

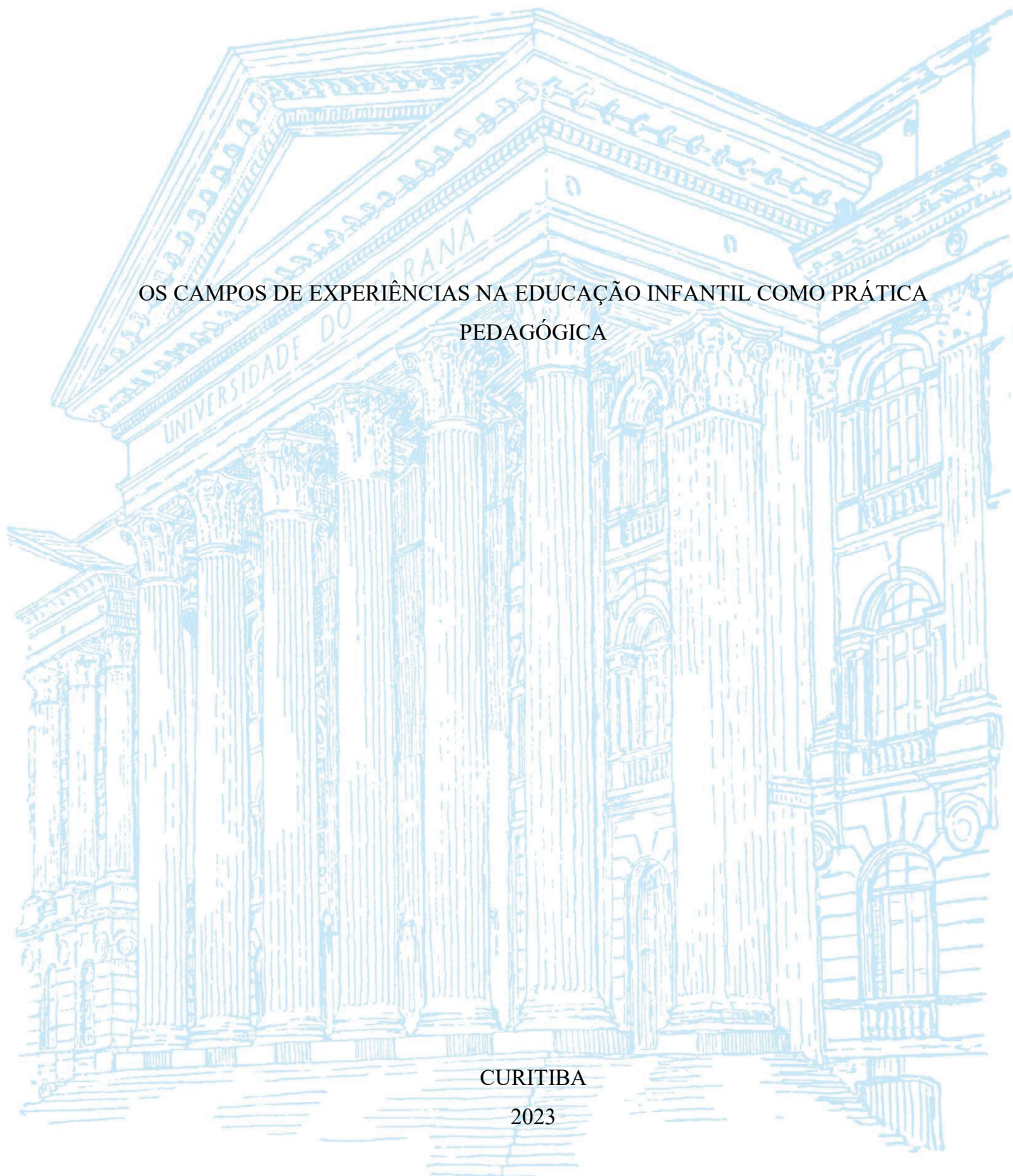
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BEATRIZ BERTOLDI BORNANCIM

OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICA
PEDAGÓGICA

CURITIBA

2023



BEATRIZ BERTOLDI BORNANCIM

OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICA
PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação:
Teoria e Prática de Ensino, Linha de Pesquisa
Formação da Docência e Fundamentos da
Prática Educativa. Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.
Orientador: Profº Dr. João Paulo Pooli

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Bornancin, Beatriz Bertoldi

Os campos de experiências na educação infantil como prática pedagógica /
Beatriz Bertoldi Bornancim. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação
Orientador: Profº Dr. João Paulo Pooli

1. Experiência. 2. Currículos. 3. Planejamento educacional. 4. Prática de
ensino. I. Pooli, João Paulo Pooli II. Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **BEATRIZ BERTOLDI BORNANCIM** intitulada: **Os campos de experiências na educação infantil como prática pedagógica**, sob orientação do Prof. Dr. JOÃO PAULO POOLI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 14 de Fevereiro de 2023.

Assinatura Eletrônica

14/02/2023 13:34:53.0

JOÃO PAULO POOLI

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

15/02/2023 10:56:15.0

LUANI DE LIZ SOUZA

Avaliador Externo (null)

Assinatura Eletrônica

15/02/2023 23:09:19.0

MÁRCIA BAIERSDORF

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RUA ROCKFELLER, 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: ppge.profissional@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 256097

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.pppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 256097

À Silvanira Bertoldi (*in memorian*) e Lorival Bertoldi, meus pais.

A todos aqueles que independente da motivação tenham corrido os olhos neste escrito.

AGRADECIMENTOS

Utilizo-me destas duas laudas para expressar minha gratidão! Os queridos citados aqui não estão organizados sob nenhuma categoria como por importância, contribuição, amizade, abdicação, amor, apesar destas categorias estarem todas presentes.

Meus mais profundos agradecimentos a Carlos Rodrigo Bornancim, pelo apoio e encorajamento para que eu escrevesse o projeto e providenciasse a documentação para a inscrição na seleção do Mestrado Profissional, em quatro dias...deu certo! E por todos os outros momentos desafiantes que estive como parceiro, como âncora, com uma paciência enorme. Obrigada por nossas conversas nietzschianas e foucaultiana que te aborreciam...eu sei, você não concorda com eles! Obrigada meu bem.

Ao Artur e a Melissa Bertoldi Bornancim, pois desde aqueles primeiros quatro dias, tenho ficado cada vez menos com vocês! Ao *Arturzico*, um agradecimento pela sua ajuda tão providencial nas transcrições (sem você não teria conseguido), pela leitura de alguns parágrafos para verificar se minhas ideias estavam claras aos leitores e pelas discussões filosóficas. A Melissinha que mesmo demandando atenção e, quanta atenção!... Vivia fechando a porta do meu quarto para me deixar sozinha e dizia: - Vai mamãe, você consegue!

Obrigada a minha família, minhas irmãs amadíssimas Marcia Bertoldi Rosa e Greyce Bertoldi Ballescá, pela paciência em escutar minha ladainha de desafios e dificuldades; experiência, educação, campos, crianças e tudo mais que para vocês não quer dizer nada, mas estavam ali, escutando por mim.

Ao meu queridíssimo Professor Orientador João Paulo Pooli, primeiro por ter me selecionado para ser mestranda, é claro! Mas também por ter paciência, acreditar no meu potencial, me instigar a estudar, pesquisar, escrever e a contribuir nesses dois anos e meio para que eu me transformasse em mim mesma e continuarei seguindo. Aprendi com o senhor mais do que está nos escritos de Nietzsche, de Larrosa, de Foucault, de Elias e tantas outras leituras, aprendi que a vida pode ser vista e vivida por infinitas perspectivas e que possibilidades e dificuldades só existem para quem tem vida para viver!

Agradeço a Caroline Thauny Souza, minha Carolzinha....que de pequena nada tem! Obrigada pela parceria, pela amizade, pela companhia, pelas caronas, pelo apoio, pela sua presença não só no Mestrado, mas na minha vida! E a todas as queridas *POOLianas*, muito obrigada!

Meus agradecimentos a Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais, pela licença para estudo a mim concedida, pela autorização para a pesquisa de campo e por toda a disponibilidade

que sempre me foi desprendida através do Secretário Municipal de Educação Aldrian Matoso e da Diretora de Departamento da Educação Infantil Sara Pereira. Aproveito aqui para agradecer as minhas amigas e colegas de profissão no município de São José dos Pinhais que desde que souberam de minha aprovação para o Mestrado nunca me faltaram com apoio e suporte quando precisei, me perdoem, não vou citar nomes, são muitos, mas todas sabem quem são!

Agradeço a toda a Equipe do Centro Municipal de Educação Infantil Júlia Pallú Zen, pela confiança no meu trabalho, pelo apoio e respeito de sempre.

Gratidão a toda a generosidade e comprometimento que as Professoras Márcia Baiersdorf e Luani de Liz Souza tiveram ao ler meu trabalho e pelas valiosas contribuições.

Obrigada Meu Deus por esses dois anos e meio de vida, por Sua presença em cada dia demonstrada por gestos e palavras, *emojis* e figurinhas através das pessoas.

“O Senhor de todos não fará exceção de ninguém, não se deixará impor pela grandeza, porque, pequenos ou grandes, é ele que a todos criou e de todos cuida igualmente” (BÍBLIA Sagrada. Sabedoria, cap.6, vers.7).

Ao contrário, respondo, quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (CALVINO, 1990, p.102)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo problematizar os *Campos de Experiências* sob as práticas pedagógicas na primeira etapa da Educação Básica – a educação infantil. Os principais documentos utilizados para análise foram a Base Nacional Comum Curricular, O Referencial Curricular de São José dos Pinhais, e as *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, pois veremos que há relação entre eles em suas concepções e estrutura. Percorreu-se genealogicamente por textos que auxiliassem no entendimento da ideia do conhecimento atrelado ou não à experiência. Como ferramentas de análise, utiliza-se Friedrich Nietzsche no perspectivismo interpretativo, Michel Foucault sob perspectiva da problematização do campo temático, e Norbert Elias, no que se refere à *figuração*. Estes autores foram escolhidos por contribuírem com a intenção da pesquisa de distanciar-se em dar respostas, impor verdades, impelir juízos de certo ou errado, mas sim de contribuir como material para tantas outras experiências e interpretações. Em relação à análise dos documentos em sua estrutura, concepção de experiência e de *Campos de Experiências*, há diferenças conceituais importantes sobre experiência entre os autores utilizados nos documentos legais curriculares, destacando a concepção deweyana de experiência na BNCC e nas *Indicazioni nazionali*, e nietzschiana de Jorge Larrosa, citada no Referencial Curricular de São José dos Pinhais. A estrutura da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular de São José dos Pinhais assemelha-se às *Indicazioni Nazionali*. A educação das crianças e os Campos de Experiências tratam de cotidiano, práticas, tempos e espaço, discussão importante para pensar em possibilidades de trabalho pedagógico. Na pesquisa de campo, com a participação de pedagoga e professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil de São José dos Pinhais- PR, observou-se a organização da prática pedagógica e o discurso em torno das concepções de Experiência, Campos de Experiência, Planejamento, Formação, entre outros. Pode-se concluir que mesmo com as formações mencionadas, Experiência e Campos de Experiências não apareceram como categorias consolidadas nem em conceitos nem nas práticas, porém, sob estes termos é realizado um trabalho pedagógico com as crianças organizado na Unidade Educacional na sua figuração que podem ou não ser as experiências almejadas, mas que contribuem para as conquistas e aprendizagens das crianças. Um dado relevante é a proposta de alteração de organização pedagógica nas Unidades a partir do ano letivo de 2023.

Palavras-chave: Experiência. Currículo. Organização Pedagógica. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This research aims to problematize the Fields of Experiences under the pedagogical practices in the first stage of Basic Education - early childhood education. The main documents used for the analysis were the National Curricular Common Base, the Curricular Reference of São José dos Pinhais, and the Indicazioni nazionali per il curriculum of her scuola dell'infanzia and del primer ciclo de instruction, as we will see that there is a relationship between them in their concepts and structure. A genealogical search was made for texts that would help in understanding the idea of knowledge linked or not to experience. As analysis tools, Friedrich Nietzsche is used in interpretative perspectivism, Michel Foucault from the perspective of problematization of the thematic field, and Norbert Elias, with regard to figuration. These authors were chosen because they contributed with the intention of the research to distance itself from giving answers, imposing truths, impelling judgments of right or wrong, but rather to contribute as material for so many other experiences and interpretations. Regarding the analysis of the documents in their structure, conception of experience and of Fields of Experiences, there are important conceptual differences about experience between the authors used in the legal curricular documents, highlighting the Deweyan conception of experience in the BNCC and in the national Indicazioni, and Nietzsche's in Jorge Larrosa, mentioned in the Reference Curricular of São José dos Pinhais. The structure of the National Common Curricular Base and the Curricular Reference of São José dos Pinhais is similar to the Indicazioni Nazionali. Children's education and the Fields of Experiences deal with everyday life, practices, times and space, an important discussion to think about possibilities for pedagogical work. In the field research, with the participation of a pedagogue and teachers from a Municipal Center for Early Childhood Education in São José dos Pinhais-PR, the organization of the pedagogical practice and the discourse around the concepts of Experience, Fields of Experience, Planning, Training, among others, were observed. It can be concluded that even with the mentioned formations, Experience and Fields of Experiences did not appear as consolidated categories neither in concepts nor in practices, however, under these terms a pedagogical work is carried out with the children organized in the Educational Unit in its figuration that can or not be the desired experiences, but that contribute to the children's achievements and learning. A relevant fact is the proposal to change the pedagogical organization in the Units from the 2023 school year.

Keywords: Experience. Resume. Pedagogical Organization. Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: ESTRUTURA DO REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	67
FIGURA 2: ESTRUTURA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EDUCAÇÃO BÁSICA.....	75
FIGURA 3: ESTRUTURA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL.....	77
FIGURA 4: CÓDIGO ALFANUMÉRICO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL.....	78
FIGURA 5: DIVISÃO DE FAIXA ETÁRIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL.....	80
FIGURA 6: FUNDAMENTOS DO REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS.....	88
FIGURA 7: DIMENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS.....	92
FIGURA 8: FRAGMENTO DO QUADRO DE OBJETIVOS DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES (4 ANOS A 5 ANOS E 11 MESES) REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS.....	98
FIGURA 9: FOTOGRAFIAS DO CMEI PESQUISADO.....	132
FIGURA 10: FOTOGRAFIA DO QUADRO UTILIZADO PARA PLANEJAMENTO.....	137

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ESTRUTURA DE ITENS DAS INDICAÇÕES NACIONAIS ITALIANAS PARA ESCOLA DA INFÂNCIA 2012	63
QUADRO 2 - ESTRUTURA DE ITENS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 2018.....	73
QUADRO 3 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS O EU, O OUTRO E O NÓS.....	80
QUADRO 4 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS CORPO, GESTOS E MOVIMENTO.....	80
QUADRO 5 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS.....	81
QUADRO 6 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO.....	81
QUADRO 7 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.....	82
QUADRO 8 - ESTRUTURA DO REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS.....	86
QUADRO 9 - DIVISÃO POR GRUPOS ETÁRIOS REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS.....	91
QUADRO 10 - PROPORCIONALIDADE NÚMERO DE PROFISSIONAIS/NÚMERO DE CRIANÇAS POR MODALIDADE REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS.....	92
QUADRO 11 - PRINCÍPIOS DA DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITOS DE APRENDIZAGEM REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS.....	97
QUADRO 12 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS O EU, O OUTRO E O NÓS – RCSJP.....	99
QUADRO 13 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS CORPO, GESTOS E MOVIMENTO – RCSJP.....	101
QUADRO 14 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS – RCSJP.....	102

QUADRO 15 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO – RCSJP.....	103
QUADRO 16 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES – RCSJP.....	104
QUADRO 17: HISTÓRICO PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES.....	134
QUADRO 18: PLANEJAMENTO COM OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS.....	135
QUADRO 19: ACESSO A BNCC E RCSJP.....	139
QUADRO 20: MATERIAL UTILIZADO NAS FORMAÇÕES E A CONTRIBUIÇÃO DAS FORMAÇÕES NA PRÁTICA.....	140
QUADRO 21: O QUE SÃO OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS.....	142
QUADRO 22: O QUE É EXPERIÊNCIA.....	143
QUADRO 23: COMO VOCÊ UTILIZA OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS.....	145
QUADRO 24: AS POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIAS.....	145
QUADRO 25: AS DIFICULDADES PARA EXPERIÊNCIAS.....	148
QUADRO 26: MUDANÇA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS.....	150
QUADRO 27: RELAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO.....	151
QUADRO 28: A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	153
QUADRO 29: RELATOS SOBRE PREVISÃO DE MUDANÇAS.....	155

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CE - Campos de Experiências

CME – Conselho Municipal de Educação

CME/SJP – Conselho Municipal de Educação de São José dos Pinhais

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

Consed – Conselho Nacional de Secretários da Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEIs- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI – Educação Infantil

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular para Educação Infantil

RCSJP – Referencial Curricular de São José dos Pinhais

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

Undime – União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 COMO A EXPERIÊNCIA NOS AJUDA A CONHECER O MUNDO.....	28
2.1 PRAGMATISMO.....	37
2.1.1 John Dewey e o Pragmatismo.....	39
2.2 JORGE LARROSA E OUTRAS CONTRIBUIÇÕES SOBRE EXPERIÊNCIA.....	45
2.3 JOHN DEWEY E JORGE LARROSA.....	56
3 O CURRÍCULO E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS.....	58
3.1 A INSPIRAÇÃO BRASILEIRA: OS DOCUMENTOS ITALIANOS.....	58
3.1.1 Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione 2012.....	63
3.2 A DOCUMENTAÇÃO BRASILEIRA.....	65
3.2.1 A Base Nacional Comum Curricular.....	71
3.2.2 A documentação do Município de São José dos Pinhais.....	83
3.2.2.1 O Referencial Curricular de São José dos Pinhais.....	85
3.3 PROBLEMATIZAÇÃO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA BNCC E RCSJP À LUZ DA GENEALOGIA DOS DOCUMENTOS NORTEADORES À SUA ESCRITA.....	105
4 A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS.....	112
5 A PEDAGOGIA E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: PERCURSO METODOLÓGICO E FERRAMENTAS DE ANÁLISE.....	124
5.1 CAMPO INVESTIGATIVO.....	130
6 PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE O REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS E DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS SOB O OLHAR INTERPRETATIVO.....	132
6.1 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES/HISTÓRICO PROFISSIONAL.....	133
6.2 O PLANEJAMENTO COM OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	135
6.3 FORMAÇÃO EM SERVIÇO.....	139
6.4 O QUE SÃO OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS.....	141
6.5 EXPERIÊNCIA NO SEU PONTO DE VISTA.....	143
6.6 PRÁTICA COM OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS.....	145
6.7 EXPERIÊNCIA E A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	151
6.8 AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS.....	153

6.9 PROPOSTA DE MUDANÇA.....	155
6.10 PENSANDO COMO PEDAGOGA.....	157
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS.....	169
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	179
APÊNDICE 2 – ROTEIRO PRÉVIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	182
APÊNDICE 3 – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS.....	183
ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA.....	196

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem o objetivo de problematizar os *Campos de Experiências* (CE) na perspectiva das práticas pedagógicas na Educação Infantil - primeira etapa da educação básica. Os CE são definidos na BNCC como um arranjo curricular para a educação infantil, assim, as Unidades Educacionais do país devem organizar sua prática pedagógica tendo os cinco campos que estão prescritos na Base para elaborar os currículos municipais e/ou estaduais. Com essa alteração legal, de caráter mandatório, ocorre uma inquietação sobre as possibilidades como prática pedagógica na educação de crianças.

Os documentos legais utilizados para a análise serão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular de São José dos Pinhais (RCSJP). Essa escolha é importante, pois o primeiro é um documento de abrangência nacional para a elaboração dos currículos de estados e municípios, e o segundo, o documento de orientação mais recente e em vigência no município de São José dos Pinhais – PR, territorialidade escolhida para esse estudo devido ao vínculo do cargo de pedagoga que tenho desde o ano de 2009 e, anteriormente (desde o ano 2000), sob o cargo de professora. O interesse no RCSJP deve-se, também, porque o município optou por não adotar o Referencial Curricular do Estado do Paraná e, por ter sistema próprio, tem a prerrogativa de elaborar seu próprio currículo, evidentemente que atendendo às legislações nacional e estadual. A elaboração do RCSJP deu-se a partir do ano de 2019 e foi concluída ao final do mesmo ano, sendo a parte geral redigida por um consultor contratado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), enquanto as partes específicas (ensino fundamental, educação infantil, educação especial e educação de jovens e adultos) contaram com a participação de equipes consultivas construtivas compostas por profissionais dos departamentos da SEMED e por profissionais das Unidades Educacionais.¹

Em relação aos *Campos de Experiências*, conceito que está previsto como arranjo curricular para Unidades Educacionais, além das figurações com que ele é formulado no Brasil, também será analisado sob o prisma italiano (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell' infanzia e del primeiro ciclo de instrução*² [2012]). O termo Campos de Experiência foi inventado naquele país, tendo sua definição descrita na legislação formulada no ano de 1991, após esta legislação, houve outras até a do ano de 2012, que está sendo utilizada atualmente.

¹ Processo que será mais detalhado no Capítulo 3.

² Indicações nacionais para o currículo da escola da infância (ou jardim de infância) e do primeiro ciclo de instrução.

Na Itália podemos encontrar a origem do termo CE, utilizado na legislação atual brasileira, ainda podemos notar que no documento italiano de 2012, a estrutura curricular tem pontos em comum com a BNCC³ e o RCSJP, o documento italiano foi escolhido como modelo, nele constam aspectos discursivos que podem também ser identificados na BNCC e no RCSJP e com interpretações diferentes, como, por exemplo, a perspectiva de experiência. A escolha em ter no documento italiano um modelo para a elaboração da BNCC não é sabida e mencionada pelos consultores do documento brasileiro⁴. Importante lembrar que os modelos curriculares são marcados pelo tempo histórico em que são inventados e pelas condições de possibilidades existentes nesses tempos em que influenciam e são influenciados, há uma diversidade de interpretações e concepções que podem convergir ou não, mesmo sob uma única matriz de pensamento os modelos curriculares podem não atender na organização pedagógica do cotidiano as suas prescrições.

Longe de apontar um caminho a ser seguido pela constatação de *erros/acertos*⁵, este estudo é movido pelo impulso de investigar, problematizar para abrir possibilidades de interpretações e até mesmo *rotas de fuga*⁶ no trabalho com os CE na educação das crianças de primeira infância, o que não é o mesmo que dizer para ignorar as exigências da educacional, mas de ampliar as perspectivas do trabalho pedagógico. O objetivo deste trabalho é, pois, contribuir como possibilidade de reflexão sobre a temática dos CE, na ótica da análise da prática pedagógica dessa estrutura de currículo, justamente por tratar-se de um assunto recente e presente nas Instituições de Educação Infantil e fomentar outros estudos, ampliando as possibilidades de discussão, problematizações e interpretações.

Em minhas memórias de infância, me recordo que era bastante comum (hoje, talvez nem tanto), a brincadeira que eu chamava de “escolinha”, com certeza era a brincadeira que demandava a maior parte do meu tempo, sendo eu a professora, evidentemente que fui aluna muitas vezes, quando estava com meus primos e minha irmã mais velha, mas - meu deleite era “ensinar”, com meu quadro de giz, meus alunos imaginários. Lembro-me que minha

³ Este escrito tem foco a Educação Infantil, assim, o olhar de análise do documento BNCC sempre estará voltado para esta Etapa de Ensino e não para a totalidade do documento.

⁴ Veremos mais detalhadamente no Capítulo 3.

⁵ De resto, não é próprio da essência do espírito livre ter opiniões mais corretas, mas sim ter se libertado da tradição, com felicidade ou com um fracasso. Normalmente ele terá ao seu lado a verdade, ou pelo menos o espírito da busca da verdade: ele exige razões; os outros, fé. (NIETZSCHE, 2005, p.144)

⁶ Para Michel Foucault, somos sujeitos produzidos pela história em suas relações de poder e força, essas relações não são fixas ou rígidas, e nesse movimento é que encontramos rotas de fuga para nossas perspectivas nos jogos de verdade.

preocupação era que aprendessem, entendessem o que eu escrevia no quadro, e eu inclusive corrigia “suas” lições.

Quando tinha 8/9 anos, percebi que tantas outras práticas da escola me atraíam. Observava quem eram as outras pessoas que trabalhavam na escola e tinha interesse em saber o que faziam.

Ao iniciar o mestrado e a escrita deste estudo, para mim, foi inevitável estar acompanhada de ótimas lembranças de vivências e experiências⁷ que me tornaram o que sou. Confesso ter me questionado sobre minha motivação em escolher essa profissão, onde ou como teria começado, e esforcei-me para encontrar em minhas lembranças a origem dessa vontade de me tornar professora; descobri-as nas recordações com minha mãe, minha madrinha, minha avó materna.

Com o passar do tempo, a convicção de minha trajetória formativa era construída a partir das escolhas. Chegada a hora, segui o magistério, e mesmo antes de concluí-lo, já tive a experiência de trabalhar em uma escola particular com educação infantil. Em seguida, prestei o vestibular para Pedagogia, e no início do primeiro ano de faculdade, passei em concurso público para professora no município de São José dos Pinhais, assumindo o cargo em uma escola rural. Logo que concluí a faculdade, iniciei curso de especialização e exerci função de diretora auxiliar dessa escola rural em que trabalhava. Fiz concurso público em São José dos Pinhais para pedagoga, deixando o cargo de professora para assumir o novo concurso. Após atuar em algumas Unidades, estive como diretora auxiliar novamente, porém, nessa oportunidade, em uma escola de porte IV⁸, e retornei à função de meu cargo, pedagoga. O mestrado era, sim, uma pretensão, mas ao seu tempo. Eu acreditava que para tal empreitada haveria de se ter uma motivação, uma inquietude, não apenas almejando uma certificação, titulação. Agregaram-se anos de trabalho, em diferentes lugares, com diferentes contextos, diversas pessoas em estações diferentes, em suas próprias caminhadas, muitas experiências e aprendizados que serviram para tornar-me a profissional e pessoa que hoje sou.

Neste momento de minha trajetória, interpreto que, em minha brincadeira de escolinha, a minha preocupação com que as crianças aprendessem era real. Percebo também que ela se perpetua e ganha potência nas possibilidades de que as crianças vivam suas vivências e

⁷ Vivência e experiência são categorias abordadas neste estudo.

⁸ O porte de cada Unidade no município de São José dos Pinhais, conforme legislação própria, é definido a partir do critério de número total de estudantes matriculados em todas as possíveis etapas de ensino ofertadas pela Instituição. Unidades de Porte IV atendem 676 alunos ou mais. Esse porte é o último na ordem de classificação existente no município.

experiências e, partilhando das ideias de Nietzsche, que vivam com tudo o que a vida oferece, que vivam o mundo que se apresenta.

Nos cinco últimos anos (2018-2022), trabalhando em um Centro Municipal de Educação Infantil no município de São José dos Pinhais, ampliou-se a necessidade de autoformação, visto que antes cada etapa da educação possuía suas especificidades. Quando ingressei na educação infantil, após atuar no ensino fundamental, era urgente estar a par das legislações e orientação de organização pedagógica para as Instituições de Educação Infantil, principalmente com a demanda de implementação da BNCC por Campos de Experiências, tendo objetivos a serem observados pelos profissionais e cumpridos. Em 2019, o Departamento de Educação Infantil do Município convidou pedagogos para colaborar na escrita do RCSJP, especificamente no texto e seleção de objetivos para cada CE. Cada CE ficou sob a responsabilidade de duplas de pedagogos, minha colega e eu ficamos responsáveis pela chamada ementa (texto que antecede o quadro de objetivos) e objetivos do *Campo de Experiências Espaços Tempos, Quantidades, Relações e Transformações*. Para cumprirmos a tal tarefa, nos reunimos semanalmente na SEMED para estudo e escrita.

Fizemos o que de melhor interpretamos naquele momento; hoje, com outras leituras e outras interpretações, posso dizer abertamente que teria aproveitado a oportunidade para deixar, pelo menos sob esse *Campo*, o profissional mais livre para suas escolhas, para atuar sob sua competência técnica e profissionalismo, e talvez aí, ampliar as possibilidades de experiências às crianças. Faria o texto da ementa com outras referências teóricas, que, talvez, auxiliassem o profissional que atua com as crianças a ampliar possibilidades de experiências e descobertas relacionadas ao CE em vez de direcioná-lo a pensar em possibilidades de trabalho com a área de matemática e ciências.

Antes da BNCC, trabalhava-se no município com o que se denominava Linguagens (Linguagens artísticas - corporal, artes visuais, musical, Linguagem oral e escrita - conhecimento de si e do mundo e conhecimento matemático), estas também com objetivos a serem cumpridos para contemplar o direito das crianças na educação infantil. Com o currículo organizado pelas Linguagens, o planejamento deveria ser feito sob sequências didáticas com a orientação de que se abordasse apenas uma linguagem por planejamento – aqui, já podemos perceber uma diferença da orientação em relação ao currículo por CE, no qual não se deve abordar apenas um Campo por planejamento, ao contrário, a ideia é de que em cada planejamento deve ter mais de um e que não necessariamente seja organizado por sequência didática, mas, preferencialmente, por projetos.

Desde a Constituição Federal de 1988 e os demais documentos legais posteriores, como, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, a criança é considerada um sujeito de direitos. Ao voltar o olhar para a Educação Infantil, isso significa afirmar que, ao frequentar uma Instituição, esse ambiente deve contribuir para as aprendizagens e o desenvolvimento do ser humano nessa fase de sua vida.

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9394/96, art. 29). (MEC, 2009, p.83)

Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), estão descritos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que deveriam ser garantidos às crianças diariamente nas Instituições de Educação Infantil do país. São eles: expressar, conhecer-se, conviver, participar, brincar e explorar. Para que esses direitos sejam, de fato, garantidos, o Documento sinaliza caminhos que seriam os CE e seus objetivos, e, com eles, ocorreriam as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, conforme previstos na BNCC e, ainda, descritos e contextualizados no Referencial Curricular do Município, finalizado no ano de 2019 e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de São José dos Pinhais, sob a Deliberação CME/SJP nº 04/2019, objetivando o início do trabalho sob suas orientações a partir de 2020.

Antes mesmo da conclusão da elaboração ou da obrigatoriedade do RCSJP, na Unidade em que trabalho, iniciamos estudos sobre a BNCC e à medida que essas análises avançaram, uma inquietude aumentava, bem como o esforço de toda a equipe para entender o que estava sendo proposto, visto que não se pode tratar apenas de mudança de nomenclaturas, mas de organização do trabalho pedagógico, de práticas pedagógicas, como, por exemplo, no que se refere a rotinas, tempos, planejamentos, espaços, etc., para, justamente no cotidiano, termos presente o trabalho o que está prescrito na legislação, que neste caso, tem o foco nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento através da organização por CE.

Senti a necessidade de ir além de leitura isolada de textos, muitos deles semelhantes em suas abordagens e quase sempre dos mesmos autores⁹. Firmou-se, portanto, como inevitável a busca por outros pontos de vista, de contrapontos, de leituras não habituais, de outras interpretações. Assim, é chegada a hora de investigar, aprofundar e problematizar o objeto de

⁹ Fontes comumente utilizadas nas formações oferecidas com Paulo Sérgio Fochi, Maria Carmen Silveira Barbosa, Maria Alice Proença, materiais do Instituto Avisa Lá. Importante mencionar que não há juízo de valor ao citar essas fontes.

minha inquietude profissional. Essa inquietude pode ser de outros profissionais, na Unidade em que trabalho posso afirmar que sim, o que torna essa possibilidade de estudo, de aprofundamento, mais instigante. O ano de 2020, devido à exigência de distanciamento imposta pelo período pandêmico da COVID-19, foi de estudo e tentativa de aprofundamento com a minha equipe de trabalho. Foram realizadas reuniões semanais e quinzenas, muitas delas não tiveram contato anterior com as DCNEIs, que não se tratava de um documento novo, e muito menos com a BNCC, em que muitas das profissionais, tiveram contato apenas nas reuniões pedagógicas no CMEI. Percebo o quanto é basilar que profissionais saibam que legislação está prescrita para o seu trabalho - é fundamental que busquem informação, conhecimento para terem suas impressões e interpretações. Imprescindível também que se tenha apoio e parceria para tal busca.

Os CE seriam a referência curricular que as profissionais possuem para planejar, elaborar as atividades propostas às crianças, mas convergi a essa demanda a crescente inquietude a respeito da prática pedagógica com os CE. Pensar em trabalhar por *Campos de Experiências*, na Educação Infantil, conforme propõe a BNCC e sinalizado anteriormente nas DCNEI, é, com certeza, um desafio para os profissionais. A cada alteração de legislação, de orientação, de proposta curricular, tem-se a percepção de uma “corrida” dos profissionais em alcançar as expectativas e *objetivos da novidade*, sem talvez problematizá-la, na ânsia de fazer dar certo, fazer melhor.

Neste momento de minha caminhada, pego-me pensando envolta a muitas incertezas e angústias e, por mais divergente que possa soar, agora estou aprendendo a viver com elas. A angústia de alcançar uma educação ideal, antes vista num horizonte, não existe mais, a perspectiva de uma educação salvadora que se apresenta a cada mudança de lei ou nomenclaturas não me pertence. A angústia de que falo é a inquietude do fazer o melhor com o que se apresenta, é a inquietude de não sempre aceitar o prescrito como sempre sendo o melhor, tampouco como sempre sendo o pior.

A questão que permeia meus pensamentos refere-se aos CE no currículo da Educação Infantil e suas possibilidades como prática pedagógica na educação das crianças. Essa temática é ampla, e se essa é a questão que me provoca, é justamente por haver indagações, sobre a experiências dos Campos, sobre o que seriam os Campos para as experiências, sobre as possibilidades desta legislação no cotidiano. Não há intenção de dar respostas prontas neste estudo, também não há intenção de hipóteses a serem comprovadas ou refutadas, mas sim há um campo de reflexão em que se quer mergulhar. Acredito que, ao problematizar essa temática, a contribuição *in loco* deu-se aos passos do desenvolvimento da pesquisa, visto que, como

pedagoga de uma instituição, tornou-se inevitável que as reflexões e discussões estivessem presentes nas conversas com as profissionais, nos momentos destinados à formação continuada da equipe da Unidade Educacional, entendendo que faço parte dessa trajetória.

Tal investigação e problematização, porventura, podem contribuir no percurso formativo de outras Unidades do município, visto que há situações de profissionais que trabalham em mais de uma Instituição, possibilitando discussões e diferentes perspectivas frente ao campo de reflexão. Como já mencionado acima, não há verdades absolutas, caminho certo e/ou errado, mas sim interpretações, o que não é o mesmo que afirmar o relativismo das coisas. Importante deixar claro que interpretação¹⁰ é entendida aqui na perspectiva nietzschiana, ou seja, é dar valor. Quando nos debruçamos sobre um determinado campo ou temática para problematizá-lo é porque se quer entendê-lo, investigá-lo, e nesse processo há a produção de sentido, a valoração do ponto de onde o sujeito está, da sua perspectiva, e, portanto, há a interpretação. “O que uma coisa é se confunde com o que se diz dessa coisa, com a crença que o homem tem a respeito do que seja essa coisa, ou ainda, com o modo como o homem significa a coisa.” (BILATE, 2010, p.46)

Mesmo com a exigência da utilização dos CE como organização pedagógica das Unidades, não me parece ser impedimento para refletir sobre suas possibilidades como prática cotidiana na elaboração do planejamento, pois os CE e seus objetivos são iguais para as mesmas faixas etárias¹¹, mas cada profissional, ao fazê-lo, poderia pensar e avaliar suas possibilidades enquanto currículo e organização do trabalho da sua turma visando à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças de primeira infância. Gostaria de destacar dois pontos importantes: o primeiro é de que, apesar de todas as Unidades receberem as mesmas orientações para o uso do mesmo documento, os profissionais fazem suas interpretações. Segundo: essas interpretações formam um arranjo figuracional¹² de cada Unidade, desenhando-se uma teia própria de organização pedagógica.

Tanto o conceito de *figuração* como o de processo servem como ferramentas de análise, pois incorporam uma concepção de relação social que vai além dos antagonismos conhecidos entre as relações de indivíduo e sociedade. Por *figuração*, podemos entender desde as mais simples associações, como a família ou uma associação de moradores, até os agrupamentos mais complexos, como o Estado ou a união de vários Estados. O que difere essas associações analisadas como figuras

¹⁰ Interpretação é por isto efetivamente um meio mesmo para se assenhorar de algo: ela é o traço fundamental do movimento de realização de vida como vontade de potência. O que surge a partir deste assenhoramento não é outra coisa senão mundo. Interpretação é então, ao mesmo tempo, princípio de constituição do mundo (CASA NOVA, 2001, p.45)

¹¹ A organização dos objetivos e faixas etárias será abordada no Capítulo 3.

¹² As relações de interdependência que figuram determinado grupo como tal.

das associações analisadas como agrupamentos sociais é o fato de Elias procurar pelos elos de ligações constituídos nas interrelações sociais (RIBEIRO, 2010, p.166)

Norbert Elias¹³, sob a perspectiva da pesquisa figuracional, contribui na compreensão das figurações das Unidades participantes da pesquisa na organização do trabalho pedagógico com os campos de experiências, visto que há uma rede de relações e *figuração* em cada Unidade, mesmo que sob as mesmas orientações legais. Do mesmo modo, há figurações e ligações que perpassam as Unidades mesmo com suas especificidades. É importante olhar para os (as) participantes da pesquisa nem somente de forma isolada ou rígida, como indivíduos, e nem os observar somente em grupos, como o *corpo docente*, mas analisar suas práticas nas figurações em que estão inseridos. Significa entender os participantes da pesquisa e todos nós em teia de interdependência que se movimenta, tensiona-se. Isso é um grande desafio, contudo, considero que nessa perspectiva haja a possibilidade de perceber elementos que de outra não se conseguiria como de maneira isolada, desconsiderando que em uma Unidade Educacional há várias figurações, a sala de referência das crianças, os espaços externos onde se relacionam, os espaços em que somente os adultos se relacionam, e a teia em que a Unidade está inserida como em uma região, um núcleo, um município etc.

A prática pedagógica não se refere apenas às condutas do interior das escolas, dos CMEIS, não se restringe à metodologia, mas se trata de prática social¹⁴ na perspectiva de Michel Foucault, entendida como as condutas das relações de saber e poder¹⁵ nas quais estamos inevitavelmente inseridos. Importante também destacar que não se refere aqui a um poder como uma relação unilateral entre opressor e oprimido¹⁶, como muitos de nós estamos habituados a interpretar, mas que mesmo sob esses termos, todos possuem algum poder frente à sua condição, que todos, em algum momento, dispomos de algum poder em maior ou menor grau e nessa relação é que se encontram as práticas. Isso acontece não somente nos ambientes educacionais, ambientes de trabalho, mas em todos os espaços em que nos relacionamos. A prática não é somente o ato de executar algo, fazer, essas ações não podem ser dissociadas do pensar.

¹³ Sociólogo alemão.

¹⁴ As relações de poder que existem inevitavelmente no cotidiano caracterizam-se em condutas que são entendidas como prática social.

¹⁵ Saber e poder estão ligados na medida que não há poder sem saber e não há saber sem poder. O saber caracteriza-se pelo discurso da racionalidade, do científico, por exemplo, nas relações de poder.

¹⁶ Há uma diversidade de olhares e interpretações a respeito desse paradigma, não há nenhuma intenção nesse estudo em discuti-lo ou abordar um dos olhares como correto. Apenas nos permitir interpretar que a relação opressor e oprimido não é estática, imutável, rígida; em algum momento ela se descola, se move. O Opressor não é sempre o mesmo nem no grau e nem na posição, assim como o inverso também se aplica.

Vinculada a atenção às práticas, a análise da ordem discursiva tem relevância nesta pesquisa, sendo o discurso, entendido com o auxílio de Michel Foucault, não apenas como recurso linguístico, mas como um sistema de representação em dado período histórico. Determinados termos, pronunciamentos que produzem sentido para as práticas e, assim, constroem regras, limites, parâmetros do aceitável ou não.

É importante notar que o conceito de discurso nesse uso não é puramente um conceito “linguístico”. Tem a ver com linguagem e prática, tenta superar a tradicional distinção entre o que uma diz (linguagem) e o que a outra faz (prática). O discurso, argumenta Foucault, constrói o assunto. Ele define e produz os objetos do nosso conhecimento, governa a forma com que o assunto pode ser significativamente falado e debatido, e também influencia como ideias são postas em prática e usadas para regular a conduta dos outros. Assim como o discurso “rege” certas formas de falar sobre um assunto, definindo um modo de falar, escrever ou se dirigir a esse tema de forma aceitável e inteligível, então também, por definição, ele “exclui”, limita e restringe outros modos. (HALL, 2016, p.80)

Segundo Revel (2011), o discurso é compreendido, para Foucault, como o conjunto de enunciados que obedecem a regras de funcionamento comuns. Não se restringe a pensar o discurso apenas a partir da linguística, como textual, mas também da fala e igualmente o que não se fala, justamente por essa última caracterizar o discurso como “o eco linguístico da articulação entre saber poder e no qual a fala, como entidade subjetiva, encarna, em contraposição, uma prática de resistência e ‘objetivação discursiva’”. (REVEL, 2011, p.42). Sendo assim, a atenção empreendida à análise do discurso que permeia os documentos utilizados será concomitante ao discurso e às práticas dos profissionais envolvidos na pesquisa, uma vez que essa análise contribuirá com o objetivo deste estudo.

Para isso, o olhar, o ouvir e, conseqüentemente, o escrever, de acordo com Roberto Cardoso de Oliveira (1996), são fundamentais para deslocar-me, mas nem tanto, para seguir com a pesquisa, tarefa árdua, nada fácil, mas fundamental. As duas primeiras servem para a percepção não somente do que está mais evidente, mas um olhar e ouvir perspicaz. O escrever, para o pesquisador, é o ato de ordenar seu pensamento, rever suas problematizações, registrar suas interpretações.

Apesar de a pesquisa estar voltada à perspectiva da problematização, é possível perceber que o termo causa estranheza por soar para alguns como algo genérico ou impreciso, que não indica para onde se conduzirá o estudo, contudo, problematizar trata-se de um exercício que exige rigor do pesquisador, visto que o foco não é o objeto em si, mas as práticas discursivas que constituem o campo temático.

O termo problematização implica duas conseqüências. Por um lado, o verdadeiro exercício crítico do pensamento se opõe à ideia de uma pesquisa metódica da “solução”: a tarefa da filosofia não é resolver – inclusive substituindo uma solução

por outra - mas “problematizar”, não reformar, mas instaurar uma distância crítica, fazer atuar o “desprendimento”, redescobrir os problemas. (REVEL, 2011, p. 124)

Michel Foucault passou a utilizar-se do termo problematização em seus escritos apenas em seus dois últimos anos de vida, segundo Revel (2011), que foram suficientes para que pudesse definir sua pesquisa, o que não se iguala a afirmar que somente a partir daí que surgiu essa possibilidade de fazer pesquisa, mas talvez sim de nomeá-la. A problematização, segundo Vinci (2015), estaria presente em toda a obra de Foucault, mesmo não sendo citada ou explicada em seus trabalhos anteriores à década de 1980.

O que é preciso apreender é em que medida o que sabemos, as formas de poder que aí se exercem e a experiência que fazemos de nós mesmos constituem apenas figuras históricas determinadas por uma certa forma de problematização, que definiu objetos, regras de ação, modos de relação consigo mesmo. O estudo (dos modos) de *problematizações* (ou seja, do que não é constante antropológica nem variação cronológica) é, portanto, a maneira de analisar, em sua forma historicamente singular, as questões de alcance geral. (FOUCAULT, 2000, p.350-351)

A problematização está distante de ser método rígido na busca de respostas, ao contrário, é gesto investigativo sobre um campo temático em que perguntas e respostas surgem também no processo e que não há intenção única de uma resposta, mas talvez, várias respostas, ou, ainda, nenhuma. Utilizando-me da problematização, na investigação do currículo sob os Campos de Experiências, busco problematizar o conjunto de práticas que o envolve, como se apresenta, distanciando-me da verificação do que *é* ou, ainda, se *é bom ou ruim*.

Ainda serão trazidos às discussões desse estudo Paulo Sérgio Fochi, Maria Carmem Silveira Barbosa e Michel de Certeau. Os dois primeiros nomes foram consultores do MEC para a elaboração da Base, e são também autores de referência ao tratarmos das temáticas que envolvem a Educação Infantil brasileira, com escritos sobre os CE, a didática com os CE, planejamento, práticas com bebês, cotidiano etc. Uma consultoria externa está trabalhando em com a SEMED de São José dos Pinhais, com encontros organizados para diretoras, pedagogas, um representante do corpo docente e um representante dos educadores por Unidade. Esses encontros se iniciaram no segundo semestre do ano de 2022 e ocorrerão até meados de 2023. Michel de Certeau, conhecido com historiador e filósofo, debruçou-se pela temática do cotidiano e não poderia deixar de ser citado nesse estudo no capítulo 4.

A estrutura deste estudo foi organizada em: Capítulo 1 – *Introdução*, o qual apresenta o problema de pesquisa, a abordagem e a justificativa; Capítulo 2 – *Como a experiência nos ajuda a conhecer o mundo*, o qual busca entender o conhecimento atrelado à ideia de experiência e as diversas interpretações sobre experiências; Capítulo 3 – *O currículo e os Campos de Experiências*, o qual discorre sobre a organização e a apresentação dos CE nos documentos, além do documento do Ministério da Educação da Itália ser utilizado para complementar essa

discussão, devido à semelhanças com nossa legislação; Capítulo 4 – *A educação de crianças e os campos de experiências*, em que se trata como os chamados campos de experiências estão no cotidiano da educação das crianças; Capítulo 5 – *A pedagogia e os campos de experiências: percurso e metodológico e ferramentas de análise*, em que, como o próprio nome revela, são apresentadas as escolhas metodológicas e as ferramentas utilizadas para a análise dos dados coletados e, assim, possibilidades do trabalho com os CE; e Capítulo 6 – *Considerações Finais*, em que a pesquisadora irá manifestar suas considerações e impressões frente ao estudo realizado, visando contribuir para futuras problematizações.

2 COMO A EXPERIÊNCIA NOS AJUDA A CONHECER O MUNDO

O presente capítulo busca discutir a partir de um ensaio genealógico os conceitos de experiência. Para trabalhar com essa questão, é necessário abordar como a sociedade tem tratado a questão do conhecimento, assim como de que forma suas aproximações com a experiência foram tecidas, e, para isso, recorreu-se a textos como artigos e obras de diversos autores, como René Descartes, John Locke, Emmanuel Kant, John Dewey, Friedrich Nietzsche, Walter Benjamin, Michel Foucault, Jorge Larrosa, que auxiliaram no entendimento de como esses conceitos foram sendo inventados. Procurou-se percorrer por autores que, de alguma forma, tiveram alguma influência no campo do conhecimento, da experiência e da pedagogia. Os primeiros nomes devem ser facilmente reconhecidos por aqueles que estão na área da educação e são trazidos a esta discussão por terem aspectos de seus pensamentos presentes até os dias de hoje. Os quatro últimos talvez não sejam tão conhecidos na área da educação, mas em comum também nos trazem contribuições importantes para pensarmos o conhecimento e a experiência, sob outra perspectiva, a qual é apresentada por Larrosa e citada no RCSJP, por exemplo.

Pode-se perceber como, na História, a busca pelo conceito de conhecimento e de como ele se constrói é instigante e desafiadora, e, não por acaso, muitos filósofos, sociólogos, antropólogos etc., procuraram explicações a esse respeito. Um autor que nos auxilia a entender que há diferentes conceitos sobre o conhecimento é Peter Burke (2016), em cujo livro *O que é a história do conhecimento?*¹⁷, evidencia que não há um único conhecimento, mas diferentes entendimentos do que é o conhecimento, os quais são influenciados pelos costumes, valores, interações entre as organizações e/ou instituições sociais. Importante esse destaque, pois não se pode perder de vista o momento histórico e suas condições de possibilidades na criação das perspectivas que são abordadas nesse capítulo sobre a experiência e o conhecimento. E esse é apenas um recorte de alguns nomes que aparecem nas narrativas sobre o assunto e que foram escolhidos pela pesquisadora.

O período histórico que mais nos interessa é a modernidade, pois houve a organização da escola moderna e as concepções de conhecimento e experiência desse período estão presentes na atualidade, ainda que sejam trazidas como novidades, como, por exemplo, a associação entre a experiência como condição para o conhecimento.

¹⁷ Sugere-se a leitura para aprofundamento da temática.

Nesse sentido, serão mencionados brevemente pensadores que provocaram outros tantos nas indagações sobre o conhecimento e a experiência¹⁸. Com isso, não há intenção de deter-se profundamente e tampouco de fazer uma grande descrição, mas talvez nos sirvam para que nos lembremos de que as ideias, as teorias, as hipóteses estão interligadas às figurações dos tempos históricos.

Filósofos que aparecem com recorrência sobre a busca do conhecimento, tratando-se do Ocidente, são Heráclito e Parmênides, que viveram em torno do século IV e V a.C. Não raramente, estes são pensadores abordados como detentores de ideias divergentes, porém pode-se também notar alguma convergência. Heráclito, que teve seu pensamento conhecido como a luta dos contrários, entendia que o mundo está em constante movimento, tudo é um grande fluxo contínuo e somente a mudança por meio do movimento é real, as coisas iguais não são reais, são ilusões, assim, conhecemos o que os sentidos percebem como reais, sendo os contrários uma unidade de opostos, como quente e frio, vida e morte, por exemplo. Parmênides entendia que o homem somente poderia conhecer o que permanece imutável e, para isso, precisa observar além das aparências (que é sensível e ilusória) para entender a realidade: ou seja, para ele, não há como chegar à verdade por meio da sensação. A sensação confunde o que existe com o que não existe, sendo assim, é o caminho errado para se chegar à verdade e conhecer o que é realidade.

Segundo Bocayuva (2010), há diferenças perceptíveis entre Heráclito e Parmênides, porém o problema fundamental era o mesmo: preocupavam-se em descrever o princípio apenas acessível ao pensamento com o qual pode ser percebida a totalidade. “Ambos percebem o princípio como unidade, a qual permanece habitualmente encoberta.” (BOCAYUVA, 2010, p.407). Heráclito e Parmênides divergiam sobre o que seria a realidade e a própria construção do conhecimento: para o primeiro, dava-se pelos sentidos, e para o segundo, dava-se pela razão.

Na Grécia, entre o período dos séculos V e IV a. C., para os sofistas o conhecimento era relativizado e consideravam o discurso eloquente como o critério para verdade. Para esses mestres, como eram conhecidos, tudo seria uma questão de retórica e essa, bem aplicada, pode ser utilizada para manejar e/ou modificar a percepção da realidade, ou seja, não existia conceito absoluto.

Sócrates opunha-se a esse pensamento, pois para ele havia um conhecimento incontestável e convergindo a isso seria possível conhecer a realidade como é, porém, seria

¹⁸ Nesse momento associada às sensações proporcionadas pelos órgãos dos sentidos.

preciso mais do que apenas o aparente. Entendia que o conhecimento era cerceado pela própria ignorância e que, se o sujeito se sentir ignorante, irá inquietar-se e buscar o conhecimento, portanto criticava os sofistas por entender que filosofia não se ensina, mas se aprende pela conduta de aprendente individual, encontrando realidades provisórias para, na sequência, serem substituídas pelo conhecimento.

Platão, em sua busca de como se constrói o conhecimento considera que a alma localiza-se no mundo das ideias e, com o nascimento, esquecemos o que conhecemos e apenas se têm as recordações do que as coisas verdadeiramente são. No plano terreno, segundo o filósofo, o que vemos e sentimos é ilusório, o mundo das aparências. Assim, Platão entendia haver o mundo sensível (sentidos do corpo, sensações), em que não há possibilidade de se conhecer a realidade devido à sua inconstância, e o mundo inteligível (das ideias), no qual há o conhecimento de como as coisas são verdadeiramente, visto que há constância, portanto o mundo inteligível seria superior ao sensível.

No século IV a. C., Aristóteles compartilhava do pensamento de Platão sobre os mundos sensível e inteligível, porém argumentava que a realidade é formada por um acúmulo de graus e para que se conheça algo, além dos sentidos e da razão, há um outro elemento, que seria o raciocínio inconsciente. Para se chegar ao conhecimento, haveria que primeiro passar pela experimentação, observação e razão. O conhecimento, para ele, é entendido como conceito universal.

Na Antiguidade, a busca pelo entendimento de como se constrói o conhecimento instigou muitos filósofos na tentativa de encontrar respostas e, como sabemos, essa temática continuou mobilizando muitos pesquisadores que se basearam em alguns dos diferentes pensamentos daquele período.

Outro período histórico que vale mencionar é a Idade Média, que oficialmente se conta do ano 476 d. C. a 1453 (século V a XV), iniciada com a queda do Império Romano Ocidental e cujo fim se deu com a tomada da Cidade de Constantinopla (Capital do Império Bizantino). Não é foco aqui descrever a *figuração* que contribuiu para essa transição da Idade Antiga para a Idade Média, mas situar o leitor no período histórico na busca pelo entendimento do conhecimento na época.

No artigo *Tomás de Aquino e o Conhecimento na Idade Média* (2011), Sônia Brzozowski evidencia que a Igreja na Europa Ocidental monopolizou o conhecimento no que se refere a ferramentas de construção e na sua própria difusão. Restringiu o acesso da produção da antiguidade para parte do clérigo a partir do confinamento nos mosteiros. Diferente do que ocorreu na Ásia, por exemplo, que também teve uma expansão religiosa (Islamismo fundado

por Maomé), mas que proporcionou aos fiéis o conhecimento de obras clássicas como de Aristóteles, por exemplo. No entanto, a Igreja também foi buscar nas produções filosóficas da Antiguidade modelos filosóficos e científicos que pudessem contribuir na perspectiva bíblica e assim não estivessem tão distantes do entendimento da doutrina para os novos cristãos. Tomás de Aquino foi figura importante para a divulgação das ideias de Aristóteles na Idade Média não somente no meio científico, mas por a Igreja considerá-lo a pessoa com condições de conciliar essas ideias com os ensinamentos religiosos, atrelando a ideia de conhecimento à verdade, “desde que seja ela permissiva por Deus” (BRZOZOWSKI, 2011, p. 7).

Kátia Vanessa Tarantini Silvestri, em seu artigo *As teorias do conhecimento: a fundamentação epistemológica das ciências humanas* (2019), argumenta que até a Idade Média, de modo geral, a preocupação dos filósofos era a questão do ser e não se questionava sobre a capacidade humana de conhecer; já em torno dos séculos XVI a XVIII, em que se configura a modernidade, houve uma alteração de foco, transformada em dúvida a questão se podemos conhecer.

Na modernidade, os pontos chave referem-se ao sujeito que conhece e qual a origem do conhecimento, à busca por respostas a essas inquietações, e além das ideias do racionalismo, destacam-se o empirismo e o criticismo.

Para os racionalistas, tudo o que existe tem uma causa inteligível, mesmo que não possa ser demonstrada. Para eles, como o nome da corrente revela, o conhecimento é construído pela razão. Esses estudiosos desconsideram a experiência nesse processo, entendem que é somente a razão que pode levar ao conhecimento logicamente necessário e válido universalmente e, ainda, que todo o movimento para se chegar ao conhecimento é exclusivo do sujeito, é ele que tem as condições inatas (o próprio ato de pensar- razão) para alcançá-lo, não necessitando do meio (VIANA; PEREIRA, 2009).

A figura que representa o racionalismo em muitos escritos é René Descartes (1596 - 1650), que teve seu maior período de produção e obras publicadas entre 1628-1649, século XVII, na França. Descartes seguiu como base de seu pensamento sobre a razão compartilhando das ideias de Parmênides do período da Antiguidade.

René Descartes, sob o entendimento do racionalismo moderno, acreditava que por meio da razão se poderia chegar ao conhecimento da realidade e, portanto, a experiência não faz parte ou não tem influência na construção do conhecimento. Aprende-se independente da experiência (entendida como algo externo, das sensações), assim entendia o conhecimento como de origem nas deduções, na construção de conceitos. O raciocínio do autor é organizado em seis partes, nas quais explica suas ideias, porém, os passos do método são descritos de maneira objetiva.

O primeiro era de nunca aceitar coisa alguma como verdadeira sem que a conhecesse evidentemente como tal; ou seja, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e não incluir em meus juízos nada além daquilo que se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida. O segundo, dividir cada uma das dificuldades que examinasse em tantas parcelas quantas fosse possível e necessário para melhor resolvê-las.

O terceiro, conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos; e supondo certa ordem mesmo entre aqueles que não se precedem naturalmente uns aos outros.

E, o último, fazer em tudo enumerações tão completas, e revisões tão gerais, que eu tivesse certeza de nada omitir. (DESCARTES, 1996, p.23)

A primeira regra do método, talvez a mais importante, é o início da busca, a dúvida, a incerteza, duvidar até chegar à verdade e ainda continuar duvidando, esse é o comportamento que se espera do ser humano que é um ser pensante, racional.

Queith Rebouças Meneses Brito (2011) menciona que o racionalismo influenciou a pedagogia da época, sendo a base para uma nova didática, que passou a ser composta por conjuntos de regras com a valorização da disciplina, objetivando um ensino eficaz para o alcance da verdade.

Ainda no século XVII, na Inglaterra, as ideias conhecidas como empiristas ganharam espaço. Um filósofo referência desse pensamento, que tinha como base a vertente de Heráclito na Antiguidade, é John Locke (1632-1704), cujas principais obras foram publicadas entre os anos de 1689-1693.

Viana e Pereira, em *Um estudo sobre o conhecimento* (2009), descrevem o pensamento empirista como aquele que atribui todo o conhecimento derivado da experiência, com exceção do lógico matemático. Para os empiristas, não há ideias inatas, visto que entendem a mente como algo vazio sem as experiências. No entendimento deles, o conhecimento válido é aquele que está dentro dos limites da observação.

Para John Locke, a construção do conhecimento dá-se por meio da experiência, ou seja, dos sentidos, sensações, percepções. A experiência proporciona dados, que no princípio são ideias simples e vão tornando-se mais complexas. Convergingo a esse entendimento, pensava que no princípio somos como uma folha em branco.

2. Todas as ideias derivam da sensação ou reflexão. Suponhamos, pois, que a mente é, como dissemos, um papel em branco, desprovida de todos os caracteres, sem nenhuma ideia; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra: da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado, e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento. Empregada tanto nos objetos sensíveis externos como nas operações internas de nossas mentes, que são por nós mesmos percebidas e refletidas, nossa observação supre nossos entendimentos com todos os materiais do pensamento. Dessas duas fontes de conhecimento jorram todas as nossas ideias, ou as que possivelmente teremos. (LOCKE, 1999, p. 57)

A citação acima é do livro *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*, de John Locke, cuja primeira publicação se deu em 1690. Nele, Locke se dedica a explicar seu pensamento sobre a origem das ideias, e nesse fragmento fica evidente como se dá a construção do conhecimento para os empiristas. Podemos perceber a importância da sensação, do que é percebido e do que precisa ser refletido, não basta ter a experiência, mas precisa da reflexão, é pela reflexão que as experiências externas se tornam internas, ou seja, as ideias.

Na pedagogia, segundo Brito (2011), o pensamento lockiano terá grande influência na educação moderna inglesa, período no qual a atenção é voltada às crianças da burguesia que necessitavam ser educadas para que fossem os futuros dirigentes e administradores. Para atender a esse objetivo, exige-se do educador ser “capaz de proporcionar experiências que conduzam as crianças a usar corretamente a razão.” (BRITO, 2011, p.209). A formação de caráter pelo uso da razão é também objetivada nessa proposta, além do desenvolvimento moral, o físico e intelectual.

Para Locke, o desenvolvimento do indivíduo em seus aspectos físico, moral e intelectual é algo basilar. A partir de seus conhecimentos na área médica, por exemplo, dá-se a valorização do corpo, destacando a educação física como promotora da saúde, bem como atividades lúdicas e o uso de materiais visuais para a efetivação da aprendizagem. (BRITO, 2011, p. 209)

Fernando Lang da Silveira (2002) menciona que para os empiristas havia o que eles denominavam como o método da indução, em que leis, regras, teorias científicas, seriam os enunciados universais oriundos dos enunciados particulares, e, portanto, relatos do que se teria experimentado. Assim, cita outro empirista, David Hume, que apesar de concordar que todo conhecimento vem da experiência, discordava de que essa leve à certeza de verdade.

