

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DANIELE DA SILVA CERCAL RISSARDI

O PEDAGOGO NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DO PENSAMENTO
COMPLEXO

CURITIBA

2023



DANIELE DA SILVA CERCAL RISSARDI

O PEDAGOGO NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DO PENSAMENTO
COMPLEXO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá

CURITIBA

2023

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

Rissardi, Daniele da Silva Cercal.

O pedagogo no processo em implementação da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil à luz do pensamento complexo / Daniele da Silva Cercal Rissardi – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação infantil. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Educação e Estado. 5. Pedagogos. I. Sá, Ricardo Antunes de. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **DANIELE DA SILVA CERCAL RISSARDI** intitulada: **O PEDAGOGO NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO**, sob orientação do Prof. Dr. RICARDO ANTUNES DE SÁ, 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, 18 de Agosto de 2023.

Assinatura Eletrônica
25/08/2023 23:46:27.0
RICARDO ANTUNES DE SÁ
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
24/08/2023 18:11:56.0
ROSANA DE SOUSA PEREIRA LOPES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)

Assinatura Eletrônica
26/08/2023 06:51:47.0
ELIANE CLEONICE ALVES PRECOMA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
31/08/2023 14:31:02.0
DANIELE SAHEB PEDROSO
Avaliador Externo (PONTIFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
29/08/2023 22:05:20.0
FLÁVIA DINIZ ROLDÃO
Avaliador Externo (UNIBRASIL CENTRO UNIVERSITÁRIO)

À Deus, ao meu esposo Tiago e filhos Isabel e Gabriel. Aos meus pais Ângela e Vanderlei. Aos meus colegas de profissão professores e pedagogos e as crianças de nossos Centros Municipais de Educação Infantil em São José dos Pinhais - PR.

AGRADECIMENTOS

*Agradecer, estar grato, expressar gratidão. A etimologia da palavra gratidão nos revela sua origem no latim, a palavra deriva de *gratia* que quer dizer graça. A palavra graça na Bíblia Sagrada tem um significado especial está relacionada a favor, a benevolência, a dom gratuito de Deus dado à humanidade por meio de Jesus Cristo e isso me toca profundamente. Por isso, declaro minha gratidão a Deus com primazia e faço meu cântico de Davi escrito em Salmos 103.1-2: “Bendize, ó minha alma, ao Senhor, e tudo o que há em mim bendiga o Seu Santo Nome. Bendize, ó minha alma, ao Senhor, e não te esqueças de nenhum de Seus benefícios.”.*

Apesar de o Mestrado ter sido sempre um sonho ao longo desta trajetória vivi alguns impasses na vida pessoal e por inúmeras vezes pensei em desistir da pesquisa, acredito ser como disse Morin (2011, p.25) “Viver é uma aventura que implica incertezas sempre renovadas, eventualmente com as crises e catástrofes pessoais e/ou coletivas.”. Diante disso, minha gratidão ao meu esposo Tiago Henrique Rissardi que segurou a ponta da corda, não me deixou desistir, caminhou ao meu lado e teve fé que eu conseguiria.

Gratidão a minha filha de 4 anos, cujo o nome significa “consagrada a Deus”. Minha querida Isabel, gratidão por todas as vezes que não foi ao parquinho, que não teve o colo da mamãe, que brincou sozinha e que aceitou dormir na casa da vovó. Você é uma criança maravilhosa e um presente em minha vida! Gratidão ao meu bebê Gabriel que nasceu durante o período do Mestrado e trouxe graça e alegria a nossa família. Gratidão por te amamentar entre uma leitura e outra e poder ver seu lindo sorriso trazendo uma avalanche de sentimentos bons ao meu coração.

Na FOTO 1 a seguir uma singela homenagem aos que trilharam esse caminho ao meu lado. Da esquerda para a direita: o esposo Tiago, a filha Isabel, a pesquisadora Daniele e o filho Gabriel.

FOTO 1 - FAMÍLIA



FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Gratidão aos meus pais Vanderlei Cercal e Angela Maria da Silva Cercal por suas orações e incansáveis movimentos de amparo. Gratidão ao meu irmão Samuel Cercal pelo simples fato de existir e me presentear com dois lindos sobrinhos. Gratidão ao meu pastor Márcio Vinicius e sua esposa Alessandra. Gratidão à querida amiga Adriana.

Gratidão à querida prima Ana Paula. Ela que é Doutora em Biologia pela Universidade de São Paulo se tornou uma fonte inspiradora para que um dia eu estivesse no Mestrado. Além de seu exemplo, que ensina mais que o discurso, sempre acolheu minhas angústias e como uma boa amiga suas palavras me traziam possibilidades e esperança.

Não poderia deixar de agradecer a querida Sara que durante o período da pesquisa esteve como Diretora do Departamento de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação em São José dos Pinhais e nos ofereceu todo o apoio necessário para a realização da pesquisa. Também as pedagogas que participaram da etapa do questionário e posteriormente da entrevista. Gratidão por compartilharem seus preciosos saberes comigo!

Gratidão aos professores da minha vida. Gratidão ao querido Professor Orientador Ricardo Antunes de Sá e aos professores da Banca de Qualificação e Defesa Eliane Alves Precoma, Flávia Diniz Roldão, Daniele Saheb Pedrosa e Rosana de Sousa Pereira Lopes. Gratidão pelas sabedorias compartilhadas!

Sua pesquisa é muito rica no sentido de trazer realmente o pedagogo, [...] se tem muito pouca coisa escrita sobre o nosso papel enquanto esse profissional que forma, que estuda e que lê. Você lê documentos que trazem o pedagogo como aquele supervisor, como aquele coordenador que organiza horários de parque, que organiza horário de refeição, que vê se o professor faltou, não faltou, mas esse profissional enquanto mediador do processo de aprendizado dos professores e dele mesmo, porque isso vai impactar lá na criança, tem poucos, apesar de serem bons, mas eu gostaria de ver muito mais. Eu acho que este seu trabalho fortalece isso, porque traz visibilidade para o pedagogo que também é o mediador entre uma lei, entre uma diretriz, entre uma BNCC, uma organização curricular para que o professor tenha subsídios para que ele possa levar isso para a criança. O nosso papel é fundamental, eu gostaria que todos os colegas se enxergassem assim e eu sei que tem muitos que não e outros que se acomodam nesse papel burocrático, porque a burocracia engole agente, relatório, falta de criança, pai que reclama que a criança foi mordida, se você for dar muita atenção pra isso você fica só nisso, não faz nada e também não se preocupa com muita coisa, porque o burocrático você responde no papel e pronto, não enfrenta professor que não quer mudar de posição, não se desafia enquanto formador, então eu acho que a sua pesquisa ela é fundamental e a publicação dela vai ser fundamental pra isso, pra que a gente tenha visibilidade. (Pedagoga participante da pesquisa identificada pelo código E1P1, 2023).

RESUMO

No presente estudo de caso de abordagem qualitativa buscou-se investigar pedagogo no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) nos Centros Municipais de Educação Infantil em São José dos Pinhais. A Educação Infantil se constitui de sujeitos formativos e comunidade educativa e ambos participam do processo de implementação mediado pelo pedagogo escolar. A pesquisa foi realizada com pedagogos por meio de questionário online e entrevista semiestruturada por vídeo conferência. O lócus da pesquisa está sobre o pedagogo que na prática profissional desenvolve atividades de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 1996). Entende-se que o pedagogo é o profissional egresso do curso de Pedagogia, para tanto apresenta-se um estudo sobre o estatuto epistemológico da Pedagogia e sobre a multiplicidade em que se constitui a identidade deste profissional. Autores como Franco (2008), Houssaye (2004), Sá (2012, 2013), Tulio (2015) e Brzezinski (2011) contribuíram nesse percurso. Realizou-se também estudos a respeito da Educação Infantil e sua construção histórica no contexto brasileiro até a publicação da BNCC-EI, para tanto apoiou-se principalmente em Barbosa, Cruz, Fochi e Oliveira (2016), Craidy (2001), Bujes (2001) e Arroyo (2011). A tessitura da pesquisa é construída no alicerce do Pensamento Complexo sistematizado por Edgar Morin (2005, 2008, 2011, 2015, 2018) e autores que estudam a temática como Sá (2008, 2019), Moraes e Valente (2008). Para a análise dos dados utilizou-se o procedimento de análise de conteúdo (MORAES, 1999) e as contribuições teórico-metodológicas do Pensamento Complexo. A partir da análise dos dados criou-se quatro categorias principais: a) Identidade do pedagogo no processo de implementação da BNCC-EI nos CMEIS de São José dos Pinhais; b) Caracterização do processo de implementação da BNCC-EI nos CMEIS de São José dos Pinhais; c) Fragilidades do processo de implementação da BNCC-EI apontada pelos pedagogo da RMEI de São José dos Pinhais e d) Contribuições da BNCC-EI para a Educação Infantil a partir do processo de implementação sob a perspectiva dos pedagogos da RMEI de São José dos Pinhais. A partir da pesquisa percebeu-se que a identidade do pedagogo se constitui numa unidade complexa multidimensional. Dentre as dimensões de sua identidade evidenciou-se mediador de reflexões, articulador teórico prático, formador e proponente de momentos para estudos e reflexões. A implementação da BNCC-EI caracterizou-se como um processo de formação continuada que se efetiva principalmente por meio da reunião pedagógica, permanência/hora atividade e formação da SEMED. Quanto às fragilidades deste processo, emergiu da pesquisa principalmente, a falta de tempo para formações coletivas e reuniões pedagógicas previstas em calendário e a falta de tempo para tratar com autonomia as demandas locais específicas de cada unidade. Como contribuições do processo de implementação da BNCC-EI para a Educação Infantil a pesquisa apontou principalmente para o avanço do protagonismo infantil e a mudança na prática pedagógica através da escuta sensível das necessidades e interesses das crianças. Dentre as contribuições da normativa, a pesquisa mostrou também um movimento de mediação dos pedagogos junto aos professores rumo à superação da fragmentação nos processos pedagógicos, consolidando uma prática que tem como referência os campos de experiência, contudo de maneira transdisciplinar.

Palavras-chave: 1. Pedagogo 2. BNCC-EI 3. Educação Infantil 4. Implementação da BNCC-EI 5. Identidade do Pedagogo

ABSTRACT

In this case study, using a qualitative approach, we sought to investigate the pedagogue in the National Common Curriculum Base (NCCB) implementation process (Brazil, 2017) in Municipal Early Childhood Education Centers (MECECs) in São José dos Pinhais. The Early Childhood Education consists of formative subjects and educational community, and both of them participate in the implementation process mediated by the school pedagogue. This research was conducted with pedagogues through an online questionnaire and semi-structured interview by video conference. The locus of this research is on the pedagogue that in his/her professional practice develops activities of coordination and pedagogical advice (BRASIL, 1996). It is understood that the pedagogue is the professional who graduated from the Pedagogy course. For this purpose, a study is presented here on the epistemological statute of pedagogy and on the multiplicity in which the identity of this professional is constituted. Authors such as Franco (2008), Houssaye (2004), Sá (2012, 2013), Tulio (2015) and Brzezinski (2011) have contributed to the study. An investigation were also carried out on the Early Childhood Education itself and its historical construction in the Brazilian context until the publication of the NCCB-ECE, which were mainly supported by Barbosa, Cruz, Fochi and Oliveira (2016), Craidy (2001), Bujes (2001) and Arroyo (2011). The research structure is built on the foundation of Complex Thought systematized by Edgar Morin (2005, 2008, 2011, 2015, 2018) and other authors who studied the subject such as Sá (2008, 2019), Moraes and Valente (2008). For the data analysis, the content analysis procedure (MORAES, 1999) and the theoretical and methodological contributions of Complex Thought were used. From the analysis, four main categories were created: a) The pedagogue's identity in the NCCB-ECE implementation process in the MECECs; b) characterization of the NCCB-ECE implementation process in the MECECs; c) weakness of the NCCB-ECE implementation process pointed out by the pedagogues and d) the pedagogue's perspective about the contributions from the NCCB-ECE implementation to Early Childhood Education in the city. From this research, it became clear that the pedagogue's identity is a complex multidimensional unit. Among the dimensions of his/her identity, stands out his/her role as mediator of reflections, practical theoretical articulator and responsible for encouraging and proposing moments for studies and reflections. The NCCB-ECE implementation was characterized as a continued education process that is mainly effective through the pedagogical meeting, time for activity and training. The lack of time for collective training and pedagogical meetings scheduled in calendar as well as the lack of time to deal with the specific local demands of each unit with autonomy emerged from the research as a weakness in this process. Considering the contributions of the NCCB-ECE implementation process for Early Childhood Education, this research pointed to the advancement of child protagonism and the change in pedagogical practice through sensitive listening to the children's needs and interests. Among the contributions of the normative, this research showed that pedagogues are working together with teachers toward overcoming fragmentation in pedagogical processes. Therefore, consolidating a practice that has the experience as its reference, however, in a transdisciplinary way.

Keywords: 1. Pedagogue 2. NCCB-ECE (National Common Curriculum Base - Early Childhood Education) 3. Early Childhood Education 4. NCCB-ECE implementation 5. Pedagogue's identity

RESUMEN

En este estudio de caso con enfoque cualitativo, buscamos investigar al pedagogo en el proceso de implementación de la Base Curricular Común Nacional (BRASIL, 2017) en las Escuelas Municipales de Educación Infantil de São José dos Pinhais. La Educación Infantil está constituida por sujetos formativos y una comunidad educativa y los dos participan del proceso de implementación mediado por el pedagogo escolar. La investigación se realizó con pedagogos a través de un cuestionario online y entrevistas semiestructuradas vía videoconferencia. El locus de la investigación es el pedagogo que, en la práctica profesional, desarrolla actividades de coordinación y asesoramiento pedagógico (BRASIL, 1996). Se entiende que el pedagogo es el profesional egresado de la carrera de Pedagogía, para lo cual se presenta un estudio sobre el estatus epistemológico de la Pedagogía y sobre la multiplicidad en la que se constituye la identidad de este profesional. Autores como Franco (2008), Houssaye (2004), Sá (2012, 2013), Tulio (2015) y Brzezinski (2011) contribuyeron a este recorrido. También se realizaron estudios sobre la Educación Infantil y su construcción histórica en el contexto brasileño hasta la publicación del BNCC-EI, con ese fin se basó principalmente en Barbosa, Cruz, Fochi y Oliveira (2016), Craidy (2001), Bujes (2001) y Arroyo (2011). La elaboración de la investigación fue hecha sobre la base del Pensamiento Complejo sistematizado por Edgar Morin (2005, 2008, 2011, 2015, 2018) y autores que estudian el tema como Sá (2008, 2019), Moraes y Valente (2008). Para analizar los datos se utilizó el procedimiento de análisis de contenido (MORAES, 1999) y los aportes teórico-metodológicos del Pensamiento Complejo. Con base en la análisis de los datos, fueron creadas cuatro categorías principales: a) Identidad del pedagogo en el proceso de implementación del BNCC-EI en el CMEIS de São José dos Pinhais; b) Caracterización del proceso de implementación del BNCC-EI en el CMEIS de São José dos Pinhais; c) Fragilidades en el proceso de implementación del BNCC-EI señaladas por pedagogos de la RMEI de São José dos Pinhais y d) Aportes del BNCC-EI a la Educación Infantil desde el proceso de implementación desde la perspectiva de los pedagogos de la RMEI de São José dos Pinhais. De acuerdo con la investigación es posible decir que la identidad del pedagogo constituye una unidad multidimensional compleja. Entre las dimensiones de su identidad, fue mediador de reflexiones, articulador teórico práctico, formador y proponente de momentos de estudio y reflexión. La implementación del BNCC-EI se caracterizó como un proceso de formación continua que se desarrolla principalmente por medio del encuentro pedagógico, el tiempo de permanencia/actividad y la formación de la SEMED. En cuanto a las fragilidades de este proceso, lo que surgió de la investigación fue principalmente la falta de tiempo para capacitaciones colectivas y reuniones pedagógicas programadas en el calendario y la falta de tiempo para abordar las demandas locales específicas de cada unidad de manera autónoma. Como contribuciones al proceso de implementación del BNCC-EI para la Educación Infantil, la investigación indicó principalmente al avance del protagonismo infantil y al cambio en la práctica pedagógica gracias a la escucha sensible de las necesidades e intereses de los niños. Entre los aportes de la normativa, la investigación también presentó un movimiento de mediación entre pedagogos y docentes hacia la superación de la fragmentación en los procesos pedagógicos, consolidando una práctica que tiene como referencia campos de experiencia, pero de manera transdisciplinaria.

