

ESCOLA: SUJEITO COLETIVO

SCHOOL: COLLECTIVE SUBJECT

ESCUELA: SUJETO COLECTIVO

Andreia dos Santos Gomes Vieira – SEEDF/UnB - ORCID ¹0000-0002-0582-6472
Cristina Massot Madeira Coelho – UnB - ORCID ² 0000-0002-9727-5419

Resumo: Este trabalho é um recorte de pesquisa vinculada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Compreende a dinâmica de uma escola de Educação Infantil na periferia do Distrito Federal, tendo como aporte a Teoria da Subjetividade, sendo a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-Interpretativa, os alicerces da construção metodológica. O objetivo é analisar a emergência de uma escola como sujeito coletivo, além de refletir sobre o potencial do trabalho pedagógico coletivo e a relevância da subjetividade no favorecimento das práticas pedagógicas. O modelo teórico enunciou três eixos de inteligibilidades: a) Pertencimento e valorização: a abordagem étnico-racial no Projeto Político-Pedagógico; b) A valorização da diversidade local: articulação escola-comunidade, o olhar singularizado para a comunidade ampliada e sua cultura periférica; e, c) Implicação afetiva na realização do trabalho pedagógico integrado e a participação de diferentes agentes educativos. Os resultados revelam a realização de um trabalho pedagógico plural e decolonizado. A escola emergiu como um espaço de empoderamento, promovendo a inclusão e o fortalecimento dos laços comunitários. Ao assumir a condição de sujeito coletivo, a instituição desempenhou um papel crucial na promoção de uma educação socialmente referendada, contribuindo para a construção de uma identidade coletiva no exercício da política pública de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Teoria da Subjetividade; Trabalho Pedagógico; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Cultura da Periferia.

Abstract: This article presents a segment of a research project conducted at the Faculty of Education of the University of Brasília. It examines the dynamics of an Early Childhood Education school located in the periphery of the Federal District, grounded in the Theory of Subjectivity. The objective is to analyze the emergence of the school as a collective subject, while also highlighting the potential of collaborative pedagogical work and the relevance of subjectivity in strengthening educational practices. The

methodological framework was based on Qualitative Epistemology and the Constructive-Interpretative Method. The theoretical model outlined three axes of intelligibility: (a) belonging and appreciation: the ethnic-racial approach within the school's Political-Pedagogical Project; (b) valuing local diversity: the articulation between school and community, with a focus on peripheral culture; and (c) affective involvement in the implementation of integrated pedagogical work with the participation of diverse educational agents. The results reveal the development of a plural and decolonial pedagogical practice. The school emerged as a space of empowerment, fostering inclusion and strengthening community ties. By assuming the condition of a collective subject, the institution played a crucial role in promoting socially validated education and contributed to building a collective identity within the scope of public Early Childhood Education policy.

Keywords: Early Childhood Education; Theory of Subjectivity; Pedagogical Work; Education for Ethnic-Racial Relations; Peripheral Culture.

Resumen: Este trabajo presenta un recorte de una investigación vinculada a la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia. Analiza la dinámica de una escuela de Educación Infantil situada en la periferia del Distrito Federal, tomando como referencia la Teoría de la Subjetividad. El objetivo es examinar la emergencia de la escuela como sujeto colectivo, además de destacar el potencial del trabajo pedagógico colaborativo y la relevancia de la subjetividad en el fortalecimiento de las prácticas educativas. La Epistemología Cualitativa y la Metodología Constructivo-Interpretativa constituyen los pilares de la construcción metodológica. El modelo teórico delineó tres ejes de inteligibilidad: a) pertenencia y valorización: la perspectiva étnico-racial en el Proyecto Político-Pedagógico; b) valorización de la diversidad local: articulación escuela-comunidad, con una mirada singular hacia la comunidad ampliada y su cultura periférica; y c) implicación afectiva en la realización del trabajo pedagógico integrado con la participación de diversos agentes educativos. Los resultados revelan la consolidación de una práctica pedagógica plural y decolonial. La escuela emergió como un espacio de empoderamiento, promoviendo la inclusión y el fortalecimiento de los lazos comunitarios. Al asumir la condición de sujeto colectivo, la institución desempeñó un papel crucial en la promoción de una educación socialmente validada, contribuyendo a la construcción de una identidad colectiva en el marco de la política pública de Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Infantil; Teoría de la Subjetividad; Trabajo Pedagógico; Educación para las Relaciones Étnico-Raciales; Cultura de la Periferia.

INTRODUÇÃO

A instituição de Educação Infantil é um dos primeiros espaços coletivos de convivência das crianças fora do meio familiar, tendo um importante papel no processo

de desenvolvimento infantil e na defesa dos direitos das crianças. Contudo, dados de acesso (Brasil, 2025) revelam que o direito à creche e à pré-escola ainda é atravessado por marcadores de raça e classe. Embora as instituições públicas atendam majoritariamente, crianças negras e das classes populares, as barreiras de acesso penalizam esses grupos.