A consequência de não existir uma justificativa para o *método indutivo* era a impossibilidade de um conhecimento necessário da natureza; deste modo, o *empirismo* de Hume conduziu ao *ceticismo*, destruindo a racionalidade científica...A teoria do conhecimento de Kant foi consequência do seu esforço para salvar a ciência do *ceticismo* de Hume. (SILVEIRA, 2002, p. 34- 35)

Hume, entendia que não há possibilidade humana para se atingir com certeza a verdade, e esse é o pensamento basilar do ceticismo.

Para Locke, o desenvolvimento do indivíduo em seus aspectos físico, moral e intelectual é algo basilar. A partir de seus conhecimentos na área médica, por exemplo, dá-se a valorização do corpo, destacando a educação física como promotora da saúde, bem como atividades lúdicas e o uso de materiais visuais para a efetivação da aprendizagem. (BRITO, 2011, p. 209)

No artigo *Uma introdução à conexão entre pensamento teórico e prático em Kant*, Novaes e Gomes (2008) mencionam que Kant buscava por uma filosofia que pudesse ser

comprovada com a prática e, assim, estaria distante de uma mera especulação de ideias, o que justifica, segundo os autores, a insatisfação de Kant com a metafísica de seu tempo, pois para ele, a metafísica perdeu sua essência que seria o de tratar dos problemas e questionamentos que realmente interessariam aos homens.

Para Kant, é possível alcançar o conhecimento, portanto, empenhou-se em explicar as condições que o possibilitam. O filósofo, procurou tirar o foco sobre o objeto em si e entender como se conhece um objeto, e a isso chamaram de “revolução copernicana de Kant”: em vez de orbitar em torno do objeto para conhecê-lo, a órbita é em torno do sujeito para entender se é possível e como é possível este conhecê-lo.

Segundo Silveira (2002), para as condições que possibilitam o conhecimento, Kant chamou de Transcendental, e este é o seu conceito basilar. Transcendental é aquilo que o sujeito não tem acesso pela experiência, contudo, é a condição *a priori* de possibilidade da própria experiência.

Chamo transcendental todo conhecimento que em geral se ocupe não dos objetos, mas da maneira que temos de conhecê-los, tanto quanto possível “a priori”. Um sistema de tais conceitos se denomina “Filosofia transcendental”. Mas esta filosofia é demasiada para começar, porque deve conter todo o conhecimento, tanto o analítico como o sintético “a priori”, e se estenderia muito além do que corresponde ao nosso plano (KANT, 2008, p.23).

Para o filósofo, a origem do conhecimento é a experiência, porém, existem condições *a priori* entendidas como as estruturas inatas (categorias de pensamento) para que as impressões sensíveis da experiência se convertam em conhecimento. Para Kant, o conhecimento depende de duas faculdades: o pensamento e os sentidos. Essas faculdades seriam indissociáveis para a construção do conhecimento, somente com o pensamento não se tem o conteúdo e somente com os sentidos não se tem a compreensão, a inteligibilidade. A cognição humana dá-se pela associação das sensações com o intelecto e estes estão presentes onde há experiência. Percebe-se que há um “meio termo” aqui entre o racionalismo e o empirismo.

A experiência que gera o conhecimento é entendida como uma organização da mente em uma unidade sintética daquilo que é recebido da razão com seus instrumentos, suas estruturas, e dos sentidos, da empiria. Entendia que só temos a condição de conhecer o objeto se este tiver passado pelo filtro da intuição (do que é sensível, dos sentidos) e do intelecto (da razão).

Para Kant, dispomos de conhecimentos *a priori* que são universais e necessários e independentes de toda experiência. Os conhecimentos chamados *a posteriori* são os que derivam da experiência e, mais, são inexistentes sem a experiência. Para explicar, utilizou-se dos juízos, que são entendidos como a relação entre conceitos.

Anteriormente a Kant admitiam-se dois tipos de juízos ou proposições: os *analíticos a priori* e os *sintéticos a posteriori*. A sua “revolução copernicana” passou por admitir uma terceira classe: os juízos *sintéticos a priori*. Esses são universais e necessários como os *juízos analíticos*, mas efetivamente ampliam o conhecimento. (SILVEIRA, 2002, p. 38)

Os juízos são sempre a conexão entre dois conceitos, um sempre seria o sujeito e o outro, o predicado. O juízo analítico é sempre *a priori*, ou seja, tem a universalidade e necessidade (universal: o que já está lá, é posto; necessidade: o que não pode ser diferente do que é), aqui, o predicado apenas explica o sujeito, no juízo analítico basta conhecer os conceitos para se chegar à verdade, ao conhecimento, como, por exemplo: o triângulo tem três lados. Já no juízo sintético *a posteriori*, o predicado não está incluso no sujeito, porém se relaciona com o sujeito por meio de uma síntese, é sempre particular, e, portanto, não é nem universal tampouco necessário, mas é obtido por meio de uma experiência prática, como, por exemplo: aquela casa é verde. O juízo sintético *a priori*, que passou a ser admitido por Kant, é aquele que também o predicado não é extraído do sujeito, mas pela experiência que gera a novidade, essa construção deve permitir a universalidade e a necessidade. É o juízo que é sentido, mas não precisa passar pela experiência particular, mas por algo que já esteja presente. É nesse juízo que Kant admite a construção do conhecimento pela experiência, do novo, com a junção das estruturas e das percepções, e essa construção deve possibilitar a repetição da experiência de acordo com a universalidade e a necessidade.

No tempo, pois, nenhum conhecimento precede a experiência, todos começam por ela. Mas se é verdade que os conhecimentos derivam da experiência, alguns há, no entanto, que não têm essa origem exclusiva, pois poderemos admitir que o nosso conhecimento empírico seja um composto daquilo que recebemos das impressões e daquilo que a nossa faculdade cognoscitiva lhe adiciona (estimulada somente pelas impressões dos sentidos); aditamento que propriamente não distinguimos senão mediante uma longa prática que nos habilite a separar esses dois elementos. (KANT, 2008, p.7)

Para Kant, a experiência é que permite o conhecimento pela prática. A experiência não é a origem do conhecimento; os conhecimentos são construídos com ela; é o resultado da interação do sujeito com a experiência entendendo que no sujeito há estruturas que a possibilitam e a construção do conhecimento. Experiência, para Kant, é a síntese do que é sensível, das sensações dos sentidos na prática, como o fazer, com o manipulável e com os instrumentos *a priori* do sujeito, como tempo e espaço, assim o conhecimento é construído.

Pela índole da nossa natureza a intuição não pode ser senão sensível, de tal sorte, que só contém a maneira de como somos afetados pelos objetos. O entendimento, pelo contrário, é a faculdade de pensar o objeto da intuição sensível. Nenhuma dessas propriedades é preferível à outra. Sem sensibilidade, não nos seriam dados os objetos, e sem o entendimento, nenhum seria pensado. Pensamentos sem conteúdo são vazios, intuições sem certos conceitos, são cegas. Assim, é necessário tornar sensíveis os conceitos (quer dizer, fornecer-lhes o objeto dado na intuição), bem como tornar

inteligíveis as intuições (submetendo-as a conceitos). Estas duas faculdades ou capacidades não podem trocar de funções. O entendimento não pode perceber e os sentidos não podem pensar coisa alguma. Somente quando se unem resulta o conhecimento (KANT, 2008, p.57).

Para Kant, o conhecimento é a unidade entre o entendimento e os sentidos, razão e experiência. Dedicou-se a explicar seu entendimento sobre a construção dessa unidade e teve grande influência entre outros filósofos e na pedagogia. Em seu livro *Sobre a Pedagogia* (1999), fala sobre a arte de educar, e nas primeiras linhas da introdução deixa clara sua ideia sobre a necessidade de o homem ser educado para que possa atingir suas finalidades, sendo essa uma característica basilar que o difere de outros animais. “Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é o infante, educando e discípulo” (KANT, 1999, p.11). Ainda nos fala sobre a necessidade de uma educação pública¹⁹ e que esta deve ser apreendida de geração em geração e, portanto, deve formar homens cada vez melhores²⁰ para viver em sociedade.

(...) um conceito da arte de educar na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite à geração que lhe segue. Que grande cultura e que experiência, portanto, esse conceito supõe? Na verdade, tal conceito não poderia ter surgido senão muito tarde e nós mesmos ainda não o elevamos ao seu mais alto grau de pureza. Deve a educação do indivíduo imitar a cultura que a humanidade em geral recebe das gerações anteriores? (KANT, 1999, p. 20).

Ainda neste livro, Immanuel Kant (1999) discorre sobre as práticas para uma boa educação que devem passar pela disciplina, formação da moral e da cultura (entendida aqui como a instrução para a leitura, escrita e exatas). Para a formação adequada, segundo Kant, as experiências acumuladas pelas gerações anteriores e as próprias experiências possibilitam o conhecimento. Esse pensamento de Immanuel Kant referente à experiência como cumulativa é um, dentre outros, que influenciou Charles Peirce e John Dewey sob uma perspectiva de pensamento conhecida como pragmatismo.

Já no próprio conceito de experiência possível de Kant está explícito este *esse in futuro* do universo teórico: aquela possibilidade da experiência se refere à sua: potencial realização em um tempo futuro. Não é à toa que Peirce considera uma das fontes principais de inspiração do Pragmatismo a primeira Crítica de Kant: ‘Fui levado à máxima pela reflexão sobre a *Crítica da Razão Pura*, de Kant. A limitação dos conceitos à experiência possível é o pragmatismo no seu sentido real’ (CP5.525) (IBRI, 2003, p.10).

¹⁹ Pública no sentido de ser oferecida fora do ambiente particular (familiar), uma educação para que o homem aprenda a viver em sociedade.

²⁰ Segundo princípios morais, de boa índole, disciplinados, que respeitem as leis e saibam utilizar-se da razão.

Segundo Ibri, no artigo *Pragmatismo e a possibilidade da metafísica* (2003), o filósofo Charles Peirce (1842-1910- século XIX), que a princípio fora reconhecido como um kantiano, teve no próprio conceito de experiência Kant sua inspiração para pensar e fundamentar as ideias que foram conhecidas sob o nome de Pragmatismo.

O Pragmatismo, sua origem e seus pressupostos devem ser entendidos, devido a essa vertente de pensamento ter ainda grande influência na educação brasileira por meio da figura de John Dewey, que frequentemente é citado na tentativa de explicar qual seria a perspectiva de experiência na BNCC, mesmo não sendo mencionado diretamente no documento, e essa é mais uma semelhança que relaciona a BNCC às Diretrizes nacionais da Itália, de 2012, não há menção direta a John Dewey, em nenhuma dessas documentações, mas nas formações de profissionais para explicar o conceito de experiência, sim. Portanto, para chegarmos às ideias de John Dewey, urge entendermos qual sua base de pensamento. Dewey foi um pragmatista empirista que auxiliou William James a divulgar e formalizar a filosofia pragmatista.

2.1 O PRAGMATISMO

As ideias em torno do que seria conhecido posteriormente como pragmatismo foram germinadas na Inglaterra, mais precisamente em Cambridge, a partir de um grupo de intelectuais conhecido como “Clube Metafísico”, aproximadamente nos anos seguintes a 1870. Ao final do século XIX, ganha destaque principalmente nos Estados Unidos uma corrente filosófica conhecida como Pragmatismo, iniciada a partir das reflexões de Charles Sanders Peirce, contudo foram William James e John Dewey (1859-1952) os maiores divulgadores.

Segundo Tiballi (2003), o pragmatismo emergiu “sob forte tensão que se colocava entre a filosofia e a ciência moderna, tendo seus princípios sistematizados pelas críticas ao racionalismo alemão e ao empirismo inglês.” (TIBALLI, 2003, p.2). Ainda ressalta que o pragmatismo surgiu de uma sistematização de princípios e métodos de interlocução direta com a filosofia e que devido à ideologia de valores propagados em diversos setores, inclusive econômico, facilitou sua divulgação na sociedade norte americana.

O pragmatismo surge no momento de consolidação da sociedade americana após a guerra civil; da institucionalização de suas universidades, da separação entre a Igreja e o Estado e no interior do movimento de instauração de um “Mundo Novo”, fundado na ciência e na tecnologia e ancorado na ideia de educação como fator de desenvolvimento. (TIBALLI, 2003, p. 2)

Segundo John Dewey (2007), o pragmatismo deve sua gênese decorrente de uma inquietação de Peirce a respeito das ideias de Kant. Immanuel Kant entende que a prática se

refere às leis morais; as leis morais são consideradas por ele como *a priori*. Sobre a pragmática, seu entendimento refere-se às regras e técnicas baseadas na experiência e aplicáveis a ela. Peirce tinha interesse na arte e nas técnicas do pensar real, de entender, desvelar e construir conceitos sob o espírito científico. Entendia que para definição completa de um conceito, este deveria ter relação direta com a conduta de vida e ser afirmado ou refutado por meio de um experimento.

Peirce desempenhou um esforço no desenvolvimento de sua teoria para “interpretar a universalidade dos conceitos no domínio da *experiência*, da mesma maneira que Kant estabeleceu a lei da razão prática no domínio do *a priori*.” (DEWEY, 2007, p. 229). Assim, quanto menos limites para a aplicação de conceitos, quanto mais distante de particularidades, maior é a diversidade de significados e, por conseguinte, da generalidade do termo. Peirce opunha-se à ideia das particularidades dos termos e à restrição da significação, argumentava no sentido da universalidade.

Na continuidade do trabalho de Charles Peirce, segundo Dewey (2007), William James deu início ao novo movimento pragmático em 1898. James revelou suas ideias que, em certo ponto, eram distintas das de Peirce. O primeiro refere-se à questão da universalidade mencionada acima: para James, não é a generalidade do termo ou conceito que o torna verdade, mas a conduta que ele desencadeia, e esta pode ser particular no sentido de que para haver a mudança de hábito e/ou conduta houve uma mudança da experiência do sujeito.

A principal razão que levou James a dar novas cores ao método pragmático era que ele se preocupava com a aplicação do método na determinação do significado de problemas e questões filosóficas e que, ademais, escolhera submeter a exame noções filosóficas de natureza teológica ou religiosa. Ele procurava estabelecer um critério que possibilitaria determinar se uma dada questão filosófica tinha um significado autêntico e vital, ou se, ao contrário, era trivial e puramente verbal; e, no primeiro caso, quais interesses estavam em jogo quando alguém aceitava e afirmava uma ou outra dessas duas teses em disputa. (DEWEY, 2007, p.231).

Para William James, era importante que o maior número de pessoas possível percebesse que questões filosóficas afetam suas condutas, suas escolhas e suas crenças. Na acepção do estudioso, era fundamental levar o futuro em consideração em suas escolhas, sem a rigidez filosófica de fórmulas gerais ou universais, ao contrário da ideia de Peirce, que entendia a filosofia justamente responsável por “dar um significado fixo ao universo por meio de fórmulas que correspondam a nossas atitudes ou a nossos hábitos mais gerais de resposta ao ambiente” (DEWEY, 2007, p.233)

John Dewey, em *O desenvolvimento do pragmatismo americano* (2007), aponta que William James ampliou o método do pragmatismo na discussão do problema da natureza da verdade. Para James, a verificação das concepções estaria sob o controle da experiência, para aí sim serem chamadas de verdade.

Passamos a dar uma nova interpretação às teorias clássicas da verdade segundo a coerência ou a compatibilidade entre termos e a correspondência de uma ideia com uma coisa. Uma coerência simplesmente mental sem verificação experimental não nos capacita a ir além do reino das hipóteses. (DEWEY, 2007, p. 234-235)

William James, que foi referência para John Dewey, era psicólogo, educador humanista, é assim que Dewey o menciona em alguns de seus escritos e pode-se perceber também a admiração por ele e o compartilhamento de suas ideias sobre o pragmatismo.

A apresentação que acabamos de fazer acerca da filosofia de James mostra que ele considerava as concepções e as teorias puramente como instrumentos que podem servir para a constituição de fatos futuros de uma maneira específica. Mas James devotou-se primeiramente aos aspectos morais dessa teoria, ao embasamento que ela dá ao ‘melhorismo’ e ao idealismo moral, e às consequências que se seguem dela no tocante ao valor sentimental e às ligações de vários sistemas filosóficos. (DEWEY, 2007, 236)

John Dewey seguiu com as ideias do pragmatismo, porém com a intenção de que esta concepção contribuísse no âmbito educacional. As ideias e proposições de Dewey voltaram-se ao objetivo de mudar a educação tradicional da sua época para uma educação com os princípios da liberdade e democracia por meio das práticas através das experiências.

2.1.1 John Dewey e o Pragmatismo

John Dewey foi uma figura importante do pensamento Pragmático não somente nos Estados Unidos. No Brasil, foi referência dessa vertente filosófica e ainda o é na atualidade, também é associado às ideias da Escola Nova²¹ justamente pela aproximação que essa perspectiva possui com a necessidade e a importância do que se entende por experiência para a educação das crianças e, portanto, para que elas *construam* o conhecimento, entendam conceitos. Seu nome tem sido mencionado de maneira recorrente em palestras e/ou *lives*, no entanto, não é citado ou referenciado explicitamente em documentos da Educação Nacional.

Na BNCC, Dewey não é citado, contudo parece ser a base filosófica dessa construção, no que se refere ao seu entendimento sobre experiência e pressupostos escolanovistas²², visto

²¹ Tem como referência de surgimento a crítica à educação tradicional da primeira metade do século XX, a Escola Nova em seu discurso propunha uma educação como processo e não como produto, para isso, a criança deve estar no centro do processo educativo. Muitas de suas referências teóricas foram nomes ligados inicialmente à área da medicina e psicologia.

²² Sugerem-se alguns nomes para aprofundamento: Adolphe Ferrière, pedagogo suíço, considerado um dos criadores da Escola Nova, propunha uma escola ativa e espontânea em que a criança tivesse a liberdade de procurar questões relevantes e resolvê-las através do pensamento reflexivo. Escreveu 30 pontos da Educação Nova juntamente com Edouard Claparède (neurologista e psicólogo), que se dedicou ao desenvolvimento infantil, também defendia uma escola ativa e funcional com atividades individualizadas e socializadoras. Maria Montessori (médica e educadora) desenvolveu um método conhecido pelo seu nome que, a princípio, foi

que também é reconhecido como representante dessa vertente de pensamento. No RCSJP, também não há menção de seu nome ou de suas ideias sobre experiência educativa (apenas uma pequena menção na parte específica do Projeto de Educação em Tempo Integral), contudo no documento há referência a autores que se utilizam das definições e perspectivas de experiência de John Dewey.

Como vimos na seção anterior, o pragmatismo esteve distante de configurar-se como um sistema de pensamento homogêneo no caso do Brasil.

O pensamento pedagógico brasileiro dá exemplos de equívocos desta natureza quando reduz o pragmatismo à sua tradução escolanovista, analisando a prática pedagógica escolar como expressão suficiente daquela concepção filosófica ou quando localiza em Dewey e em seu discípulo brasileiro Anísio Teixeira todo o arcabouço teórico do pragmatismo (TIBALLI, 2003, p.4).

O pragmatismo opunha-se às ideias metafísicas da filosofia e suas formulações no que se refere à teoria do conhecimento, visto que busca uma metodologia lógica sobre a relação sujeito-objeto no processo de percepção e compreensão do real. “Não por acaso, os temas nucleados pelos pragmatistas foram o conceito de verdade e o método para construção desse conceito a partir da experiência.” (TIBALLI, 2003, p. 4).

Segundo Roberto B. Westbrook (2010), Dewey deixou gradativamente de se orientar pelo idealismo puro, passando a ter como orientação de seu pensamento o pragmatismo e naturalismo da Filosofia, assim iniciou com o desenvolvimento de uma teoria do conhecimento sobre a base de uma Psicologia funcional, que tinha como influência as ideias de Charles Darwin e de William James. Dewey entendia que o pensamento não se refere a um acúmulo de impressões sensoriais ou pela consciência, mas a “uma função mediadora instrumental que havia evoluído para servir aos interesses da sobrevivência e do bem-estar humanos.” (WESTBROOK, 2010, p.14).

O método para Dewey, segundo Anísio Teixeira (2010), o maior divulgador das ideias de John Dewey no Brasil, refere-se ao modo pelo qual a experiência se processa, e nesse sentido não há distinção entre o objeto ou a matéria da experiência, mas sim uma unidade. Tomar o método como sucessão de etapas a serem seguidas e matéria como algo independente seria um erro, visto que há realidade objetiva em cada experiência. “Sendo assim, compreende-se que o método, para nós, não é nenhum conjunto de fórmulas e regras pedagógicas, mas o modo como

aplicado a crianças ditas deficientes, depois, passou a aplicar também em crianças ditas normais; defendia o respeito ao interesse da criança, sua liberdade de escolha e um ambiente infantil em miniatura, visando o acolhimento e o pertencimento da criança; um aprendizado pela experiência com jogos e manipuláveis em situações que consolidassem conceitos. Jean Piaget, conhecido por uma pedagogia de cunho experimental, na qual a criança deve ter a possibilidade de organizar o real a partir de suas etapas biológicas de desenvolvimento.

devemos dirigir a vida das crianças para o máximo crescimento e o máximo aprender.” (TEIXEIRA, 2010, p.56). O aprender corresponde a adquirir um novo comportamento para a vida e utilizar-se dele quando oportuno.

Para Dewey, o processo do conhecimento verdadeiro tem seu início com a dúvida, a incerteza é um problema que se finda quando o sujeito encontra ou descobre a solução. A lógica nesse percurso é o caminho da investigação, a lógica de ação, de exercício, de movimento experimental, e o resultado é o conhecimento, que é experiência reflexiva. O processo do conhecimento, para John Dewey, é ativo da lógica do fazer, do material, e o que não é palpável deve ser submetido à comprovação experimental, podendo sofrer mudanças, pois entende-se o conhecimento como provisório. “Seus trabalhos sobre educação tinham por finalidade, sobretudo, estudar as consequências que teria seu instrumentalismo para a Pedagogia e comprovar sua validade mediante a experimentação.” (WESTBROOK, 2010, p.14-15).

O pensamento pode ser transformado em conhecimento por meio da ação. Para Dewey, o pensamento é o instrumento para a resolução de problemas e na medida em que possa ser comprovado pela ação da experimentação é que se torna conhecimento.

Por dedicar-se muito tempo a observar seus próprios filhos, Dewey estava convencido de que não havia nenhuma diferença na dinâmica de experiência de crianças e de adultos. Ambos são seres ativos que aprendem mediante o enfrentamento de situações problemáticas que surgem no curso das atividades que merecem seu interesse. (WESTBROOK, 2010, p. 15).

No livro *Como Pensamos* (1979), John Dewey discorre sobre o que entende por pensamento e pensamento reflexivo. O primeiro é a sequência de ideias, lembranças, fantasias que estão ininterruptamente e sem uma ordem lógica, automaticamente na mente. Sobre o pensamento, segundo Dewey, não há de se ter nenhuma expectativa ou intenção de verdade, nem mesmo tê-lo como condutor de qualquer ação. “Por isso, quem oferece ‘um níquel pelos seus pensamentos’ não fará grande negócio se a oferta for aceita; obterá apenas *o que está passando pela cabeça* do outro. E o que passa desse modo raramente tem valor.” (DEWEY, 1979, p.14).

O segundo diferencia-se do primeiro, pois se caracteriza por dar-se como cadeia, examinando por sequência o assunto que se tem em mente e a complementação de um pensamento a outro, os quais não são aleatórios ou soltos, mas seguem uma ordem. Contudo, não é somente por seguir uma ordem que o pensamento é reflexivo, mas por seguir “uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere.” (DEWEY, 1979, p. 14). Assim, as ideias do pensamento reflexivo estão ligadas e sustentam-se umas às outras em um movimento até se

chegar a um fim. Para Dewey, o pensamento reflexivo não se restringe apenas ao que pode ser percebido ou sentido diretamente, ele é resultado. “O pensamento reflexivo *faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda a crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega.*” (DEWEY, 1979, p. 18). A reflexão está na investigação sobre a validade dos dados, das ideias que se tem, e assim é necessária uma ligação e sucessão entre elas. Essa investigação é que tornará o sujeito capaz de aceitar e justificar as ideias, assunto, argumento, ou refutá-las a partir da experimentação.

Continuando nossas considerações, notaremos que o pensar *reflexivo*, diferentemente das outras operações a que se dá nome de pensamento, abrange: (1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade. (DEWEY, 1979, p. 22).

O que desencadeia um pensamento, seja ele reflexivo ou não, será chamado por Dewey de problema, ou seja, tudo o que provoca hesitação, dificuldade mental, dúvida; a diferença, contudo, está que no pensamento não há necessidade de uma justificativa experimental para solucionar o problema, e no reflexivo há preocupação com a finalidade de se chegar a uma resposta ou conclusão de tal modo que tenha passado por uma investigação na qual os pensamentos se agregam e se apoiam. Portanto, experiências passadas auxiliam no pensamento reflexivo, para o autor, sem estas não se têm condições da solução do problema em questão.

Mas não havendo nenhuma experiência análoga, a confusão continuará a ser confusão. Mesmo quando uma criança (ou um adulto) se acha embarcada com algum problema, é inteiramente inútil exortá-la a pensar a respeito, quando ainda não possui experiência própria e condições aproximadas as presentes. (...) Só estamos aptos a pensar reflexivamente quando nos dispomos a suportar a suspensão e a vencer a faina da pesquisa. (...) É nesse ponto, quando entram na pesquisa o exame e a verificação, que avulta a diferença entre pensamento reflexivo e pensamento mal orientado. (DEWEY, 1979, p. 25).

Dewey entende que o pensamento reflexivo está em uma ação inteligente e desvia o sujeito de ações impulsivas. Contudo, é insuficiente saber como se dá o pensamento reflexivo, a atitude e a disposição para alcançá-lo são fundamentais, mas ainda não se bastam. Indispensável é unir atitudes favoráveis e o “uso dos melhores métodos de investigação e verificação” (DEWEY, 1979, p. 38), por meio deles é que o sujeito aprende a valer-se desse tipo de pensamento e, para isso, a escola, o ensino do professor é peça chave nesse processo, é ele que ensinará o hábito da reflexão. “Quanto mais conhecer o professor as experiências passadas dos estudantes, suas esperanças, desejos, principais interesses, melhor compreenderá

as forças em ação que lhe cabe dirigir e utilizar para formar hábitos de reflexão.” (DEWEY, 1979, p. 44).

Em seu livro *Experiência e Educação*, John Dewey (1979) explicita suas ideias sobre a importância de uma nova educação de cunho progressiva e a necessidade de uma teoria de experiência na filosofia da educação, assim discorre sobre os critérios de experiência.

Já no início, John Dewey evidencia que educação e experiência pessoal estão entrelaçadas e por isso urge a necessidade de uma filosofia da educação de caráter empirista e experimental, pois entende que é nessa perspectiva que há maior possibilidade de organização intelectual. Assim, atrela a experiência como condição de aprendizagem, por meio de uma organização de educação que venha possibilitar experiências positivas posteriores.

Contudo, não equivale dizer que experiência e educação sejam sinônimos. Teixeira (2010), ao mencionar conceitos sob o pensamento deweyano, esclarece que experiência seria: “o agir sobre outro corpo e o sofrer de outro corpo uma reação é, em seus próprios termos, o que chamamos de *experiência*.” (TEIXEIRA, 2010, p.33). Por educação, entendia o processo de reconstrução e reorganização da experiência para experiências futuras, assim a educação deve melhorar a qualidade das experiências futuras. Possível perceber que há experiências entendidas como de qualidade e há experiências sem qualidade. Nos termos de Dewey, há experiências que são deseducativas e há experiências educativas, que ele entende por experiências genuínas. As experiências educativas são as que dão possibilidade de um *continuum* de novas experiências e chama-as de *continuum* experimental, uma categoria fundamental para classificar e diferenciar uma experiência como boa ou ruim, educativa ou sem valor educativo. Esse princípio revela a ideia de que toda experiência carrega algo das experiências passadas e essas influenciam novas experiências, formando um ciclo que Dewey entende como um crescimento, sendo esse movimento o processo educativo. Contudo, faz a ressalva de que é imprescindível o olhar e a postura do mestre para que o aluno tenha uma direção que lhe é determinada e aprenda o que é bom e adequado, sendo o desenvolvimento físico, intelectual e moral.

De fato, sendo a educação o resultado de uma interação, por meio da experiência, do organismo com o meio ambiente, a direção da atividade educativa é intrínseca ao próprio processo da atividade. Não pode haver atividade educativa, isto é, um reorganizar consciente da experiência, sem direção, sem governo, sem controle. Do contrário, a atividade não será educativa, mas caprichosa e automática. (TEIXEIRA, 2010, p.43).

Outro princípio para a experiência educativa é denominado por Dewey como *interação*, o que entende ser o equilíbrio entre as condições objetivas e as condições internas. As condições objetivas seriam as possibilidades oferecidas pelo educador e pelos pais às crianças. As

condições internas, como o nome já revela, é do interior do indivíduo. Para Dewey, quando há interação entre as duas condições, gera-se uma situação de experiência. Portanto, entende que a experiência acontece nessa situação e não somente com a condição interna. Desse modo, os dois princípios, continuidade e interação, são inseparáveis e a junção deles forma o que Dewey chama de *hábito*, entendendo que toda a experiência muda uma ação prática do sujeito.

Dewey fala-nos de uma teoria para alcançar a experiência educativa justamente por entender que esta deva estar na prática escolar: a experiência entendida por ele é da escola, na escola e para a escola. “Voltemos, assim, à ideia de que uma teoria coerente de experiência, capaz de dar direção positiva à seleção e organização de métodos e materiais apropriados à educação, é exigida pela tentativa de dar nova direção ao trabalho das escolas”. (DEWEY, 1979, p. 20). Entendia o papel do educador como fundamental na condução de possibilidades de experimentações e para proporcionar o crescimento da criança deveria investir no que considerava impulsos inatos – a comunicação, a expressão e a construção.

Uma das tarefas do educador é avaliar a experiência da criança, mesmo que admita a impossibilidade de valorar a experiência. Dewey menciona que o educador, por ser mais experiente, pode avaliar se a experiência é educativa, proporcionando o crescimento esperado, considerando que toda a experiência é social e acontece externamente ao indivíduo, sendo papel dessa figura, portanto, possibilitar condições objetivas para a experiência educativa e saudável. Desse modo, atividade educativa é sempre a resposta a um estímulo, ou da criança, ou do educador.

A responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas (DEWEY, 1979, p. 32).

Westbrook (2010) fala-nos que, para Dewey, uma educação eficaz não pode estar centrada no conteúdo, como a tradicional, e tampouco estar centrada na criança. Entendia que a Pedagogia centrada somente na criança tratava-se de romantismo. Para ele, uma educação eficaz é aquela em que o educador sabe utilizar-se do interesse da criança para orientá-la nas matérias históricas, científicas e artísticas. A educação adequada é a centrada na experiência.

Em vez de impor, dessa maneira, a matéria de estudos à criança (ou simplesmente deixar que elas as construam por si só, como aconselhavam os românticos), Dewey pedia aos educadores que integrassem a Psicologia ao seu programa de estudos, construindo um ambiente em que as atividades imediatas dos alunos se confrontem com situações problemáticas que exijam conhecimentos teóricos e práticos da esfera científica, históricos e artísticos para resolvê-las (WESTBROOK, 2010, p.18).

O filósofo critica o que chama de educação tradicional, não por entender que esta deixe de possibilitar experiências tanto aos alunos quanto aos professores, mas sim por julgar que não são experiências adequadas, são “de tipo errado.” (DEWEY, 1979, p. 15).

Dewey reconhecia que educadores bem capacitados não eram a maioria e que a formação em aspectos da psicologia auxiliaria o profissional a ter “o poder de ver o mundo com os olhos de criança e com os de adulto.” (WESTBROOK, 2010, p.19).

Westbrook (2010) menciona que a perspectiva de Dewey para a função primordial da educação era a formação de caráter das crianças, para que, quando crescidas, utilizassem seus talentos a serviço da comunidade, aprendendo a ser cooperativas e a entender o valor da democracia. Dewey dirigiu sua Escola-Laboratório ou Escola Experimental em parceria com a Universidade de Chicago, e durante dez anos (1894-1904) procurou colocar seus fundamentos em prática. A escola fechou após seu descontentamento com a influência da Universidade, o que, para ele, configurava-se como atitudes antidemocráticas.

É evidente a importância da escola, da educação formal para Dewey, visto ser nesse ambiente que as condições de crescimento das crianças deveriam ser garantidas e que a educação tradicional não oferecia. Assim, seria fundamental que o educador soubesse como se aprende, e frente a essa necessidade, Teixeira (2010) menciona as cinco condições para a aprendizagem para a vida. São elas: *só se aprende o que se pratica, não basta praticar* (a intenção de quem vai aprender é que vai proporcionar a reflexão para que a prática se transforme em experiência), *aprende-se por associação* (não se aprende somente com o perceptível, mas com o que está no entorno, com o objetivo mais claro da atividade), *não se aprende nunca uma coisa só e toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, adquirida em uma experiência real de vida*.

As propostas de John Dewey para a educação por meio de sua perspectiva pragmatista estão presentes, mesmo que não em sua totalidade, permeando a BNCC e o RCSJP. No Capítulo 3, poderemos verificar aspectos da ideia deweyana para educação nos currículos abordados. Contudo, vale destacar ainda outra perspectiva sobre conhecimento e experiência, que na minha interpretação, não se assemelha à de John Dewey, mas tem sido mencionada como sinônimo.

2.2 JORGE LARROSA E OUTRAS CONTRIBUIÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA

Sobre outros autores que contribuíram na tentativa de explicar suas perspectivas referentes à experiência e sua relação (ou não) com conhecimento, não se pode deixar de percorrer pelas ideias de Jorge Larrosa, citado no documento oficial curricular de São José dos

Pinhais (o referencial do Município), *locus* desse estudo, para explicar o conceito de experiência proposto. Outro autor citado foi Walter Benjamin, também sob a mesma finalidade, assim, suas ideias serão aqui abordadas e para tal discussão não podemos deixar de passar pelo filósofo Friedrich Nietzsche (1844-1900) por ser um dos pensadores que se inspiraram Walter Benjamin (1892-1940), e, ainda, Michel Foucault (1926-1984), que formam uma tríade que contribuiu para a base de pensamento de Larrosa.

No livro de Silvia Cristina Fernandes Lima, *Nietzsche e a educação como experimentação de si* (2019), pode-se encontrar a percepção do filósofo alemão sobre a experiência. Em diversos pontos, revela a experiência como algo essencial para a vida. Pela experiência é que o sujeito busca sua autoformação, sua educação. As experiências são o que alimentam o conjunto do corpo para o conhecimento. O conhecimento é entendido como a criação do sujeito a partir de suas experiências e da experimentação de si, esta última entendida como o desenvolvimento do conhecimento por meio do pensamento, correção e elaboração de suas percepções, “a experiência ou experimentação, a nosso ver, constitui elemento educativo por excelência” (LIMA, 2019, p. 108). O que está longe de se afirmar que o conhecimento se dá somente por meio da experiência e tampouco de que se está falando de um conhecimento acadêmico, cumulativo.

Nietzsche entende o corpo como todo o conjunto de impulsos, não há separação entre o que seria apenas a consciência, a racionalidade, e o funcionamento dos órgãos, articulações, a pele. Os acontecimentos²³ podem nutrir o sujeito ou podem simplesmente não causar efeito algum. O que irá delinear será o quanto, como ou se os impulsos do sujeito reagem a eles, e aí é que há diferença entre o que será uma experiência vivida. Portanto, nem todos os acontecimentos são experiências, mas todas as experiências nutrem o sujeito. Importante destacar que a interpretação é inerente à experiência.

...os fatos, as experiências cotidianas só se revelam significativos a partir do momento que nós, por meio dos instintos que se sobrepõem no momento, colocamos neles a nossa interpretação. Por isso, pergunta Nietzsche: ‘o que são então, as nossas vivências? São muito mais aquilo que nelas pomos do que o que nelas se acha! Ou deveríamos até dizer que nelas não se acha nada? Que *viver é inventar?*’ (A, §119, grifos do original) (LIMA, 2019, p. 106)

Interpretar as experiências vividas é fundamental para que o sujeito tome para si sua autoformação, entendida como o processo de educação (e novamente destacando que não se refere aqui a uma educação “escolar”). O sujeito é um ser único e a autoformação dá-se em um

²³ Acontecimento na perspectiva nietzschiana refere-se à ideia de descontinuidade linear histórica, em ruptura, que pode dar-se com algo bastante visível ou no silêncio.

movimento constante e infindável de constituir-se como se é, e não buscar ser algo diferente do que se é ou ser semelhante a outros. A autoformação é permitir-se à experimentação em suas práticas cotidianas e desacomodar-se, experimentar a vida com todo o seu complexo, estar aberto ao novo. Segundo Nietzsche, o ser humano tem a tendência de igualar-se uns aos outros. “A experiência ou a experimentação, nesse aspecto, é um meio educativo de inventar a si mesmo e assim, depurar, avaliar as opiniões. Mais ainda: possibilita a criação de novos valores” (LIMA, 2019, p. 115).

A experimentação, portanto, é uma atuação da vida, é singular e autônoma a ponto em que dela possam partir novas formas de agir, assim como a vida, é imprevisível “...não há um caminho universal que sirva de modelo para todos. O caminho é peculiar, assim como as experiências são únicas de cada um consigo mesmo. Na arte da vida, cada um deve encontrar o caminho para *tornar-se o que se é*” (LIMA, 2019, p.116, grifos da autora).

Nesta perspectiva, experiência é algo de fora para dentro que nos impele reações, impulsos, configura o viver e é a força motriz da constituição do sujeito e do seu devir.

É, notadamente, nesse aspecto de jogo do indivíduo com o mundo, com a vida, que se insere a perspectiva nietzschiana. Em um fragmento póstumo, Nietzsche define a experiência como ‘o resultado de todas aquelas *reações*, nas quais reagimos a algo fora de nós e em nós – nós temos nossa *reação fundida com a coisa*, que reage a nós’ (LIMA, 2019, p.118).

Jorge Luiz Viesenteiner, em seu texto *O conceito de vivência (erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção* (2013), esclarece brilhantemente essa significação da vivência utilizada por Nietzsche. Fala-nos sobre a imediatez, a significabilidade e a incomensurabilidade da vivência. A primeira, imediatez, refere-se ao caráter do agora que constitui a vivência, seria o viver a vida, não há como planejar a vivência que se terá, ou como racionalizar a vivência²⁴. A significabilidade refere-se ao significado dado, à intensidade, a que ponto se transformou e, portanto, pode-se dizer também que a vivência é individual justamente porque cada pessoa pode atribuir significado ou não ao acontecimento e ainda, mesmo que mais de uma pessoa atribua significado, eles podem ser distintos e diversos, é pessoal. Enfim, a incomensurabilidade diz respeito à impossibilidade de determinar racionalmente o conteúdo da vivência, não se consegue delimitá-la. Na experiência está a vivência e suas dimensões, acrescida ainda da interpretação, da mediação lógica.

²⁴ A Pedagogia está sempre em busca da didatização e formalização, aqui percebemos que não há como didatizar, prever, qualificar, avaliar algo singular em seu significado e imediato.

As vivências são acontecimentos da vida imbuídos de significado, são imediatas no sentido de que não há previsão, nem uma construção anterior para que se deem, não é possível de serem mensuradas, medidas, calculadas.

Entende-se vivência e experiência não necessariamente como sinônimos e tampouco como uma coisa ou outra. Utilizando-se das palavras de Silvia Fernandes Lima (2019, p. 100), “...uma diferença apenas de ‘grau’”.

Lima (2019), em seu livro, ainda nos fala sobre algumas ideias de Nietzsche sobre a educação e a experiência. O que está distante de ser um modelo de ou para educação formal, sistematizada, pelo contrário, modelos ideais passam distantes das perspectivas do filósofo. Nossa vida está ligada às experiências e o inverso também se aplica, há necessidade de pensar uma educação que comece a ensinar a vida como suas possibilidades de experimentações. Um processo que busque o sentido da vida vivida com os saberes, que toque, que afete. Para isso, há que se pretender o *espírito livre*²⁵, ou seja, sair da situação estável, cômoda, para a incerteza e o desconhecido, assim se vive para a experiência.

Em seu livro *Nietzsche & a Educação* (2009), Jorge Larrosa descreve e auxilia o leitor a entender os pensamentos de Nietzsche sobre experiência. Fala-nos de uma experiência que não se pode normatizar, pré-estabelecer objetivos, um entendimento de experiência que difere da que se pretende com os documentos norteadores para a educação infantil.²⁶

A experiência é um passo, uma passagem. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o “per” de percurso, do “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no *experiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo. Por isso a trama do relato de formação é uma aventura que não é normatizada por nenhum objetivo predeterminado, por nenhuma meta. E o grande inventor-experimentador de si mesmo é o sujeito sem identidade real nem ideal, o sujeito capaz de assumir a irrealidade de sua própria representação e de submetê-la a um movimento incessante ao mesmo tempo destrutivo e construtivo (LARROSA, 2009, p. 57).

A experiência entendida por Nietzsche não tem e não se pretende ter como verdade, não se busca verdade nela. Não é fixa ou estática, mas é fluida, é passagem. Pode parecer redundante, mas “acontece de um acontecimento” não necessariamente extraordinário, nem ao menos para o sujeito da experiência. É singular e não há caminho definitivo, é imprecisão.

²⁵ No aforismo 225 de *Humano Demasiado Humano*, Nietzsche fala sobre *O espírito livre*: “É chamado espírito livre aquele que pensa de modo diverso do que se esperaria com base em sua procedência, seu meio, sua posição e função, ou com base nas opiniões que predominam em seu tempo. Ele é a exceção, os espíritos cativos são a regra;(...)” (NIETZSCHE, 2005, p.143)

²⁶ No próximo capítulo observaremos a quantidade de objetivos a serem alcançados nas diferentes faixas etárias da Educação Infantil.

Na busca pelas referências de Jorge Larrosa, não se pode deixar de passar, mesmo que brevemente, por Walter Benjamin. Em *Passagens* (2009), percebemos que, para ele, a experiência é singular, é com as coisas, não se pode partilhar a experiência do outro ou com o outro. Fala-nos que o capitalismo, por conta de um processo regressivo, produz barbárie e, que gera uma quantidade de informação em detrimento da formação, isso compromete a experiência, levando as pessoas a terem apenas acontecimentos superficiais, que não nos atravessam, ou seja, há uma experiência cada vez mais empobrecida ou inexistente.

Desde o início de seu interesse pela filosofia, Benjamin procurava um conceito de experiência que deveria romper as barreiras impostas por Kant, resgatar ‘a plenitude do conceito de experiência dos primeiros filósofos’ e restituir as experiências da teologia. As experiências dos surrealistas ensinaram-lhe por certo que não se tratava do restabelecimento da experiência teológica, e sim de sua transposição ao mundo profano (TIEDEMANN, 2009, p.18).

Ao longo de seus escritos, Walter Benjamin fala sobre experiência de maneiras diversas, porém sem conflitar necessariamente suas ideias. A primeira menção do autor referia-se ao termo experiência a serviço dos mais velhos para subjugar os mais novos, uma experiência que se referia ao acúmulo dos anos passados – importante aqui lembrar que se tratava de início do século XX e que Benjamin, nesse período, era um jovem alemão, assim, fala de uma experiência vinculada à autoridade. Ele mesmo se autocriticou posteriormente, dizendo que a experiência anteriormente refutada havia se tornado para ele uma categoria fundante.

Travamos nossa luta por responsabilidade contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideais, esperanças, mulheres. Foi tudo ilusão. – Ficamos, com frequência, intimidados ou amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos objetar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada. (BENJAMIN, 2009, p. 21).

Benjamin não se debruçou sobre a produção de teoria, método, não possuía outra preocupação a não ser a filosófica, não pensou especificamente em uma experiência como teoria para “moldes pedagógicos”, mas sim dispunha de uma inquietude que lhe era própria a esse respeito.

O conceito de experiência em Walter Benjamin é menos uma teoria desenvolvida e postulada do que uma busca incessante de definição e retificação crítica. Ainda que Benjamin tenha revisto suas disposições teóricas e epistemológicas, sua coerência ética não foi jamais esquecida. Sua busca se guiou pelo critério da verdade, levando-o a denunciar e rejeitar sempre que um conceito de experiência se apresentava opressor, estreito ou esvaziado (LIMA e BAPTISTA, 2013, p. 481).

Pode-se entender que, para Walter Benjamin, experiência seria em primeira instância algo que liberta, que não limita e que tem sentido. Márcia Baierdsdorf (2017) contribui sobre a perspectiva benjaminiana referente à experiência reportada à educação (utilizando-me de sua própria expressão), conforme se pode verificar:

Decorre dessa compreensão histórica a busca incessante pela experiência, compreendida como narrativa da memória (vestígio, fragmento) a ser resgatado e colecionado. Reportada à educação, a crítica do autor denuncia a forma escolar instrumental como vazia de sentido, porque apartada de seu conteúdo substancial, em razão da experiência cultural. Trata-se de um artificialismo sobre o qual a Pedagogia em muito se afirmou, edificando-se como intervenção didática de sentido único. De um modo uniforme, sistematicamente ignorou a criança, ocultada no papel de aluno e cidadão. (BAIERSDORF, 2017, p. 286)

Walter Benjamin opunha-se às artificialidades, aos mecanismos, às práticas sem sentido. A experiência proposta nas escolas modernas era vista como práticas artificiais justamente por serem produzidas e reproduzidas pelos professores aos alunos, esquecendo ou controlando a novidade, o acontecimento, a descoberta; embora tenha disputado a juventude de seu tempo com uso de artefatos então circulantes, o rádio, os brinquedos, as histórias, as armadilhas pedagógicas. Na diferenciação entre experiência e vivência, a ótica benjaminiana não é otimista, pois concebe a ação educativa na direção da destruição da infância, uma vez que esta põe a descoberto a barbárie e, ao tornar o tempo presente limiar de experiência inédita precisa ser evitada em nome do progresso, daí que a experiência se dê em lampejos, aos quais poderíamos identificar como vivências.

...nos textos dos anos 1930, o filósofo marxista retoma a questão da experiência sob uma nova perspectiva: a *Erfahrung*²⁷ em oposição à *Erlebnis*²⁸, que corresponde à vivência do indivíduo solitário, privado, isolado. A *Erlebnis* - e cabe ressaltar que a *Erfahrung* não a exclui, mas a pressupõe e ultrapassa - é a forte impressão, que exige uma assimilação às pressas e que produz efeitos instantâneos (REBUÁ, 2017, p. 24)

Walter Benjamin entende a vivência como condição para a experiência. A vivência como o sentido mais imediato e a experiência como algo mais lapidado, apurado, que necessita do tempo. Experiência e vivência, para Benjamin, possuem, portanto, uma diferença de tempo, pois para a experiência há necessidade de desacelerar, de uma lentidão que é capturada pela produção capitalista.

Outro autor que não se pode deixar de mencionar é Michel Foucault, cujos pensamentos estão ligados aos de Nietzsche em muitos aspectos. Sob perspectiva foucaultiana, pode-se entender que experiência é algo pelo qual passamos e que disso saímos transformados

²⁷ Sob uma tradução simplificada, *Erfahrung* pode ser entendida como experiência, contudo, vale observar que se trata de uma palavra em alemão cujo significado não é apenas de uma única palavra.

²⁸ A mesma observação do rodapé anterior aplica-se a *Erlebens*, que pode ser entendida como vivência. Em escritos que tratam sobre autores alemães, como Nietzsche e Walter Benjamin, estas expressões são utilizadas na língua alemã, justamente para diferenciar experiência de vivência.

a ponto de estabelecermos novas relações como que está em questão. Em outras palavras, a experiência nos torna diferentes do que éramos antes dela.

Em uma entrevista dada por Foucault a Ducio Trombadori no ano de 1978, extraída de *La inquietude por la verdade: Escritos sobre la sexualidade y el sujeto* (2013), o filósofo menciona a ideia da experiência limite de Nietzsche, Bataille e Blanchot entendida como algo que nos arranca de nós mesmos, impede-nos de sermos o mesmo que antes, ideia essa que difere da experiência para a fenomenologia, a qual é entendida como sendo um desdobramento de possibilidades cotidianas, bastando dispor de um olhar reflexivo sobre um determinado objeto ou fenômeno.

Para Foucault (2013), a experiência não possui método sistematizado justamente por ser pessoal e não estar necessariamente atrelada ao objeto. Essa perspectiva não é de forma alguma uma visão idealizada, fantasiosa, romântica de experiência. Nem todo o acontecimento impossibilita o sujeito de fazer o que fazia antes dele, nem todo acontecimento muda a forma de interpretação do sujeito, nem todo acontecimento é uma experiência. A experiência não é em si, mas está sempre ligada a algo e não necessariamente à coisa palpável, mas pode ser ao tempo, ao lugar ou a uma ação ou até mesmo à imobilidade. Não há uma experiência verdadeira ou falsa. A experiência torna-se verdadeira a quem passa e transforma-se por ela, não existia antes, é concebida pelo sujeito neste sentido, é uma ficção.

Una experiencia es siempre una ficción; es algo que uno se fabrica para sí mismo, que no existe antes y que encontrará su existencia después. Esa es la relación difícil con la verdad, la manera en que esta se ve comprometida en una experiencia que no está ligada a ella y que, hasta cierto punto, la destruye (FOUCAULT, 2013, p. 38).

Foucault (2013) fala-nos ainda sobre a experiência coletiva relacionada ao momento da história real, racional e inteligível. Uma série dessas experiências coletivas racionais, compõe um conjunto de regras para os sujeitos que constituem o sujeito e o objeto a ser conhecido, ou seja, uma experiência que não é exclusiva. Na passagem em determinado momento na história, que se dá com diversos sujeitos, impactando-os, transformando-os em sua forma de pensar, pode-se criar regras gerais que passam a servir para o coletivo.

Jorge Larrosa, no livro *Tremores: escritos sobre experiência* (2021), em seu primeiro capítulo *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, esclarece-nos sobre elementos que impossibilitam a experiência, ou a tornam cada vez mais rara. O primeiro refere-se ao excesso de informação: a busca pela informação impede que haja tempo para a experiência, a informação está pronta, é somente acessá-la, ela passa por nós, não em nós. Informação dá a sensação de que se sabe mais, no entanto, informação não é sinônimo de conhecimento ou

aprendizagem - conhecimento aqui entendido como o sentido ou o sem-sentido que damos ao que nos acontece e não às coisas.

... com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de ‘sabedoria’, mas no sentido de ‘estar informado’), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber* coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado (LARROSA, 2021, p.19).

O segundo elemento impeditivo da experiência, quase uma consequência do primeiro é o excesso de opinião. Dar opinião sobre uma informação não pode ser entendido como sinônimo de conhecer algo. Sob esses elementos, informação/opinião, Larrosa chama atenção para o que se entende, equivocadamente, por aprendizagem significativa.

Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão ‘significativa’ da assim chamada ‘aprendizagem significativa’ (LARROSA, 2021, p.21).

O terceiro elemento que Larrosa nos apresenta é a falta de tempo. Vive-se em uma sociedade caracterizada pela pressa, pelas inúmeras demandas, pela falta de tempo. A pressa impede que algo nos aconteça, simplesmente há acontecimentos, mas a velocidade impede “a conexão significativa entre acontecimentos.” (LARROSA, 2021, p.22)

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem que seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA, 2021, p.23).

Enfim, o quarto e último elemento que torna rara a experiência na sociedade moderna refere-se ao excesso de trabalho. O trabalho não pode ser confundido com a experiência. O trabalho é a atividade, é estar sempre em movimento, pelo trabalho pretende-se mostrar algo.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2021, p.25).

A experiência é, portanto, diferente de experimento. A experiência dá-se pelo formar e transformar o sujeito, justamente porque esse não é mais o mesmo após se afetar, após ter passado por um acontecimento e ter tido nele um sentido ou não sentido, assim é imprevisível, é uma descoberta. O experimento é repetível, sabe-se seu resultado, tem-se a previsibilidade do que acontece, o experimento surge como recurso para comprovação na ciência moderna.

Ainda em *Tremores: Escritos sobre experiência* (2021), Larrosa possibilita-nos um mergulho em uma perspectiva de experiência profunda, intensa e intrigante. Não cabe aqui discorrer sobre todos os textos, mas sim sobre suas ideias de experiência e conhecimento, foco desse capítulo.

Fala-nos que a experiência não possui conceito, definição rígida, fixa, restrita, não pode ser objetivada, produzida, planejada, mensurada. Ela afeta, faz tremer, é singular, em suma, experiência é viver.

Assim, insistirei, para terminar, que não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia, que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta (LARROSA, 2021, p.13).

Portanto, a experiência não é garantia de conhecimento, não é inerente à experiência saber mais ou necessariamente aprender algo, tampouco há qualquer garantia de, quanto mais experiências, mais saberes.

É notório que Larrosa, pensando a experiência na educação formal, partiu para busca de possibilidades e não para uma busca conceitos e dispositivos, portanto é necessário um esforço para deslocar-se minimamente do discurso que já se conhece sobre a experiência e voltar-se a uma perspectiva que se distancia de uma experiência vista como prática, como fazer, como falar, narrar; precisaríamos “fazer soar de outro modo a palavra experiência” (LARROSA, 2021, p. 38).

Assim, didaticamente, descreve-nos que em primeiro lugar deveríamos dignificar a experiência, dar-lhe a importância e a conotação que lhe cabe. A experiência não deve estar subjugada à ciência, pois para a ciência há necessidade de comprovações, medições, certezas, verdades, e, portanto, não há espaço para experiência. Cabe ressaltar que experiência é algo completamente distinto de experimento este, sim, tem a finalidade de comprovar algo, seguem-se etapas, passos, método. Ainda, para dignificar a experiência, esta também não deve estar atrelada à filosofia clássica, que, como vimos, privilegiou as racionalidades, a busca da verdade, do real, com isso, a experiência teve a conotação, sim, de um conhecimento, contudo, inferior.

Então, parece-me que a primeira coisa que é preciso fazer é dignificar a experiência, reivindicar a experiência, e isso supõe dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a vida... (LARROSA, 2021, p. 40).

O segundo passo a caminho da ideia de experiência que Larrosa nos indica seria “fazer soar a palavra experiência de um modo particular, com certa amplitude, com certa precisão.” (LARROSA, 2021, p. 41). Para isso, elucida-nos algumas de suas preocupações, como separar experiência de experimento, distanciar a palavra experiência de uma objetivação, de algo que possa ser reproduzido. Ainda, ao desvincular a palavra experiência de qualquer conotação de autoridade ou dogmatismo, remete-nos ao que já foi mencionado sobre essa questão com Walter Benjamin: não se pode utilizar a experiência de alguém para limitar a experiência de outro, a experiência não deve ser usada como fonte de autoridade.

Sua terceira preocupação refere-se a uma ideia bastante difundida na educação, a de atrelar a experiência à prática. A experiência não se vive a partir da ação, mas da paixão, do que a move, impulsiona, e aqui também podemos rever o já supracitado Nietzsche, que nos fala que somos um todo de impulsos e são esses que nos movem a viver e, consequentemente, nos movem à experiência; não há separação entre a mente e o restante do corpo, somos o corpo todo. E para experiência precisamos estar receptivos, dispostos a viver, abertos inclusive com fragilidades, incertezas, sem o controle do saber ou do entender.

A quarta preocupação que Larrosa nos expõe é em não insistir na busca por um conceito para experiência. Ao conceituar, acabamos por fixar uma ideia. Quando temos um conceito, de certa forma, nos acomodamos pela sensação de termos algo, a experiência é desacomodação, desassossego. Assim, é preferível pensar em experiência não como conceito, mas como palavra. Porque os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa. (LARROSA, 2021, p. 43)

Pessoalmente, tentei fazer soar a palavra experiência perto da palavra vida, ou melhor, de um modo mais preciso, perto da palavra existência. A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além de sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação. (LARROSA, 2021, p. 43).

A quinta preocupação para a qual Larrosa nos chama a atenção é de evitar fazer da experiência um fetiche ou um imperativo, e aqui é mais uma armadilha que vemos na educação.

A ideia de que é preciso necessariamente ter experiência para conhecer, ou para saber, ou para desenvolver-se²⁹.

E vamos ver se agora vão mandar que identifiquemos e elaboremos nossa experiência pessoal. Isso seria converter a experiência em um fetiche e em um imperativo, como são um fetiche e um imperativo o signo zodiacal, a alma, a identidade profissional, a cultura, a ideia de homem, a vocação, a consciência crítica, o inconsciente e todas essas coisas que nos dizem que temos embora não saibamos, que nos dizem que deveríamos ter mesmo que nunca tenhamos sentido a necessidade, e que nos dizem que temos que aprender a buscar, a reconhecer e a elaborar. (LARROSA, 2021, p. 45)

Enfim, a sexta preocupação refere-se a não permitir que a palavra experiência se torne ou difícil de ser utilizada ou muito fácil, ou seja, de que nada seja experiência ou de que tudo possa ser experiência. Pode-se entender que normatizar, padronizar a experiência com dispositivos e aparatos é perder o que suas possíveis linguagens podem revelar. Quando se conceitua o que é, precisa-se de aparatos e dispositivos para delimitar do que não é.

Se a experiência começa a ser tratada no campo pedagógico como uma coisa, e começam a abundar os cientistas ou os técnicos da experiência, se a experiência começa a funcionar dogmaticamente, e começam a abundar os que se amparam na autoridade da experiência, passa-se a subordinar a experiência à prática e se faz dela um componente da prática, algo que tem a ver com a melhora da prática, se se começa a fazer da experiência um conceito bem definido e bem determinado, se a experiência começa a funcionar no campo pedagógico como um fetiche ou um imperativo, se a palavra experiência começa a ser uma palavra demasiado fácil...então vamos ter que abandoná-la ao inimigo e, mesmo só para nos opormos, vamos ter que começar a reivindicar a inexperiência (ou o par inexperiência/absurdo) pode nos ajudar a dizer, a pensar e a fazer no campo pedagógico... (LARROSA, 2021, p.46).

Importante destacar que como Nietzsche, Larrosa entende o sujeito da experiência como da formação e não da educação formal e sistemática. Isso quer dizer que ser o sujeito da experiência da formação é ser como se é, como se configura, e não ser o sujeito que com a experiência aprende um saber, uma disciplina, um conceito.

A experiência tem a ver com acontecimento, ou seja, não pode ser prevista, planejada, visto que não se sabe o que vai acontecer; tem a ver com o não dizer, visto que pode não ser narrada, contada, não se encontrar linguagem para exprimi-la; e, enfim, tem a ver com o não poder, no sentido de que nem sempre ou não necessariamente se sabe o que se pode fazer com ela e nem sempre se poderá fazer algo.

Em suma, Larrosa menciona que a linguagem da experiência seria a conversação, não o diálogo, a discussão, o debate, e utiliza-se desse termo para exprimir uma oralidade da experiência que remete à horizontalidade - seria o falar *com*.

²⁹ As proposições de organização curricular presentes na BNCC e no RCSJP parecem estar justamente presas a esse fetiche, as experiências estão em campos (didatizadas) e possuem objetivos a serem alcançados e observados pelos profissionais.

2.3 JOHN DEWEY E JORGE LARROSA

Na busca em entender a construção do conhecimento, da verdade, da realidade, a experiência esteve em torno de muitos pensamentos e discussões que se prolongaram historicamente e que, certamente, estão longe de esgotar-se. Não foi essa a intenção aqui, mas sim conhecer a diversidade de ideias, de pontos de partida, de conjecturas da relação ou não entre o conhecimento e a experiência.

John Dewey e Jorge Larrosa, dentre os filósofos mencionados, são os autores que serviram de referência em documentos legais focos desse estudo para explicar o termo experiência. A Base Nacional Comum Curricular utilizou como modelo ou parâmetro a legislação italiana para a Educação Infantil, na qual a experiência na perspectiva deweyana está presente. No Referencial Curricular de São José dos Pinhais (2020), Jorge Larrosa e Walter Benjamin são utilizados na explicação do termo experiência, contudo, são utilizados alguns autores que possuem uma perspectiva de experiência deweyana e, portanto, não a mesma que Larrosa e Benjamin.

A experiência explicitada de John Dewey parte do pragmatismo, enquanto a de Larrosa origina-se da perspectiva nietzschiana. Ainda que haja produções na tentativa de demonstrar possíveis aproximações entre elas, minha interpretação e talvez a ousadia de um *espírito livre* não as visualizam, justamente pelo já exposto.

A experiência em Dewey é contínua, cumulativa, pode ser classificada em educativa e não educativa, boa ou ruim. Para Larrosa, a experiência não pode ser classificada, é singular e não cumulativa. Há tantas outras distinções ao ver uma perspectiva e outra que à medida que leio, encontro-as cada vez mais.

Para Dewey, a experiência, para ser educativa, deve ser o centro da educação escolar, e, portanto, pensou na experiência como uma teoria escolar, sem um método apontando o passo a passo, mas sim com objetivos claros do educador, que deveria conduzir as atividades práticas, pois é a partir delas que o sujeito muda. Enfim, preocupava-se com uma educação para a liberdade e democracia atrelada a prática reflexiva – experiência, como condição para o conhecimento.

