# O PROJETO “COMUNIDADE EDUCADORA” DA EMEI CASTORINA FARIA LIMA: TERRITORIALIDADE E PERTENCIMENTO COMO FUNDAMENTOS DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Autoras: Priscila BOMBASSEI ; Juliana YAMANE

SEEDUC - São Caetano do Sul

Eixo temático: Educação, desenvolvimento e aprendizagem

E-mail: pbombassei3@gmail.com; julianayamane@scseduca.com.br

**Palavras-chave:** Territorialidade. Comunidade Educadora. Educação Infantil

**Resumo**

O presente artigo é um relato de experiência destinado e debruça-se sobre o projeto institucional “Comunidade Educadora”, concebido e desenvolvido pela Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Castorina Faria Lima, no município de São Caetano do Sul. O percurso investigativo apoia-se na leitura e na análise do Projeto Político Pedagógico (2025-2028), de seus adendos, dos portfólios institucionais e dos registros pedagógicos produzidos pela equipe escolar. Busca-se evidenciar o modo como a unidade confere concretude a uma visão de educação que se recusa a caber entre quatro paredes, integrando o território e as famílias como protagonistas do ato educativo. As lentes teóricas que orientam esta reflexão são as de Paulo Freire, José Pacheco e bell hooks, cujas categorias de dialogicidade, desescolarização dos espaços de aprendizagem e pedagogia engajada dialogam de maneira orgânica com as práticas observadas na escola. Entre as diversas ações que dão corpo ao projeto, está a articulação territorial tecida com a EMEI Rosana Aparecida Munhos, que resultou em um processo colaborativo de aproximação entre as crianças das duas unidades, revelando como a proposta da Comunidade Educadora transborda os limites de uma única instituição para criar redes de afeto, pertencimento e saberes partilhados. O estudo evidencia, ainda, a sintonia do projeto com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, demonstrando que a escola pode, de fato, funcionar como um ecossistema educativo permeável e comprometido com os direitos da infância e com a formação de crianças que se percebam como parte de um mundo em permanente construção.

Palavras-chave: Territorialidade. Comunidade Educadora. Educação Infantil.

## 1. Introdução

A Educação Infantil, etapa inaugural da educação básica, constitui um território atravessado por embates que são, a um só tempo, políticos e epistemológicos. Nela se confrontam diferentes modos de entender a infância, os processos de aprender e o próprio papel da escola na sociedade. Ultrapassar a herança assistencialista e a tendência à escolarização precoce, marcas que por tanto tempo definiram o atendimento às crianças pequenas, requer das instituições uma clareza de propósitos que não se esgota nos documentos, mas se traduz em cada gesto, em cada escolha cotidiana.

A EMEI Castorina Faria Lima, ao revisitar seu Projeto Político Pedagógico para o período 2025-2028, assume uma posição que merece ser olhada com atenção: a de que a escola não pode existir apartada das dinâmicas sociais, culturais e afetivas que constituem a vida das crianças e de suas famílias. Contra a lógica do enclausuramento dos corpos e dos saberes, a instituição propõe a si mesma o desafio de funcionar como um ecossistema permeável, no qual as barreiras físicas e simbólicas que historicamente isolaram a escola da comunidade são postas em xeque.

Foi desse chão que brotou o projeto “Comunidade Educadora”, elemento central do PPP da unidade. Sua intenção é adensar os laços entre a escola, as famílias e o entorno, partindo do entendimento de que a formação humana se dá de modo coletivo, partilhado e profundamente enraizado no território que se habita. O pressuposto que o sustenta é ao mesmo tempo simples e transformador: educar não é prerrogativa exclusiva da instituição escolar, é algo que acontece nas múltiplas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo à sua volta. A escola, nesse arranjo, atua como polo articulador de saberes, costurando o conhecimento acadêmico aos saberes comunitários e afirmando a potência educativa do território.