Creches e pré-escolas desempenham uma dupla função indissociável: a sociopolítica, que reconhece as crianças como sujeitos de direitos e estreita os vínculos com as famílias; e, a pedagógica, que se concretiza na intencionalidade educativa de organizar experiências enriquecedoras por meio de interações e brincadeiras (Brasil, 2013). Embora o campo normativo busque unificar objetivos educacionais no País, a mera padronização legal não abarca a complexidade de uma prática que visa ao desenvolvimento integral de cada criança (Brasil, 1996).

Para que o texto da lei se torne realidade, é essencial reconhecer que as infâncias brasileiras partem de condições distintas e demandam práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade concreta dos seus territórios. Esse cenário exige o compromisso de transformar o cotidiano pedagógico em um ato de valorização e de afirmação das identidades de bebês e crianças, e de enfrentamento de assimetrias que historicamente as cercam. Afinal, como seria possível um desenvolvimento pleno se não considerarmos as diferentes realidades e necessidades de cada criança?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2013) definem o currículo como um conjunto de práticas que articulam as experiências e os conhecimentos infantis com os saberes do patrimônio humano. Ao colocar a criança, seus contextos e pertencas no centro do processo educativo, o documento afirma a importância de práticas que reconheçam a diversidade e enriqueçam as singularidades infantis. Compreende-se, portanto, que o desenvolvimento integral só se efetiva quando intrinsecamente ligado à equidade, transformando o ambiente escolar em um lugar de valorização das trajetórias infantis e integrando ao fazer pedagógico, a bagagem que os bebês e as crianças trazem de suas vivências familiares e comunitárias.

Como a educação de bebês e crianças está profundamente vinculada ao cotidiano (Barbosa, 2003), neste escrito refletimos sobre o potencial do trabalho pedagógico coletivo e da atenção às especificidades de cada comunidade escolar. Desse modo, buscamos evidenciar sua contribuição para os processos educativos na Educação Infantil e destacar, fundamentalmente, a relevância da subjetividade na materialização dessa prática.

A base teórica da pesquisa é a Teoria da Subjetividade, na perspectiva histórico-cultural de González Rey, abordagem que supera as dicotomias tradicionais e permite compreender a natureza dinâmica de processos educativos em sua dimensão subjetiva. O percurso epistêmico-metodológico fundamenta-se na Epistemologia Qualitativa e na Metodologia Construtivo-Interpretativa. Esse arcabouço conceitual referenda o protagonismo do(a) pesquisador(a) na produção do conhecimento, concretizado por meio de um processo dialógico e construtivo-interpretativo. Nele, a validade científica é alcançada pela organização e articulação de diferentes indicadores em um modelo teórico capaz de gerar inteligibilidade sobre o fenômeno estudado.

Na Teoria da Subjetividade, a categoria ‘sujeito’ difere da representação de indivíduo ou pessoa. Abrange a processualidade, a recursividade e a complexidade das dimensões individual e social, produzidas e organizadas na vida cultural enquanto sistema, engendrando qualidade ontológica ao conceito a partir de processos simbólico-emocionais, os sentidos subjetivos (González Rey, Mitjáns Martínez, 2021).

Nessa perspectiva, pensar a escola, como um conjunto de pessoas que vivenciam esse espaço, é muito mais do que refletir sobre um lugar físico ou sobre um conjunto de projetos pedagógicos. Como diz Freire (2003), a escola é mais que prédios é, sobretudo, gente; assim, considerar a sua dimensão humana, apresentando-a como sujeito subjetivamente configurado em sua própria experiência institucional, consiste no objetivo deste artigo.

O estudo evidenciou, em seu modelo teórico, a coletividade como dimensão fundante da subjetividade social da escola. Sentidos subjetivos associados a sentimentos de pertencimento ao território, de valorização da diversidade local, de fortalecimento das

relações com a comunidade e de implicação afetiva na realização do trabalho, emergiram na configuração subjetiva social do grupo escolar. Argumenta-se, assim, que a escola, ao se constituir como sujeito coletivo, abriu vias alternativas de subjetivação para a realização de política pública capaz de viabilizar um trabalho socialmente referendado.

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Dadas as especificidades dos grupos etários atendidos na EI, educar e cuidar são dimensões indissociáveis, permitindo que as crianças construam significados pessoais e coletivos durante seu processo de desenvolvimento (Brasil, 2013). Nessa perspectiva, a educação cuidadosa deve ser inclusiva, abrangendo a diversidade cultural das crianças e respeitando, entre outras peculiaridades, suas identidades étnico-raciais.