Vimos que, para Larrosa, a experiência não se restringe a um conceito para fins escolares, a experiência é da vida, é de vivência. Não pode ser mensurada nem por quem experienciou, por não haver linguagem que expresse totalmente algo singular, tampouco por outra pessoa, afinal, experiência não se troca, pode-se partilhar o momento da experiência, mas não a experiência. Assim, não há como subordinar a experiência a comprovações de verdade

ou realidade, normatizações, objetivos, ou qualquer tipo de preestabelecimento. As experiências nutrem o sujeito para ele *tornar-se o que é*, e com essa perspectiva é que deveria estar no meio educativo formal. Essa perspectiva entende que o sujeito é um conjunto de impulsos, ele é um todo, não se trabalha com habilidades ora da mente, ora do corpo. Esse impulso é que vai reagir aos acontecimentos, e pela valoração que se dá a eles é que se tem a experiência. Essa muda a interpretação do sujeito, porém nem todo o acontecimento muda a interpretação e, portanto, não é experiência.

Enfim, para além do exposto, diferentemente de John Dewey, que entende a necessidade da experiência para conhecer, para Larrosa, a experiência não é garantia para o conhecimento, não se precisa ter uma experiência para conhecer, temos a capacidade de abstração, imaginação, invenção.

Preocupa-me a conceituação de experiência nas Instituições de primeira infância e, de fato, precisa ser amplamente discutida. Contudo, percebe-se que experiência, em oportunidades, pode ser tudo ou pode ser nada, e que essa discussão está longe de ser tratada com o afincado que merece, justamente por seus profissionais terem disponível como currículo os chamados *Campos de Experiências*. Urge leitura cuidadosa, lenta sobre as perspectivas de experiências nos documentos, que no caso da BNCC aparece sem um nome de referência, o que a meu ver é um dificultador para aprofundamento teórico, sabemos das demandas cotidianas de uma Unidade Educacional, da escassez de possibilidades de estudo, sendo a BNCC um Base, suas referências teóricas deveriam estar evidentes. Aqui se justifica o fato das escolhas em busca das ideias de John Dewey. Larrosa aparece mais detidamente no RCSJP, contudo é possível notar que sua perspectiva de experiência não corrobora o prescrito no documento, justamente por haver a separação de experiências em Campos, pela quantidade de objetivos, pela observação de aprendizagens por meio dos CE. Toda a trajetória descrita na busca da genealogia das ideias sobre o conhecimento e a experiência permitiu que chegasse a essa interpretação.

Apesar de ambos os documentos mencionarem e tentarem justificar e explicar experiência na perspectiva do trabalho com os CE, os dois autores mencionados, a meu ver, *não caminham na mesma estrada* e espero que as linhas até agora escritas tenham dado a possibilidade ao leitor de ter não somente essa impressão, mas, a partir delas, tantas outras interpretações.

3 O CURRÍCULO E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Na bibliografia atual para educação infantil, há muito vem se falando sobre a questão da “experiência”, da importância de os profissionais proporcionarem experiências às crianças e o quanto é imprescindível que haja ambientes preparados para suas possibilidades de e, principalmente, sobre como trabalhar com o currículo organizado por *Campos de Experiências*, ficando evidente que o termo/conceito de experiência passa a se constituir como uma espécie de chave mestra para as práticas na educação infantil atualmente. Procurando entender o porquê, nesse momento, de a nova legislação ter buscado ancoragem em aprendizagem por experiências (colocando-a em campos) e sob a perspectiva teórica de John Dewey, de antemão, pode-se dizer que esse discurso circulou no país com a organização da BNCC. Como vimos no capítulo anterior, essa ideia de experiência não é nova (do fazer para aprender), tampouco a estrutura de organização do currículo por CE.

Neste capítulo, iremos explicar os documentos legais que são foco desta pesquisa, no que se refere à educação infantil, com um olhar atento sobre o que está na BNCC e no RCSJP sobre a concepção de experiência e CE e, ainda, como estão organizados.

3.1 A INSPIRAÇÃO BRASILEIRA: OS DOCUMENTOS ITALIANOS

A BNCC se inspirou na legislação italiana, como referido no livro *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro* (2015), de Maria Carmem Barbosa (e outros autores), que atuou na elaboração da BNCC em suas duas primeiras versões preliminares.

Este livro reflete sobre os Campos de Experiências educativos, do ponto de vista das experiências das crianças para uma escola da infância. Traz contribuições das *Indicações Nacionais Curriculares italianas*, de 2012, para pensarmos a construção de um currículo brasileiro próprio para a infância, sem perder a especificidade da pequena infância e da educação infantil. (FICO; BARBOSA; FARIA, 2015, p.7)

Este livro trata da questão dos Campos de Experiências para as escolas da Infância italianas, de seu histórico de construção, suas premissas e potencialidades, destacando assim pontos de partida para a discussão que no momento ocupa as mentes dos/as docentes e pesquisadores/as da infância no Brasil, que é a questão do currículo na Educação Infantil e também da necessidade de uma base comum nacional curricular. (FICO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 10)

Conhecer as *Novas Orientações para a Nova Escola da Infância* de 1991 na Itália, publicada no Cadernos CEDES, foi muito importante, pois estávamos começando a ler e debater textos sobre a abordagem da creche e da pré-escola no norte da Itália e vivíamos um grande maravilhamento com a organização do sistema público de educação infantil enraizado na cultura, na ciência e na arte que aquelas pequenas cidades haviam constituídos. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 186)

Um dos consultores da BNCC e atualmente consultor pedagógico do município de São José dos Pinhais, menciona a inspiração nas *Indicazioni Italiane*. Cabe aqui mencionar que Fochi, em suas falas e escritos, utiliza-se de John Dewey para explicar a experiência almejada e entendida para o trabalho com o CE. Portanto, esse documento *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012) também será trazido para discussão, dada sua relevância nas escolhas para elaboração do documento brasileiro.

A ideia dos Campos de Experiência surge na Itália, em 1991, revisada em 2012, em um documento chamado “Indicazione Nazionale Italiana”. No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) já indicavam a organização do currículo através desse arranjo curricular.

Quando fomos convidados a elaborar o documento da BNCC, precisávamos oferecer uma possibilidade diferente em relação à organização por quatro áreas do conhecimento. Assim, retomando a indicação da DCNEI e apostando no valor indutivo que a BNCC poderia ter na estruturação e organização do trabalho pedagógico, decidimos pelos Campos de Experiência. (FOCHI, 2018)

As *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* estão em vigor na Itália desde 2012. Antes desse documento, havia as *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*³⁰, de 1969 e 1991, as *Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia*³¹, de 2004, e *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*³², 2007. Tanto nos documentos anteriores, como no de referência atual, a ideia de trabalho com as crianças por meio de suas experiências é basilar.

No Decreto de 10 de setembro 1969, que regulamenta as *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*, o arranjo curricular não é por *Campi di Esperienza*, que sequer foi mencionado, e assim me permito considerar que este termo não havia ainda sido “inventado”³³ para organizar o currículo, contudo já se deixava clara uma perspectiva de que

³⁰ Diretrizes para a atividade educativa em creches estatais. O mesmo nome de documento é aplicado a duas legislações de 1969 e 1991, porém possuem diferenças entre eles.

³¹ Diretrizes nacionais para planos personalizados de atividades educativas em escolas da infância.

³² Indicações para o currículo para a escola da infância e para o primeiro ciclo de ensino.

³³ Na perspectiva nietzschiana, o conhecimento, a verdade, a não verdade são invenções humanas demasiadas humanas, ou seja, “...é um disfarce que o intelecto humano cria como de afirmação da vida.... O intelecto engana-se a si mesmo através da invenção do conhecimento, da linguagem”. (VIEIRA, 2013, p.62). Não há nada metafísico, de origem em si mesma, tudo é invenção humana para garantir o bem-estar e a paz.

toda a atividade educativa poderia dar-se pela experiência, sem explicitar aos leitores o que se entendia por isso. Para eles:

Sono le esperienze e l'esercizio delle attività a strutturare la personalità, per cui non è con l'intervento dall' esterno, nè con l'esigere una precoce sistematicità che si può sviluppare nel bambino la capacità di organizzar via via il proprio comportamento.

È importante che tali esperienze ed attività siano promosse e guidate secondo una didattica generale ispirata ai criteri dell'i dividualizzazione e della partecipazione alla vita di grupo.

Così impostata, l'opera educativa della scuola materna si svolgera nelle forme di:

- Educazione intellettuale;
- Educazione linguistica;
- Libera espressione gráfico-pittoria e plástica;
- Educazione musicale;
- Educazione física;
- Educazione sanitária³⁴ (ITALIA, 1969, p. 6177).

Neste Decreto, há trechos que se referem à importância de os docentes estarem atentos ao interesse das crianças e há trechos que orientam o docente sobre a importância e a necessidade de conduzir e preparar adequadamente as atividades educativas a fim de que a criança demonstre no comportamento a sua aprendizagem.

No Decreto 3, de junho 1991, que regulamenta as *Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali*, os CE aparecem como referência para a organização do currículo das escolas de infância, e sua explicação é expressa em dois parágrafos:

Com questo termine si indicano i diversi ambienti del fare e dell'agire del bambino e quindi i settori specifici ed individuabili di competenza nei quali il bambino conferisce significato alle sue molteplici attività, sviluppa il suo apprendimento, acquisendo anche le strumentazioni linguistiche e procedurali, e persegue i suoi traguardi formativi, nel concreto di una esperienza che si svolge entro confini definiti e com il costante suo attivo coinvolgimento

Ciascun campo i esperienza presenta i suo peculiar esiti educativi, percorso metodologici e possibili indicatori di verifica ed implica uma pluralità di sollecitazioni ed opportunità. L'organizzazione dele attività si fonda su uma continua e responsabile flessibilità ed inventività operativa e didattica in relazione ala variabilità individuale dei ritmi, dei tempi e degli stili di apprendimento oltre che dele motivazioni e degli interessi dei mambini. In particolare per i bambini in condizioni di bandicap o di svantaggio, che non devono venire esclisi da nessun campo di esperienza, è necessário

³⁴ São as vivências e o exercício das atividades que estruturam a personalidade, pelo que não é com a intervenção de fora, nem com a exigência de uma sistematicidade precoce que se pode desenvolver na criança a capacidade de organizar gradualmente o próprio comportamento.

É importante que estas vivências e atividades sejam promovidas e orientadas segundo um ensinamento geral inspirado nos critérios de individualização e participação na vida em grupo.

Assim definido, o trabalho educativo da creche se dará nas formas de:

- Educação intelectual;
- Educação linguística;
- Pintura gráfica e expressão plástica livres;
- Educação musical;
- Educação Física;
- Educação saudável (livre tradução)

stabilire specifici punti di arrivo, percorsi metodologici ed indicatori di verifica valorizzando le loro capacità e potenzialità³⁵ (ITALIA, 1991, p.19).

Igualmente, como no documento anterior, a fundamentação a respeito da mencionada experiência não é encontrada, embora o direcionamento dado pelo professor às atividades educativas com os *Campos de Experiência* com as crianças seja evidenciado como imprescindível. Nessas orientações, aparecem os CE nessa ordem: *O corpo e o movimento; Discursos e palavras; O espaço, a ordem, a mistura; Coisas, tempo e natureza; Mensagens, formulários e mídia; O eu e o outro*. E em cada um deles há um texto discorrendo sobre a ideia do que seriam as aprendizagens que cada campo proporcionaria.

As *Indicazione nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole dell'infanzia*, de 2004, é um documento mais sucinto que se atém a sinalizar aos docentes o trabalho nas escolas de infância e elenca objetivos específicos de aprendizagem organizados em títulos que parecem, pela semelhança dos nomes, ser os campos de experiência, mas não utiliza esse termo para denominá-los e sim *objetivos específicos de aprendizagem*, relacionados no documento como: *O eu e o outro; Corpo, movimento e saúde; Fruição e produção de mensagens; Explorar, conhecer, planejar*. Como nos documentos anteriores, nesse também o trabalho do docente é posto como o de possibilidades às experiências, evidenciando o pensar reflexivo, agir e fazer da criança.

La Scuola dell' Infanzia è un ambiente educativo di esperienze concrete e di apprendimento riflessivi che integra, in un processo di sviluppo unitario, le differenti forme del fare, del sentire, del pensare, dell' agire relazionale, dell' esprimere, del comunicare, del gustare il bello conferire senso da parte dei bambini³⁶ (ITALIA, 2004, p.2).

Nas *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, de 2007, apenas cinco anos se passaram em relação à indicação anterior e pode-se perceber que é um documento bem mais extenso. A estrutura possui uma parte geral,

³⁵ Este termo indica os diferentes ambientes de fazer e agir da criança e, portanto, os setores específicos e identificáveis de competência em que a criança dá sentido às suas múltiplas atividades, desenvolve sua aprendizagem, adquirindo também as ferramentas lingüísticas e processuais, e persegue seus objetivos educacionais, no concreto de uma experiência que ocorre dentro de limites definidos e com seu constante envolvimento ativo

Cada campo de experiência apresenta resultados educacionais peculiares, percursos metodológicos e indicadores de verificação possíveis e implica uma pluralidade de solicitações e oportunidades. A organização das atividades assenta numa contínua e responsável flexibilidade operacional e didática e inventividade face à variabilidade individual de ritmos, tempos e estilos de aprendizagem bem como às motivações e interesses das crianças. Em particular para as crianças em situação de deficiência ou desvantagem, que não devem ser excluídas de nenhum campo de experiência, é necessário estabelecer pontos de chegada específicos, percursos metodológicos e indicadores de verificação, potenciando as suas capacidades e potencialidades. (livre tradução)

³⁶ A escola da infância é um ambiente educativo de experiências concretas e de aprendizagem reflexiva que integra, num processo de desenvolvimento unitário, as diferentes formas de fazer, sentir, pensar, relacionar-se, expressar-se, comunicar, fruir o belo conferindo significado às crianças. (livre tradução)

denominada *Cultura Escola Pessoa*, com subtítulos, e *Organização do currículo*, que discorre sobre a escola para a infância e o primeiro ciclo. Em *A Escola da Infância*, há dois subtítulos, um referindo-se a criança, família e ambiente de aprendizagem e o outro sobre *Campos de Experiência*,

Gli insegnanti accolgono, valorizzano ed estendono le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini e creano occasioni e progetti di apprendimento per favorire l'organizzazione di ciò che i bambini vanno scoprendo. L'esperienza diretta, il gioco, il procedere per tentativi ed errori permettono al bambino, opportunamente guidato, di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti e di avviare processi di simbolizzazione e formalizzazione. Pur nell'approccio globale che caratterizza la scuola dell'infanzia, gli insegnanti individuano, dietro ai vari campi di esperienza, il delinearsi dei saperi disciplinari e dei loro alfabeti. In particolare nella scuola dell'infanzia i traguardi per lo sviluppo della competenza suggeriscono all'insegnante orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare occasioni e possibilità di esperienze volte a favorire lo sviluppo della competenza, che a questa età va inteso in modo globale e unitario³⁷ (ITÁLIA, 2007, p.31).

Pode-se perceber que novamente não há diretividade ao professor sobre o que seria a experiência, mas sim que os CE devem ser cursores para alcançar as metas de desenvolvimento e aprendizagem e que o profissional deve possibilitar oportunidades de experiências, atendendo-se aos saberes disciplinares, considerando as particularidades da Educação para a Infância.

Após essa introdução, há um breve texto sobre cada CE e seus *objetivos para desenvolvimento da competência: O eu e o outro* – as grandes questões, o senso moral, a convivência; *O corpo em movimento* – identidade, autonomia e saúde; *Linguagens, criatividade, expressão* – gestos, arte, música, multimídia; *Os discursos e as palavras* – comunicação, idioma, cultura; *Conhecimento de mundo* – ordem, medida, espaço, tempo, natureza.

Pode-se perceber que ao longo de anos foi-se construindo um currículo italiano pautado na experiência para direcionar o trabalho docente, até se chegar aos *Campos de Experiência* como estão postos na lei atual. Contudo, as legislações descritas até aqui nos

³⁷ Os professores acolhem, valorizam e ampliam as curiosidades, explorações, propostas das crianças e criam oportunidades de aprendizagem e projetos para ajudar a organizar o que as crianças estão descobrindo. A experiência direta, o brincar, o proceder por tentativa e erro permitem à criança, devidamente orientada, aprofundar e sistematizar a aprendizagem e iniciar processos de simbolização e formalização. Apesar da abordagem global que caracteriza o jardim de infância, os professores identificam, por detrás dos vários campos de experiência, a emergência de saberes disciplinares e dos seus alfabetos. Em particular, no jardim de infância os objetivos para o desenvolvimento da competência sugerem ao professor orientações, atenções e responsabilidades na criação de oportunidades e possibilidades de experiências que visem favorecer o desenvolvimento da competência, que nesta idade deve ser compreendida de forma global e unitária. (livre tradução)

mostram que o conceito para o termo experiência não está presente explicitamente, sendo esse um conceito chave fundamental para o trabalho pedagógico com os *Campos de Experiência*.

3.1.1 Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primeiro ciclo de instrução de 2012.

As Indicações Italianas de 2012 estão organizadas com uma parte que se pode nomear de geral, na qual encontramos a carta do Ministro da Educação, Universidade e Pesquisa, o Decreto de lei, seguido dos títulos *Cultura Escola Pessoa*, *Finalidades Gerais*, *Organização do Currículo*, *A Escola da Infância*, *A Escola do Primeiro Ciclo*. Pode-se verificar a estrutura no quadro 1.

QUADRO 1- ESTRUTURA DE ITENS DAS INDICAÇÕES NACIONAIS ITALIANAS PARA A ESCOLA DA INFÂNCIA 2012

Indicações nacionais para o jardim de infância e do primeiro ciclo de instrução(continua)				
Carta do Ministro	Cultura, escola, pessoa	{	A escola no novo cenário Centralidade na pessoa Por uma nova cidadania Por um novo humanismo	
	Fins Gerais		Escola, Constituição, Europa Perfil do estudante	
Decreto que regulamenta as Indicações	Organização do Currículo	{	Das Indicações ao currículo	
			Áreas disciplinares e disciplinas	
			Continuidade e unidade do currículo	
			Metas para o desenvolvimento das competências	
			Objetivos de aprendizagem	
			Avaliação	
			Certificação das competências	
			Uma escola de todos e de cada um	
			Comunidade educativa, comunidade profissional, cidadania	
	A Escola da Infância	{	{	As crianças
				As famílias
				Os docentes
				O ambiente de aprendizagem
		{	{	Objetivos para o desenvolvimento da competência
				Objetivos para o desenvolvimento da competência
				Objetivos para o desenvolvimento da competência
				Objetivos para o desenvolvimento da competência

Indicações nacionais para o jardim de infância e do primeiro ciclo de instrução(conclusão)					
Carta do Ministro Decreto que regulamenta as Indicações	A Escola da Infância	Os campos de experiência	O conhecimento do mundo	Objetos, fenômenos, vidas Número e espaço	Objetivos para o desenvolvimento da competência
	Da Escola da infância à escola primária				

FONTE: A autora (2022)

No quadro acima não foi incluída a organização que segue nas *Indicações* a respeito do primeiro ciclo, justamente por não ser o foco deste estudo. Em cada item há um texto explicativo que trata das concepções presentes no documento. Os títulos *Cultura, escola, pessoa; Fins gerais e Organização do currículo* referem-se à parte geral do documento e descrevem intenções fins para a formação de um cidadão para além de seu país, um perfil de cidadão europeu, que tenha competências para se comunicar adequadamente não somente em sua língua, mas utilizando-se da língua inglesa. O documento destaca a mudança na *figuração* de cidadãos italianos devido à receptividade de segundas cidadanias de pessoas vindas de diversos outros países e à necessidade de acolhida nas escolas. No que se refere à centralidade da pessoa, chama a atenção dos leitores (docentes) a empenharem-se no desenvolvimento individual na perspectiva de formação de um país e território (país integrantes da União Europeia) forte cultural e economicamente, cidadão que tenha condições de contribuir neste mundo global de múltiplas formas. Menciona ainda ser este o primeiro documento único para a escola da infância e a escola primária³⁸.

No que se refere à parte específica da *Escola da Infância*, inicia com um texto com os principais objetivos que devem ser promovidos, sendo: o desenvolvimento da identidade, da autonomia e habilidades e iniciação à cidadania. O subtítulo *As crianças, as famílias, os docentes e o ambiente de aprendizagem* conta com pequenos textos para cada um desses tópicos, que, em linhas gerais, discorrem sobre a percepção de criança, a importância do jardim de infância, da presença da família no projeto de desenvolvimento da criança, o papel do docente, que deve ser acolhedor, com planejamento claro frente aos tempos, espaços e rotinas, observação e registro da documentação. No segundo subtítulo, *Os campos de experiências*, ficam evidentes suas subdivisões e, portanto, sua organização. São cinco campos em que os docentes devem proporcionar experiências às crianças através das atividades educativas. Em apenas um campo aparece uma subdivisão aparentemente para direcionar o trabalho do docente,

³⁸ A escola da infância atende crianças dos 3 aos 5/6 anos. Na escola primária, a partir de 5/6 anos até os 10/11 anos.

visto que o campo *O conhecimento do mundo* é bastante amplo. Em cada *Campo de Experiência* há um pequeno texto seguido de um quadro com os *objetivos para o desenvolvimento da competência*. O CE com a maior quantidade de objetivos é *O eu e o outro* (sete), os demais possuem cinco ou seis objetivos, os quais sempre se referem ao comportamento que a criança consegue demonstrar, como, por exemplo: “Riflette, si confronta, discute con gli adulti e con gli altri bambini e comincia a riconoscere la reciprocità di attenzione tra chi parla e chi ascolta³⁹.” (ITALIA, 2014, p.25). Enfim, como transição da parte específica do documento referente à Escola da Infância para a Escola Primária, há o texto da *Escola da Infância à Escola Primária*, que demonstra uma preocupação com essa passagem, visto que pontua a necessidade de continuidade da percepção do docente para as experiências das crianças com a organização curricular por disciplinas e evidencia as competências gerais que a criança deve ter consolidado ao final do percurso do jardim de infância.

3.2 A DOCUMENTAÇÃO BRASILEIRA

A Base Nacional Comum Curricular possui estrutura muito semelhante às *Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução*, no que diz respeito à organização curricular, visto que sua construção foi influenciada pela lei italiana, como já mencionado. A BNCC foi homologada em dezembro de 2017, tendo como data limite de adequação curricular pelos Estados e Municípios até o ano de 2020. Passou por elaboração com consultores convidados e teve seu texto concluído pelo *Movimento todos pela Base*⁴⁰.

Durante a primeira e a segunda versão, eu, juntamente com as professoras Maria Carmen Silveira Barbosa, Zilma Ramos de Oliveira e Silvia Helena Cruz, trabalhamos na estruturação da proposta para a Educação Infantil organizada em Direitos de Aprendizagem e Campos de Experiência. A versão 3 e 4 foi finalizada por um grupo chamado “Movimento todos pela Base”. (FOCHI, 2018 grifos do autor).

Antes da BNCC, havia outros documentos, como Orientações, Referencial e Diretrizes sob o objetivo de balizar a organização pedagógica das instituições, cada um com suas especificidades na organização do documento e na etapa de ensino.

O *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (RCNEI), de 1998, foi um documento elaborado na tentativa de orientar a organização pedagógica de professores no Brasil.

³⁹ Reflete, compara, discute com adultos e outras crianças e começa a reconhecer a reciprocidade de atenção entre quem fala e quem ouve. (livre tradução)

⁴⁰ Rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 trabalha para a construção e implementação BNCC e do Novo Ensino Médio. Mais informações em: <https://movimentopelabase.org.br/>

Ao ler o documento, fica clara a intencionalidade de que seu objetivo é que realmente sirva de referência cotidiana para o planejamento do profissional nas instituições de educação infantil.

(...) este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa a favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas. (BRASIL, 1998, p.14, vol.1)

É composto de três volumes extensos, os quais têm entre 85 e 253 páginas, e todos são iniciados com a *Carta do Ministro e Apresentação* de igual conteúdo. O primeiro, sob o título *Introdução*, é composto de vários títulos e subtítulos, como a organização do referencial, objetivos e estrutura em que estão descritas suas intencionalidades, uma breve contextualização da Educação Infantil, mencionando creches e pré-escolas, a concepção de criança, de educação e de profissional. Fala também sobre o brincar, educar, cuidar e sobre a importância de atividades que sejam direcionadas por meio das interações, evidenciando que o profissional deve oferecer experiências de qualidade considerando as especificidades etárias das crianças (de 0 a 6 anos de idade), sinalizando princípios a serem observados.

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

A estes princípios cabe acrescentar que as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições. (BRASIL, 1998, p. 13 e 14 vol.).

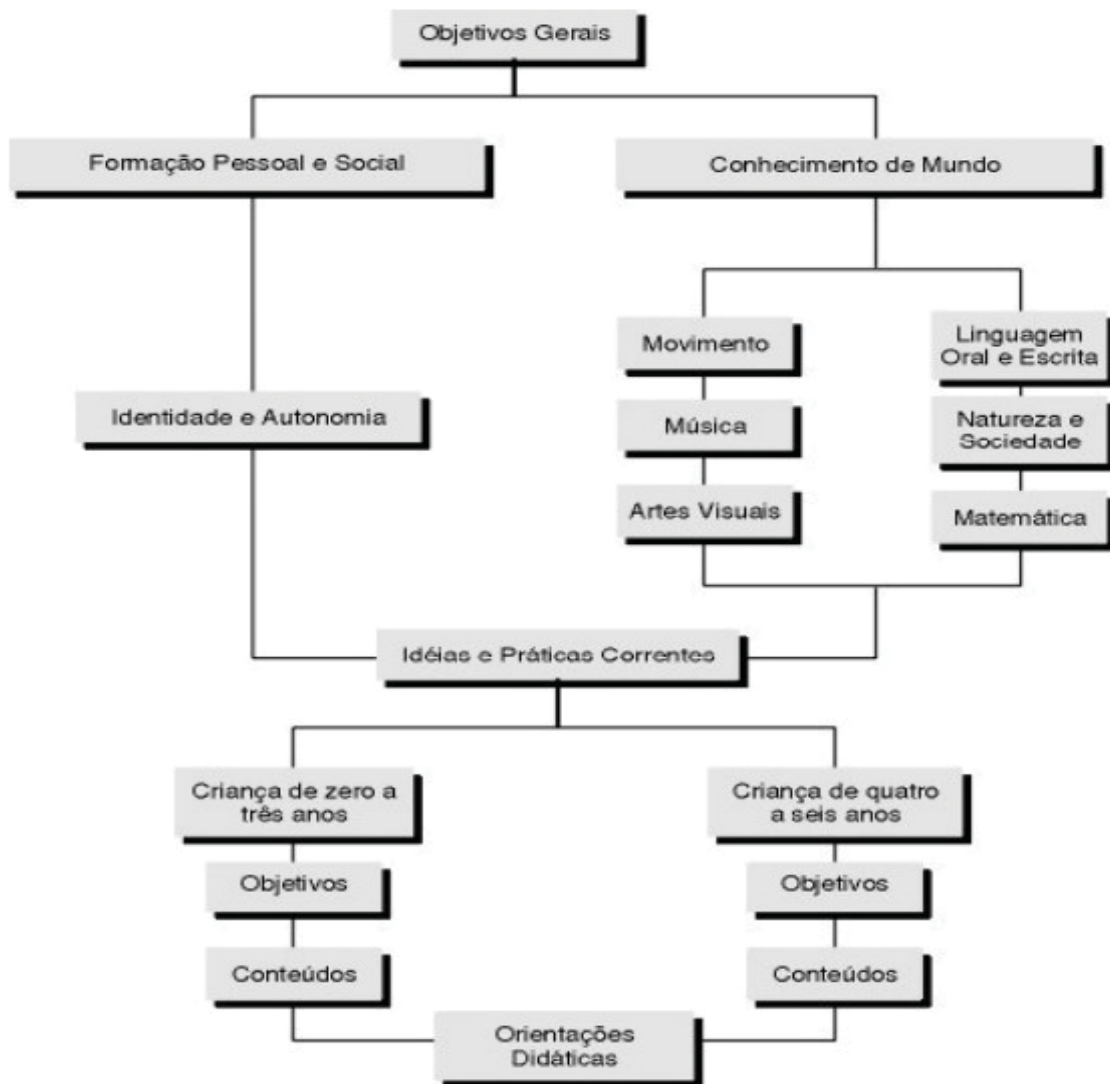
Explica a organização do RCNEI em mais dois outros volumes e utiliza o termo *âmbitos de experiência* ao referir-se sobre a temática abordada, e em várias oportunidades evidencia a importância de experiências vividas pelas crianças nesta faixa etária para que entendam o mundo, tenham acesso à aprendizagem e desenvolvam-se. O volume 2 explica sobre o *âmbito de experiência Formação Pessoal e Social*, e nele há vários títulos, como *concepção, aprendizagem, objetivos, conteúdos e orientações gerais* para o professor, os quais são compostos de diversos subtítulos. Este é o “volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da **Identidade e Autonomia** das crianças” (BRASIL, 1998, p.9, v.2., grifos originais). O termo experiência aparece no texto de diversas formas, como sendo atividades de experimento ou como quando se tem o contato com algo ou como condição de

acesso para a aprendizagem e/ou como sinal de conhecimento acumulado, como algo que se faz concretamente ou como algo não necessariamente manipulável e concreto. Enfim, o volume três refere-se ao *âmbito de experiência Conhecimento de Mundo*. Segundo o RCNEI, é

Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (BRASIL, 1998, p.9 v.3)

Com o mesmo formato dos demais volumes, possui vários títulos, como *movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática*. Em cada um deles há subtítulos que servem de introdução com a exposição de cada eixo, o segundo subtítulo trata dos conhecimentos sobre cada um dos eixos seguido dos objetivos, conteúdos, orientações gerais para o professor e, ainda, abaixo destes subtítulos, há vários outros tópicos abordados. Em todos os eixos há o item observação, registro e avaliação formativa, em alguns deles este está como subtítulo e, em alguns, como tópico. Neste volume, percebe-se com mais evidência a perspectiva que se tem do termo experiência e, em cada um dos eixos tratados, a experiência aparece frequentemente relacionada a atividades, ao fazer algo. Há também descritas nos eixos as experiências consideradas prioritárias, é perceptível ainda a relevância que se dá às “trocas de experiências” como elemento constituinte para a aprendizagem. A Figura 1 demonstra estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que está presente em todos os volumes do RCNEI.

FIGURA 1: ESTRUTURA DO REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: BRASIL, 1998.

Com o RCNEI, esta etapa da educação básica teve um documento que buscou orientar a organização pedagógica das instituições do país, mesmo não tendo caráter obrigatório. Pode-se notar que nas orientações aparece com frequência o termo experiência como um *pano de fundo*, mas sem uma discussão específica para o seu entendimento de fato, visto que estão presentes diversas conotações a partir das quais pode ser tudo ou nada.

Evidente que de todos os documentos produzidos no Brasil para a educação infantil, não se pode deixar de mencionar *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEIs), aprovadas em 2009 e revisadas em 2013. Esse documento sinaliza para a necessidade de uma base comum de abrangência nacional e possibilidades de estruturação curricular com ênfase nas experiências. “A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em

eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz.” (BRASIL, 2013, p.95).

As DCNEIs, mesmo sendo anteriores à BNCC, sinalizam como deve ser a organização do trabalho pedagógico tendo a experiência como condutora para a aprendizagem

...é necessário pensar ‘um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens. (BRASIL, 2013, p. 93).

Neste documento, há um item sob o título *A organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular*, que anuncia uma perspectiva sobre experiência para a educação infantil entendida como o caminho para que a criança encontre explicações sobre o que acontece à sua volta e, nesse sentido, contribua no desenvolvimento de suas formas de agir, sentir e pensar. Menciona também que o apoio à criança em todas as suas experiências cotidianas na educação infantil é fundamental para o estabelecimento de uma relação positiva com a instituição, para o fortalecimento de sua autoestima, do seu interesse e curiosidade pelo conhecimento, e elenca alguns tipos de experiência que devem ser proporcionadas pelos profissionais em sua intencionalidade pedagógica, e assim fazer parte do cotidiano da criança na educação infantil. Dentre elas, estão as experiências que permitam explorar a natureza para aprender a conservar o meio ambiente; manusear gravadores, computadores, calculadoras para o contato com os conhecimentos matemáticos; experiências que permitam à criança aprender a conviver e a lidar com conflitos. “As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças deve ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas e surpresas e a novas descobertas.” (BRASIL, 2013, p.93).

As DCNEIs serviram de norteador pedagógico para organização das instituições de educação infantil e continuam em vigência no país, possuem caráter mandatório e, portanto, são um importante documento a ser observado. Para conhecimento de seu conteúdo, há o Parecer do Conselho Nacional de Educação Básica/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) e a Resolução que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O Parecer do CNE procura explicar termos e concepções para a efetivação das DCNEIs e está organizado por títulos que discorrem sobre cada temática, quais sejam: *Histórico*, que menciona brevemente o percurso da educação infantil como etapa da educação básica e sua inclusão nas Secretarias de Educação do país; *Mérito*, o qual evidencia a visão por uma educação infantil de qualidade, cuja Diretriz possui caráter mandatório e deve orientar desde políticas públicas até o planejamento do professor; *Identidade do atendimento na educação infantil*, que fala da

finalidade desta etapa da educação básica, destaca a importância da visão do educar e cuidar, desviando-se do caráter assistencialista e da organização das instituições de educação infantil, como carga horária, corte etário, localização referente à oferta de vaga; *A função sociopolítica e pedagógica da educação infantil*, que expõe a responsabilidade de proporcionar o desenvolvimento integral da criança, que deve ser compartilhada com a família, e explica que as instituições de educação infantil são o primeiro espaço de educação coletiva distante do âmbito familiar e que esta etapa deve contribuir para a redução da desigualdade. Por fim, menciona cinco pontos para a efetivação da função sociopolítica e pedagógica. *Uma definição de currículo* retrata a relevância da visão que se tem de criança, família e das funções da creche e pré-escola, assim também como a importância da proposta pedagógica para as instituições como orientadora das ações. Esse capítulo ainda dá uma definição de currículo e chama a atenção para que as práticas intencionalmente planejadas façam parte de um plano de formação. “O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico.” (BRASIL, 2013, p.86)

Ainda sobre os itens tratados nas DCNEIs há: *A visão de criança: sujeito do processo de educação*, o qual novamente reforça a visão da criança como sujeito histórico e de direitos e que o período da educação infantil é de amadurecimento biológico e das relações, “desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência” (BRASIL, 2013, p. 86). Explica também sobre a importância da brincadeira como atividade fundamental para o conhecimento e as interações entre seus pares e com adultos. *Princípios básicos* descreve três: éticos, políticos e estéticos. *Objetivos e condições para a organização curricular* evidenciam no texto o cuidar e o educar como indissociáveis, o combate à discriminação, o conhecimento e o reconhecimento da comunidade e das famílias, a atenção para a não violação da dignidade da criança e o oferecimento de uma experiência educativa de qualidade. *A necessária e fundamental parceria com as famílias na Educação Infantil* expressa que a parceria deve acontecer com a clareza de que há diferença nas funções da família e da instituição, e também que os pais devem participar da gestão e que a acolhida e a adaptação devem ser tratadas com o grau de importância que merecem pela instituição. *O processo de avaliação* fala que esta deve fazer parte do contexto das práticas, não deve haver verificação de aprendizagem nem tampouco mecanismos de retenção, e de que a documentação deve acompanhar a criança durante a educação infantil e, posteriormente, para ingresso no ensino fundamental. *O acompanhamento da continuidade do processo de educação* discorre sobre a transição para o ensino fundamental.

As DCNEIs apresentam importantes perspectivas e expectativas para a educação infantil no país, e a organização por itens norteadores com o objetivo de contribuir para o trabalho na construção de políticas públicas, currículos, propostas pedagógicas até para o planejamento do professor deveria ter servido como o documento de referência nacional para as escolhas das práticas pedagógicas, visto que até a aprovação da Base Nacional Comum Curricular não se havia uma base curricular de abrangência nacional. Vale lembrar que um documento não substitui ou desonera o outro: a diretriz trata do que se considera como linhas gerais, um esboço, um caminho a seguir, e a base trata do que se considera como fundamental, um suporte, um alicerce.

3.2.1 A Base Nacional Comum Curricular

Em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular foi homologada com conteúdo referente à educação infantil e ao ensino fundamental e, em 2018, houve a aprovação e a homologação da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio. Além de as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) mencionarem a necessidade de uma base curricular nacional, a Constituição Federal já previa a necessidade de uma formação básica comum no Art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 também dispõe de um artigo para tratar da necessidade de uma base nacional comum:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

Percebe-se que uma base nacional curricular era almejada ao longo dos anos na legislação do país e, assim, no ano de 2015, os estudos para a BNCC⁴¹ foram iniciados, segundo o *Movimento pela Base*, sob a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, do Ministério da Educação, que institui comissão de especialistas para a elaboração da proposta da base nacional comum curricular. No primeiro e segundo parágrafos da Portaria, delibera-se sobre a composição da comissão:

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a

⁴¹ Os estudos foram iniciados para a BNCC referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação. § 2º Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. (BRASIL, 2015)

A Portaria nº592 de 17/06/2015 determina que esta comissão fica responsável pela produção de uma proposta preliminar e de um relatório consolidado com resultados após a discussão pública prevista para até o mês de fevereiro de 2016, sendo a Secretaria de Educação Básica (SEB) responsável pela organização e coordenação desse processo. Em 16 de setembro desse mesmo ano, foi disponibilizada a primeira versão do documento para consulta pública, que durou de outubro de 2015 a março de 2016 e, segundo a organização do *Movimento pela Base*⁴², houve mais de doze milhões de contribuições. Ainda no ano de 2016, em maio foi concluída a segunda versão da BNCC. “A segunda versão da BNCC roda o país em seminários estaduais organizados pelo Consed e pela Undime. Foram mais de 9 mil participantes, entre professores, gestores e alunos” (06 out 2022). No mês de setembro de 2016, Consed e Undime entregaram ao MEC as contribuições feitas em seminários promovidos nos estados e municípios para que fosse redigida a terceira versão da BNCC⁴³. Em abril de 2017, o MEC entrega ao CNE a terceira versão da BNCC. Segundo *O movimento pela Base*, de junho a setembro, o CNE realizou consultas públicas do documento e as contribuições puderam ser enviadas por e-mail. No mês de agosto, Consed e Undime lançam um guia de implementação⁴⁴ da BNCC para auxiliar na organização das secretarias. Enfim, em 15 de dezembro, a BNCC é aprovada pelo CNE e, em 20 de dezembro de 2017, é homologada pelo MEC, passando a valer em todo o território nacional. No ano seguinte (2018), é acrescida a esse documento a parte correspondente à Base do Ensino Médio. Frente à descrição da elaboração da BNCC, o que fica evidenciada é a tentativa de um movimento nacional para construção de um documento base, mas que não alcança os profissionais que estão no cotidiano das Instituições e que tem muito a dizer sobre a realidade.

A cada proposta nova de currículo, mudança na legislação ou orientação na área da educação há o discurso de que deve haver a participação dos profissionais, a falada e aclamada consulta pública. No histórico da BNCC, há menção a essa consulta a cada apresentação e

⁴² Histórico retirado de: www.movimentopelabase.org.br

⁴³ Em julho de 2016 sob a Portaria nº 790 do Ministério da Educação foi instituído o comitê gestor da Base Nacional Curricular e reforma do Ensino Médio, iniciando assim o trabalho para os estudos e redação da BNCC ensino médio que foi aprovada em 2018.

⁴⁴ <https://implementacaobncc.com.br/>

divulgação de versão. Eu estava em plena atividade profissional nesse período e, mesmo tendo a sensação de que com minha equipe iniciei as discussões com antecedência – justamente por perceber que no município, de modo geral, ainda não estavam acontecendo –, com esse histórico, a percepção é de atraso, de sermos apartados das discussões nas instituições, de falta de informações. Houve a formalização de consultas públicas, que efetivamente não alcançam aos profissionais nas Unidades Educacionais – vale lembrar que, em particular, não estou falando de uma região afastada de grandes centros urbanos com disponibilidades de recursos diversos, ao contrário. Outro ponto é que as consultas públicas se referiam às versões que eram apresentadas, não houve consulta, por exemplo, para escolha da organização curricular, da fundamentação teórica, de quais os modelos de organização curricular espalhados pelo mundo poderiam ser adotados, ou mesmo se precisaríamos adotar um modelo importado em um país tão heterogêneo.

A BNCC é um documento extenso, totalizando quinhentas e noventa e cinco páginas, sendo da página 35 a 52 dedicado exclusivamente à educação infantil. As páginas 53 a 55 referem-se à transição da educação infantil para o ensino fundamental. Para melhor percepção, pode-se verificar a estrutura do documento apenas até o conteúdo da educação infantil, foco desse estudo, no quadro 2.

QUADRO 2- ESTRUTURA DE ITENS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 2018.

Base Nacional Comum Curricular(contínua)			
A P R E S E N T A Ç Ã O	I n t e r n a c i o n a l	A Base Nacional Comum Curricular {	Competências gerais da educação Básica
		Os marcos legais que embasam a BNCC	
		Os fundamentos pedagógicos da BNCC {	Foco no desenvolvimento de competências
			O compromisso com a educação integral
		O pacto interfederativo e a implementação da BNCC {	Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade
			Base Nacional Comum Curricular e currículos
	Base Nacional Comum Curricular e regime de colaboração		
Estrutura da BNCC			
	A Etap da Educação Infantil	A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular	
		A Educação Infantil no contexto da Educação Básica {	Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil
			Os Campos de Experiências {
		Corpo, gestos e movimentos	
		Traços, sons, cores e formas	
		Escuta, fala, pensamento e imaginação	
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações			

Base Nacional Comum Curricular(conclusão)					
A P R E S E N T A Ç Ã O	A Etapa da Educação Infantil	Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil	Campos de Experiências “O eu, o outro e o nós”	Objetivos de Aprendi- zagem e desenvol- vimento	Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)
			Campos de Experiências “Corpo, gestos e movimentos”		Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
			Campos de Experiências “Traços, sons, cores e formas”		Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
			Campos de Experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”		
			Campos de Experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”		
		A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Síntese das aprendizagens		
	A Etapa do Ensino Fundamental – com títulos e subtítulos				
A Etapa do Ensino Médio- com títulos e subtítulos					

FONTE:A autora (2022)

O quadro refere-se apenas ao conteúdo da educação infantil e, com ele, pode-se ter a percepção de como a BNCC foi organizada. Há uma *Apresentação*, assinada pelo então Ministro da Educação, que menciona a expectativa de uma aprendizagem de qualidade, sendo a Base uma peça-chave para atingir essa expectativa. Na *Introdução*, fala-se sobre o caráter normativo do documento, cujo objetivo é que os estudantes atinjam as dez competências gerais da educação básica, discorre também sobre os marcos legais que sustentam a BNCC, citando a Constituição Federal, a LDB 9394/96, as DCNs e o Plano Nacional de Educação (PNE). Ao falar sobre os fundamentos pedagógicos, justifica-se a escolha por competências.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL,2018, p.13).

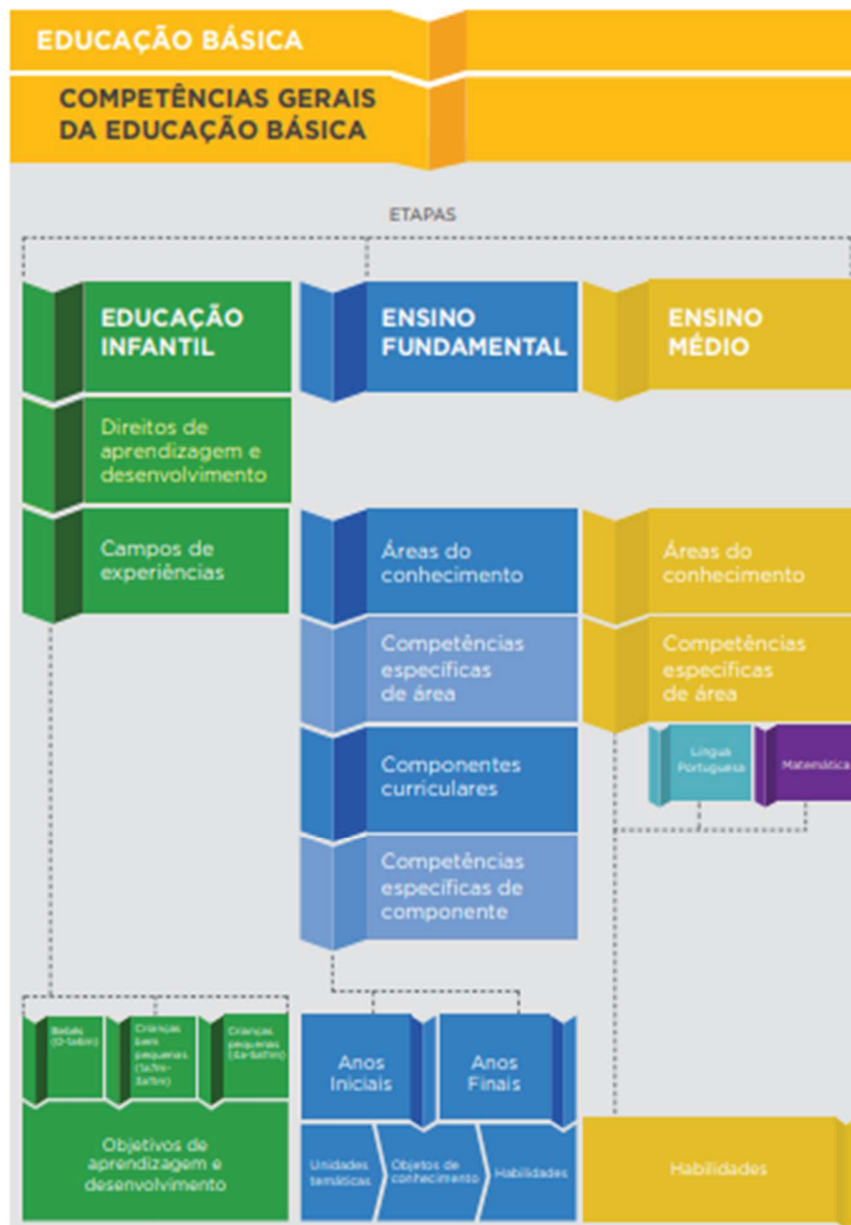
Menciona ainda que o foco nas competências é utilizado por vários Estados e Municípios do país, tal como ocorre nas avaliações internacionais. Sobre o compromisso com a educação integral, evidencia que:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2018, p.14)

Argumenta ainda que a educação integral é necessidade frente ao novo cenário mundial, que requer um acúmulo de informações, em que reconhecer seu contexto histórico e cultural e ser resiliente, participativo, colaborativo, aberto ao novo e produtivo, são competências fundamentais para o sujeito. No que se refere ao pacto interfederativo, o texto evidencia a igualdade de aprendizagens que a BNCC possibilita e que as Secretarias de Educação devem trabalhar com foco na equidade, reconhecendo que as necessidades dos estudantes são distintas. Portanto, devem adequar seus currículos à BNCC, mantendo “um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018, p. 16). Reforça que a responsabilidade da implementação da BNCC está a cargo dos Estados e Municípios com a colaboração da União (monitoramento, apoio técnico e financeiro) e cita legislações de temas a serem contemplados nos respectivos currículos.

No item *Estrutura da BNCC*, há figuras para demonstrar os fundamentos pedagógicos descritos na introdução do documento e apresenta uma composição de códigos alfanuméricos.

FIGURA 2: ESTRUTURA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EDUCAÇÃO BÁSICA



FONTE: BRASIL, 2018.

Na Figura 2, pode-se visualizar a estrutura da BNCC para a Educação Básica em suas três etapas e como estão divididas. Segundo a figura, na educação infantil há os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências, que são divididos por faixa etária e em cada uma delas há os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Por mais que nessa figura não apareça a palavra ou a divisão por competências para a educação infantil, mais adiante poderemos identificá-las na descrição dos objetivos e na *síntese das aprendizagens*. Contudo, não se pode esquecer que há competências para educação básica e a educação infantil faz parte dela.

FIGURA 3: ESTRUTURA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: BRASIL, 2018

Nesta figura, pode-se deixar mais evidente a organização da BNCC para a Educação Infantil, é por meio dos CE que os seis direitos de aprendizagem devem ser considerados e garantidos, estando atento para as faixas etárias.

FIGURA 4: CÓDIGO ALFANUMÉRICO BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE:BRASIL, 2018.

Na Figura 4, consta a explicação da BNCC para o que chamam de código alfanuméricos. Não há uma explicação sobre sua criação, contudo reforçam que a numeração não deve ser entendida como uma ordem sequencial e tampouco como ordem de importância.

Seguindo a ordem dos itens que compõem a BNCC, há o item *A Etapa da Educação Infantil*, o qual inicia recordando o contexto do surgimento da educação infantil e de sua inclusão como primeira etapa da Educação Básica. A concepção do educar e cuidar como indissociáveis permanece tendo destaque como nas DCEIs e os eixos estruturantes permanecem: as interações e brincadeiras são fundamentais para que se efetivem as competências para a Educação Básica. Na educação infantil, devem ser observados e inseridos na intencionalidade educativa os seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se*.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (...)

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de *todo o grupo* (...) (BRASIL, 2018, p.39 destaque do original).

Os Campos de Experiências é o próximo item do documento que tenta explicar já em suas primeiras linhas que

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. (BRASIL, 2018, p.40)

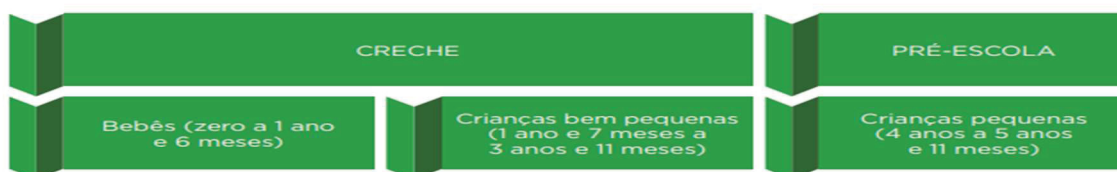
Cita os cinco CE e, em um texto breve, procura explicar cada um deles: *O eu, o outro e o nós* tem como proposta promover situações de interação para que as crianças se identifiquem e se diferenciem dos outros, para que as crianças valorizem sua identidade e construam o respeito aos outros. *Corpo, gestos e movimentos* propõe que as crianças percebam o corpo como uma das possibilidades para explorar o mundo a partir de diferentes linguagens, como dança, brincadeiras, música etc. *Traços, sons, cores e formas* almeja que seja oferecida às crianças a possibilidade de conviver com diferentes manifestações culturais, artísticas e científicas a partir de diversas experiências para desenvolver o senso estético e crítico, a sensibilidade e criatividade. *Escuta, fala, pensamento e imaginação* visa à promoção de experiências para que as crianças possam ouvir e falar, tenham uma imersão na cultura escrita de acordo com seus interesses. *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* enfatiza que, na educação infantil, a criança deve passar por experiências por meio das quais possa fazer observações, manipular objetos, levantar hipóteses, explorar e investigar, ter acesso a fontes de informações para buscar respostas.

Após o pequeno texto sobre cada CE, o item subsequente é: *Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil*, e justifica que

as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**. (BRASIL, 2018, p.44, grifos originais)

Procura justificar também a escolha pela divisão etária apresentada no documento, mencionando que optou pela organização em três grupos “que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2018, p.44), e ressalta que essa divisão não pode ser rígida devido às diferenças de ritmos na aprendizagem e desenvolvimento.

FIGURA 5: DIVISÃO DE FAIXA ETÁRIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: BRASIL, 2018.

Em seguida, são expostos quadros dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento de cada CE, sendo uma coluna referente a cada faixa etária e os objetivos para cada uma delas com seus respectivos códigos, conforme demonstrado na Figura 4. Abaixo há uma sequência de quadros que pretende demonstrar sucintamente o conteúdo de cada CE.

QUADRO 3: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS *O EU, O OUTRO E O NÓS*

Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento do CE <i>O Eu, o Outro e o Nós (continua)</i>		
Bebês	Crianças bem pequenas	Crianças pequenas
Composto de seis objetivos	Composto de sete objetivos	Composto de sete objetivos
Todos se referem à relação dos bebês com suas ações, com os limites de seu corpo, tentativas de comunicação e adaptação ao meio social.	Referem-se a atitudes de cuidado e solidariedade nas interações, ter uma imagem positiva de si no enfrentamento de dificuldades e no enfrentamento de conflitos, tentar se fazer compreender na sua maneira de se comunicar, respeitar regras de convívio social	Os objetivos mencionam comportamentos como ter empatia e perceber que os outros são diferentes, que a criança procure ter confiança em suas capacidades e reconhece suas conquistas, comunique suas ideias, valorize suas características, manifeste interesse e respeito por outras culturas e demonstre ter respeito ao lidar com conflitos.

FONTE: A autora (2022)

A intenção com a coleção de objetivos é que a criança aprenda a relacionar-se com seus colegas e se reconheça como sujeito. No quadro que consta na BNCC referente a esse conteúdo, os objetivos estão separados uma a um em cada faixa etária e pode-se notar que são parecidos entre si, conforme se percebe nessa síntese do Quadro 3.

QUADRO 4: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS *CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS*

Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento do CE <i>Corpo, gestos e movimentos</i>		
Bebês	Crianças bem pequenas	Crianças pequenas
Composto de cinco objetivos	Composto de cinco objetivos	Composto de cinco objetivos
Todos referem-se às possibilidades de utilização do próprio corpo em diferentes situações.	Referem-se às possibilidades de uso do próprio corpo em diversas propostas e na demonstração de independência com o cuidado do próprio corpo	Referem-se às possibilidades de uso do próprio corpo frente as propostas, adoção de hábitos de higiene, alimentação, conforto e aparência.

FONTE: A autora (2022)

No Quadro 4, verificamos o esperado com o trabalho pedagógico para o CE, *Corpo, gestos, e movimentos*, e percebe-se muito mais similaridade com a descrição de objetivos entre

as faixas etárias do que com os do quadro anterior aqui. Mais do que a preocupação com os objetivos descritos, acredita-se que a intenção é de que o profissional deve fazer inúmeras proposições de movimentos e observar o que a criança lhe demonstra.

QUADRO 5: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS *TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS*

Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento do CE <i>Traços, sons, cores e formas</i>		
Bebês	Crianças bem pequenas	Crianças pequenas
Composto de três objetivos	Composto de três objetivos	Composto de três objetivos
Mencionam a necessidade de exploração de diferentes recursos sonoros e gráficos pelos bebês.	Referem-se à necessidade de dar possibilidade de criação às crianças com diferentes objetos e instrumentos musicais e a manipulação de diferentes materiais com diferentes texturas.	Os objetivos mencionam a necessidade de utilização de diferentes materiais na produção de diferentes sons para perceber as qualidades dos sons e a manipulação de diversos materiais para que a criança possa se expressar de diferentes maneiras.

FONTE: A autora (2022)

Este conjunto de objetivos é o de menor quantidade, são três para cada faixa etária e mais uma vez verifica-se que são semelhantes. Chama a atenção a frequência com que aparece a palavra *diferentes*, levando a inferir que é fundamental para o trabalho pedagógico com esse CE a variação constante de recursos para manipulação das crianças.

QUADRO 6: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS *ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO*

Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento do CE <i>Escuta, fala, pensamento e imaginação</i>		
Bebês	Crianças bem pequenas	Crianças pequenas
Composto de nove objetivos	Composto de nove objetivos	Composto de nove objetivos
Os objetivos referem-se aos bebês reconhecerem quando são chamados pelo nome, interessar-se em ouvir histórias e tentar imitar as diferentes entonações feitas pelo adulto com a leitura, manipular livros e outros suportes de leitura adequadamente.	Referem-se à criança demonstrar interesse ao ouvir histórias, a expressar seus sentimentos e suas experiências, a responder questionamentos frente uma história, manusear suportes escritos com diferentes recursos, desenhar, traçar letras e outros sinais.	Os objetivos mencionam que a criança possa ou deva expressar suas ideias por meio da linguagem oral, com escrita espontânea e outras formas de expressão, inventar rimas, ritmos, aliterações, folhear livros procurando palavras conhecidas, recontar histórias ouvidas para produção escrita tendo o professor como escriba, produzir suas próprias histórias, realizar registros de palavras e textos com a escrita espontânea.

FONTE: A autora (2022)

No Quadro 6, o CE *Escuta, fala, pensamento e imaginação* é composto por nove objetivos em cada faixa etária. Percebe-se um trabalho pedagógico consistente de familiarização e acesso à língua portuguesa na sua oralidade e escrita, o que, de fato, é fundamental, visto que se trata de um ambiente educativo.

QUADRO 7: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS *ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES*

Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento do CE <i>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</i>		
Bebês	Crianças bem pequenas	Crianças pequenas
Composto de seis objetivos	Composto de oito objetivos	Composto de oito objetivos
Referem-se à criança descobrir as propriedades dos materiais e objetos, as relações de causa e efeito, observar e agir no ambiente através de diferentes maneiras de manipulações.	Referem-se à criança descrever as propriedades dos objetos, observar e relatar fenômenos naturais, ter oportunidades de cuidados com as plantas, entender as relações espaciais, perceber e classificar objetos de acordo com seus atributos, entender conceitos básicos de tempo, realizar contagem oral de quantidades, realizar registro do número em diferentes contextos.	Os objetivos referem-se ao estabelecimento de relações de comparações das crianças frente a diferentes objetos, realizar experimentos envolvendo fenômenos naturais e mudanças em objetos e registro das observações de diferentes maneiras, classificação de objetos conforme características, que a criança consiga relatar fatos importantes de sua vida como nascimento, relacionar números as quantidades e ter percepção de antes e depois e construir gráficos de medidas.

FONTE: A autora (2022)

Os objetivos do Quadro 7 referem-se ao quinto CE que se apresenta contemplado por seis objetivos para a faixa etária dos bebês e nove para as outras duas, que se referem às crianças bem pequenas e pequenas. Evidencia a importância da manipulação e da observação de objetos e a necessidade de a criança expor e/ou demonstrar suas impressões frente às práticas que lhe são proporcionadas.

O último item que se refere à educação infantil na BNCC é *A transição infantil para o ensino fundamental*, que chama a atenção para o cuidado com a “**integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças**” (BRASIL, 2018, p.53, grifos originais). Menciona que ambas as instituições devem trabalhar em parceria na troca de informações sobre as crianças e, para auxiliar nesse processo, apresenta no documento a *síntese das aprendizagens* esperadas em cada CE no percurso da EI.

A elaboração de uma Base Curricular em um país de dimensões continentais como o Brasil, em que há inúmeras diferenciações entre as regiões (climáticas, de vegetação, de alimentação e costumes), é, sem dúvida, um desafio da mesma proporção. Do mesmo modo, sua implementação também é um desafio diário em uma *figuração* (como uma sala de referência na Unidade Educacional), mais ainda ao pensarmos que há tantas outras figurações (várias salas em uma Unidade Educacional, várias Unidades em um município, vários municípios em uma Unidade Federativa etc.). Sob a BNCC, o trabalho pedagógico das instituições a partir dos currículos municipais ou estaduais acontece diariamente. No caso do

município objeto deste estudo, foi elaborado o Referencial Curricular Municipal de São José dos Pinhais no ano de 2019.

Neste contexto, as redes de ensino e as instituições devem adequar seus currículos e suas propostas pedagógicas à BNCC, com prazo determinado. No município de São José dos Pinhais, já foi iniciada e concluída a construção do Referencial Curricular Municipal pela Secretaria Municipal de Educação por intermédio das servidoras (pedagogas e professoras), 26 atuantes no Departamento de Educação Infantil juntamente com uma comissão formada por profissionais dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). (GÓES, 2021, p.55)

Anne Patrícia Góes (2021) descreve-nos o percurso configuracional do currículo da educação infantil do município de São José dos Pinhais no capítulo 4 de sua dissertação⁴⁵, no qual podemos ter uma boa percepção de como se configurou a perspectiva de currículo neste município.

