreender o mundo tornam-se ponto de partida para um processo educativo que articula justiça social e justiça cultural. Assim, a escola se afirma como espaço democrático, onde todos aprendem com todos, e onde as crianças não apenas constroem conhecimentos, mas também constroem pertencimento e cidadania desde os primeiros anos de vida.

Uma educação participativa para a infância, inspirada na Pedagogia-em-Participação de Oliveira-Formosinho (2011), reconhece a criança como protagonista de sua aprendizagem e como cidadã desde o nascimento. Essa pedagogia se ancora em uma práxis que articula ações, teorias e crenças — um movimento triangular que sustenta processos reflexivos contínuos e transforma a escola em um espaço de escuta, diálogo e construção coletiva de saberes.

Na perspectiva intercultural crítica, essa abordagem ganha ainda mais potência: ao valorizar os saberes infantis e os contextos socioculturais diversos, promove-se uma educação ética, epistemológica e politicamente comprometida com a justiça social e cultural. A criança não é vista como um ser em falta, mas como alguém que já possui conhecimentos, experiências e formas próprias de interpretar o mundo.

A documentação pedagógica, outro pilar dessa pedagogia, torna-se ferramenta essencial para tornar visível o pensamento infantil, permitindo que educadores reflitam sobre suas práticas e planejem com base nos interesses e nas vozes das crianças. Assim, a escola se transforma em um espaço democrático, onde a participação não é apenas um direito, mas uma prática cotidiana que fortalece vínculos, pertencimento e cidadania desde a primeira infância.

A educação dialógica, como concebida por Paulo Freire (2021), é mais do que uma

metodologia: é uma postura ética, política e epistemológica que reconhece o diálogo como essência da existência humana. Para Freire (1987, p.44), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” — ou seja, é no encontro entre sujeitos que se constrói o conhecimento e se transforma a realidade.

Quando essa concepção é articulada à infância, ela rompe com a lógica adultocêntrica e bancária da educação tradicional, que vê a criança como recipiente vazio a ser preenchido. Em vez disso, propõe-se uma educação como prática de liberdade, onde a criança é sujeito histórico, capaz de interpretar, questionar e recriar o mundo ao seu redor.

A Pedagogia-em-Participação de Oliveira-Formosinho (2017) dialoga profundamente com essa visão freireana, ao propor uma prática educativa baseada na escuta sensível, na co-construção do conhecimento e na valorização das múltiplas linguagens infantis. A documentação pedagógica, nesse contexto, torna-se um instrumento dialógico: não apenas registra, mas interpreta e devolve às crianças suas próprias narrativas, promovendo consciência e pertencimento.

Assim, a escola se torna um espaço de intersubjetividade e transformação, onde educadores e crianças aprendem juntos, em um processo contínuo de ação-reflexão-ação. A interculturalidade crítica, por sua vez, amplia esse horizonte ao reconhecer que o diálogo precisa incluir as vozes historicamente silenciadas — inclusive as das crianças de diferentes contextos culturais, étnicos e sociais.

A liderança educacional, quando pensada a partir de uma perspectiva crítica e transformadora, precisa ser compreendida como uma prática social situada, relacional e profundamente comprometida com a justiça social e cultural. Nesse sentido, o conceito de educação intercultural crítica, proposto por Vera Maria Candau (2011), oferece uma base ética e política para repensar o papel dos gestores educacionais. Para Candau (2011), a interculturalidade não se limita ao reconhecimento da diversidade, mas exige a construção de relações horizontais entre culturas, o enfrentamento das desigualdades e a valorização dos saberes historicamente marginalizados. Assim, o líder educacional torna-se um mediador de culturas, alguém que promove espaços de escuta, diálogo e reconhecimento mútuo dentro das instituições.

Ao integrar essa perspectiva à Pedagogia da Infância de Júlia Oliveira-Formosinho (2017), a liderança se redefine como uma prática que valoriza a escuta sensível, a documentação pedagógica e a co-construção do conhecimento. A liderança, nesse contexto, não se exerce por imposição hierárquica, mas por meio de uma práxis reflexiva e colaborativa, que reconhece as crianças, os educadores e as famílias como sujeitos ativos no processo educativo. O gestor torna-se, então, um articulador de sentidos, alguém que sustenta uma cultura institucional baseada na participação, na confiança e na valorização das múltiplas vozes que compõem a comunidade escolar.