Para Bento (2012, p. 66), a “identidade racial é entendida como direito e como condição imprescindível para assegurar saúde, bem-estar e desenvolvimento pleno de todas as crianças, em particular das negras”. A autora elucida que a formação dessa identidade se inicia na primeira infância, período quando as crianças se mostram altamente sensíveis aos valores sociais e ao fenótipo hegemônico. Esse cenário reflete-se na EI, onde práticas cotidianas muitas vezes perpetuadas por adultos podem reforçar o racismo, produzindo uma socialização marcadamente distinta entre crianças negras e brancas (Abramowicz; Oliveira, 2012; Vieira, Madeira Coelho, 2024).

Em articulação com a raça, marcadores como classe e territorialidade constituem dimensões fundamentais, uma vez que o espaço geográfico está intrinsecamente imbricado na constituição das infâncias (Fernandes; Lopes, 2020). No Distrito Federal, dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (Distrito Federal, 2018), que servem de panorama para o ano de realização desta pesquisa, em 2019, indicam que 57,6% da população se autodeclara negra. Destes, 50,9% residem em Regiões Administrativas de média-baixa renda e 13% em áreas de baixa renda.

bell hooks (2017) reflete que a classe social não se restringe à questão monetária, abrangendo o modo como o conhecimento é distribuído e recebido, as condutas dos

sujeitos no ato educativo e a forma como as práticas pedagógicas são desenvolvidas. Nesse sentido, a vulnerabilidade econômica resulta em uma exclusão multifacetada, manifestada pela concentração da população negra em áreas periféricas.

Se considerarmos as informações educacionais, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Brasil, 2020) indicou, em 2019, no contexto distrital, 72,93% das crianças declaradas pardas e 71,09% das pretas frequentavam a pré-escola em unidades escolares da rede pública de ensino.

Ao refletir sobre os dados (Brasil, 2020), é possível interpretar que as práticas pedagógicas ainda reproduzem um projeto eurocêntrico e elitista. Trata-se de uma estrutura excludente e violenta, que faz com que crianças negras e da periferia não se reconheçam na escola, sendo obrigadas a se adaptar a um padrão homogêneo que desvaloriza a diversidade e subalterniza suas culturas. Enfrentar os efeitos da discriminação, do racismo e dos estereótipos na EI é uma urgência. Não basta celebrar a cultura negra em datas específicas, é necessário incorporá-la de forma contínua e estruturante no cotidiano escolar (Gonçalves, Ivenicki; 2022).

A revisão da literatura sobre o tema evidencia aspectos fundamentais que, de forma integrada, potencializam as práticas pedagógicas na primeira infância, no fazer pedagógico da instituição estudada e revelam-se como uma manifestação da coletividade emergente. Essa, enquanto dimensão fundante da subjetividade social da instituição, atua como a matriz geradora que permite a articulação destes processos na produção subjetiva constitutiva da identidade e da cultura daquela comunidade escolar. Esse movimento favoreceu, sob a nossa lente construtivo-interpretativa, a emergência da escola como sujeito coletivo.

A Teoria da Subjetividade de González Rey supera dicotomias tradicionais e tem a subjetividade como conceito central na produção do conhecimento, definida como produções simbólico-emocionais produzidas nas experiências vividas por pessoas nas condições da cultura. Para esta reflexão, vamos nos ater aos conceitos de sentidos subjetivos, subjetividade social e sujeito.

A categoria sentidos subjetivos constitui-se como a unidade entre “processos

simbólicos e emoções em um espaço de atividade culturalmente delimitado do indivíduo, no qual ambos os processos se implicam de forma recíproca, sem que um seja causa da aparição do outro” (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p. 54). Gerados na experiência vivida e em processos dialógicos, os sentidos subjetivos não emergem de forma linear ou intencional; referem-se ao modo como indivíduos e grupos, a partir de configurações, produzem subjetividade diante do que vivenciam. Assim, a categoria ressalta a subjetividade não como reflexo ou resposta direta, mas como produção singular estruturada na indissociabilidade entre a história pessoal e os contextos sociais.

Compreendida como um “[...] complexo sistema de configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social, que em sua expressão se articulam estreitamente entre si, definindo complexas configurações subjetivas na organização social” (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017, p. 79), a subjetividade social forja-se na relação dialética e recursiva com a subjetividade individual. Afastando-se de visões somatórias, o conceito traduz processos concomitantes e integrados, que operam simultaneamente nos sujeitos e nas práticas institucionais. A categoria representa um sistema de configurações únicas, que se expressam de modo diferenciado na organização e funcionamento de distintos grupos, em seus sistemas de relações e em suas práticas.

O sujeito emerge em múltiplos cenários e atua como gerador de processos simbólico-emocionais singulares. Essa categoria conceitual ultrapassa a mera representação de indivíduos ou grupos, definindo aquele que “[...] abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas ao longo delas [...]” (Mitjáns Martínez, 2020, p. 53).