3.2.2 A Documentação do Município de São José dos Pinhais

Utilizando-me do contexto exposto por Góes (2021), brevemente menciono algumas datas relevantes para o município de São José dos Pinhais. Em 2001, a educação infantil passa a ser responsabilidade da Secretaria de Educação do município. Em 2004, foi formulado um documento orientador curricular composto por dois eixos, sendo *Formação pessoal e social e Conhecimento de si e de mundo*, com desdobramentos em áreas, este documento estava alinhado às RCNEIs. No ano de 2008, foi elaborado documento sob o nome de Currículo para as escolas do Sistema Público Municipal de Ensino: Educação Infantil, tendo eixos – emoção, sentimentos, linguagens, psicomotricidade e brincadeiras - que deveriam estar descritos em projetos ou nas sequências didáticas. Neste mesmo ano, a Resolução nº02/2008 do Conselho Municipal de Educação (CME) institui normas e critérios para garantir a qualidade no atendimento das crianças pequenas em São José dos Pinhais. Em 2011, os CMEIs passaram a receber pedagogos para compor o quadro das Unidades. Ainda, houve a organização de um *Caderno Pedagógico*, tendo como documento referência as DCNEIs. Em 2013, houve a divulgação do documento “*Olhar sensível*”, com o objetivo de orientar a organização dos ambientes no CMEIs. Neste ano também, houve a elaboração do *Quadro de atividades permanentes*, compostos dos seguintes itens: chamada, momento do desenho, roda da conversa,

⁴⁵ Para conhecimento e aprofundamento, recomenda-se a leitura de GÓES, Anne Patrícia. **Referencial Curricular de São José dos Pinhais: Campos de Experiência novas disposições ou a mesma governamentalidade na educação das crianças.** 2017. 205f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba. 2021.

momento da leitura, práticas de movimento, cantos e atividades diversificadas. Criação do Projeto CRIARTE⁴⁶. Entre 2013 e 2014, o município contratou assessoria do Instituto Avisá-Lá com a implementação dos *Projetos Institucionais: Do meu nariz cuido eu; Lavagem das mãos; Projeto autosserviço; Projeto Comunidade Leitora*. No ano de 2015, foram elaboradas as Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil, nestas a organização curricular dava-se pelas chamadas Linguagens, separadas didaticamente em duas: Artísticas - composta por corporal, artes visuais e musical; Oral e Escrita – composta por conhecimento de si e do mundo e conhecimento matemático. O planejamento deveria ser elaborado sob sequência didática (escolhe-se uma Linguagem para ser trabalhada, por determinado tempo e encerra-se). Em 2017 e 2018, o município aderiu ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Educação Infantil. No ano de 2019, houve elaboração do Referencial Curricular do Município de São José dos Pinhais.

Para a escrita do Referencial, a Secretaria Municipal de Educação contratou um consultor que deveria trabalhar com as equipes dos departamentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial da SEMED (Secretaria Municipal de Educação), cada uma dessas equipes agregou profissionais das Unidades para formarem uma *comissão consultiva construtiva*. O objetivo era que essa comissão auxiliasse no trabalho de escrita das partes mais específicas, como, por exemplo, na educação infantil, os *Campos de Experiências*, e no ensino fundamental, nas *Áreas de Conhecimento*.

No caso da educação infantil, houve a contribuição das equipes das Unidades Educacionais do município na produção de textos em reuniões pedagógicas sobre as concepções de criança, infância, experiência, currículo, campos de experiências e brincadeiras. Fiz parte da comissão consultiva e construtiva da educação infantil, que era composta por pedagogos e um professor sob a função de diretor auxiliar. Os profissionais foram convidados em reunião de pedagogos e os interessados prontificaram-se a realizar o trabalho. Houve três primeiras reuniões, uma delas com o consultor e outras duas com a coordenadora pedagógica do departamento para estudo da prévia que se referia à parte conceitual do Referencial (que já estava redigida). Em seguida, foi proposto que a comissão se dividisse em duplas e escolhêssemos um campo de experiências para iniciar o estudo e a redação da parte introdutória de cada CE e da seleção dos objetivos, respectivamente. As duplas se reuniam semanalmente,

⁴⁶ Projeto criado devido à obrigatoriedade de musicalização, conduzido pela profissional que permanecia em sala durante a hora atividade da profissional referência de turma. Eram abordadas as linguagens: musical e artes visuais, em propostas como cantigas populares, ritmos, dança, obras artísticas conhecidas de produção nacional e internacional.

a partir de agosto até início de novembro, no Departamento de Educação Infantil, onde eram disponibilizados computadores para a escrita, material para consulta, troca de ideias. Nesse movimento, a equipe do departamento também estava envolvida com a escrita de outras partes do Referencial, pois havia uma certa urgência para a escrita devido à data prevista na legislação nacional para a conclusão dos currículos dos municípios ou Estados⁴⁷.

O RCSJP foi aprovado sob a Deliberação do CME/SJP nº 04/2019, de 17 de dezembro de 2019, primeiramente disponibilizado em arquivo PDF para as Unidades e somente ao término do ano letivo de 2020 foi disponibilizado um exemplar físico para cada Unidade Educacional. Na Deliberação de aprovação, determina-se a revisão do RCSJP no prazo de dois anos.

Art. 34 Fica determinado o prazo de dois anos para revisão do Referencial Curricular de São José dos Pinhais a contar da data de sua aprovação. (...) Art. 37 Esta Deliberação deve ser revisada pelo Conselho Municipal de Educação, até março do ano de 2022, com base na avaliação de que trata o Parágrafo único do art. 32, ou a qualquer momento, caso necessário. (CME/SJP, 2019)

A Deliberação do CME/SJP nº 22/2021, de 13 de dezembro de 2021, adia a revisão do RCSJP prevista para ocorrer até março de 2022, para o segundo semestre de 2022.

Art.1 º Alterar o artigo 37 da Deliberação CME nº 04/2019 que passará a vigorar com a seguinte redação: Art.37. Esta Deliberação deve ser revisada pelo Conselho Municipal de Educação, no 2º semestre do ano letivo de 2022, com base na avaliação de que trata o Parágrafo único do art. 32, ou a qualquer momento, caso necessário. (CME/SJP, 2022)

Sob a aprovação do RCSJP, está a reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos Internos das Unidades. A orientação foi, portanto, de primeiramente rever o PPP e, no ano seguinte, o Regimento Interno. Sobre o PPP, houve a Deliberação CME/SJP nº17/2020, determinando sua elaboração e, posteriormente, a Deliberação CME/SJP nº 08/2021, que também se referia ao PPP, mas somente com alterações a respeito da mudança de itens a serem contemplados nos Sumários dos Projetos Políticos Pedagógicos.

3.2.2.1 O Referencial Curricular de São José dos Pinhais

O RCSJP apresenta como conteúdo pré-textual o código alfanumérico utilizado na BNCC para identificação de habilidades, apresentado aqui na Figura 4. É um documento

⁴⁷ O Referencial do Estado do Paraná estava concluído e foi uma das referências utilizadas, contudo, o município de São José dos Pinhais optou pela escrita de seu referencial por ter a prerrogativa de possuir Sistema Municipal de Ensino, sancionada em 29 de outubro de 2004 a Lei nº 632 na lei Orgânica do Município de São José dos Pinhais.

extenso, totalizando 725 páginas que abordam as etapas da educação básica: educação infantil e ensino fundamental, além da educação especial, projetos e gestão democrática participativa, todos contendo diversos itens e subitens. Na intenção de melhor visualização da estrutura do documento, foi elaborado o quadro abaixo, evidenciando a parte conceitual geral e a da educação infantil justamente devido à extensão do RCSJP.

QUADRO 8: ESTRUTURA DO REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

Estrutura do Referencial Curricular de São José dos Pinhais (continua)					
I N T R O D U Ç Ã O	M A T R I Z E P I S T E M O L Ó G I C A	Currículo integrado e organização sistêmica	Currículo Integrado		
			Organização Sistêmica		
		Raíz Epistemológica, Matriz Transdisciplinar e Metodologia	Raiz Epistemológica		
			Matriz Transdisciplinar	{	Cosmovisão
					Conhecimento
					Sujeitos
			Aprendizagem↔Metodologia↔Avaliação↔Aprendizagem	{	O Sistema e o processo
					As dimensões da metodologia↔avaliação
					O sentido
					As formas
					Os critérios
					O quadro de critérios
		Eixos Articuladores Gerais do Município (EI e EF)	Ambiente- Consciência Planetária		
			Diversidade- Raça, gênero, cor, sexo		
			Paz, justiça e democracia		
			Saúde, educação, moradia		
			Inclusão digital		
			Criança como sujeito de direitos		
			Educação alimentar e nutricional		
		Educação Infantil	A linha do tempo da educação infantil de São José dos Pinhais		
			Percursos do currículo da educação infantil de São José dos Pinhais		
			Concepção de currículo integrado na educação infantil		
			Infâncias	{	A criança e o consumo
			Sujeitos		Bebês
					Crianças bem pequenas
				Crianças pequenas	
			As interações e brincadeiras	{	O brincar e os espaços das unidades
					O brincar heurístico
Brincar com a natureza					
Interações					
O cuidar e o educar	{		Acolhida e adaptação		
			Organização dos espaços		
			Os direitos de aprendizagem		
Concepção de campos de Experiências e os direitos de aprendizagem: e espiralidade da tessitura do conhecimento	{	Concepção de experiência			
		Os direitos de aprendizagem			
A organização curricular por campos de experiências	{	Fluxogramas multidirecionais e			

Estrutura do Referencial Curricular de São José dos Pinhais (conclusão)				
I N T R O D U Ç Ã O	M A R C O L E G A L	Educação Infantil	A organização curricular por campos de experiências	campos de experiências
				O eu, o outro e o nós
				Corpo, gestos e movimentos
				Traços, sons, cores e formas
				Escuta, fala, pensamento e imaginação
				Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
			Projetos Institucionais	
			Documentação Pedagógica e percurso avaliativo	
			Planejamento e organização com o foco nas crianças	
			Formação continuada e centrada nos referenciais curriculares	
Transição da educação infantil para o ensino fundamental				

FONTE: A autora (2022)

No quadro acima, está a organização do RCSJP apenas até o que interessa ao foco desse estudo, como feito com os demais documentos analisados aqui. Na sequência do exposto no quadro 8, há ainda o título *Ensino Fundamental*, composto por cinquenta e sete subtítulos que tratam da criança nessa etapa do ensino e de cada área de conhecimento; *Projetos Gerais*, contendo onze subtítulos mencionado cada um dos projetos; *Educação Especial*, com 88 subtítulos que contemplam o histórico, perspectivas, programas, projetos organização, escolas especiais do município e atendimentos. e *Gestão Democrática e Participativa*, concluindo o documento com 7 subtítulos que discorrem sobre conselho escolar, associação de pais e mestres, projeto político pedagógico, regimento escolar, e participação da comunidade.

Conforme estrutura exposta no Quadro 8, o RCSJP inicia com a *Introdução*, que fala sobre uma educação integral voltada ao desenvolvimento do estudante, sendo uma exigência da sociedade atual que se move para a mudança e a necessidade de tessitura⁴⁸.

O Referencial Curricular de São José dos Pinhais busca alinhar-se à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), e ao Referencial Curricular do Estado do Paraná (PARANÁ, 2018), documento que orienta as aprendizagens e “ensinagens” essenciais aos estudantes e educadores, em uma perspectiva de equidade, buscando garantir as condições necessárias para sua concretização. (SJP, 2020, p.15)

⁴⁸ Para Morin (1997, p. 2), “complexo significa aquilo que é tecido em conjunto”. São diversos fios que formam uma teia, uma tessitura social planetária, ecológica. E a tessitura comum possui princípios que integram a diversidade de seres e saberes. São os operadores cognitivos do pensar complexo. Esses operadores servem como guias do pensamento e da compreensão do mundo interior e ao nosso redor. É um princípio de ligação sistêmica e complexa entre o todo e as partes e vice-versa. (SJP, 2020, p. 725)

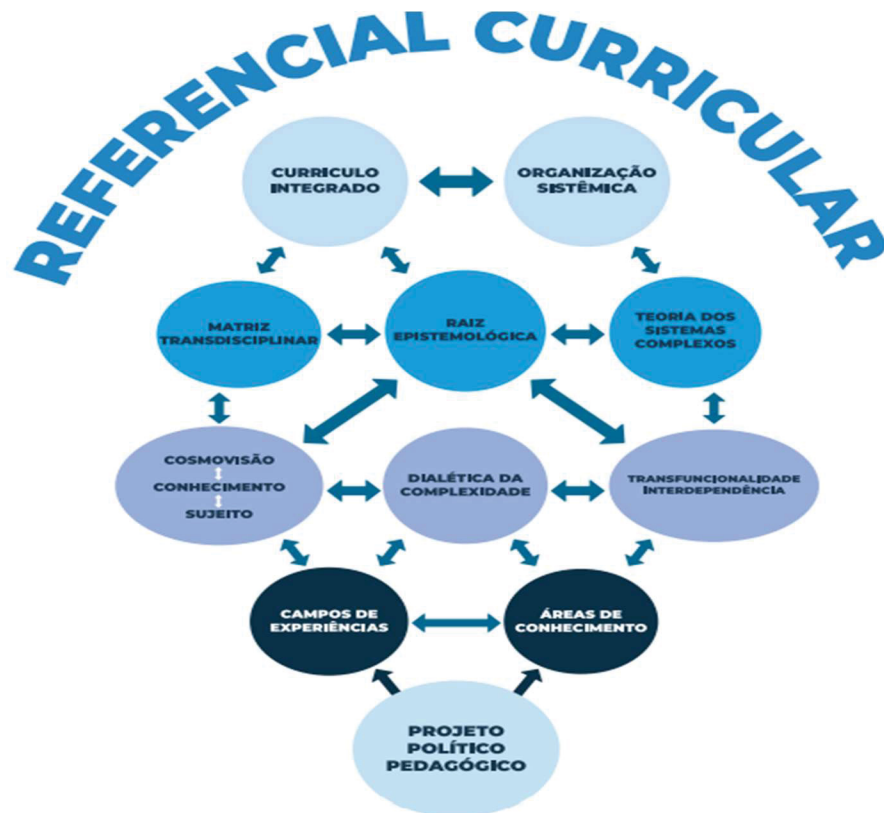
Tal capítulo fala ainda sobre a necessidade de ampliar o pensamento crítico e sensível nas instituições e pontua que esse documento “traz discussões temáticas, conceituais e valorativas para o ambiente educacional, orientando a tomada de decisões sobre as aprendizagens (...) (SJP, 2020, p.16). Também cita os princípios da proposta educacional do município: educação integral, equidade e igualdade, educação inclusiva, o educador e estudante, educação para a paz e avaliação.

A fundamentação e organização do Referencial Curricular de São José dos Pinhais seguem a diretividade intencional de dialogar com os documentos nacionais e estaduais, articulam-se de maneira própria sob a vertente da Dialética da ($\leftrightarrow$) da Complexidade e buscam ser suficientemente amplas para servir de base textual à formação continuada dos educadores da rede (SJP, 2020, p.17)

Ao final da *Introdução*, cita que a fundamentação teórica que serve de base para a educação do município é o Pensamento Complexo⁴⁹, difundido por Edgar Morin. Em *Marco Legal*, o texto inicia reforçando a ideia de educação como direito universal e arrola diversas legislações para corroborar essa perspectiva, além de expor os fundamentos do RCSJP, conforme Figura 6.

FIGURA 6: FUNDAMENTOS DO REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

⁴⁹ Tem a intenção de utilizar de uma visão mais holística, ampliada, na perspectiva de entender as contradições existentes com um olhar para o todo, integrado, agrupando a unidade e a diversidade. Em sua teoria, há três princípios fundamentais: a dialogia (a coerência do sistema aparece com o paradoxo), a recursividade (a capacidade da retroação de modificar o sistema) e a hologramia (tomar a parte pelo todo e o todo pela parte).



FONTE: SJP, 2020.

Em *Currículo Integrado e Organização Sistêmica*, explicita-se o entendimento sobre os dois termos que compõem o título. Na tentativa de explicar sobre o currículo integrado, recorreu-se a vários autores que escreveram sobre o tema, como Gimeno Sacristàn, Maria Cristina Davini, Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo, Jurjo Torres Santomé e Moacir Gadotti, justificando que:

No contexto desses autores, nos quais se buscou a complementaridade de reflexão e percepção do currículo, destaca-se que, neste documento, o sentido do integrado é o de “catalisar” todas as experiências e a cultura efetiva e/ou em tessitura na instituição para ser capaz de se tornar realidade intencional na formação dos sujeitos/agentes envolvidos no projeto e no processo educativo (SJP, 2020, p. 29).

Menciona ainda que a integração é o resultado de inter-relações entre o todo e o específico, “entre a teoria e a práxis tecida nas interações entre o pensar e a ação educativa prática.” (RCSJP, 2020, p.30). Sobre a organização sistêmica, também se recorreu a autores como Edgar Morin, Aurélio Andrade Fritjol Capra. Procura explicar que a organização sistêmica se trata de uma organização de gestão, currículo, estrutura “de maneira a atingir todos os setores e funções em sua dinamicidade e especificidade.” (SJP, 2020, p. 30). Destaca também que um currículo integrado como se pretende exige uma organização sistêmica, e que essa trata-se de compor uma unidade complexa e que, portanto, também exige um pensamento complexo para o trabalho com sua ordem e desordem. O título *Raiz Epistemológica, Matriz*

Transdisciplinar e Metodologia evidencia a escolha pela Dialética da ($\leftrightarrow$) Complexidade, segundo Edgar Morin.

Em vista disso e pela opção por um Currículo Integrado, que procura abranger todas as ações e funções educativas numa instituição multifacetada como a unidade educacional e em uma proposta educativa inserida em seu tempo e espaço, formando pessoas capazes de ler e nele interferir, faz-se necessário um modo de pensar complexo. Cabe lembrar que pensar complexo quer dizer “aquilo que se tece em conjunto”, não aquilo que é difícil e/ou complicado para entender. O pensamento complexo trabalha em dialogia permanente com o específico e o todo, o uno e o múltiplo, o estático e o movimento, o uno e o diverso, a ordem, a desordem e a auto-organização. Entende que o conhecimento não tende à simplificação e sim à complexidade; usa a lógica clássica e a dialética como ferramentas do pensar, mas não iguala o pensar à lógica. O pensamento complexo trabalha com a possibilidade de uma verdade relativa ao seu tempo e espaço, com a incerteza e o aleatório. (SJP, 2020, p.35-36).

Justifica que a dialogia é uma categoria importante de reflexão e ação permanente e entende que o movimento permitido por essa dialogia é a possibilidade de “uma verdade relativa ao tempo e espaço, com a incerteza e o aleatório” (SPJ, 2020, p. 36). No pensamento complexo, o conhecimento é concebido como uma teia. Sobre a *Matriz Disciplinar*, explica que:

Para a tessitura de um Currículo Integrado faz-se necessária a elaboração de concepções comuns e coletivamente estruturadas. Essa percepção aponta para a transdisciplinaridade, a qual integra e vai além da inter e pluridisciplinaridade (evitando, inclusive, que a disciplinaridade represente fragmentação). Registre-se que a inter e a pluridisciplinaridade passam a estar a serviço real da transdisciplinaridade como passos, estratégias ou elementos necessários para a sua viabilização prática. (SJP, 2020, p. 39)

O documento evidencia a escolha pela perspectiva do pensamento complexo tendo como principal nome Edgar Morin, contudo sua justificativa apoia-se em explorar suas ideias e não em, de fato, esclarecer sua escolha. Como já dito, a tessitura de um currículo é confeccionada de escolhas que são intencionais, têm motivos. O texto do documento segue procurando explicar três elementos da base transdisciplinar, sendo a cosmovisão entendida como uma visão de mundo geral e global, tendo em vista a pessoa que se quer formar, o conhecimento entendido como ciência e saberes historicamente acumulados, e os sujeitos que são todas as pessoas da comunidade escolar. Em *Aprendizagem↔Metodologia↔Avaliação↔Aprendizagem*, procura explicar a relação sistêmica entre esses termos e que eles podem mostrar a “fragilidade da práxis do educador” (SJP, 2020, p. 68), e complementa que é de responsabilidade das Instituições desenvolverem experiências que são próprias do fazer educativo, não esquecendo de contemplar uma “formação da pessoa toda e todas as pessoas” (SJP, 2020, p. 68). Indica as unidades educacionais como espaço para que, a partir das experiências, haja a organização de um currículo transdisciplinar, tendo o conhecimento como objetivo para educadores e estudantes e

possibilitando uma visão aberta do trabalho educativo. Mas não menciona o que seria a experiência na perspectiva do pensamento complexo, mas sim, que a produção histórica das áreas científicas como referência é imprescindível para não se desviar do perfil de sujeito que se quer formar.

A **concepção** que serve de referência à ação educativa em um Currículo Integrado e Transdisciplinar é de contínua interdependência entre o desenvolvimento biopsíquico-social e a aprendizagem. Em outras palavras: quanto maior o **desenvolvimento há a possibilidade de mais aprendizagem** e quanto mais aprendizagem, maior o desenvolvimento. (SJP, 2020, p. 69 grifos originais).

O texto fala de um olhar para formação do sujeito que vise seu desenvolvimento integral em seu *pensar, ser e agir*, e que se espera uma avaliação de caráter formativo, qualitativo, diagnóstico, quantitativo e cumulativo, com diversidade de formas, tendo critérios claros com o “cuidado com a pessoa toda e com cada pessoa” (SJP, 2020, p. 75). Em *Eixos Articuladores Gerais do Município (EI e EF)*, procura explicar cada um dos eixos com pequenos textos para cada um, a saber: *ambiente e consciência planetária; diversidades- raça, gênero, cor, sexo; paz, justiça e democracia; saúde, educação e moradia; inclusão digital; crianças como sujeito de direitos e educação alimentar e nutricional*. Os textos discorrem sobre a importância da consciência de que a Terra é o nosso planeta, ou melhor, a nossa casa, e de que é necessária a abordagem sobre diversidade, porém, não somente em palavras, mas que o respeito às diferenças esteja presente no cotidiano, além de indicarem que a paz é a percepção de justiça. Fala-nos também que é direito de todos moradia, acesso à saúde e à educação e que, nesse sentido, a criança deve reconhecer-se como sujeito de direitos, aprendendo também a importância de uma alimentação saudável para a prevenção de doenças e qualidade de vida.

Seguindo a organização do RCSJP, inicia-se o conteúdo específico para a educação infantil. Semelhante a outros documentos já explorados, é abordada uma breve trajetória histórica dessa etapa no município e expõem-se dados referentes a 2019, segundo a SEMED (Secretaria Municipal de Educação), do quantitativo de crianças atendidas e profissionais por modalidade e a organização dos grupos etários por modalidades.

QUADRO 9: DIVISÃO POR GRUPOS ETÁRIOS REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

NOMENCLATURA	FAIXA ETÁRIA
INFANTIL I	Crianças nascidas no ano em curso e que completam um ano a partir de 31 de março.
INFANTIL II	Crianças que completam 1 (um) ano até 31 de março do ano letivo
INFANTIL III	Crianças que completam 2 (dois) anos até 31 de março do ano letivo
INFANTIL IV	Crianças que completam 3 (três) anos até 31 de março do ano letivo
PRÉ I	Crianças que completam 4 (quatro) anos até 31 de março do ano letivo
PRÉ II	Crianças que completam 5 (cinco) anos até 31 de março do ano letivo

FONTE: SJP (2020).

Essa divisão por faixa etária atende à legislação nacional que regulamenta as modalidades, sendo que a nomenclatura pode variar entre os municípios. O documento ainda expõe a proporção de número de profissionais e crianças para cada modalidade.

QUADRO 10: PROPORCIONALIDADE NÚMERO DE PROFISSIONAIS/NÚMERO DE CRIANÇAS POR MODALIDADE REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

NOMENCLATURA	ENSALAMENTO
INFANTIL I	Até 06 crianças 01 professor / educador
INFANTIL II	Até 08 crianças 01 professor / educador
INFANTIL III	Até 12 crianças 01 professor / educador
INFANTIL IV	Até 16 crianças 01 professor
PRÉ I	Até 20 crianças 01 professor
PRÉ II	Até 20 crianças 01 professor

FONTE: SJP (2020).

O *Percurso do Currículo da Educação Infantil em São José dos Pinhais* ressalta que o documento do município está atendendo às orientações da BNCC e pretende atender e garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (conhecer-se, conviver, expressar-se, participar, explorar e brincar) a partir dos princípios ético, estético e político que no RCSJP visam concretizar-se em três dimensões: *pensar, ser, agir*.

FIGURA 7: DIMENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

Pensar: no que diz respeito ao domínio processual do saber historicamente acumulado, a capacidade reflexiva, a tessitura das habilidades de comparação, diferenciação e imaginação.

Ser: sujeito reflexivo, recíproco, crítico e comprometido.

Agir: corresponde a uma ação e inserção transformadora com a leitura da realidade dos saberes didáticos e educativos.

FONTE: SJP (2020).

Ainda como garantia de direitos, refere-se aos *Campos de Experiências* como organização curricular orientada na BNCC e seguida pelo município, retoma a temática do *currículo integrado* e afirma que

O currículo propicia o espaço do encontro, da interlocução entre os pares. Dessa forma, não será compreendido como prescrição, mas como ação produzida entre esses pares, tendo por base os princípios educativos. Dessa maneira, traz a possibilidade de reflexão constante sobre práticas, organização, rotina e tempo, reconhecendo o valor do brincar – linguagem própria das crianças, da qual decorre o aprender – e a necessidade do contato com a natureza, (...) (SJP, 2020, p. 95).

Como centro do processo educativo, deve-se observar e privilegiar o agir da criança, que, segundo o documento, deve deixar de ser espectadora de propostas sem sentido. E retoma que o conhecimento historicamente produzido deve ser observado e atrelado aos interesses das crianças de forma reflexiva. “O currículo pode ser descrito como uma forma de organizar e sistematizar os propósitos educativos e ações pedagógicas; como as intenções e interações presentes no dia a dia” (SJP, 2020, p.96). Chama a atenção para uma superação da prática pedagógica de “adultizar as crianças” (SJP, 2020, p.97) e reconhece a curiosidade que elas possuem em receber conhecimentos e aprimorá-los o educador deve entender que o currículo é multidimensional e complexo.

Sobre a infância, descreve que

(...)corresponde a um período da vida humana que se consolida pelas formas de ser e experimentar o mundo em sua volta. É tempo de brincadeira, de fantasia, de conhecer o mundo por meio das interações lúdicas, pois as crianças brincam cotidianamente, individual e coletivamente, com o seu próprio corpo, interagindo com seus pares e adultos. Não há uma concepção única a respeito; o que existem são infâncias definidas e concebidas a partir das culturas e das concepções de sociedade nas quais estão inseridas. (SJP, 2020, p.)

Menciona que existem várias infâncias, de acordo com as diferenças familiares, e que os conceitos de infância e crianças são vistos, de modo geral, como distintos. No documento, entende-se que devem caminhar paralelamente sem que haja um conceito constituído

socialmente e outro, biologicamente. Há preocupação com uma educação voltada para o consumismo e reforça-se a necessidade de distanciar-se dela. Descreve algumas perspectivas para cada divisão de faixa etária (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), justificando que deve ser dada a atenção ao amadurecimento biológico, cognitivo, psicológico e social de cada uma delas por meio dos eixos interações e brincadeiras considerados como base de toda a prática pedagógica: “o brincar é o componente que articula todas as experiências vivenciadas nas unidades educacionais” (SJP, 2020, p.124). Considera também, que os espaços das unidades educacionais devem ser explorados com os diferentes “tipos” do brincar, como o heurístico (utilização de materiais não estruturados e que não têm a finalidade definida de brinquedos), o brincar na natureza e em cantos de atividades diversificadas (profissões, ateliês, leitura, jogos etc.).

O RCSJP corrobora as DCNEIs e a BNCC sobre a indissociação entre cuidar e educar, fala ainda, sobre a acolhida e adaptação, argumentando que as Unidades devem se preparar para atender, não somente as crianças e famílias que ingressam nas unidades educacionais, também para as que já frequentam e trocam de modalidade a cada início de ano letivo. Sobre a organização dos espaços, o documento dispõe de vários quadros orientadores: *espaços internos e externos, materiais e brinquedos das salas, espaços de alimentação, soninho, higiene das crianças, segurança das crianças, emergências e medicamentos, organização de ambientes nos CMEIs infantil I e infantil II, organização de ambientes nos CMEIs checklist infantil III e infantil IV, checklist pré I e pré II*; todos os quadros possuem diversos itens, totalizando 120, que devem ser atendidos pelas equipes das Unidades e são observados nas visitas técnicas da equipe da SEMED.

No título *Concepção dos Campos de Experiências e os Direitos de Aprendizagem: A Espiralidade da tessitura do conhecimento*, menciona-se novamente a educação infantil como direito previsto em lei e que, além da garantia de acesso e a qualidade no atendimento. Sobre os CE, reforça que são também fundamentais para o desenvolvimento das aprendizagens por se tratar do arranjo curricular adequado para a faixa etária atendida nesta etapa da educação básica.

Logo após a aprovação da BNCC surgiu um desafio, relacionado ao conceito de campos de experiência, em vista de ser algo novo e ainda não fazer parte do marco legal brasileiro. Esse conceito busca estabelecer uma articulação entre o direito da criança a constituir diferentes aprendizagens e o seu acesso a conhecimentos já sistematizados pela humanidade – razão dessa organização pela BNCC. Assim, as diversas experiências das quais as crianças podem participar na unidade de Educação Infantil são promovidas pelo convívio entre elas, pelos contextos e materiais organizados pelas crianças e pelos adultos e por um conjunto de práticas coordenadas pelos educadores, que problematizam, instigam e articulam seus saberes e fazeres aos conhecimentos adquiridos anteriormente pela humanidade (SJP, 2020, p. 154).

O documento tenta explicar os CE como a articulação entre o direito das crianças e suas aprendizagens com o acesso aos conhecimentos sistematizados pela humanidade. Entende que é a partir das experiências promovidas que a criança pode apropriar-se dos conhecimentos, sendo papel da Instituição atribuir sentido às vivências, colocando no centro do processo educativo as interações e brincadeiras. Ainda recomenda que os CE sejam entendidos como flexíveis, interdependentes, ilimitados entre si, rompendo com práticas inadequadas que não dão sentido às aprendizagens das crianças em suas vivências cotidianas, e reforça aquelas não admitidas nas Unidades Educacionais.

Nesse novo “olhar” para a Educação Infantil, práticas anteriormente realizadas **NÃO** cabem mais dentro de uma proposta que pretende a formação integral dos sujeitos. Entre elas estão: desenhos fotocopiados, decorações dos ambientes com “personagens”, crianças confinadas em sala, cópias, eventos ligados a datas comemorativas, visões e atitudes preconceituosas e discriminatórias, brincadeiras que separem as crianças por gênero, exercícios mecânicos como cobrir pontilhados, enrolar bolinhas de crepom, contornar e copiar letras e números, decorar sequências numéricas ou alfabéticas, tempo de espera, crianças realizando a mesma tarefa ao mesmo tempo, e tantas outras práticas. Ao contrário, essa proposta pretende uma prática que promova e proporcione: momentos de interação entre crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e espaços, a liberdade de escolha, a livre expressão de pensamentos, a autonomia, a convivência com elementos culturais próprios de seu grupo e de outros, a ampliação dos saberes propostos pela experimentação (...) (SJP, 2020, p.155, grifo original)

Insiste que esta proposta para a educação infantil deve ter caráter transdisciplinar, tendo as experiências permeadas sob as dimensões *pensar, ser e agir*. O item *Concepção de Experiência* tenta explicar o conceito do termo e, de antemão, menciona que o significado da palavra experiência depende do contexto em que está inserida. Aponta que, conforme o contexto, a experiência pode ser experimentação ou experimento no sentido de método científico, pode ser um conhecimento obtido pelos sentidos, pode ser a resolução de problemas práticos do cotidiano, fruição no sentido artístico, ou algo extraordinário. Entende a vivência diferente da experiência, explicando que a primeira se trata de acontecimentos ordinários e cotidianos, são as ações repetidas que se tornam automáticas. Recorre a Walter Benjamin e Jorge Larrosa para explicar que experiência é o que nos toca. Utiliza-se de Juliane S. Lessa para expor a perspectiva de Walter Benjamin sobre experiência, apontando que na contemporaneidade há uma pobreza de experiências.

Ao pensar na infância, no que se refere a proporcionar, integrar, ampliar, garantir e articular experiências que sejam significativas às crianças, é oportuno recorrer à raiz teórica da noção de experiência de Benjamin, resgatar a ideia de que a experiência pode nos emocionar, deixar marcas e nos afetar de muitas maneiras. (SJP, 2020, p.156)

Cita Larrosa ao diferenciar experiência de quantidade de informação, pois a quantidade de informação não permite que a experiência aconteça. Faz menção também às DCNEIs para afirmar a concepção de experiência.

Para corroborar estas reflexões, pode-se citar a concepção de experiência encontrada no currículo para a infância nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (SJP, 2020, p.157).

E ressalta que as experiências acontecem de forma individual, de acordo com a cultura em que a criança vive, e, dessa forma, é o educador que deve organizar suas propostas para que as crianças aprendam sempre além do que é planejado. O educador tem o papel de mediar o contato das crianças com diversidade de materiais e espaços para favorecer o desenvolvimento de habilidades, proporcionando experiências seguras de acordo com cada faixa etária, e “valorizar o seu dia a dia e assim selecionar experiências e contextos que ampliem o conhecimento dos pequenos” (SJP, 2020, p.158). É atribuição do educador “superar o uso de atividades escolarizantes” (SJP, 2020, p.158) e, observar as indicações das DCNEIs, que destacam a importância do modo como as crianças se relacionam e suas possibilidades de aprendizagens significativas.

A intencionalidade na organização e planejamento das propostas dentro do CMEI, visando o enriquecimento das experiências das crianças, é essencial, já que o que toca, o que acontece, o que passa pelos pequenos difere em cada caso(...). Assim, uma atividade pode gerar novas descobertas. E por último a continuidade, pois a experiência exige tempo para as crianças explorarem as diversas possibilidades, problematizarem, levantarem hipóteses, apropriarem-se de procedimentos, realizarem testes e sistematizarem o conhecimento, sendo que o tempo da criança não é o mesmo do relógio. (SJP, 2020, p.158-159)

O texto destaca que as crianças almejam experiências desafiadoras e cabe a todos do CMEI organizar contextos possibilitadores de experiências, para isso, as práticas dos profissionais devem atender as necessidades e interesses das crianças, sendo elas o centro do processo, visando sua emancipação.

Na sequência, fala-se sobre os *Direitos de Aprendizagem* já previstos na BNCC e que, conforme o descrito, devem ser assegurados para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. Os direitos de aprendizagem aparecem vinculados aos três princípios que fundamentam as DCNEIs.

QUADRO 11: PRINCÍPIOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E DIREITOS DE APRENDIZAGEM REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

Princípios das DCNEIs e Direitos de Aprendizagem RCSJP	
PRINCÍPIOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM
Éticos	Conhecer e Conviver
Políticos	Participar e Expressar-se
Estéticos	Explorar e Brincar

FONTE: A Autora, 2020.

Há um pequeno texto de cada um dos direitos de aprendizagem explicando no que consistem. Também se busca reforçar a justificativa da escolha das dimensões do RCSJP: *ser* (sujeito reflexivo, crítico), *pensar* (domínio do saber historicamente acumulado, tessitura das habilidades de comparação) e *agir* (ação transformadora, leitura da realidade), evidenciando que essas dimensões devem ser trabalhadas em um movimento de espiral com os direitos de aprendizagem.

É indiscutível que ampliar o conhecimento de mundo, partindo do individual para o todo, do que é local para o global, regressando sempre em espiral, em um movimento dialético, corrobora o valor do ser, pensar e agir. Levando em consideração esses aspectos, os profissionais da educação precisam rever suas práticas, possibilitando experimentações realmente significativas nas unidades educacionais. (SJP, 2020, p.161)

No item *Organização Curricular por Campos de Experiências*, é ressaltado que o objetivo de trabalhar com um currículo arranjado por CE justifica-se por ter um planejamento centrado no fazer e agir da criança. O RCSJP mantém a divisão de faixa etária, nomenclaturas e código alfanumérico de acordo com a BNCC e apresenta três fluxogramas para ilustrar os *Campos de Experiências e Projetos*, *Elementos Centrais nos Campos de Experiências e Projetos* e *Metodologia e Avaliação nos Campos e Projetos*, que são compostos por diversos itens, sendo todos direcionados a todos. Seguindo a organização do RCSJP, há um texto introdutório para cada CE e um quadro com os objetivos respectivamente. O quadro possui uma primeira coluna com uma espiral das dimensões do RCSJP e os direitos de aprendizagem, e a segunda coluna contém os objetivos dos CE e um tópico que auxilia os educadores a observar as aprendizagens das crianças. Para exemplificar, segue a figura do fragmento de um dos quadros do CE Corpo, gesto e movimento.

No RCSJP, poderemos notar que, além dos objetivos da BNCC, há outros, e estes foram selecionados entre objetivos do Referencial Curricular do Estado do Paraná. Na figura 8, que nos serve de exemplo da apresentação dos Campos de Experiências, estão em destaque com a cor azul os objetivos, abaixo de cada um deles há o que podemos nomear de objetivos específicos⁵⁰. Na parte em destaque na cor roxa, no quadro consta o seguinte item: *Para que as aprendizagens ocorram, espera-se que as crianças*, com itens que devem ser observados pelos educadores para auxiliar na avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A ementa⁵¹ do CE, *O eu, o outro e o nós*, inicia enfatizando o papel do educador no trabalho intencional com este CE, que é proporcionar às crianças um ambiente favorável às vivências, interações e brincadeiras, objetivando o reconhecimento a um grupo social que as crianças aprendam a respeitar diferenças de ser, pensar e agir, e a conviver e trabalhar juntos para formarem-se cidadãos.

O campo de experiência O EU, O OUTRO E O NÓS explora a interação através das experiências sociais. (...) Possibilitar à criança se perceber como um “EU”, viver novas possibilidades de se relacionar com o “OUTRO” e perceber as diferenças que cada um tem, é fundamental para formar o “NÓS”. (...) Essas percepções passam por experiências do cotidiano nas unidades educacionais, através de um ambiente favorável às interações, explorações e descobertas, onde as crianças se sintam estimuladas a valorizar e explorar saberes através das interações com o outro, dando sentidos a essas experiências que vão se aprimorando e abrindo caminhos para novas aprendizagens. (SJP, 2020, p.168 destaque original).

Reforça também que as crianças devem ser ouvidas e vistas como partícipes da organização cotidiana da turma, contribuindo com suas escolhas. Para um melhor panorama, acredita-se que os quadros com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento auxiliará.

QUADRO 12: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS *O EU, O OUTRO E O NÓS* – RCSJP

Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento do CE <i>O eu, o outro e o nós</i> – RCSJP (continua)		
BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
Composto de seis objetivos + cinquenta e seis.	Composto de sete objetivos + cinquenta e nove.	Composto de sete objetivos + sessenta e seis.
Os objetivos referem-se aos bebês perceberem os efeitos de suas ações nas pessoas, suas possibilidades e limites, sua	Referem-se à criança bem pequena demonstrar atitudes de cuidados e solidariedade, imagem positiva de si, compartilhar objetos e espaços,	Os objetivos mencionam que a criança pequena possa usar estratégias de respeito mútuo para lidar com conflitos que manifestem

⁵⁰ Os objetivos específicos no RCSJP foram elencados para contemplar ambos os públicos de profissionais das Unidades Educacionais de São José dos Pinhais que possuem atribuições diferentes: para o cargo de Atendentes de Creche que atendem crianças do Berçário ao Infantil III, exige-se ensino médio. Já para Educadores Sociais, que são profissionais que atendem crianças das modalidades de berçários até Infantil II, exige-se magistério. Aos Professores, que atendem as crianças do Infantil IV ao Pré II, exige-se para o cargo graduação em pedagogia, magistério superior ou licenciatura.

⁵¹ Como são chamados os textos que procuram explicar cada CE e que antecedem os quadros com os objetivos respectivamente.

Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento do CE <i>O eu, o outro e o nós</i> – RCSJP (conclusão)		
BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
Composto de seis objetivos + cinquenta e seis.	Composto de sete objetivos + cinquenta e nove.	Composto de sete objetivos + sessenta e seis.
interação com as pessoas e objetos, se conseguem se comunicar e expressar suas emoções, sobre o conhecimento de seu corpo e sensações.	comunicar-se com os outros fazendo-se compreender e buscando compreender, perceber as características diferentes das pessoas, respeitar regras básicas e resolver conflitos com auxílio.	interesse e respeito por outros modos de vida e culturas, que consigam comunicar suas ideias e demonstrem respeito pelo corpo do colega, que ajam de maneira independente reconhecendo suas possibilidades e limitações, demonstrem empatia.
Para que as aprendizagens ocorram, espera-se que as crianças:		
Totalizando trinta e três itens, utiliza alguns verbos como: envolvam-se, brinquem, demonstrem, percebam, participem, lancem, interessem-se, sintam-se, vivenciem, expressem, criem, acalmem-se etc.	Totalizando trinta e dois itens, utiliza alguns os verbos como: valorizem, demonstrem, realizem, compartilhem, decidam, reconheçam-se, tenham iniciativa, aprimorem, engajem-se, adquiram etc.	Totalizando vinte itens, alguns verbos utilizados: brinquem, conheçam, reconhecer-se, expressem-se, envolvam-se, interajam, diferenciem-se.

FONTE: A autora (2022)

O texto que se refere ao *CE Corpo, gestos e movimentos* inicia com o seguinte esclarecimento:

Esse campo destaca experiências nas quais o CORPO, os GESTOS e os MOVIMENTOS constituem linguagens das quais as crianças, desde cedo, fazem uso, e que as orientam em relação ao mundo. O referido campo destaca experiências ricas e diversificadas, em que gestos, mímicas, posturas e movimentos expressivos constituem uma linguagem vital com a qual as crianças percebem e expressam emoções, reconhecem sensações, interagem, brincam, ocupam espaços e neles se localizam, tecendo conhecimento de si e do mundo. Destaca-se também que a capacidade de nomear, identificar e ter consciência do próprio corpo, assim como a construção de uma autoimagem positiva, estão associadas às oportunidades oferecidas às crianças para expressão e conhecimento da cultura corporal da sociedade em que vivem (SJP, 2020, p.180-181, destaque original).

Chama-nos a atenção para diferentes maneiras de possibilitar o conhecimento da criança sobre seus limites e potencialidades corporais com o trabalho do educador por meio da dança, teatro, música, movimentos principalmente ao ar livre, tendo como princípio o desenvolvimento biopsicossocial. Utiliza-se da expressão “desemparedar”, que se refere a “tirar as crianças das quatro paredes, da sala de aula” e explorar outros ambientes da Instituição e fora dela para que a criança conheça seu do próprio corpo, seus limites e potencialidades por meio da exploração do ambiente em diferentes formas de expressão, que incluem a aprendizagem de posturas, mas “deve fugir da ideia de conformidade dos corpos a um modelo postural em um foco disciplinador.” (SJP, 2020, p.182). Não há explicação alguma a respeito dessa frase na sequência do texto, apenas a reiteração constante de que se deve dar a possibilidade de expressão as crianças.

QUADRO 13: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS *CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS* – RCSJP

Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento do CE <i>Corpo, gestos e movimentos</i> - RCSJP		
BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
Composto de cinco objetivos + vinte e cinco	Composto de cinco objetivos + sessenta e três	Composto de cinco objetivos + oitenta e dois
Os objetivos referem-se aos bebês movimentarem partes do corpo para exprimir corporalmente suas emoções, experimentarem possibilidades corporais em ambientes acolhedores e desafiantes, participarem do cuidado do corpo para promoção de seu bem-estar e terem possibilidades de manuseio de diferentes materiais.	Referem-se à criança bem pequena apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras, deslocar seu corpo no espaço e envolver-se em brincadeiras e atividades, explorar formas de deslocamento, demonstrar progressiva independência no cuidado com seu corpo, desenvolver progressivamente as habilidades manuais.	Os objetivos mencionam que a criança pequena se sensibilize com a contação de histórias, demonstre controle e adequação do uso do seu corpo, crie movimentos e gestos, adote hábitos de autocuidado, coordene suas habilidades manuais adequados aos seu interesse.
Para que as aprendizagens ocorram, espera-se que as crianças:		
Totalizando dezenove itens, utiliza alguns verbos como: brinquem, explorem, participem, peguem, agarrem, engatinhem, acompanhem, reproduzam etc.	Totalizando vinte e seis itens, utiliza alguns os verbos como: participem, brinquem, manipulem, localizem, experimentem, dancem, explorem, adquiram, executem etc.	Totalizando vinte e seis itens, manipulem, reproduzam, desenvolvam, realizem, abordem, dancem, envolvam-se, teatralizem etc.

FONTE: A autora (2022)

Na ementa de *Traços, sons, cores e formas*, há preocupação em destacar que este CE se refere à sensibilidade da criança, ou melhor, à intenção de despertar a sensibilidade e emoções nas crianças por meio de produções artísticas de qualidade. O educador deve distanciar-se da utilização de “músicas da cultura de massa por músicas de qualidade” (SJP, 2020, p.195). Reforça que as datas comemorativas não devem ser abordadas como práticas nas Unidades de Educação Infantil.

O campo de experiência TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS tem como destaque as artes visuais (desenho, pintura e escultura) e a música. Toda criança é curiosa para explorar, experimentar e sentir o mundo que a cerca, principalmente quando encontra um ambiente acolhedor e especialmente preparado para ela, diversificado em termos visuais e sonoros, aberto às explorações e vivências. Enquanto produtora de cultura, ela desenvolve a vivência estética, a sensibilidade e a expressão pessoal, afirmando a sua singularidade de ser, pensar e agir no mundo (SJP, 2020, p. 193, destaque original).

No texto, é descrita uma preocupação com o excesso de imagens e sons a que as crianças são submetidas e reforça a importância de possibilitar atividades por meio das quais ela possa expressar-se livremente e utilizar sua criatividade.

QUADRO 14: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS *TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS* – RCSJP

Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento do CE <i>Traços, sons, cores e formas</i> - RCSJP		
BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
Composto de três objetivos + trinta e cinco	Composto de cinco objetivos + cinquenta e quatro	Composto de três objetivos + cinquenta e três
Os objetivos referem-se aos bebês traçarem marcas gráficas em diferentes suportes, e explorarem diferentes sons produzidos com o próprio corpo e de diferentes fontes sonoras.	Referem-se à criança bem pequena explorar sons produzidos com o próprio corpo, criar sons com material diversos, utilizar diferentes fontes musicais, utilizar diferentes materiais manipuláveis como massinha de modelar, argila etc., explorar cores, texturas, formas, volumes.	Os objetivos mencionam que a criança pequena se expresse livremente através de desenhos e maneiras diferentes bidimensionais e tridimensionais, reconhecer as qualidades do som de intensidade, timbre, duração, altura, utilizar diferentes materiais para produzir sons.
Para que as aprendizagens ocorram, espera-se que as crianças:		
Totalizando catorze itens, utiliza alguns verbos como: reajam, explorem, demonstrem, percebam, movimentem, desenvolvam, utilizem, vivenciem etc.	Totalizando dezesseis itens, utiliza alguns os verbos como: participem, reajam, expressem, explorem, brinquem, participem, demonstrem, utilizem etc.	Totalizando dezenove itens, contém, façam, participem, reajam, explorem, expressem, brinquem, reconheçam, demonstrem, pintem, criem etc.

FONTE: A autora (2022)

No CE *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, pontua-se que as crianças são “atores e autores de suas experiências, cabendo a nós, educadores, tecer conhecimentos e ampliar repertórios.” (SJP, 2020, p.203). Menciona que o educador deve estar atento para sempre ter como ponto de partida as experiências anteriores das crianças.

No campo de experiência de escuta, fala, pensamento e imaginação há a proposição de uma organização curricular, pensando sempre a criança no centro do processo educativo. Importa propiciar às crianças experiências significativas que ampliem as formas de comunicação já presentes em sua cultura, como brincadeiras de roda, cantigas, jogos cantados, diálogos; além de experiências relacionadas ao comportamento leitor, leitura, e uso da imaginação, especialmente a linguagem escrita, sempre convidando a criança a iniciar o contato com texto, com imagens, com o imaginário (SJP, 2020, p.204).

Evidencia a prática da roda de conversa como elemento fundamental nesta etapa da Educação Básica, a literatura como recurso para uma familiarização com a leitura feita pelo educador e o contato com os livros de qualidade pelas crianças para construir um “comportamento leitor”, sempre estando atento a distanciar-se de práticas “escolarizantes”.

Entende-se que a inserção da criança no mundo letrado ocorre gradativamente, à medida que ela tem oportunidade de vivenciar a leitura e a escrita em diferentes situações de uso real. Oportunizar o acesso aos livros é essencial para que ela construa o hábito de procurá-los como fonte de informação, diversão e entretenimento. (...) Este campo de experiência enfatiza as práticas das crianças no contato com textos escritos, sempre com significados, promovendo que haja a imitação da escrita em situações do cotidiano da criança na Educação Infantil. (SJP, 2020, p.206-207)

Enfatiza a criança como centro do processo educativo, cabendo ao educador ampliar experiências com sua intencionalidade pedagógica por meio da fala das crianças, leituras, musicalização com cantigas, rimas etc.

QUADRO 15: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS *ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO* – RCSJP

Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento do CE Escuta, fala, pensamento e imaginação - RCSJP		
BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
Composto de nove objetivos + cinquenta e dois	Composto de nove objetivos + setenta e dois	Composto de nove objetivos + oitenta
Os objetivos referem-se aos bebês: reconhecem quando são chamados pelo nome, demonstrarem interesse ao ouvir histórias e músicas, reconhecer ilustrações de histórias a pedido do adulto leitor, imitar as entonações utilizadas pelo educador ao contar uma história, comunicar por movimentos e de outras formas, conhecer e manipular materiais impressos diversificados, ter acesso a diferentes gêneros textuais, conhecer e manipular diversos suportes de escrita.	Referem-se à criança bem pequena: dialogar conseguindo expressar seus desejos, sentimentos, opiniões, a reconhecer e criar rimas e aliterações em cantigas e textos poéticos, interesse e atenção ao ouvir histórias, acompanhando com auxílio a direção da escrita, responder perguntas sobre o texto lido, relatar experiências, criar histórias oralmente, manusear, diferentes portadores textuais e reconhecer seus usos sociais, participar de situações de escrita etc.	Os objetivos mencionam que a criança pequena participe de situações de envolvam cantigas de roda, brincadeiras cantadas, improvisação musical, reconhecimento de rimas, conheça textos poéticos, represente ideias por meio da escrita espontânea, utilize letras e números em seus desenhos, elabore hipóteses sobre a escrita, identifique o próprio nome, folheie livros, oralize fatos e acontecimentos, dramatize e envolva-se na leitura e na criação com os colegas, aproprie-se das narrativas etc.
Para que as aprendizagens ocorram, espera-se que as crianças:		
Totalizando trinta e nove itens, utiliza alguns verbos como: comecem a identificar, manifestem, manifestem, brinquem, participem, interajam, conheçam, explorem, expressem, acompanhem, sinalizem, comuniquem-se, ouçam etc.	Totalizando quarenta e oito itens, utiliza alguns verbos como: participem, interajam, façam, expressem, explorem, escutem, brinquem, participem, recitem, envolvam-se etc.	Totalizando quarenta e cinco itens, utiliza alguns verbos como: envolvam-se, expressem-se, conheçam, divirtam-se, identifiquem, relacionem, interessem-se, acessem, apropriem-se, participem, escutem, recontem, pesquisem, usufruam, desfrutem, escrevam etc.

FONTE: A autora (2022)

Em *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, de antemão, esclareço que o texto que procura explicar este CE foi elaborado por mim e uma colega pedagoga. Tivemos liberdade para consultar bibliografia que julgamos necessária para o compor, e confesso que houve dificuldade em encontrar algo consistente sobre este CE. Tivemos algumas orientações que foram as mesmas para as outras duplas de profissionais que redigiram os textos de outros CE: que procurássemos dar uma direção aos educadores sobre as áreas de conhecimento ou linguagens de que cada CE se aproximava, visto que era algo muito novo para todos e partir do já conhecido seria mais fácil; que deixássemos claro que são campos e não disciplinas; que reforçássemos as dimensões escolhidas para o RCSJP (*ser, pensar e agir*); e

que buscássemos refinar os objetivos para auxiliar na referência do trabalho do educador. O texto é o resultado do que de melhor conseguimos oferecer naquele momento de nosso percurso.

No texto a que se refere este CE, como nos demais, há um reforço na centralidade da criança e se ressalta que a ludicidade, as interações e as brincadeiras são importantes no trabalho ao utilizar-se de jogos para a aprendizagem de conceitos matemáticos.

No campo de experiência em foco – ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES – há um universo de possibilidades no cotidiano com as crianças no ambiente das unidades de Educação Infantil. Como explicitado em Tempo de creche, esse campo é voltado ao conhecimento matemático e das ciências da natureza. Trata-se de oportunizar aos sujeitos o conhecimento dos elementos e suas características, objetos, ambientes, materiais e proporcionar às crianças medir, relacionar, levantar hipóteses e problemas, resolver, explicar, observar, medir, registrar. (...) Pode-se afirmar que essas estratégias devem ser utilizadas no trabalho com este campo de experiência – ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES – não somente no que se refere ao conhecimento matemático, mas também no trato com as ciências naturais, visto que neste Referencial não há fragmentação de disciplinas ou área de conhecimento (SJP, 2020, p.224- 225, destaque original).

Este CE abrange diversas temáticas e, conseqüentemente, há exigência de que o educador possibilite uma diversidade de experiências na tentativa de contemplar os objetivos que constam no RCSJP.

QUADRO 16: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE EXPERIÊNCIAS *ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES* – RCSJP

Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento do CE Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - RCSJP (continua)		
BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
Composto de seis objetivos + trinta e quatro	Composto de oito objetivos + sessenta e um	Composto de oito objetivos + cento e vinte e um
Os objetivos que se referem aos bebês: explorar e descobrir as propriedades como odor, cor, sabor, temperatura, explorar relações de causa e efeito, explorar o ambiente pela ação e observação, manipular, arrumar e explorar o espaço através de deslocamentos, manipular materiais diversos, comparar diferenças, vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos.	Referem-se à criança bem pequena: classificar objetos considerando atributos, utilizar conceitos básicos de tempo, contar oralmente em diversos contextos, registrar com números as quantidades, compartilhar situações de contatos com plantas, identificar relações espaciais, descrever semelhanças e diferenças, observar, relatar e descrever os fenômenos naturais como luz solar, vento, chuva etc.	Os objetivos mencionam que a criança pequena estabeleça relações de comparação entre objetos, atentando-se às suas propriedades, observe e descreva mudanças em diferentes materiais, identifique e selecione fontes de informações e responda a questões sobre a natureza, registre observações, manipulações e medidas utilizando múltiplas linguagens, classifique objetos e figuras de acordo com semelhanças e diferenças, relate fatos importantes, relacione os números às quantidades e identifique o antes e o depois etc.
Para que as aprendizagens ocorram, espera-se que as crianças:		
Totalizando vinte itens, utiliza alguns verbos como: explorem, aprendam, utilizem, brinquem, manifestem, visualizem, desloquem-se, acompanhem etc.	Totalizando trinta e sete itens, utiliza alguns os verbos como: explorem, percebam, brinquem, utilizem, descrevam observem, falem sobre, acompanhem,	Totalizando quarenta e cinco itens, utiliza alguns verbos como: explorem, realizem, participem, realizem, aprendam, formulem perguntas, desenvolvam generalizações, expliquem,

Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimento do CE Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - RCSJP (conclusão)		
BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
Para que as aprendizagens ocorram, espera-se que as crianças:		
	, diferenciem, conheça, resolvam, vivenciem, contem, construam etc.	desenhem, interpretem, percebam, comuniquem, envolvam-se, meçam objetos etc.

FONTE: A autora (2022)

3.3 PROBLEMATIZAÇÃO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA BNCC E RCSJP À LUZ DA GENEALOGIA DOS DOCUMENTOS NORTEADORES À SUA ESCRITA

Ao percorrermos por vários documentos na intenção de entendermos a genealogia do discurso da importância da experiência na educação infantil, é possível interpretar que o arranjo do currículo com os CE foi a estratégia inventada para que as experiências estivessem presentes de maneira sistematizada no ambiente educativo, visto que nesse percurso encontramos orientações sobre a relevância das experiências sem que estivessem no centro do discurso curricular como estão configuradas nos documentos em vigência nesse momento.

Nos RCNEIS, não é descrita nenhuma explicação da perspectiva adotada ao termo *experiência*, apenas dão algumas *pistas* e evidenciam que o professor deve valorizar as experiências das crianças, mas não discorrem sobre o que seria e, assim, pode ser tudo o que a criança faz, o que lhe é proposto, ou pode ser quase nada.

Nas DCNEIs, encontramos o termo *Campos de Experiências*, os quais estão postos como possibilidade de organização curricular. Pode-se notar que houve preocupação com a explicação ou entendimento sobre o trabalho com *experiências* ao longo do texto, é mencionada a importância das experiências das crianças na educação infantil e dedicou-se um item ao assunto, esclarecendo que a experiência é o caminho para o desenvolvimento da criança, sem o aprofundamento de que caminho é esse.

Na BNCC, com a tentativa de explicar e/ou justificar a escolha curricular por CE, há apenas o item já mencionado do documento em uma breve e superficial abordagem. Essa terminologia e o significado que lhe é atribuído apareceram como novidade para muitos educadores no Brasil, e o termo *experiência* sequer é abordado para esclarecer qual a perspectiva adotada.

No primeiro contato com o texto preliminar da BNCC-EI foi identificada a expressão *Campos de experiência*. Como docente de uma universidade pública com projetos de extensão em alguns municípios da região de atuação, houve a indagação de vários dirigentes municipais solicitando esclarecimentos referente ao novo termo e como se implementaria o conceito de campos de experiência nos currículos municipais de

Educação Infantil. (...) A expressão campos de experiência foi encontrada na realidade italiana e começou a ser mencionada no Brasil com a primeira versão da BNCC-EI, mas muitos educadores não sabiam onde havia surgido. (ARIOSI, 2019, p.242)

O relato de Cinthia M. F. Ariosi (2019), retirado de seu artigo e descrito acima, vem ao encontro da pesquisa documental feita e descrita até o momento. E com a propriedade de uma profissional que estava em efetivo exercício, posso afirmar que houve a necessidade de “mudar” o trabalho pedagógico realizado cotidianamente com as crianças sem a clareza do que seria essa “mudança”.

Com a organização da BNCC e do RCSJP por quadros de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, as *experiências* parecem ter sido esquecidas e restam os *campos*⁵². Os objetivos da BNCC e do RCSJP são os mesmos em quantidade e conteúdo, exceto no CE *Traços, sons, cores e formas* do RCSJP, em que há dois objetivos a mais para as crianças bem pequenas; os objetivos específicos ou indicativos para o trabalho, que foram pensados em ampliar possibilidades para os educadores, estão presentes somente no RCSJP - não existem no documento nacional. Nos quadros expostos acima com o conteúdo e organização do RCSJP, podemos perceber que há verbos que aparecem com frequência, tanto em relação aos CE como em relação às faixas etárias de cada CE e são justamente os que expressam os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* para a educação infantil. Ainda sobre o RCSJP, no CE *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, o texto introdutório procura deixar evidente que “antecipar” a alfabetização e utilizar-se de “atividades escolarizantes” são práticas que se distanciam da educação infantil, contudo, trata-se de um dos CE com mais itens a serem observados pelo professor e atendidos pelas crianças, a demanda é grande. Não me coloco aqui como uma balizadora de conduta ou de escolhas certas ou erradas, apenas evidencio que, sob uma análise do discurso que circula, arrisco dizer que o texto atende bem ao discurso educacional do momento, como o respeito ao tempo da criança, mas nos objetivos, ao que parece, há exigências bastante claras a serem cumpridas. O CE com mais itens a serem observados por uma faixa etária (crianças pequenas) é o *Tempos, Espaços, Quantidades Relações e Transformações* contendo além do oitos objetivos, mais cento e vinte e um específicos ou indicativos para o trabalho do profissional. Percebe-se que a exigência e a necessidade que o profissional tem de atenção, observação e averiguação do que a criança demonstra (mesmo que não seja para nenhuma intenção de progressão) recaem mais fortemente com o currículo do município e a própria estrutura dos documentos que, talvez na tentativa de melhor entendimento ou separação

⁵² Sinônimos da palavra campos: Que são áreas delimitadas, raio de visão, área de atuação.

didática, não se distanciaram dos currículos que muitos profissionais já conheciam e que ao final sempre apresentavam uma listagem de conteúdos parece esquecer a imprevisibilidade da experiência. Ao que parece, a abertura, as incertezas e até mesmo a invisibilidade, que são aspectos da experiência, dificultam suas possibilidades de fazer-se presente nessa listagem robusta de objetivos a serem cumpridos. Assim, a tendência é fechar-se em *Campos e objetivos*, porque com eles é que se têm os parâmetros de observação do desenvolvimento e aprendizagem da criança e quando se determina o que é desenvolvimento, aprendizagem, condutas adequadas, livros de qualidade, músicas de qualidades, acaba por igualmente se determinar o que não é, o que está fora do parâmetro.