Palabras-clave: 1. Pedagogo 2. BNCC-EI 3. Educación Infantil 4. Implementación del BNCC-EI 5. Identidad del Pedagogo

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MAPA CONCEITUAL SOBRE A METODOLOGIA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO A PARTIR DE MORAES (1999)	95
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - DIMENSÕES DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO A PARTIR DOS ESTUDOS DE BRZEZINSKI (2011)	67
GRÁFICO 2 - DIMENSÕES DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO A PARTIR DOS ESTUDOS DE TULIO (2015).....	68
GRÁFICO 3 - SÍNTESE DOS PROCEDIMENOS PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO A PARTIR DE MORAES (1999)	96

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TRABALHOS RETORNADOS NA PESQUISA DE REVISÃO SISTEMÁTICA	40
TABELA 2 - RESUMO DAS PROPOSIÇÕES DOS AUTORES SOBRE A IDENTIDADE DO PEDAGOGO	69
TABELA 3 - ARGUMENTOS CONTRÁRIOS E ARGUMENTOS DE DEFESA POR UMA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	88
TABELA 4 - SÍNTESE DOS CRITÉRIOS DE CATEGORIZAÇÃO A PARTIR DE MORAES (1999)	97
TABELA 5 - CARACTERIZAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARTICIPANTES	101
TABELA 6 - CODIFICAÇÃO DOS DADOS – ANÁLISE TEMÁTICA	104
TABELA 7 - CODIFICAÇÃO DOS DADOS – ANÁLISE TEMÁTICA DA ENTREVISTA	106
TABELA 8 - IDENTIDADE DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC-EI	108
TABELA 9 - RECORRÊNCIA DAS TEMÁTICAS A BNCC-EI FAVORECE A MUDANÇA NA VISÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PREPARO PARA O EF E DESCONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ESCOLARIZANTES	145
TABELA 10 - RECORRÊNCIA DAS TEMÁTICAS A BNCC-EI FORTALECE O TRABALHO EM CURSO NO CMEI	146

LISTA DE FOTOS

FOTO 1 - FAMÍLIA7

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ART.	- ARTIGO
BDTD	- BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES
BNCC	- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
BNCC-EI	- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
CAPES	- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CEB	- CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CMEIS	- CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CNE	- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSED	- CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO
COVID-19	- CORONA VÍRUS DISEASE 2019
DAP	- DIRETORA AUXILIAR E PEDAGÓGICA
DCNEI	- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
ECA	- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
EF	- ENSINO FUNDAMENTAL
EI	- EDUCAÇÃO INFANTIL
LDB	- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MBNC	- MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM
MEC	- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MEC	- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
N.	- NÚMERO
PPGE	- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPP	- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PROBNCC	- PROGRAMA DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
RCNEI	- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
RMEL	- REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA
SCIELO	- SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE
TCLE	- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UFPR - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
UNDIME - UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
UNICAMP - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINHAS
USP - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 MEMORIAL	23
1.2 ADENTRANDO A TEMÁTICA DA PESQUISA.....	27
1.3 PROBLEMATIZAÇÃO/ JUSTIFICATIVA	31
1.4 OBJETIVO GERAL	38
1.4.1 Objetivos Específicos	38
1.5 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	39
1.5.1 A BNCC NA REDE MUNICIPAL DE LONDRINA – PR	40
1.5.2 IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM UMA CRECHE:	42
1.5.3 A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E A LINGUAGEM CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:	44
2 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS AO PENSAMENTO COMPLEXO	46
2.1 O PENSAMENTO COMPLEXO	46
2.2 PRINCÍPIOS COGNITIVOS PARA UM PENSAR COMPLEXO	48
2.3 OS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA ACERCA DA IMPLANTAÇÃO DA BNCC.....	53
3 PEDAGOGIA E O PEDAGOGO ESCOLAR	59
3.1 PEDAGOGIA: CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO	59
3.2 A IDENTIDADE DO PEDAGOGO ESCOLAR.....	62
3.3 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL	70
4 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS DIMENSÕES CONSTITUINTES	75
4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA DIMENSÃO CURRICULAR.....	75
4.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE PERCURSO CONSTRUTIVO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	85
5 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	91
5.1 CUIDADOS METODOLÓGICOS: INSTRUMENTOS E ANÁLISE DE DADOS ...	93
5.2 CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS	98
5.3 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: DIMENSÃO CONTEXTUAL DA PESQUISA	99

5.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARTICIPANTES DA ETAPA DO QUESTIONÁRIO.....	100
5.5 CUIDADOS METODOLÓGICOS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	104
6 ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS À LUZ DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO.....	107
6.1.1 A IDENTIDADE DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC-EI (BRASIL, 2017) NOS CMEIS DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS.....	107
6.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC-EI NOS CMEIS DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	112
6.1.2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA	114
6.1.2.2 LEITURA DE CONTEXTO.....	116
6.1.2.3 ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	120
6.1.2.4 REESCRITA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	121
6.1.2.5 REUNIÃO PEDAGÓGICA	123
6.1.2.6 PERMANÊNCIA OU HORA ATIVIDADE.....	125
6.1.2.7 FORMAÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	127
6.1.3 FRAGILIDADES DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC-EI (BRASIL, 2017): APONTAMENTOS DOS PEDAGOGOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	128
6.1.3.1 PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO CENTRALIZADO NO PEDAGOGO.....	129
6.1.3.2 PANDEMIA.....	130
6.1.3.3 FALTA DE TEMPO PARA AS FORMAÇÕES	132
6.1.3.4 RESISTÊNCIA, INSEGURANÇA E FALTA DE COMPROMETIMENTO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	134
6.1.3.5 IMPEDIMENTOS DA ATRIBUIÇÃO DO CARGO.....	135
6.1.4 CONTRIBUIÇÕES DA BNCC-EI PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DOS PEDAGOGOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS - PR	138
6.1.4.1 PROTAGONISMO INFANTIL	139
6.1.4.2 DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	141
6.1.4.3 BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES	142

6.1.4.4 ESCUTA SENSÍVEL E FOCO NA CRIANÇA: MUDANÇA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	143
6.1.4.5 DESCONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ESCOLARIZANTES E PREPARATÓRIAS	144
6.1.4.6 FORTALECIMENTO DO TRABALHO EM CURSO NO CMEI	146
6.1.4.7 SUPERAÇÃO DA FRAGMENTAÇÃO NOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS	147
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
8 REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICE 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO – QUESTIONÁRIO PARA PEDAGOGOS.....	169
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO PARA PEDAGOGOS.....	170
APÊNDICE 3- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PEDAGOGO.....	173
APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA – PEDAGOGO.....	174
APÊNDICE 5 – RECORRÊNCIA DE RESPOSTAS NA QUESTÃO 6 DO QUESTIONÁRIO.....	176
APÊNDICE 6 - ANÁLISE DA QUESTÃO 7 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DO QUESTIONÁRIO.....	177
APÊNDICE 7 – TEMÁTICAS NÃO CATEGORIZADAS DA QUESTÃO 7 DO QUESTIONÁRIO.....	180
APÊNDICE 8 - ANÁLISE DA QUESTÃO 8 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DO QUESTIONÁRIO.....	181
APÊNDICE 9 – TEMÁTICAS QUE NÃO APRESENTARAM INCIDÊNCIA PARA CATEGORIZAÇÃO NA QUESTÃO 8 DO QUESTIONÁRIO	183
APÊNDICE 10 - ANÁLISE DA QUESTÃO 9 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DO QUESTIONÁRIO.....	184
APÊNDICE 11 – TEMÁTICAS QUE NÃO APRESENTARAM INCIDÊNCIA PARA CATEGORIZAÇÃO NA QUESTÃO 9 DO QUESTIONÁRIO	188
APÊNDICE 12 - ANÁLISE DA QUESTÃO 10 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DO QUESTIONÁRIO.....	189
APÊNDICE 13 – TEMÁTICAS QUE NÃO APRESENTARAM INCIDÊNCIA PARA CATEGORIZAÇÃO NA QUESTÃO 10 DO QUESTIONÁRIO	192

APÊNDICE 14 - ANÁLISE DA QUESTÃO 11 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DO QUESTIONÁRIO.....	193
APÊNDICE 15 – TEMÁTICAS QUE NÃO APRESENTARAM INCIDÊNCIA PARA CATEGORIZAÇÃO NA QUESTÃO 11 DO QUESTIONÁRIO	195
APÊNDICE 16 - ANÁLISE DA QUESTÃO 12 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DO QUESTIONÁRIO.....	196
APÊNDICE 17 – TEMÁTICAS QUE NÃO APRESENTARAM INCIDÊNCIA PARA CATEGORIZAÇÃO NA QUESTÃO 12 DO QUESTIONÁRIO	198
APÊNDICE 18 - ANÁLISE DA QUESTÃO 13 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DO QUESTIONÁRIO.....	199
APÊNDICE 19 – TEMÁTICAS QUE NÃO APRESENTARAM INCIDÊNCIA PARA CATEGORIZAÇÃO NA QUESTÃO 13 DO QUESTIONÁRIO	201
APÊNDICE 20 - ANÁLISE DA PERGUNTA 01 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DA ENTREVISTA.....	202
APÊNDICE 21 - ANÁLISE DA PERGUNTA 02 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DA ENTREVISTA.....	205
APÊNDICE 22 - ANÁLISE DA PERGUNTA 03 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DA ENTREVISTA.....	210
APÊNDICE 23 - ANÁLISE DA PERGUNTA 04 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DA ENTREVISTA.....	221
APÊNDICE 24 – FALAS NÃO CATEGORIZADAS DA ENTREVISTA 01	225
APÊNDICE 25 – FALAS NÃO CATEGORIZADAS DA ENTREVISTA 02	227
APÊNDICE 26 – FALAS NÃO CATEGORIZADAS DA ENTREVISTA 03	228
APÊNDICE 27 – FALAS NÃO CATEGORIZADAS DA ENTREVISTA 04	231

1 INTRODUÇÃO

Neste tópico preliminar da dissertação apresentamos um resumo memorial no qual procuramos descrever nossa trajetória de vida pessoal e profissional. Na sequência procuramos adentrar a questão da temática que nos instigou a pesquisar sobre o pedagogo no processo de implantação da normativa federal no âmbito da Educação Infantil.

Anunciamos ainda neste item a problemática, a justificativa, as intenções de investigação definidos nos objetivos geral e específicos. Por fim, apresentamos um estudo de revisão de literatura que indica a inexistência de produção científica sobre o pedagogo como objeto de investigação em articulação com o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)¹.

Seguimos agora ao memorial.

1.1 MEMORIAL

“Memória não é passado é presente passado a limpo, em mergulho no furo do futuro.” (Alcimar Alves de Sousa Lima).

“A história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível.”. (CAMBI, 1999, p. 35).

Antes de adentrar na temática da pesquisa aceitei o desafio de pensar sobre a minha trajetória de vida pessoal, apresentando ao leitor meu contexto familiar, acadêmico e profissional, bem como meu envolvimento com a educação e o interesse pelo presente tema de pesquisa. É válido destacar que esse gênero de escrita é sempre uma representação e por tanto, “[...] nenhuma narrativa de cunho autobiográfico será capaz de esgotar a labiríntica figura daquele que a escreve ou que a narra.” (REGO, 2014, p. 784). Ao construir um memorial

[...] reordenamos o discurso e o mosaico de fragmentos de emoções, lembranças e fatos que aparecem justapostos ou esmaecidos no ar do presente. Esse é sempre um jogo arriscado e provisório. [...] sem contornos muito definidos e em permanente construção. (Ibidem, 2014, p. 785).

¹ A versão da Base Nacional Comum Curricular no qual a presente dissertação se refere é a versão final do ano de 2017.

Optei por um tom mais intimista² na escrita, sem a intenção de invalidar o texto e sim o deixar mais característico ao gênero memorial no qual se enquadra o meu relato. Os delineamentos da pesquisa são marcados pelo meu lugar de fala, pois, a escrita acadêmica não "[...] é um processo mecânico, totalmente desligado da vida do criador e de suas preocupações existenciais mais ou menos intensas, bem como do clima histórico de uma época e de um lugar." (Ibidem, 2014, p. 798). Nisso, concordo com Rego (2014, p. 784) quando afirma que "Não há mesmo porque banir a subjetividade da escrita, já que a terceira pessoa e sua pretensão à neutralidade e à seriedade não são, em si, garantia de absolutamente nada."

A escrita de um memorial é importante, o rumo da pesquisa tende para a ótica subjetiva do pesquisador. De acordo com Morin (2015) é preciso reintroduzir o sujeito cognoscente no conhecimento, reconhecer o vínculo indissociável que há entre o sujeito que pensa e o conhecimento que produz. O memorial ressalta o eu sujeito, pessoa que carrega consigo práticas, crenças, conhecimentos, visões de mundo e perspectivas, inclusive ressalta também que, frente a autonomia do exercício dissertativo o pesquisador, sujeito, pessoa vai se nutrindo de inúmeras dependências, emocionais, familiares, sociais, físicas, cognitivas.

Nasci no dia 17 de fevereiro de 1993 na cidade de São José dos Pinhais e neste ano de 2023 completei meus 30 anos de idade, viva a vida! Meu lugar de fala é marcado por minhas origens, sou filha de um pai pastor e minhas primeiras experiências com o ensino se deram no contexto religioso. Minha mãe, professora, formada no magistério, pouco atuou, contudo, sua criatividade, dedicação e saberes, foram aplicados na minha educação e na de meu irmão. Ambos me serviram de inspiração para e na carreira profissional.

Busquei em minha mente e coração algumas recordações do tempo de escola e nesse exercício algumas memórias vieram à tona. Recordei experiências da minha primeira escola a Escola Municipal Antônio Rios em São José dos Pinhais e percebi que a maioria das memórias que carrego comigo são afetivas e o sentimento que tive ao recordá-las foi de gratidão, principalmente à minha mãe, pelo cuidado para comigo e participação na minha vida escolar.

² Na redação do memorial optamos pelo uso da primeira pessoa do singular.

Ingressei na pré-escola aos 6 anos de idade, sempre fui cheia de vida, de iniciativa, chorona, arteira e conversadeira. É interessante a emoção que sinto ao trazer a tona essas memórias, talvez porque hoje, sendo mãe e professora, me preocupo com as relações que estabeleço com minha filha e com outras crianças, como cuidado, carinho, atenção tão necessárias para que cresçam seguras e se sintam amadas, afinal ser criança é uma oportunidade única na vida.

Lembro-me que as aulas de Educação Física eram ansiosamente aguardadas e como poderia não recordar da hora do recreio, do lanche e das brincadeiras divertidas como “banana podre”, “o rato, o gato e o relógio”, “pular corda”, entre tantas outras. Essas lembranças reforçam na minha prática pedagógica a importância das brincadeiras e das interações como princípio importante rumo à aprendizagem significativa na infância. Se as brincadeiras marcaram minha infância e me oportunizaram experiências de aprendizagem significativas no contexto escolar, quanto mais como eixo norteador das atividades pedagógicas conforme proposto pela BNCC-EI (BRASIL, 2017).

O período entre 2008 a 2010 foi divisor de águas na minha profissionalização. Em 2008, aos 15 anos de idade, tive minha primeira experiência de trabalho na secretaria do Instituto Educacional Moriah em São José dos Pinhais. Nesse mesmo período ingressei no Ensino Médio na modalidade Normal (Magistério) no Colégio Estadual Costa Viana em São José dos Pinhais, já em 2010 entrei como estagiária no Colégio Nossa Senhora Medianeira em Curitiba onde trabalhei por quase 10 anos, sendo por maior período na etapa da Educação Infantil.

Em 2012 iniciei o curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Nesse período as trocas entre a minha formação acadêmica e as práticas pedagógicas observadas no colégio foram construtivas e enriquecedoras. Foi na graduação que me apaixonei pela escrita acadêmica, pela formatação de textos acadêmicos e pela pesquisa, visto que tive excelentes professores, em especial minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a Professora Dr. Maria Elisabeth Blanck Miguel.

Nesse período entre o ano de 2012 e 2018 tive algumas mudanças significativas na vida particular, me tornei esposa e mãe. São experiências particulares que mudaram significativamente meu jeito de ver e perceber o

mundo. A trama da complexidade me levou a perceber a importância dessas experiências visto que tudo está interligado e que as dimensões da vida não estão dispersas ou fragmentadas, contudo se constituem em nós de uma bela tapeçaria artesanal, de alguma forma se relacionam se interconectam e por que não se interferem.

O interesse pela investigação da temática nasceu a partir da minha trajetória profissional. Em 2017 participei da reformulação curricular da Educação Infantil a partir da BNCC (BRASIL, 2017) no Colégio Nossa Senhora Medianeira. Quando a segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016), ainda provisória, fora disponibilizada, nosso grupo de professores, educadores e gestores do colégio se reuniu para implementar a normativa federal e atualizar o currículo. Foram formados grupos para discutir o conteúdo da BNCC (BRASIL, 2016) da Educação Infantil e estruturar o currículo local considerando a identidade do Colégio.

Em novembro de 2019, como pedagoga no Centro de Educação Infantil Estrela de Davi em Curitiba, estava responsável pela formação continuada para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Esse processo envolveu diretores, professores e auxiliares num trabalho coletivo e formativo. As experiências vivenciadas enquanto professora e, posteriormente, como pedagoga, mesmo que em instituições privadas, me trouxeram reflexões a respeito desse processo importante e necessário, principalmente, para a garantia da equidade educacional no território brasileiro. A experiência de mobilizar a equipe de professoras em debates, seminários e produção de conhecimento foi desafiadora e riquíssima, além de gratificante ao perceber a prática pedagógica sendo transformada a partir dos momentos de discussão.