Essa concepção dialoga profundamente com a educação dialógica de Paulo Freire, que compreende o ato de liderar como um exercício de humildade, escuta e compromisso com a transformação social. Para Freire, o verdadeiro líder é aquele que caminha com os outros, que problematiza a realidade junto com sua equipe e que fomenta a autonomia e a criticidade. A liderança, portanto, não se reduz à gestão de processos administrativos, mas se configura como um ato político-pedagógico que visa à emancipação dos sujeitos e à construção coletiva de uma escola democrática.

Dessa forma, a liderança educacional, inspirada por Candau (2011), Oliveira-Formosinho (2017) e Freire (2021), assume uma natureza ética, dialógica e participativa. Ela se distancia de modelos tecnocráticos e autoritários, e se aproxima de uma prática comprometida com a equidade, a escuta ativa e a valorização das diferenças. O gestor-líder torna-se um sujeito que aprende com sua equipe, que reconhece os saberes locais e que aposta na potência transformadora da educação como prática de liberdade.

Metodologia

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos de Denzin e Lincoln (2006), que compreendem a pesquisa qualitativa como um campo interdisciplinar e transdisciplinar, voltado à interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas

experiências. A investigação buscou compreender como o Curso "Educador da Infância", vinculado ao Programa Brinquedoteca UEAP, contribui para o fortalecimento da gestão e liderança educacional no contexto da educação infantil. Teve como objetivo analisar as percepções e práticas dos professores da rede pública municipal de Macapá, participantes do curso, sobre os impactos da formação na sua atuação como líderes pedagógicos e gestores do cotidiano escolar.

A amostra é composta por 6 docentes de educação infantil, sendo dois professores de cada uma das três escolas públicas municipais participantes do Programa. Os participantes foram selecionados de forma aleatória, garantindo representatividade e vínculo direto com o contexto escolar.

Este estudo adotou como estratégia metodológica a pesquisa documental, compreendida como um processo sistemático de análise de registros escritos que possibilitam a reconstrução e interpretação de fenômenos sociais a partir de fontes primárias. Segundo Cellard (2008), a análise documental permite ao pesquisador acessar discursos, práticas e representações que estão inscritos nos documentos, revelando dimensões subjetivas e institucionais dos contextos investigados.

A fonte principal de dados deste trabalho foram os relatórios parciais produzidos ao longo do Programa Brinquedoteca UEAP: Formação do Educador da Infância com Enfoque no Protagonismo, a BNCC e o Brincar da Criança. Esses documentos foram elaborados pelos próprios participantes e pela equipe coordenadora do curso, constituindo registros sistematizados das experiências formativas vivenciadas por 6 professores de educação infantil, oriundos de três escolas públicas municipais de Macapá (dois docentes por instituição).

A análise documental, conforme discutem Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), envolve a leitura crítica e interpretativa dos textos, considerando o contexto de produção, os objetivos institucionais e os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Neste estudo, os documentos foram examinados com o objetivo de:

- **Identificar o tempo de atuação dos professores na educação infantil**, conforme registrado nos relatórios, permitindo compreender como a experiência profissional influencia a apropriação dos conteúdos do curso e a resignificação das práticas pedagógicas.
- **Extraírem narrativas reflexivas** que evidenciem como os docentes compreendem e aplicam os conceitos discutidos no curso "como protagonismo infantil, pedagogia da participação e o brincar amazônico" em suas práticas de gestão e liderança educacional.

A análise dos dados foi conduzida por meio da análise temática, conforme Braun e Clarke (2006), permitindo a identificação de categorias emergentes que serão interpretadas à luz dos referenciais teóricos sobre liderança educacional, formação docente e gestão participativa. Para garantir o rigor metodológico, foram adotados os critérios de credibilidade, confirmabilidade e transferibilidade, conforme propostos por Lincoln e Guba (1985).

A contribuição do Curso Educador da Infância para a uma gestão e liderança educacional no contexto da educação infantil

A proposta do curso "Brinquedoteca Ueap: Formação do Educador da Infância com enfoque no protagonismo, a BNCC e o brincar da criança" apresenta uma abordagem integradora que alia conteúdo programático, atividades práticas e reflexões teóricas para compor a formação de gestores e líderes no contexto da educação infantil, a Figura 1 demonstra a organização.