Valerie Walkerdine (1995), em seu texto *Psicología del desarrollo y pedagogia centrada em el niño. La inserción de Piaget em la educación temprana*, esclarece aos seus leitores que existem o que ela denomina “condições de possibilidades” para que o discurso do desenvolvimento das crianças tenha se tornado como verdadeiro corroborado pela ciência. Fala-nos que o desenvolvimento da criança é um dispositivo de classificação e à medida que se classifica o que é desenvolvimento “normal” como parâmetro de observação, criam-se os parâmetros excludentes, ou seja, o desenvolvimento “anormal”.

Ao voltamos para a perspectiva da legislação na Itália, em *Campi di esperienza o Campo Dell’ Esperienza?* (2020), Danilo Russo, educador italiano, fala-nos que apenas nas Orientações de 1991 pode-se encontrar uma definição mais explícita e objetiva para os CE, os quais nessa documentação chamavam-se *Campos de Experiência Educativa*. Contudo, Danilo Russo chama-nos a atenção para o conceito de experiência, sendo associado ao conhecimento prático, ao fazer e ao meio para que o sujeito *atinga* suas competências. Para a docência italiana, portanto, esses termos não são *novidades* e, pelo contrário, estão em circulação nos documentos oficiais há 30 anos. Contudo, Russo menciona que nem por isso os termos de experiência e CE estão suficientemente definidos, e que, por serem tão utilizados, podem transformar-se em jargões sem significado ou em significados múltiplos ou desconectados com a realidade.

Segundo Russo (2020), pode-se notar que, com a passagem dos anos e de novas legislações, houve mudanças, mas nada de significativo para conceituação de experiência e seus *campos*. Destaca que é evidente a importância que se dá ao comportamento com uma perspectiva psicologizada da criança, sendo que o olhar sensível do professor deve ser capaz de enxergar a experiência que a criança teve através de seu comportamento.

(...) la parola esperienza rinvia irresistibilmente alla **polarità esperienza/comportamento**. Che già non è una polarità perfetta: si può fare esperienza anche di/senza fare nulla [um tetraplégico, all’estremo, ne è l’emblema

dolente]; e vice-versa facciamo [e i bambini fanno] um sacco di cose che non radicano esperienza alcuna⁵³. (RUSSO, 2020, p.93) grifos do autor

Frente ao percurso que já percorremos, algo que me permito afirmar é que a experiência não é comportamento. Quando se pretende trabalhar com as crianças por CE com o discurso de dar-lhes liberdade, há de se buscar rotas de fuga, visto que parece ser justamente o contrário, com o enquadrar a experiência, delimitando-a em campos. A princípio, os CE tendem a parecer algo ampliado, como uma alternativa para que o docente se desvie das *mal faladas* disciplinas, mas não se pode emoldurar a experiência. E quando se coloca como *Campos de Experiência Educativa*, há mais um dificultador: além da palavra educativa reforçar o caráter intencional⁵⁴, carrega consigo a responsabilidade do profissional em verificar, averiguar se a experiência ocorreu e se foi educativa.

Na BNCC, a perspectiva de *experiência* parece ser a mesma do documento italiano, visto que este serviu de modelo. É possível inferir que se trata do entendimento de John Dewey, pois, embora não esteja citado explicitamente, há várias produções dos consultores na elaboração do documento que o mencionam em outro escrito para argumentar sobre o tema. Seria imprescindível que as escolhas teóricas estivessem explícitas e explicadas em um documento mandatório para todo o território nacional.

No RCSJP, pode-se observar uma dissonância de percepções no texto dedicado a explicar o que seria *experiência*. Percebem-se aspectos do pensamento deweyano e do pensamento nietzschiano (na figura de Jorge Larrosa e Walter Benjamin, que, na minha interpretação, aproxima-se mais da perspectiva nietzschiana de experiência do que a de John Dewey) como a mesma “coisa” ou complementares, e vimos no capítulo anterior que não são. Contudo, a concepção de experiência adotada para o trabalho pedagógico na educação do município, conforme o RCSJP, é a perspectiva de Jorge Larrosa e, portanto, é sob este prisma que me baseio para problematizá-lo. Quero evidenciar, com isso, que não se trata de qualificar uma perspectiva de experiência em detrimento de outra.

A experiência difere de vivência, pois nem tudo que se vivencia constitui-se em uma experiência. As vivências são as ações executadas todos os dias, de maneira quase que automática. Já a experiência, para Larrosa, inspirado na teoria de Walter Benjamin, é aquilo que nos acontece, aquilo que nos passa, aquilo que nos toca, “não o que passa, o que acontece, ou o que toca” (SJP, 2020 p. 156).

⁵³ A palavra experiência irresistivelmente remete à polaridade experiência/comportamento. O que não é uma polaridade perfeita: você também pode experimentar / sem fazer nada [um tetraplégico, ao extremo, é o emblema doloroso]; e vice-versa fazemos [e as crianças fazem] muitas coisas que não têm raízes na experiência.

⁵⁴ Não se está questionando a necessidade de intencionalidade do docente, ao contrário, entende-se que justamente por tratar-se de ambiente educativo a intencionalidade docente é fundamental no processo de desenvolvimento de aprendizagem.

A citação acima pode ser encontrada no terceiro parágrafo do texto destinado à explicação da concepção de experiência no RCSJP, e serve-nos de exemplo da disparidade de percepções. A primeira frase refere-se a um pensamento de John Dewey sobre as vivências, que se tornam, com a continuidade e acúmulo de experiências, como automáticas, quase que mecânicas, realizadas ou executadas sem o pensar reflexivo (também um conceito deweyano discutido no capítulo anterior). A vivência, no entendimento de Larrosa, não é experiência, mas é necessária para a experiência. Como o nome já nos sinaliza, vivência é a vida, e a vida não é mecânica nem sequer automática, a vivência não é previsível, a vivência é o imediato, o que nos acontece, nos toca, nos move no agora. (também discutida esta percepção no capítulo 2). Fala-se ainda que experiência pode ser entendida como experimento conforme o contexto, e na perspectiva de Larrosa, apesar da proximidade das palavras do ponto de vista linguístico, não há nenhuma no sentido ou significado. Menciona Walter Benjamim para evidenciar que na contemporaneidade não há espaço para as experiências, contudo, o autor faz uma crítica justamente por “decretar a morte da experiência” já na modernidade. A estranheza não foi somente em mim causada ao ler o texto do RCSJP. A pesquisadora Anne Patrícia Góes também problematiza essa temática em sua dissertação⁵⁵:

(...)tal dissonância entre os supracitados conceitos a partir de suas respectivas apresentações para pontuar que, no Referencial Curricular, não foi observada menção ao filósofo John Dewey, o que chamou a atenção e causou até certa estranheza, abrindo espaço para dúvidas: será que o conceito de Larrosa (2002) foi compreendido para ser escolhido e validado pela equipe que esteve à frente da escrita do Referencial Curricular, será que tal conceito estava na ordem do discurso? Será que por opção/consenso desta equipe não foi mencionado Dewey, embora o filósofo tenha sido referenciado nos textos de Fochi, já que estes foram utilizados no Referencial Curricular como observado na análise? (GÓES, 2021, p. 126-127).

A autora provoca-nos com questionamentos que não temos como responder e talvez nem mesmo a equipe que esteve à frente dessa escrita tenha, mas instiga-nos a interpretar que na educação anseia-se pelo novo e este adjetivo é considerado como sinônimo de melhor, no entanto, não nos distanciamos para uma problematização do que nos é trazido como novidade e, portanto, como melhor. De maneira alguma, questiona-se aqui competência, compromisso, profissionalismo da equipe que elaborou e organizou o RCSJP. Talvez a escolha por inserir o nome de Larrosa tenha sido na intenção de lançar a semente de uma outra perspectiva nesse campo de reflexão. Eu mesma, como já mencionei, fiz parte desse movimento e posso afirmar que pessoas comprometidas com a educação do município naquele momento fizeram o melhor,

⁵⁵ Dissertação de conclusão de mestrado profissional pela UFPR, já mencionada e referenciada. Reforça-se a leitura desse escrito como contribuição acadêmica relevante.

foi um documento construído por muitas mãos e pela colaboração dessas é que temos possibilidades de atrever-nos a problematizá-lo e interpretá-lo, considerando as configurações desse processo e, como já mencionado, há previsão de revisão do RCSJP. Vale apresentar uma citação de Norbert Elias (2008) que utiliza o jogo como exemplo para explicar *figuração*⁵⁶, mas que contribui para nossa reflexão.

Por *configuração* entendemos o padrão mutável criado pelo conjunto dos jogadores — não só pelos seus intelectos, mas pelo que eles são no seu todo, a totalidade das suas ações nas relações que sustentam uns com os outros. Podemos ver que esta *configuração* forma um entrançado flexível de tensões. (ELIAS, 2008, p.142)

Sobre os verbos utilizados para os objetivos, se não todos, a maioria, tanto na BNCC como no RCSJP, remete a uma conduta frente a algo. Ao que parece, a criança estará sempre tendo que demonstrar ou expressar algo, e este é um dos aspectos para o qual Larrosa chamamos a atenção como impeditivo de experiências, a chamada aprendizagem significativa.

O RCSJP cita que cabe ao educador superar atividades escolarizantes no ambiente da Educação Infantil. Evidente que a conotação que se dá é justamente que “atividades escolarizantes” são negativas, não adequadas ou que atrapalham a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Apesar de não ter o nome de escola, os centros municipais de educação infantil são ambientes escolares, pois a eles é atribuída a função social de educação institucionalmente organizada para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças da chamada primeira infância, portanto as atividades desempenhadas nesse ambiente de educação intencional são escolarizantes. Ainda, parece ter-se a ideia de que a escola é algo negativo para as crianças. Talvez não se devam evitar as atividades escolarizantes, mas buscar uma rota para que as atividades escolarizantes sejam pulsantes como a vida. Chamo a atenção desses termos apenas como um exemplo de que, muitas vezes, aceitamos discursos que, se não problematizados, parecem legítimos e que acabam por ser repetidos como verdadeiros e adequados, e assim se tornam verdades. Nesse movimento, passam a não ser permitidos questionamentos, porque, afinal de contas, são verdades.

Friedrich Nietzsche se apresenta no cenário filosófico na discussão sobre a verdade, quebrando uma evidência. Durante uma longa história, afirmamos existir uma verdade. Porém, essa verdade que sempre desfilou como inquebrantável é colocada em questão por Nietzsche, que nos encaminha a um estado de inquietação e de desconfiança quanto à noção de verdade. Ao invés de afirmar que há uma verdade ou que seria necessária constantemente a busca desta, o filósofo alemão nos desafia a ponderar sobre: o que, em nós, aspira realmente ‘a verdade’? (VIEIRA, 2013, p. 61).

⁵⁶ Na citação direta aparece o termo *configuração* em decorrência de algumas traduções para a língua portuguesa, e nota-se que utilizei todo o tempo o termo *figuração*, foi uma escolha para ser mais fiel ao autor.

Outro aspecto que gostaria de problematizar se refere aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que aparecem na BNCC e no RCSJP e, em ambos se reforça sua importância como elementos norteadores para a garantia dos direitos das crianças para que se tornem cidadãs. Parece um pequeno detalhe, mas pergunto-me: se são direitos das crianças e vivemos em um país que reserva direitos e deveres aos cidadãos, essa cidadania não se dará no devir, ela é da criança, é desse momento de sua vida; quando adulta, essa pessoa terá outros direitos e tantos outros deveres. O discurso dos documentos permanece em um limbo entre o olhar da criança de agora para o que vem a ser o adulto do futuro, como se com todo esse aparato a educação tivesse a prerrogativa de “formar para o bem”.

A criança abre um devir que não é senão o espaço de uma liberdade sem garantias, de uma liberdade que não se sustenta mais sobre nada, de uma liberdade trágica, de uma liberdade que não pertence à história, mas que inaugura um novo começo, de uma liberdade libertada. Sob o signo da criança, a liberdade não é outra coisa senão a abertura de um porvir que não está determinado nem por nosso saber, nem por nosso poder, nem por nossa vontade, que não depende de nós mesmos, que não está determinado pelo que somos, mas que se indetermina no que vimos a ser. A liberdade é a experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que somos, da invenção de novas possibilidades da vida. (LARROSA, 2009, p. 98)

As dimensões que constam no RCSJP, o *ser, pensar e agir*, estão presentes em diversos pontos do documento, e apesar da explicação e do reforço da perspectiva da educação integral, minha interpretação é de que não se consegue ter um trabalho pedagógico para desenvolver as dimensões em suas minúcias de aspectos, essas dimensões são apenas para uma explicação “didática”, mas na efetividade não se separam e, assim, não se consegue perceber o “quanto” cada uma foi desenvolvida. A pessoa é o todo e o ser, o pensar e o agir estão interligados e em funcionamento ao mesmo tempo, com todos os impulsos do corpo. Nessa etapa de meu percurso, é evidente que disponho de muito mais inquietações do que no início, e percebo que à medida que avanço mais, deparo-me com a complexidade do problema, “sobre como um objeto ou um conjunto de relações específicas da experiência e do ser se tornaram um problema para o pensamento mediante práticas discursivas e práticas não-discursivas.” (FREIRE, 2019, p.204). Vou seguindo meu percurso e espero ter companhia em minhas inquietações. Não posso lançar promessas de respostas, somente de seguir em frente.

4 A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

No capítulo anterior, foram abordados os currículos de maneira genealógica na expectativa de entendermos como o discurso dos *Campos de Experiências* foi configurado e escolhido como o modelo utilizado atualmente para a educação infantil no Brasil e em São José dos Pinhais. A direção neste capítulo é, de como os CE estão presentes na educação das crianças, problema cuja resposta não tenho a intenção e nem a condição de apontar. Início com o cotidiano que é ferramenta fundamental na intenção de interpretar os CE na prática pedagógica.

Em *Foucault y lo cotidiano* (1999), Francisco V. Garcia, inicia seu texto esclarecendo que o interesse da pesquisa científica e da ação política no cotidiano aumentou a partir da década de 1970. Segundo o autor, esse processo se iniciou com os “movimentos alternativos”, que, em linhas gerais, figuravam-se como aqueles que reivindicavam a aceitação e inserção de seus modos identidade esquecidos pela então esquerda europeia.

Em este escenario heterogéneo que se bautizó com el nombre de *movimientos alternativos*, los problemas de la explotación económica, la dominación de clase y la instauración de una sociedade socialista, cedián su importáncia a los conflictos más inmediatos y presentes asociados a las condiciones de la vida cotidiana y a su colonización por los sistemas de poder em las sociedades tardiocapitalistas (GARCIA, 1999, p.58 destaque original).

No cotidiano se encontrou um espaço ou rota de fuga onde as pessoas puderam mudar suas formas de vida, como os *Hippies*, por exemplo. Outro aspecto apontado pelo autor, refere-se à desilusão com a vida pública (profissionalização da política) atrelada à percepção de que o progresso não é inerente à humanidade e, assim, as pessoas passaram a se preocupar cada vez mais a viver sua vida de maneira privada.

Esta desilución respecto a las posibilidades parlamentaria se há traducido em dos tendencias discordantes que han reforzado sin embargo la atención por el espacio de lo cotidiano. De um lado la desafacción por la vida pública, el cultivo de los placeres privados, el repliegue individualista, todo lo que la sociologia de los últimos quince años conoce como *cultura del narcisismo*. Por otra parte, las passiones otrora suscitadas por las ideologias de los grandes partidos, se concentram em iniciativas com objetivos más limitados y concretos, que no apontam a cambiar el signo de la história sino a mejorar las condiciones inmediatas de existência (GARCIA, 1999, p.59 destaque original).

Garcia (1999) argumenta que Michel Foucault contribuiu com os *investigadores do cotidiano*, “el modo de pensar la relación del campo de lo cotidiano com el ejercicio del poder” (GARCIA, 1999, p. 60). Foucault olha para o cotidiano como práticas da vida que não são eminentemente genuínas, mas que são partícipes do exercício de poder, essa perspectiva diverge dos apontamentos sobre o que as teorias críticas entendem por cotidiano. As teorias críticas

presentes em muitos escritos voltados à educação, expõem o cotidiano de diferentes maneiras podendo ser: um ambiente livre dessas relações ou possibilitador de produção de cultura popular ou de emancipação etc. “El escritos de Foucault, no sólo pueden encontrarse elementos para salir de esta disyuntiva que percibe lo cotidiano como interior o exterior respecto al poder; también se puede descubrir la propia genealogia histórica de esta disyunción.” (GARCIA, 1999, p. 62). As relações de poder⁵⁷ que estão presentes no cotidiano são práticas sociais em movimento, presentes em todas as relações da vida, em diferentes espaços que as pessoas ocupam. Em nossas práticas cotidianas, o poder é dinâmico e transita em maior ou em menor grau por todos os envolvidos, nas diversas figurações da vida. No dinamismo das práticas, as pessoas realizam o que Foucault chamou de *práticas de liberdade*, que serviram para modelar sua existência como resposta às ações dos outros para governá-los. (GARCIA, 1999)

Um autor conhecido pelos “investigadores do cotidiano” é Michel de Certeau, que dentre outras obras escreveu *A invenção do cotidiano*, em 1980. Para Certeau, o cotidiano é uma invenção de ações de fuga das classes populares da imposição de hegemonias. Há dois tipos de ações, as estratégicas e as táticas.

Chamo de ‘estratégia’ o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer o poder é isolável de um ‘ambiente’. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A racionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. Denomino, ao contrário, ‘tática’, um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível (...) Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. (CERTEAU, 1998, p.46)

Essas ações o autor atribui ao “homem comum”, chamado por Certeau de *homem ordinário*, que em suas práticas do dia a dia as realiza na tentativa de viver com o melhor possível.

Na perspectiva da racionalidade técnica, o melhor modo possível de organizar pessoas e coisas é atribuir-lhe um lugar, um papel e produtos a consumir. Certeau, ao contrário, nos mostra que ‘o homem ordinário’ inventa o cotidiano com mil maneiras de ‘caça não autorizada’, escapando silenciosamente a essa conformação. Essa invenção do cotidiano se dá graças ao que Certeau chama de ‘artes de fazer’, astúcias sutis, ‘táticas de resistência’ que vão alterando os objetivos e os códigos, e estabelecendo uma [re]apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um. Ele acredita nas possibilidades de a multidão anônima abrir o próprio caminho no uso dos produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade em que cada um procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas. (DURAN, 2007, p.119)

⁵⁷ Para Foucault, as relações de poder que coíbem, inibem, reprimem são táticas pontuais, locais e geralmente sob algum véu ideológico.

Michel Certeau e Michel Foucault interpretam de maneiras diferentes o espaço que o poder ocupa no cotidiano, e essa diferença analítica é fundamental para entender suas ideias. “Certeau procura espaços que lhe escapam; Foucault, as relações que desviam seu fluxo” (BOCCHETTI, 2015, p.47). Há diferenças também em relação à percepção de discurso: para Certeau, é um discurso de linguagem de signos, enunciados e representações sociais. A linguagem é “ordinária”, pois é produzida pelo “homem ordinário”. Para Foucault, o discurso é também linguagem, mas é produzido pelas práticas e é por meio delas que o discurso passa a ser validado com verdadeiro.

Em *Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil* (2017), Carvalho e Fochi falam no cotidiano como “um catalizador das experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças diariamente nas instituições” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p.15). E complementam que é no cotidiano que se encontra a possibilidade do extraordinário e, portanto, deve-se pensar para a educação infantil uma pedagogia do cotidiano.

(...)por meio de uma pedagogia do cotidiano, existe a possibilidade de trabalharmos com as crianças com base em campos de experiências promotores de aprendizagens, de modo interligado e circular, em que sentir, pensar e comunicar sejam considerados processos interdependentes (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 16).

Para os autores, o conhecimento pode estar no tempo e no espaço das instituições de educação infantil onde se constroem sentidos pessoais e coletivos as crianças. Na pedagogia para a educação infantil, Carvalho e Fochi (2017) relacionam o currículo com o cotidiano no cuidado com a higiene das crianças, com a participação delas na construção de ambientes acolhedores, no corpo como ferramenta de expressão social, em projetos desenvolvidos e na formação de professores. Entendem o cotidiano na educação infantil como laboratórios para as crianças: de cidadania, emancipação, democracia, imaginação e de aprendizagem a complexidade do mundo.

Desse modo, defendemos que o cotidiano, em sua relação com o currículo, é um importante catalizador de experiências. Acreditamos que é a partir da potência do cotidiano (da vida emergente das relações ordinárias estabelecidas no contexto institucional) que podemos pensar no desenvolvimento de potentes ações pedagógicas que propiciem às crianças assumirem o papel de protagonistas na construção dos conhecimentos e de parceiros de jornada com os adultos professores. (CARVALHO, FOCHI, 2017, p. 29).

Em *A didática dos campos de experiência* (2016), Paulo Sérgio Fochi discorre sobre como organizar o cotidiano sob o trabalho com esse currículo. Inicia esclarecendo que “A pedagogia dos campos de experiência é relacional, ou seja, o conhecimento é produzido na interação entre a criança e o mundo” (FOCHI, 2016), que não deve ser antecipado, apressado e deve-se dar importância ao momento. Fala ainda que o cotidiano na educação infantil deve estar em um contexto que estimule a criança a dar significado à sua própria experiência e, para isso,

as crianças devem estar diretamente envolvidas com a manipulação e exploração, de modo que possam admirar e descobrir a partir de perguntas. “As experiências concretas da vida cotidiana, ou seja, no dia a dia nada é banal e nele residem situações importantes a serem consideradas e problematizadas para as crianças, tais como as atividades de higiene, alimentação, sono” (FOCHI, 2016).

Maria Carmen Silveira Barbosa (2008), em seu livro *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*, fala-nos que rotina e cotidiano não são sinônimos. Explica que rotina são atividades que utilizamos para organizar a vida e acabam por tornar-se quase que automáticas, essas atividades são produtos culturalmente criados e reproduzidos cotidianamente. Cotidiano refere-se a um tempo-espço para a vida humana, é entendido como algo mais abrangente, engloba as atividades rotineiras, repetitivas e é o “lôcus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação” (BARBOSA, 2008, p.37). Sob esta perspectiva, a rotina faz parte do cotidiano.

Maria Carmen Silveira Barbosa (2009), em consultoria ao MEC, também escreve sobre o cotidiano. A autora evidencia a sua importância na educação infantil e ressalta que o professor deve ater-se às práticas do dia a dia e não somente ao que está prescrito no currículo.

Parece que a complexidade contida no cotidiano “não cabe” nas formas até aqui utilizadas como modo “científico” de produzir, registrar e organizar as práticas educacionais. Algumas propostas curriculares são tão específicas que o professor torna-se apenas um aplicador ou reproduzidor daquilo que foi pensado, planejado e elaborado por outros profissionais. (MEC, 2009, p.52)

Para Barbosa (2009), a pedagogia deve refletir sobre discurso social, econômico e político e relacioná-lo ao discurso do cotidiano para a produção concreta do saber. Ela entende a pedagogia como processos complexos e singulares, nos quais deve haver a rotina inserida no cotidiano.

Das contribuições citadas sobre o cotidiano, não há nenhuma intenção de apontar a melhor ideia, a mais válida (isso é uma invenção). Julgo que não cabe a mim qualificar ou desmerecer qualquer ideia, mesmo se tratando de uma pesquisa, ou justamente por isso. Permito-me fazer escolhas e justificá-las. Os autores trazidos para expor a temática do cotidiano são conhecidos por tal abordagem, e esta é apenas uma amostra de várias ideias que circundam essa temática. O que podemos notar, sobretudo, é que há singularidades em suas perspectivas, o que, a meu ver, nos auxilia na problematização, pois o que quero realmente evitar é repetir as mesmas ideias, visões e interpretação iguais. Mesmo que de maneira rápida, já é possível perceber que o campo de pensamento sobre o cotidiano não é tão consensual como se faz parecer.

Para Foucault, o cotidiano não é sinônimo de rotina (no sentido de sempre do mesmo - repetição) ou espaço de luta entre a figura de um opressor e um oprimido, é, sim, a vida em suas condições de possibilidades nas relações de poder existentes e inerentes a ela. O cotidiano é movimento dessas relações a partir das práticas discursivas e não-discursivas (práticas sociais que formam os objetos dos enunciados). Ao lermos Michel de Certeau, em um primeiro momento, podemos interpretar que ele e Foucault dizem o mesmo, mas não é. Certeau entende discurso como a representação linguística de signos, de enunciados, e o cotidiano como condição de possibilidades, de fuga silenciosa e diária de uma minoria frente a uma imposição de consumo que pode ser de uma maioria.

Rodrigo S. de Carvalho, Paulo S. Fochi são autores brasileiros e nomes reconhecidos por suas contribuições nas reflexões para a educação infantil. Nesses textos que foram consultados, não há nenhuma discussão epistemológica ou genealógica do cotidiano, mas de como deve ser o trabalho pedagógico no cotidiano e, assim, pode-se perceber o entendimento sobre esse termo. Carvalho e Fochi falam do cotidiano a partir de uma perspectiva do dia a dia das crianças externo ao ambiente educacional, e acreditam que deve haver uma organização na Instituição para inserir as relações externas trazidas pelas crianças nas práticas pedagógicas. Já Maria Carmem S. Barbosa fala-nos do cotidiano como tempo e espaço onde acontecem as relações vividas pelas crianças em suas famílias, mas no dia a dia das Instituições de Educação Infantil é percebido como a rotina e, portanto, evidencia a importância da organização do tempo e espaço nesse ambiente. A autora contribui com a ideia de diferenciação de rotina e cotidiano e evidencia a necessidade de rotina pela sua característica de organização, contudo alerta que o excesso de normatização bloqueia o caráter inesperado do cotidiano.

Utilizarei como base de pensamento para o cotidiano a perspectiva foucaultiana, pois sua base de pensamento sobre experiência, como tratada no capítulo anterior, converge com a nietzschiana e, portanto, de Larrosa, perspectiva escolhida na produção do RCSJP, assim, entendo que será a perspectiva que mais contribuirá neste percurso.

El espacio no es sólo el *habitat* que estudian los antropólogos o los sociólogos, o el *suelo* de los geógrafos: en sus transformaciones e redistribuciones se sigue también la historia del poder. Esta condición política del espacio vivido, del espacio cotidiano, es una presencia constante en los estudios de Foucault. La historia lenta del paisaje, del medio físico, de la ocupación del entorno, del urbanismo o de la habitación es también la historia de las prácticas, de los micropoderes que han intervenido en la programación de esos espacios, de los saberes a los que han dado lugar y de las microrresistencias que han contestando a estos proyectos de gestión. (GARCIA, 1999, p. 70-71) destaque original

A escolha por Foucault, para essa discussão, auxilia-nos também a entender que não há separação entre o que chamamos de teoria e prática como distintas. Não são duas categorias

distintas como estamos habituadas a entender, devido à formação que muitos de nós tivemos, nem tampouco são categorias polarizadas. O que há são práticas da vida (cotidiano) em diferentes tempos e espaços, e quando estamos praticando algo, estamos teorizando, o cérebro e corpo estão em pelo movimento. Essa é uma importante abordagem para não “cairmos” em uma armadilha e pensarmos o cotidiano como prática e o currículo com teoria.

(...) nos desviamos do foco epistemológico e metodológico que essencializa a prática como um valor em si e entender que essa palavra designa um domínio das ações humanas, segundo uma regularidade e uma racionalidade que organiza tais ações de diferentes maneiras, E, na medida em que estou falando em regularidade e racionalidade, já começamos a nos dar conta de que junto com qualquer prática – ou, para dizer em termos mais técnicos: imanente a qualquer prática – existe sempre uma teorização, por mais obscura e indefinida que ela se apresente para os olhares menos acostumados com essas questões epistemológicas (VEIGA-NETO, 2015, p.118).

Assim, são nos acontecimentos e experiências que se dão as ações humanas, não há como executar para depois pensar ou vice-versa. Mesmo com o que é dito como ação automática ou habitual não está desprendida da racionalização, do pensamento. A separação entre a teoria e a prática vem da ideia platônica dos dois mundos⁵⁸, (discutida no capítulo 2), sendo um mundo das ideias (do pensamento) no qual há busca pelo conhecimento e pela verdade e, portanto, também exige mais rigor –, e o mundo sensível (das sensações) e, portanto, das impressões que são questionáveis e incertas. Segundo Veiga-Neto (2015), a Ciência moderna apoderou-se dessa perspectiva, exigindo uma teoria para comprovar a prática se não pode ser comprovada é porque ou a teoria necessita de aprofundamento, ou a teoria não está sendo aplicada corretamente.

Funcionando como um fundo epistemológico, com um mantra, a doutrina dos dois mundos e o correspondente binômio teoria-prática são, em nossa tradição, assumidos como uma manifestação da própria natureza do mundo. Assim naturalizados, doutrina e binômio não parecem constituir um problema maior por si mesmos. (VEIGA-NETO, 2015, p. 126)

Veiga-Neto (2015), corroborando as ideias foucaultianas, alerta que mesmo fazendo o exercício de pensar teoria e prática como uma unidade, haverá a exigência de uma validação, da comprovação de verdade e do real, e essa exigência dá-se devido às nossas relações de poder. As relações de poder se constituem no cotidiano por meio das práticas discursivas e não discursivas, assim, indagar-se sobre *quem, como e onde* fala é imprescindível para pensar em como uma realidade é instituída, de tal forma que se torna natural, causando estranheza se alguém a questiona.

⁵⁸ Como leitura para fácil entendimento, sugiro o texto: Anotações sobre as relações entre teoria e prática de Alfredo Veiga-Neto (2015).

A partir daí, Foucault argumenta que ‘o estudo das formas de experiência poderá, desse modo, se fazer a partir da análise das ‘práticas’ discursivas ou não, se se designam como tal os diferentes sistemas de ação, considerando que eles são habitados pelo pensamento assim entendido’. Aqui, vale salientar que o filósofo não apenas grifa a palavras *práticas* – de modo a sinalizar o deslocamento que pretende imprimir ao sentido tradicional atribuído a palavra -, como, também, nos fala em estudar as ‘formas de experiência’ e não propriamente as ‘práticas’, como se essas pudessem ser tomadas por si mesmas. (VEIGA-NETO, 2015, p.135)

Distanciar qualquer análise dessa dualidade entre teoria e prática que estamos acostumados é tarefa difícil, e talvez deveria haver um termo mais adequado para exprimir a tentativa do rompimento dessa dualidade: e enquanto não dispomos, manteremos a prática no mesmo mundo da teoria e, ao abordarmos os CE como prática pedagógica na educação infantil, pensar na significação de cotidiano e de prática é quase que uma obrigatoriedade.

Como vimos no capítulo anterior, há no RCSJP um “universo” de informações, orientações, exigências, mas é por meio dos CE que se consolidam as práticas, os CE estão no cotidiano das Unidades Educacionais e, por mais que sejam as mesmas prescrições, há possibilidade de as práticas cotidianas estarem figuradas de maneiras diversas, entre uma Instituição e outras e, até mesmo em salas de crianças da mesma Instituição.

No RCSJP, existe a orientação de um quadro de rotina para as turmas de bebês e crianças bem pequenas com atividades permanentes, como, por exemplo, chamada, momento da leitura, roda de conversa, entre outras demandas e, ainda, as educadoras devem atender à orientação de organização dos espaços em sala, como, por exemplo: móveis, painéis interativos, canto da leitura com livros disponíveis etc. O discurso é de flexibilidade e de um trabalho intencional, tendo a criança e seus interesses como centro, mas por experiência, como pedagoga de CMEI, posso afirmar que na rotina dos bebês o espaço-tempo para o imprevisível é reduzido.

Norbert Elias (1998), em seu livro *Sobre o Tempo*, expõe sua perspectiva e a explica. Fala-nos que o tempo é uma categoria social, instituída para organizar, ordenar a vida social como um parâmetro a todos, e justifica mencionando as diferentes noções de tempo entre diferentes sociedades para a sociedade capitalista, o relógio passou a ser a representatividade de tempo, sendo um instrumento da ordenação. O tempo não é algo imutável, algo transcendental que existe independentemente do contexto social em que é convencionado. O tempo não é o mesmo no cotidiano de uma comunidade erma e em uma metrópole.

(...)a experiência humana do que chamamos "tempo" modificou-se ao longo do passado, e continua a se modificar em nossos dias, não de um modo histórico contingente, mas de modo estruturado, orientado e, como tal, passível de explicação. (...) Na verdade, a experiência do tempo como um fluxo uniforme e contínuo só se tornou possível através do desenvolvimento social da medição do tempo, pelo estabelecimento progressivo de uma grade relativamente bem integrada de

reguladores temporais, como os relógios de movimento contínuo, a sucessão contínua dos calendários anuais e as eras que encadeiam os séculos (vivemos hoje no vigésimo século depois do nascimento de Cristo). Quando faltam esses instrumentos, essa experiência do tempo também fica ausente. (ELIAS, 1998, p.33/34)

Por ser o tempo uma categoria social é que existe a necessidade de que as crianças aprendam a utilizar o relógio para se regularem nas noções espaço-temporais. Não à toa, esse aprendizado faz parte do currículo desde a educação infantil (ontem, hoje, amanhã, depois de amanhã etc.), no ensino fundamental, mais especificamente com o uso do relógio, e em tantas outras oportunidades no decorrer da escolaridade. Nas Instituições Educacionais está presente também em toda sua demanda de organização, como na rotina, visto o relógio ser um instrumento regulador de tempo específico. Não há crítica à rotina nas Instituições, elas se fazem necessárias, contudo, a rotina, sendo um regulador e ordenador do tempo, não possibilita viver o cotidiano em sua essência, como prática social com suas *rotas de fuga* e, por meio delas, usufruir da possibilidade de vivências e experiências.

Julia Varela, em seu texto *Categorias espaço-temporais e socialização escolar* (1999), ajuda-nos a pensar genealogicamente sobre como as percepções de tempo e o espaço foram se alterando e, à medida que essas mudanças foram ocorrendo, houve também a mudança das exigências no cotidiano pedagógico⁵⁹. A organização do trabalho pedagógico independentemente de que modelo de currículo esteja se pautando utiliza as categorias de tempo e espaço. A autora esclarece que o tempo e o espaço são categorias sociais e, por isso, sofreram mudanças ao longo da história.

Os controles socialmente induzidos através da regulação do espaço e do tempo contribuem, ao interiorizar-se, para ritualizar e formalizar as condutas, incorporam-se na própria estrutura da personalidade, ao mesmo tempo que orientam uma determinada visão de mundo, já que existe uma estreita interrelação entre os processos de subjetivação e objetivação. (VARELA, 1999, p. 76)

Varela (1999) menciona que Norbert Elias ajuda-nos a entender a categoria tempo, pois explica que, no Ocidente, o tempo subjetivo passou a ter cada vez mais relevância social, contribuindo para a sensação de um tempo individualizado e de um tempo objetivo. Essa concepção de tempo foi se intensificando com o racionalismo moderno e cada vez mais se individualizando, tendo diferentes relações temporais (tempo físico, individual, social).

Assim, a autora chama a atenção para o papel fundamental que Instituições Educacionais têm na construção das noções espaço-temporais, tendo em vista que essas

⁵⁹ Sugiro leitura do texto na íntegra. Julia Varela categorias espaço-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). Escola básica virada do século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1999. p.73-106.

relações foram se alterando à medida que foram mudando as concepções pedagógicas e essas foram se alterando devido às condições de possibilidade na sociedade dos discursos.

Para entender os processos escolares de socialização e as diferentes pedagogias é necessário levar em conta a *configuração* que, em cada período histórico, adotam as relações sociais e mais concretamente, as relações de poder que incidem na organização e definição dos saberes legítimos, assim, como na formação de subjetividades específicas. Categorias espaço-temporais, poder, pedagogias, saberes e sujeitos constituem dimensões que se cruzam, se imbricam e se ramificam no interior das instituições educativas. (VARELA, 1999, p. 77-78)

Varela (1999), ao longo de seu texto, discorre sobre as pedagogias disciplinares (século VXIII), pedagogias corretivas (princípios do século XX conectando-se com a escola nova e infância “anormal”) e as pedagogias psicológicas (atuais)⁶⁰. As pedagogias disciplinares figuram-se em um período de transformações econômicas, sociais e políticas e o modelo de poder também passa por mudanças, tendo como princípio a vigilância e não o castigo físico. Assim, o poder passa a ser disciplinar, utilizando-se das tecnologias de individualização e de regulação, e assim surge uma nova concepção de organização de tempo e espaço. Nas escolas, tempo e espaço servem para disciplinar a partir de normas, provas, exames os indivíduos foram agrupados em sala e a organização desse espaço se deu de tal maneira que seriam vigiados ao mesmo tempo, como carteiras uma atrás da outra, por exemplo.

O tempo disciplinar se impõe progressivamente na prática pedagógica especializando tempo da formação escolar, separando escolar e separando-o do tempo dos adultos, (...) lentamente se vão separando os mais velhos dos menores e, finalmente, a idade se converte no critério fundamental de distribuição dos colegiais. A nova concepção de tempo exige organizar as atividades de acordo com um esquema de séries múltiplas, progressivas e de complexidade crescente. (VARELA, 1999, p.83-84)

As pedagogias corretivas surgiram devido ao contexto social da obrigatoriedade escolar e, portanto, mais indivíduos nas escolas, os que tinham condutas indisciplinadas, eram vistos como “de má índole”. As crianças que não se ajustavam às disciplinas da escola passaram a ser classificadas como anormais e começaram a frequentar instituições diferentes. Houve interesse em estudá-las e membros da Escola Nova passaram a criar métodos e técnicas para esse público.

(...) aplicaram novos dispositivos de poder que implicavam uma reutilização do espaço e do tempo, uma visão diferente da infância, a produção de novas formas de subjetividade, que eram inseparáveis de um novo estatuto do saber (...) e pensam que para ser um bom civilizado a criança tem que ser um bom selvagem. (VARELA, 1999, p. 90)

Nessa *figuração*, era proposta a flexibilidade de tempo e espaço, as atividades adequadas seriam as que houvesse a ação da criança e ela deveria sempre estar no centro da

⁶⁰ Atuais segundo a autora no período de sua escrita (1999) e que, em minha interpretação, ainda estão presentes.

ação educativa. Com o tempo, passaram a trabalhar com as crianças “normais” e da primeira infância. Nomes que se tornaram conhecidos têm que proposições utilizadas até hoje, como Jean Piaget, sob a perspectiva da psicologia evolutiva, e Maria Montessori, que tinha como finalidade do trabalho a concentração, perseverança e autodisciplina da criança. Montessori propôs o mobiliário em miniatura e elaborou jogos de encaixe, barrinhas, sistema de objetos sólidos geométricos, entre outros. O mestre deveria colocar-se em segundo plano, o fundamental era o interesse da criança e ela estaria no centro do seu próprio processo educativo. Além disso, a organização do ambiente deveria ser preparada pelo mestre, a disciplina deveria ser interiorizada (a criança deveria se autodisciplinar) e o tempo tornava-se cada vez mais subjetivo (o tempo da criança).

A organização dos conhecimentos deve ser feita de forma que esses estejam relacionados com as necessidades fundamentais da vida da criança. A observação, a associação e a expressão, assim como a supressão de horários fixos, estão na base deste ensino ‘atrativo’ através dos centros de interesse, um ensino que permitirá a cada aluno adquirir, seguindo o processo cognoscitivo global próprio de sua idade, um saber cuja organização já não corresponde à tradicional divisão de disciplinas. (VARELA, 1999, p. 95)

As pedagogias psicológicas têm raízes nas pedagogias corretivas por manterem, de certa forma, o foco na “normalidade e anormalidade”, e, assim, muitas das exigências continuam fortes na *figuração* dessa pedagogia com a importância nas atividades das crianças e elas como centro do processo - flexibilização do tempo-espço. Varela (1999) ressalta que nas pedagogias psicológicas, o controle interior é cada vez mais forte por meio dos estágios de desenvolvimento infantil que demarcam cientificamente, com a classificação do que é percebido e comprovado como adequado. O que parece ser menos controle e menor vigilância ficou somente na aparência, pois, com a classificação, esperava-se da criança a resposta correta para sua fase de desenvolvimento, além de que, foi atribuída a ela o controle de seu desenvolvimento de acordo com sua capacidade. “Além dos cânticos à criatividade, à liberação e à autonomia, supõe dependência e subordinação cada vez maiores” (VARELA, 1999, p. 99). A aparente liberdade de espaço e tempo converteu-se na troca dos estágios de desenvolvimento pelos ritmos de desenvolvimento, dando a impressão de mais flexibilidade: no seu ritmo, cada criança deve ser atendida, em seu tempo de desenvolvimento, e, ao mestre, os dispositivos de controle passaram a ser mais sutis, visto que ele é quem observa a criança e interpreta o seu desenvolvimento. Assim, passou-se da individualização para a personalização (diversidade e relação). Os conteúdos perdem o valor e se dá importância para as habilidades nas relações; passa-se entender que os conflitos da infância terão impacto determinante na vida adulta e por isso precisam ser evitados ou resolvidos.

As pedagogias psicológicas transmitem uma visão enviesada do mundo que tem de se adaptar não apenas a algumas supostas necessidades e interesses infantis como também a suas motivações e desejos. (...) O sistema de regulação espaço-temporal com o qual operam implica uma flexibilização máxima do tempo e do espaço ao ter que se adaptar as distintas tarefas de aprendizagem, como destacamos ao ritmo interno de cada aluno, à dinâmica particular de cada grupo. (VARELA, 1999, p. 101)

Varela (1999) nos alerta que sob essas pedagogias psicologizadas há uma sociedade terapêutica, a qual cada vez mais se preocupa consigo e com a própria imagem, voltando-se para uma sociedade mais burocratizada e consumista, tendo a sensação de mais liberdade, porém é mais manipulável.

Não há como desassociar o exposto por Varela com os CE para organização pedagógica do cotidiano em tempo e espaço. Os CE parecem estar alinhados como pedagogia psicologizada, deve-se atentar-se cotidianamente a possibilitar experiências atreladas, amarradas e até mesmo condicionadas aos inúmeros objetivos, à organização do espaços das Unidades do Município, conforme descrito no RCSJP, tendo que conter os mesmo mobiliário, observando a mesma quantidade de itens, de cadeiras, de mesas, utilizar o mesmo quadro de atividades permanentes etc., mas, conforme os discursos, esta padronização é justamente para ampliar as possibilidades. As prerrogativas que encontramos no RCSJP para o trabalho com os CE assemelham-se às discutidas acima, e essa não é uma exclusividade do município, visto que, para elaboração de seu documento, utilizou-se da BNCC e do Referencial do Estado do Paraná, isso corrobora as percepções de Norbert Elias, em que há relações de interdependência e estamos em rede. O cotidiano, as percepções de tempo e espaço e as pedagogias entrelaçam-se ao *Campos de Experiências*.

As escolas para as crianças têm um importante papel no sentido de trabalhar com a aprendizagem social; há um longo tempo está estruturando espaços e tempos para realizar uma educação eficiente, e que tenha impacto na vida dos indivíduos; a invenção, formação caracterização e profissionalização de um corpo de especialistas para a educação opera dentro dos limites de um saber pedagógico que encontre os melhores dispositivos e aparatos disciplinares que orientem as atividades educativas. Nesses processos reacionais e científicos que têm na observação, na sistematização, na experimentação e no dedutivismo a sua fonte de fatos como verdades é que se inventa uma pedagogia infantil. (POOLI, 2021, não publicado)

Como vimos nos objetivos prescritos no RCSJP, os verbos utilizados demandam um olhar observador do professor sobre a criança e essa, por sua vez, precisa *demonstrar* todo o tempo suas *experiências* mais do que apenas com a linguagem, mas no seu comportamento. Os “direitos” de *aprendizagem e desenvolvimento* também nos conduzem a essa interpretação, como, por exemplo, os direitos de expressar-se, participar, conhecer-se. A criança também tem o direito de não participar, de não se expressar e de não querer conhecer sem que seja classificada como apática, depressiva, com problemas familiares, de linguagem etc. Esse

inverso é visto nas instituições? Difícil dizer. Mas essa sensação de liberdade de escolha das crianças, de um livre-arbítrio, serve para um determinado tipo de educação.

O livre-arbítrio tem também uma função niveladora, socializando um tipo de ser humano que de certa forma impede uma singularidade. Cultivar e disciplinar os sujeitos nessa direção produz um tipo de educação. Como signo, como sintoma, expressa um arranjo que não rejeita absolutamente o pressuposto do livre-arbítrio, como se, em um modelo dualista, uma outra opção seria então descoberta. Ao discutir o sujeito, Nietzsche está enfrentando termos como *eu*, *alma*, causa e efeito, liberdade da vontade, linguagem e seus efeitos. Em alguma medida, tais nomes expressam uma ficção sobre a ideia de sujeito que, assumida em parte na modernidade, consagra uma orientação em termos formativos. (HARDT, 2021, 115)

Talvez, mais do que elaborar direitos às crianças como parâmetros e fazê-las cumprir, deixá-las viver sua vida agora seria desafiador, longe de ser uma apologia a um ambiente livre (se é que isso existe), sem regras, na vida há regras, mas talvez outras. A demanda de formação de um sujeito bom, participativo, democrático, que se preocupe com o meio ambiente, que seja empático, que valorize a vida, que tenha uma profissão, que contribua para um mundo melhor e tantas outras, parece ser uma grande expectativa para todos que vivem cotidianamente nessas Instituições (crianças e profissionais).

A vida dessas crianças é uma vida de fluxo, de transformação, de experiências e de experimentos, que são adequadamente provisórios, fluidos, líquidos, desconfiados, alegres, interessantes e entediados que confirmam, acrescentam ou descartam outros conhecimentos que carregam consigo, pelas relações de interdependência que estabelecem com sua família, com os aparatos tecnológicos e mídias, com os amigos e conhecidos. (POOLI, 2021, não publicado)

Ter a expectativa de “construir ou consolidar” conceitos às crianças chega a parecer descabido: nesse momento, olhar para as crianças com a proposição de trabalho com as possibilidades de experiências requer uma organização de tempo e espaço que é factível com as exigências de rotina, organização de espaços iguais? Será que há pontos de fuga para a possibilidade de experiências sob a perspectiva de Larrosa com as demandas de objetivos, observações, rotinas, relatórios narrativos? Nas conversas com as profissionais e observações em uma Unidade Educacional de São José dos Pinhais encontramos algumas pistas.

5 A PEDAGOGIA E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: PERCURSO METODOLÓGICO E FERRAMENTAS DE ANÁLISE

Neste capítulo, serão expostas as escolhas metodológicas da pesquisadora e o percurso a ser percorrido no estudo e, com ele, as possibilidades de trabalho das profissionais com os CE. Explicitá-los contribuirá ao leitor transitar por um estudo que, desde sua gênese, não possuía caminho pré-determinado, hipóteses a serem afirmadas ou refutadas.

Como já mencionado, o ingresso no mestrado deu-se justamente pela tentativa de escapar das mesmas leituras e interpretações, das mesmas rotas, dos mesmos caminhos. Justamente por procurar outros caminhos, experencia-se que estes precisam ser desvendados à medida que a pesquisa toma forma e distancia-se de uma pesquisa de moldes tradicionais. A descoberta do perspectivismo de Nietzsche foi quase inevitável com a vontade de distanciar-me de autores tão utilizados na Pedagogia e me permitir vivenciar e experienciar o ambiente acadêmico por meio do mestrado. Nesse sentido, meu orientador mais que cumpriu sua função ao me confrontar com possibilidades. Pode-se afirmar que o anseio por outras interpretações, outros olhares, outras leituras fez-me perceber que o que buscava era amplitude de possibilidades, revelada em uma expressão nietzschiana, *margens de manobras*⁶¹, pois sempre me vi incomodada com um discurso pronto da educação, como se cada nova mudança no currículo (muitas vezes, somente de nomenclaturas) fosse resolver todos os problemas na aprendizagem ou no desenvolvimento das crianças, ou como se a educação e suas mudanças fossem solução para todas as mazelas sociais. Angustiava -me ver que muitas profissionais, no anseio de fazer o melhor, aceitam essa carga de responsabilidade salvacionista e as mudanças sem interrogar-se por quê.

Azevedo (2002), em seu texto *A interpretação em Nietzsche: perspectivas instintuais*, ajuda-nos a entender justamente sobre interpretação em Nietzsche. A autora nos escreve: “O pensador alemão, entretanto, diria que quaisquer critérios já decorreriam de um avaliar, mesmo o sentido ou a sua recusa constituem a imposição de uma perspectiva, o introduzir de uma interpretação.” (AZEVEDO, 2002, p. 72). Desse modo, quando interpretamos algo, quando somos movidos a interpretar, é justamente porque é valorado por nós, exprimimos valor a ele e buscamos entendê-lo. O valor é empregado ou produzido a partir do interesse de alguém, ele

⁶¹ Permitir-se uma reorientação, segundo Lúcia S. Hardt (2016), “uma liberdade no pensar e agir, de modo a apreender a liberdade também como margem de manobra. Uma espécie de estética do deslocamento para não perder o fôlego da vida e não se distanciar excessivamente da curiosidade que no indaga o que é o conhecimento, como ele se materializa” (HARDT, 2016, p. 9).

não nos é dado pronto, não é rígido, inflexível ou imutável. Não partimos do ponto zero ao nos dispormos a interpretar algo, essa disposição já é fruto de interpretação e já teve ou tem sentido de valor, que pode permanecer de uma maneira ou outra, mas que é mutável e transitória. E sob esse aspecto, entende-se a relevância da pesquisa, no sentido de que a interpretação dessa pesquisadora, com sorte, será transitória e não será fixa, e principalmente dará possibilidade de outras tantas interpretações que levarão a outras e outras.

Contudo, para Nietzsche, não formulamos nem mesmo explicações, já que elas pressupõem uma fixação do ser que só abstratamente se pode atingir. É porque o valor do mundo está em nossa interpretação que não podemos explicá-lo, mas apenas adentrá-lo a partir de vários ângulos, vê-lo sob diversos enfoques.” (AZEVEDO, 2002, p.72)

Azevedo (2002) nos esclarece que nossas necessidades, vontades e impulsos movem nossa interpretação, mais que isso, nossos impulsos são a nossa interpretação. Os Impulsos do corpo todo, o conjunto dos órgãos com seus movimentos constantes e ininterruptos é que constituem o viver. À proporção que se é afetado impacta a visão que se tem de algo.

A interpretação é sempre uma imposição de uma perspectiva, cuja base é dada pelas configurações de domínio manifestas por nossos impulsos que em perpétua mutação constituem aquilo que chamamos homem. Os impulsos manifestam-se em nossas medidas de valor. (AZEVEDO, 2022, p. 78)

Pode-se ter a impressão de que a interpretação em Nietzsche é uma verdade relativizada, em que tudo pode ser verdade e/ou que tudo pode ser não verdade. A esse respeito, Araldi (2002) auxilia-nos ao mencionar que a verdade metafísica busca transcender, apresenta-se como algo não influenciável, estéril. A verdade no perspectivismo da interpretação nietzschiana é constituída “da percepção, da linguagem, do pensamento e das ações humanas” (ARALDI, 2022, p.9). Em seu texto *Os desafios da Filosofia da Interpretação*, Araldi (2002) fala-nos que para não cair no relativismo da interpretação, Günter Abel⁶² faz essa diferenciação explicando-nos sobre três níveis de interpretação. O primeiro seriam as interpretações categorizantes, como, por exemplo, os conceitos lógicos, o segundo seriam os modelos uniformizadores, como as formas de intuição sensível, e o terceiro, as interpretações apropriadoras, que seriam os componentes normativos da prática da interpretação. E destaca que

Os três níveis estão intimamente relacionados, constituindo a lógica, a estética e a ética da interpretação.

⁶² Filósofo alemão, professor de filosofia teórica na Universidade Técnica de Berlim. Um notável estudioso de Nietzsche, procurando conciliar métodos da filosofia analítica contemporânea com os elementos filosóficos de Nietzsche.

A lógica, a estética e a ética, no entanto, possuem os mesmos limites, a saber, os limites da forma da práxis da interpretação (cf. Abel 3, p.30-31). Os limites da interpretação são, nessa perspectiva, os limites do mundo. (ARALDI, 2002, p. 9)

Sobre a verdade no perspectivismo nietzschiano, Lucia S. Hardt, em seu livro *Nietzsche e a Educação: desafios pedagógicos* (2021), também nos ajuda, esclarecendo que não se trata da buscar uma nova verdade ou de novas verdades como substituição, mas sim de reavaliar os valores que sustentam as verdades e ainda reconhecer que o desejo de conhecer o que nos é estranho não é infalível, sempre estamos acompanhados de certo autoengano, visto que somos impulsionados pelo desejo de conhecer e, concomitantemente, buscamos ancoragens para vivermos.

Encarar a verdade como uma crítica às nossas crenças e teses não produz desorientação e desespero; é antes momento afirmativo, de análise de valores e também de criação de outros. Está em questão uma paixão por mais conhecimento, por outra comunicação, e por isso a necessidade de uma constante crítica em relação àquilo que aceitamos como verdade. (HARDT, 2021, p. 90)

Interpretar não é uma estrada plana, sem curvas, desníveis e surpresas. Mas é o caminho que arduamente essa pesquisadora propôs-se a percorrer, mesmo que solitariamente. Assim, o que definitivamente se evitou nesse estudo foi um caminho sem inquietações.

Conforme nos alerta Sousa (2016, 110): “é nesse contexto que o perspectivismo de Nietzsche, esse aprender a olhar e a sentir a partir de diferentes perspectivas ou pontos de vista, pode contribuir para a promoção do diálogo entre perspectivas – o que não significa aceitá-las de antemão, sem crítica ou autocrítica”. Não se trata simplesmente de somar perspectivas, mas considerar o contexto dos indivíduos e permanecer aberto a um olhar múltiplo, para alargar horizontes e eventualmente transformar nossos olhares particulares para viabilizar o aumento da percepção e da potência do olhar. (HARDT, 2021, p.94)

Acredita-se que ao pensar, falar e principalmente atuar profissionalmente na educação, há de se evitar discursos homogêneos e/ou polarizados, contudo, não tenho presenciado algo diverso desse contexto. Ao contrário, quando se questiona, percebe-se aos poucos um certo movimento de exclusão, de indisposição e impaciência com a inconveniência de questionamentos. Em diversas oportunidades, posso afirmar que me sinto *fora do rebanho*⁶³, com um incômodo, uma inquietude que, muitas vezes, desanima-me e tantas outras me instiga a trabalhar na educação voltada para aquelas crianças de primeira infância que todas as manhãs são deixadas por seus responsáveis na Unidade Educacional onde trabalho. Bebês que pego no colo para acolhê-los quando choram, crianças bem pequenas que precisam de auxílio para alimentar-se ou ir ao banheiro. O que procuro destacar é simplesmente que busco no trabalho

⁶³ Para Nietzsche, viver em rebanho refere-se ao comportamento humano submisso e irrefletido, com objetivos limitados, uma vida sem incertezas, mas que busca verdades de ancoragem para segurança.

cotidiano a vivência de/e com crianças reais e que estão, a meu ver, a *anos luz* das idealizadas em alguns conceitos tão em voga⁶⁴.

Convergindo a essa perspectiva, o horizonte não é de planícies, ao contrário, a pesquisadora se despiu de suas verdades e de verdades “impostas” (aquelas que já nem se discute ou argumenta, pois *são o que são*), precisando treinar um distanciamento necessário, a atenção e a escuta na constante tentativa de escapar das polarizações, das dicotomias. Haverá cuidado para que as participantes do estudo não se preocupem com os parâmetros de certo ou errado, ou com qualquer juízo de valor perante seu trabalho.

A princípio, esta pesquisa se propõe a problematizar os Campos de Experiências como estrutura curricular presente no cotidiano dos CMEIs a fim desta configurar-se como uma possibilidade de interpretação, bem como instigar tantas outras interpretações.

Desse modo, Michel Foucault nos abre a possibilidade deste percurso de análise a partir da sua ideia de problematização e, com ela, o esforço para o necessário distanciamento que essa perspectiva propõe. James D. Marshall, no livro intitulado *Por que Foucault?* (2008), fala-nos da importância de dar um passo atrás para distanciar-se do objeto de pensamento. Um objeto de pensamento é quando algo perde a familiaridade e passa a ser motivo de questionamentos, dúvidas, dificuldades, e isso implica uma série de fatores sociais, econômicos, políticos que são entendidos como processos da prática.

Dar um passo para trás é, ao mesmo tempo, uma liberdade para Foucault. É a liberdade de separar-se do que se faz, de forma a estabelecê-lo com um *objeto de pensamento* e a refletir sobre ele como um problema. Um objeto de *pensamento* como problema não carrega “bagagem”... (MARSHALL, 2008, p.31)

Problematizar é ter no objeto de pensamento um problema, estando distanciado o suficiente para desobrigar-se das amarras de hipóteses, respostas e soluções a serem dadas. E como nos elucida Marshall (2008, p.31), “Não se deve abordar a problematização nem como adversário nem como um teórico ou ideólogo comprometido.”

Norbert Elias, a partir da proposta de pesquisa configuracional, é um autor basilar e nos abre horizontes de olhar o problema e os envolvidos não somente em particularidades e tampouco em generalizações. Elias, ainda, nos auxilia à, em uma pesquisa, olharmos para as

⁶⁴ Referem a conceitos que estão na ordem do discurso por um período que parece que sempre estiveram presentes e que todos atribuem o mesmo significado, causando uma naturalização e generalização, tornando-se cheias de significados e, ao mesmo tempo, vazias deles, como, por exemplo, as palavras protagonismo, emancipação, criança, autonomia, olhar sensível... Não se trata de desmerecer ou desqualificar nenhuma prescrição e produção acadêmica nesse sentido. Para aprofundamento, sugiro a leitura de OLIVEIRA, Milena Liz de. **O protagonismo das crianças: diálogo entre os conceitos e práticas que organizam a educação infantil**. 2020. 116f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação.

relações sociais, visto que são inerentes ao objeto e que essas relações são de poder, em níveis e ou graus diferentes em certos momentos, essas as relações são de interdependência e, portanto, são imprevisíveis e mutáveis. Barbosa (2015), ao comentar sobre o escrito *Introdução à Sociologia* de Norbert Elias, fala-nos justamente da relevância da interdependência e da mutabilidade das relações no conceito de *figuração* de Elias, e de que estão continuamente em fluxo.

Em *Introdução à Sociologia*, Elias (2008) deixa-nos clara a sua percepção de que indivíduos e sociedade não estão em lados opostos, ou são uma coisa ou outra, ao contrário, esclarece-nos de que há uma relação, e sempre há relação de interdependência entre os indivíduos, “e as sociedades, no fim de contas, não são mais do que unidades compostas em que os seres humanos individuais são as partes componentes.” (ELIAS, 2008, p.77). Podemos pensar na imagem de uma teia, em que há entrelaces, idas e vindas, movimento contínuo, diferente do que tendemos a ver e pensar na sociedade, como se não fizessemos parte dela.

Conceitos como «família» ou «escola» referem-se essencialmente a grupos de seres humanos interdependentes, a configurações específicas que as pessoas formam umas com as outras. Mas a nossa maneira tradicional de formar esses conceitos faz com que esses grupos formados por seres humanos interdependentes apareçam como bocados de matéria-objectos tais como as rochas, árvores ou casas. (ELIAS, 2008, p.13-14)

Pensar na pesquisa entendendo que há uma *figuração* em cada Unidade Educacional e que olhar para as relações existentes entre os indivíduos frente ao trabalho cotidiano com os *Campos de Experiências* não se caracteriza como a forma mais simples de fazê-la não há dúvidas de que enriquece a análise e faz com que a pesquisadora olhe por diferentes perspectivas o problema. Contudo, sabe-se que há um cuidado constante a ser considerado, conforme nos esclarece o próprio Elias:

O comportamento de muitas pessoas separadas enreda-se de modo a formar estruturas entrelaçadas. Uma visão atômica da sociedade baseia-se certamente em parte numa incapacidade de compreensão de que estas estruturas, sejam elas casamentos ou parlamentos, crises econômicas ou guerras, não podem ser compreendidas nem explicadas pela sua redução ao comportamento dos seus participantes tomados isoladamente. Este tipo de redução implica uma falha na compreensão da autonomia relativa do campo da investigação sociológica no que respeita ao campo da psicologia e, consequentemente, na compreensão da sociologia como disciplina que se relaciona com a psicologia. (ELIAS, 2008, p.144-145)

Convergindo ao apresentado, utilizo-me das palavras de Pooli (1998) ao tratar sobre a importância da construção argumentativa do objeto de pesquisa e como essa construção é fundamental para que pesquisadores não se tornem reféns da escolha metodológica tradicional, muitas vezes esperada pela academia, mas que não necessariamente é a mais adequada ao que busca o pesquisador.