Destaco que neste período houve a eclosão da Pandemia do COVID-19 e com ela as medidas de segurança que incluía o distanciamento social. Com isso, houve ausência das crianças na escola e experienciei uma mudança radical na estrutura educacional com gravação de videoaulas e aulas online. Foi um período permeado por preocupações com relação à saúde, à própria vida, aos filhos, ao emprego, incluindo sobrecarga de tarefas. Houve uma mudança radical na rotina das famílias e nos estilos de vida. O fato de ir ao mercado se tornou um campo de guerra em que era preciso se armar de máscaras e álcool em gel. Contudo enquanto equipe nos esforçamos para que

as atividades de formação fossem realizadas e o processo de implementação, dentro dos limites impostos, fosse desenvolvido.

Não poderia deixar de expressar meu contentamento e gratidão por ter ingressado em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/ UFPR) na Linha de Cultura, Escola e Processos Formativos, tendo como Orientador o Professor Dr. Ricardo Antunes de Sá e poder aprofundar meus conhecimentos no campo educacional, ampliando meus saberes acerca da teoria da complexidade, do pedagogo escolar, da BNCC (BRASIL, 2017) e da Educação Infantil. Esse período foi marcado por muitas aprendizagens e experiências boas como o nascimento do meu segundo filho Gabriel.

Sem mais delongas, seguirei agora para a temática da pesquisa.

1.2 ADENTRANDO A TEMÁTICA DA PESQUISA

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”
(FREIRE, 1997, p.79).

O texto dissertativo que se segue é fruto de construção, reconstrução, retomadas, idas e vindas e para cada movimento recursivo um olhar, uma experiência, uma maturidade diferente. O cronos³, as leituras, as reflexões, a busca de sentido e o constante exercício de pensar sobre os teóricos, sobre a realidade e sobre o próprio texto subsidiado pelos operadores cognitivos⁴ são alguns aspectos que implicaram nesse processo. Nesta construção fazer escolhas e imprimir o próprio olhar na tessitura dissertativa, não num sentido egoísta ou egocêntrico, mas solidário, entendendo que o “eu” de alguma forma faz parte daquilo que produz é um desafio.

Trilhar este caminho implica também no enfrentamento de incertezas para a qual nos exige de maneira recorrente a elaboração de estratégias. Roldão (2022, p. 150) a partir de sua experiência particular com a pesquisa declarou que “[...] o pesquisador é um sujeito de escolhas [...] a pesquisa é, do início ao fim, um processo aberto de deslocamentos, uma construção de conhecimentos provisória, parcial e limitada.”. Assim, é na intenção de construir

³ Definição do tempo cronológico e físico – anos, meses, dias, horas, minutos e segundos.

⁴ Guias para o pensar complexo sistematizado por Edgar Morin.

um conhecimento útil e pertinente e, como disse Roldão (2022) trazer uma pequena contribuição ao universo científico é que nos movemos fisicamente, emocionalmente e cognitivamente e adentramos a temática da pesquisa.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.7) se trata de um “[...] importante documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”.

Prevista no artigo 210 da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), a BNCC caminhou um longo percurso para chegar a sua versão final em 2017⁵. Desde então o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica, que se inicia na Educação Infantil e conclui-se no Ensino Médio, compreendendo a faixa etária de zero a 17 anos.

Primeira etapa da Educação Básica a Educação Infantil é constituída pela creche e pré-escola. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 12), grande referência para construção da BNCC-EI (BRASIL, 2017), conceitua a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creche e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Desde a promulgação da normativa federal (BRASIL, 2017) o processo de implementação vem se efetivando nos sistemas de ensino e unidades de educação por meio da (re) construção curricular e da proposta pedagógica, considerando o que institui e orienta a Resolução nº 2, do CNE/CEB (BRASIL, 2017), de 22 de dezembro de 2017 em seu capítulo II, Art. 5º, §1º:

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e, conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para articulação e coordenação

⁵ A BNCC etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental foram homologadas no ano de 2017. A versão final da etapa do Ensino Médio foi aprovada no ano seguinte, em 2018. Para tanto referenciamos 2017.

de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal.

Com a reestruturação do currículo e do projeto pedagógico as proposições da BNCC (BRASIL, 2017) reverberam impactos na educação escolar nacional refletindo em planejamentos, práticas pedagógicas e demandando processos de formação continuada. Vários movimentos para disseminar seus saberes nos âmbitos educacionais foram e ainda estão sendo promovidos, um exemplo disso é a criação do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (BRASIL, 2017) o ProBNCC instituído pela Portaria do MEC nº 331, de 5 de abril de 2018. O objetivo do programa é subsidiar as secretarias de educação municipais e estaduais para realização dos passos de revisão, elaboração e implementação dos currículos alinhados a BNCC (BRASIL, 2017).

A implementação da BNCC (BRASIL, 2017) na Rede Municipal de Educação em São José dos Pinhais resultou no Referencial Curricular de São José dos Pinhais (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020) um documento orientador normativo das ações educativas e representativo dos professores e pedagogos da rede. A partir de então as unidades de Educação Infantil começaram a reestruturação dos projetos pedagógicos de suas unidades, seus planejamentos, suas práticas pedagógicas e estruturas físicas locais fundamentando-se principalmente no Referencial Curricular de São José dos Pinhais (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020) e na BNCC (BRASIL, 2017).

A implementação da BNCC (BRASIL, 2017) nas unidades de Educação Infantil envolve um processo pedagógico de formação dos professores e educadores sociais, incluindo momentos de discussões e de produção textual para que o Projeto Pedagógico seja representativo e contenha aspectos da comunidade local e para que as proposições da normativa cheguem ao cotidiano da Educação Infantil. Trata-se de um processo contínuo, inacabado e orgânico.

Nesse processo cabe ao pedagogo da unidade de Educação Infantil uma diversidade de tarefas, dentre elas, mediar, articular, facilitar, organizar o processo de implementação de modo a favorecer a compreensão/ apropriação do documento por parte dos professores e educadores sociais que se constituem “o chão da escola”, pois a partir deles as propostas são viabilizadas por meio dos planejamentos e práticas pedagógicas.

O pedagogo a qual nos referimos é o profissional que medeia na educação escolar, no caso, na Educação Infantil e que, conforme a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) Artigo 67 §2, incluído pela Lei nº 11.301, de 2006 (BRASIL, 2006) exerce função de coordenação e assessoramento pedagógico.

A presente pesquisa, sob o tema “O pedagogo no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil à luz do Pensamento Complexo” tem a intenção de responder ao seguinte problema:

“Quais as atribuições pedagógicas do pedagogo no processo de implementação da BNCC nos Centros Municipais de Educação Infantil de São José dos Pinhais - PR? ”

Na tessitura da pesquisa vislumbramos contribuições teórico-metodológicas para estudos relacionados à formação inicial de pedagogos; contribuições relacionadas aos processos de formação continuada de pedagogos e professores, especialmente aqueles que atuam na Educação Infantil; para pedagogos, gestores educacionais, que coordenam processos de implementação da BNCC (BRASIL, 2017) na Educação Infantil. Tais dimensões estão interconectadas com a emergência de resgatarmos a importância de considerarmos a criança como sujeito de direitos e em condição peculiar de desenvolvimento; portanto, contribuições que poderão impactar o desenvolvimento de crianças e suas famílias. Acreditamos ainda que esta pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento de outras pesquisas e para profissionais da educação ou que atuam em redes de proteção social em geral que possam se interessar pelas temáticas aqui abordadas.

A construção do conhecimento científico aqui desencadeado como diz Behrens (2019) “resulta do entrelaçamento” de temáticas que se articulam sobre a Complexidade, Ciência Pedagógica, Pedagogo Escolar, Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular - EI (BRASIL, 2017).

Passamos agora para a problematização.

1.3 PROBLEMATIZAÇÃO/ JUSTIFICATIVA

O paradigma epistemológico que nos sustenta nesta tessitura científica é o Pensamento Complexo sistematizado pelo autor Edgar Morin. A observação do objeto investigado é feita com os “óculos” do Pensamento Complexo e a tessitura científica é trabalhada não numa linearidade, mas numa teia sistêmica e complexa, compreendendo a ciência como “[...] incerta, imprevisível e capaz de se regenerar com o movimento da vida e a passagem do tempo.” (PETRAGLIA, SANTOS, ARMADILHA E IZÍDIO, 2021, p.15).

Justificamos a escolha pela epistemologia do Pensamento Complexo ao considerarmos as emergências do mundo contemporâneo e os desafios dos novos tempos, como as constantes transformações, o desenvolvimento acelerado das tecnologias e mídias digitais e o crescimento exponencial das informações (BEHRENS, 2019).

Destacamos que ao fundamentar a pesquisa no Pensamento Complexo, incluímos na tessitura da trama do conhecimento científico autores que se fundamentam em outros métodos epistemológicos, isso porque, a ideia do Pensamento Complexo busca a religação dos saberes diante da complexidade da vida, da sociedade, da natureza e da escola.

De acordo com Behrens (2019, p. 7) a complexidade ao propor a religação e a articulação de saberes “[...] aceita e estimula o diálogo com os diferentes, amplia horizontes e relativiza o que era tido como verdade absoluta [...], aceita a pluralidade de pensamento, acolhe a multirreferencialidade e a multidimensionalidade entre outros desafios.”.

Acreditamos também que:

[...] o Pensamento Complexo pode ser uma concepção teórico-metodológica que contribui para produzir um conhecimento científico em relação ao campo educacional, pois, como método teórico-filosófico, aspira à construção de um conhecimento pertinente, complexo, contextual, global e multidimensional. A partir da tese da religação dos saberes, concebe os fenômenos como partícipes de um mesmo processo dinâmico, contraditório, concorrente, antagônico e histórico. Trata-se de um pensamento articulante e multidimensional, que reconhece o movimento e a imprecisão. (RISSARDI; SÁ, 2022, p.174).

A educação enquanto fenômeno social trata-se de um conjunto de ações, processos, influências que intervém no desenvolvimento humano e está

relacionada à “[...] processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado [...]”, nesse sentido, compreendemos que a educação é um fenômeno multifacetado e complexo (LIBÂNEO, 2010, p.32).

A educação na qual se inscreve a presente investigação está relacionada à educação escolar e, por conseguinte, ao pedagogo escolar. Nesse sentido, a educação escolar trata-se de uma instância de educação formal onde há uma organização interna, diferenciação por graus e procedimentos específicos (LIBÂNEO, 2010).

O espaço escolar é um "complexo interacional", nele se estabelecem redes de interação e relações (ANDRÉ, 2008). Nesse "espaço social", em constante movimento, produz-se conhecimento, valores e significados (Ibidem, 2008). Por isso, afirma a autora,

[...] o estudo da prática escolar não pode restringir-se a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições e recuperando a força viva que nela está presente. (Ibidem, 2001, p. 141).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais a toda a educação básica em território brasileiro.

Ressaltamos que a BNCC (BRASIL, 2017) “[...] não constitui um currículo, embora deva orientá-lo. É importante entender essa diferença.” (GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO p.5). A BNCC (BRASIL, 2017) não é um currículo único, a normativa “[...] se apresenta como um documento orientador do que é comum, apontando as aprendizagens que são direito de todo o educando.” (GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO, p. 9).

Em seu processo de implantação “Cabe aos currículos contextualizar e trazer a especificidade de cada território às suas intencionalidades educativas.” (GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO, p. 9).

Apesar das críticas estabelecidas à BNCC (BRASIL, 2017) como uma política que se fundamenta na Pedagogia das Competências e cujas referências tornam a escola um terreno colonizado (DOMINGUES E BELLETATI, 2021). Ao analisar brevemente a BNCC (BRASIL, 2017) da

Educação Infantil, Moraes (2019) demonstra satisfação com a qualidade pedagógica e epistemológica além de perceber uma coerência quanto às dimensões ontológica, epistemológica e metodológica da proposta. A autora reconhece que embora haja princípios, fundamentos, diretrizes e valores comuns a toda normativa, a Educação Infantil é diferenciada quanto a sua metodologia e a epistemologia.

A autora (2019) observa que o documento não explicita sua aderência à epistemologia da complexidade ou a metodologia transdisciplinar, contudo, afirma que (2019, p. 103):

Ao se pautar e propor os “direitos de aprendizagem, campos de experiência e objetivos”, percebemos que o arranjo curricular proposto favorece o exercício do pensar complexo e articula os direitos da aprendizagem com os campos de experiência, revelando nessa articulação seu trabalho com as categorias pertinentes a uma prática de natureza transdisciplinar, garantindo, assim, a formação humana integral do sujeito aprendente.

Segundo Moraes (2019, p. 129), a BNCC (BRASIL, 2017) para a Educação Infantil “[...] gera um conhecimento complexo, integrador, pertinente, contextualizado e transdisciplinar, pois insere o sujeito no contexto, na realidade, em um elo recorrente.”. A proposta contempla diálogos entre o global e o local, a unidade e a diversidade, além disso:

[...] a BNCC da Educação Infantil trabalha a partir de uma racionalidade mais aberta, que abre espaços para o exercício de uma outra lógica, diferente da lógica binária do certo/errado e que ainda predomina na educação atual. (MORAES, 2019, p.129)

O processo de implementação da BNCC (BRASIL, 2017) imprime diversas estratégias e ações num regime de colaboração entre as esferas governamentais, secretarias de educação estaduais e municipais e unidades de educação envolvendo diversos profissionais da área, além dos educandos, pais ou responsáveis e comunidade, trata-se de um trabalho tecido por muitas mãos.

A BNCC (BRASIL, 2017) reverbera na reelaboração curricular dos estados, com a adaptação, complementação ou elaboração dos currículos municipais, seguidos da revisão do Projeto Político Pedagógico nas instituições de Educação Infantil e implicando na formação continuada, no planejamento do professor, nas intencionalidades educativas, nas práticas pedagógicas e no

acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento (BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Podemos depreender a partir da causalidade complexa que este processo implica em um movimento recursivo representado como um círculo espiralado visto que ações são desencadeadas e retomadas em níveis cada vez mais ampliados, qual seja um processo desencadeado em nível nacional, seguido do estadual e municipal em nível de rede e unidades educacionais.

A implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) na unidade de Educação Infantil implica numa nova demanda de formação para toda a comunidade escolar, professores, funcionários e familiares a respeito do novo currículo e projeto pedagógico da Educação Infantil. Além do processo formativo a implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017), implica na cultura educativa, na estrutura dos CMEIS, nas práticas pedagógicas e em processos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das crianças.

Neste processo destacamos o pedagogo e sua identidade multidimensional. O pensamento complexo nos permite olhar para esse profissional metaforicamente como um sujeito-ponto articulador numa tecelagem que é o processo de implementação da normativa federal. Esse “sujeito-ponto” se constitui na articulação, na relação com seu meio, com seus pares, com a identidade da etapa da Educação Infantil e não de maneira isolada. Ele traz consigo conhecimentos oriundos de sua experiência e saberes que vão sendo acessados e outros construídos a partir das relações que estabelece. Trata-se de um sujeito não fragmentado, mas complexus, pois, se constitui em um profissional, cidadão, ser humano, sapiens e demens.

A formação continuada de professores se constitui em um dos meios pela qual a implementação da BNCC (BRASIL, 2017) se efetiva, pois nela é possível “[...] articular antigos e novos conhecimentos nas práticas dos professores à luz da teoria, gerando [...] mudanças e transformações.” (NEGOSEKI; SÁ, 2022, p.191). Ela “[...] nunca se esgota, precisa ser constantemente atualizada e ampliada, em função das transformações culturais pelas quais as sociedades passam.” (BNCC EDUCAÇÃO INFANTIL, p. 36).

Nesses momentos “[...] as abordagens práticas e a troca de experiências estão entre as mais valorizadas pelos professores [...]”. (BNCC EDUCAÇÃO INFANTIL, p. 36) e a tematização da prática, ou seja, “[...] a

mediação teórica sobre a prática docente, feita com a mediação do formador [...]” (BNCC EDUCAÇÃO INFANTIL, p. 39) contribui muito para a implementação da normativa.

Atualmente, em São José dos Pinhais o documento de maior referência é o Referencial Curricular de São José dos Pinhais (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020). Este documento alinha-se ao que preceitua a BNCC (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular do Estado do Paraná (PARANÁ, 2018) e fundamenta-se sobre a concepção epistemológica da dialética e da complexidade.

Os elementos estruturais do Referencial (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020) pautam-se no Currículo Integrado de matriz transdisciplinar e na Organização Sistêmica. A escrita do documento se deu de maneira coletiva e, portanto, “[...] espelha a identidade do município [...]. ” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 16).

Com o advento da pandemia da COVID-19 “[...] uma doença respiratória infecciosa de alto contágio.” (PETRÁGLIA, SANTOS, ARMADILHA; IZÍDIO, 2021, p. 16) o documento ainda está em processo de implementação nas unidades através da reconstituição dos Projetos Pedagógicos locais e atualização da prática pedagógica.