Este artigo, propõe-se a analisar o projeto “Comunidade Educadora” à luz das contribuições de Paulo Freire, José Pacheco e bell hooks, mostrando de que maneira as categorias conceituais desses autores embasam as práticas da EMEI Castorina. Para a vitalidade do projeto, traz-se à cena, entre as muitas ações que o compõem, a articulação territorial construída com a EMEI Rosana Aparecida Munhos, em que a experiência de colaboração entre escolas do mesmo bairro se materializa na relação entre crianças e equipes, e na lógica de uma comunidade que se reconhece como educadora.

## 2. Fundamentação Teórica: diálogo, território e pedagogia engajada

O projeto “Comunidade Educadora” encontra lastro em três pilares conceituais que, articulados, fornecem uma base sólida para compreender e analisar as práticas da EMEI Castorina Faria Lima. São eles a dialogicidade de Paulo Freire, a crítica contundente de José Pacheco à escola que se isola do mundo e a pedagogia engajada proposta por bell hooks. Esses pensadores, longe de se tornarem referências avulsas, conversam entre si e oferecem, juntos, os fundamentos para uma educação comprometida com a emancipação, com o território e com a inteireza dos sujeitos.

## 2.1 Paulo Freire e a Educação como Prática Dialógica

A obra de Paulo Freire permanece como referência incontornável para quem se dispõe a pensar uma educação que não se contente em reproduzir o que está posto. Sua crítica ao que chamou de “educação bancária”, modelo, esse, que trata o educando como recipiente vazio a ser preenchido pelo educador, oferece as bases para uma pedagogia assentada no encontro, na problematização e na construção partilhada do conhecimento.

Para o autor, o diálogo está longe de ser um artifício metodológico é, antes, exigência existencial, condição para que nos tornemos mais humanos. Em sua obra mais difundida, ele afirma que “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 78). Essa formulação carrega implicações profundas para o fazer pedagógico: não se trata de uma relação vertical, na qual alguém deposita saberes no outro, mas de um encontro horizontal em que educadores e educandos, mediados pelo mundo que compartilham, o pronunciam juntos e, ao pronunciá-lo, transformam-no e se transformam.

Transportar esse princípio para a Educação Infantil significa reconhecer que as famílias e a comunidade não são meras destinatárias de um projeto pedagógico definido unilateralmente pela escola. São, ao contrário, sujeitos ativos do processo, portadores de saberes que pedem acolhimento, valorização e integração ao cotidiano das práticas. Como enfatiza Freire (1996, p. 30), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Sob a perspectiva da Comunidade Educadora, esse respeito estende-se legitimamente aos saberes familiares, às lideranças locais e aos agentes culturais do território. Essa abertura engloba as interações intergeracionais, as práticas corporais integrativas promovidas pelas famílias e as ações literárias de matriz afro-brasileira que asseguram o protagonismo negro por meio de entidades parceiras. Em outra passagem igualmente potente, o autor lembra que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua

construção" (FREIRE, 1996, p. 47). É exatamente isso que o projeto Comunidade Educadora se propõe a fazer: criar as condições para que o conhecimento seja produzido na relação, no encontro, na partilha.

## 2.2 José Pacheco e a Desescolarização dos Espaços de Aprendizagem

José Pacheco, educador português cuja trajetória na Escola da Ponte ganhou projeção internacional, oferece elementos valiosos para problematizar a arquitetura escolar tradicional e imaginar modelos que superem o isolamento da instituição em relação ao seu entorno. Sua crítica se dirige à escola que se constitui como "espaço confinado, fechado sobre si mesmo, impermeável ao mundo que a rodeia" (PACHECO, 2014, p. 45). Para ele, essa configuração não apenas restringe as possibilidades de aprendizagem, como produz uma cisão artificial entre os saberes escolares e os saberes da vida, entre a cultura letrada e as culturas comunitárias, entre o que se aprende na escola e o que se vive fora dela.