Complementarmente, González Rey (2019) elucida que a condição de sujeito não é universal, a-histórica ou estática. Subjetivamente configurado em sua experiência, o sujeito constitui-se historicamente nas tensões entre suas necessidades e as restrições institucionais. Revela-se, assim, um agente ativo, capaz de gerenciar seus processos, assumir escolhas e agir de maneira intencional diante do tecido social.

O percurso metodológico fundamenta-se na Epistemologia Qualitativa e na

Metodologia Construtivo-Interpretativa, que se apoiam em três principais premissas: a) a produção construtivo-interpretativa do conhecimento; b) o caráter dialógico do processo de produção do conhecimento; e, c) o valor do singular como instância válida de produção do conhecimento.

A pesquisa de origem deste artigo realizou-se entre fevereiro de 2018 e abril de 2019, em uma instituição pública de EI, que atende crianças de 4 a 6 anos na pré-escola, denominado aqui como Jardim¹ e está localizado na periferia, em uma das cinco regiões administrativas do Distrito Federal. Estas regiões possuem o maior índice de autodeclarados negros e insere-se no grupo 4, caracterizado como baixa renda (Distrito Federal, 2018). Seu Projeto Político Pedagógico indica que 75% das famílias se autodeclararam pardas e pretas, e a maioria delas é beneficiada por programas sociais do governo.

Por tratar da subjetividade social do Jardim, o estudo considerou a amplitude do trabalho pedagógico e contou com a participação de diferentes atores da instituição: 12 professoras, uma coordenadora, uma diretora, cinco auxiliares de educação, dois educadores sociais voluntários, duas turmas de crianças (28 alunas(os) cada) e seus familiares.

Do ponto de vista ético, o percurso seguiu estritamente os preceitos da pesquisa qualitativa, garantindo o consentimento livre e o anonimato dos participantes por meio do uso de pseudônimos. Para esta publicação decorrente do mesmo contexto do estudo, a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética, CAAE: 3650025.7.0000.5540, Número do Parecer: 8.156.671.

Metodologicamente, a pesquisa iniciou-se pela construção do cenário social, entendido como um espaço de relações e vínculos que sustentam o diálogo entre pesquisador(a) e colaboradoras(es) ao longo de todo o processo investigativo (González Rey; Mitjáns Martínez, 2021). Como um processo aberto e dialógico, o(a) pesquisador(a) constrói sentidos junto aos(as) participantes a partir de vínculos e de sua criatividade.

¹ Denominação dada à instituição, utilizada para preservar a identidade dos(as) participantes da pesquisa

Conjecturas iniciais foram produzidas e ganharam força na medida em que a investigação avançou. Os indicadores surgiram das múltiplas expressões dos participantes e funcionaram como pontos de partida interpretativos, dando origem às hipóteses inscritas nas análises e discussões, compreendidas como ideias que permitem gerar conhecimento sobre o tema estudado (González Rey; Mitjáns Martínez, 2021).

A produção das informações ocorreu por meio de instrumentos variados, como questionários, cartas, comentários sobre imagens, desenhos e fotografias, funcionando na criação de espaços dialógicos que favoreceram a expressão das(os) colaboradoras(es) em dinâmicas conversacionais.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

O modelo teórico evidenciou a coletividade como dimensão fundante da subjetividade social da instituição. Nesse movimento, sentidos subjetivos atrelados ao pertencimento territorial, à valorização da diversidade local, ao fortalecimento dos vínculos comunitários e à implicação afetiva com o trabalho pedagógico mostraram-se configurados subjetivamente na dinâmica do grupo escolar. Educação, cultura da periferia e relações étnico-raciais interseccionam-se na emergência Jardim como sujeito. Comunicamos, a seguir, três eixos de inteligibilidade em consonância com o objetivo proposto neste trabalho.

a) Pertencimento e valorização: a abordagem étnico-racial no Projeto Político-Pedagógico

No jardim, sentidos subjetivos associados ao pertencimento e reconhecimento identitário indicam a potência da coletividade, enquanto produção subjetiva, no cotidiano da escola. Esse processo engendra novos sentidos subjetivos acerca da vivência de crianças e famílias no espaço escolar, convertendo processos históricos de exclusão em ações de afirmação, dignidade e autoestima. Essa dinâmica encontra sua

sustentação e legitimidade na materialização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Ao institucionalizar as diretrizes da Lei 10.639/03 como princípio ético-político de sua identidade, o PPP opera como um organizador sistêmico que ampara o trabalho pedagógico e dá segurança institucional às ações do grupo.

Na noção de coletividade que permeia a subjetividade social, os princípios relativos à convivência étnico-racial são valorizados e manifestam-se nas várias interações e nas práticas educativas da escola. Ademais, a incorporação desse tema no PPP da escola gerou novas demandas, como a necessidade de representatividade e reconhecimento de sua comunidade em materiais, murais, livros e brinquedos.