Norbert Elias (1980), partindo de conceitos como configurações sociais, processo civilizador e teias humanas, considera que uma das tarefas das pesquisas em Ciências Sociais é a de tornar mais transparentes a opacidade das teias entrecruzadas de relações formadas pelas pessoas, impedindo-as de serem arrastadas por sistemas sociais de modo cego e arbitrário. (POOLI, 1998, p.102)

Fala-nos, ainda, da tarefa do investigador, que é justamente de tornar a realidade transparente e multifacetada e analisar as possibilidades de transformações e permanências. Mais que a escolha de um método ou metodologia para que a pesquisa se ajuste a ela, o que de fato é imprescindível é ter o rigor no percurso do estudo e ter claro o que se quer investigar e que o pesquisador terá que fazer escolhas ao longo do trajeto.

A abordagem qualitativa vem a contribuir com a análise dos dados coletados, não há nenhuma intenção em quantificá-los, mas sim de analisá-los frente às figurações, na perspectiva interpretativa e da problematização.

Becker (1993), ao escrever sobre métodos de pesquisa, ampara-nos nas escolhas e, desse modo, esclarece-nos que:

Pesquisas qualitativas são de natureza tal que têm menos probabilidade do que suas colegas quantitativas de serem explícitas sobre seus métodos. As situações de pesquisa qualitativa incentivam, poder-se-ia dizer exigem, a improvisação, e muitos pesquisadores qualitativos sentem que suas soluções *ad hoc* para os problemas de campo têm pouco valor fora da situação que as evocou. (Becker, 1993, p. 14)

Serão utilizados dois tipos de material empírico. O primeiro será a documentação pedagógica, como os planejamentos das professoras participantes da pesquisa, pois se entende que contribuem para a análise e a compreensão de como se daria a organização das práticas pedagógicas com os CE com as crianças e identificam possibilidades de trabalho no CMEI do município em questão. Com os planejamentos das professoras, pretende-se observar como, na prática, efetiva-se o que está nesses registros e, portanto, a observação desse contexto também é imprescindível para que a pesquisa tenha o alcance a que se propõe: *os CE na prática pedagógica*.

Outra ferramenta de coleta de dados que auxiliará para análise e que será utilizada é a entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista vem agregar justamente pela possibilidade de liberdade de fluidez na busca de informações com cada um dos participantes em suas subjetividades. Ademais, viabiliza uma flexibilidade nas perguntas, que é indispensável nessa pesquisa pela intenção da pesquisadora de não apenas ir a campo para ver, escutar e observar o que as profissionais dizem e fazem sobre a prática dos CE, como também estar preparada para ver e observar o que também muitas vezes não é dito, mas se pode perceber.

Segundo Becker (1993, p.80), “Uma entrevista é frequentemente qualificada de bem-sucedida precisamente pelo grau em que consegue trazer à tona atitudes cínicas e não

idealizadas”. A atenção, sensibilidade e perspicácia da pesquisadora à conversa na entrevista é crucial para a utilização adequada dessa ferramenta de coleta de dados, essa escolha traz material pertinente e enriquecedor para o estudo. Ainda é importante evidenciar que o contato com as profissionais antes e depois do momento da entrevista em si é imprescindível e ainda, valendo-me de Becker, não posso deixar de citar que:

O mais importante é que um traço característico da organização social se combina a um traço comum da civilidade cotidiana para tornar provável tanto que as pessoas que o pesquisador estuda sejam bem-sucedidas em dissimular o comportamento quanto que o pesquisador tenha condições de ignorar evidências contraditórias. A característica organizacional é a interligação da vida organizacional. (BECKER, 1993, p. 87)

Oportunidades do contato *in loco* com o campo de estudo após ter realizado o aprofundamento teórico foram fundamentais para suporte de análise dos dados coletados, assim como para a problematização que esta pesquisadora se propôs a realizar, verificar a prática pedagógica dos CE como possibilidade de trabalho educativo e como possibilidades de experiências, visto que estão organizadas em Campos de trabalho, portanto, como estas práticas estão acontecendo no cotidiano e o que pode se entender como práticas de experiências. “A relevância de uma pesquisa é diretamente proporcional ao nível de consistência teórica e à intensidade com que potencializa uma transformação da ordem.” (POOLI, 1998, p.107)

5.1 CAMPO INVESTIGATIVO

Essa investigação contou com a participação de uma Instituição de Educação Infantil do município de São José dos Pinhais. O convite foi feito por intermédio da Diretora de Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, que há princípio selecionou três Unidades Educacional para escolha da Pesquisadora. Os critérios de escolha foram: de que a Unidade Educacional não estivesse localizada no mesmo núcleo regional do CMEI em que a pesquisadora atua (objetiva-se verificar a *figuração* de uma instituição distinta); que tivesse duas turmas de Pré II no mesmo turno; e que um pedagogo estivesse atuando na Unidade sem vínculos com a pesquisadora com o objetivo de que tivesse a possibilidade de estabelecer um vínculo devido à pesquisa em si, sem amarras anteriores, evitando expectativas prévias de julgamento das partes. O município possui 44 CMEIs divididos em 6 núcleos, sendo os menores núcleos compostos de 6 CMEIs e os maiores compostos de 9 CMEIs. O estudo contou com participação de uma pedagoga da mesma Unidade das duas professoras das turmas de Pré II do período da tarde. As escolhas do profissional com o cargo de pedagogo como participante justifica-se, na perspectiva da pesquisadora, por se caracterizar como um dos nós

da teia do processo da prática pedagógica nas Instituições que detém a possibilidade de contribuir significativamente no estudo, pois é o profissional que está diretamente envolvido na organização pedagógica da instituição com o currículo dos CE cotidianamente. No que se refere à quantidade, deve-se ao tempo para análise dos dados e ao entendimento de esta ser uma amostragem qualitativa pertinente ao estudo. Sobre a escolha da quantidade de professores, sendo dois da Unidade Educacional, justifica-se, pois a intencionalidade é observar a *figuração* da prática com os CE com as mesmas orientações pedagógicas: pode haver diferenças nas práticas tanto com os CE como também nos registros (planejamentos) de cada professor. Os professores são também integrantes de uma teia de relações que movimenta a Instituição desde o momento em que acolhem as crianças no início de cada período, nas relações que estabelecem, até nas suas escolhas e/ou na elaboração de seus planejamentos, na formação continuada, por exemplo. A modalidade de Pré II escolhida dá-se por ser a última em que as crianças estarão no CMEI, pois no ano seguinte ingressam no Ensino Fundamental em novas Unidades. Para a coleta de todos os dados pretendidos, ocorreram quatro visitas na Instituição, sendo que o primeiro encontro durou pouco mais de 1 hora para o preenchimento do TCLE e conversa sobre o estudo. O segundo e terceiro encontro duraram aproximadamente 3 horas e a pesquisadora realizou a observação, a entrevista semiestruturada e a observação do material de trabalho. O quarto encontro durou aproximadamente 1 hora para observação e entrevista com a pedagoga. Todas as datas foram previamente agendadas e sugeridas pelas participantes da pesquisa a fim de evitar e/ou diminuir possíveis transtornos, as participantes foram informadas da livre participação e preservação de anonimato, assim como da possível desistência sem nenhum tipo de ônus, justificativa ou constrangimento.

A pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais sob a solicitação protocolada na prefeitura em maio de 2021, tendo a resposta no mesmo mês da solicitação, conforme anexo 1. No Apêndice 1, há o modelo do termo de consentimento livre e esclarecido; no apêndice 2, consta o roteiro prévio da entrevista semiestruturada, os questionamentos serviram como disparadores para abordagem dos temas pretendidos e, portanto, não foram tratados como perguntas estanques, ao contrário, objetivou-se uma conversa com as participantes. Sobre a observação, como dito em muitos momentos dessa pesquisa, desviei-me ao máximo em traçar ou definir percurso pré-determinado, os pontos observados foram extraídos da conversa com as profissionais participantes e pelo registro de seu planejamento, o que me impossibilita de delimitá-los rigidamente.

6 PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE O REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS E DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS SOB O OLHAR INTERPRETATIVO

Neste capítulo será abordado o campo investigativo com a análise dos dados coletados através da observação e entrevista semiestruturada, tendo como suporte a investigação teórica realizada.

As visitas à Unidade Educacional foram realizadas no início do mês dezembro de 2022, no período da tarde. Como mencionado, foram realizadas quatro visitas. De antemão as participantes demonstraram preocupação em “não ter o que mostrar”⁶⁵ (sic) devido ao período de término de ano letivo. Contudo, procurei tranquilizá-las evidenciando que o objetivo seria justamente observar o cotidiano, a rotina. Portanto, foi visível que, as professoras principalmente, estavam repletas de expectativas em apresentar o trabalho realizado no CMEI. Esclareceram e pediram que fosse pontuado que nesse período do ano letivo as propostas de projetos não estavam mais sendo realizadas e a organização do cotidiano estava somente com a rotina, sem contemplar esse item (um quadro organizador contendo itens como: recepção, cantos, roda de conversa, chamada, história, proposta projeto, lanche, desenho, fruta, parque, saída).

Pode-se observar que o CMEI dispõe de amplo espaço externo, com um gramado extenso e cuidado, em uma extremidade desse gramado há brinquedos de parque e mais brinquedos de parque em outra extremidade. Ainda, há um local de areia para as crianças brincarem onde foi feita uma cobertura para proteção. Há outro ambiente externo com mesas e bancos de concreto e um pátio coberto de tamanho razoável na entrada da Unidade. As salas observadas dispõem de bancadas em granito com pia, torneira e um solário. As professoras possuem sala de permanências com computadores, mesas e cadeiras que ficam ao lado da sala da pedagoga. Há ainda, sala própria para a direção, secretaria equipada e refeitório as crianças.

FIGURA 9: FOTOGRAFIAS DO CMEI PESQUISADO

⁶⁵ Referiram-se a realização de projetos, devido a proximidade do término do ano letivo haviam encerrado os projetos de trabalho e estavam trabalhando com a rotina.



FONTE: A autora (2022)

As entrevistas com as professoras e a pedagoga rederam conversas sem pressa, em que as participantes falaram sobre os assuntos abordados com desenvoltura, aparentando estarem dispostas a contribuir com a pesquisa não somente nessa oportunidade, mas também nos momentos em que tivemos contato durante os dias de visitas e nas observações, onde o relacionamento e acolhimento foram aspectos importantes para a pesquisa de campo. Sendo assim, houve a necessidade de distribuir os dados coletados em nove categorias: *caracterização das participantes/histórico profissional; o planejamento com os Campos de Experiências; formação em serviço; o que são os Campos de Experiências; experiência no seu ponto de vista; prática com os Campos de Experiência; experiência e a aprendizagem e desenvolvimento; avaliação da experiência das crianças e proposta de mudança*. Que são abordadas uma a uma através da seleção do material coletado e da minha interpretação.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES/ HISTÓRICO PROFISSIONAL

A pesquisa contou com três profissionais participantes *in loco*, como já mencionado: duas professoras de turmas de Pré II, do período da tarde, e a pedagoga da Instituição, um CMEI do Município de São José dos Pinhais – Pr, região metropolitana de Curitiba, capital do Estado. Para assegurar o anonimato das participantes, utilizo as letras do alfabeto para caracterizar as

professoras (PA e PB), e como há somente uma pedagoga, utilizo a própria abreviatura do cargo.

Todas as participantes estão na Educação Infantil por identificarem-se com o trabalho, relatando que tiveram experiências na etapa do Ensino Fundamental, porém não se adaptaram. Em todos os momentos de conversa, demonstraram satisfação pelo trabalho com a faixa etária de crianças da Educação Infantil e pela diferenciação de organização do trabalho pedagógico entre as etapas (EI e EF). Durante as conversas, emocionaram-se ao narrar situações do trabalho com as crianças. A profissional com maior tempo de trabalho no município é a pedagoga, que atua desde 2013. Está há 6 anos nesta Unidade. A Professora A atua há 5 anos no município e, destes, 3 neste CMEI. A Professora B atua no município e neste CMEI há 3 anos.

As professoras têm históricos profissionais em Instituições Públicas e/ou Privadas.

QUADRO 17: HISTÓRICO PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES

<i>PEDAG</i>	<i>Trabalho na Educação desde 2012. Trabalhei como professora em Curitiba por um ano e meio. Depois, em agosto de 2013, assumi como pedagoga em São José, já na EI. Fiquei três anos em outro CMEI e depois vim para cá.</i>
<i>PA</i>	<i>Eu entrei em São José e fui para o Fundamental, mas já trabalhei antes em Curitiba como educadora e trabalhava na educação infantil, aí fui para o Fundamental para ter experiência e descobri que o meu lugar é a educação infantil mesmo, que é a minha paixão, não adianta.</i>
<i>PB</i>	<i>Eu trabalhei na educação infantil do Sesc, tem uma proposta mais naturalista, tem essa preocupação com a criança, menos focada na alfabetização, então eu já tinha um pouco disso comigo. Depois eu fui para ensino fundamental, mas era outra realidade. Eu trabalhei no Santo Anjo, que era uma escola extremamente escolarizadora, então quando eu terminei a faculdade eu consegui ter as duas visões.</i>

FONTE: A autora e as entrevistadas (2022)

A identificação no trabalho com a faixa etária - a primeira infância - e as diferenças na organização pedagógica aparecem como aspectos relevantes na escolha das profissionais em trabalhar na etapa da Educação Infantil. Demonstram-se estabelecidas como parte integrante de um grupo, a Unidade Educacional, e em oportunidades mencionam sobre a colaboração entre as profissionais com ideias e materiais. Nas conversas durante os dias de encontros, as professoras, principalmente, falaram em trabalhar pelo bem das crianças, para que tenham boas experiências e que se lembrem dessa fase da vida (a primeira infância) com boas recordações.

Os relatos das expectativas em relação ao ambiente e às vivências na Educação Infantil, muitas vezes, passam como qualificadores de profissionais com o perfil para o atendimento a essas crianças. A partir do discurso que circula socialmente, pode-se perceber o entendimento sobre o que é, ou o que deve ser a Educação Infantil: um ambiente não escolarizante, que atenda às necessidades e interesses das crianças, com espaços preparados para as experiências, as brincadeiras, as relações etc. O que parece ser a expectativa das profissionais, pode-se perceber como exigências para essa etapa da Educação Básica, visto que quando as crianças ingressam no Ensino Fundamental, as expectativas das profissionais mudam, bem como as exigências.

6.2 O PLANEJAMENTO COM OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Anteriormente ao planejamento com a organização curricular dos CE, as Unidades Educacionais de São José dos Pinhais estavam submetidas à organização a partir do Documento do ano de 2015, chamado *Orientações Curriculares Municipais para a Educação*, esta Orientação previa a organização da prática pedagógica sob a nomenclatura de Linguagens. Havia duas Linguagens que continham áreas ou temáticas que deveriam estar prescritas no planejamento - *Linguagem Artística e Linguagem Oral e Escrita*. O planejamento deveria estar estruturado por sequência didática⁶⁶ e esta contemplar apenas uma das Linguagens.

Ao serem questionadas se haviam trabalhado com outra organização curricular anterior aos CE, as participantes mencionaram o trabalho com as sequências didáticas utilizando como componente curricular as chamadas Linguagens, esta orientação permaneceu até ser substituída pelo RCSJP em 2020, tendo os CE como prescrição para a organização curricular e assim alterando a estrutura do planejamento para projeto⁶⁷. A orientação para a organização do trabalho com os CE é de que necessariamente se relacionem, assim, por exemplo, *Corpo, Gestos e Movimentos* não deve ser abordado no planejamento isoladamente, mas sempre em conjunto com tantos outros CE que a intencionalidade do profissional conseguir agregar. “A proposta de trabalho com os campos de experiência, neste Referencial Curricular, exige a dialogia e o diálogo permanente entre eles e a decorrente interdependência com os projetos, os quais focam temáticas ou ações educativas específicas” (SJP, 2020, p. 166). A exigência de nova abordagem no planejamento parece ter ficado esclarecida para as profissionais entrevistadas.

QUADRO 18: PLANEJAMENTO COM OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

PEDAG	<i>Antes dos Campos de Experiências, era sequência de atividades. As professoras escolhiam uma das linguagens, não eram campos interligados, porque as linguagens não se comunicavam, e trabalhava aquela no dia. Era assim quando eu cheguei no município, era dessa forma a sequência de atividades. [...] A questão do planejamento não ficou muito fechadinho como deveria ser, na verdade, a gente ficou meio sem definir, mas eu fiz uma conversa com as professoras no início do ano, de que elas deveriam contemplar principalmente os direitos de aprendizagem. Elas tinham que observar se estão sendo trabalhados os direitos e não focar exatamente nos objetivos. As professoras têm essa noção do que são campos de experiências, que eles precisam ser trabalhados, estão interligados e que não é para trabalhar só um CE no planejamento. Eu acredito que ficou claro para elas, não sei se na hora de colocar no planejamento isso ficou muito claro porque até</i>
-------	---

⁶⁶ Sequência didática: uma sequência prevista de atividades sob uma mesma temática, conteúdo ou, no caso, Linguagem. Possui tempo previsto, com atividades articuladas e ordenadas, geralmente das mais simples às mais elaboradas, tendo como finalização a proposta de uma produção realizada pela criança.

⁶⁷ Projeto didático: o projeto deve prever o compartilhamento na sua produção entre o professor e as crianças, sempre tem como ponto de partida uma situação- problema, uma curiosidade, um interesse. Deve gerar resultado e, portanto, ter uma organização com início, meio e fim, as etapas podem ser construídas conforme andamento do projeto, contudo, não se deve perder o foco, o objetivo do trabalho inicial.

	<i>para eu dar essa orientação em alguns momentos ficou meio perdido. Não existe um padrão de planejamento, as professoras fazem o que conseguiram entender, eu estou respeitando esse momento de transição, são processos que precisam de tempo, por isso que esse ano eu não cobrei muito delas essa formatação. Como a gente trabalhou bastante, eu acredito que as professoras entenderam o que são os CE, que as crianças precisam experimentar esses CE e que eles estão a todo momento que as crianças estão experimentando, estão vivenciando, e que isso não é uma coisa só como nas Linguagens que naquele momento específico a professora que direciona. Então eu acho que isso ficou claro para as professoras, mas no planejamento sistematizado ainda muita coisa precisa, estamos caminhando!</i>
PA	<i>Lá em Curitiba, eu comecei num CEI conveniado com a prefeitura e a gente seguia a Base do município, depois fui para um CMEI e lá também era por Linguagens. Entrei aqui (São José dos Pinhais) para o CMEI bem no ano em que entraram os Campos de Experiências.</i>
PB	<i>Quando eu cheguei no CMEI já estava em processo de adaptação a questão dos Campos, mas é um processo que está começando agora, sabe, não é muito antigo. [...] eu vim para São José e fiquei muito feliz que era essa proposta mais aberta, mais pensada na criança. Então não tive tanta dificuldade de entender porque era uma coisa que eu já tinha conhecimento, mas para as professoras era bem difícil, até agora é, na verdade, mas eu já sabia sobre o que se tratava.[...] Então, quando eu cheguei estavam conversando sobre isso, que ia mudar a forma de planejamento, que não seria mais a questão da sequência e que não chamava mais sequências, mas chamava projeto. Agora já não vai mais ser projeto, mudou para sessão, então está uma confusão. É uma confusão, a gente está em período de adaptação, desde que eu cheguei não se consolidou nada. [...]A gente tem um quadro de planejamento, não é um planejamento descritivo, eu vejo qual atividade que eu passei e o CE aproximado que ela chega. Mas a gente não está muito presa nos objetivos. Os campos a gente estudou bastante, mas não precisa pegar lá exatamente o objetivo que você trabalha no Campo, os objetivos são mais um norteador do que uma obrigação de ter que estar escrito exatamente qual. A gente sabe que o CE precisa ser trabalho, qual CE a gente vai desenvolver, os objetivos estão adicionados ali.</i>

FONTE: A autora e as entrevistadas (2022)

Sobre a alteração da organização curricular de Linguagens (de acordo com a Orientação Curricular anterior) para CE, as três profissionais apontaram que a principal diferença de organização pedagógica foi a possibilidade de interligação entre os Campos. A pedagoga menciona não ter exigido de sua equipe de trabalho uma formatação de planejamento a ser seguido na Unidade, por ainda estarem em um momento de transição. Pode-se observar no RCSJP que há dois itens específicos que tratam do planejamento, são eles: *Documentação pedagógica e percurso avaliativo*, e o seu sucessor, *Planejamento e Organização com o foco nas crianças*, os quais abordam o papel do pedagogo na orientação e formação de sua equipe para o registro de sua intencionalidade (o planejamento), a importância do registro como documentação pedagógica e que esta deve estar pautada na observação das crianças pelos profissionais para projetar as práticas pedagógicas. Os itens ainda contemplam questões que servem como reflexão para os profissionais, dispõem de um quadro de modelo de planejamento e, por fim, diferenciam as atividades permanentes com outro quadro chamado de atividades cotidianas, mas que são práticas de rotina. Contudo, pude perceber que a pedagoga preocupava-se em orientar sua equipe e dar-lhes suporte dentro de suas possibilidades, projetando para o próximo ano a orientação sobre o planejamento.

As respostas sobre essa mudança e o observado levam a concluir que a prática do trabalho pedagógico, de fato, não sofreu alterações, mas sim a exigência de sequência didática

para projeto, no entanto esta alteração não aparece no planejamento das profissionais da maneira como é registrado. A mudança didática na estrutura do planejamento pode ser percebida mais no discurso das professoras do que no descritivo planejado. A participante PB mostrou um quadro de planejamento que utiliza, porém, este quadro é o Quadro Organizador da Rotina, conforme exemplo na imagem abaixo fornecido por ela, na qual conseguimos ter a percepção das atividades planejadas para a semana, mas sem o planejamento em que possamos entender as intencionalidades da profissional, os objetivos pedagógicos, os CE que deveria abordar etc.

FIGURA 10: FOTOGRAFIA DO QUADRO UTILIZADO PARA PLANEJAMENTO

PROFESSORA:		TURMA: PRÉ II				
PLANEAMENTO PRESENCIAL						
22 a 26 de						
PRÁTICAS EDUCATIVAS	HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA 22/08	TERÇA-FEIRA 23/08	QUARTA-FEIRA 24/08	QUINTA-FEIRA 25/08	SEXTA-FEIRA 26/08
RECEPÇÃO	13H00	Recepcionar as crianças+ Vistar as agendas	Recepcionar as crianças+ Vistar as agendas	Recepcionar as crianças+ Vistar as agendas	PERMANENCIA	Recepcionar as crianças+ Vistar as agendas
CANTOS	13H05	Alfabeto gigante EVA Animais 3D montagem Pecinhas Robô	Casinhhas / Brinquedos diversos Carrinhos	Ateliê : Desenho Recorte e colagem Cola colorida	PERMANENCIA	Dia do brinquedo
RODA DE CONVERSA	13H50	Conversa livre com os pequenos	Conversa livre com os pequenos	Conversa livre com os pequenos	PERMANENCIA	Conversa livre com os pequenos
CHAMADA	14H00	Chamada das características	Chamada dança das cadeiras	Chamada do sobrenome	PERMANENCIA	Chamada reconhecendo as letras que compõem o nome próprio.
HISTÓRIA	14H15	Uma cantoria (Ana Maria Machado)	A girafa sem sono (Liliana e Michele Iacocca)	Baleia na Banheira (Susanne Straber)	PERMANENCIA	Cheirinho de neném (Patrícia Santana)
PROPOSTA PROJETO	14H30	Projeto pequenos artistas: Releitura da obra a Noite estrelada, observação e desenho com giz pastel.	Projeto pequenos artistas: Aplicação do glitter prata na atividade desenvolvida anteriormente, releitura da obra a Noite estrelada, observação e desenho com giz pastel.	Projeto pequenos artistas: Conhecendo a obra " Os Girassóis(1889). Observação da obra de arte , os elementos, cores e números que compõem a obra.	PERMANENCIA	Projeto pequenos artistas: Pintura dos girassóis no vidro da sala de aula. (Segunda opção no bambolê)
LANCHE	15H00	Lavagem das mãos+Acompanhar as crianças no refeitório	Lavagem das mãos+Acompanhar as crianças no refeitório	Lavagem das mãos+Acompanhar as crianças no refeitório	PERMANENCIA	Lavagem das mãos+Acompanhar as crianças no refeitório.
DESENHO	15H20	Fruta do dia	Criaturas de argila	Pintura das criaturas de argila	PERMANENCIA	Desenho livre
FRUTA	15H45	Fruta do dia	Fruta do dia	Fruta do dia	PERMANENCIA	Fruta do dia
PARQUE	16H00	Parque Areia	Parque Novo	Pátio Caixa d'água	PERMANENCIA	Parque Pneu
SAÍDA	16H30-17H	Livros	Desenho livre	Massinha de modelar	PERMANENCIA	Brinquedo

FONTE: A autora e a professora PB (2022)

Pelo modelo de registro da organização da prática pedagógica utilizado pelas professoras, não há como diferenciar se as profissionais estão trabalhando o currículo por CE ou por qualquer outra organização curricular. Não é perceptível nessa forma de registro e

tampouco pela descrição das atividades do item do Quadro de Rotina – *Proposta do Projeto* – a escolha didática. As propostas podem continuar e, ao que aparentam, continuaram semelhantes, independentemente da exigência entre as Orientações Curriculares Municipais (Linguagens) para a Educação e o Referencial Curricular de São José dos Pinhais (CE).

6.3 FORMAÇÃO EM SERVIÇO

A temática da formação aparece como prática imprescindível na atualização dos profissionais, na busca por desempenhar um trabalho adjetivado como melhor, na necessidade de conhecer as novas propostas que surgem, a alteração nas documentações legais etc. Essa categoria foi abordada na entrevista, mas também apareceu em tantos outros momentos de conversa com as profissionais durante as visitas ao CMEI. Assim como mencionado no Capítulo de Introdução, a necessidade que tive de autoformação ao deparar-me com as seguidas proposições de mudanças que surgem na Educação igualmente foi demonstrada pela pedagoga entrevistada em sua fala como uma busca solitária.

Devido à exigência de implementação do RCSJP, as profissionais apontaram as formações no ano de 2020 como fundamentais. Estas formações foram organizadas pelas pedagogas de cada CMEI, de forma remota (on-line), por incentivo da SEMED. Cada pedagoga organizou a frequência e as datas das reuniões com seu grupo; no caso deste CMEI, a pedagoga realizou encontros on-line uma vez ao mês e relatou que teve a necessidade de autoformação, assim buscou os documentos da BNCC e do RCSJP para leitura, pois não teve uma formação da SEMED previamente para realizar os estudos com a sua equipe de trabalho. As profissionais foram questionadas se tiveram formação para o conhecimento do conteúdo da BNCC e do RCSJP, abaixo as respostas.

QUADRO 19: ACESSO A BNCC E RCSJP

PEDAG	<i>Sim, e a gente estudou bastante na pandemia, aproveitei que a gente estava com aquele período sem vir para o CMEI e estudamos bastante, foi uma proposição da Secretaria para os pedagogos fazerem a formação com suas equipes. Então fiz vários momentos formativos com as professoras sobre a BNCC, a gente leu bastante os campos, os direitos de aprendizagem, focando mais essa questão no geral, não especificamente nos objetivos que têm que ser alcançados. Vimos bastantes vídeos, inclusive do Paulo Fochi que na época falava bastante e a gente também leu bastante sobre.</i>
PA	<i>Tivemos, a pedagoga passou, foi bem o ano da pandemia. Nesse ano que ela passou muita coisa para gente e foi mais ela mesmo, porque nessa fase a prefeitura mandou dar as formações online, mas ela sempre estava auxiliando a gente, sempre. [...] Eu acho que estudamos mais o Referencial de São José.</i>
PB	<i>A SEMED estava implementando o Referencial, já era trabalhado. Era na época do 'boom' da BNCC e pensamos: - vamos focar nisso! Que é isso que a gente precisa entender agora, é assim que a gente vai trabalhar! E..., recentemente, tinha mudado a lei, porque eu não sei como que era anteriormente. [...] Então no período da pandemia a formação era online, a gente teve muitos encontros online. [...] A pedagoga, a gestão, todo mundo que ficou em casa, estudava. A pedagoga</i>

	<i>dava textos para gente, então ela usou bastante esse tempo para gente estudar e se apropriar disso que era uma novidade.</i>
--	---

FONTE: A autora e as entrevistadas (2022)

Na conversa, todas as profissionais mencionam a leitura como principal acesso aos documentos e a utilização de vídeos, assim, foram questionadas sobre a contribuição do material utilizado nas formações - a BNCC, RCSJP e vídeos do autor Paulo Fochi.

QUADRO 20: MATERIAL UTILIZADO NAS FORMAÇÕES E A CONTRIBUIÇÃO DAS FORMAÇÕES NA PRÁTICA.

PEDAG	<i>Eu lia e separava textos. Via que que era importante para professoras saberem. Algumas vezes, eu separei para apresentação, por exemplo: - Acho interessante esta questão aqui para o Infantil III! Fui separando vários momentos e a gente fez isso também com nosso Referencial. [...] Eu já tinha ouvido falar da BNCC, só que ainda era tudo muito muito distante. Mas o Referencial com certeza me ajudou muito porque eu vi, peguei ele e com o Referencial eu consegui fazer o link com a BNCC. Até porque a BNCC é um documento bem grande, né! E aqui está o recorte mais específico para nós, então facilitou bastante, mas eu tinha acesso sabia que existia.</i>
PA	<i>Eu acho que usamos mais o Referencial de São José, e me ajudou muito. Quando veio tudo isso foi aquele 'meu Deus!! O que vai ser agora!' Mas as formações tiveram uma importância significativa sim, porque foi esclarecendo muitas dúvidas que a equipe tinha e foi norteando a gente para o caminho certo.</i>
PB	<i>Eram trechos do Referencial daqui de São José. Eu tenho até o documento que é aquele trecho da BNCC da Educação Infantil, então a gente estudou aquilo lá, e estudou direto o arquivo da BNCC.</i>

FONTE: A autora e as entrevistadas (2022)

Todas as participantes relataram que a formação e, no caso da pedagoga, a autoformação organizada, auxiliou na prática pedagógica. A prioridade de estudo foram os *direitos de aprendizagem* e os CE, e elas mencionaram que no início preocuparam-se sobre como seria a mudança proposta e sobre o que de fato mudaria, mas aos poucos foram entendendo a nova proposta. Ao que parece, para além de entender a proposta, as profissionais foram se adaptando a ela, foram adaptando as práticas já realizadas com as exigências da nova realidade, que naquele momento era a elaboração de propostas de atividades remotas. As famílias compareciam à Unidade a cada quinze dias para retirada de propostas de atividades às crianças e para entregar as já realizadas. Após o período da pandemia, houve a necessidade de outra adaptação, com as crianças e as novas exigências descritas no RCSJP.

Nas falas, dois aspectos chamam a atenção: parece haver uma indefinição entre o conteúdo dos documentos – há momentos que mencionam o RCSJP e há momentos que mencionam a BNCC. E o outro aspecto é que os textos de estudo foram selecionados previamente pela pedagoga segundo seu critério do que seria importante para as professoras, sem verificar com as professoras o que seria a prioridade, as demandas delas. Talvez a incerteza sobre o conteúdo constante em cada documento deu-se justamente por esta seleção: as professoras, por terem acesso a trechos, não conseguiram distinguir os documentos. É imprescindível que as profissionais leiam na íntegra os documentos que orientam seu trabalho.

A BNCC e o RCSJP são documentos distintos e apesar de o Referencial estar de acordo com o conteúdo da BNCC, o conteúdo é distinto, como pudemos verificar no Capítulo 3.

Contudo, pode-se notar a sensação de urgência em conhecer algo novo, tanto na fala da pedagoga como das professoras. Se sob a necessidade de conhecer uma proposta e ao mesmo tempo ter que implementá-la, de fato, inviabiliza a leitura de documentos extensos. Há possibilidade real é de que o estudo seja somente de trechos pontuais. Essa sensação é conhecida aos que trabalham na educação e a necessidade de rápida adaptação para “colocar” em prática com a mesma sensação de urgência. Assim, é notável que a formação em serviço deve ser valorizada, pois é fundamental para que as profissionais possam organizar sua prática pedagógica de maneira mais segura e intencional.

6.4 O QUE SÃO OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

O que são os CE é um questionamento basilar para a organização do trabalho pedagógico sob a documentação atual no país - a BNCC e, no município de São José dos Pinhais - o RCSJP. Como vimos no Capítulo 3, ao percorremos genealogicamente pela documentação da Itália, do Brasil e de São José dos Pinhais, os CE estiveram presentes em momentos distintos e por condições de possibilidades também diversas.

A documentação educacional da Itália 2012 serviu de inspiração para a BNCC, mas o documento que conceitua a ideia dos CE na educação italiana é o do ano de 1991, em que são explicados como uma identificação dos setores de competências da criança, indicando os diferentes ambientes do fazer e agir em experiências concretas e definidas. O texto esclarece ainda que em cada CE deve haver a percepção de resultados educacionais, o percurso metodológico como os indicadores de verificação explícitos e definidos com o ritmo da criança. Na BNCC, os CE são explicados como arranjo curricular que devem acolher as experiências concretas e os saberes da criança, devem basear-se nos conhecimentos fundamentais que as crianças precisam ter acesso associados às suas experiências. No RCSJP, os CE são explicados como a articulação entre o direito da criança à aprendizagem e o acesso ao conhecimento sistematizado, e que cabe à Instituição dar sentido às vivências das crianças, e menciona que as experiências devem contemplar as dimensões do *ser, pensar e agir*.

Os CE foram escolhidos como a estrutura curricular da organização pedagógica para a Educação Infantil brasileira, sendo assim, é fundamental que as profissionais tenham o conhecimento da invenção deste conceito.

QUADRO 21: O QUE SÃO OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

PEDAG	<i>Os Campos de Experiências foi a forma que a BNCC encontrou para explicar a divisão das áreas que as crianças precisam desenvolver. Através das experiências podem se desenvolver ainda mais. As professoras têm essas noções do que é Campos de Experiências e que eles precisam ser trabalhados interligados, que não é só um.</i>
PA	<i>Na minha visão é tudo que eu vou oportunizar para a criança, é o meu Norte sobre como vou trabalhar com a criança. Que a partir dele é o que vou explorar. É o que as crianças vão experimentar, para mim eu acho que é isso.</i>
PB	<i>(risadas)... Para mim são as áreas que a gente precisa desenvolver na criança. Porque a gente precisa saber quais áreas que a gente precisa desenvolver nela, acho que seria isso assim.</i>

FONTE: A autora e as entrevistadas (2022)

A percepção de que os CE são uma divisão de áreas a serem desenvolvidas nas crianças não está descrita nem na BNCC e tampouco no RCSJP, contudo é essa a ideia que aparenta estar consolidada na equipe de trabalho entrevistada. Nos documentos aparece a perspectiva de aprendizagem por experiência, aprendizagem e desenvolvimento por meio do fazer e agir da criança.

Os documentos da BNCC e do RCSJP mencionam que os CE são um arranjo curricular, não devem ser trabalhados isoladamente, mas sim de maneira transdisciplinar. Percebo que essa perspectiva de trabalho conjunto entre os CE ficou clara e que talvez tenha sido a principal mudança ocorrida, pois a organização do tempo e espaço não foi alterada. A configuração dos espaços permaneceu a mesma, apenas foi formalizada no documento do RCSJP com os quadros sobre o que deve ou não conter nas salas, por exemplo, como deve ser a limpeza, brinquedos etc. O quadro orientador da rotina também não foi alterado de início, passou por ajustes, mas as atividades permanentes permaneceram. Como pudemos verificar, as ideias inaugurais dos CE italianos são de setores de aprendizagens, mas nas conceituações da BNCC e do RCSJP, essa ideia distancia-se das explicações. Em conversas nas visitas, as profissionais demonstraram desconhecer as legislações italianas abordadas nesta pesquisa, assim, essa ideia de áreas talvez esteja nas explicações do RCSJP de cada CE. Nas ementas há preocupação de aproximar os CE à ideia das chamadas áreas de conhecimento, que são distintas de áreas de desenvolvimento, essas estão mais próximas a uma educação psicologizada, mas esta diferenciação não aparece na fala das profissionais.

Quando questionadas, a princípio, as profissionais demonstraram-se um pouco apreensivas ao responder. A participante PB soltou uma grande risada e, em seguida, instantes de silêncio para iniciar sua resposta. Talvez não haja certeza do que são os CE, se o trabalho desenvolvido está seguindo a prescrição legal atrelada à ideia de que o que se está fazendo esteja certo ou errado.

6.5 EXPERIÊNCIA NO SEU PONTO DE VISTA

A prescrição curricular exigida por CE conduz inevitavelmente para que a categoria experiência seja amplamente abordada nas conversas pedagógicas e entendida na legislação, afinal, o currículo se compõe de *Campos* e de *Experiências*. No Capítulo 2, percorremos genealogicamente a percepção de experiência e conhecimento, mais precisamente no item 2.3 discorremos sobre as percepções distintas de experiência, selecionando dois nomes de destaque, John Dewey e Jorge Larrosa. O primeiro, por ser um importante nome do pensamento sobre a experiência educativa, que é entendida por ele como uma experiência intencionalmente preparada pelo professor à criança, com objetivos de aprendizagem; uma experiência escolar que tem como ponto de partida uma situação problema; percebe-se que a BNCC está próxima dessa percepção sobre a experiência. O segundo, mencionado no RCSJP, em seus textos falamos de uma experiência não de experimento (método para uma hipótese ser comprovada ou refutada), mas de experimentação (de experimentar) sem final definido, sem resposta necessariamente, uma experiência sem a intencionalidade didatizada ou pedagogizada, mas que pode levar à aprendizagem ou não. No percurso da pesquisa, sem dúvida, a categoria experiência foi uma das minhas inquietações, e não poderia deixar de abordá-la nas conversas e entrevista com as profissionais.

QUADRO 22: O QUE É EXPERIÊNCIA

PEDAG	<i>Acredito que é o que criança está vivenciando naquele momento. O que ela está experimentando junto ao que ela já sabe. O que ela vai descobrir, isso é experiência, um momento que a criança está construindo o conhecimento, eu imagino que seja isso. [...] É algo que eu vivi, que foi significativo e que de alguma forma me marcou, porque quando a gente faz a experiência é algo que tocou, é algo que mexeu. Então eu acredito que a experiência é algo que te move, te marca, senão não vai ser, não vai nem lembrar.</i>
PA	<i>Ai, eu acho que experiência é tudo o que a criança vai vivenciar. Por exemplo, eu vou trabalhar sobre as abelhas, vou ver tudo que ela pode explorar sobre um texto, tudo que ela vai vivenciar, o que ela vai descobrir, o que eu vou passar. Vai ter a minha parte, mas vai ter a parte da investigação dela sozinha. Então eu acho que tudo que eu posso oferecer para criança é a experiência, tudo o que essa criança vai experimentar, vai viver, vai explorar. [...] Para mim é isso, eu acho que é o que eu vivi. Porque, no meu modo de pensar, eu não posso viver nada só na teoria, digamos assim, só sendo falado, eu preciso colocar em prática para estar experimentando, então acho que a experiência é ir fundo naquilo.</i>
PB	<i>Experiência é as crianças estarem em contato com diferentes oportunidades, tanto na parte de manipulação, de criatividade... para elas vivenciarem, experimentarem. Eu acredito que tem uma relação muito prática, seja ela experimentando corporalmente, uma ação, seja pensando. Nesse sentido, eu vejo muito importante colocar a criança para refletir sobre alguma coisa. Eu penso muito que a escola tem que abrir o olhar da criança para as possibilidades do mundo. As crianças vêm de casa com um pensamento, eu acho que a escola por meio desse convívio com outras crianças, com outras realidades deve expandir o mundo da criança por meio dessas experiências. A criança precisa estar inserida, não estar fazendo algo escrito, digamos assim, mas está experimentando o mundo de todas as formas possíveis.</i>

	<i>[...]Para mim, experiência é quando já passei por uma determinada ação, uma determinada situação e tirei alguma coisa daquilo, talvez seja uma coisa boa, talvez seja uma coisa ruim, mas eu tenho alguma coisa.</i>
--	---

FONTE: A autora e as entrevistadas (2022)

Nas respostas, as profissionais, no primeiro momento, expuseram o seu entendimento sobre a definição de experiências e referiram-se a uma experiência no CMEI; perguntei, então, o que era a experiência para cada uma delas, por essa razão, todas as respostas têm duas partes. Percebem-se algumas peculiaridades entre a percepção de experiência para as crianças e para as próprias profissionais.

A primeira resposta dada por cada uma delas tem visivelmente a acepção de experiência como uma finalidade educativa de ensino, quando se referem à manipulação, à possibilidade de expor a criatividade, de não necessariamente ter um registro escrito, na utilização do corpo, nas descobertas que levarão ao conhecimento. De acordo com Jorge Larrosa, autor escolhido para fundamentar o conceito de experiência no RCSJP, a experiência não é condição necessária para o conhecimento sistematizado, para a aprendizagem. O autor menciona que a experiência é algo que toca, que o move a ponto de o sujeito não ser mais o mesmo que antes, de não conseguir fazer a mesma coisa que antes da experiência vivenciada, mas não é o mesmo que dizer que aprendeu algo. Pode-se verificar nas respostas que experiência e vivência são termos utilizados como sinônimos, e vimos no Capítulo 2 que não são, nem mesmo nos documentos legais vivência e experiência não são entendidos como sinônimos, apesar de estarem com conceitos distintos na BNCC e no RCSJP. A vivência é o movimento da vida e é condição para a experiência, sob a perspectiva de Jorge Larrosa. O que as profissionais definem como experiência são as possibilidades de vivências intencionais preparadas para as crianças, e que talvez nem se caracterizem como vivências e ainda que podem transformar-se em experiências ou não. No RCSJP, há uma conceituação nebulosa de experiência que agrega diversas ideias distintas como sendo convergentes, enquanto nos estudos da equipe do CMEI, o material utilizado foi justamente o documento que tinha a necessidade de ser conhecido para a prática imediata. A categoria experiência merece e exige aprofundamento dada sua importância na proposta curricular.

A segunda resposta, que se referia à sua própria experiência (das profissionais), aparenta estar mais próxima da perspectiva de Larrosa. Talvez o obstáculo a ser ultrapassado é justamente se há como possibilitar essa experiência na *figuração* atual das Unidades Educacionais.

6.6 PRÁTICA COM OS CAMPO DE EXPERIÊNCIAS

Essa categoria é fundamental para a pesquisa justamente por estar no centro do interesse da pesquisadora, até aqui tratei de categorias entendidas como estruturantes para a prática com os CE. É no cotidiano da organização pedagógica que se tornam visíveis as perspectivas e os conceitos que foram abordados.

Através das categorias basilares que já abordamos, a prática com os CE não parece ter se alterado significativamente. Na observação realizada nas visitas, as propostas foram semelhantes, para não dizer as mesmas que as já realizadas anteriormente ao RCSJP. Não há nenhuma intenção de valorar ou qualificar as propostas de atividades, não é essa a intenção deste estudo, pelos anos de trabalho que tenho, percebo que em muitas ocasiões a condução do professor na proposta é mais relevante do que a atividade em si. O professor tem mais relevância no processo educativo do que percebe, ou no que lhe fizeram acreditar. A primeira intenção de aprendizagem é do professor para a criança. A aprendizagem em um ambiente intencionalmente educativo passa pelo profissional e pela criança. É o profissional que irá planejar e possibilitar as condições de aprendizagem intencionais e conscientes, ao contrário do discurso, ele é mais que mediador.

Como discutido no Capítulo 4, a organização da rotina para a prática pedagógica no cotidiano tem a possibilidade de ampliar ou inibir as vivências e isso está diretamente ligado às condições de possibilidades do momento social. Um exemplo disso é se puxarmos na memória ou na história por quantas exigências de novas propostas a educação do país tem passado em pouco tempo e sempre surgem como algo novo a ser desempenhado. Com a exigência de uma prática intencionalmente organizada para as possibilidades das experiências, os tempos e espaços precisam de atenção na organização. Assim, diferenciar rotina de cotidiano e entender que as relações espaço-temporais não são rígidas, mas sim possibilidades de organização social pode contribuir para uma prática, de fato, com os CE. As professoras foram questionadas como é a prática com os CE.

QUADRO 23: COMO VOCÊ UTILIZA OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

PA	<i>Os CE têm uma abrangência muito boa porque com eles eu consegui unir vários Campos, como O Eu, O Outro e O Nós e o Corpo Gesto e Movimento que são os campos que se falam, a gente está conseguindo unir. Dá para fazer um trabalho mais significativo que antes nas sequências didáticas. Eu trabalhava muito com as sequências lá em Curitiba, a gente ficava muito focado em uma linguagem e agora com os Campos abriu um leque, posso pensar em mais propostas, posso explorar mais utilizando os CE, tem mais liberdade.</i> <i>[...] Acho que um exemplo é como eu te falei que trabalhei as abelhas. Foi um projeto que a gente fez por causa da casa de abelhas que chegou no CMEI, da Secretaria do Meio Ambiente. Então a gente recebeu a casinha das abelhas e as crianças ficaram muito empolgadas em descobrir, saber o que era aquela casinha. Eu, vendo tudo isso, pensei: - vamos trabalhar sobre</i>
----	--

	<i>as abelhas! É sem ferrão? É com ferrão? - As crianças perguntavam, e respondiam - Não, mas ela tem um ferrão no bumbum que espeta, que machuca e a gente precisa matar - Com isso eu fui vendo todas essas angústias, todos esses questionamentos das crianças e fui mostrando como que era, como é uma abelha com ferrão, como é uma abelha sem ferrão. Chamamos um apicultor, ele conversou com as crianças, mostrei vídeos, documentários, levei elas lá na caixinha das abelhas, para elas viverem isso e verem como que é abelha. Então, acho que tudo isso foi uma experimentação para as crianças, porque elas não ficaram só no: - Ai abelha é o animalzinho, um inseto que fabrica mel -. Não! elas viram toda uma história do tempo de vida das abelhas, que tem uma abelha rainha, o porquê que tem uma rainha. Acho que isso foi muito significativo porque até as famílias chegaram para mim falando: - prof, que coisa mais linda, o Fulano chegou falando sobre isso, aprendeu sobre isso e eu não sabia que coisa bonita que vocês estão fazendo com as crianças! Acho que foi uma experiência para as crianças e que vão levar para vida delas.</i>
PB	<i>Com os CE, eu entendo que a gente meio que vai trabalhando tudo junto, então, às vezes quando vejo o Campo sozinho fico pensando que no começo foi um pouco difícil! Hoje essa distinção entre um CE e outro é difícil, porque quando vou trabalhar O Eu, O Outro e O Nós eu também estou trabalhando partes de outros CE, é uma inter-relação. [...] Eu percebo que foquei muito nesse campo de experiência e os outros talvez tenham sido trabalhados nos momentos de rotina, nos momentos de movimento. O CE Espaços, Tempos, Quantidades Relações e Transformações, percebi que não coloquei no planejamento, mas eu trabalhei as quantidades, as relações, talvez falte sentar e analisar um pouco melhor a minha prática. [...] Ai, eu acho que o exemplo da água na quinta-feira é bom. Sou uma professora que gosto de coisas novas, gosto de trazer as coisas novas para as crianças e, principalmente que envolva o movimento, o corpo. A experiência da água foi uma boa experiência sim, porque é uma coisa que sai da nossa rotina, que demanda um trabalho gigantesco, porque foi bem difícil, depois as crianças ficam alucinadas. Chegaram no CMEI enlouquecidos e saíram mais enlouquecidos ainda! Mas saíram com experiência, e não só um momento de diversão.</i>

FONTE: A autora e as entrevistadas (2022)

As professoras, ao responderem o questionamento, mencionam a inter-relação dos CE e demonstram certa dificuldade na separação dos limites entre um e outro. Percebe-se que se preocupam com o interesse das crianças, essa orientação aparece com bastante insistência no RCSJP em diversos trechos do documento, e entendem que a intencionalidade do professor, outro termo que aparece com frequência, também deve estar presente no trabalho com os CE.

Podemos verificar nas respostas que as professoras citaram uma prática com suas respectivas turmas. A primeira, PA, fez o relato de uma prática desenvolvida com a temática que envolvia uma caixa de abelhas sem ferrão instalada no CMEI. A segunda, PB, mencionou uma prática que foi realizada em um dos dias de minha visita ao CMEI, e, de fato, as crianças e professoras estavam animadas com a realização da atividade, houve a solicitação de roupas aos pais previamente e como naquele dia estava calor, foi a oportunidade e as crianças aproveitaram o momento com a água.

Nos relatos, foquemos na prática com os CE. Há possibilidade de entraves nessa abordagem de currículo, como houve com outras propostas, e talvez haverá com tantas outras que serão inventadas. Mais do que discutir se os exemplos são adequados ou não, acredito que caiba o questionamento na realização das abordagens pedagógicas sobre a aprendizagem e as possibilidades de **vivências** inseridas no cotidiano do CMEI, aspectos que me parecem

imprescindíveis para serem observados nos planejamentos. Houve uma oportunidade de vivência, mas não observei a intencionalidade de abordagem de nenhum CE.

Dando sequência à conversa, as profissionais foram indagadas se acreditam serem elas as possibilitadoras de experiências, conforme o seu entendimento do que é a experiência. As respostas foram as seguintes:

QUADRO 24: AS POSSIBILIDADES DE EXPERIÊNCIAS

PEDAG	<i>Eu acho que a proposta em si é muito importante, se vem uma orientação, uma lei lá de cima diferente, já vai te limitar. Então isso é muito importante, é ter documentos que norteiam o trabalho, que deem o aval para fazer isso e a estrutura também. Porque a estrutura aqui no nosso CMEI é boa, você viu, ele é maravilhoso! Na estrutura física dele tem um espaço maravilhoso da natureza e as salas são boas, são amplas até algumas ali atrás são menores, mas no geral a maioria têm solário, então dá para a criança ter mais experiências com a natureza, dentro da sala, em ambientes diferentes. A estrutura é importante e a proposta, então eu acho que sim, que elas possibilitam a experiência. Eu acho importante também que a profissional tenha a cabeça aberta para aderir às propostas, se ela não compra ideia fica difícil a formação que tem que estar junto.</i>
PA	<i>Sou eu professora como a mediadora, como a pessoa que está ali para observar e ter em mente que eu preciso realmente trazer coisas que são significativas que seja do interesse deles e que ao mesmo tempo eu consigo aprofundar. Aprofundar de uma forma que as crianças deslanchem e que não percam o interesse e, assim vamos para frente, porque não adianta eu chegar com uma proposta, dar uma semana e elas não terem mais interesse por aquilo.</i>
PB	<i>O que facilita e possibilita a experiência é o ambiente. As crianças nos propõem, nos mostram muitas possibilidades de experimentação, a nossa vontade é a de fazer acontecer. E essa vontade de querer fazer acontecer, para mim, é um desafio, mas eu tenho certeza de que não vou deixar de fazer porque tá em mim possibilitar a experiência para as crianças.</i>

FONTE: A autora e as entrevistadas (2022)

Nas respostas sobre as profissionais como possibilitadoras de experiências às crianças, houve unanimidade em afirmar que sim. A pedagoga e a PB mencionaram o ambiente como um elemento importante. A pedagoga reforçou em toda a sua fala que a estrutura é imprescindível e ressaltou as condições favoráveis desse aspecto na Unidade em que trabalha, frisou que a documentação normativa com a organização pedagógica atual é o ponto de partida para as possibilidades de experiências das crianças, pois entende que tanto a BNCC como o RCSJP são documentos mais “abertos”. Ao final de sua fala, cita o trabalho das profissionais como o terceiro aspecto possibilitador. As profissionais PA e PB reforçaram o seu papel como salutar, como possibilitadoras de experiências, realçando a condução do trabalho pedagógico como uma ferramenta de mediação entre a experiência e o interesse das crianças.

Se distanciarmos um pouco o olhar e problematizarmos o discurso, a inquietação talvez seja inevitável. Ao percorrermos no Capítulo 3 as prescrições curriculares do RCSJP, podemos perceber que não se trata de um documento “aberto”, há nele muitas páginas de exigências na organização do cotidiano das Unidades, o que talvez tire justamente o caráter do inesperado, que é inerente a vida e a experiência. Vimos na pesquisa documental e acima, na conversa com as profissionais, que a rotina é estabelecida com a exigência de várias atividades permanentes,

as salas devem ser padronizadas com quantidade de mobiliários, brinquedos etc., aspectos em que podemos perceber o controle do tempo e espaço.

Na ordem do discurso pedagógico atual, o interesse da criança é o ponto de partida para a prática pedagógica. Temos uma realidade de 20/22 crianças nessas turmas de Pré II, todas as crianças não demandam o mesmo interesse ao mesmo tempo, sem dúvida, há concessões, e deve haver: na vida, temos que fazer concessões a todo o tempo. As Professoras não mencionaram isso nas suas falas, mas mencionaram que cabe a elas manter o interesse da criança nas propostas que são construídas, talvez seja aí o ponto em que a ideia de experiência esteja muito próxima da prática malabarista das profissionais em realizar e propor o extraordinário. Outra ideia que podemos encontrar no discurso é de que o interesse é o condutor da experiência, e pudemos ver que, segundo Larrosa, essa relação não se dá necessariamente, não é condicionante. Nem experiência, nem vivência são condicionadas pelo interesse, pode, sim, haver este elemento, mas não é condição. As profissionais também foram questionadas sobre as dificuldades de possibilitar experiências às crianças, as respostas podem ser vistas no quadro abaixo.

QUADRO 25: AS DIFICULDADES PARA AS EXPERIÊNCIAS

PEDAG	<i>Olha, eu vou falar na questão é mais ampla. A proposta é muito boa, mas às vezes a gente não tem suporte de pessoal, como eu te falei, com uma professora para 20 crianças, é difícil! Muitas vezes ela não consegue dar atenção como ela gostaria, as professoras têm umas ideias muito legais, só que na hora de colocar em prática, isso dificulta! Ainda, nós temos muitas crianças que estão vindo para gente com laudo médico, é a inclusão, está aí, é lei, a gente tem que fazer ... incluir é um direito, a gente está aqui para isso! Só que muitas vezes não tem estagiário suficiente, esse ano é um exemplo, temos dez inclusões e duas estagiárias, tenho que ficar atenta sempre para ver onde precisa mais, isso dificulta! É uma falta de pessoal e de estrutura. Eu tenho um grupo bem bom, as professoras têm a vontade de fazer, compram a ideia, só que às vezes o que dificulta é essa falta. Às vezes tenho que falar: - Ah, mas nesse momento não dá! - Ou por falta de profissionais na Unidade ou por causa da questão de logística da sala em ter bastante crianças, eu acho que vinte crianças para uma professora só, nessa configuração, é difícil. Nessa proposta de qualidade, o número de crianças por turma é uma coisa que tinha que ser revista. Diminuir um pouco o número de crianças na turma para gente conseguir fazer o que a gente vê nas formações. Nos vídeos das formações, a gente vê menos crianças nas turmas ou tem mais de um adulto na sala, o que dificulta é isso!</i>
PA	<i>Olha, eu acho que muitas vezes acaba sendo o espaço, dependendo do que vou trabalhar. E muitas vezes não encontro meios para inserir a criança para realmente ter um significado, porque não adianta eu pegar algo que não é relevante no mundo que as crianças estão inseridas. No caso das abelhas, a gente tinha todo material, os instrumentos para proporcionar a experiência. Eu fico pensando muitas vezes que se o trabalho é de algo que não é da realidade da criança, isso não vai trazer uma experiência significativa. Quanto mais próximo está da realidade das crianças, da vivência delas, do cotidiano, acho que é mais fácil eu proporcionar essa experiência para elas.</i>
PB	<i>Para mim, é, principalmente não ter mais de uma profissional na sala. Não ter um suporte, um apoio, é muito difícil. Por exemplo, o momento da brincadeira com lama eu fiz porque eu estava com 12 crianças, se eu tivesse os 22 não iria conseguir fazer, é muito estressante para mim e para as crianças. A gente não consegue na prática porque, na teoria- digamos assim -, a professora precisa dar atenção a todos, se uma criança faz algo que não deveria, a gente tem que ir até a criança, abaixar ou se sentar para conversar com ela, para não fazer o que estava fazendo.... Mas, na prática, é a professora gritando feito uma louca</i>

	<i>porque o Fulaninho já está lá onde não deveria, enquanto ela ainda está lavando o pé de outra criança! A realidade é a professora surtada e depois se cobrando porque se acha uma péssima professora porque gritou! [...] Então, para mim, o que mais dificulta a experiência, para gente aqui não é o espaço, por que a gente faz, possibilita diferentes experiências, mas é a falta de auxílio, de ter alguém na sala para ajudar.</i>
--	--

FONTE: A autora e as entrevistadas (2022)

A pedagoga fez uma grande pausa para responder a essa questão e, na sua fala, é possível notar que foi um desabafo. Ressalta o interesse das profissionais em cumprir a proposta curricular e o esforço da equipe de trabalho, mais de uma vez, refere-se como sendo uma boa proposta, mas repete a falta de profissionais para desempenhar o trabalho como almejam, apontando a necessidade de apoio para as crianças com laudo médico e a quantidade de crianças por turma como elevada, a qual, no Pré II, é de 20 crianças, podendo chegar até 23 conforme demanda.

O cotidiano de uma Unidade Educacional é fervilhante, há movimento, barulho, imprevistos, uma multiplicidade de vontades, demandas. No discurso pedagógico, paradoxalmente, fala-se em crianças como seres que buscam a novidade, descobertas, têm interesse e criatividade natos, e tantos outros qualificadores que acabam por dar às crianças o lugar como limbo imagético de que todas são criativas, lúdicas, interessadas, buscam novidades, gostam de pular, correr, dançar... A proposta curricular do RSCJP é entendida como de qualidade pela pedagoga, e pode ser, mas são fundamentais as condições de possibilidade para implementar a proposta.

Pode-se recordar de outras tantas novas propostas que surgiram ao longo do histórico educacional do país e, conseqüentemente, dos municípios, e que, na prática, foram sofrendo mudanças e foram somente adaptadas por falta de condições de possibilidades, como, por exemplo, as práticas construtivistas na década de 1980. As figurações das Unidades, municípios e países é distinta em suas especificidades, as relações sociais também são distintas pelos costumes, momento histórico; transportar um modelo educacional de outro país já o desconfigura. Há propostas, práticas, organizações que se apresentam como “de sucesso”, como “de excelência” porque estão inseridas em determinadas figurações, em determinadas condições de possibilidades. Mostrar para as profissionais uma realidade de sucesso com a proposta sob outras condições de possibilidade não me parece muito assertivo.

A desconexão do prescrito nos documentos e das formações como a realidade fica evidente nas respostas da PA e PB. Ambas reforçam insistentemente a dificuldade de cumprir a exigência da proposta no cotidiano. A PB até menciona que na prática existe a diferença da teoria, mas acrescenta um “digamos assim” (sic) como um cuidado em separar prática e teoria. Como já discutida no Capítulo 4 a perspectiva de unidade, não se trata de juntar prática e teoria,

trata-se de um só elemento - a prática social. Entendo aqui que a referência da professora, nesse momento, foi para explicar que a realidade se distancia em alguns ou muitos aspectos da proposta curricular. A falta de profissionais para auxiliar no cotidiano aparece fortemente marcada nas falas – como pedagoga de CMEI, posso afirmar que, de fato, esse é um fator determinante no cotidiano e não somente pelo aumento expressivo na quantidade de crianças que já possui laudo médico antes mesmo do ingresso no Sistema Educacional Formal, mas pelas peculiaridades de cada ser humano, que independe da sua idade.

É possível perceber na fala das profissionais a autocobrança para realizar as prescrições do RCSJP. Nos momentos de observação, as professoras mencionaram que muitas vezes pensam em propostas de projetos que julgam interessantes às crianças, mas não dão seguimento para evitar a própria frustração.

Convergindo ao exposto, a percepção que tenho é de que uma proposta curricular descrita em um documento completo que tenha a intenção de abranger todos os aspectos que envolvem o cotidiano das Unidades Educacionais precisa dar suporte e estrutura para condições de possibilidades de implementação, isso é vital para o ambiente educativo. Entendo que não há como mensurar, avaliar, qualificar uma proposta excelente se não há como executá-la, não existirá um currículo infalível, uma proposta perfeita. Trabalhamos com pessoas reais, em Unidades inseridas na realidade de uma comunidade. Urge na educação problematizarmos as propostas que surgem de tempos em tempos para o mundo em que vivemos, com as condições de possibilidades que temos. A fala das profissionais é impactante, revela a dificuldade e, pior, a inviabilidade da proposta. Essas demandas precisam ser discutidas, reveladas, problematizadas. Pois é nas Instituições é que se tem a organização do exigido em lei e são as profissionais que melhor sabem revelar suas possibilidades e limitações.

A pedagoga foi questionada se, na sua percepção, houve mudanças na prática pedagógica das professoras com os CE. Podemos verificar sua resposta no quadro abaixo.