Figura 1. Organização do curso

Fonte: elaborada a partir da proposta do curso Brinquedoteca Ueap: Formação do Educador da Infância com enfoque no protagonismo, a BNCC e o brincar da criança (2025).

A ação formativa se destaca por sua estrutura modular, que contempla desde a exploração dos saberes sobre a infância até a implementação de práticas de intervenção pedagógica, direcionadas à promoção do protagonismo das crianças. Essa estrutura possibilita aos participantes a articulação entre teoria e prática, elemento fundamental para o desenvolvimento de competências de gestão e liderança emergentes no ambiente escolar.

Inspirado na perspectiva intercultural crítica defendida por autores como Candau (2011), o curso enfatiza a importância de reconhecer e valorizar as múltiplas culturas e saberes presentes no contexto escolar e na própria infância. Essa abordagem demanda uma liderança que possibilita ir além de uma gestão meramente técnica e administrativa, incorporando desafios éticos e políticos que dialoguem com a diversidade cultural e a necessidade de relações horizontais e inclusivas. Assim, o gestor torna-se um mediador que enfrenta as desigualdades históricas, promovendo ambientes onde o respeito às identidades culturais e a escuta ativa contribuam para a construção de uma educação de excelência e de justiça social.

De forma complementar, a proposta integra os pressupostos da Pedagogia-em-Participação descrita por Julia Oliveira-Formosinho (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, Pinazza, 2027), ao apostar em práticas reflexivas e colaborativas, que transformam o cotidiano da escola em um espaço de construção coletiva do conhecimento. Ao valorizar a documentação pedagógica e as experiências lúdicas e participativas, o curso capacita os educadores a enxergar a criança como sujeito ativo, cuja interação e criatividade são essenciais para a prática educativa. Esse movimento pedagógico reforça que a gestão e a liderança educacional devem ser entendidas como processos contínuos de ação-reflexão-ação, em que a transformação institucional se dá por meio da valorização dos saberes e da participação efetiva de todos os envolvidos.

Por fim, a dimensão dialógica, fundamentada nas ideias de Paulo Freire (2021), permeia toda a proposta formativa, enfatizando que a liderança na educação infantil exige escuta, diálogo e compromisso com a transformação social. O curso propicia a criação de espaços para o debate e a problematização conjunta, onde os educadores, gestores e a comunidade escolar se engajam em práticas democráticas e emancipadoras. Dessa maneira, a formação oferecida contribui para a constituição de uma liderança pedagógica transformacional, capaz de articular a interculturalidade, a participação e a dialogicidade para a construção de ambientes educativos mais inclusivos, críticos e inovadores.

Assim, mediante a proposta do curso, os participantes foram analisados com base nos relatórios, permitindo identificar o tempo de atuação dos professores na educação infantil. Essa análise possibilita compreender como a experiência profissional influencia tanto a apropriação dos conteúdos abordados quanto a ressignificação das práticas pedagógicas. Conforme demonstrado na tabela 1, há uma diversidade de trajetórias, com professores atuando entre 2 e 10 anos na área, o que enriquece os processos formativos e os diálogos construídos ao longo do curso.

Tabela 1. Tempo de Atuação dos Professores na Educação Infantil

Anos de Experiência	Número de Professores
10 anos	1
8 anos	3
2 anos	2

Fonte: elaborada a partir dos relatórios parciais do curso (2025).

A diversidade de experiências entre os participantes revela como a formação continuada pode impactar de maneira diferenciada os percursos profissionais, promovendo tanto o aprofundamento de saberes já consolidados quanto a abertura para novas práticas entre os docentes em início de carreira. Professores com maior tempo de atuação demonstraram maior capacidade de articular os conteúdos do curso com situações complexas do cotidiano escolar, enquanto os docentes mais recentes apresentaram maior receptividade às abordagens inovadoras e às práticas colaborativas propostas.

Essa interação entre diferentes níveis de experiência favoreceu a construção de uma comunidade de aprendizagem plural, onde o compartilhamento de vivências e reflexões fortaleceu a liderança pedagógica como prática coletiva e situada. Assim, o curso não apenas promoveu o desenvolvimento individual dos docentes, mas também fomentou uma cultura institucional voltada à escuta, à participação e à valorização dos saberes diversos presentes na educação infantil.