Trata-se de uma crítica que não se limita à dimensão física do confinamento, mas atinge seu núcleo epistemológico: a escola que se fecha sobre si mesma tende a hierarquizar os saberes, atribuindo valor superior ao conhecimento acadêmico e deslegitimando aquilo que circula na comunidade. A proposição de Pacheco não passa pela negação da instituição escolar, e sim por sua radical transformação. O que ele propõe é edificar uma "escola sem muros", metáfora que não remete apenas à derrubada de barreiras físicas, mas à superação de obstáculos simbólicos, epistemológicos e relacionais que historicamente apartaram a escola da comunidade.

Nas palavras do autor, "uma escola será tão mais inclusiva quanto mais souber abrir-se à diversidade cultural e humana da comunidade em que se insere" (PACHECO, 2014, p. 67), e essa abertura não se efetiva por discursos, mas por práticas concretas que aproximem os sujeitos, façam circular os saberes e permitam que a vida adentre a escola e que a escola transborde para a vida. A categoria de territorialidade, central no PPP da EMEI Castorina, encontra nessa perspectiva sua fundamentação. Assumir o território como princípio estruturante implica reconhecer que a aprendizagem não se confina aos limites da sala de aula ou do prédio escolar, mas se estende aos espaços públicos, às instituições culturais, aos estabelecimentos do entorno e a outras escolas que compartilham a mesma região. A Comunidade Educadora, nesse sentido, não se restringe a uma única unidade, mas se expande em direção a uma rede de equipamentos e sujeitos que, articulados, potencializam as oportunidades de aprendizagem e fortalecem o sentimento de pertencer a uma coletividade que educa.

### 2.3 bell hooks e a Pedagogia Engajada como Prática de Liberdade

A contribuição de bell hooks, intelectual negra norte-americana, para o pensamento educacional contemporâneo reside na proposição de uma pedagogia engajada, que articula as dimensões política, ética e afetiva do ato de educar. Sua obra, profundamente marcada pelo diálogo com Paulo Freire, propõe uma educação que se constitua como prática de liberdade, comprometida com a superação de todas as formas de opressão e com a valorização da integralidade dos sujeitos.

hooks (2017, p. 27) formula o cerne de sua proposta ao afirmar que “a pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo”. Nessa concepção, o processo educativo é compreendido como via de mão dupla, em que educadores e educandos se transformam mutuamente, num movimento contínuo de aprendizagem compartilhada que não hierarquiza os sujeitos, mas os reconhece como igualmente capazes de ensinar e aprender.

A autora insiste na necessidade de que a educação contemple a totalidade dos sujeitos, integrando mente, corpo e espírito, em oposição a modelos que operam pela cisão entre razão e emoção, entre cognição e afeto. Para hooks (2017, p. 32), “ensinar de modo que os alunos sejam nutridos espiritualmente, para que possam adquirir um conhecimento que os capacite, é um gesto de amor e de resistência”. Essa formulação adquire especial potência na Educação Infantil, onde o cuidado, o afeto e a integralidade do desenvolvimento são dimensões centrais do fazer pedagógico.

Na EMEI Castorina, a pedagogia engajada se materializa no compromisso com uma educação antirracista, na acolhida às singularidades e à diversidade das crianças e de suas famílias, e na criação de ambientes onde todas as vozes participam do ato de educar. A inserção de vivências conduzidas pela comunidade escolar enriquece o repertório cultural das crianças e afirma o valor epistemológico dos saberes comunitários, historicamente marginalizados pelos currículos oficiais. Nas palavras de hooks (2017, p. 55), “a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades”, e é exatamente essa aposta na transformação, no acolhimento e na construção coletiva que aviva o projeto Comunidade Educadora.

## 3. Metodologia

O presente artigo configura-se como relato de experiência, modalidade de produção acadêmica que, conforme Daltro e Faria (2019), possibilita a articulação entre a prática profissional e os referenciais teóricos, conferindo visibilidade a

experiências significativas desenvolvidas em contextos concretos de atuação. O relato não se limita à descrição do vivido, mas se propõe a refletir criticamente sobre ele, estabelecendo interlocuções com a produção acadêmica e contribuindo para a construção de conhecimento no campo.