A inclusão da representatividade negra e de outras etnias nas práticas pedagógicas é visível nos murais, nas festividades, nas aquisições feitas pela escola. Como, por exemplo, nos brinquedos e livros que abordam estas questões, na produção de tintas e na disponibilização de caixas de giz de cera em uma gama diversificada de tons, que refletem a cor real da pele das crianças. A escola conta com uma coleção abrangente de literatura afrocentrada, possibilitando que as crianças se vejam refletidas nas histórias infantis. Algumas professoras possuem seu próprio acervo e frequentemente emprestam obras para os demais colegas.

Para a professora Jaqueline, o reconhecimento, valorização e integração da representatividade negra em diversos contextos ajuda a fortalecer a identidade das crianças negras e, também, enriquece o processo educativo das crianças não negras. No entanto, ela enfatiza que as abordagens nas escolas devem ir além das características físicas, pois é essencial que as crianças aprendam sobre as manifestações sociais, culturais e artísticas. Para tanto, ela busca trabalhar com materiais relacionados ao continente africano e literaturas infantis de países que contêm contos da tradição africana, muitas dessas escritas em outras línguas e traduzidos por ela.

Em um dos murais, encontramos um trabalho que apresenta o mito da criação do mundo na tradição *iorubá*.

Notamos que as crianças reconheciam a diversidade cultural e social do continente africano. Em rodas conversas, mencionaram costumes e lendas de diferentes

povos africanos, identificando-os. Jonathan compartilhou informações sobre o povo *Axânté* e mencionou que na sala também utilizaram tinta para criar um tecido *Kente*. Tiago indicou-nos no mapa onde está a África e apontou para o Senegal, a terra de *Kiriku*. Ouvimos sobre a história de *Anansi*, a aranha tecelã, de Gana, narrada pelas crianças.

Na entrada da escola, há uma placa que reconhece a instituição como uma das vencedoras do Prêmio Professores do Brasil, na 9ª edição, de 2015. Essa não foi a única ação da escola que ganhou notoriedade nacionalmente. As crianças do Jardim, algumas(uns) professoras(es) e a diretora participaram do curta-metragem que explora a valorização das raízes negras através dos cabelos crespos, um elemento central da identidade negra. Analisa, também, como a Lei 10.639/03 vem sendo desenvolvida em iniciativas de diferentes escolas brasileiras.

Outro ponto importante são as formações pedagógicas em serviço. Acompanhamos encontros e oficinas sobre as culturas africana, afro-brasileira e indígena em que participavam docentes e todas(os) as(os) outras(os) profissionais em formação continuada sobre questões raciais e étnicas. O mote destas ações foi o reconhecimento de que essas temáticas são complexas e fundamentais para promover uma educação inclusiva, justa e representativa da diversidade social e cultural.

O acesso a conhecimentos e formação adequada, com foco no letramento racial, é respaldado pelo PPP da escola. As(Os) profissionais recebem suporte e orientação para colocar em ação o que é estabelecido legalmente. Esse apoio possibilita a implementação de práticas pedagógicas que incorporam conteúdos relacionados às questões raciais, favorecendo a reflexão e a conscientização das(os) profissionais, e reforçando o papel da escola como espaço de transformação social.

b) A valorização da diversidade local: articulação escola-comunidade, o olhar singularizado para a comunidade ampliada e sua cultura periférica

A articulação escola-comunidade no Jardim desvela que a periferia geográfica é singularizada na subjetividade social da instituição, transmutando-se de um espaço historicamente associado à carência, para um território gerador de potencialidades. Esse movimento não ignora as profundas dificuldades estruturais locais; ao contrário, parte do reconhecimento consciente delas por profissionais que, integrando a própria comunidade, ressignificam esta realidade

Nesse processo, emergem sentidos subjetivos associados à potência e à subversão da escassez, os quais se articulam a produções subjetivas direcionadas à ruptura de dicotomias institucionais. Assim, a construção de uma cultura do pertencimento se tece no valor atribuído à coletividade, reverberando tanto no espaço escolar quanto na comunidade ampliada, manifestando-se de forma singular nas produções subjetivas e nas práticas educativas dos docentes.

Na organização do trabalho escolar, as(os) profissionais buscam construir um senso de comunidade e pertencimento. Esses sentimentos não se restringem apenas ao ir ou estar na escola, mas também envolve sentir-se representado de diferentes maneiras em uma unidade escolar que é institucional e burocrática, mas também social e relacional. A compreensão de comunidade escolar é ampliada na relação com a comunidade local e com os elementos de subjetividade social presentes no território em que a escola se localiza, uma das grandes cidades da periferia do Distrito Federal. A unidade escolar avista possibilidades e busca cultivar o sentimento de valorização e capacidade no grupo, nas crianças e nas famílias.