A pandemia da COVID-19 afetou os diversos setores da sociedade (PETRÁGLIA, SANTOS, ARMADILHA; IZÍDIO, 2021, p. 20) e no campo educacional, não foi diferente, “[...] as instituições tiveram que se adaptar as incertezas, de um dia para o outro, para garantir a continuidade dos trabalhos.”.

Nesse período o isolamento social “passou a ser palavra de ordem” (GUÉRIOS, GÓES, BATISTELLA; FERREIRA, 2021, p.26) e dentre os desafios a serem enfrentados, os autores Petrágliã, Santos, Armadilha e Izídio (2021) destacaram a reorganização do sistema presencial para o ensino remoto, a perda de alunos principalmente na etapa da Educação Infantil, os movimentos para estabelecer e manter a comunicação da equipe educacional com os alunos, o enfrentamento das desigualdades, dos problemas estruturais da educação brasileira, do processo formativo da equipe docente, pais e alunos, etc.

O período de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) nos CMEIS em São José dos Pinhais foi atravessado pelo período pandêmico e os

profissionais da educação tiveram de se reinventar em vários aspectos além de lidar com os desafios da pandemia.

Com relação ao pedagogo, o Referencial Curricular de São José dos Pinhais (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020) o reconhece como sujeito formativo. Dentre suas atribuições é responsável por subsidiar o docente visando à ampliação de seus saberes por meio do planejamento da formação continuada.

Cabe ao pedagogo “[...] acompanhar as demandas formativas de suas unidades educacionais a fim de qualificar a prática docente.” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 250). A mediação é também evidenciada, de acordo com o documento (Idem, 2020, p. 250), é por meio da mediação do pedagogo que “[...] os educadores superem a lógica da repetição, do treino, que muitas vezes é verificada nas unidades educacionais.”.

O pedagogo da Rede Municipal de Educação em São José dos Pinhais desenvolve várias atividades dentre elas destacamos o acompanhamento e apoio as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, a pesquisa e a sugestão de atividades alinhadas ao projeto pedagógico e ao currículo municipal, a participação na coordenação, elaboração, acompanhamento e execução da proposta pedagógica e o apoio ao docente para a ampliação de saberes por meio da formação continuada e no exercício de sua função articula com a direção, com os professores, alunos e comunidade questões administrativas e pedagógicas.

Antes do Referencial Curricular de São José dos Pinhais (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020) o documento de maior referência em termos de Rede Municipal eram as Orientações Curriculares Municipais (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2016).

As Orientações expressavam que o trabalho do pedagogo na Educação Infantil deveria contemplar formações complementares objetivando facilitar a atuação do docente. Sendo de sua responsabilidade a promoção de planos de formação articulando as Orientações Curriculares Municipais (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2016) e referenciais teóricos da Educação Infantil de seu amplo domínio, destacando assim, sua ação formativa no apoio ao desenvolvimento profissional do professor que resulta em ações práticas desenvolvidas com as crianças (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2016).

O pedagogo na Educação Infantil é o responsável pelo fazer pedagógico, pela orientação e acompanhamento dos profissionais, educadores, professores, pais, responsáveis pelas crianças, o qual deve promover momentos de formação com base teórica, utilizando diferentes estratégias formativas (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2016).

As orientações presentes nas Orientações Curriculares Municipais (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2016) e no Referencial Curricular de São José dos Pinhais (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020) vão ao encontro de teóricos que tratam a respeito da identidade deste profissional.

De acordo com Negoseki (2018, p. 96) o pedagogo “[...] é o profissional que reúne as condições necessárias para refletir junto aos professores os enfoques adotados na prática docente, confrontando-os com postulados teóricos e o contexto sociocultural dos educandos”.

Para a autora, frente a tantas demandas do pedagogo *sua ação fundante* está em subsidiar o professor organizando “[...] situações pedagógicas e de formação continuada que favoreçam o desenvolvimento da práxis e da ação do professor em benefício da aprendizagem dos alunos.” (NEGOSEKI; SÁ, 2022, p. 194).

Nessa relação, cabe ao pedagogo “[...] instrumentaliza-lo para o enfrentamento das situações problemáticas [...] além de sugerir encaminhamentos que levem a reflexões pedagógicas [...]” (NEGOSEKI; SÁ, 2022, p.194).

A função do pedagogo consiste em articular saberes e, por isso, é referência frente ao trabalho pedagógico. Ele também é um propositor, pois lhe cabe “[...] apresentar iniciativas para a reconfiguração das práticas pedagógicas docentes que, conseqüentemente, convergem para a melhoria na qualidade da educação.”. (NEGOSEKI; SÁ, 2022, p. 205).

O pedagogo é partícipe do processo de formação, portanto, pode fomentar estratégias formativas reflexivas e eficientes que rompam com programas homogêneos e padronizados que desconsideram os anseios e as considerações do professor, nisso se evidencia sua atribuição mediadora (NEGOSEKI; SÁ, 2022).

De acordo com Silva (2015) dentre as atribuições do pedagogo ele é responsável por coordenar reuniões de elaboração e avaliação do Projeto

Político Pedagógico (PPP), reuniões semanais do trabalho docente coletivo, encontro de formação continuada, mediar relações entre adultos, profissionais, crianças e famílias. Mesmo não estando em sala de aula, atuando diretamente com as crianças, é corresponsável pelo trabalho pedagógico praticado na sala de aula. É ele que atua no cotidiano da escola, diretamente com os profissionais da unidade escolar.

Considerando as atribuições do pedagogo nos processos administrativos e pedagógicos que ocorrem na escola, buscamos caracterizar os desafios/apontamentos teóricos e metodológicos apontados por esse profissional para a efetiva implementação da BNCC (BRASIL, 2017) nesta etapa de educação, bem como suas percepções acerca das fragilidades e possibilidades da implantação da BNCC (BRASIL, 2017).

1.4 OBJETIVO GERAL

Caracterizar as atribuições pedagógicas do Pedagogo no processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) nos Centros Municipais de Educação Infantil de um município da Região Metropolitana de Curitiba à luz dos pressupostos teóricos metodológicos do Pensamento Complexo.

1.4.1 Objetivos Específicos

- Descrever e analisar a identidade do pedagogo no processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) nos Centros Municipais de Educação Infantil de São José dos Pinhais;
- Caracterizar o processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) nos Centros Municipais de Educação Infantil de São José dos Pinhais;
- Analisar a mediação do pedagogo junto aos professores no processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) nos Centros Municipais de Educação Infantil em São José dos Pinhais; e,
- Sistematizar as fragilidades e as contribuições apontadas pelos pedagogos do processo de implementação curricular da BNCC-EI (BRASIL, 2017) nos Centros Municipais de Educação Infantil de São José dos Pinhais.

1.5 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

O estudo de revisão sistemática objetiva investigar se há produção científica sobre a mediação do pedagogo no processo de implementação da BNCC (BRASIL, 2017) na etapa da Educação Infantil e identificar de que modo o processo de implementação da BNCC (BRASIL, 2017) na Educação Infantil tendo o pedagogo como mediador, vem sendo explorado na literatura científica entre teses e dissertações. O estudo é fruto de uma pesquisa inicial a respeito da prática do pedagogo no processo de implementação da BNCC (BRASIL, 2017) na Etapa da Educação Infantil.

Primeiramente, delimitamos a questão a ser estudada, pois é “[...] passo fundamental para começar uma revisão sistemática” (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014, p. 57), além disso, “O sucesso das demais etapas da revisão depende da pergunta da pesquisa.” (GALVÃO; PEREIRA, 2014, p. 184). Diante disso, estabelecemos a seguinte problemática: “O que se sabe, a partir da literatura existente, sobre a mediação do pedagogo no processo de implementação da BNCC (BRASIL, 2017) nos Centros de Educação Infantil?”.

Investigamos teses e dissertações na área da educação nas seguintes Bases de Dados: 1. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); 2. Periódicos CAPES; 3. SCIELO; 4. Biblioteca Digital da USP e 5. Biblioteca Digital da UNICAMP. De acordo com Costa e Zoltowski (2014, p. 58) “As bases eletrônicas [...] congregam um amplo volume de material sobre tópicos específicos e podem ser facilmente consultadas”. A escolha por essas bases eletrônicas de dados se deu de maneira compartilhada entre orientanda e orientador, bem como, por congregarem um amplo repertório de conteúdo em pesquisas na área da educação.

As palavras-chave selecionadas para a busca nas bases de dados estão alinhadas ao problema da pesquisa e são: 1. “Pedagogo” e “Implementação da BNCC” e “Educação Infantil”; 2. “Pedagogo” e “Implementação da BNCC”; 3. “Educação Infantil” e “Implementação da BNCC”; 4. “Pedagogo Mediador” e “Educação Infantil”. Optamos por não aplicar filtros de refinamento nas bases de dados durante a pesquisa, incluindo a delimitação temporal.

Foram utilizados como critério de seleção os trabalhos disponibilizados na íntegra cujos títulos comunicavam as palavras Implementação da BNCC e/ou Base Nacional Comum Curricular no contexto da Educação Infantil. Ressaltamos que as obras utilizadas como fonte de estudo foram selecionadas manualmente, diretamente nas plataformas, a partir dos critérios de seleção e exclusão. Os trabalhos considerados não pertinentes não foram contabilizados e os desconsideramos diretamente na plataforma durante a realização da pesquisa.

A pesquisa realizada em 27 de março 2022 retornou os seguintes trabalhos considerados pertinentes conforme TABELA 1:

TABELA 1 - TRABALHOS RETORNADOS NA PESQUISA DE REVISÃO SISTEMÁTICA

Nº	Título:	Autor:	Ano:	Banco de Dados:	Tipo:
01	Políticas públicas para a Educação Infantil: Um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino de Londrina – PR	Ludmila Dimitrovicht	2019	BDTD	Dissertação
02	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil: Estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo	Meire Cardoso de Lima	2020	BDTD	Dissertação
03	Processos de Implementação da BNCC na Educação Infantil: O trabalho Didático Pedagógico sob o olhar da Linguagem Corporal	Andrei Minuzzi Folgiarini	2021	BDTD	Dissertação

Fonte: DADOS TRABALHADOS PELA AUTORA (2022)

Na sequência apresentaremos de maneira objetiva cada trabalho incluído, indicando que embora estejam próximo ao nosso tema de pesquisa, ao envolver a BNCC (BRASIL, 2017) e sua implementação na Educação Infantil, não respondem ao nosso problema de pesquisa por não abordarem o pedagogo como objeto de pesquisa.

1.5.1 A BNCC NA REDE MUNICIPAL DE LONDRINA – PR

A pesquisa realizada por Dimitrovicht (2019) analisa e investiga as relações da BNCC para a Educação Infantil com a política de formação continuada na Rede Municipal de Educação Infantil em Londrina/PR (RMEL). A autora analisa a BNCC enquanto política educacional e investiga o

entendimento dos professores sobre a implementação do documento no município. A pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico e dialético, de abordagem quali-quantitativa e os procedimentos de estudo adotados foram: pesquisa bibliográfica e a análise documental. A pesquisa de campo realizada se baseou na análise das respostas dos professores a duas perguntas dissertativas feitas ao final do programa de formação continuada dentro do processo de implementação na RMEL. De acordo com a pesquisadora a BNCC (BRASIL, 2017) é parte integrante e obrigatória dos currículos escolares, ou seja, seu conteúdo é obrigatório e não um meio de orientação. A BNCC (BRASIL, 2017) interfere diretamente na ação docente e na formação continuada, assim como a infraestrutura das escolas e os recursos humanos, o documento é um meio de elevar qualitativamente sua atuação.

A implantação da BNCC (BRASIL, 2017) está sujeita a diversas interpretações dos sujeitos envolvidos, nesse sentido alerta que o programa educacional precisa considerar as múltiplas relações que são estabelecidas. Com relação aos conteúdos desse programa é importante abordar assuntos referentes ao processo de ensino e aprendizagem, as influências políticas e sociais presentes no contexto do documento, além de estar alinhadas a uma teoria e às diretrizes pedagógicas do município. Dimitrovicht (2019) defende a importância de que esse plano de formação seja contínuo para o entendimento dos professores, evitando a constituição de uma visão fragmentada e limitada do documento. A pesquisadora relata que a experiência de implementação da BNCC (BRASIL, 2017) vivenciada em Londrina ocorreu por meio da modalidade à distância e os professores participavam e produziam conhecimento mediante questionários, fóruns e avaliação.

Tecendo algumas críticas com relação à normativa, a autora relata que a construção da BNCC (BRASIL, 2017) recebeu influência direta de organismos internacionais e do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) e por isso, muitas das intervenções tiraram o foco central da educação, que é o desenvolvimento humano. Além disso, o documento não caracteriza a criança que aprende, apresenta um esvaziamento cultural na etapa da Educação Infantil, um desequilíbrio entre as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, mostrando a intenção de preparação para o Ensino Fundamental. Não orienta a metodologia a ser utilizada, nem as condições

estruturais e materiais, abrindo margem para a oferta de um ensino pobre e mecânico. A pesquisadora aponta para a ausência de elementos essenciais pertencentes ao processo de ensino e aprendizagem na formulação dos direitos e objetivos de aprendizagem, cujas consequências podem ser desastrosas com currículos pobres e formação de caráter tácito. Conclui estabelecendo uma crítica de que a BNCC (BRASIL, 2017) não garante o ensino para todos, pois embora descreva as ações que as crianças devem realizar, desconsidera quem elas são, o que devem aprender e como isso deve ser efetivado na prática.

A autora faz uma pequena observação sobre o pedagogo da secretaria municipal, segundo ela, seu trabalho afeta indiretamente todas as crianças da rede por meio da formação contínua dos professores. Esse processo de formação a autora considera um caminho complexo e incerto.

1.5.2 IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC EM UMA CRECHE:

A pesquisa realizada por Lima (2020) investigou o processo de implementação da BNCC (BRASIL, 2017) em uma creche da cidade de São Bernardo do Campo. A pesquisa intervenção fundamenta-se na Pedagogia crítica, de abordagem qualitativa, cujos dados foram produzidos a partir da observação das práticas dos professores, análise das estratégias formativas dos encontros de formação e análise de parte da documentação pedagógica produzida. A autora analisa a política da BNCC (BRASIL, 2017) a partir de três contextos, a influência (trajetória do documento), a produção (conteúdo, críticas), e a prática (encontros formativos para o processo de implementação). Pedagoga, a autora traz algumas contribuições com relação a prática do coordenador pedagógico nesse processo, nos chamou a atenção a afirmativa de que a coordenação pedagógica foi a primeira a transformar suas práticas formativas, viabilizando situações mais homólogas, mais potentes na construção de sentidos pessoais. Defende ainda que os caminhos delineados no processo de implementação requerem do coordenador pedagógico clareza das intencionalidades e acompanhamento sistemático com mediações e intervenções, pois as relações estabelecidas passam pela análise interpretativa da coordenação pedagógica.

A partir da experiência vivenciada no Centro de Educação Infantil, com o grupo de professores, a autora descreve que apenas o documento da BNCC (BRASIL, 2017) não foi suficiente para a implementação de um currículo por experiências, sentiram a necessidade de aprofundar os saberes sobre aprendizagem por experiência e tomar como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento no qual a BNCC (BRASIL, 2017) se fundamenta. O plano de formação continuada considerou a experiência de aprender do professor, a partir de uma formação mais holística. A pesquisadora destaca ainda a importância do estudo, da reflexão e da intervenção como um meio de garantir que a ação se torne cultura. A experiência formativa vivenciada na escola oportunizou as professoras reorganizar seus contextos, deixando-os mais estéticos e diversos e ampliarem sua sensibilidade quanto à escuta da criança.

A autora faz menção às tensões no cenário político ocorridas no processo de construção da BNCC (BRASIL, 2017), como, o impeachment da presidente Dilma e as mudanças ocorridas a partir de então, a retirada dos consultores, a demissão da coordenadora geral da Educação Infantil no ministério da educação e a passagem do documento para o movimento todos pela base da educação nacional no qual integravam empresários. Além disso, cita alguns autores que acreditam que essa normativa ao direcionar o trabalho pode ocasionar a perda da autonomia do professor. Outras críticas foram relacionadas ao vocabulário usado, dizendo que este estava ligado às disciplinas de didática e psicologia ao mencionar termos como objetivos, aprendizagem e desenvolvimento. Acredita-se ainda que um currículo por base fira a diversidade e a multiplicidade das culturas infantis. Outras críticas acusam a BNCC (BRASIL, 2017) de etapista e objetivadora, desconsiderando a criança em sua inteireza e complexidade. Contudo, quanto à divisão etária, menciona a tensão que há entre pesquisadores da área, sendo que parte a considera uma prática etapista enquanto que outra parte a defende como necessária, sendo uma decisão intencional para trazer maior visibilidade às especificidades dos bebês. Quanto aos objetivos de aprendizagem, descritos na BNCC (BRASIL, 2017), dialoga com autores que os defendem como abertos e flexíveis. Aponta também o fato da BNCC (BRASIL, 2017) não propor uma educação intercultural com intencionalidade para o combate às desigualdades

e ao preconceito, desconsiderando os povos e comunidades tradicionais brasileiras, a partir de modelos ocidentais, ou seja, um recorte do currículo italiano. Por outro lado, dialoga com autores que acreditam que a BNCC (BRASIL, 2017) pode servir para a equidade educacional frente a tantas desigualdades. Para a autora a BNCC (BRASIL, 2017) não é o currículo, mas balizadora, assim, mesmo considerando as críticas ao documento, salienta que todo o projeto de implementação no Centro Municipal de Educação Infantil, onde ocorreu a pesquisa, partiu da decisão política de pensar em possibilidades, em construções de sentidos que são desejáveis na escola da infância.