A pesquisa adota abordagem qualitativa (MINAYO, 2014), por compreender que os fenômenos educativos são atravessados por significados, valores e intencionalidades que não se deixam capturar por instrumentos exclusivamente quantitativos. Os procedimentos utilizados incluem a análise documental e o registro reflexivo da experiência. O corpus documental reúne o Projeto Político Pedagógico 2025-2028 da EMEI Castorina Faria Lima, o Adendo 2026, o Portfólio de Projetos Institucionais alinhados aos ODS, além de registros fotográficos e relatórios das ações desenvolvidas no âmbito do projeto, incluindo aquelas realizadas em articulação com a EMEI Rosana Aparecida Munhos.

A análise dos dados foi conduzida por meio da articulação entre os documentos institucionais e o referencial teórico, buscando identificar, nas práticas descritas, as categorias conceituais de dialogicidade (Freire), desescolarização dos espaços (Pacheco) e pedagogia engajada (hooks), bem como os eixos de territorialidade e pertencimento que estruturam o projeto.

## 4 O Projeto “Comunidade Educadora”: princípios e práticas

O projeto “Comunidade Educadora” constitui o eixo estruturante do PPP da EMEI Castorina Faria Lima para o quadriênio 2025-2028. Sua formulação parte do reconhecimento ético, político e epistemológico de que a educação das crianças pequenas não pode ser concebida como responsabilidade exclusiva da instituição escolar, mas como processo compartilhado entre a escola, as famílias e os diversos atores sociais que compõem o território. Trata-se de uma tomada de posição que se contrapõe a uma longa tradição de isolamento institucional e que aposta na potência dos vínculos comunitários como força estruturante do fazer pedagógico.

### 4.1 Princípios Estruturantes

O projeto se alicerça em princípios que dialogam diretamente com o referencial teórico e conferem unidade às múltiplas ações desenvolvidas. O princípio da dialogicidade traduz-se na promoção da participação ativa das famílias no cotidiano escolar, por meio do compartilhamento de saberes, vivências e práticas culturais. Ao trazer a comunidade para dentro da escola e ao levar a escola para o território, a instituição efetiva a premissa freireana de que a aprendizagem ocorre na comunhão e

na leitura partilhada do mundo. Não se trata de uma participação tutelada ou meramente consultiva, mas de um protagonismo que reconhece as famílias como coeducadoras, como sujeitos que têm algo a ensinar e não apenas a aprender.

O princípio da territorialidade implica a apropriação afetiva e espacial do bairro e da cidade como espaços educativos. A escola assume o território como extensão da unidade e reconhece os agentes comunitários, incluindo outras instituições educativas, entidades culturais, estabelecimentos comerciais e lideranças locais, como sujeitos fundamentais no processo educativo. Esse princípio encontra ressonância na proposição de Pacheco (2014) de uma escola que supere o confinamento espacial e simbólico, abrindo-se à diversidade e à riqueza do entorno.

O princípio do engajamento ético-político manifesta-se no compromisso com uma educação antirracista, inclusiva e atenta às singularidades das crianças e de suas famílias. Acolher e valorizar os saberes comunitários, criar espaços democráticos de escuta e participação e reconhecer a integralidade dos sujeitos, nos termos de hooks, são dimensões desse princípio. A Comunidade Educadora não se contenta em abrir as portas da escola, ela se compromete com a construção de relações que sejam, elas mesmas, educativas, libertadoras e humanizadoras.

### 4.2 Ações Desenvolvidas

A materialização do projeto ocorre por meio de um conjunto articulado de ações que rompem com a passividade historicamente atribuída às famílias, transformando-as em co-educadoras. Desde 2025, vêm sendo realizadas e ampliadas vivências que abarcam diferentes dimensões da experiência humana.