A *práxis* pedagógica do Jardim integra as culturas escolar, familiar e local, reconhecendo a indissociabilidade entre a identidade da criança e seu território. Ao acolher múltiplos saberes sob uma perspectiva humanística, a instituição contrapõe-se à histórica hierarquização que subalterniza as vivências comunitárias perante o conhecimento escolar. Essa ruptura, contudo, demandou um processo contínuo de construção com os atores da escola e com as próprias famílias

Mãe D, 1ºp: *No começo eu achava uma escola estranha, mas com o passar do tempo fui percebendo que na verdade era um colégio de boas índoles. Um colégio onde ensina nossas*

crianças a serem totalmente independentes. Ensina a literatura, o valor do brincar, dividir e respeitar uns aos outros. (...) Esse colégio mostrou que nossas crianças não precisam apenas de lápis, caderno e avaliações.

Esse registro ilustra que, embora envoltas em um sentimento de coletividade, algumas famílias inicialmente estranharam a incorporação de aspectos da cultura local no trabalho pedagógico. Contudo, esse tensionamento revelou que o grupo passou a conceber o desenvolvimento infantil além do aspecto puramente cognitivo, indicando uma visão ampliada dos processos escolares e pedagógicos.

No início do ano letivo, o corpo docente percorreu a totalidade dos espaços da escola e de seus arredores, movimento que acolheu (as)os novas(os) profissionais e rememorou o percurso das(os) veteranas(os). A defesa da gestora por um "sentir e viver", a comunidade ilustra a visão ampliada de escola, na qual a liderança institucional se alinha à perspectiva comunitária. Sob esse prisma, o trabalho pedagógico da gestão expressa a coletividade e a implicação afetiva, superando as amarras da dimensão puramente burocrática.

A Professora Jussara expressa uma produção subjetiva que posiciona a afetividade como singularidade institucional. Em sua *práxis*, o pertencimento comunitário e a valorização da cultura local integram organicamente a gestão pedagógica. Esse agir decorre de uma configuração subjetiva que compreende a escola como promotora do desenvolvimento integral e da cidadania, superando a dimensão puramente instrucional da escolarização.

Durante o trabalho de campo, observamos a integração de manifestações culturais locais ao cotidiano pedagógico por meio de oficinas de *Hip Hop*, rodas de capoeira e apresentações infantis ao ritmo do *Funk*. Embora englobem ricas dimensões musicais, corporais e poéticas, essas linguagens frequentemente enfrentam barreiras institucionais, sendo marginalizadas ou rotuladas como subcultura pela escola tradicional das infâncias. Rompendo com esse estigma, a instituição também aproximou as crianças das obras neo-expressionistas de Jean-Michel Basquiat, enquanto o Jazz de John Coltrane e Miles Davis ambientavam sonoramente as atividades na sala de referência.

Nas interações cotidianas com as crianças, evidenciou-se que a diversidade cultural do território está organicamente incorporada à rotina escolar. Esse fenômeno manifesta-se nas estéticas corporais, no repertório musical partilhado e nas expressões populares que singularizam a comunidade escolar. Por exemplo, gírias locais, longe de serem reprimidas, emergiram como elemento legítimo de interlocução, eram compreendidas pelas professoras e demais profissionais, sinalizando um espaço de acolhimento e partilha cultural na expansão do universo linguístico e expressivo das crianças.

c) Implicação afetiva na realização do trabalho pedagógico integrado e a participação de diferentes agentes educativos

A análise da dinâmica relacional desvela que a concepção de coletividade que participa da subjetividade social do Jardim engendra potente produção de sentidos subjetivos de pertença democrática e autoria institucional. Nelas, a inclusão efetiva de todos os segmentos na tomada de decisões fratura a lógica da gestão puramente vertical e burocrática.

Ao experimentarem o valor real de suas vozes no cotidiano, os atores escolares, as famílias e as crianças produzem processos simbólico-emocionais que convertem o espaço institucional em um território de cooperação, diálogo e engajamento compartilhado. Esse contexto é associado com a emergência de sentidos subjetivos de valorização recíproca e reconhecimento da alteridade, consolidando uma rede de afetividade horizontal. Nessa rede, o papel de cada profissional, independentemente de sua posição hierárquica, é legitimado pelas famílias e pelas crianças como suporte vital para o desenvolvimento integrado.

O contexto colaborativo orienta-se por sentidos subjetivos de centralidade da infância acolhida e valorizada, cujo vetor ético reside em situar a singularidade da criança e de suas pertencas históricas e territoriais no cerne da intencionalidade pedagógica. É nessa circularidade afetiva e política que a corresponsabilidade deixa de ser uma

obrigação normativa e transmuta-se em um desejo compartilhado. Os parágrafos seguintes ilustram nossa elaboração.