QUADRO 26: MUDANÇA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

PEDAG	<i>Olha, sinceramente, não mudou muita coisa no sentido de funcionamento, porque as professoras continuam usando a mesma rotina. O que mudou, na verdade, foi a forma que elas fazem o planejamento dentro do projeto, elas não precisam ficar focando só um CE, mas a estrutura continua, não mudou muita coisa no trabalho delas.</i>
-------	---

FONTE: A autora e a entrevistada (2022)

Apesar da percepção da pedagoga de que não houve mudança substancial, há percepção de que mudou a forma de planejamento, mas já pudemos verificar que no planejamento não conseguimos perceber a mudança, pois não há registro dos projetos, apenas a descrição das atividades que o envolvem. Pelo que pude observar, pelas conversas que tivemos nos dias de visita, de fato, na prática não parece ter havido mudanças, houve adaptações sutis para atender

às formalidades, com as dificuldades que se impõem no cotidiano do CMEI com a desconexão em pontos da proposta as profissionais realizam o trabalho pedagógico no limite de suas possibilidades. Os CE aparecem nas falas das professoras, mas não necessariamente são os CE, porque as atividades propostas são as mesmas ou muito semelhantes. Os CE aparecem no *Livro de Registro de Classe* (documento formal em que se registra frequência das crianças e conteúdo trabalhado), como a própria professora mencionou que realiza a proposta e depois verifica com qual CE ela se encaixa.

6.7 EXPERIÊNCIA E A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Na BNCC e no RCSJP, a escolha dos CE é justificada como meio para o acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças por meio do fazer e agir das práticas intencionais de experiências. Vimos no Capítulo 2 que a relação conhecimento/experiência ocupou muitos filósofos e estudiosos até chegarmos a John Dewey e Jorge Larrosa, com percepções distintas a respeito dessa relação - conhecimento/experiência. De maneira muito simplificada: para Dewey, conhecemos por meio da experiência. Para Larrosa, a experiência não é condição para o conhecimento. Os documentos BNCC e RCSJP adotam a mesma proposição referente à aprendizagem e desenvolvimento por meio das experiências ofertadas às crianças, mas utilizam-se de fundamentos distintos. Importante verificar com as profissionais como percebem essa relação, assim, foram questionadas se a aprendizagem e o desenvolvimento da criança acontecem necessariamente pela experiência.

QUADRO 27: RELAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO

PEDAG	<i>Eu acho que não necessariamente, o fato de a criança estar no ambiente do CMEI ela já aprende. Eu não sei caracterizar uma experiência, já fica meio subjetivo, mas o fato é que todos nós somos um ser social, então à medida que a criança está convivendo com os pares, ela já está em desenvolvimento, já está aprendendo. Às vezes a criança aprende por imitação, olhando o outro, observando... não necessariamente está tendo uma experiência, mas ela está ali observando. Ou quando um bebê vai copiar o que outro bebê está fazendo, ou o que um adulto está fazendo, por exemplo. Está copiando, então não necessariamente seja só por experiência, acredito que tenham outros fatores que auxiliam nesse processo.</i>
PA	<i>Não, eu acho que só com a experiência, não! A partir do momento que a criança está inserida no CMEI, que ela está vivendo aquele cotidiano, já está aprendendo. Claro que a experiência traz muito mais aprendizado do se ela ficar só ouvindo a professora, mas isso não quer dizer que seja a única forma que a criança vai aprender. Eu tenho duas turmas, uma de manhã e a da tarde, são perfis diferentes, cada criança tem uma maneira de aprender, de lidar com as coisas. Tem aquela criança que precisa do toque, de algo real, como de um material, para aprender, e tem aquela criança que ouvindo, olhando ou só observando o que está acontecendo no seu meio ela vai aprender. Então não é só o experimentar, tudo aqui dentro do CMEI é um aprendizado para criança e cada criança experimenta de uma forma.</i>
PB	<i>Eu acho que sim, está vinculada, se a criança não tem experiência, se ela não vivencia... Eu acredito que está condicionada, porque se a criança não experencia, se ela não vivencia, a ação que não vai gerar aprendizagem. Meu ponto de partida com as crianças é o concreto,</i>

	<i>porque eu acho que quando a professora parte do concreto, a criança experencia uma situação e tem mais facilidade para memorizar aquela experiência. E não precisa ser só uma experiência física, pode estar relacionada à mente.</i>
--	--

FONTE: A autora e as entrevistadas (2022)

A pedagoga respondeu prontamente que a experiência não é condição para a aprendizagem e o desenvolvimento, menciona que somos seres sociais, que as crianças aprendem convivendo. Ela dá a entender que é nas relações sociais que a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem com ou sem a experiência, e, de fato, nem todas as relações são experiências, mas aprendemos com elas. Fala ainda que não sabe se caracteriza experiência a criança estar inserida no ambiente e que é “subjetivo” (sic). A profissional aborda pontos relevantes à singularidade da experiência e à subjetividade de quem precisa observar e identificar a experiência do outro. Contudo, em sua resposta, fala da imitação das crianças e dos bebês como aprendizagem sem ter experiência – mais uma vez, o mesmo ponto, a singularidade e subjetividade, difícil delimitar se a aprendizagem foi por experiência ou não.

A PA também responde que a aprendizagem não está condicionada à experiência e corrobora o pensamento exposto pela pedagoga de que as crianças aprendem estando no CMEI. Na sua fala, refere-se a experimentar como um derivado de experiência – vimos no Capítulo 2 que, segundo Larrosa, não é. Experimentar refere-se a experimento, a experiência, conforme explicada pelo autor, desencadeia o experienciar. No mesmo capítulo, é possível encontrar a distinção entre experiência e experimento.

A resposta da PB foi diferente das demais profissionais. A professora acredita que aprendizagem e experiências estão relacionadas e condicionadas. Na sua explicação, fala duas vezes em experienciar no sentido de viver a experiência, mas fala da experiência como algo do fazer, da ação física e não só da mente. Fala ainda que a experiência ajuda a criança a memorizar.

Estudar a documentação normativa e ter acesso a tantas outras fontes de interpretação torna-se uma tarefa imprescindível para todos nós, profissionais da educação. A necessidade de ter que implementar uma exigência para depois passar a conhecê-la torna a tarefa mais difícil. Dispor de um tempo para leituras de interesse, sem serem recortes sugeridos por alguém e para a possibilidade de própria interpretação, é emergencial. Os profissionais precisam sinalizar a demanda de tempo para estudo, precisam ser partícipes do processo de criação do currículo, da documentação, das propostas quando os currículos sejam talvez das Unidades...

6.8 AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS

A experiência é singular, ela transforma. Experiência é vida com os seus inesperados, suas alegrias e tristezas. Essa experiência é precedida pela vivência. A experiência a que Jorge Larrosa se refere é essa, que não se mensura, não se avalia ou qualifica como boa ou ruim. É diferente de uma experiência associada ao conhecimento sistematizado pela humanidade, como posto no RCSJP. Mesmo se tratando dessa experiência curricular, a tarefa que as professoras têm de avaliar as experiências não é tão simples, nem tão evidente. Os CE e seus objetivos são as referências para a observação das professoras às experiências das crianças; no RCSJP, há no quadro dos CE o item *para que as aprendizagens ocorram*, o texto que consta neste item, trata sobre a avaliação na educação infantil em que é dada ênfase à documentação pedagógica no percurso do período letivo, com diferentes formas de registros realizados pelas professoras, como fotos, observações e diversidade de propostas.

Em 2022, a SEMED alterou a estrutura da documentação do percurso pedagógico, que era feita por meio de Parecer Descritivo, para as chamadas *narrativas ou micronarrativas*, sob o formato de carta ou histórias em que as professoras fazem relatos de situações ocorridas com a criança e/ou de sua observação, uma novidade para muitas professoras que não tinham conhecimento sobre essa maneira de registrar. As professoras foram questionadas sobre essa categoria, a avaliação, com as seguintes perguntas: Você acredita que consegue mensurar as experiências das crianças? Quais os critérios que você utiliza para avaliar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças? Abaixo, as suas respostas:

QUADRO 28: AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PA	<i>Eu acho que sim, é possível ver se a criança teve a experiência ou não. Com esse formato que veio agora do novo parecer abriu um leque para nós, profissionais. Nós temos que ter um olhar mais voltado para a criança, o que ela se interessa, a forma como ela se interessa, porque antes os Pareceres ficavam uma coisa muito abstrata e agora a professora escreve realmente. É uma coisa muito bonita! Porque antes os pais chegavam no CMEI, pegavam aparecer, liam por cima e acabou, era uma coisa muito mecânica. Agora não, eles se emocionam porque falam que veem a criança e que é igual ao que a criança chega falando em casa. Então eu acho que tudo isso mudou, o nosso olhar também mudou, talvez a nossa experimentação, nossa experiência com as crianças também mudou.</i>
PB	<i>A construção do nosso Parecer é bem humanizada, a gente não usa mais aquele formato de Parecer que fala se cumpriu ou não cumpriu ou se a criança não fala, é quieta - aquele modelo mais tradicional! A ideia que a pedagoga trouxe para nós é de uma carta. É para nós escrevermos uma carta aos pais, que eles leiam aquela carta e enxerguem o seu filho. Que os pais percebam como a criança é. Esse Parecer traz as experiências que as crianças tiveram, por exemplo, o M., eu consegui registrar o momento com foto quando ele aprendeu a amarrar o tênis, assim foi muito legal! Não é um conteúdo escolar, mas para educação infantil é, faz parte da aprendizagem, faz parte do desenvolvimento da coordenação motora. Então eu contei no Parecer essa história e contextualizei, foi a consolidação de uma aprendizagem motora de outras atividades que eu desenvolvi, em outros propósitos que se consolidou em ele amarrar o tênis, quando o M. conseguiu, veio e me abraçou!</i>

	<i>[...]A avaliação que fazemos é das conquistas que as crianças tiveram. De situações que foram observados, é feita com as micronarrativas, escrevemos pequenas situações que foram vivenciadas e falamos muito da relação da criança com os amigos, da construção social que eles têm.</i>
--	--

FONTE: A autora e as entrevistadas (2022)

Sob a forma de avaliação, as professoras mencionam a mudança na estrutura de um Parecer Descritivo mais formal para as Narrativas, e deixam evidente que julgam ser um modelo mais adequado para a educação infantil. Respondem as perguntas da pesquisadora com a percepção de que sim, conseguem avaliar a experiência da criança a partir da observação mais atenta da profissional. Ambas, ao falarem sobre a relação com os pais e ou com a criança, emocionaram-se. A professora PB, ao final de sua fala, menciona a avaliação que é feita, narrando as conquistas das crianças. Acredito que esse seja o foco da avaliação sobre essa proposta, pois é difícil afirmar a experiência de cada criança, é menos visível. Importante não desconsiderar o caráter subjetivo da avaliação, havia no modelo anterior, e há nesse. A avaliação na Educação Infantil não é condição para promoção da criança, conforme prescrito na LDB seção II art.31., mas sim para acompanhamento do desenvolvimento.

Talvez seja uma estrutura de avaliação e documentação pedagógica mais palatável na relação entre as profissionais e as famílias, uma forma mais “humana” de descrever as conquistas das crianças e demonstre a sensibilidade no olhar das profissionais. Importante distanciar-se um pouco para termos algumas percepções: as narrativas são escritas por um autor, no caso, as professoras, sobre de um ator, uma personagem, no caso, as crianças. Evidente que não estou aqui inferindo que os relatos não sejam reais, mas faz parte da estrutura das narrativas, entendidas como gênero textual. E aqui pode-se perceber uma *rota de fuga* das profissionais entre tantas exigências de objetivos. A possibilidade de uma escrita mais pessoal. Outro aspecto a ser observado é de que em nenhum momento da fala das professoras houve menção aos CE, que em outros momentos de conversa mencionaram ser o Norte, o que direciona. Mas uma vez, minha percepção de que os CE não estão na prática é reforçada e isso não equivale a afirmar que não há uma prática intencional e pedagógica, há aprendizado no CMEI sem dúvida. Os objetivos descritos nos CE no RCSJP, que a meu ver não são objetivos de experiência, mas de competências, habilidades, aprendizagens, não são considerados em nenhum momento do percurso; não estou aqui para defender seu uso ou não, mas são muitos e constam em documento mandatório do município, e permito lançar aqui um questionamento: será que são necessários tantos objetivos, será que as profissionais tiveram ter a preocupação de detectar a experiência da criança? Observar as conquistas das crianças, como a PB mencionou parece-me mais justo com as crianças e com as profissionais, parece-me mais salutar também aos olhos das famílias, como as profissionais apontaram em suas falas.

6.9 PROPOSTA DE MUDANÇA

Aparece nas conversas um dado relevante: a proposição de mudança na organização do trabalho pedagógico nas Unidades de Educação Infantil. Em 2022, a SEMED contratou uma consultoria externa para formação presencial com diretores de CMEI, pedagogas e uma professora e educadora por Unidade. As Unidades do município foram organizadas em grupos de trabalho para que o número de profissionais por encontro fosse reduzido. Além dos encontros presenciais, houve formação remota on-line (para todos os profissionais) em reuniões pedagógicas e para o início desse ano letivo de 2023. Também estão sendo disponibilizados materiais para leitura e estudo como vídeos e textos. As formações presenciais iniciaram-se em julho e, até o final do ano letivo de 2022, houve três encontros, como observado nos relatos a alteração de proposta ocorre em um período que as profissionais não se percebiam seguras com o que já estava sendo trabalhado.

Para o ano de 2023, estão previstas as seguintes mudanças, conforme carta aberta disponibilizada no Google Drive da SEMED: a revisão do RCSJP, a desobrigação das Unidades em atender o *check-list* (listagem de itens de devem conter em cada sala de referência), do quadro de rotina e do quadro de planejamento, com o objetivo de ampliar as possibilidades de trabalho das profissionais e organização das Unidades, de modo que a documentação esteja mais próxima da realidade do cotidiano. Para isso, já para o início deste ano, a SEMED propõe às equipes das Unidades que façam a *caracterização geral da turma* (com as informações de cada criança sobre de saúde, alimentação, hábitos etc), *planejamento no contexto* (vídeo do consultor disponibilizado), dando a possibilidade de liberdade no planejamento do professor para que possa utilizar assuntos e interesses que emergem, entendendo o planejamento como instrumento facilitador do professor e não burocrático – sem o quadro de rotina a ser cumprido, caberá ao professor organizar espaços, tempos, materiais nas práticas cotidianas. Esses elementos compõem o *processo documental*, que será o registro do percurso do ano letivo, e objetiva que as equipes possam olhar para a realidade cotidiana do CMEI em que trabalham.

QUADRO 29: RELATOS SOBRE PREVISÃO DE MUDANÇAS

PEDAG	<i>Não temos muitas informações, acredito que vamos ter. Não acredito que não vai ter rotina, alguma rotina tem que ter, acredito que vai ter o tempo institucional, como o horário do lanche, algumas questões assim não vão deixar de existir, mas vai ficar um pouquinho menos rígido. A exigência da rotina que tem que acontecer o momento da leitura, a roda de conversa, vai existir uma flexibilidade nisso, a forma que vai acontecer não parece tão rígida.</i> <i>[...] Sabe, até para esse movimento que a gente está tendo lá na Secretaria, nessa formação com o Paulo Fochi, eu comentei numa reunião da SEMED que muitas coisas eu deixei de orientar a minha equipe no CMEI, porque estava esperando que iria haver mudanças pelo caminhar na formação.</i> <i>[...] A gente nem bem se acostumou como a questão dos CE e já está mudando de novo.</i>
-------	--

	<i>[...]A proposta é trabalhar por sessões, então vai muito da questão de o professor observar se está sendo produtivo, legal, se as crianças estão aproveitando, se está sendo realmente significativo para elas, se elas estão tendo desenvolvimento de uma aprendizagem. O foco do trabalho é ter simultaneamente pequenos grupos, porque a gente trabalha muito no grande grupo, agora não necessariamente a professora vai contar história para todo mundo ao mesmo tempo, como isso vai se dar? Daí a gente já vai ter que ver.</i> <i>[...] Até a configuração da sala, o espaço, tem muita coisa para ser revista! A proposta da SEMED é que no início do ano (2023), nas primeiras reuniões com a equipe do CMEI, os pedagogos façam esse trabalho de repensar o espaço da sala, como que vai ser a organização do espaço para facilitar o nosso trabalho. E, principalmente, se a premissa é que tem que trabalhar pequenos grupos, o espaço tem que ajudar, tem que ser um facilitador, então tem que ter bastante recurso nas salas, por exemplo, se a professora quer contar história para um pequeno grupo que estiver interessado, tem que ter outra atividade ao mesmo tempo para os que não querem escutar e uma atividade que as crianças se auto-organizem. É preciso também que as crianças não entrem em conflito, senão a professora não vai conseguir dar atenção, para só uma professora na turma é difícil!</i>
PA	<i>Tendo essa mudança de trabalhar por sessões, como que a gente vai trabalhar no CMEI com as crianças? Tudo que é novo assusta!</i>
PB	<i>O Fochi vem com essa proposta das sessões, mas é como eu comentei com você é inviável! A gente não tem material suficiente para exploração, não temos mais de um profissional em sala. O suporte ou apoio ajuda muito, a gente tem dificuldade de atender as crianças no banheiro. De manhã, eu tenho uma turma de Pré I, eles acabaram de fazer 4 anos, não sabem realizar a higiene sozinhos!</i>

FONTE: A autora e as entrevistadas (2022)

Nos momentos de conversa com as profissionais, as falas surgiram demonstrando apreensão com as possibilidades de mudanças e com a falta de informações. A revisão do RCSJP já estava prevista para o ano de 2022 e será realizada em 2023, há muito o que ser estudado, revisto, problematizado no documento e essa talvez seja uma oportunidade. O que se pode perceber é que uma nova onda de proposições para a organização do trabalho pedagógico das Unidades está se aproximando, e deseja-se que as profissionais possam surfar por ela e não somente vê-la passar e nadar para alcançá-la.

A inquietação sobre a organização da prática por sessões apareceu fortemente nas falas – ao que parece, novamente é trazida aos profissionais uma proposta para ser implementada que não sabem do que se trata, gerando insegurança e apreensão.

O planejamento no contexto e a organização por sessões foram ideias do externo contratado a partir de um trabalho com uma de suas turmas de estágio. A proposta é que o professor planeje tempo, espaço, materiais, desprendido de atividades obrigatórias estabelecidas por uma rotina fixa e que se valha de atividades do cotidiano para promover a aprendizagem às crianças.

Além de um grau de intervenção mais consciente do adulto, para levar a cabo a ideia de que tais momentos também são atividades que as crianças aprendem, é preciso considerar a organização do tempo, do espaço e de materiais adequados. Tomo como exemplo dos momentos de alimentação. (...)Planejar no contexto para que as crianças possam aprender a comer implica romper a prática comum nas instituições de cada turma ter 15 ou 20 minutos para se alimentar. (...) Seria estranho justificar que isso ocorre por falta de tempo, uma vez que a permanência das crianças nas instituições é longa. (FOCHI, 2015)

A perspectiva de organização em que as professoras poderão pensar na gestão do tempo de sua turma, sem uma rotina fixa a ser cumprida, amplia possibilidades de práticas. Mas é importante não esquecer que a exigência de uma rotina perdurou por vários anos nas Instituições e que há de se ter um planejamento distante da ideia de registro formal, mas um planejamento de gestão da turma e essa tarefa, no início, será espinhosa. As equipes das Unidades terão que estar atentas para não acabar por estabelecer uma rotina fixa para a unidade na intenção de uma organização mais “controlada”.

Contudo, acredito que o maior desafio não será o planejamento em contexto, mas sim o trabalho por sessões.

Em um contexto planejado, a outra modalidade do planejamento é saber propor para pequenos e grandes grupos sessões para articular os seus saberes com aqueles que a humanidade já sistematizou (...) Sessão não é sinônimo de atividade. A ideia de sessão está voltada para um espaço em que um grupo de crianças está em atividades. Trata-se de um conjunto aberto de possibilidades que a proposição do adulto pode favorecer aos pequenos. (FOCHI, 2015)

Paulo Sérgio Fochi (2015) ainda menciona que o planejamento com as sessões é baseado em uma estrutura semanal sobre três pilares: a observação, o registro e a interpretação para projetar. A proposição trazida como uma novidade para o município precisa ser lapidada, estudada. Novamente, as profissionais terão que “colocar” em prática algo que irão descobrir como é fazendo... As preocupações que aparecem em diversos momentos nas conversas que tive com as entrevistas sobre a quantidade de crianças por turma, estrutura, quantidade de profissionais, crianças com laudo médico e múltiplas necessidades são reais.

6.10 PENSANDO COMO PEDAGOGA

Ao percorrer por todas as categorias escolhidas para a pesquisa de campo, julgo pertinente expressar minhas percepções de maneira mais panorâmica, mesmo que talvez possam ser encontradas nos pormenores de cada categoria.

Voltar para o ambiente do CMEI, participar mesmo que brevemente do cotidiano, escutar as profissionais, ver e estar em contato com as crianças, percebi o quanto seria difícil o distanciamento necessário para a pesquisa se tivesse optado pela Unidade que trabalho. A impressão de que as Unidades são diferentes é real, e nessa oportunidade, pude verificar o quanto cada Unidade Educacional do município pode ser diferente na sua organização, nas orientações pedagógicas, nas relações, enfim, na *figuração*, mas que o objetivo central é a educação das crianças.

O conceito de *figuração* distingue-se de muitos outros conceitos teóricos da sociologia por incluir expressamente os seres humanos em sua formação. Há figurações de estrelas, assim como de plantas e de animais. Mas apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros. O modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma *figuração* já existente de seres humanos (ELIAS, 2006, p. 25).

As profissionais manifestaram em muitas oportunidades a relação de trabalho na educação infantil, mencionando a preferência em trabalhar nesta etapa da Educação Básica, devido à organização pedagógica, às exigências que são distintas ao Ensino Fundamental e à faixa etária atendida. Demonstraram satisfação com o ambiente de trabalho e com suas colegas. É possível verificar que as profissionais entrevistadas estão estabelecidas na *figuração* desta Unidade Educacional. Valendo-me da ideia de Elias e Scotson (2000), a *figuração* de estabelecidos é determinada pela sua forma de vinculação e não por outras características que não estejam relacionadas a ela. Com esta abordagem da pesquisa e pelo foco, não é possível inferir se há os *outsiders* e quais relações de poder estão envolvidas. A própria terminologia para se referir as Instituições no município como Unidades Educacionais podem nos instigar a algumas reflexões, até que ponto na Unidade há uma *unidade*, logo de cometer o equívoco aqui de idealizar uma *figuração* sem conflitos e os tensionamentos inerentes as relações sociais.

Nas interpretações das categorias, fiz algumas abordagens sobre o discurso que consta nos documentos, na fala ou nas expressões das profissionais. Foucault, em diversos de seus escritos, nos auxilia nessa temática, esclarecendo que o discurso não é somente a linguagem, mas também o não verbalizado, os signos, as relações de poder cotidianas. “Suas indagações são encaminhadas no sentido de compreender as formas pelas quais os poderes ligam-se a determinados discursos, a fim de produzir efeitos de verdade.” (FEREIRA; TRAVERSINI, 2013, p. 208). Não posso afirmar que consegui problematizar os dados que tive à disposição, mas me arrisquei. Nos comentários das categorias, busquei interpretar as práticas do discurso, o que as profissionais fazem no cotidiano, com o que têm a dizem e acreditam que fazem e, por isso meu distanciamento e o estudo foram vitais para minhas interpretações. “Estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição, que lhe foi preparado um lugar de honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém” (FOUCAULT, 2014, p.7). Essa citação expressa brilhantemente algumas percepções que tive ao me deparar com o discurso dos documentos, das profissionais, de que trabalhar com os CE dá mais liberdade, de que essa maneira de planejar é melhor, de que as propostas são do interesse das crianças, mas não encontrei isso. Há uma ideia de que a experiência almejada para as crianças da Educação Infantil se estabeleça como

prática democrática, que parece estar resumida no interesse da criança entendido pela professora, que é transformado em projeto pedagógico, o interesse é didatizado. Democraticamente a criança ainda pode fazer sua escolha por alguns brinquedos ou escolher de qual canto diversificado irá brincar. Um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento é o de *participar*, e em todos os CE há previsão de participação das crianças, mas como elaborar uma proposta que dê espaços de participação mais realista às crianças? Pensar em como dar voz às crianças com o que se tem!

O conceito de experiência não me pareceu consolidado entre as profissionais, em diversos momentos a experiência aparece como transformadora, extraordinária, algo diferente, algo que se faz, ou desencadeada por uma ação. No RCSJP, a experiência é definida pelo contexto, talvez seja esse o entendimento das profissionais. Mas que contexto converge com qual “tipo” ou qual conceito de experiência? Na prática, o que pude observar é que experiência é fazer e demonstrar a experiência que se teve com um comportamento. Se para a profissional não está claro o que é experiência, como ela vai inferir que a criança teve a experiência? Vivência e experiência aparecem em oportunidades como sinônimos, já é sabido que não, que há diferença de patamar, como exposto no Capítulo 2. As profissionais do CMEI basearam suas leituras e o estudo no primeiro ano da pandemia COVID-19, nos documentos oficiais da BNCC e RCSJP, mas urge mais aprofundamento, estudo sobre essa categoria que é basilar para o trabalho pedagógico exigido não só no município, mas para a Educação Infantil do país. A escolha conceitual de experiência no RCSJP a partir de Jorge Larrosa parece estar distante de ser real no CMEI.

Busca-se na prática cotidiana o alcance de uma experiência pedagógica, com a função de que a criança tenha aprendizagem a partir dela, as professoras mencionam que não se aprende exclusivamente por experiência, mas as experiências servem para aprender e desenvolver. O que está didatizado, elaborado intencionalmente pela professora, não é experiência, não é vivência, mas sim uma proposta de ação, qualquer que seja ela (manipulação, observação, experimentação, registro com diversos riscantes e suportes etc.), para ter a possibilidade de que a criança tenha uma vivência e talvez uma experiência, as professoras preocupam-se com as aprendizagens da crianças e sentem-se responsáveis. A exigência de dar às crianças um tesouro chamado experiência me pareceu bastante aflitiva às professoras, pude observar que o CE mais abordado foi *O Eu, O Outro e O Nós*, seguido de *Corpo, Gestos e Movimentos*, por tratar-se de CE que as professoras julgam “mais tranquilos” e que estão ligados às relações de convivência e ao reconhecimento do corpo, são CE que estão relacionados com a exigência do conhecimento de si. A criança se reconhece, conta de si mesma, conhece seu corpo, o espaço que ocupa e

demonstra o que aprendeu no comportamento. Já me chamava a atenção nos quadros dos CE os verbos utilizados, que sempre se referem à demonstração de um comportamento esperado⁶⁸. Larrosa (1994) nos fala sobre isso em seu texto *Tecnologias do Eu e Educação*, ao mencionar Foucault:

O Foucault que tentarei colocar em relação com a práticas pedagógicas nas quais se constrói e modifica a experiência que os indivíduos têm de si mesmos é o que trabalhou numa 'ontologia histórica de nós mesmos', justamente através do estudo dos mecanismos que 'transformam os seres humanos em sujeitos' (LAROSSA, 1994, p.37).

Os currículos cumprem a função de formalizar a ideia de homem que se tem a intenção de formar a partir das práticas educativas, essa relação não deve ser surpresa para nenhum profissional da educação, assim, ter estabelecidos conceitos e fundamentos me parece fundamental para que as profissionais possam enfrentar as mudanças anunciadas e que essas, sem a exigência de rotina, fixa possa dar liberdade às professoras para pensar em tempos e espaços para as **vivências**.

Assim, escutar as profissionais dos CMEI antes de propor mudanças na organização pedagógica deve ser a estratégia da SEMED e atitude vital para que novamente não seja uma proposta distante da realidade e tão voltada para o ideal. Articular o trabalho realizado, problematizar as questões trazidas pelas profissionais, escutar as crianças (pode ser que tenham ideias sobre o que é o CMEI e o que querem aprender) pode contribuir com a sensação das profissionais de estar sempre correndo atrás de algo melhor e da sensação de que precisam mudar sua prática.

⁶⁸ Espera-se que as crianças: manipulem, expressem, criem, vivenciem, experimentem, reproduzam, valorizem, sintam-se, e tantos outros comportamentos que revelam a subjetivação. Verbos retirados do RCSJP (2020) de alguns dos quadros dos CE para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) é que necessitamos de uma língua na qual falar e escutar, ler e escrever seja uma experiência, singular e singularizadora, plural, pluralizadora, ativa, mas também pessoal, na qual algo nos aconteça, incerta, que não esteja normatizada por nosso saber, nem por nosso poder, nem por nossa vontade, que nunca saibamos de antemão aonde nos leva. Gostaria de conversar com você. (LARROSA, 2021, p.72)

Antes de iniciar essas linhas, as do último capítulo desse estudo, partilho com o leitor que me encontro repleta de uma certa nostalgia fervilhante. Na realidade, acabo de me dar conta de que.... eis a experiência! Eis a minha experiência! Tamanha a ponto de ter me transformado no que sou. Experiência que não consigo nem expressá-la, nem encontrar palavras da sensação, dos sentimentos, do que me passa.

Propus-me com essa pesquisa percorrer um percurso e não uma estrada com destino marcado. Procurei flunar, a todo tempo desprender-me o tanto quanto conseguisse das minhas verdades, para que aqueles que se disponham a lê-la, sintam-se à vontade em se dispor das suas verdades, ou confrontá-las com o escrito. Iniciei o Mestrado Profissional com uma inquietação, saio dele com várias, e espero que meu texto possa causar o mesmo efeito aos leitores.

Esta pesquisa teve como objetivo problematizar os *Campos de Experiências* (CE) na perspectiva das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Os CE são uma estrutura de currículo, ideia originalmente vinda do documento educacional da Itália de 1991, entendido como os setores de competências que deveriam ser trabalhados com as crianças, no Brasil. O documento que inspirou a nossa BNCC foram as Diretrizes Italianas, de 2012, e os CE chegaram com uma ideia diferente da que se tem no país europeu, como verificamos nos Capítulos 3 e 6. Com a exigência de implementação da BNCC nos estados e município até o ano de 2020, o município de São José dos Pinhais optou por elaborar seu currículo próprio para a adequação dos pressupostos da BNCC e concluiu o RCSJP ao final de 2019, divulgando a versão final em 2020. Assim, da mudança das orientações para a organização pedagógica em todo o país de caráter mandatório é que surge a inquietação sobre as possibilidades das práticas pedagógicas sob a nova proposta: os CE.

Em nenhum momento tive a intenção de realizar uma abordagem que apontasse o certo ou o errado, mas sim a intenção de investigar, problematizar, talvez para abrir possibilidades de interpretações (na perspectiva nietzschiana) e *rotas de fuga*. Assim, com as minhas interpretações, simplesmente minhas, o leitor tem a liberdade de ter as suas sem o crivo do certo/errado e, portanto, espero ter contribuído como uma possibilidade de reflexão sobre a temática dos CE, na ótica da análise da prática pedagógica dessa estrutura de currículo.

Visto que a exigência nos documentos mandatórios é a organização do trabalho com CE, busquei genealogicamente conceitos de experiência, deparando-me com a necessidade de abordar também a temática do conhecimento. Filósofos, professores, historiadores, desde a Antiguidade até a atualidade, buscaram entender a experiência e o conhecimento e suas possíveis relações. Cheguei a John Dewey e Jorge Larrosa, e como justifiquei em diversas oportunidades ao longo do escrito, menciono pela última vez Dewey, conhecido pela perspectiva pragmatista e associado ao escolanovismo, parece ser a referência filosófica de experiência para a BNCC - uma experiência educativa que prepara para a vida democrática e cidadã - e Jorge Larrosa foi utilizado para conceituar experiência no RCSJP – uma experiência nietzschiana de vida, de experimentação, de impulsos e incertezas, de imprevisibilidades - contudo, ao que parece, a escolha não foi por uma opção filosófica do município, como verificamos no Capítulo 2 e 6, mas talvez o lançar de uma semente de outra perspectiva apenas.

John Dewey entendia a experiência sob o pensamento pragmatista, Jorge Larrosa explica a experiência sob o pensamento nietzschiano. Para Dewey, a experiência é cumulativa, contínua, educativa ou não educativa, boa ou ruim. Para ele, o centro da educação escolar deveria ser a experiência educativa, com atividades práticas sempre objetivando liberdade e democracia. É por meio das práticas reflexivas da experiência que se gera o conhecimento.

Larrosa entende a experiência como a vida, portanto é singular, não cumulativa, não é uma experiência para objetivos de aprendizagem escolar. Não há possibilidade de mensurá-la, qualificá-la, e muitas vezes nem se consegue expressá-la. Esse entendimento de experiência não é uma experiência preparada, programada, com objetivos, normatizações. A experiência alimenta para que o ser se torne o que é, uma autoformação. Entende que a experiência é de todo o corpo, que é composto por um conjunto de órgãos com impulsos.

Contatamos que há indefinição não só nos documentos sobre a experiência como nas práticas. Um estudo sobre as bases filosóficas e as escolhas para o currículo é fundamental.

É necessário que a organização escolar e todos os procedimentos educativos sejam continuamente pensados, e para isso é imprescindível passar por uma discussão de base filosófica. Nessa perspectiva a filosofia deveria ocupar-se em alargar o campo de possibilidades para a resolução de problemas específicos que vão se construindo no decurso. (POOLI, 2014, p.193)

Após ampliar as perspectivas sobre experiência, a pesquisa me conduziu e foi conduzida para o currículo. Os CE são uma organização curricular. Procurei, de maneira genealógica, o conceito do termo. Cheguei aos documentos educacionais mandatórios italianos, iniciando com o do ano de 1969 até o que o país está utilizando atualmente, o do ano de 2012. Cada documento possui suas especificidades, mas é possível perceber que a ideia de dar à experiência um lugar

de destaque na organização pedagógica do país foi sendo gradativa. O conceito mais evidente de CE está na documentação de 1991.

A BNCC optou por adotar os CE como exigência para a organização dos currículos dos municípios e Estados. A escolha deu-se a partir dos consultores escolhidos para a elaboração do documento. Contudo, antes de me debruçar sobre a BNCC, busquei em orientações educacionais anteriores alguma menção ou referência aos *Campos* ou à experiência ou aos CE. O termo CE aparece brevemente nas DCNEI, sem explicação, apenas como uma sugestão de organização do trabalho pedagógico. Na BNCC, os CE são explicados como arranjo curricular e a perspectiva de experiência não é explicada, a parte específica para a Educação Infantil não é muito extensa. Há 5 CE e, em média, 6 objetivos para cada um, pode-se verificar com a leitura da BNCC o papel atribuído ao professor como mediador das experiências das crianças e que cabe a ele proporcioná-las e verificar a aprendizagem.

Foi realizado o mesmo movimento de busca de orientações anteriores ao RCSJP com o objetivo de conhecer o percurso até chegar às exigências atuais. Com a leitura do RCSJP, pode-se verificar as concepções escolhidas para a educação do município. Na chamada parte geral, é explicada a teoria da complexidade como base filosófica, mas na parte específica da Educação Infantil não está presente uma abordagem que relacione os CE à teoria escolhida. A Complexidade aparece na ideia de uma educação integral para a formação de um sujeito integral, mas a própria experiência é separada em *Campos*. O documento do município é extenso em sua completude, considerando a parte específica da educação infantil, que também dispõe de várias laudas. Para a redação do documento, houve a preocupação de conceituar a experiência, os CE como terminologia e de quais conhecimentos cada CE é composto. Optou-se por manter os nomes e objetivos dos CE que constam na BNCC, mas além dos objetivos mantidos, foram descritos tantos outros a cada CE. Constar a quantidade de objetivos despertou-me uma preocupação, pois são muitos. Contudo, após a pesquisa de campo, pude verificar que os objetivos não são utilizados, nem na formalidade do registro, nem na intencionalidade das professoras, que preocupam-se em como possibilitar experiências às crianças.

A escolha por modelos educativos estabelecidos em outras figurações não me parece acertada, pois a realidade, as condições de possibilidades não são transportadas junto a uma documentação. No caso desse estudo, a experiência das crianças foi escolhida como o foco de prática para a aprendizagem em que a experiência é avaliada por meio do comportamento demonstrado pela criança.

Os CE podem abordados na organização do cotidiano das Instituições. Nas práticas do cotidiano é que se pode verificar se os CE são utilizados na organização pedagógica ou não.

Cotidiano e rotina são categorias distintas. O cotidiano comporta o inusitado que pertence às relações sociais e de poder. A rotina são as atividades realizadas de maneira organizada e com uma frequência prevista. A rotina pode pertencer ao cotidiano. Tanto o nosso cotidiano como a rotina são organizadas pelas categorias espaço-temporais que, ao contrário da percepção que muitos de nós temos, não são rígidas e nem imutáveis. Espaço-tempo é uma categoria social e, portanto, sofreu mudanças de percepção ao longo do percurso histórico e continua a mudar. No CMEI, esses termos são muito utilizados e a organização é condicionada a eles, mas deveria ser o oposto – rotina, tempo, espaço é que devem estar condicionados pela organização do cotidiano no ambiente educacional.

Com o RCSJP, as práticas com os CE devem acontecer para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram por meio das experiências. Será que há lentidão necessária para a experiência? Com a rotina exigida parece difícil. Para 2023, a rotina como exigência e da maneira que estava organizada não será mais exigida, será que haverá mudança? Mais do que “gastar” o tempo e preparar espaço para uma experiência do imaginário dos adultos, uma possibilidade seria as Instituições utilizarem o tempo e os espaços com as crianças para deixá-las viver suas vivências como pessoas que já estão inseridas no mundo, neste mundo, e com as intencionalidades de aprendizagem mais claras a todos.

No Capítulo 5, objectivei explicar ao leitor o percurso metodológico escolhido e as ferramentas de análise. Os autores que me sustentaram foram Friedrich Nietzsche, Michel Foucault e Norbert Elias, nomes que não conhecia antes de iniciar meus estudos para esta pesquisa, e quanto mais leio sobre suas ideias, quanto mais convivo com eles, mais experiências tenho.

A partir do seu perspectivismo interpretativo, pude entender a interpretação em Nietzsche, quando somos movidos a interpretar algo é justamente porque já lhe atribuímos valor⁶⁹ e, portanto, há uma busca por entendê-lo. Minha interpretação é transitória, provisória, não tenho a intenção de ter produzido nenhuma verdade nem almejava encontrar alguma. A interpretação em Nietzsche é exercitada com estudo sobre o que se pretende interpretar, uma certa lógica e uma sensibilidade apurada, não se trata apenas de um ponto de vista.

Michel Foucault também foi fundamental para o desenvolvimento deste estudo, na perspectiva da problematização. As práticas com os CE, as suas possibilidades, permeavam meus pensamentos e, para mim, tornaram-se um problema. Problematizar distancia-se de

⁶⁹ Não no sentido monetário - de valorização, mas de valoração - de atribuir valor, que pode ser diferente para cada um.

simplesmente criticar ou da ideia matemática de que se tem um problema e precisa resolvê-lo. Foucault nos auxilia nesse sentido, esclarecendo que problematizar um campo temático não é o mesmo que investigá-lo para encontrar uma solução ou uma resposta, mas é um exercício que exige um distanciamento que possibilite que o pesquisador olhe sob outra perspectiva e, ao mesmo tempo, não perca a visão de dentro. Sem a obrigatoriedade de soluções, a problematização é um percurso para entender o que se propõe, ela não esgota o campo reflexivo, mas contribui para outras problematizações e interpretações.

Norbert Elias, com a ideia da pesquisa configuracional, compôs a tríplice de autores escolhidos como basilares para esta pesquisa. Suas ideias contribuíram de maneira singular, não poderia pensar em realizar uma investigação *in loco*, desprovida da ideia de olhar atentamente para as relações sociais e, portanto, de poder, inerentes a qualquer campo temático. A *figuração* estabelecida pelas relações entre os seres humanos, que são interdependentes entre si, é determinante para as práticas estabelecidas. Assim, olhar para o CMEI sob esta perspectiva foi imprescindível para entender a conexão e a desconexão da prática do discurso.

A pesquisa *in loco* foi realizada em um CMEI do município de São José dos Pinhais – PR. Três profissionais da mesma Unidade me receberam em quatro visitas no início do mês de dezembro do ano de 2022, sendo a pedagoga e duas professoras de Pré II do período da tarde. Nas visitas, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas individualmente, conversas em diversos momentos e observação.

Para a interpretação e análise dos dados, optei por distribuí-los em nove categorias, em cada uma delas constam as falas das profissionais entrevistadas organizadas em quadros, seguidas da minha interpretação. Na primeira categoria, *Caracterização das participantes/histórico profissional*, as entrevistadas falam sobre seu percurso laboral, e é perceptível que estão estabelecidas neste local de trabalho, demonstraram preferência em trabalhar com a organização pedagógica para a Educação Infantil e com crianças da faixa etária atendida por esta etapa da Educação Básica. *O Planejamento com os Campos de Experiência na Educação Infantil*, segunda categoria, discute a mudança da exigência no planejamento pedagógico com a alteração da documentação mandatória, o RCSJP. As profissionais apontaram que a principal alteração foi a exigência de organização das sequências didáticas para os projetos e que os CE possibilitaram a abordarem de vários deles no mesmo projeto, no entanto pude verificar que não houve mudança na prática pedagógica e nem no registro do planejamento, visto que é utilizado o quadro de rotina, onde não sendo possível identificar a intenção do profissional em determinada abordagem, os objetivos e nem os CE. Destaco

também que em outros momentos houve a proposta de organização pedagógica por projetos, assim, o que aparece como novidade não é.

A Formação em serviço foi a terceira categoria apresentada, a formação para conhecimento da BNCC e do RCSJP ocorreu em 2020, foi organizada pela pedagoga na modalidade remota e online, e além dos documentos oficiais, foram utilizados vídeos do autor Paulo Sérgio Fochi. As profissionais relataram que a formação contribuiu para a prática pedagógica. Contudo, pode-se notar que o conteúdo referente a cada documento não está claro entre elas. A seleção de textos foi feita exclusivamente pela pedagoga, que direcionou trechos dos documentos para leitura, pelo caráter de urgência que se impõe em situações que exigem o estudo e a implementação ao mesmo tempo, não há como pensar em ler e estudar de maneira mais aprofundada os conceitos e categorias que se vai trabalhar imediatamente, pode-se perceber que a formação em serviço é fundamental para os profissionais. Na quarta categoria, *O que são os Campos de Experiências*, houve três respostas distintas entre as três participantes, com algumas aproximações. Mas ficou evidente que o conceito não está consolidado para as profissionais. Os CE são o principal elemento do currículo do município, mas, na prática, eles são invisíveis. As atividades não são distintas das já realizadas em propostas com as Linguagens (proposição da documentação legal anterior). Os CE são utilizados para registro no Livro de Classe. As professoras escolhem a atividade a ser desenvolvida por projeto e depois verificam o CE de que se aproxima. O fato de não saberem do que se trata causa uma necessidade de adaptar à nova proposta com o que já se sabe fazer. A quinta categoria é *Experiência no seu ponto de vista*, e apesar das respostas dadas, ficou evidente o entendimento parcial sobre experiência e a diferenciação da experiência da criança, uma aprendizagem escolar e educativa, e a experiência para o adulto, percebida como agente de mudança.

A Prática com os Campos de Experiência é a sexta categoria e, nesta elas falam sobre as possibilidades e dificuldades da proposta com os CE. As professoras mencionam que organizar a prática com os CE dá mais possibilidades de trabalho, julgam-se possibilitadoras de experiências a partir das atividades desenvolvidas e falam da falta de profissionais, da inclusão e das limitações espaciais como aspectos que dificultam a experiência. As práticas realizadas não necessariamente são dos CE, a proposta é entendida pela pedagoga como de qualidade, e as professoras mencionam que a proposta dos CE está em um documento que dá mais liberdade ao trabalho desempenhado por elas, com o distanciamento para a problematização. No entanto, a percepção que tenho destas profissionais, como vimos neste estudo, há uma infinidade de prescrições até minuciosas no RCSJP, penso que é importante que a proposta seja viável, real, e não necessariamente ideal. As práticas pedagógicas acontecem cotidianamente no CMEI e ao

que parece, as crianças aprendem e desenvolvem-se, mas não parecem ser as práticas com os CE. Não consigo deixar de me questionar: será que a mudança de organização pedagógica para os CE era realmente necessária na legislação? Atrevo-me a afirmar que não. Na Itália, a legislação educacional que está vigente é do ano de 2012. Há que se pensar no tempo para aprofundamento das concepções, dos conceitos, o tempo para implementação e posteriormente para avaliação da proposta, para aí sim, fazer as correções e ajustes necessários e talvez elaborar nova proposta. O que temos vivenciado no Brasil é uma sequência de mudanças que não permitem as profissionais esse processo necessário na educação. É possível afirmar que as profissionais fazem o que podem na figuração em que estão, visam a educação das crianças e esse objetivo ficou evidente. Vale destacar que uma figuração não se trata somente do local onde as profissionais trabalham e nas relações cotidianas, mas é composta pela legislação, pelas orientações externas, pelas condições de trabalho com suas possibilidades e dificuldades, com a formação em serviço etc.

Experiência e a aprendizagem e desenvolvimento é a sétima categoria, na qual foi abordada a ideia de experiência condicionante à aprendizagem. Nas respostas das profissionais, foi possível observar novamente incerteza na concepção de experiência, enquanto não houver um estudo de aprofundamento com diferentes fontes de fundamentação dando às profissionais possibilidades de interpretações e problematizações, a prática de implementação, não somente dessa proposta, torna-se cada dia mais difícil de estar presente realmente no cotidiano do CMEI conforme almejada. As crianças frequentam o CMEI durante todo um ano letivo, aprendem e desenvolvem-se em inúmeros momentos, com diversas propostas, não se sabe se por experiências ou não. Na oitava categoria, *Avaliação da experiência das crianças*, as profissionais discutiram sobre a formatação de avaliação que mudou no início do ano de 2022, que se chamava Parecer Descritivo - um texto estruturado como um relatório em linguagem formal - para as Narrativas, que se trata de uma estrutura de carta ou história narrada sobre uma situação ou situações ocorridas com a criança. As professoras falaram com entusiasmo da exigência desse novo formato de documentação, pois perceberam que houve uma aceitação melhor das famílias. Na Narrativa, não há necessidade de menção aos CE ou de algum objetivo do currículo. As situações narradas não necessariamente remetem a experiências, essa também não me pareceu uma preocupação das professoras, e vimos que o que pode ser observado são as situações, se houve ou não experiência nelas não é possível afirmar. A meu ver, há que se ter atenção nessa forma de registro para que nele não esteja impregnado um ideal de criança e não da criança real.

Proposta de mudança trata-se da nona e última categoria para análise, essa apareceu como uma preocupação nas falas das profissionais, com as mudanças anunciadas nas formações com o consultor pedagógico do município e nas reuniões com a equipe técnica da SEMED. As profissionais mencionaram a proposta do trabalho com sessões como principal apreensão. Para o início do ano letivo de 2023, a SEMED divulgou uma carta aberta e um vídeo de formação do consultor mencionando as mudanças: desobrigação da utilização do Quadro de Organização da Rotina, ou seja, não haverá mais uma sequência de atividades fixas que devem ser cumpridas diariamente, mas sim, o planejamento no contexto e com ele a organização pedagógica por sessões. A proposição para organização do trabalho pedagógico a partir de 2023 dar-se-á com a tríade: *caracterização geral das turmas, o planejamento no contexto e documento processual*. Novamente, há uma nova proposta, com ares de mudanças, sem que os profissionais participem realmente dela, o que me preocupa imensamente. Não se trata de qualificar ou desqualificar a formação, as intenções, o planejamento da SEMED, ao contrário, conheço a equipe de trabalho e seu comprometimento com a educação em sua totalidade. Mas ter uma nova proposta para implementar, entender e aprofundar, acrescida de todas as demandas concomitante ao início de ano letivo gera aflição, apreensão nas equipes. Parece-me que, na educação, a ideia de aprender fazendo é válida também para os profissionais e não somente para as crianças. A proposta da SEMED em parceria com o consultor parece ter a intenção de alteração pontos importantes da organização pedagógica do município, parece-me um risco implementá-la com a insegurança das profissionais da equipe do CMEI.

A escolha para educação das crianças pode estruturar seu currículo nos *erros úteis*, mas ao mesmo tempo pôr em movimento outras perspectivas, se utilizar como dispositivo pedagógico uma rede de interdependência entre *práticas, interpretações e perspectivas*. Por *práticas* se entende o ato, exercício ou experimento de realizar alguma ação de maneira refletida, a partir de um conjunto de saberes carregados de sentido, que podem ou não produzir experiências. *Interpretação* é um jogo que envolve a descrição, validação e reflexão sobre os processos que envolvem as práticas. E *perspectivas* significa que as crianças tanto nas suas *práticas* como nas suas *interpretações* estão estreitamente amarradas a contextos específicos de tempos, espaços, linguagem, sentidos, significados e saberes que vivenciam e em momentos históricos específicos em que estão vivendo. (POOLI, 2021)

As palavras de Pooli nos auxiliam a ampliar possibilidades, que, neste caso, refere-se às crianças, mas acredito na possibilidade do trabalho com os profissionais da educação. Concluo este escrito sem esgotar as ideias sobre este campo temático, encontrando algumas respostas e tantas outras perguntas, mas com minhas interpretações. Como Foucault, atrevo-me a revelar que escrevi para mim, para minha experiência, e que o leitor, ao ler estas tantas laudas possa aventurar-se a ter as suas.

REFERÊNCIAS

ARALDI, Claudemir Luiz. Os desafios da Filosofia da Interpretação. **Cadernos Nietzsche**. nº 12. 2002. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/cniet/article/view/7852> . Acesso em: 15 Fev.2022.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e os Campos de Experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. **Revista Humanidades e Inovação**. V.6, nº15, p.242-256. 2019

AZEVEDO, Vania Dutra de. A interpretação em Nietzsche: perspectivas intuitivas. **Cadernos Nietzsche**. nº12. 2002. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/cniet/article/view/7856>. Acesso em: 25 Jan.2022.

BAIERSDORF, Márcia. **Notas de uma educação integral**: participação das crianças da região da Capoeira dos Dinos (PR) na construção da experiência de mais tempo da escola em que estudam. 2017. 432f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força** (recurso eletrônico): rotinas na educação infantil. Porto Alegre. Artmed. 2008. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Por_Amor_e_por_For%C3%A7a_Rotinas_na_Educa%C3%A7%C3%A3o/dwYbtcvvrIQC?hl=pt-BR&gbpv=1&pg=PA3&printsec=frontcover . Acesso em: 12/01/2023.

BARBOSA, Renata Peres. Introdução à Sociologia (resenha). **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro. Vol.25, n.48, p.390-395. Maio-Ago. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9394>. Acesso em: 04 Mar. 2022.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. Tradução Marco Estevão e Renato Aguiar. Revisão técnica Márcia Arieira. São Paulo. Hucitec, 1993.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas Marcos Vinícius Mazzari. 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades. Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Organização da edição brasileira de Willi Bolle, colaboração na organização da edição brasileira Olgária Matos. Tradução do alemão de Irene Aron. Tradução do francês de Cleonice Paes Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BÍBLIA SAGRADA. **Sabedoria**. Editora Ave Maria. 176ª Edição. 2008.

BILATE, Danilo. Nietzsche contra a linguística-metafísica: a defesa da maleabilidade da palavra. **Trilhas Filosóficas**. Ano III, número 1, jan-jun. 2010.

BOCAYUVA, Izabela. Parmênides e Heráclito: Diferença e sintonia. **Kriterion**. Nº12, p. 399-412. Belo Horizonte. Dez./ 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/rWZNkL8X75xp6pFpQR8MWHN/?lang=pt>

Acesso em: 13/06/2022.

BOCCHETTI, André. Entre golpes e dispositivos: Foucault, Certeau e a constituição dos sujeitos. *História da Historiografia*. Ouro Preto. Nº18. Agosto. 2015. P.43-56. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/921> . Acesso em: 08/11/2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: DF. 1988. Disponível em: https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988#/con1988_15.12.2016/art_210_.asp . Acesso em : 05/10/2022.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. 1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título.

_____. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 05/10/2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a educação infantil. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Maria Carmem Silveira Barbosa (Consultora). Brasília. 2009. Disponível: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf . Acesso em 16/10/2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 18 junho 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 06/10/2022.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 28 julho 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=46471-link-port-790-base-curricular-pdf&category_slug=julho-2016-pdf . Acesso em: 06/10/2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação Infantil. Brasília: [s.n.], v. 1, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em:05/12/2021.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: [s.n.], 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 27/01/2023.

BRITO, Queith Rebouças Meneses. Descartes e Locke: possibilidades, limites e alcance do conhecimento humano. **Revista Pandora Brasil**. Nº 34, p. 198-211. ISSN 2175-3318. Setembro/2011. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/filosofia_34/queith.pdf . Acesso em: 18/06/2022.

BRZOZOWSKI, Sônia. Tomás de Aquino e o Conhecimento na Idade Média. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. P. 1-8. São Paulo. Jul./ 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300054082_ARQUIVO_TEXTOPAR_AANPUH.pdf. Acesso em: 16/06/2022.

BURKE, Peter. **O que é história do conhecimento?** Tradução Claudia Freire. 1ª ed. São Paulo. Editora Unesp. 2016.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução Ivo Barroso. Companhia das letras. São Paulo. 1990.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. FOCHI, Paulo Sérgio. Pedagogia do cotidiano na (e da) Educação Infantil. **Em Aberto**. Brasília. V.30. Nº 100. Set/dez 2017. P. 1-192. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>. Acesso em 16/10/2022.

CASA NOVA, Marco Antonio. Interpretação enquanto princípio de constituição do mundo. **Cadernos Nietzsche** nº10, p.27-47. 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3ª ed. Editora Vozes. Petrópolis. 1998.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (CME/SJP). **Deliberação 04/2019**, de 17 de dezembro de 2019. Orienta a implementação BNCC, do Referencial Curricular Paraná e institui o Referencial Curricular de São José dos Pinhais como obrigatórios ao longo das etapas e respectivas modalidades da educação básica do sistema municipal de ensino. São José dos Pinhais. 2019. Disponível em: <http://conselhos.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/delibera%C3%A7%C3%A3o-04.19-rcsjp.pdf> . Acesso em: 20/06/2021.

_____. **Deliberação nº 22/2021**, de 13 de dezembro de 2021. Altera o artigo 37 da Deliberação CME nº 04/2019. São José dos Pinhais. 2021. Disponível em: <http://conselhos.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/delibera%C3%A7%C3%A3o-cme.sjp-n%C2%BA-22.2021-orienta-a-implementa%C3%A7%C3%A3o-da-bncc-rcsjp-como-obrigat%C3%B3rio> . Acesso em: 20/10/2022.

_____. **Deliberação nº 17/2020**, de 16 de dezembro de 2020. Roteiro para elaboração do Projeto Político Pedagógico -PPP. São José dos Pinhais, 2020. Disponível em:

<http://conselhos.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/delibera%C3%A7%C3%A3o-17.20-ppp-d.o..pdf> Acesso em: 20/10/2022.

_____. **Deliberação nº 08/2021**, de 10 de maio de 2021. Altera o artigo 5º da Deliberação CME/SJP nº 17 de 16/12/2020. São José dos Pinhais, 2021. Disponível em:

<http://conselhos.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/delibera%C3%A7%C3%A3o-cme.sjp-08.2021-altera%C3%A7%C3%A3o-art.-5%C2%BA-delibera%C3%A7%C3%A3o-cme-n%C2%BA-17.20-d.o..pdf> . Acesso em: 20/10/2022.

COSTA, Manoel dos Passos da Silva. História da Educação. **Escola Nova: Renovação da escola pública burguesa**. (Slides 15 páginas). Disponível em:

<http://paginapessoal.utfpr.edu.br/passos/disciplina-de-historia-da-educacao/disciplina-de-historia-da-educacao/10%20-%20ESCOLA%20NOVA.pdf> . Acesso em: 28/12/2022.

DESCARTES, René (1596-1650). **Discurso do Método**. Tradução Maria Ermantina Galvão. Revisão da tradução Monica Stahel. Ed. Martins Fontes. São Paulo. 1996. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/363690/mod_resource/content/1/DESCARTES_Discurso_do_m%C3%A9todo_Completo.pdf . Acesso em: 18/06/2022.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 3ª ed. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1979.

_____, John. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. Nova tradução e notas Haydée Camargo Campos. 4ª ed. São Paulo. Editora Nacional. 1979.

_____, John. O desenvolvimento do pragmatismo americano. **Scientlé Studia**. V. 5 nº2, p. 227-243. São Paulo. 2007 Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ss/a/Wv6XLVVP CYXvZfmwNhGH9gb/?lang=pt> Acesso em: 02/06/2022.

DURAN, Marilda Claret Geraes. Maneiras de Pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educacional**. Curitiba, V.7, nº22. Set/dez. 2007. P. 115-128. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v07n22/v07n22a08.pdf> . Acesso em 08/11/2022.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Editado por Michael Schröter. Tradução, Vera Ribeiro. revisão técnica Andréa Daher. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 1998.

_____, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Reimp. Lisboa: Edições 70 LDA, 2008.

_____, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução Vera Ribeiro. Tradução do posfácio à edição alemã Pedro Siissekkind Apresentação e revisão técnica Federico Neiburg. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000

_____, Norbert. **Escritos & ensaios I**: Estado, processo, opinião pública. Organização e apresentação Federico Neiburg e Leopoldo Waizbord. Tradução textos em inglês Sérgio Benevides; textos em alemão Antônio Carlos dos Santos; textos em holandês João Carlos Pijnappel. — Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2006.

FERREIRA, Maurício dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise Foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DwpK4HtPqRSk3Rg3pDQCdwH/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 30/01/2023.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Organizadoras). **Campos de Experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Edições Leitura Crítica. Campinas, SP. 2015.

FOCHI, Paulo Sérgio. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista Pátio Educação Infantil**. Nº 45. Outubro/dezembro, 2015. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/319653821_Planejar_para_tornar_visivel_a_intencao_o_educativa . Acesso em: 18/01/2023.

_____, Paulo Sérgio. A didática dos campos de experiência. **Revista Pátio Educação Infantil**. Nº49. Outubro, 2016.

_____, Paulo Sérgio. **Vamos falar sobre a BNCC? O que são campos de experiência?** Lunetas. São Paulo. 2018. Disponível em:

<https://lunetas.com.br/vamos-falar-sobre-a-bncc-o-que-sao-campos-de-experiencia/>. Acesso em 08/08/2022.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II**: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta. Tradução Elisa Monteiro. 1ª ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2000.

_____, Michel. **La inquietude por la verdade: Escritos sobre la sexualidade y el sujeto**. Traduzido por Horacio Pons. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

FREIRE, Alyson Thiago Fernandes. Michem Foucault e o problema da racionalidade. **INTER-LEGERE**. Natal, v. 2, nº 24, jan/abr, 2019.

GARCIA, Francisco Vazquez. Foucault y lo cotidiano. **Volubilis**: Revista de Pensamiento. Espanha, v.7. 1999. P. 57-74.

GODOI, Guilherme Aparecido de; LOPES, Jamille Mansur. Em questão o construtivismo: ensaio sobre os conceitos de Jean Piaget e John Dewey. Universidade Estadual de Londrina. **XVIII SEDU- Semana da Educação. I Congresso internacional de educação. Contextos educacionais: formação, linguagens e desafios**. Eixo 7: Educação, história e filosofia. Londrina. 2019. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2019/eixo%207/8.%20em%20questao%20o%20construtivismo%20ensaio%20sobre%20os%20conceitos%20de%20jean%20piaget%20e%20john%20dewey%20art.pdf>. Acesso em: 27/06/2022.

GÓES, Anne Patrícia. **Referencial Curricular de São José dos Pinhais**: Campos de Experiência novas disposições ou a mesma governamentalidade na educação das crianças.

2021. 205f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2021.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica Arthur Ituassu. Tradução Daniel Miranda e William Oliveira. Ed. Apicuri e Ed. PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2016.

HARDT, Lúcia Schneider. Filosofia da educação e pesquisa educacional: Diálogos com Nietzsche. XI ANPED Sul. **Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. 24 a 27 de julho de 2016. UFPR. Curitiba-Paraná.

_____, Lucia Schneider. **Nietzsche e a Educação: desafios pedagógicos**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2021.

IBRI, Ivo Assad. Pragmatismo e a possibilidade da metafísica. **Cogito-Revista de Filosofia**. V. 4, nº1, p. 9-14. São Paulo. Jan.-jun. 2003. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/cognitiofilosofia/article/download/13236/9750/0> . Acesso em: 20/06/2022.

ITALIA. Decreto del Presidente della Repubblica 10 settembre 1969, n 647. **Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali**. 1969. Disponível em: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1969/10/01/249/sg/pdf> . Acesso em: 17/08/2022.