1.5.3 A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E A LINGUAGEM CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

O mais recente trabalho de dissertação foi apresentado pelo autor Folgiarini (2021). De abordagem qualitativa a pesquisa estudo de caso desenvolveu-se numa Escola de Educação Infantil na cidade de Santa Maria – Rio Grande do Sul. Foi aplicada a entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados e participaram da pesquisa quatro professoras regentes (pedagogas) da Educação Infantil. De acordo com o autor essa investigação está centrada nas possibilidades da Educação Física Escolar para a Educação Infantil. A investigação objetivou compreender as relações estabelecidas pelas professoras entrevistadas entre a BNCC (BRASIL, 2017) e os elementos da Linguagem Corporal na Educação Infantil, bem como a implicação da normativa na prática pedagógica desses professores. Com relação ao processo de implementação da BNCC (BRASIL, 2017) o autor menciona que houve várias ações da escola em relação ao estudo do documento e que os processos formativos oportunizados pelo município foram “qualitativamente superiores” aos movimentos da escola.

Para concluir este estudo, é importante destacar, conforme Severino (2017, p. 122) que a revisão de literatura é “[...] um processo necessário para que se possa avaliar o que já se produziu sobre o assunto em pauta [...], situando-se a partir daí a contribuição que a pesquisa pode dar ao conhecimento do objeto.”.

Nesse sentido, destacamos que apesar de os trabalhos incluídos e para tanto sintetizados não responderem a nossa questão problema por não abordarem o pedagogo como objeto de investigação, as pesquisas aqui apresentadas se aproximam ao nosso problema de pesquisa ao trazerem reflexões sobre a BNCC (BRASIL, 2017) e seu processo de implementação na etapa da Educação Infantil.

A presente pesquisa sobre a mediação do pedagogo no processo de implementação da BNCC (BRASIL, 2017) na etapa da Educação Infantil tecida no fundamento epistemológico do Pensamento Complexo tem se revelado uma pesquisa inédita até o momento.

No próximo capítulo abordaremos acerca do Pensamento Complexo, o paradigma epistemológico que nos fundamenta quanto aos caminhos da pesquisa e a observação do objeto de investigação.

2 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS AO PENSAMENTO COMPLEXO

Neste primeiro capítulo buscamos sistematizar nossas compreensões acerca do Pensamento Complexo tecido pelo francês Edgar Morin⁶. Tal sistematização tem a intenção de fundamentar a pesquisa quanto ao método teórico-filosófico ou paradigma epistemológico dos pesquisadores. Para além de técnicas e procedimentos, o método conduz o olhar do pesquisador sobre o objeto pesquisado, carrega com ele princípios e valores que implicam no processo de construção do conhecimento.

2.1 O PENSAMENTO COMPLEXO

O Pensamento Complexo foi proposto a partir das insuficiências do pensamento simplificador. Trata-se de um modo de pensar capaz de lidar, dialogar e negociar com o real. Busca dar conta das articulações entre os campos disciplinares, aspira um conhecimento multidimensional e é animado por uma tensão entre um saber não fragmentado e um princípio de incompletude e incerteza. De acordo Edgar Morin (2015) a fragmentação, a simplificação, a disjunção, a compartimentalização, próprios do pensamento simplificador, produzem uma "inteligência cega" onde há "pedantes cegos", "cretinização", "obscurantismo acrescido", "especialistas ignaros", "doutrinas obtusas" e cada vez menos o conhecimento é feito para ser discutido e refletido, mas para ser registrado em memórias informacionais (MORIN, 2015).

A ciência clássica buscou por muito tempo dissipar a complexidade dos fenômenos a fim de revelar a ordem simples a que eles obedeciam, para isso, isolou o sujeito de seu objeto, a filosofia da ciência e os campos científicos da física, biologia e ciência do homem. Seu rigor e sua operacionalidade eram baseados na medida e no cálculo, assim, desintegraram os seres para considerar como únicas realidades as entidades quantificadas. Amparados por paradigmas permitiram, sem dúvida, progressos ao conhecimento científico e a reflexão filosófica, contudo, no século XX, surgiram as consequências nocivas desse modo de conceber o real (Ibidem, 2015).

⁶ "Edgar Morin [...] elaborou os fundamentos de uma ciência da complexidade [...]. O Pensamento Complexo pode ser estudado ao longo da vasta obra do autor, sobretudo nos seis volumes de O Método." (SÁ, 2019, p. 19).

Esse modo de pensar a ciência mutilou mais do que exprimiu e produziu mais cegueira do que elucidação a respeito dos fenômenos (MORIN, 2015). Denominados por Morin (2015, p. 59) de “paradigmas simplificadores” estes consistiam em:

[...] um paradigma que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Ou o princípio da simplicidade separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução).

A complexidade reconhece a importância da simplificação, mas de modo relativizado. Para Morin (2015, p. 102) é preciso reconhecê-la de maneira consciente, ou seja, “[...] consciente de que ela é redução, e não a redução arrogante que acredita possuir a verdade simples, atrás da aparente multiplicidade e complexidade das coisas.”. Na complexidade os processos mentais de simplificação (seleção, hierarquização, separação, redução) são unidos a processos de comunicação no intuito de articular o que foi dissociado e distinguido, sem do “[...] a maneira de escapar à alternância entre o pensamento redutor, que só vê os elementos, e o pensamento globalizado que só vê o todo.” (MORIN, 2015, p. 102). Na perspectiva complexa “[...] o simples (as categorias da física clássica que constituem o modelo de qualquer ciência) não é mais o fundamento de todas as coisas, mas uma passagem, um momento entre as complexidades [...].” (MORIN, 2015, p. 19).

A complexidade não deixa de ser um fenômeno quantitativo, pois considera a “[...] quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades.” (MORIN, 2015, p. 35). A complexidade compreende “[...] incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios [...], tem relação com o acaso.” (Ibidem, 2015, p. 35). Ela não é simplificável, não se reduz a incerteza, “[...] é a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados. (Ibidem, 2015, p. 35)”. A complexidade está “[...] ligada a certa mistura de ordem e de desordem [...]” (Ibidem, 2015, p. 35). Precisamos aceitar a ambiguidade e a contradição para irmos, não do simples ao complexo, mas de complexidade em complexidade, sendo que o simples, não passa de um momento entre várias complexidades. (Ibidem, 2015, p. 36).

A verdade, na complexidade, trata-se de um elemento existente, contudo relativo e não autossuficiente. A verdade não é afirmada a qualquer

custo, mas examinada para que seja validada, ou, melhor, examinada quanto a sua validade. De acordo com Morin (2008, p. 16) “A busca da verdade está doravante ligada à investigação sobre a possibilidade da verdade.”.

A busca por um conhecimento mais verdadeiro que caminha rumo à lucidez, na perspectiva moriniana, deve prezar primeiramente pelo combate a erros e a ilusões. Para tanto, é preciso praticar a observação, a auto-observação, a crítica, a auto-crítica, a objetivação, os processos reflexivos, como também buscar e elaborar metapontos de vista que “[...] permitem a reflexividade e comportam [...] a integração observador-conceptualizador na observação-concepção e a ecologização da observação-concepção no contexto mental e cultural [...].” (MORIN, 2011, p. 30).

Um conhecimento complexo é diferente de um conhecimento completo, pois, “[...] complexidade é diferente de completude.” (MORIN, 2015, p. 68). Aspirarmos um conhecimento multidimensional, não isolado ou compartimentado é também aspirarmos por um conhecimento aberto às incertezas, contradições, impossibilitado de um saber total. De acordo com Morin (2015, p. 69), “[...] a aspiração à complexidade traz em si a aspiração à completude, já que se sabe que tudo é solidário e que tudo é multidimensional.” É igualmente importante entendermos que complexidade é diferente de complicação, visto que a complicação é um elemento da complexidade, mas a complexidade não se resume a complicação, de acordo com o autor (2015, p. 69), a complicação “[...] é o emaranhado extremo das inter-retroações [...].” Enquanto que a complexidade é a vida.

Na sequência apresentamos os sete princípios cognitivos para o Pensamento Complexo. Tais princípios consistem em guias que operam na perspectiva do pesquisador sobre a observação do objeto investigado.

2.2 PRINCÍPIOS COGNITIVOS PARA UM PENSAR COMPLEXO

O Pensamento Complexo não é complicação das coisas, tampouco a simplificação destas, trata-se de "Um pensamento capaz de enfrentar a complexidade do real [...]" (MORIN, 2005, p. 31). A complexidade é o desafio de pensar articulando diferentes aspectos (físico, biológico, social, cultural,

psíquico e espiritual) sem reduzi-los a uma única coisa simplória nem os tratando separadamente.

O método/ caminho/ ensaio/ estratégia proposto por Morin contém um conjunto de princípios metodológicos que orientam ao Pensamento Complexo, são eles: **1.** Princípio sistêmico ou organizacional; **2.** Princípio hologramático; **3.** Princípio retroativo; **4.** Princípio recursivo; **5.** Princípio da autonomia e dependência; **6.** Princípio dialógico; **7.** Princípio da reintrodução do sujeito cognoscente.

Esses princípios “operam um olhar multidimensional e complexo sobre os fenômenos da realidade humana, física ou natural” (SÁ, 2019, p. 25). De acordo com o autor, “São “ferramentas” que procuram produzir um conhecimento pertinente, contextual, global e complexo da vida, da escola, da economia etc.” (SÁ, 2019, p. 25).

Nesse sentido:

[...] esse método proposto por ele não seria em si uma "metodologia" - ou seja, um método a ser aplicado pura e simplesmente nos processos investigativos - mas seria considerado um "método" para uma complexidade preservada em suas características. (ALVAREZ, PHILIPPI JUNIOR E ALVARENGA, 2010, p.69).

Os operadores cognitivos para o Pensamento Complexo são princípios que nos ajudam a pensar a complexidade da educação, fenômenos, fatos, eventos etc. e suas múltiplas relações, interpelações, contradições e associações. Percorrermos esses princípios permite-nos a compreensão das diversas tramas que constituem o fenômeno e possibilita-nos uma apreensão complexa do objeto a ser estudado, a partir da religação de saberes.

Assim sendo, o método torna-se central e vital, quando se reconhece, de forma necessária e ativa, a presença de um sujeito que procura, conhece e pensa. Quando a experiência não é uma fonte clara, unívoca, do conhecimento. Quando sabemos que o conhecimento não é acumulação de dados ou de informações, mas a sua organização. Também quando a lógica perde o seu valor perfeito e absoluto e, ao mesmo tempo, a sociedade e a cultura nos permitem duvidar da ciência, em vez de fundar o tabu de uma crença. Quando sabemos que a teoria permanece constantemente aberta e inacabada e que se impõe tanto a crítica da teoria, como a teoria da crítica. E, finalmente, quando existe incerteza e tensão no conhecimento e se revelam e renascem as ignorâncias e os questionamentos (MORIN, 2003, 39).

O **princípio sistêmico ou organizacional** permite “ligar o conhecimento das partes com o conhecimento do todo e vice-versa” (SÁ, 2008,

p.66). As partes estão ligadas ao todo, assim como o todo está ligado às partes e ambos agem uns sobre os outros, por isso, o todo é mais do que o todo. Essa ação das partes produz resultados, qualidades, propriedades novas, chamados de emergências, nesse caso, pode-se dizer que “[...] o todo é mais do que a soma das partes [...]” (MORIN, 2003, p. 34). No efeito contrário, quando “[...] o todo é, igualmente, menos do que a soma das partes [...]” (Ibidem, 2003, p. 34), refere-se ao que está sendo inibido, coagido ou restringindo pela organização.

Na perspectiva da complexidade, os fenômenos são concebidos num sistema organizado e tramado. Compreender a complexidade do conhecimento implica em conhecer o todo, mas também as partes, considerando inclusive as emergências, ou seja, o que se produz a partir da constante interação das partes entre si, das partes com o todo e das retroações do todo nas partes, pois o todo pode ser mais ou menos que a soma das partes (MORAIS; VALENTE, 2008).

No **princípio hologramático** “[...] cada parte contém praticamente a totalidade da informação do objeto representado; em qualquer organização complexa, não só a parte se encontra no todo, mas o todo encontra-se igualmente na parte [...]. ” (MORIN, 2003, p. 34). Nesse princípio refletimos sobre o sujeito, o indivíduo, suas origens, lugar de fala, crenças e históricos que refletem em suas ações. Ao mesmo tempo em que o sujeito está inserido em uma sociedade, essa sociedade se insere nele por meio da linguagem, do saber, das obrigações e das normas (MORIN, 2011). De acordo com o autor:

[...] como cada ponto singular de um holograma contém a totalidade da informação do que representa, cada célula singular, cada indivíduo singular contém de maneira “holográfica” o todo do qual faz parte e que, ao mesmo tempo, faz parte dele. (MORIN, 2011, p. 35).

O **princípio da retroatividade** compreende que toda ação desencadeada tende a retroagir em determinado momento, “[...] não só a causa age sobre o efeito, mas o efeito retroage sobre a causa, permitindo a autonomia organizacional do sistema [...]” (MORIN, 2003, p. 34). Essas retroações podem ser positivas ou negativas. As negativas agem como “[...] mecanismos de redução do desvio ou da tendência [...] enquanto estabilização do sistema [...]” (Ibidem, 2003, p. 34) e as positivas “[...] são a ruptura da regulação do sistema e a amplificação de uma determinada tendência ou

desvio em direção a uma nova situação incerta [...]” (Ibidem, 2003, p. 34). Esse princípio traz a compreensão de que as ações que se desencadeiam, as emergências que se produzem não se estabelecem de forma linear, mas circular, nesse sentido a causa age sobre o efeito e este retroage sobre a causa (MORAIS; VALENTE, 2008).

O **princípio da recursividade** diz respeito a um processo autoprodutivo e auto-organizacional. Esse princípio se difere do princípio da retroatividade. A recursividade “[...] é um processo no qual os efeitos ou produtos são simultaneamente causa produtiva do próprio processo e no seio do qual os últimos estados são necessários para se gerarem os do início [...].” (MORIN, 2003, p. 37).

A causalidade na perspectiva complexa acontece de duas formas: retroativa e recursiva, também linear, mas não como regra. A causalidade recursiva traz a ideia de auto-organização, de corresponsabilidade produtora, diferente da causalidade retroativa que é exemplificada como “circular de natureza fechada”, a causalidade recursiva apresenta-se de forma espiralada (MORAIS; VALENTE, 2008). Morin (2015, p. 111) nos ajuda a entender que:

A noção de circuito torna-se ainda mais interessante e fecunda quando não se restringe a ideia de um circuito regulador, que anula os desvios e permite manter a homeostasia de um sistema ou de um organismo. A noção mais vigorosa é a de circuito autorregenerador ou **recursivo**, ou seja, a de um circuito no qual os efeitos e os produtos tornam-se necessários à produção e a causa daquilo que os causa e daquilo que os produz.

O **princípio da autonomia e dependência** traz a ideia de que “[...] nenhuma autonomia é possível sem múltiplas dependências [...]. As dependências que nos permitem construir a nossa organização autônoma são múltiplas [...].” (MORIN, 2003, p. 37). Somos seres dependentes, há dependências biológicas, psicológicas, afetivas, entre tantas outras (MORIN, 2003). De acordo com Sá (2019, p. 31):

Toda organização tem sua autonomia, que, ao mesmo tempo, relaciona-se com o ambiente (eco), portanto para se manter autônoma precisa, depende, do entorno. O entorno, o ambiente, retroage de alguma forma sobre a organização que mantém sua autonomia relativa.

O **princípio dialógico** relaciona-se a um estado de tensão. “Este princípio ajuda a pensar, num mesmo espaço mental, algumas lógicas que se

complementam e se excluem [...]”, trata-se de “[...] compreender a necessidade de assumir racionalmente o caráter inseparável de noções contraditórias” (MORIN, 2003, p. 37). O princípio dialógico revela as tensões que existem na complexidade dos objetos e fenômenos concebidos de maneira relacional, uns aspectos aparentemente antagônicos (MORAIS; VALENTE, 2008).