As famílias reconhecem o esforço dos profissionais. Na construção da informação, são feitas referências às(aos) professoras(es), com os quais as famílias têm um contato mais próximo, assim como a outros membros da equipe pedagógica.

***Mãe A 1ª:** A equipe da escola é excelente, todos são muito dedicados e apaixonados pelo que fazem professores, zeladores, porteiros, cozinheiras.*

Durante as rodas de conversa que tiveram a escola como tema central, as crianças contribuíram para evidenciar o reconhecimento e a valorização dos diversos membros da equipe escolar:

***Criança T, 2ª p:** A tia que do lanche é a tia Lúcia e tem a tia Magali. Se elas não fizer o lanche a gente fica com fome e não aprende. Igual no dia que elas tavam de greve, a gente teve que ir embora mais cedo. Se elas tivessem aqui, a gente tinha tido aula até o final. Eu acho importante. Ela tava de greve porque não pagaram o dinheiro dela.*

***Criança B, 1ª p:** Lá no portão azul, fica a tia da portaria. Ela cuida da gente, fica com a gente pra ninguém levar a gente embora. Eu conheço ela. O nome dela é Estrela e ela fica com uma blusa branca.*

Quando as crianças mencionam os servidores pelo nome, destacando suas funções e reconhecendo a relevância de cada trabalho para o funcionamento conjunto da escola, evidenciam uma conexão e proximidade com essas(es) profissionais. Essa percepção é igualmente compartilhada pelas(os) professoras(es), que reconhecem a relação próxima que se formou entre as crianças e as(os) integrantes da equipe escolar, e também se incluem nessa dinâmica.

***Professora Jéssica:** Eu já passei por diferentes segmentos educacionais e por outras escolas. Quando você vê os pais arrumando a escola, o pessoal da limpeza, da portaria num passeio brincando com as crianças, se envolvendo, você consegue ver o conceito na prática. Isso é a comunidade escolar. Eu mesma quando cheguei aqui fui recepcionada pelo pessoal da merenda, foram elas o primeiro contato, foram elas que inicialmente falaram de como era a escola. Na maioria das escolas o pessoal de apoio é invisível, limpeza, portaria e até secretária. Isso é muito louco.*

A relação equitativa entre integrantes da equipe escolar é um dos aspectos que nos chamou a atenção. Acreditamos que isso contribui para que as(os) auxiliares educacionais sejam vistos como participantes ativos no ambiente escolar e no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Nesse sentido, algumas(uns) dessas(es) profissionais abordam questões pedagógicas de maneira competente em reuniões de avaliação, incluindo aquelas que ajudam na elaboração e no acompanhamento do PPP, adaptando-o às demandas da comunidade.

No que diz respeito à organização do trabalho pedagógico, o planejamento, as ações e as decisões não são responsabilidade de um único grupo. Existem atividades que são, efetivamente, específicas de cada função e geridas pelos seus responsáveis. No entanto, é importante ressaltar que essa organização não ocorre de forma isolada; envolve a participação de ideias, pessoas e a variedade de relações, afetando as pessoas e consequentemente, o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A narrativa da professora Jéssica ilustra como sentidos subjetivos relacionados à liberdade, respeito e amor mobilizam sua *práxis*. Sob essa ótica, ambientes regulados pela desconfiança ou opressão reduzem a ação docente e destituem a autoria. Desse modo, na configuração subjetiva social do trabalho no Jardim a qualidade das relações interpessoais, o compromisso e a dedicação emergem como produções subjetivas da comunidade. Elas são expressas tanto no acolhimento quanto no compromisso coletivo com as diretrizes da instituição.

Mãe C, 1ºp: *O que eu vejo como mãe e professora da rede, é que no Jardim é assim, se tem um passeio todo mundo vai, se tem uma festa todo mundo participa e são exigentes consigo mesmos. Cada um tem seu papel e sua função, existe uma divisão, mas não se prendem a isso. Têm consideração, laços interpessoais e às vezes mais que isso, amizade mesmo.*

Lúcia, a tia do lanche, possui um olhar especial em relação às crianças, indo além de apenas alimentá-las ou atendê-las. Mostra-se atenta ao desenvolvimento das crianças e ao modo como as professoras administram suas práticas. Foi interessante ouvi-la discutir questões relacionadas à educação de qualidade e aos direitos das crianças durante a avaliação do PPP.

A colaboração entre as(os) profissionais é essencial para fortalecer as relações na escola, cultivando um ambiente de confiança e respeito mútuo, crucial para o trabalho pedagógico e o desenvolvimento do PPP coeso e socialmente validado. Ao reconhecer as contribuições de diferentes segmentos, o empoderamento individual tornou-se um fator motivacional significativo, refletindo na qualidade do atendimento educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar a emergência de uma escola como sujeito coletivo, além de refletir sobre o potencial do trabalho pedagógico coletivo e a relevância da subjetividade no favorecimento das práticas pedagógicas. Ao legitimar as pertencas das crianças e de suas famílias, o Jardim engendrou um atendimento educacional socialmente referendado e vinculado à cultura e à estética de seu território periférico. Essa postura viabiliza ações criativas na organização do trabalho pedagógico que singularizam a instituição, demonstrando ser possível subverter a reprodução burocrática das diretrizes em prol de uma *práxis* emancipatória.