_____. Decreto del Ministero della pubblica istruzione 3 giugno 1991. **Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne**. 1991. Disponível em: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1991/06/15/139/sg/pdf> . Acesso em 16/08/2022.

_____. Ufficio Legislativo. **Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nelle scuole delle' infanzia**. 2004. Disponível em: https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_a.pdf . Acesso em 18/08/2022.

_____. Ministero della Pubblica Istruzione. **Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione**. Roma, 2007. Disponível em: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf . Acesso em: 18/08/2022.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA. **Annali della Pubblica Istruzione: Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione**. Le Monnier. Firenze, 2012 numero speciale.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução: J. Rodrigues de Menez. Créditos da digitalização membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia) Upload Thiago Maia. Edição Acrópolis. Versão para eBook Domínio Público. Abril 2008. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/kant/1781/mes/pura.pdf> . Acesso em: 20/06/2022.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Tradução Francisco Cock Fontanella. 2ª ed, revisada. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: Silva Tomás Tadeus. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p 35-86.

_____, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Coleção Educação: Experiência e Sentido. 1ª ed. 5ª reimpressão. Belo Horizonte. Autêntica, 2021.

LIMA, Silvia Cristina Fernandes. **Nietzsche e a educação como experimentação de si**. 1ª ed. Jundiaí- SP: Paco Editorial, 2019.

LINHA DO TEMPO: Sobre a Base. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br>. Acesso em: 05 out 2022.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento Humano**. Tradução Anoar Aiex. Nova Cultural. São Paulo. 1999. Disponível em: <http://abdet.com.br/site/wp-content/uploads/2014/12/Ensaio-Acerca-do-Entendimento-Humano.pdf>. Acesso em: 19/06/2022.

MARSHALL, J. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, M. A.; BRESLEY, T. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. Tradução Paulo César de Souza. 1ª ed. 15ª reimpressão. São Paulo. Companhia das Letras. 2005.

NOVAES, Roberto Vasconcelos; GOMES, Marcella Furtado de Magalhães. Uma introdução à conexão entre o pensamento teórico e prática de Kant. **E-civitas Revista Científica do Departamento de Ciências Jurídicas, Políticas e Gerenciais do UNI-BH**. V.I, nº1. Belo Horizonte. Nov. 2008.

OLIVEIRA, Milena Liz de. **O protagonismo das crianças: diálogo entre os conceitos e práticas que organizam a educação infantil**. 2020. 116f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**. V. 39 nº 1. São Paulo. USP, 1996.

PIRES, Raquel Lopes; SANTOS, Daise Silva dos. “Cartas de Leitores”: Impressões de Adolphe Ferrière sobre a educação brasileira nas páginas do Diário de Notícias (1931). **Conedu- VII Congresso Nacional de Educação. Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos**. 15, 16 e 17 de outubro de 2020. Maceió-AL. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA3_ID_5747_01092020221456.pdf . Acesso em: 28/12/2022.

POOLI, João Paulo. Decifra-me ou te devoro: a excelência do objeto pela construção do argumento. **Educação & Realidade**. Porto Alegre. 23, n. 2. Jul-Dez 1998. 95-108.

_____, João Paulo. A Filosofia da Educação e a maquinaria escolar: entre discursos e práticas. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. Curitiba, v.9, nº22, p. 193-205. Maio/ago. 2014.

_____, João Paulo. **A educação das crianças como vivências: as experiências para além da ludicidade**. 2021. Não Publicado.

REBUÁ, Eduardo. Ensaio Benjaminiano: A Experiência como construção de sentidos. **Cadernos Walter Benjamin**. Universidade Estadual do Ceará – UECE. V 19, p.22-41. Jul/ dez 2017. Disponível em: https://www.gewebe.com.br/pdf/cad19/texto_02.pdf . Acesso em: 08/01/2023.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Tradução de Anderson Alexandre Silva; revisão técnica Michel Jean Maurice Vicent. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RIBEIRO, Luci da Silva. **Processo e figuração**: um estudo sobre a sociologia de Norbert Elias. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. São Paulo. 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/296856512.pdf> . Acesso em: 13/06/2022.

RUSSO, Danilo. Campi di esperienza o Campo dell'esperienza? Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. **Zero-a-Seis**. v.22, n.41, p. 90-106. Jan./jul. Florianópolis. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340912702_Campi_di_esperienza_o_campo_dell'esperienza/fulltext/5ea3bdc8299b112560c34d1/Campi-di-esperienza-o-campo-dellesperienza.pdf . Acesso 01/06/2022.

SANTOS, Francisco Rogério dos. Fantasmagoria: a chave para compreensão da modernidade em Walter Benjamin. Universidade Estadual do Ceará. **Cadernos Walter Benjamin**. V.17, p.77-93. Jul/dez. Ceará.2016. Disponível em: https://www.gewebe.com.br/cadernos_vol17.htm . Acesso em: 27/01/2022.

SILVA, Sueli Alves; PAIVA, Andréia Del Conte; CRUZ, Dalila Gimenes; CAVALCANTE, Luciane de Fátima Beckman. A mediação do Conhecimento na Idade Média: Peter Burke e Umberto Eco. **I Colóquio em Organização, Acesso e Apropriação da Informação e do Conhecimento (COAIC)**. Universidade Estadual de Londrina (UEL), Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI/UEL). P. 47-59. Londrina. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/cinf/index.php/coaic2016/coaic2016/paper/viewFile/379/235>. Acesso em: 16/06/2022.

SILVEIRA, Fernando Lang da. A Teoria do Conhecimento de Kant: o idealismo transcendental. **Caderno Brasileiro de ensino de Física**. V. 19, número especial. P.28-51. Mar. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/10053/15383> . Acesso em: 16/03/2022.

SILVESTRI, Kátia Vanessa Tarantini. As teorias do Conhecimento: a fundamentação epistemológica das ciências humanas. **Revista Ensaios Pioneiros**. UFS (Universidade São Francisco). P. 63 -77. São Paulo. 2019. Disponível em: <https://ensaiospioneiros.usf.edu.br/ensaios/article/view/161>. Acesso em: 18/06/2022.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey (Esboço da Teoria de educação de John Dewey). In: WESTBROOK, Robert; TEIXEIRA, Anísio. Tradução e organização José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. **Jonh Dewey**. Fundação Joaquim Nabuco- Editora Massangana. Recife. 2010.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey. GT Didática n.04. **26ª Reunião Anual da Anped**. 2003. <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/pragmatismo-experiencia-e-educacao-em-john-dewey> . Acesso em 13/04/2022.

TIEDEMANN, Rolf. Introdução à Edição Alemã (1982). In: BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Organização da edição brasileira de Willi Bolle, colaboração na organização da edição brasileira Olgária Matos. Tradução do alemão de Irene Aron. Tradução do francês de Cleonice Paes Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Escola básica na virada do século: cultura política e currículo**. São Paulo: Cortez. 1999. P. 73-106.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em foco**. Juiz de Fora. V.20. Nº1. Mar/jun. 2015. P. 113-140. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627>. Acesso em: 21/06/2021.

VIANA, Geraldo Valdisio Rodrigues; PEREIRA, Eliéser Sales. Um estudo sobre o conhecimento. **Revista Científica da Faculdade Lourenço Filho**. V-6, nº1. Fortaleza.2009. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/168101/mod_forum/attachment/266469/V6_05.pdf. Acesso em: 18/06/2022.

VIEIRA, Mauro Rogério de Almeida. A crítica de Nietzsche à noção de verdade da metafísica clássica. **Cadernos do PET Filosofia**. Vol.4, n8. Jul-Dez. 2013. P.60-71.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. O conceito da vivência (erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 127, Jun./2013, p. 141-155. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/bKmfZZSzhGkDGy58KN6yJLr/?lang=pt> . Acesso em: 17/11/2021.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. **Filosofia e Educação [rfe]**. V.7 nº2, p.195-219. Campinas. Junho-setembro 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8637554/5245> Acesso em: 11/06/2022.

WALKERDINE, Valerie. Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana. *In*: LARROSA, JORGE (ed). **Escuela, poder y subjetivación**. Madrid. Edición de La Piqueta, 1995. p. 79-148.

WESTBROOK, Robert B. John Dewey (1859-1952). *In*: WESTBROOK, Robert; TEIXEIRA, Anísio. Tradução e organização José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. **John Dewey**. Fundação Joaquim Nabuco- Editora Massangana. Recife. 2010.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Prof. Dr. João Paulo Pooli, professor do quadro permanente do programa de Pós graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, e a pesquisadora Beatriz Bertoldi Bornancim, matriculada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando a senhora....., no cargo de..... (professora/pedagoga) do Centro Municipal de Educação Infantil a participar de um estudo intitulado: Os Campos de Experiências na Educação Infantil como Prática Pedagógica.

a) O objetivo desta pesquisa é problematizar e interpretar os campos de Experiências na organização das práticas pedagógicas nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de São José dos Pinhais, voltando-se para pedagogos na organização das práticas pedagógicas das Unidades onde trabalham e para professores da modalidade Pré II, nas práticas dos Campos de Experiências com as crianças.

b) Caso você concorde em participar da pesquisa, serão necessários três encontros presenciais com a pesquisadora, que comparecerá em seu local de trabalho.

c) Para tanto, a pesquisadora comparecerá no local de trabalho da participante que se situa na Rua: Bairro:..... CEP São José dos Pinhais – PR, com agendamento prévio para a assinatura do TCLE, entrevista, acesso aos materiais como planejamento e material para organização pedagógica (textos, tabelas, rotinas) observação de seu trabalho. Portanto serão 4 encontros distintos. O primeiro encontro levará aproximadamente 1 hora para o preenchimento do TCLE. O segundo encontro levará aproximadamente 3 horas e a pesquisadora fará a entrevista semiestrutura e observação do material trabalho das profissionais. O terceiro e o quarto encontros têm a previsão de 3 a 4 horas para observação da prática cotidiana das professoras.

d) O estudo pode gerar alguns riscos, desconforto ou constrangimento ao participante, pois ele se propõe a mostrar o seu trabalho enquanto pedagogo/professor na unidade. Com a intenção de minimizar os possíveis desconfortos, destaca-se que a observação e a aplicação da entrevista não interferem nas atividades laborais. Para reduzir os possíveis constrangimentos no decorrer da pesquisa, os pesquisadores tomarão as medidas necessárias para que os participantes envolvidos se sintam confortáveis. Essas medidas podem ser: esclarecimento de dúvidas em relação às questões, a garantia de anonimato, clima de confiança, oferecer todas as explicações necessárias para o participante antes de iniciar a pesquisa e pontuar sobre a contribuição do participante no que se refere à socialização do seu saber.

Rubrica do participante	
Rubrica do aplicador TLCE	
Rubrica do orientador	

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: ampliar as possibilidades de pensar a prática pedagógica com o currículo organizado em Campos de Experiências, estimular novas interpretações e problematizações sobre o cotidiano dos CMEIs organizado sob os Campos de Experiências.

f) Os pesquisadores Prof. Dr. João Paulo Pooli e Beatriz Bertoldi Bornancim, responsáveis por este estudo, poderão ser localizados na Rua Rockfeller, 57 – Rebouças, CEP 80230130 Curitiba – Paraná (41)35356254, em horário comercial, ou ainda pelos e-mails: jpooli55@gmail.com ou beatrizbertoldib@gmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência, você também pode contatar a pesquisadora Beatriz Bertoldi Bornancim, neste número: (41) 98406-2787 em qualquer horário.

g) A sua participação neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

h) O material obtido: entrevistas, gravação de voz, imagens e vídeos serão utilizados unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado, no caso de papéis serão queimados e os arquivos digitais deletados ao término do estudo, dentro de 05 anos.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas: o orientador Prof. Dr. João Paulo Pooli e a pesquisadora Beatriz Bertoldi Bornancim, sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade.

j) Com a intenção de minimizar os possíveis desconfortos destaca-se que os participantes poderão solicitar a saída da pesquisadora do ambiente de observação, caso julguem necessário, resguardando a legitimidade de seu trabalho. Caso haja algum constrangimento o participante poderá solicitar que a pesquisadora retorne à unidade educativa em outro momento.

k) Você terá a garantia de que quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados, não aparecerá seu nome, a menos que seja seu desejo ter sua identidade revelada. Caso deseje a divulgação de sua identidade, por favor, autorize abaixo:

() Permito a revelação da minha identidade na publicação dos resultados da pesquisa;

() Não permito a revelação da minha identidade na publicação dos resultados da pesquisa.

Rubrica do participante	
Rubrica do aplicador TLCE	
Rubrica do orientador	

l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. Entretanto, o pesquisador fará o deslocamento até o seu local de trabalho.

m) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

n) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 41 -3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00 às 16:00h, ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e de Educação Curitiba CEP/SMS/SME, Rua Atílio Bório, 680. Cristo Rei, Curitiba, Paraná, pelo e-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br e/ou telefone 41 3360-4961.

Eu, _____, li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de 2022.

Participante da Pesquisa

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas pela participante.

Pesquisador que aplicou o TCLE

APÊNDICE 2 – ROTEIRO PRÉVIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURA

1. Antes de trabalhar com o currículo organizado com os Campos de Experiências, com o que você trabalhava? (Professor e Pedagoga)
2. Tinha conhecimento do documento que organizava o currículo antes dos Campos de Experiências? Pode me descrever? Tem conhecimento do documento que organiza o currículo por Campos de Experiências no município? (Professor e Pedagoga)
3. Você teve algum tipo de formação sobre o Referencial Curricular de São José dos Pinhais? Ela fez diferença no seu trabalho ou não? (Professor e Pedagoga)
4. Após a leitura do RCSJP, você compreendeu o que são Campos Experiências? (Professor e Pedagoga)
5. Como você utiliza os CE na sua prática pedagógica? A teoria modificou a sua prática? (Professor)
6. Defina o que é experiência. (Professor e Pedagoga)
7. Observando esta definição, você acredita que proporciona experiências para as crianças? Exemplifique. (Professor)
8. O que dificulta as possibilidades de experiências das crianças? (Professor e Pedagoga)
9. O que facilita as possibilidades de experiências das crianças? (Professor e Pedagoga)
10. Na sua interpretação, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança são proporcionados apenas se a criança tiver experiências? (Professor e Pedagoga)
11. Quais critérios você utiliza para avaliar a aprendizagem e desenvolvimento da criança? (Professor)
12. Sob o currículo com os CE qual foi o maior desafio, dificuldade que você precisou trabalhar com seu grupo? O que você fez? Que estratégias utilizou? (Pedagogas)
13. Sob o currículo com os CE, qual a maior facilidade, o que os professores melhor compreenderam? (Pedagogas)
14. O que mudou na prática cotidiana do CMEI com os CE? (Pedagogas)

APÊNDICE 3 – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA PEDAGOGA

Pesquisadora: Então vamos lá vamos começar para fazer entrevista me fala seu nome completo e a função.

Pedagoga: Meu nome é [REDACTED] e sou pedagoga. Eu trabalho na Educação desde 2012. Trabalhei como professora em Curitiba por um ano e meio. Depois em agosto de 2013, assumi como pedagoga em São José, já na EI. Fiquei três ano em outro CMEI e depois vim para cá.

Pesquisadora: Então pedagoga, naquele dia a gente conversou e eu falei sobre a pesquisa, tendo o título Os Campos de Experiência na educação infantil como prática pedagógica. Conversei com a [REDACTED] também nesse sentido e por isso que eu queria dar uma olhadinha na sala com o intuito de poder conversar com vocês bem em relação a essa prática. Até tirei uma foto do planejamento dela, daquele quadro que ela me explicou. Porque me interessa muito o que vocês me falam, então fique bem à vontade. Antes de trabalhar com currículo organizado pelos campos de experiências vocês trabalham com outra organização de currículo?

Pedagoga: Antes dos Campos de Experiências, era sequência de atividades. As professoras escolhiam uma das linguagens, não eram campos interligados, porque as linguagens não se comunicavam, e trabalhava aquela no dia. Era assim quando eu cheguei no município, era dessa forma a sequência de atividades

Pesquisadora: Você tinha conhecimento do documento que organizava o currículo antes dos Campos? Era trabalhado por sequência, qual que era o documento orientador? Você tinha conhecimento desse documento?

Pedagoga: Sim eu só não lembro agora, mas tinha (rsrsrs) eu só tenho memória fraca, mas tinha.

Pesquisadora: Você tem o conhecimento do documento que organiza o currículo por Campos de Experiências, você chegou a ler?

Pedagoga: Sim, e a gente estudou bastante na pandemia, aproveitei que a gente estava com aquele período sem vir para o CMEI e estudamos bastante, foi uma proposição da Secretaria para os pedagogos fazerem a formação com suas equipes. Então fiz vários momentos formativos com as professoras sobre a BNCC, a gente leu bastante os campos, os direitos de aprendizagem, focando mais essa questão no geral, não especificamente nos objetivos que têm que ser alcançados. Vimos bastantes vídeos, inclusive do Paulo Fochi que na época falava bastante e a gente também leu bastante sobre.

Pesquisadora: Na época da pandemia aquela proposição que a secretaria fez, para a gente fazer a formação online com a equipe?

Pedagoga: Isso online para fazer uma vez por mês.

Pesquisadora: Então você teve algum tipo de formação em relação ao Referencial, enquanto pedagoga?

Pedagoga: Formação específica da Secretaria?

Pesquisadora: Da secretaria.

Pedagoga: Não lembro, específica acho que não, na verdade a gente que estava formando, mas a gente receber uma formação não.

Pesquisadora: Então foi uma autoformação?

Pedagoga: Sim.

Pesquisadora: Você sentiu necessidade.

Pedagoga: Sim.

Pesquisadora: E foi ler a BNCC naquela época?

Pedagoga: Exatamente.

Pesquisadora: E do Referencial?

Pedagoga: No referencial também, a gente que foi atrás.

Pesquisadora: Você?

Pedagoga: Eu lia e separava textos. Via que que era importante para professoras saberem. Algumas vezes, eu separei para apresentação, por exemplo: - Acho interessante esta questão aqui para o Infantil II! Fui separando vários momentos e a gente fez isso também com nosso Referencial.

Pesquisadora: O nosso referencial chegou impresso no final de 2020, então você fez a formação em cima do Referencial ou da BNCC?

Pedagoga: Sim.

Pesquisadora: Fez diferença no trabalho do teu trabalho?

Pedagoga: Sim fez com certeza.

Pesquisadora: Após a leitura do Referencial você compreendeu o que são os Campos de Experiências?

Pedagoga: Sim.

Pesquisadora: Antes você não tinha ouvido falar ou já tinha?

Pedagoga: Eu já tinha ouvido falar da BNCC, só que ainda era tudo muito muito distante. Mas o Referencial com certeza me ajudou muito porque eu vi, peguei ele e com o Referencial eu consegui fazer o link com a BNCC. Até porque a BNCC é um documento bem grande, né! E aqui está o recorte mais específico para nós, então facilitou bastante, mas eu tinha acesso sabia que existia.

Pesquisadora: E o que que você entende pelos Campos de Experiência? Quando você trabalha com as professoras, o que é o Campos de Experiências para vocês?

Pedagoga: Os Campos de Experiências foi a forma que a BNCC encontrou para explicar a divisão das áreas que as crianças precisam desenvolver. Através das experiências podem se desenvolver ainda mais. As professoras têm essas noções do que é Campos de Experiências e que eles precisam ser trabalhados interligados, que não é só um. A questão do planejamento não ficou muito fechadinha como deveria ser, na verdade, a gente ficou meio sem definir, mas eu fiz uma conversa com as professoras no início do ano, de que elas deveriam contemplar principalmente os direitos de aprendizagem. Elas tinham que observar se estão sendo trabalhados os direitos e não focar exatamente nos objetivos. As professoras têm essa noção do que são campos de experiências, que eles precisam ser trabalhados, estão interligados e que não é para trabalhar só um CE no planejamento. Eu acredito que ficou claro para elas, não sei se na hora de colocar no planejamento isso ficou muito claro porque até para eu dar essa orientação em alguns momentos ficou meio perdido. Não existe um padrão de planejamento, as professoras fazem o que conseguiram entender, eu estou respeitando esse momento de transição, são processos que precisam de tempo, por isso que esse ano eu não cobre muito delas essa formatação. Como a gente trabalhou bastante, eu acredito que as professoras entenderam o que são os CE, que as crianças precisam experimentar esses CE e que eles estão a todo momento que as crianças estão experimentando, estão vivenciando, e que isso não é uma coisa só como nas Linguagens que naquele momento específico a professora que direciona. Então eu acho que isso ficou claro para as professoras, mas no planejamento sistematizado ainda muita coisa precisa, estamos caminhando!

Pesquisadora: E ontem a PB me falou isso, que agora vai mudar. Me falou que vão trabalhar por sessões, mas essas sessões vão manter os CE?

Pedagoga: Acredito que sim né.

Pesquisadora: O que vai mudar é a configuração na sala? A questão da rotina, então não vai mais ter rotina? Como é que vai funcionar? Qual que é a orientação?

Pedagoga: Não temos muitas informações, acredito que vamos ter. Não acredito que não vai ter rotina, alguma rotina tem que ter, acredito que vai ter o tempo institucional, como o horário do lanche, algumas questões assim não vão deixar de existir, mas vai ficar um pouquinho menos

rígido. A exigência da rotina que tem que acontecer o momento da leitura, a roda de conversa, vai existir uma flexibilidade nisso, a forma que vai acontecer não parece tão rígida.

Pesquisadora: Não vai precisar ser tão marcado no sentido de que necessariamente vai ter que acontecer tudo todos os dias?

Pedagoga: A proposta é trabalhar por sessões, então vai muito da questão de o professor observar se está sendo produtivo, legal, se as crianças estão aproveitando, se está sendo realmente significativo para elas, se elas estão tendo desenvolvimento de uma aprendizagem. O foco do trabalho é ter simultaneamente pequenos grupos, porque a gente trabalha muito no grande grupo, agora não necessariamente a professora vai contar história para todo mundo ao mesmo tempo, como isso vai se dar? Daí a gente já vai ter que ver.

Pesquisadora: Mas poderá trabalhar em grande grupo?

Pedagoga: Até a configuração da sala, o espaço, tem muita coisa para ser revista! A proposta da SEMED é que no início do ano (2023), nas primeiras reuniões com a equipe do CMEI, os pedagogos façam esse trabalho de repensar o espaço da sala, como que vai ser a organização do espaço para facilitar o nosso trabalho. E, principalmente, se a premissa é que tem que trabalhar pequenos grupos, o espaço tem que ajudar, tem que ser um facilitador, então tem que ter bastante recurso nas salas, por exemplo, se a professora quer contar história para um pequeno grupo que estiver interessado, tem que ter outra atividade ao mesmo tempo para os que não querem escutar e uma atividade que as crianças se auto-organizem. É preciso também que as crianças não entrem em conflito, senão a professora não vai conseguir dar atenção, para só uma professora na turma é difícil!

Pesquisadora: É mais difícil...

Pedagoga: É um processo com 20 crianças. Sabe, até para esse movimento que a gente está tendo lá na Secretaria, nessa formação com o Paulo Fochi, eu comentei numa reunião da SEMED que muitas coisas eu deixei de orientar a minha equipe no CMEI, porque estava esperando que iria haver mudanças pelo caminhar na formação. A gente nem bem se acostumou como a questão dos CE e já está mudando de novo.

Pesquisadora: Defina experiência para mim....

Pedagoga: Acredito que é o que criança está vivenciando naquele momento. O que ela está experimentando junto ao que ela já sabe. O que ela vai descobrir, isso é experiência, um momento que a criança está construindo o conhecimento, eu imagino que seja isso.

Pesquisadora: E para você o que é a experiência?

Pedagoga: É isso é...É algo que eu vivi, que foi significativo e que de alguma forma me marcou, porque quando a gente faz a experiência é algo que tocou, é algo que mexeu. Então eu acredito que a experiência é algo que te move, te marca, senão não vai ser, não vai nem lembrar.

Pesquisadora: O que dificulta as possibilidades de experiência das crianças?

Pedagoga: (Pausa) Assim... no CMEI você diz?...

Pesquisadora: No CMEI...o que você acha que dificulta?

Pedagoga: Olha, eu vou falar na questão é mais ampla. A proposta é muito boa, mas às vezes a gente não tem suporte de pessoal, como eu te falei, com uma professora para 20 crianças, é difícil! Muitas vezes ela não consegue dar atenção como ela gostaria, as professoras têm umas ideias muito legais, só que na hora de colocar em prática, isso dificulta! Ainda, nós temos muitas crianças que estão vindo para gente com laudo médico, é a inclusão, está aí, é lei, a gente tem que fazer ... incluir é um direito, a gente está aqui para isso! Só que muitas vezes não tem estagiário suficiente, esse ano é um exemplo, temos dez inclusões e duas estagiárias, tenho que ficar atenta sempre para ver onde precisa mais, isso dificulta!

Pesquisadora: É um estica e puxa né!?

Pedagoga: É uma falta de pessoal e de estrutura. Eu tenho um grupo bem bom, as professoras têm a vontade de fazer, compram a ideia, só que às vezes o que dificulta é essa falta. Às vezes tenho que falar: - Ah, mas nesse momento não dá! - Ou por falta de profissionais na Unidade

ou por causa da questão de logística da sala em ter bastante crianças, eu acho que vinte crianças para uma professora só, nessa configuração, é difícil. Nessa proposta de qualidade, o número de crianças por turma é uma coisa que tinha que ser revista. Diminuir um pouco o número de crianças na turma para gente conseguir fazer o que a gente vê nas formações. Nos vídeos das formações, a gente vê menos crianças nas turmas ou tem mais de um adulto na sala, o que dificulta é isso!

Pesquisadora: E o que que facilita? O que no CMEI facilita essa possibilidade de experiência da criança?

Pedagoga: Eu acho que a proposta em si é muito importante, se vem uma orientação, uma lei lá de cima diferente, já vai te limitar. Então isso é muito importante, é ter documentos que norteiam o trabalho, que deem o aval para fazer isso e a estrutura também. Porque a estrutura aqui no nosso CMEI é boa, você viu, ele é maravilhoso! Na estrutura física dele tem um espaço maravilhoso da natureza e as salas são boas, são amplas até algumas ali atrás são menores, mas no geral a maioria têm solário, então dá para a criança ter mais experiências com a natureza, dentro da sala, em ambientes diferentes. A estrutura é importante e a proposta, então eu acho que sim, que elas possibilitam a experiência. Eu acho importante também que a profissional tenha a cabeça aberta para aderir às propostas, se ela não compra ideia fica difícil a formação que tem que estar junto.

Pesquisadora: Na sua interpretação aprendizagem e desenvolvimento são proporcionadas somente se a criança tiver experiência? A gente fala muito em aprendizagem desenvolvimento e os objetivos que a gente tem na Educação Infantil a gente consegue atingir isso só se a criança tiver experiência?

Pedagoga: Eu acho que não necessariamente, o fato de a criança estar no ambiente do CMEI ela já aprende. Eu não sei caracterizar uma experiência, já fica meio subjetivo, mas o fato é que todos nós somos um ser social, então à medida que a criança está convivendo com os pares, ela já está em desenvolvimento, já está aprendendo. Às vezes a criança aprende por imitação, olhando o outro, observando... não necessariamente está tendo uma experiência, mas ela está ali observando. Ou quando um bebê vai copiar o que outro bebê está fazendo, ou o que um adulto está fazendo, por exemplo. Está copiando, então não necessariamente seja só por experiência, acredito que tenham outros fatores que auxiliam nesse processo.

Pesquisadora: Sobre esse currículo que a gente tem de Campos de Experiências, para você como pedagoga, qual que foi a maior dificuldade? O teu maior desafio de trabalhar com o grupo? Quando foi inserido isso?

Pedagoga: Eu acho que faltou formação para nós, pedagogas. Assim uma orientação maior de como transpor isso para prática, não que ele não esteja claro, dá para você entender bem. Mas é isso que eu falei, eu acho que faltou um pouquinho dessa coisa de uma orientação maior, de como fazer isso com as professoras sabe! Porque eu fiz a proposição e a gente estudou bastante. Uma das coisas que mais estudamos foi o Referencial nesse período de um ano, eu fiz formação todos os meses com elas e foi bem importante, mas eu acho que essa questão faltou para mim para como pedagoga, a formação. A gente que tem de buscar conhecimento não só esperar vir, mas é que em alguns momentos a gente precisa de uma fonte de pessoas com mais capacidade, pessoas que já estão com experiência, que já fizeram, que já estão numa caminhada. Como está acontecendo agora, isso é importante! Ter uma pessoa que mostra na prática como funciona e o que não funciona eu acho que falta um pouquinho, minha dificuldade maior foi essa.

Pesquisadora: Sobre o currículo... com os Campos de Experiências, qual foi a maior facilidade que você encontrou com os professores?

Pedagoga: Elas entenderam que a forma que era feito antes também não estava muito legal, que quando era sequência a gente ficava muito focado só em um tema. Então essa foi a grande diferença e que elas gostaram no sentido de uma maior facilidade porque realmente está tudo interligado, não ficar focado só em um tema facilitou para elas. Antes era um dia um assunto,

um dia outro assunto ou uma semana um, uma semana outra, isso acho que foi bom para elas. Eu vi como um ponto positivo o fato de poder trabalhar vários ao mesmo tempo.

Pesquisadora: Mas você teve por exemplo a necessidade de retomar nas permanências as orientações?

Pedagoga: Ah sim... na verdade ela se conversam muito na permanência, trocam bastante ideia. Quando elas têm dúvidas me procuram. Mas é aquela coisa, não fico falando que está certo ou está errado porque acho que nossa prática também não existe muito isso. Eu acho que até não é legal você apontar dessa forma, mas é uma construção. Eu acho que sim foi meio que um processo meio que junto mesmo, de descoberta de conhecimento e de caminhada.

Pesquisadora: O que que mudou na prática do dia a dia do CMEI com os Campos de Experiências? No movimento do CMEI, na logística, na rotina, na prática pedagógica, você percebe que teve uma grande mudança depois que foi inserido os Campos ou não?

Pedagoga: Olha, sinceramente, não mudou muita coisa no sentido de funcionamento, porque as professoras continuam usando a mesma rotina. O que mudou, na verdade, foi a forma que elas fazem o planejamento dentro do projeto, elas não precisam ficar focando só um CE, mas a estrutura continua, não mudou muita coisa no trabalho delas.

Pesquisadora: Sobre os objetivos dos Campos, você me disse que vocês não focam muito nos objetivos, mas sim na importância de proporcionar os direitos, se ater aos CE e contemplar os direitos, vocês então não se focam muito nessa quantidade de objetivos?

Pedagoga: Não, não! E até porque como esse ano já partiram dessa coisa do interesse da criança a gente já colocou o planejamento assim. Ah! A gente recebeu, por exemplo, a colmeia e as crianças ficaram bem animadas. Como elas começaram com essa curiosidade, a professora pensou: - Então vamos trabalhar! É legal para conhecer e até para respeitar! Ela vai montar a proposta e depois olha quais foram os Campos de Experiências que ela conseguiu atingir naquela proposta. A professora vai ver quais foram os CE, mas não fica focada nisso. Não existe essa coisa de: - Ai eu preciso trabalhar esse Campo que não foi trabalhado! É uma coisa meio que natural e vai muito da turma, da proposta. Eu acho que a proposta é essa. Não é para a seguir os objetivos tem que ser atingidos, porque não é essa a proposta da educação infantil.

Pesquisadora: Muito obrigada!

Pedagoga: Imagina.

ENTREVISTA PROFESSORA A

Pesquisadora: Então vamos começar, me fala seu nome completo e sua função.

PA: Então meu nome é [REDACTED] e eu sou professora aqui no CMEI [REDACTED].

Pesquisadora: Quanto tempo que você é professora aqui?

PA: Aqui no CMEI 3 anos, mas na rede há 5.

Pesquisadora: Você trabalhava com Educação Infantil antes ou você veio do fundamental?

PA: Eu entrei em São José e fui para o Fundamental, mas já trabalhei antes em Curitiba como educadora e trabalhava na educação infantil, aí fui para o Fundamental para ter experiência e descobri que o meu lugar é a educação infantil mesmo, que é a minha paixão, não adianta.

Pesquisadora: E você ficou quanto tempo no Ensino Fundamental?

PA: 2 anos.

Pesquisadora: Daí veio para cá direto ou você foi para outro CMEI?

PA: Vim para cá direto.

Pesquisadora: Então a tua experiência de Educação Infantil em São José dos Pinhais, é aqui?

PA: É aqui no [REDACTED].

Pesquisadora: E você pediu exoneração em Curitiba?

PA: Pedi.

Pesquisadora: Você está 40 horas na Unidade?

PA: 20 horas, daí eu faço JIS e fico 40 horas, mas com JIS.

Pesquisadora: Antes de trabalhar com um currículo organizado por Campo de Experiências, com que proposta de currículo você trabalhava? Qual era o outro documento norteador?

PA: Lá em Curitiba, eu comecei num CEI conveniado com a prefeitura e a gente seguia a Base do município, depois fui para um CMEI e lá também era por Linguagens. Entrei aqui (São José dos Pinhais) para o CMEI bem no ano em que entraram os Campos de Experiências.

Pesquisadora: Quando você veio para cá já era os Campos?

PA: Vim aqui para o CMEI bem no ano que entrou os Campos.

Pesquisadora: Entrou os Campos...

PA: Que foi em 2020.

Pesquisadora: Então você não chegou a ter a experiência de trabalhar aqui com sequências como era antes?

PA: Não.

Pesquisadora: Não?

PA: Já foi direto para os Campos.

Pesquisadora: Você tinha conhecimento do documento com os Campos de Experiências? Já tinha ouvido falar dos Campos de Experiências ou não?

PA: Não.

Pesquisadora: Aqui é que você foi inserida nesse movimento, e vocês tiveram formação?

PA: Tivemos, a pedagoga passou, foi bem o ano da pandemia. Nesse ano que ela passou muita coisa para gente e foi mais ela mesmo, porque nessa fase a prefeitura mandou dar as formações online, mas ela sempre estava auxiliando a gente, sempre.

Pesquisadora: Então em 2020 teve várias oportunidades de formação, vocês se debruçaram mais no Referencial de São José ou na BNCC?

PA: Eu acho que estudamos mais o Referencial de São José.

Pesquisadora: Você já tinha ouvido falar dos Campos antes ou só nesses momentos de formação?

PA: Tinha, mas assim pinceladas não tinha aprofundado nos Campos.

Pesquisadora: Fizeram diferença essas formações na tua prática?

PA: Eu acho que usamos mais o Referencial de São José, e me ajudou muito. Quando veio tudo isso foi aquele ‘meu Deus!! O que vai ser agora!’ Mas as formações tiveram uma importância significativa sim, porque foi esclarecendo muitas dúvidas que a equipe tinha e foi norteando a gente para o caminho certo.

Pesquisadora: E era o momento também que estavam sem crianças no CMEI, então deu uma tranquilidade para poder estudar. Após a leitura do Referencial você entendeu o que são os Campos de Experiências?

PA: Ajudou. E agora tendo essa mudança de trabalhar por sessões, como que a gente vai trabalhar no CMEI com as crianças? Tudo que é novo assusta!

Pesquisadora: E o que são os Campos para você? Quando eu falo em Campos de Experiências, o que você entende por isso?

PA: Na minha visão é tudo que eu vou oportunizar para a criança, é o meu Norte sobre como vou trabalhar com a criança. Que a partir dele é o que vou explorar. É o que as crianças vão experimentar, para mim eu acho que é isso.

Pesquisadora: Como você utiliza os Campos na sua prática?

PA: Os CE têm uma abrangência muito boa porque com eles eu consegui unir vários Campos, como O Eu, O Outro e O Nós e o Corpo Gesto e Movimento que são os campos que se falam, a gente está conseguindo unir. Dá para fazer um trabalho mais significativo que antes nas

sequências didáticas. Eu trabalhava muito com as sequências lá em Curitiba, a gente ficava muito focado em uma linguagem e agora com os Campos abriu um leque, posso pensar em mais propostas, posso explorar mais utilizando os CE, tem mais liberdade.

Pesquisadora: Modificou a sua prática quando você entendeu melhor o trabalho com os Campos?

PA: Sim, modificou.

Pesquisadora: E ela foi bem relevante?

PA: Foi, e bem significativo acho me auxiliou muito sabe, não ficar presa numa coisa só, eu acho que o abriu uma vertente de outros caminhos.

Pesquisadora: Que é experiência para você?

PA: Ai, eu acho que experiência é tudo o que a criança vai vivenciar. Por exemplo, eu vou trabalhar sobre as abelhas, vou ver tudo que ela pode explorar sobre um texto, tudo que ela vai vivenciar, o que ela vai descobrir, o que eu vou passar. Vai ter a minha parte, mas vai ter a parte da investigação dela sozinha. Então eu acho que tudo que eu posso oferecer para criança é a experiência, tudo o que essa criança vai experimentar, vai viver, vai explorar.

Pesquisadora: Quando você fala que teve uma experiência?

PA: Para mim é isso, eu acho que é o que eu vivi. Porque, no meu modo de pensar, eu não posso viver nada só na teoria, digamos assim, só sendo falado, eu preciso colocar em prática para estar experimentando, então acho que a experiência é ir fundo naquilo.

Pesquisadora: O que você acredita que proporciona a experiência para as crianças, me dá um exemplo disso.

PA: Acho que um exemplo é como eu te falei que trabalhei as abelhas. Foi um projeto que a gente fez por causa da casa de abelhas que chegou no CMEI, da Secretaria do Meio Ambiente. Então a gente recebeu a casinha das abelhas e as crianças ficaram muito empolgadas em descobrir, saber o que era aquela casinha. Eu, vendo tudo isso, pensei: - vamos trabalhar sobre as abelhas! É sem ferrão? É com ferrão? - As crianças perguntavam, e respondiam - Não, mas ela tem um ferrão no bumbum que espeta, que machuca e a gente precisa matar - Com isso eu fui vendo todas essas angústias, todos esses questionamentos das crianças e fui mostrando como que era, como é uma abelha com ferrão, como é uma abelha sem ferrão. Chamamos um apicultor, ele conversou com as crianças, mostrei vídeos, documentários, levei elas lá na caixinha das abelhas, para elas viverem isso e verem como que é abelha. Então, acho que tudo isso foi uma experimentação para as crianças, porque elas não ficaram só no: - Ai abelha é o animalzinho, um inseto que fabrica mel -. Não! elas viram toda uma história do tempo de vida das abelhas, que tem uma abelha rainha, o porquê que tem uma rainha. Acho que isso foi muito significativo porque até as famílias chegaram para mim falando: - prof, que coisa mais linda, o Fulano chegou falando sobre isso, aprendeu sobre isso e eu não sabia que coisa bonita que vocês estão fazendo com as crianças! Acho que foi uma experiência para as crianças e que vão levar para vida delas.

Pesquisadora: O que que dificulta as possibilidades de experiências das crianças no CMEI?

PA: Olha, eu acho que muitas vezes acaba sendo o espaço, dependendo do que vou trabalhar. E muitas vezes não encontro meios para inserir a criança para realmente ter um significado, porque não adianta eu pegar algo que não é relevante no mundo que as crianças estão inseridas. No caso das abelhas, a gente tinha todo material, os instrumentos para proporcionar a experiência. Eu fico pensando muitas vezes que se o trabalho é de algo que não é da realidade da criança, isso não vai trazer uma experiência significativa. Quanto mais próximo está da realidade das crianças, da vivência delas, do cotidiano, acho que é mais fácil eu proporcionar essa experiência para elas.

Pesquisadora: E o que facilita?

PA: Sou eu professora como a mediadora, como a pessoa que está ali para observar e ter em mente que eu preciso realmente trazer coisas que são significativas que seja do interesse deles

e que ao mesmo tempo eu consigo aprofundar. Aprofundar de uma forma que as crianças deslanchem e que não percam o interesse e, assim vamos para frente, porque não adianta eu chegar com uma proposta, dar uma semana e elas não terem mais interesse por aquilo.

Pesquisadora: Na tua interpretação, aprendizagem e desenvolvimento da criança, são proporcionados apenas se a criança tiver experiência?

Não, eu acho que só com a experiência, não! A partir do momento que a criança está inserida no CMEI, que ela está vivendo aquele cotidiano, já está aprendendo. Claro que a experiência traz muito mais aprendizado do se ela ficar só ouvindo a professora, mas isso não quer dizer que seja a única forma que a criança vai aprender. Eu tenho duas turmas, uma de manhã e a da tarde, são perfis diferentes, cada criança tem uma maneira de aprender, de lidar com as coisas. Tem aquela criança que precisa do toque, de algo real, como de um material, para aprender, e tem aquela criança que ouvindo, olhando ou só observando o que está acontecendo no seu meio ela vai aprender. Então não é só o experimentar, tudo aqui dentro do CMEI é um aprendizado para criança e cada criança experimenta de uma forma.

Pesquisadora: Quando você vai escrever o Parecer você entende que consegue mensurar a experiência da criança ou não? Você vai narrar alguma situação, mas não necessariamente você vai mensurar a experiência da criança?

PA: Eu acho que sim, é possível ver se a criança teve a experiência ou não. Com esse formato que veio agora do novo parecer abriu um leque para nós, profissionais. Nós temos que ter um olhar mais voltado para a criança, o que ela se interessa, a forma como ela se interessa, porque antes os Pareceres ficavam uma coisa muito abstrata e agora a professora escreve realmente. É uma coisa muito bonita! Porque antes os pais chegavam no CMEI, pegavam aparecer, liam por cima e acabou, era uma coisa muito mecânica. Agora não, eles se emocionam porque falam que veem a criança e que é igual ao que a criança chega falando em casa. Então eu acho que tudo isso mudou, o nosso olhar também mudou, talvez a nossa experimentação, nossa experiência com as crianças também mudou.

Pesquisadora: Muito obrigada!

PA: Espero ter ajudado.

ENTREVISTA PROFESSORA B

Pesquisadora: Então me fala teu nome completo.

PB: [REDACTED].

pesquisadora: Antes de trabalhar com esse currículo que tem que tem a organização dos Campos de Experiências, você trabalhou com outra proposta ou não?

PB: Aqui no CMEI? Não, a gente sempre trabalhou com um currículo, a gente fazia alguns cursos sobre o Referencial do município pautado nessa proposta.

Pesquisadora: Que já era com os Campos?

PB: Que já era com os Campos de Experiências. Só que anteriormente...eu venho de um recorte muito recente. Na verdade quando eu cheguei já estava em processo de adaptação questão dos Campos. Agora a gente coloca lá no nosso livro de classe os Campos de Experiências, e coloca a atividade que desenvolveu seguindo alguns daqueles Campos, mas também é um processo que está começando agora sabe não é muito antigo. Então as meninas tiveram muita relutância, mas quando eu cheguei já estava assim.

Pesquisadora: Em 2020 quando você chegou já estava assim?

PB: Então, quando eu cheguei estavam conversando sobre isso, que ia mudar a forma de planejamento, que não seria mais a questão da sequência e que não chamava mais sequências,

mas chamava projeto. Agora já não vai mais ser projeto, mudou para sessão, então está uma confusão. É uma confusão, a gente está em período de adaptação, desde que eu cheguei não se consolidou nada.

Pesquisadora: E agora vai mudar?

PB: De novo, entende, eu lembro de quando eu cheguei estava se discutindo muito de como seria isso. Na pandemia a gente teve muita formação referente a BNCC, a gente só estudou a BNCC na pandemia, os Campos, os objetivos e o como era para fazer o planejamento. Antes no planejamento a gente precisava escrever certinho para o Campo para objetivo principalmente no período de atividades remotas, porque tecnicamente a gente tem mais tempo para planejar e menos atividades, agora não precisa, eu por exemplo, não coloco mais especificamente no planejamento. A gente tem um quadro de planejamento, não é um planejamento descritivo, eu vejo qual atividade que eu passei e o CE aproximado que ela chega. Mas a gente não está muito presa nos objetivos. Os campos a gente estudou bastante, mas não precisa pegar lá exatamente o objetivo que você trabalha no Campo, os objetivos são mais um norteador do que uma obrigação de ter que estar escrito exatamente qual. A gente sabe que o CE precisa ser trabalho, qual CE a gente vai desenvolver, os objetivos estão adicionados ali.

Pesquisadora: Então você se preocupa mais em contemplar o Campo?

PB: Isso do que os objetivos, os objetivos a gente sabe o que precisa ser trabalhado, mas ele é adicionado ao Campo que a gente vai desenvolver ali.

Pesquisadora: Então você teve conhecimento do Referencial quando você veio pra cá?

PB: A SEMED estava implementando o Referencial, já era trabalhado. Era na época do 'boom' da BNCC e pensamos: - vamos focar nisso! Que é isso que a gente precisa entender agora, é assim que a gente vai trabalhar! E..., recentemente, tinha mudado a lei, porque eu não sei como que era anteriormente..

Pesquisadora: Você já falou que teve a formação para trabalhar com Referencial quando veio trabalhar em São José dos Pinhais. Essas formações eram como? Como se organizavam?

PB: Era no período da pandemia então era online né. Então no período da pandemia a formação era online, a gente teve muitos encontros online. A pedagoga, a gestão, todo mundo que ficou em casa, estudava. A pedagoga dava textos para gente, então ela usou bastante esse tempo para gente estudar e se apropriar disso que era uma novidade.

Pesquisadora: E isso te ajudou?

PB: Ajudou. Eu trabalhei na educação infantil do Sesc, tem uma proposta mais naturalista, tem essa preocupação com a criança, menos focada na alfabetização, então eu já tinha um pouco disso comigo. Depois eu fui para ensino fundamental, mas era outra realidade. Eu trabalhei no Santo Anjo, que era uma escola extremamente escolarizadora, então quando eu terminei a faculdade eu consegui ter as duas visões. Não sabia o que queria trabalhar e daí quando eu vim para São José eu fiquei muito feliz que era essa proposta mais aberta, mais pensada na criança. Então não tive tanta dificuldade de entender por que era uma coisa que eu já tinha conhecimento, mas para as professoras era bem difícil, até agora é, na verdade, mas eu já sabia sobre o que se tratava.

Pesquisadora: Você teve contato com o referencial em si?

PB: Trechos.

Pesquisadora: Os textos que a pedagoga disponibilizava eram trechos do Referencial?

PB: Eram trechos do Referencial daqui de São José.

Pesquisadora: E você leu sobre os Campos de Experiências?

PB: Eu tenho até o documento que é aquele trecho da BNCC da Educação Infantil, então a gente estudou aquilo lá, e estudou direto o arquivo da BNCC

Pesquisadora: Do Referencial não?

PB: No referencial acho que tem também né uns trechos assim mas não... não me recordo...

Pesquisadora: Não lembra especificamente...

PB: Não.

Pesquisadora: Mas essa leitura te ajudou a entender o que são os Campos de Experiências?

PB: Acredito que sim.

Pesquisadora: E o que são os Campos de Experiências para você?

PB: (risadas)... Para mim são as áreas que a gente precisa desenvolver na criança. Porque a gente precisa saber quais áreas que a gente precisa desenvolver nela, acho que seria isso assim.

Pesquisadora: Como que você utiliza os Campos na tua prática? Se eles são as áreas que você precisa desenvolver na criança como que você trabalha isso?

PB: Primeiro com o ambiente, que é uma coisa que a gente está trazendo agora. Então como que o ambiente pode propiciar esses desenvolvimentos e nas propostas é que a gente vai pensar para fazer. Seja numa proposta que envolva movimento, uma outra proposta que vai trabalhar parte da linguagem, nos momentos de grande grupo quando a gente conversa, a forma que a gente trata as crianças, também eu acho que tem tudo na verdade! Desde o momento que a gente se desloca de um lugar para outro eu vejo que nós trabalhamos os Campos, não sei se a gente consegue a trabalhar eles separados... entende? Com os CE, eu entendo que a gente meio que vai trabalhando tudo junto, então, às vezes quando vejo o Campo sozinho fico pensando que no começo foi um pouco difícil! Hoje essa distinção entre um CE e outro é difícil, porque quando vou trabalhar O Eu, O Outro e O Nós eu também estou trabalhando partes de outros CE, é uma inter-relação. Uma coisa que eu percebi, é que usei muito a parte de *traços sons cores e formas*, no meu livro a maioria é isso, quando vi, fiquei meu Deus!! Porque eu não abordei outras coisas... ou será que eu abordei e não consegui interpretar? Porque lá no livro a gente coloca mais a questão da proposta que fez de um dia e bem simplificado, é pouco espaço para escrever. Eu percebo que foquei muito nesse campo de experiência e os outros talvez tenham sido trabalhados nos momentos de rotina, nos momentos de movimento. O CE Espaços, Tempos, Quantidades Relações e Transformações, percebi que não coloquei no planejamento, mas eu trabalhei as quantidades, as relações, talvez falte sentar e analisar um pouco melhor a minha prática eu sinto que eu não me debrucei tanto ao estudo. Eu até fiz um caderno super elaborado com tudo, com os documentos interessantes. Mas eu senti que deixei um pouco isso... dar uma analisada antes de trabalhar e fazer o planejamento. Fiquei com duas turmas esse ano e para mim foi pesado. Na pandemia a gente não estava sabendo como trabalhar, é a crítica para mim acho que podia ser melhor.

Pesquisadora: Mas a gente sempre acha que pode ser melhor, não é?

PB: Eu podia ser melhor principalmente nessa análise que eu fiz do livro, fiquei bem decepcionada comigo, porque eu acho que deixei de trabalhar outras coisas que eram tão importantes para eles, sabe.

Pesquisadora: Mas talvez você tenha trabalhado e não colocou.

PB: Pode ser também

Pesquisadora: De repente pensar nisso...

PB: Mas eu vejo que é muito junto, assim tenho a dificuldade de ver essa questão da separação porque eu acho mesmo que uma atividade ela acaba trazendo um pouco de cada campo. Mas eu pequei nessa parte, porque agora as crianças estão indo para o primeiro ano e tem coisas que a gente não podia trabalhar mesmo, mas talvez de uma outra forma pudesse ter desenvolvido...ai meu Deus!! Ano que vem vai vou ter Pré II, então vou ter experiência para poder melhorar.

Pesquisadora: Quando você trabalha os Campos de Experiências você relaciona aos direitos de aprendizagem ou não?

PB: Não conscientemente, eu acho que é meio inconsciente... mas como te falei acho que eu pequei muito nessa parte de me debruçar sobre... de ler sobre o direitos de aprendizagem e tal. A gente tinha as formações, mas não teve essa análise de: - eu vou primeiro estudar aqui para depois fazer o planejamento, para depois eu aplicar. A realidade não é essa.

Pesquisadora: O dia a dia do professor é outra coisa né?

PB: Então coisas assim que eu sinto muito! A gente colhendo conforme vai tendo a formação e muitas coisas estão na nossa prática. Conforme a gente vai aprendendo vai absorvendo.

Pesquisadora: De qualquer forma você acha que a formação modificou sua prática ou não ou você esperava mais pelo que eu estou vendo?

PB: Eu esperava mais de mim porque eu acho que dá pra ser melhor.

Pesquisadora: É, o professor é sempre carrasco consigo mesmo, ele é seu próprio algoz.

PB: Mas é! Acredito que os Campos dão um Norte para a gente, principalmente na Educação Infantil. Porque no Ensino Fundamental você tem e ementa de conteúdo que precisa trabalhar e o professor de Educação Infantil e fica meio que a ver navios porque não tem especificamente um conteúdo. Com os Campos, os direitos de aprendizagem a gente sabe o que quer que a criança alcance, mas como ela vai alcançar aquilo o professor é que tem que fazer.

Pesquisadora: O que que é experiência para você?

PB: Minha enquanto professora ou da criança em relação?

Pesquisadora: A gente trabalha por campos de experiência, o que seria isso para você?

PB: Experiência é as crianças estarem em contato com diferentes oportunidades, tanto na parte de manipulação, de criatividade... para elas vivenciarem, experimentarem. Eu acredito que tem uma relação muito prática, seja ela experimentando corporalmente, uma ação, seja pensando. Nesse sentido, eu vejo muito importante colocar a criança para refletir sobre alguma coisa. Eu penso muito que a escola tem que abrir o olhar da criança para as possibilidades do mundo. As crianças vêm de casa com um pensamento, eu acho que a escola por meio desse convívio com outras crianças, com outras realidades deve expandir o mundo da criança por meio dessas experiências. A criança precisa estar inserida, não estar fazendo algo escrito, digamos assim, mas está experimentando o mundo de todas as formas possíveis.

Pesquisadora: E para você o que que é experiência?

PB: Para mim, experiência é quando já passei por uma determinada ação, uma determinada situação e tirei alguma coisa daquilo, talvez seja uma coisa boa, talvez seja uma coisa ruim, mas eu tenho alguma coisa.

Pesquisadora: Observando essa tua definição de experiência você acredita que proporciona experiências para as crianças? Me dá um exemplo.

PB: Ai, eu acho que o exemplo da água na quinta-feira é bom. Sou uma professora que gosto de coisas novas, gosto de trazer as coisas novas para as crianças e, principalmente que envolva o movimento, o corpo. A experiência da água foi uma boa experiência sim, porque é uma coisa que sai da nossa rotina, que demanda um trabalho gigantesco, porque foi bem difícil, depois as crianças ficam alucinadas. Chegaram no CMEI enlouquecidos e saíram mais enlouquecidos ainda! Mas saíram com experiência, e não só um momento de diversão.

Pesquisadora: Como que você consegue ver que eles tiveram experiência ou você não consegue?

PB: Eu acho que só pela questão deles compartilharem a vivência já demonstram se não, só de dizerem que foi muito legal. Eu estava com a turma do pré I de manhã e estavam brincando na areia, tinha várias poças da água, eu falei para as crianças: - não vamos brincar na areia porque está com muita água e vai virar uma meleca! Daí eles: - ah, prof! Vamos!? Eles foram indo devagarinho, eu fui acompanhando. Aí pensei: é final de ano deixa eles brincarem. Eles foram indo, foram indo... Falei: - querem brincar? Então vamos fazer uns combinados! Isso aconteceu, foi uma oportunidade, um momento deles experienciarem, brincaram e construíram coisas e tiraram esse tato do ai que nojo! ai molhado! Estavam numa alegria ali mexendo com aquilo e tudo mais e aí fomos descobrindo ali essa diferentes experiências porque isso foi muito legal. Quando os pais chegaram uma menininha falou: hoje foi muito legal! Eu ganhei meu dia, foi uma coisa que não estava prevista, surgiu essa oportunidade que partiu deles e eu podia dizer que não. A gente pensa duas vezes em uma situação assim, para mim foi uma experiência bacana, assim que eu pude ver elas construírem, o ambiente que deu a oportunidade para eles.

Pesquisadora: O que que dificulta as possibilidades de experiências das crianças?

PB: Para mim, é, principalmente não ter mais de uma profissional na sala. Não ter um suporte, um apoio, é muito difícil. Por exemplo, o momento da brincadeira com lama eu fiz porque eu estava com 12 crianças, se eu tivesse os 22 não iria conseguir fazer, é muito estressante para mim e para as crianças. A gente não consegue na prática porque, na teoria- digamos assim -, a professora precisa dar atenção a todos, se uma criança faz algo que não deveria, a gente tem que ir até a criança, abaixar ou se sentar para conversar com ela, para não fazer o que estava fazendo.... Mas, na prática, é a professora gritando feito uma louca porque o Fulaninho já está lá onde não deveria, enquanto ela ainda está lavando o pé de outra criança! A realidade é a professora surtada e depois se cobrando porque se acha uma péssima professora porque gritou!

Pesquisadora: Uma oportunidade...

PB: Ia virar um estresse, ia ser terrível. Eu penso muito nessa questão assim a quantidade de criança eu acho que é difícil trabalho dificulta o trabalho porque O Fochi vem com essa proposta das sessões, mas é como eu comentei com você é inviável! A gente não tem material suficiente para exploração, não temos mais de um profissional em sala. O suporte ou apoio ajuda muito, a gente tem dificuldade de atender as crianças no banheiro. De manhã, eu tenho uma turma de Pré I, eles acabaram de fazer 4 anos, não sabem realizar a higiene sozinhos!

Pesquisadora: E os pais cobram isso bastante né e tem razão porque são crianças pequenas né eu entendo os pais perfeitamente.

PB: Então, para mim, o que mais dificulta a experiência, para gente aqui não é o espaço, por que a gente faz, possibilita diferentes experiências, mas é a falta de auxílio, de ter alguém na sala para ajudar.

Pesquisadora: O que facilita?

PB: O que facilita e possibilita a experiência é o ambiente. As crianças nos propõem, nos mostram muitas possibilidades de experimentação, a nossa vontade é a de fazer acontecer. E essa vontade de querer fazer acontecer, para mim, é um desafio, mas eu tenho certeza de que não vou deixar de fazer porque tá em mim possibilitar a experiência para as crianças.

Pesquisadora: Na sua interpretação aprendizagem e desenvolvimento da criança são proporcionados apenas se a criança tiver experiência?

PB: Eu acho que sim, está vinculada, se a criança não tem experiência, se ela não vivencia... Eu acredito que está condicionada, porque se a criança não experencia, se ela não vivencia, a ação que não vai gerar aprendizagem. Meu ponto de partida com as crianças é o concreto, porque eu acho que quando a professora parte do concreto, a criança experencia uma situação e tem mais facilidade para memorizar aquela experiência. E não precisa ser só uma experiência física, pode estar relacionada à mente.

Pesquisadora: Quais os critérios que você utiliza para avaliar essa aprendizagem e desenvolvimento da criança quando você tá escrevendo o teu parecer o que você menciona? Como que você descreve isso?

PB: A construção do nosso Parecer é bem humanizada, a gente não usa mais aquele formato de Parecer que fala se cumpriu ou não cumpriu ou se a criança não fala, é quieta - aquele modelo mais tradicional! A ideia que a pedagoga trouxe para nós é de uma carta. É para nós escrevermos uma carta aos pais, que eles leiam aquela carta e enxerguem o seu filho. Que os pais percebam como a criança é. Esse Parecer traz as experiências que as crianças tiveram, por exemplo, o M., eu consegui registrar o momento com foto quando ele aprendeu a amarrar o tênis, assim foi muito legal! Não é um conteúdo escolar, mas para educação infantil é, faz parte da aprendizagem, faz parte do desenvolvimento da coordenação motora. Então eu contei no Parecer essa história e contextualizei, foi a consolidação de uma aprendizagem motora de outras atividades que eu desenvolvi, em outros propósitos que se consolidou em ele amarrar o tênis, quando o M. conseguiu, veio e me abraçou! E foi muito top para mim também! Fiquei me sentindo maravilhosa porque fui eu que ensinei, não foi assim uma coisa que eu fiquei pegando

na mão dele e fazendo com que ele amarrasse, eu fui mediadora! Me senti muito mediadora nesse momento. Eu nunca fui lá e fiz para ele, eu amarro os tênis deles porque tem muitos ainda com dificuldade. Mas era uma coisa que ele queria muito aprender sozinho, a gente ia insistindo, ele tentava daí eu ia lá amarrava foi um processo, então ali eu consegui ver aprendizagem, mas são nesses momentos. Não se usa aquela questão de que a criança não sabe, do que ela ainda não desenvolveu. A avaliação que fazemos é das conquistas que as crianças tiveram. De situações que foram observados, é feita com as micronarrativas, escrevemos pequenas situações que foram vivenciadas e falamos muito da relação da criança com os amigos, da construção social que eles têm.

Pesquisadora: Super te agradeço, dá pra ver o quanto você é apaixonada.

PB: Obrigada, mas tem tanta coisa pra melhorar ainda. Eu gosto, me estresso muito.

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Meu Drive - C X Lixeira - beati X Formulário se X SEMANA 17 X Formulário se X editor de vid X Prefeitura de X Prefeitura de X +

Não seguro | servicos.sjp.pr.gov.br/servicos/esic/controller/consulta/con_solicitacao.php?protocolo=202105181220199073

Apps AULA MESTRADO Sir Coins-a-Lot 2 Add Language Inter... Mapa de Cartografi... SIGA Software Samsung... Curso de Espanhol... HDDGURU: HDD LL... Lista de leitura

e-SIC
SOLICITAÇÃO N° 202105181220199073

Solicitante: Beatriz Bertoldi Bornancim
Protocolo: 202105181220199073 - 18/05/2021 às 17:12
Assunto da Solicitação: Solicitação - Outros assuntos
Descrição: Segue em anexo documento de solicitação para realização de Pesquisa na Educação.
Cidade: CURITIBA - PR
Situação Atual: Concluída - 24/05/2021 às 15:12
Segue parecer da Secretaria Municipal de Educação:
Resposta final: Beatriz é pedagoga da nossa rede e muito vem contribuindo com as discussões acerca da BNCC. Sua pesquisa é extremamente relevante e nos trará novos apontamentos a respeito da temática. Por isso, tem o nosso aval e nos colocamos à disposição para auxiliar no que for necessário.
Receberá resposta por: E-mail
Exibir histórico de Respostas: ▼

VOLTAR

Prefeitura de São José dos Pinhais
Todos os direitos reservados

Windows Taskbar: 11:05