Essa transformação está alinhada à concepção de cultura escolar como espaço de construção coletiva, onde o diálogo e a escuta são práticas fundantes da ação pedagógica. Segundo Candau (2011), a interculturalidade crítica exige que as instituições educativas reconheçam e legitimem os saberes historicamente silenciados, promovendo relações horizontais entre os sujeitos. Nesse sentido, a escuta ativa na educação infantil não se configura como mera técnica, mas como atitude ética e política que sustenta uma gestão democrática e sensível às singularidades culturais das crianças e suas comunidades.

Dessa forma, a partir das reflexões das seis professoras foram feitas as análises das narrativas docentes, compreendendo a formação como espaço de transformação. As narrativas extraídas dos relatórios parciais do Programa Brinquedoteca UEAP revelam transformações significativas na compreensão e aplicação dos conceitos discutidos ao longo do curso “Formação do Educador da Infância com Enfoque no Protagonismo, a BNCC e o Brincar da Criança”. Os relatos dos professores evidenciam uma mudança de olhar sobre a infância, o brincar e a gestão escolar, apontando para uma ressignificação das práticas pedagógicas no cotidiano das instituições.

A narrativa da Professora 1, por exemplo, expressa uma virada conceitual:

“Mudou a forma de ver o brincar na sala de aula.”

“Fazer reunião na escola e colocar o brincar no eixo de aprendizagem, foi uma reflexão necessária nas ações de gestão escolar.”

“Agora as atividades envolvem mais o brincar, mas um brincar com as crianças protagonistas do espaço” (Profª.1, 2025).

A narrativa da Professora 1 revela uma mudança profunda na concepção sobre o brincar: deixou de ser um complemento lúdico esporádico para se tornar o eixo articulador de toda a rotina escolar. A própria organização de reuniões pedagógicas passou a ter o brincar como ponto central de discussão, o que reflete uma gestão que reconhece as potencialidades formativas das atividades lúdicas.

Quando a escola coloca o brincar “no eixo de aprendizagem”, ela não só valoriza a dimensão afetiva e social da infância, mas também redefine a avaliação do processo educativo, priorizando a observação sistemática das interações infantis e a construção conjunta de significados em sala

de aula. Essa transformação indica uma transição de práticas fragmentadas para um currículo integrado, onde o brincar atravessa todas as áreas do conhecimento e orienta decisões estratégicas no cotidiano escolar.

Além disso, esse reposicionamento do brincar reafirma o protagonismo das crianças na elaboração do próprio percurso de aprendizagem. Ao situar as crianças como autores e coautores de suas experiências, as atividades lúdicas passam a servir como meio de documentação pedagógica, permitindo a criação de registros reflexivos que evidenciam interesses, hipóteses e descobertas infantis. Essa prática dialoga diretamente com Oliveira-Formosinho (2019), que considera a documentação um instrumento emancipatório: ao tornar visível o processo de construção do conhecimento, ela fortalece a escuta ativa e possibilita ajustes finos nas práticas pedagógicas. Assim, o brincar deixa de ser um momento isolado de diversão e se converte em uma estratégia intencional de investigação, sensível aos contextos e capaz de apoiar a tomada de decisões educacionais mais inclusivas e colaborativas.

A Professora 2 reforça essa percepção ao afirmar:

“Eu posso citar que a escola começa a ver a criança que aprende no processo educativo e não apenas uma BNCC a cumprir.”

“A gestão passou a ver a criança no brincar” (Profª.2, 2025).

Aqui, observa-se uma crítica à lógica normativa e conteudista da BNCC, substituída por uma abordagem mais dialógica e contextualizada. Essa reflexão se aproxima da crítica de Candau (2011) às práticas pedagógicas que ignoram as diferenças culturais e os saberes do cotidiano escolar. Ao reconhecer a criança como sujeito ativo do processo educativo, os professores passam a valorizar práticas que emergem da escuta e da vivência local.