O valor simbólico-emocional da coletividade, intrínseco à subjetividade social da instituição, constitui o "recurso subjetivo necessário para assumir os desafios dos espaços existenciais da experiência" (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017, p. 73), abrindo vias alternativas de subjetivação na execução da política pública para a educação infantil. Sob esse prisma, sentidos subjetivos de pertencimento, valorização e implicação afetiva forjam um compromisso partilhado e novas formas de coexistência comunitária, materializando um currículo plural, decolonial e autoral. Na emergência da escola como sujeito coletivo, o Jardim ensina que a transformação da realidade escolar na periferia do Distrito Federal concretiza-se pela capacidade de a própria comunidade, reconhecida, constituir-se como protagonista de sua história.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. **A identidade racial em crianças pequenas. In: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais** / Maria Aparecida Silva Bento (Org.). – São Paulo: CEERT, 2012.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, D, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF v.l; il, 2024.

BRASIL, **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ . – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso: 04 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº **9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [L9394](#) . Acesso: 22 mai. 2025.

BRASIL, Lei nº **10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira 2003. Disponível em: [L10639](#) Acesso: 22 mai. 2025.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas**. Brasília, 2020.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios**. 2018. Disponível em: [PDAD 2018 – CODEPLAN](#) Acesso em: 22 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **A escola**. [S. I.: s. n.], 1989. Disponível em: [A escola](#). Acesso em 04 jun.2025.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno; LOPES, Jader Janer Moreira. Uma margem no tempo: geografias de bebês, crianças e jovens em fronteiras brasileiras. In: **Infancias: contextos de acción, interacción y participación** / Martín Plascencia González, Maria

Lidia Bueno Fernandes, Mathusalam Pantevis Suárez y Facundo Corvalán (Orgs.).
Editora Universidade de Brasília, 2020.

GONÇALVES, Adriana do Carmo Correa; IVENICKI, Ana. Educação infantil, antirracismo e multiculturalismo. **Periferia**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 75–95, 2022.
Disponível em: [EDUCAÇÃO INFANTIL, ANTIRRACISMO E MULTICULTURALISMO | Periferia](#) Acesso em: jun. 2026

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v, 47, Issue4, December 2019, p. 502-521. Disponível em: [The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives](#) Acesso em: 22 mai. 2025.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividad: teoría, epistemología y método**. Campinas: Alinea, 2021

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática libertadora**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Subjetividade social: desafios de um conceito. In: **Teoria da Subjetividade: discussões teórica, metodológicas e implicações na prática profissional**/Albertina Mitjáns Martinez, Maria Carmen V. R. Tacca, Roberto Valdés Puentes. 1 ed. Campinas: Alínea, 2020.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira; MORETTI; Gianna Alessandra Sanchez. Escola, Lugar do Desrespeito: Intolerância contra religiões de matrizes africanas e escolas públicas brasileiras. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**. Brasília | v. 2 | n. 1 | p. 01 -20 | Jan/Jun. 2016. Disponível em: [Documents](#) Acesso: jun. 2025.

VIEIRA, Andreia dos Santos Gomes; MADEIRA COELHO, Cristina Massot. Famílias, comunidade escolar, questões étnico-raciais: perspectivas subjetivas numa escola das infâncias. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. e29038, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/e2903> Acesso em: 14 ago. 2026.

Histórico Editorial

Submetido: 16 de junho de 2025.

Aprovado: 14 de julho de 2026.

Publicado: 19 de agosto de 2026.

SOBRE O/A(S) AUTOR/A(S)

¹ **Andreia dos Santos Gomes Vieira** Mestre em Educação, Mestre em Educação e professora de Educação Infantil da SEEDF. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Subjetividade (GPEIS) e a equipe do ProLEEI-DF. Doutoranda da Faculdade de Educação da UnB.

Contribuição de autoria: Conceituação, Metodologia, Investigação, Análise formal, Redação – rascunho original.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2721554030737318>

E-mail: andeia.pacp@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0582-6472>

² **Cristina Massot Madeira Coelho**. Doutora em Psicologia, é credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Subjetividade (GPEIS) e o Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil no Distrito Federal (ProLEEI-DF).

Contribuição de autoria: Conceituação, Análise formal, Supervisão, Redação – revisão e edição.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4611792403974313>

E-mail: cristina.madeira.coelho@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9727-5419>