As rodas de conversa e círculos de diálogo funcionam como espaços sistemáticos de escuta e troca entre educadores, famílias e comunidade, nos quais se discutem temas relativos à educação das crianças, ao cotidiano escolar e às demandas do território. As oficinas artísticas e de percurso, conduzidas por familiares e agentes culturais da região, abrangem linguagens como pintura, modelagem, música, teatro e percussão, afirmando a potência criativa que circula na comunidade. As práticas corporais e de movimento, a exemplo das oficinas de yoga e taekwondo ministradas por pais e mães de estudantes, colocam em evidência a dignidade epistemológica dos saberes não acadêmicos. As oficinas literárias e de educação antirracista, realizadas em parceria com o CONESC (Comunidade Negra de São Caetano do Sul) e o NAEI (Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva - Eixo ERER), contribuem com a seleção de obras com protagonismo negro e com a condução de

rodas de leitura e contação de histórias, afirmando a diversidade étnico-racial como valor a ser celebrado.

As apresentações culturais e musicais protagonizadas pelas famílias como saraus, mostras de dança e apresentações musicais permitem que os talentos e as referências culturais de cada uma enriqueçam o repertório de toda a comunidade escolar. As oficinas de culinária e experiências intergeracionais, com destaque para a cozinha experimental com avós de estudantes, resgatam memórias afetivas por meio do preparo de receitas tradicionais, entrelaçando alimentação, memória e pertencimento. Some-se a isso a articulação com equipamentos do território, que envolve o estabelecimento de parcerias com instituições educativas, culturais e de saúde do entorno, ampliando as oportunidades de aprendizagem para além dos muros da escola e consolidando a lógica de uma comunidade que educa em rede.

Todas essas ações são estruturadas para alcançar crianças, famílias, profissionais da escola e a comunidade do entorno, numa perspectiva que reconhece o valor epistemológico dos saberes comunitários e sua potência para enriquecer o currículo vivido pelas crianças. Como afirma Freire (1996, p. 52), “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, e é precisamente essa convicção que sustenta cada uma dessas vivências.

### 4.2.1 A Articulação Territorial: a colaboração com a EMEI Rosana Aparecida Munhos

O princípio da territorialidade que fundamenta o projeto “Comunidade Educadora” pressupõe que a potência educativa de uma instituição transborda seus muros, expandindo-se na direção dos equipamentos e sujeitos que compartilham o mesmo território. Como lembra Pacheco (2014, p. 67), “uma escola será tão mais inclusiva quanto mais souber abrir-se à diversidade cultural e humana da comunidade em que se insere”.

É nesse contexto que se insere a colaboração entre a EMEI Castorina Faria Lima e a EMEI Rosana Aparecida Munhos. As duas unidades atendem faixas etárias complementares, a EMEI Rosana recebe crianças de 0 a 3 anos, enquanto a EMEI Castorina atende crianças de 4 e 5 anos, e compartilham não apenas a proximidade geográfica, mas também as famílias que, anualmente, vivenciam a transição de uma unidade para a outra. A vizinhança entre as escolas converte a parceria em oportunidade de construção de vínculos e fortalecimento do pertencimento.

A articulação materializou-se por meio de planejamento conjunto entre as equipes gestoras e docentes, com encontros voltados ao alinhamento de concepções pedagógicas e à organização de uma transição respeitosa e integrada. Como ação

inaugural, a diretora da EMEI Castorina dirigiu-se pessoalmente à EMEI Rosana para entregar o convite elaborado pelas crianças do G4 e buscar a carta que o G3 havia preparado para os futuros colegas. Esse intercâmbio de correspondências estabeleceu um primeiro vínculo comunicativo entre os grupos: as crianças não foram meramente informadas sobre a transição, mas convidadas, acolhidas, esperadas.