Esse movimento de ruptura com o imperativo normativo reforça, na ótica de Candau (2011), a necessidade de um currículo situado e reflexivo. Ao deslocar o foco de diretrizes prescritivas para processos de avaliação formativa que emergem das práticas cotidianas dos alunos e do brincar, a gestão escolar reconstrói seus parâmetros de qualidade pedagógica. Para Candau (2011), o currículo deve ser concebido nas tensões entre saberes escolares e saberes comunitários, legitimando os conhecimentos culturais locais e fomentando uma práxis colaborativa e crítica. Dessa forma, ao valorizar as vivências e os interesses infantis, a escola confere real poder de agência às crianças e constrói um espaço educativo inclusivo, sensível às singularidades de cada contexto.

O relato da Professora 3 aprofunda essa dimensão:

“Colocar mais atividade que retome o contexto Amazônico com as crianças, essa semana trabalhando as histórias contadas pelos pais.”

“Ter a criança como protagonista na escola, essa mudança a cada dia toma conta do processo de escuta nas atividades” (Profª.3, 2025).

Essa narrativa revela o esforço de integrar a cultura amazônica ao currículo, valorizando os saberes das famílias e da comunidade. Trata-se de uma prática que rompe com o adultocentrismo e com a homogeneização curricular, conforme propõe Freire (2021, 1987), ao defender uma educação libertadora, centrada no diálogo e na valorização dos saberes populares. A escuta ativa e o reconhecimento da criança como sujeito cultural são elementos centrais dessa pedagogia transformadora.

A proposta do curso, ao articular teoria e prática por meio de módulos formativos, oficinas e produção de material didático, promove um espaço de formação continuada que estimula a reflexão crítica, a escuta sensível e a construção coletiva de saberes. Como destaca Oliveira-Formosinho et al. (2007), a pedagogia da infância deve dialogar com o passado e construir o futuro, reconhecendo

a criança como coconstrutora do conhecimento e o professor como sujeito em constante formação.

Assim, a Professora 4 relata uma prática que veio do improviso e gerou coprodução e liderança compartilhada

“Então, no dia das mães havia planejando um vaso com planta para lembrança, tudo nesse dia aconteceu, esqueci materiais em casa e atividade atrasou, já estava perto do horário das mães entrarem na sala e ter a lembrança com os filhos e nada ficava pronto. Pedi para as mães entrarem e em vez de receberem a lembrança, elas fizeram a lembrança juntos com as crianças, pronto, isso mudou a forma de organizar o momento e nunca vou esquecer” (Profª 4)

Nesta narrativa, a falha no planejamento e o improviso tornam-se oportunidade para abrir espaço à coprodução de saberes entre família e escola. A ação de convidar as mães a construir o presente com os filhos traduz uma postura de liderança distribuída, em que a autoridade docente se dilui em favor da corresponsabilidade comunitária. Libâneo (2009) defende que a gestão democrática assume o erro não como fracasso, mas como ponto de partida para fortalecer vínculos e gerar decisões coletivas.

Spillane (2006) amplia essa ideia ao mostrar que a verdadeira capacidade de um gestor escolar está em mobilizar o improviso como recurso de aprendizagem e adaptação contínua às demandas imprevisíveis do cotidiano.

A narrativa da professora 5 analisa o contexto da educação infantil, ao afirmar que

“Pensar no contexto com a criança é de fato a maior mudança no processo de organizar e fazer gestão com as crianças.”

“Propostas são validas com o brincar e as crianças juntas” (Prof.4).

Esses depoimentos realçam a centralidade do contexto cultural e das vivências infantis na elaboração de projetos pedagógicos. Saviani (2018) ensina que a escola democrática se estrutura a partir dos interesses e dos saberes da comunidade, e não de roteiros pré-definidos. A partir desse olhar, “propostas com o brincar” deixam de ser meras atividades de recreio para se tornarem eixos estruturantes do currículo.

Leithwood et al. (2008) apontam que gestores eficazes criam ambientes de aprendizagem flexíveis, onde tempo e espaço se alinham aos ritmos e aos desejos das crianças. Essa sensibilidade ao contexto aproxima-se ainda das práticas de documentação pedagógica descritas por Oliveira-Formosinho (2019), que ressaltam a escuta ativa como alicerce para planejar intervenções verdadeiramente significativas

Já a professora 6 aponta em sua reflexão que o tempo, espaço e cultura possibilitam a criança como construtora de sentidos

“O tempo e espaço no contexto da escola precisa olhar para a criança que recebemos, seu processo cultural e isso faz toda diferença.”