O **princípio de reintrodução do sujeito cognoscente em qualquer conhecimento** sensibiliza a acerca da necessidade de se “[...] reintroduzir o papel do sujeito, observador, pensador, elaborador, estrategista em todo o conhecimento [...]” que de acordo com Morin (2003, p. 38) havia “[...] sido excluído por um objetivismo epistemológico cego.”. Reintroduzir o sujeito cognoscente é compreender a presença do sujeito em sua inteireza, sua cultura, história, concepções, pois o conhecimento que se produz não é reflexo do real, mas uma interpretação dos sujeitos envolvidos (MORAIS; VALENTE, 2008). Nesse sentido observa-se que,

[...] o próprio progresso do conhecimento científico exige que o observador se inclua em sua observação, o que concebe em sua concepção; em suma, que o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e autoreflexiva em seu conhecimento dos objetos. (MORIN, 2005, p. 29-30)

Os princípios, mencionados, orientam o pensar complexo. De acordo com Moraes (2019, p. 109):

Tais instrumentos nos ajudam a complexificar o pensamento e as ações dele decorrentes, a superar dualidades e visões estreitas, e se transformam em mecanismos geradores de uma epistemologia – a epistemologia da complexidade – para o desenvolvimento do pensamento e a construção do conhecimento.

Para Morin (2003) o método é pertinente em todos os casos (quase todos); quando encontramos a necessidade de articular, de relacionar, de contextualizar; quando há necessidade de pensarmos; quando não é possível reduzir o real, à lógica ou a ideia; quando não podemos racionalizar; quando procuramos por algo novo, ultrapassando o que já é conhecido.

Ao assumirmos a complexidade como posicionamento teórico-filosófico de nossa pesquisa, aceitamos antes de tudo um desafio, visto que “[...] o pensamento da complexidade é antes de mais nada um desafio” (MORIN, 2015, p. 81). De acordo com Morin (2015, p. 81) “Uma visão simplificada linear tem todas as chances de ser mutiladora. ”, nesse sentido, ao olharmos para o

objeto de pesquisa é importante construirmos a análise situando o objeto no contexto e no complexo, captando suas multidimensionalidades articulando os saberes com a vida, com o orgânico.

A seguir buscamos por meio de um ensaio teórico bibliográfico sistematizarmos contribuições dos pressupostos epistemológicos do Pensamento Complexo para uma reflexão pedagógica acerca da implantação da BNCC (BRASIL, 2017).

2.3 OS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA ACERCA DA IMPLANTAÇÃO DA BNCC

A noção de complexidade esclarece um modo de pensar que propõe a religação dos conhecimentos dispersos, enfrenta as contradições e se esforça para ultrapassar alternativas consideradas impossíveis (MORIN, 2015). As contribuições do Pensamento Complexo para uma reflexão pedagógica acerca da implantação da BNCC (BRASIL, 2017) não consiste em receitas, mas na viabilização de um caminho que está em aberto. Este caminho será feito do que fizerem da caminhada, a caminhada será feita a partir das escolhas individuais e coletivas.

O Pensamento Complexo pode auxiliar enquanto “[...] um método para conduzir melhor sua mente que permita enfrentar pessoalmente os problemas do viver. Podemos ensinar a cada um e a todos o que ajuda a evitar as armadilhas permanentes da vida. ” (MORIN, 2015, p. 28). O método nos aproxima de um conhecimento pertinente, não fragmentado, superando a unilateralidade, o maniqueísmo, a concepção disjuntiva dos fenômenos. Procura, portanto, contextualizar o conhecimento, compreendendo que os fenômenos humanos, sociais, naturais e físicos compõem a trama complexa e multidimensional da vida.

Ao repensarmos a missão de ensinar e refletir sobre o que é ensinado, Morin (2015) pode nos ajudar a refletir sobre o próprio currículo, sobre as propostas pedagógicas que envolvem nossas intenções societárias, ou seja, qual sujeito formar humano-cidadão e qual sociedade ajudar a construir. Assim, de acordo com o autor é importante “[...] detectar as carências e lacunas de nosso ensino atual a fim de enfrentar problemas vitais como os do erro, da

ilusão, da parcialidade, da compreensão humana, das incertezas com que toda existência humana se depara.” (MORIN, 2015, p. 9). O autor destaca a necessidade de uma *preocupação pedagógica* a respeito do viver bem, do saber viver, da arte de viver. De acordo com Morin (2018, p. 11) a missão do *ensino educativo* “[...] é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.”.

Vale ressaltar que a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é instituída e orientada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Esta normativa orienta a implementação da BNCC (BRASIL, 2017) nos sistemas de ensino, nas instituições educativas e redes escolares a partir do alinhamento de currículos e propostas pedagógicas nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. De acordo com o Art. 5º §1º “A BNCC (BRASIL, 2017) deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]”.

A BNCC (BRASIL, 2017) é referência nacional obrigatória para a tessitura dos currículos e propostas pedagógicas. O currículo e a proposta pedagógica devem estar alinhados à BNCC (BRASIL, 2017) e adequados com a realidade da rede e instituição, ou seja, deve ser considerado o contexto e as características locais. A normativa orienta que as múltiplas dimensões dos estudantes devem ser consideradas, visando seu desenvolvimento pleno, numa perspectiva de educação integral.

Nesse processo, a Resolução assegura a autonomia relativa das instituições escolares, sistemas de ensino e redes de escolas, pois, em seu Art. 1, §1º orienta que devem ser assegurados todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC (BRASIL, 2017) sendo possível apenas adotar diferentes formas de organização. Cabe ainda destacarmos que os docentes devem participar efetivamente da elaboração e revisão do currículo e da proposta pedagógica (BRASIL, 2017).

Frente ao processo de implantação um dos desafios a serem enfrentados na etapa da Educação Infantil está em “[...] manter sua especificidade e identidade dentro de uma concepção curricular que difere das

demais etapas da educação básica, embora se integre a elas.” (BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL p.5). De fato, de acordo com Moraes (2019, p. 103)

[...] embora os princípios básicos, os fundamentos, as diretrizes e os valores sejam comuns a todo o documento apresentado pelo MEC, entretanto a concepção epistemológica e metodológica da BNCC da Educação Infantil, sem explicitar claramente sua aderência à epistemologia da complexidade e a metodologia transdisciplinar subjacente ao arranjo curricular proposto, é diferenciada.

A normativa propõe uma organização curricular por campos de experiência, uma proposta relativamente nova no marco legal brasileiro. A estrutura curricular por campos de experiência se difere da estrutura baseada em áreas do conhecimento. Mas afinal o que preceitua um currículo por campos de experiências?

O currículo por campos de experiências defende a necessidade de conduzir o trabalho na Educação Infantil por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas. Assim, os campos de experiências apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, que empresta um sentido singular as situações que vivencia à medida que efetiva a aprendizagem. (BRASIL, 2018, p. 10).

As aprendizagens essenciais para a educação básica, na etapa da Educação Infantil são expressas em 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento que se efetivam por meio dos campos de experiências, tais direitos são mediadores de atividades pedagógicas significativas, são eles, conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. No conjunto da organização curricular ainda é preciso considerar as interações e brincadeiras como eixo norteador do currículo, pois “[...] são elementos básicos na construção de cada criança como um ser único, sendo formas privilegiadas para a ampliação de afetos, sensações, percepções, memória, linguagem e identidade.” (GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO, p.7), reforçando sempre que a criança é o centro do processo educativo.

A fase da implantação da BNCC (BRASIL, 2017) exige dos professores e pedagogos uma reflexão pedagógica acerca do que ensinar, como ensinar, para que ensinar e quem ensinar, ou seja, quais os conteúdos, quais os métodos, quais as utopias e quem é o sujeito que aprende (GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO. Acreditamos que profundas reflexões atreladas aos

pressupostos epistemológicos do Pensamento Complexo podem subsidiar os professores e pedagogos e contribuir para o processo de implantação da normativa, de acordo com Sá (2019, p. 48) “Os operadores cognitivos do Pensamento Complexo auxiliam-nos, portanto, a produzir um conhecimento pertinente sobre a educação, sobre a formação e prática de professores, sobre a prática pedagógica escolar [...]”.

Para além dos conteúdos ou objetivos de aprendizagem e desenvolvimento é preciso refletir sobre os saberes que contribuem para que os sujeitos desenvolvam suas habilidades naturais de contextualizar e articular e assim possam entrever a realidade que é complexa e resolver problemas essenciais de nosso tempo (MORIN, 2011). De acordo com o Morin (2018, p.16):

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentalização dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada.

As reflexões sobre o como ensinar a partir da dinâmica complexa devem levar em consideração a religação dos saberes rumo à superação da fragmentação e da compartimentalização, de acordo com Sá (2019) A compreensão da religação é imprescindível para compreensão dos fenômenos, inclusive, os que se manifestam na educação. Nesse sentido, consideramos os saberes técnicos válidos e importantes desde que concebidos no contextual e no complexo retornando sempre para o movimento da vida, para a dimensão orgânica. Nesse sentido concordamos com Moraes (2019, p. 114) quando afirma que “[...] os conteúdos disciplinares devem dialogar com a vida, com o ambiente, com o contexto, com o cotidiano, para que o conhecimento construído seja pertinente e significativo para o aluno em processo de formação.”. De acordo com Morin (2018, p. 15):

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, separar o que está ligado; a decompor e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.

A reflexão sobre como ensinar na lógica da complexidade pode apreender contribuições da metodologia transdisciplinar⁷. Tal conhecimento, de acordo com Moraes (2019) emerge da complexidade, da dialógica, da recursividade e da tessitura auto-eco-organizacional entre sujeito e objeto. Tem relação com a intersubjetividade, com a pluralidade de percepções emergentes “[...] a partir de uma dinâmica complexa presente nos fenômenos e nos processos constitutivos da realidade.” (MORAES, 1999, p. 112). O nível transdisciplinar opera na lógica ternária em que se apreende o nível de realidade, a complexidade e a lógica do terceiro incluído. Trata-se de uma lógica aberta de “[...] espiral evolutiva do processo de construção do conhecimento.” (MORAES, 2019, p. 112).

A metodologia transdisciplinar concebe a unidade do conhecimento que se encontra além das disciplinas, é produto de interações que ocorrem “[...] entre os níveis de realidade do objeto e os níveis de percepção e de consciência do sujeito transdisciplinar.” (MORAES, 2019, p. 112). De acordo com a autora (2019, p. 112) “É também um conhecimento que ajuda a estabelecer correspondência entre o mundo exterior do objeto e o mundo interior do sujeito.”. Assim, a metodologia transdisciplinar implica numa:

[...] **atitude epistemológica** do sujeito em relação ao conhecimento. Para tanto, exige-se que ele tenha um profundo conhecimento de sua área disciplinar. A atitude transdisciplinar o convida a transpor, permanentemente, os limites dos conhecimentos específicos de cada área ou especialidade, em direção a um conhecer mais profundo e global. Pressupõe também a busca de uma certa coerência entre as disciplinas, e ao mesmo tempo, o reencontro do sujeito, com suas múltiplas dimensões. (MORAES, 2019, p. 112)

O pedagogo precisa de um método, uma teoria, uma concepção epistemológica que dê suporte a sua prática para que possa instrumentalizar os professores (TÚLIO, 2015). De acordo com Morin (2011, p.17) “Estamos condenados à interpretação e precisamos de métodos para que nossas percepções, ideias, visões do mundo sejam as mais fiáveis possíveis.”. O Pensamento Complexo e seus operadores cognitivos podem contribuir enquanto um referencial teórico-metodológico para dar suporte à prática do pedagogo, uma vez que alinhando suas demandas ao método pode realizar intervenções pertinentes e propor estratégias formativas pertinentes,

⁷ Para saber mais sugerimos: MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Colab.) **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**. 2.ed. Papyrus Editora, 2015.

corroborando com a reforma do pensamento para o bem pensar, para o bem agir e para a construção do conhecimento pedagógico pertinente.

Os pressupostos epistemológicos do Pensamento Complexo podem subsidiar as reflexões acerca de quem somos e quem são os sujeitos que estão diante de nós, para quem ensinamos. A abordagem complexa, no que se refere à ontologia, entende o ser humano à luz do princípio sistêmico-organizacional, compreende o ser-humano na relação com o universo e não isolado. O ser humano é multidimensional, é antro-po-bio-psico-social, possui particularidades, mas também carrega em si uma herança genética, psicológica, biológica e cultural, pois se insere numa dada comunidade (SÁ, 2019). Cabe considerar que o sujeito aprendente, bem como todos os sujeitos envolvidos no âmbito escolar, são seres “[...] a um só tempo, plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária.” (MORIN, 2011, p. 47).

As reflexões acerca de nossas utopias educacionais, para que ensinar, tratam-se de projeções a longo prazo que trazem sentido e orientam nossa intervenção educativa. Na perspectiva complexa, esperamos da escola, de suas intencionalidades, seus atos pedagógicos, em plena contemporaneidade, que ela eduque para a vida, por meio de um conhecimento pertinente e transdisciplinar “[...] que permite ver além, entre e sobre as disciplinas.” (MARTINAZZO, 2019, p. 183). Além de questões epistemológicas, para ensinar a viver, a escola precisa considerar sua responsabilidade com as questões de cunho ético e político. De acordo com Sá (2019, p. 50) a ética que se pauta na complexidade privilegia “[...] o debate intersubjetivo, o debate de ideias, a partir de parâmetros democraticamente instalados.”.

A seguir apresentamos um estudo sobre o Estatuto Epistemológico da Pedagogia, ciência da e para a prática educativa. Essa compreensão implica na construção identitária do Pedagogo e, por conseguinte, em sua mediação no cotidiano escolar.

3 PEDAGOGIA E O PEDAGOGO ESCOLAR

Neste capítulo procuramos apresentar nossa perspectiva sobre a Pedagogia enquanto ciência da educação. Em seguida refletir sobre as dimensões identitárias do pedagogo escolar brasileiro que atualmente se constitui sobre a tríade: docente, pesquisador e gestor (BRASIL, 2006). Entendemos também ser importante apresentar nossa compreensão sobre a mediação pedagógica do pedagogo no âmbito escolar.

3.1 PEDAGOGIA: CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

A Pedagogia é uma ciência aplicada, em processo de construção, cujo objeto de investigação é o fenômeno educativo, tal fenômeno se desenvolve nos âmbitos escolares e não escolares de uma dada sociedade (SÁ, 2019). Para o autor (2008, p. 59) a Pedagogia busca gerar uma teoria e um conhecimento pedagógico no âmbito científico e está munida de aportes teóricos, sistemáticos e metódicos para disciplinar e dirigir a sistematização. De acordo com Rocha (2001) a Pedagogia na produção do conhecimento considera os saberes práticos, ou seja, conhecimentos prévios, experiências práticas, a voz dos sujeitos envolvidos e os saberes oriundos de outras ciências da educação. De acordo com Sá (2012, p. 310) a Pedagogia:

[...] elabora um conhecimento pedagógico consistente, coerente e consequente, a qual permite um olhar analítico, contextual, complexo (científico) em relação à Educação considerada um fenômeno humano multidimensional, com consequência para a construção histórico-cultural da identidade profissional do pedagogo.

A Pedagogia é um campo de investigação do fenômeno educativo e não o único. As ciências da educação, como, psicologia, sociologia, filosofia, economia, linguística, etc. também se debruçam sobre a educação, contudo, suas perspectivas implicam em seus próprios conceitos e métodos investigativos (LIBÂNEO, 2010). As ciências da educação produzem um saber sobre a educação, enquanto que a Pedagogia produz um saber pedagógico a partir da prática educativa e das relações que nela se estabelecem entre sujeito, educador, saber e contexto. De acordo com Libâneo (2010) a Pedagogia é uma ciência integradora, pois se apropria parcialmente dos

resultados das diversas ciências, também chamadas de ciências auxiliares da educação, e as converte em saberes pedagógicos.

A Pedagogia, enquanto ciência da educação se apropria dos saberes pertinentes de outras ciências para compreender o fenômeno educação. Conforme Franco (2008) ela não trabalha isolada, no entanto em diálogo com outras ciências que lhe são auxiliares. Enquanto ciência precisa se firmar como protagonista, construindo saberes que lhe são próprios, oriundos do diálogo com a prática educativa. Possui uma metodologia que lhe é própria. Na dimensão da prática referenda articulações entre os saberes educacionais, pedagógicos e docentes. A Pedagogia é importante, trata-se de um suporte crítico e reflexivo a prática educativa. (FRANCO, 2008).

A Pedagogia é a reunião da teoria e da prática educativa. Houssaye (2004) considera que a articulação entre a teoria e a prática é determinante e constitutiva da Pedagogia. Para Soetard (2004) A Pedagogia vai além de um simples exercício intelectual, pois confronta com as demandas do cotidiano.

Para o Libâneo (2010) a Pedagogia é campo de conhecimento e diretriz orientadora da educação que se desenvolve numa sociedade, é ainda uma das responsáveis por configurar a atividade humana. A Pedagogia se ocupa da atividade educativa intencional, ou seja, da educação em que há um objetivo, uma finalidade a ser alcançada, e partir de então traça formas organizativas e metodológicas para a ação, como uma estratégia para alcançar determinados fins.