A visita das crianças do G3 à EMEI Castorina, em 2025, foi planejada como ação de exploração e apropriação simbólica do novo espaço. Em virtude do mau tempo, o deslocamento ocorreu de ônibus, e o trajeto agregou à experiência a dimensão do percurso pelo território, permitindo que as crianças construíssem referências espaciais significativas. Ao chegarem, foram acolhidas no espaço da entrada da escola, onde interagiram com as crianças do G4, local de acolhida que simboliza a permeabilidade do projeto: a escola que recebe sem enclausurar.

Para 2026, as equipes alinharam ações para ampliar a vivência de integração. Destaca-se a troca de cestas de frutas entre os grupos, articulada ao projeto “Comensalidade”, desenvolvido por ambas as escolas, que promove a alimentação como prática cultural e afetiva. A troca constitui gesto simbólico de acolhimento e reciprocidade. Está prevista, ainda, a realização de um momento comensal na EMEI Castorina, no qual as crianças do G3 partilharão frutas com o G4, vivência que fortalece vínculos afetivos e oportuniza a experiência concreta do pertencimento a uma comunidade educativa que se estende para além dos muros escolares.

À luz do referencial teórico, a experiência expressa o princípio da territorialidade ao reconhecer as duas unidades como equipamentos que potencializam oportunidades educativas por meio da colaboração, materializando a proposição de Pacheco (2014) de que a aprendizagem se estende aos encontros que compõem a vida comunitária. A ação efetiva, igualmente, a dialogicidade freireana, ao estruturar-se pelo diálogo entre as equipes, pela comunicação mediada entre as crianças e pela interação presencial. Como afirma Freire (1987, p. 79), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. A transição, assim, não se dá como imposição institucional, mas como encontro mediado pelo afeto e pela intencionalidade pedagógica. A ação corporifica, por fim, o engajamento ético-político proposto por hooks, ao comprometer-se com uma transição humanizada que acolhe emoções, expectativas e singularidades. A troca de correspondências, o cuidado com o acolhimento e o planejamento da comensalidade são manifestações de uma pedagogia que reconhece a integralidade dos sujeitos. A colaboração entre as unidades evidencia, assim, que a Comunidade Educadora não se encerra nos limites

da EMEI Castorina, mas se irradia pelo território, tecendo redes de colaboração, afeto e aprendizagem compartilhada.

### 4.2.2 Alinhamento aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS)

A EMEI Castorina Faria Lima integra a Rede de Escolas Associadas da UNESCO (Rede PEA), atuando como laboratório de inovação pedagógica comprometido com a difusão dos princípios da educação para a cidadania global. O projeto “Comunidade Educadora” articula-se estrategicamente à Agenda 2030, demonstrando que os compromissos globais assumidos pela comunidade internacional encontram, no chão da escola, possibilidades concretas de materialização.

O diálogo com o ODS 3 (Saúde e Bem-Estar) se dá por meio das práticas corporais e de movimento, yoga e taekwondo, conduzidas por familiares, e da parceria com o Programa Saúde na Escola (PSE), que articula ações de promoção da saúde no contexto escolar. A sintonia com o ODS 4 (Educação de Qualidade) manifesta-se na promoção de uma educação inclusiva, equitativa e baseada na colaboração entre escola, famílias e comunidade, assegurando oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

O compromisso com o ODS 10 (Redução das Desigualdades) traduz-se nas práticas antirracistas e na valorização da diversidade cultural, garantindo que as diferenças não se convertam em desigualdades. A transformação do entorno escolar em espaço de aprendizagem, com o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao território e a apropriação dos espaços públicos pela comunidade, conecta o projeto ao ODS 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis) .

A garantia de espaços democráticos de escuta e participação, nos quais crianças e famílias são reconhecidas como sujeitos de direitos e interlocutoras legítimas nas decisões que as afetam, articula-se ao ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes) . As parcerias consolidadas com entidades do território, incluindo a própria EMEI Rosana Aparecida Munhos, CONESC e NAEI, fortalecem as redes de colaboração e dialogam com o ODS 17 (Parcerias e Meios de Implementação) , demonstrando que a implementação da Agenda 2030 requer a articulação de múltiplos atores.