“A cultura infantil das crianças é construída todos os dias e a escola faz parte do processo como um todo” (Prof.5).

Nesta fala, a gestão escolar ressignifica os elementos básicos de organização — tempo e espaço — a partir das vivências culturais das crianças. Candau (2011) defende que respeitar as diferenças culturais no cotidiano escolar é condição para práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade das crianças. Freire (2021) complementa ao afirmar que uma educação como prática da liberdade exige fluxos horizontais de saberes entre professores e educandos. Fullan (2016), por sua

vez, descreve como líderes transformadores estruturam “momentos de coaprendizagem” em que a rotina escolar se torna terreno fértil para inovação e pertencimento.

Além de ressignificar o tempo e o espaço a partir das culturas infantis, essa reconfiguração inaugura um currículo vivo, construído em permanente negociação entre escola e comunidade. Para Candau (2011), abandonar o currículo prescritivo significa abrir espaços de legitimação aos saberes cotidianos, fortalecendo a identidade e o protagonismo dos alunos. Freire (2019) complementa ao sublinhar que essa práxis dialógica converte a sala de aula em terreno de coaprendizagem, onde educadores e educandos se reconhecem mutuamente como sujeitos de saber. Fullan (2016) alerta que líderes que promovem esses encontros horizontais criam condições para a inovação sustentável e o senso de pertencimento. Nesse cenário, tempo e espaço deixam de ser meros parâmetros organizacionais e se tornam instrumentos de uma gestão escolar radicalmente democrática e sensível às singularidades culturais.

Essas análises mostram que, para os docentes formados no curso, a mudança na gestão escolar não ocorre apenas na adoção de novos procedimentos burocráticos, mas na reformulação de papéis, na abertura ao diálogo e na valorização dos contextos culturais das crianças como ponto de partida para toda ação educativa.

Considerações finais

As análises realizadas ao longo deste estudo evidenciam que a formação continuada de educadores da infância, quando pautada em referenciais teóricos críticos e práticas reflexivas, pode promover transformações significativas na gestão e liderança educacional. O curso “Formação do Educador da Infância com enfoque no protagonismo, a BNCC e o brincar da criança” demonstrou ser um espaço potente de construção coletiva de saberes, onde os docentes ressignificam suas práticas a partir da escuta ativa, da valorização da cultura infantil e da articulação entre teoria e prática.

A abordagem intercultural crítica, aliada à pedagogia da participação e à educação dialógica, revelou-se essencial para consolidar uma liderança educacional comprometida com a justiça social e cultural. Os relatos dos professores participantes indicam que a formação contribuiu para ampliar o olhar sobre a infância, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e protagonistas do processo educativo. Essa mudança de perspectiva fortalece a construção de ambientes escolares mais democráticos, inclusivos e sensíveis às realidades locais.

Além disso, a análise pedagógica emergiu como ferramenta estratégica para tornar visível o pensamento infantil e orientar decisões educativas mais contextualizadas. A liderança, nesse contexto, deixa de ser uma função meramente técnica e passa a ser compreendida como prática ética, relacional e transformadora. Os gestores tornam-se articuladores de sentidos, capazes de promover espaços de diálogo, pertencimento e coprodução de saberes entre crianças, educadores e famílias.

Dessa forma, conclui-se que investir em formações que integrem os princípios da escuta, da participação e da interculturalidade é fundamental para fortalecer a atuação dos educadores como líderes pedagógicos. A experiência analisada reafirma que a transformação institucional na educação infantil depende da valorização dos saberes locais, da construção coletiva de práticas e da promoção de uma cultura escolar que reconheça a infância como tempo de cidadania, criatividade e protagonismo.

Referências

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240–255, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. 5. ed. New York: Teachers College Press, 2016.

LEITHWOOD, Kenneth et al. **Leading with teacher emotions in mind**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2009.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. **Naturalistic Inquiry**. Newbury Park: Sage Publications, 1985

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SPILLANE, James P. **Distributed leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

Recebido em: 15 de Setembro de 2025

Aceito em: 07 de Novembro de 2025