De acordo com Sá (2019) a Pedagogia, enquanto ciência da educação é construída a partir de uma teoria do conhecimento, uma perspectiva epistemológica “[...] que lhe instrumentaliza na teorização sobre o fenômeno educativo, bem como, aponta encaminhamentos pedagógicos propositivos, os quais se materializam em ações efetivas, práticas, com vistas à ação de educar.” (SÁ, 2019, p. 32).

Saviani (2021, p. 194) constata que desde as origens da colonização, apesar da ausência do termo Pedagogia, manifestou-se a problemática pedagógica, isso porque o autor compreende a Pedagogia como “[...] uma teoria que orienta de modo intencional a realização da prática educativa [...]” e para tanto pode observar esse movimento nos textos históricos.

No Brasil, a respeito da Pedagogia “[...] persistem, nas tradições acadêmicas e políticas de formação docente em vigência, formas de representação que desconfiguram sua condição de ciência dá e para a Educação.” (PIMENTA; SEVERO, 2021, p. 11). A mais recente Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Professores) manifesta este cenário de retrocesso quanto à especificidade científica e formativa da Pedagogia, pois não utiliza e nomenclatura Pedagogia e não faz referência a natureza do pedagógico (PIMENTA; SEVERO, 2021).

De acordo com Pimenta e Severo (2021, p. 11):

A negação da natureza científica e da autonomia disciplinar da Pedagogia tem implicado [...] a perda de sentido de unidade na relação teoria e prática em Educação, visto que predominam, na base destas, concepções de ciência que rejeitam a prática como contexto de produção teórica, silenciam epistemes que se deslocam do discurso cientificista e destituem a dimensão investigativa da profissão pedagógica.

É preciso compreender que a prática na ciência pedagógica não é um simples elemento figurativo, ela é tomada como “[...] contexto e critério de relevância para a produção de conhecimento [...]” (PIMENTA E SEVERO, 2021, p.13). Conforme mencionado anteriormente e agora reafirmado por Pimenta e Severo (2021, p. 13):

No diálogo com outros campos científicos, a Pedagogia produz um saber genuíno dá e para a prática: o saber pedagógico; irreduzível a qualquer dimensão ou aspecto específico capturado por outras ciências, porque é complexo, e amalgamado na própria situação prática que lhe deu origem, porque é orientado para as transformações necessárias.

O reconhecimento do estatuto epistemológico da Pedagogia, a defesa ou a não defesa do seu caráter científico e formativo reverbera implicações no Curso de Pedagogia e conseqüentemente na formação do Pedagogo e sua prática. De acordo com Pimenta e Severo (2021, p. 13) um olhar da Pedagogia, enquanto Ciência, entorno dela mesma “[...] pode provocar a emergência de questões que [...] podem favorecer o resgate e o fortalecimento da discussão acerca da identidade desse campo, do curso e do (a) profissional que nele se insere.”.

Tendo previamente discutido o estatuto epistemológico da pedagogia convidamos o estimado leitor a seguir para o próximo subitem onde refletimos acerca da identidade do pedagogo escolar.

3.2 A IDENTIDADE DO PEDAGOGO ESCOLAR

A palavra pedagogo tem sua origem no grego *paidagogos* que se referia ao escravo responsável por controlar e guiar os rapazes que frequentavam a escola. De acordo com Cambi (1999) a tradição educativa ocidental se constituiu principalmente a partir do Mediterrâneo Antigo e da Grécia (clássica e helenística) e a figura do pedagogo aqui foi significativa. No Mundo Antigo especificamente na Grécia considerava-se a “figura do pedagogo” como “[...] um acompanhante da criança [...]; que a controla e estimula. ” (CAMBI, 1999, p. 49). Podemos depreender que a figura do pedagogo surge no ato de condução do menino à educação, apesar do *paidagogos* não ser necessariamente o professor ou o mestre que ensinava.

A palavra identidade tem origem latina e é formada a partir do adjetivo “idem” que significa “o mesmo” e do sufixo “dade” que indica estado ou qualidade. A pesquisadora Tulio (2015) expressa identidade como um processo que diferencia cada pessoa, tornando-a única em relação aos outros, mas também a identificando como pertencente a um grupo determinado. De acordo com Pimenta (2005, p.18) “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.”.

A identidade do pedagogo é questionada desde finais dos anos 70, afirma Pimenta ao prefaciar a obra de Libâneo (2010). Em “Pedagogia e pedagogos, prá quê?” Libâneo (2010) fala dos difíceis consensos sobre o exercício profissional do pedagogo. Apesar do empenho de diversas entidades para produção de documentos sobre essa e outras questões, como o próprio curso de Pedagogia, o autor aponta que até hoje não se chegou a diretrizes norteadoras mais explícitas quanto ao perfil deste profissional. Para Libâneo (2010) essa indefinição é reforçada pelo curso de Licenciatura em Pedagogia que esvaziado da teoria pedagógica específica à formação do pedagogo volta-se a formação de professores compreendendo disciplinas metodológicas.

Num sentido amplo Libâneo (2010, p.55) afirma que “[...] todos os profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades e onde haja um caráter de

intencionalidade são, genuinamente, *pedagogos* [...]”. Dentro dessa perspectiva o autor considera pedagogo desde professores, pais, supervisores a autores de livros, orientadores e guias de turismo, etc. Quanto ao pedagogo escolar ou especialista, na perspectiva de Libâneo (2010, p. 61) desenvolve sua prática na escola ajudando o professor “[...] na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula.”. De acordo com Libâneo (2010, p. 33):

Por sua vez, *pedagogo* é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

Ainda de acordo com o autor (2010, p. 37):

[...] são pedagogos *lato sensu* os professores de todos os níveis de ensino e os demais profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa [...] são, genuinamente, pedagogos. Certamente, é também legítimo afirmar como pedagogos *stricto sensu* aqueles especialistas que, sem restringir sua atividade profissional ao ensino, dedicam-se a atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições.

Para Libâneo (2010, p. 38):

[...] o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio-educativas de tipo formal e não formal e informal, decorrentes de novas realidades [...] não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais [...].

Para Houssaye (2004, p. 10) “[...] o pedagogo é antes de mais nada um prático-teórico da ação educativa [...] é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação.”. De acordo com o autor:

Por definição, o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele fica entre os dois, ele é o entremeio. [...]. Por conseguinte, o prático, em si mesmo, não é um pedagogo, na maioria das vezes é um usuário de elementos, coerências ou sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação, como tal, também não é um pedagogo, pois não basta pensar o ato pedagógico. Só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um *plus* na e pela articulação teoria-prática em educação. (HOUSSAYE, 2004, p. 10)

O pedagogo na perspectiva do autor (2004) não pode economizar o fazer, ele inventa, age, se move, reúne, coordena, defende. Essas ações remetem diretamente à necessidade prática, a ação. Contudo, defende o autor (2004, p. 12) “[...] a ação só tem sentido na medida em que testemunha um enraizamento.”. Nesse sentido concebe o pedagogo como “[...] um ser histórico situado em sua época, portador de sua época e de suas questões.”. A partir de suas ações, “Movido pelo desejo de agir, apoiado em seus enraizamentos [...]”. O pedagogo transcende, ou seja, realiza rupturas (HOUSSAYE, 2004, p. 13). Nesse processo enfrenta limitações, insatisfações, pois a mediocridade está muito presente na experiência cotidiana. Para Housaye (2004) a própria ciência pedagógica enfrenta suas limitações:

[...] toda pedagogia é insatisfatória e insatisfeita, pois ela é ação, portanto gestão e escolha de certas variáveis. É impossível levar em conta todas as variáveis da situação educativa e, no entanto, para agir, é necessário considerar algumas. Uma pedagogia vai então privilegiar alguns elementos em detrimento de outros. Isso faz com que toda pedagogia seja limitada e não possa deixar de ter consciência de seus limites. (HOUSSAYE, 2004, p. 37).

Franco (2008) defende o pedagogo como um profissional crítico e reflexivo, mediador das relações educativas, âmbito escolar e social mais amplo, articulador da teoria com a prática, um investigador educacional que medeia teoria pedagógica e práxis, comprometido com um projeto político emancipatório. Na contemporaneidade a autora defende o pedagogo como um profissional que “[...] saiba intervir nas práticas vigentes e contribuir para a formação de um conhecimento mais profundo sobre a dinâmica de tais práticas.” (FRANCO, 2008).

O pedagogo é mais que um técnico que sabe-fazer, ele é um investigador que em sua prática age de maneira intencional e reflexiva. O pedagogo é um profissional capaz de “[...] realizar as mediações entre o espaço social educativo e o espaço cultural pedagógico.” (FRANCO, 2008, p. 109). A autora defende o pedagogo como:

[...] profissional crítico e reflexivo, que saiba mediar as diversas relações inerentes à prática educativa e as relações sociais mais amplas, bem como articular as práticas educativas com a formalização de teorias críticas sobre essas práticas, sabendo destacar as lógicas que estão subjacentes às teorias aí implícitas. (FRANCO, 2008, p. 110).

De acordo com a autora:

Esse profissional deverá ser investigador educacional por excelência, pressupondo, para esse exercício, o caráter dialético e histórico dessas práticas. Assim, o pedagogo será aquele profissional capaz de mediar teoria pedagógica e práxis educativa e deverá estar comprometido com a construção de um projeto político voltado à emancipação dos sujeitos da práxis na busca de novas e significativas relações sociais desejadas pelos sujeitos. (FRANCO, 2008, p. 110).

A autora ainda considera que:

O pedagogo deverá ser o profissional investigador da educação como prática social. Como investigador, pesquisará novas mediações da educação com o mundo sociocultural, além da escola, transcendendo o previsto nas demandas de mercado. Poderá investigar e criar meios de dialogar e produzir novas mediações com o mercado editorial, com os meios de comunicação, com as novas organizações não governamentais, com as instituições sociais já existentes, visando criar novos espaços educativos na sociedade, por meio da prática científica pedagógica. (FRANCO, 2008, p. 112)

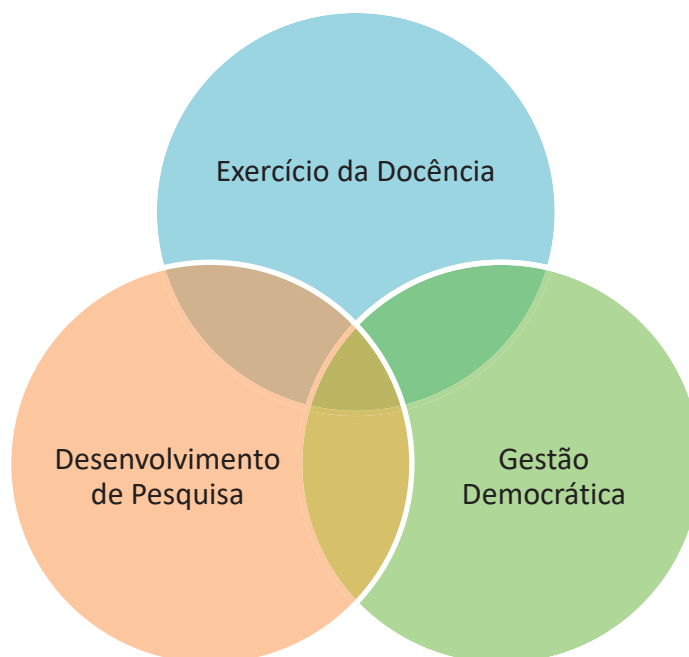
A identidade do pedagogo brasileiro é discutida por Brzezinski (2011), de acordo com a autora ao longo dos anos 1939, 1969 e 2006 essa identidade perpassou por três configurações diferentes, a Identidade Ambivalente, a Identidade Especialista e a Identidade Consensuada. Cada uma dessas identidades configura de maneira diferente o pedagogo quando no exercício da função, a principal mudança ocorria no período de formação desses profissionais, sendo que, as instâncias políticas, sociais, econômicas exerciam influência sobre os cursos de formação, sobre os currículos, que conseqüentemente refletiam na configuração desse profissional.

De acordo com Brzezinski (2011) A Identidade Ambivalente estava relacionada com a formação desses profissionais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), em que, “[...] eram necessários três anos para cursar o conteúdo específico da área de saber (bacharelado) e mais um para o curso de didática (licenciatura). Esse sistema era reconhecido por “Esquema 3+1”. (Ibidem, 2011, 124). De acordo com a autora o bacharelado formava técnico, enquanto a licenciatura o pedagogo, contudo havia uma falta de identidade no próprio curso de Pedagogia que refletia no exercício deste profissional. Sendo assim, essa identidade é “[...] caracterizada pela dicotomia entre conteúdo e método, com sérias implicações na prática cotidiana quando do exercício da profissão.” (Ibidem, 2011, 124)

A identidade especialista está relacionada à divisão social do trabalho, buscava-se então, “[...] transpor para a organização escolar, as relações fragmentadoras e particularizadas inerentes às organizações do trabalho produtivo da linha de montagem da fábrica.” (Ibidem, 2011, p. 126-127). Esse período caracterizou-se pelo surgimento das habilitações, um ajustamento à nova ordem tecno-burocrata-militar que “[...] impunha à licenciatura e ao bacharelado em Pedagogia uma diversidade de habilitações – orientações, administração, supervisão e inspeção educacionais.” (Ibidem, 2011, p. 127). Tratou-se de um período em que as tarefas dos pedagogos eram fragmentadas, de acordo com Brzezinski (2011, p.127) “Tal fragmentação de tarefas distribuídas entre pedagogos especializados, repercutiu de maneira nociva na organização escolar [...] ao obrigar de modo autoritário a setorialização de especialidades na escola básica.”.

A identidade consensuada definida a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), de acordo com Brzezinski (2011, p. 128) “[...] demarcaram um novo tempo, definiram a abrangência da formação a ser desenvolvida no curso de Pedagogia e a destinação do profissional nesse formado, bem como delinearão uma identidade consensuada.”. A identidade consensuada trata-se de uma identidade múltipla que se configura sobre três eixos: o exercício da docência, o desenvolvimento de pesquisas e o exercício da gestão democrática. As três dimensões a respeito da identidade deste profissional podem ser visualizadas no GRÁFICO 1:

GRÁFICO 1 - DIMENSÕES DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO A PARTIR DOS ESTUDOS DE BRZEZINSKI (2011)



FONTE: Dados trabalhados pela autora (2022).

No decorrer dos anos 80 a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) encetou o movimento para a redefinição da identidade do pedagogo. A autora Tulio revisitou os textos da ANFOPE e delineou a identidade do pedagogo, mais adiante sistematizamos as ideias da autora. De acordo com Libâneo (2010, p. 10) a ANFOPE:

[...] lidera, há quase 20 anos, o movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação. Trata-se de uma entidade de bastante tradição, que formou um lastro considerável de lutas pelos seus objetivos, e que defende um curso de Pedagogia baseado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

De acordo com Tulio (2015, p. 52) o pedagogo escolar é o profissional que desenvolve sua prática na escola como “[...] intelectual responsável pelo planejamento, organização e articulação do processo pedagógico escolar [...]” e para compreender o processo de atuação do profissional pedagogo é inerente conceber sua formação inicial, sua trajetória pessoal e a profissional, pois o pedagogo se constitui como profissional durante a sua trajetória de vida e aprende seu ofício por meio da reflexão da prática, processo que se inicia no período de formação e percorre sua atuação na escola (TULIO, 2015).

O pedagogo de acordo com Tulio (2015), o profissional da pedagogia, é formado a luz de três dimensões, são elas, epistemológica, profissional, política e relacional, para a autora são essas dimensões que “[...] lhe configuram e lhe dão uma identidade profissional para atuar na prática escolar (não escolar).” (Ibidem, 2015, p. 53). Tais dimensões podem ser visualizadas no GRÁFICO 2 a seguir:

GRÁFICO 2 - DIMENSÕES DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO A PARTIR DOS ESTUDOS DE TULIO (2015)



FONTE: Dados trabalhados pela autora (2023).

A dimensão epistemológica está relacionada à cientificidade da Pedagogia, que pressupõe o pedagogo como um cientista da educação, cuja prática produz um conhecimento pedagógico e cuja identidade “[...] manifesta uma preocupação com a investigação/intervenção da/na organização escolar, para isso, necessita de um método que lhe fundamente a sua prática pedagógica”. (TULIO, 2015, p. 156).

A dimensão profissional tem relação aos saberes, ao corpo de conhecimentos, as funções/atribuições exercidas pelos pedagogos na escola. Para Tulio (2015, p. 73) “A profissionalidade do pedagogo pode ser caracterizada como sendo um conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes, saberes, cultura, identidade, valores que constituem a especificidade do seu trabalho.”.

A dimensão política tem relação com a responsabilidade social, com a superação das desigualdades, com uma visão globalizante da educação-sociedade, de acordo com a autora (2015, p.159) “O entendimento da dimensão política implica uma ação pedagógica que vise à emancipação do homem/mulher pela via do conhecimento, da ciência, da cultura e de práticas democráticas.”.