### 4.2.3 Impacto e Avaliação

A avaliação do projeto “Comunidade Educadora” é realizada de forma processual e participativa, coerente com os princípios que o sustentam. Não se trata de uma avaliação externa, verticalizada, que mede resultados a partir de parâmetros alheios à comunidade, mas de um processo contínuo de reflexão sobre as práticas, conduzido pelos próprios sujeitos que delas participam.

A gestão escolar utiliza instrumentos que combinam indicadores quantitativos e qualitativos: acompanha sistematicamente a frequência das famílias em reuniões, eventos e vivências propostas, monitora o número de parcerias locais estabelecidas e mantidas, e registra a diversidade de ações desenvolvidas ao longo do ano letivo para compor o portfólio de ações. Do ponto de vista qualitativo, a avaliação apoia-se nos registros reflexivos das educadoras, nos depoimentos das famílias colhidos em rodas de conversa e questionários, e na observação atenta do envolvimento das crianças nas vivências propostas.

Os impactos observados pela gestão incluem o fortalecimento do sentimento de pertencimento das famílias e das crianças ao território, a ampliação expressiva da participação das famílias nas decisões e vivências escolares, a diversificação das experiências culturais oferecidas às crianças, a consolidação de uma rede de parceiros comunitários abarcando equipamentos educativos, culturais e de saúde comprometidos com o projeto educativo da escola e, como desdobramento da articulação territorial, uma transição mais integrada e orgânica entre as unidades escolares, com reflexos positivos no acolhimento das crianças e de suas famílias.

Esses indicadores traduzem uma gestão democrática e participativa, condição indispensável para o êxito de uma pedagogia genuinamente comunitária, que não se constrói de cima para baixo, mas se tece na relação horizontal entre os sujeitos.

## 5. Considerações Finais

O projeto “Comunidade Educadora” da EMEI Castorina Faria Lima constitui uma experiência que ilustra, com singular potência, a possibilidade de transpor as formulações da pedagogia crítica para o cotidiano das instituições de Educação Infantil. Ao incorporar a dialogicidade de Paulo Freire, a crítica à escola confinada de José Pacheco e a pedagogia engajada de bell hooks, a unidade supera o modelo tradicional de atendimento à infância e se firma como território de garantia de direitos, onde o saber comunitário possui a mesma dignidade epistemológica que o conhecimento acadêmico.

A articulação com a EMEI Rosana Aparecida Munhos, longe de representar uma ação acessória, evidencia a potência da lógica territorial que anima o projeto.

Quando as escolas se percebem como parte de uma mesma comunidade e passam a atuar de forma colaborativa, as fronteiras institucionais se tornam mais porosas e as oportunidades de aprendizagem se multiplicam, beneficiando crianças, famílias e educadores.

Freire (1996, p. 50) nos lembra que “onde há vida, há inacabamento”, e a educação, quando autêntica, se faz no reconhecimento desse inacabamento e na aposta permanente na possibilidade de transformação. A EMEI Castorina Faria Lima demonstra, com suas práticas, que é possível traduzir conceitos globais de sustentabilidade, ética e cidadania em vivências concretas, significativas e enraizadas. Ao validar os saberes comunitários e convidar as famílias para assumirem o protagonismo do processo educativo, a escola comprova que a verdadeira qualidade da educação não se afere apenas por resultados em avaliações padronizadas, mas pela capacidade de formar sujeitos críticos, solidários e conscientes de seu pertencimento a uma comunidade e a um mundo que pedem, a cada dia, para serem recriados.

## 6. Principais Referências

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. **Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade.** Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MINAYO, M. C. S. O **desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

**Referências Documentais**

EMEI CASTORINA FARIA LIMA. **Projeto Político Pedagógico 2025-2028**. São Caetano do Sul, 2025.