A **dimensão relacional** capturada pela pesquisadora (2015) a partir da empiria trouxe para a reflexão as relações interpessoais que se estabelecem na escola entre o pedagogo e os docentes, direção, estudantes e comunidade escolar. Nessa dimensão um dos aspectos que constitui a identidade do pedagogo é a resolução de conflitos, de acordo com a autora (2015, p. 163) “Entende-se que a relação pedagógica é uma relação humana, portanto, reveladora de amorosidade, permeada de conflitos de ideias, instada ao diálogo, preta de contradições, antagonismos e complementaridades.”.

Para finalizar o estudo acerca da identidade do pedagogo construímos a TABELA 2 com o resumo das proposições dos autores apresentados neste item. A tabela nos permite uma visão panorâmica das concepções e nos auxilia para uma melhor compreensão da construção identitária do pedagogo.

TABELA 2 - RESUMO DAS PROPOSIÇÕES DOS AUTORES SOBRE A IDENTIDADE DO PEDAGOGO

Autor:	Proposições Identitárias do Pedagogo:
Libâneo (2010):	Todos que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em caráter de intencionalidade são pedagogos. Latu sensu: Professores e profissionais que se ocupam da prática educativa; Stricto sensu: Especialista, profissional qualificado, sem restringir-se ao ensino desenvolvem atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições;
Houssaye (2004):	O pedagogo é um prático-teórico. Considera o pedagogo aquele que fizer surgir um “plus” na e pela articulação teoria-prática em educação. O pedagogo tem a ação prática; tem um enraizamento, pois é um ser histórico situado; realiza rupturas, pois transcende teoria e prática; e, enfrenta a mediocridade, as limitações presentes na experiência cotidiana oriunda da própria ciência pedagógica.
Franco (2008):	Profissional crítico-reflexivo; Investigador educacional; Mediador da teoria pedagógica e da práxis educativa; Profissional investigador da educação como prática social.
Bzezinski (2011):	Os diferentes posicionamentos epistemológicos do curso de pedagogia e as consequências para a identidade do profissional pedagogo. Identidade ambivalente: dicotomia na formação – bacharelado e

	licenciatura. Identidade especialista: surgimento das habilitações – orientador, administrador, supervisor, inspetor educacional. Identidade Consensuada: Identidade múltipla que se configura sobre três eixos: a docência, a pesquisa e a gestão.
Túlio (2015):	A identidade do pedagogo se constitui sobre quatro dimensões: Identidade Epistemológica: pressupõe o pedagogo como cientista da educação e sua prática como produtora do conhecimento pedagógico. Nessa dimensão sua identidade manifesta uma preocupação com a investigação/intervenção da/na organização escolar. Identidade Profissional: Conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes, saberes, cultura, valores especificidades do seu trabalho. Identidade Política: Responsabilidade social, superação das desigualdades e visão globalizante da educação e sociedade. Identidade Relacional: Relações interpessoais que se estabelecem na escola entre o pedagogo e os docentes, estudantes, direção e comunidade escolar.

FONTE: Dados trabalhados pela autora (2023).

Considerando nossos objetivos com relação a mediação do pedagogo no processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) a seguir apresentamos um estudo acerca da mediação do pedagogo escolar no processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) entendido como um momento de formação continuada dos profissionais dos Centros Municipais de Educação Infantil.

3.3 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A palavra mediação tem sua origem no latim “mediatione” que significa ato ou efeito de mediar, intermediação. Seu adjetivo masculino, “mediatore”, mediador, significa aquele, ou aquilo, que medeia ou intervém. A compreensão de mediação a partir de Vygotsky está relacionada a interação que promove aprendizagem por meio do ensino intencional. De acordo com Sanches e Croce (2014, p. 18) “A mediação do pedagogo direciona o trabalho do professor, construindo ações que possibilitam caminhos, meios e recursos, articulando os conteúdos e a teoria pedagógica.”.

As autoras Sanches e Croce discutem a respeito da mediação do pedagogo junto aos docentes nos momentos de hora atividade. De acordo com as autoras (2014) o desempenho docente está atrelado à função do Pedagogo, enquanto coordenador pedagógico da escola. As autoras defendem que “[...] a atuação mediadora poderá transformar a hora atividade em uma prática

pedagógica efetivamente voltada aos processos de ensino e de aprendizagem, cotidianamente desenvolvidos no âmbito escolar.” (SANCHES E CROCE, 2014, p. 3).

Para as autoras Sanches e Croce (2014, p. 9):

[...] o pedagogo como mediador nas relações estabelecidas com seus docentes e discentes, deve promover o diálogo, a troca de informações e de saberes, o desenvolvimento humano, os momentos de escuta e de fala, de modo que propicie o amadurecimento dos sujeitos que participam do processo educativo. Cabe ao pedagogo, portanto dar suporte ao trabalho docente, utilizando-se do conhecimento, próprio da sua função, dos componentes técnicos-práticos, psicológicos e sóciopolíticos.

De acordo com Almeida (2004), a mediação tem origem em Hegel e constitui-se em um dos elementos da relação entre o imediato e o mediato. O autor revisita a obra freiriana e afirma que a mediatização, como usa o autor para se referir à mediação, expressa uma práxis, ou seja, uma tensão entre a teoria e a prática (ALMEIDA, 2004). De acordo com Almeida (2004) a mediatização em Freire “[...] é compreendida como uma ponte entre os seres humanos e o mundo, porém na prática, ela expressa a superação do mediato no imediato.”. Essa superação pode ser compreendida como o compromisso político de quem medeia com a emancipação social dos sujeitos.

Partimos do pressuposto que o processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) deve ser entendido como um momento de formação continuada de professores. Nesse sentido, de acordo com Negozezi e Sá (2022, p. 191):

A formação continuada entendida como perspectiva de mudança das práticas possibilita a experimentação do novo e do diferente com base nas experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo, orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina essa formação.

Para Negozezi e Sá (2022, p. 189) “A educação no século XXI impõe a necessidade de uma formação continuada voltada para uma transformação nas próprias escolas [...]”. Os autores Domingues e Belletati, (2021, p. 273) reforçam que apesar das “[...] necessárias mudanças nas políticas educacionais, construir uma escola crítica, voltada para o desenvolvimento integral dos educandos, requer, também, transformações no âmbito da escola.”. Nisso, as autoras complementam “Referimo-nos particularmente à cultura escolar, que tem o desenvolvimento profissional dos professores como

núcleo.” (DOMINGUES E BELLETATI, 2021, p. 273). A escola precisa transformar-se e o núcleo dessa transformação encontra-se no desenvolvimento de seus professores.

A formação pode ser coletiva, mas principalmente ou primeiramente individual, pois implica em autonomia, responsabilidade, tomada de consciência, atitude, princípios e valores. Para Proença (2022, p. 83) a formação é uma “postura” que implica num “[...] movimento constante de construção e reconstrução de ações.”. De acordo com a autora (2022, p. 84):

Formar é formar-se, configurar-se, constituir-se enquanto sujeito autônomo e responsável pela própria trajetória, com consciência objetiva das concepções norteadoras das próprias práticas e das opções feitas. Tais opções decorrem das experiências de vida construídas, individualmente, no grupo-referência do indivíduo: escola, sociedade, família, crianças-alunos.

A mediação do coordenador pedagógico nos processos formativos implica em compartilhamento de responsabilidades. De acordo com Proença (2022, p. 86) “A responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem é compartilhada entre coordenação e professores e professores com seus grupos [...]”. A aprendizagem é um processo interno que se dá na interação com o outro, nesse sentido, quanto maior a oportunidade de contato entre os professores no sentido de espaço para problematização de práticas, reflexões sobre os processos, maior a oportunidade de se apropriarem de fazeres e saberes (PROENÇA, 2022).

De acordo com Proença (2022, p. 91):

A coordenação tem a função de facilitadora de aprendizagens significativas na sua equipe, ao intervir na tomada de consciência sobre a atuação no ambiente escolar, centro de reflexão permanente, compartilhando responsabilidades, acertos e conflitos.

Diante desse compartilhamento de responsabilidades, cabe ao coordenador pedagógico “[...] propiciar ferramentas e espaços adequados, no dia a dia, onde seja possível a construção e socialização de conhecimentos, tais como reuniões [...], exposição de práticas [...]” (PROENÇA, 2022, p. 85). Deve também “[...] facilitar a apropriação da autoria dos professores [...]” (Ibidem, 2022, p. 86). Enquanto mediador deve “[...] viabilizar uma aproximação dos professores à teoria que justifique seu fazer [...]” (Ibidem, 2022, p. 87). Cabe a ele “[...] promover intervenções que provoquem no professor o desejo de refletir e manter-se em desenvolvimento contínuo.” (Ibidem, 2022, p. 89).

Sobre as atribuições da coordenação pedagógica, de acordo com Proença (2022, p.90):

As funções que cabem a coordenação são, portanto, de apoiar o professor para que ele dê o melhor de si e busque se tornar cada vez mais competente e qualificado no exercício da profissão docente. E acompanha-lo em suas necessidades e desafios, incentivando-o sempre a seguir em frente e uma postura autônoma.

Chamou-nos ainda a atenção nos estudos de Proença (2022) a abordagem que a autora faz da relação entre a coordenação pedagógica e os professores e a construção de vínculos. Para a autora (2022, p. 90) “A relação professor-coordenador é de parceria interativa, pois a atuação de um se reflete na do outro.”. Proença (2022) acredita que esta relação deva se constituir sobre alguns princípios, como, credibilidade, comunicação, respeito à diversidade e ao tempo de elaboração de cada sujeito, a admiração de um pelo outro e os olhares de lugares diferenciados para um objetivo em comum.

Com relação aos vínculos destacamos a fala da autora (2022, p. 92) que “[...] sem vínculos afetivos os sujeitos não aprendem.”. Nesse sentido, o vínculo, o afeto, os laços de cumplicidade, o respeito e a sabedoria permitem a “[...] construção dessa relação parceira, interativa e emocionada permite a entrada de cada um no texto do outro, como forma de comunicação, capaz de deixar marcas para sempre e de causar transformações na vida dos dois.” (PROENÇA, 2022, p. 92).

Frente ao processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) um cenário de transformação se impõe e, destacamos frente a esse processo “[...] o professor é agente privilegiado [...], pois é ele quem atua, interage e produz, com o grupo, no espaço escolar.” (PROENÇA, 2022, p.97). Diante disso, cabe ao coordenador pedagógico oportunizar e incentivar espaços de permanente reflexão, debate e interação para troca de experiências entre pares e construção de vínculos afetivos.

No IV Seminário Internacional sobre Educação Infantil do Instituto Casa Grande (2023) a fala da palestrante Daniela Silva a partir de sua referência na abordagem Emmi Pikler e Reggio Emilia trouxe contribuições para a nossa temática. A palestrante destaca a importância de o coordenador conhecer sua equipe, cada um que a compõe enquanto pessoa. Conhecer as relações que eles estabelecem com as crianças, com os colegas de profissão para pensar as atitudes e os comportamentos. Ressalta que o coordenador pedagógico

precisa apoiar, mas também exigir de sua equipe estudos e reflexões. Precisa ainda subsidiar o professor para a tomada de consciência de suas ações, visto que a consciência transforma atitude como profissional.

Na Educação Infantil alguns eixos são importantes de serem refletidos. Primeiramente a consciência do bebê e da criança como sujeito, como pessoa. Essa consciência nos leva a refletir como falar com os bebês, como se relacionar com eles, como assumir posturas respeitadas com bebês e as crianças. A importância das mãos, do toque respeitoso ao bebê e a criança. A importância de repensar práticas centradas no adulto que desrespeitam as singularidades e individualidades infantis. O processo de formação de pessoas implica em conhecimento, responsabilidade, sensibilidade e atitude. E, de acordo com a Palestrante Daniela Silva, práticas de qualidade são construídas no detalhe. Trata-se de um processo demorado, mas possível.

Para finalizar nossa reflexão acerca da mediação dos processos formativos dialogamos com Imbernón (2011). O autor (2011) destaca que a formação não é o único meio para o desenvolvimento profissional do professor, apesar de se constituir num elemento importante para o desenvolvimento profissional do docente, melhorar a prática, aumentar a qualidade e detectar carências. Para o autor (2011, p. 47) uma formação legítima deve “[...] contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais.”

Convidamos agora o querido leitor a prosseguir conosco para o próximo capítulo da dissertação em que trataremos acerca da Educação Infantil e suas dimensões constituintes. Ao longo do texto vamos dialogar a respeito do percurso de construção da normativa.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS DIMENSÕES CONSTITUINTES

Neste capítulo apresentamos um estudo sobre a Educação Infantil considerando sua constituição histórica e sua dimensão curricular até a publicação da BNCC (BRASIL, 2017). Apresentamos também um estudo sobre a BNCC-EI (BRASIL, 2017) assumindo como Lima (2020) uma postura política de pensar em possibilidades. Buscamos apresentar um estudo sobre a constituição da identidade dessa etapa de educação considerando a BNCC-EI como um importante marco dessa trajetória.

Ao longo do estudo percebemos por parte dos autores uma grande preocupação, sobretudo com a qualidade da educação oferecida as crianças pequenas em solo brasileiro, uma educação bem estruturada não só teoricamente, mas com práticas cotidianas que se constituem em ambientes de aprendizagem e desenvolvimento adequados e de qualidade as especificidades das crianças, suas infâncias e suas singularidades.

4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA DIMENSÃO CURRICULAR

As creches e pré-escolas surgiram na Europa no século XIX e no Brasil mais da metade do século XX (BUJES, 2001). De acordo com Bujes (2001, p. 15) dentre os vários fatores que influenciaram o surgimento dessas instituições os mais evidentes foram “[...] mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos [...]”. Outra influência importante a ser considerada está relacionada “[...] as ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torna-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social.” (BUJES, 2001, p. 15).

Vale a pena destacar que autores como Montessori (1936) e Wallon (1978) registram em seus escritos o nascimento dessa nova ideia a respeito da infância. Montessori (1936) faz referência ao século XIX como “século da criança”, por perceber ser este um momento em que a concepção de infância passa de marginalizada para elemento construtor da vida do adulto, segundo a autora, a criança não é um ser vazio e não existe homem que não seja formado

pela criança que uma vez foi. Essa mudança permitiu pensar a criança enquanto uma personalidade social, de acordo com a autora:

Nasceu como elemento social, poderoso, e introduz-se em toda parte. Já não é apenas um membro da família, já não é o menino que, aos domingos, vestido com o seu melhor traje, deixava-se levar docilmente pela mão paterna, preocupado em não sujar a roupa domingueira. Não. A criança é uma personalidade que invadiu o mundo social. (MONTESSORI, 1952, p. 9).

Considerar primeiramente o conhecimento da criança, suas ações e reações, passa a receber uma grande importância nas pesquisas sobre o desenvolvimento humano, tanto que Montessori (1936, p. 15) afirmou ser “[...] impossível aprofundar-se em qualquer ramo da medicina, da filosofia e mesmo da sociologia, sem ter em mente as contribuições que lhes possam advir do conhecimento da vida infantil”. Como resultado dessa nova perspectiva emergente no mundo social, iniciou-se um movimento da sociedade para adaptar-se a essa criança, conforme descreve a autora:

Encontramo-nos agora no limiar de uma nova era em que será necessário trabalhar em favor de duas humanidades diferentes: a dos adultos e a das crianças. E caminhamos para uma civilização que deverá preparar dois ambientes sociais, dois mundos distintos: o mundo dos adultos e o das crianças. (MONTESSORI 1936, p. 10).

Tais autores nos ajudam a entender que a concepção parcial ou errônea a respeito da infância estava relacionada ao meio pela qual o adulto se utilizava para compreender ou observar as reações infantis. De acordo com Wallon (1978, p. 28) é “[...] assimilando-a a si, que o adulto pretende penetrar na alma da criança”, no entanto, ao comparar “[...] a criança a si próprio, vê-a, relativa ou totalmente, inapta em relação às acções ou tarefas que ele próprio pode executar.” (WALLON, 1978, p. 28). Ao apresentar a obra Walloniana, Zazzo (1978, in Wallon, p. 12)⁸ defende que “[...] esta pretensão é vã: deste modo, não descobrirá na criança mais que uma projecção de si mesmo”.

A inserção da criança no universo da cultura num período anterior as instituições educativas se dava por estar junto aos adultos e as crianças que faziam parte do seu convívio social e assim era inserida sem intencionalidade e se tornava um membro deste grupo. Sua educação era confiada à família ou ao grupo social da qual pertencia. Com as profundas transformações sociais Bujes

⁸ Trata-se da apresentação que René Zazzo faz da edição em 1968 da obra de Henri Wallon, *A evolução psicológica da criança*, publicada em primeira edição em 1941.

(2001, p. 18) destaca que cada vez mais a inserção social da criança envolvia instituições fora da família, diante disso, a experiência de educação das crianças passa a “[...] ser compartilhada pelas famílias e pelas instituições educativas, mas também pela sociedade.”.

Historicamente a educação das crianças pequenas era responsabilidade da esfera privada, ou seja, da família. Posteriormente “[...] grande parte das culturas ocidentais tornou a educação das crianças pequenas um tema de responsabilidade social e coletiva.” (BARBOSA, 2006, p. 24). As propostas pedagógicas para a Educação Infantil surgiram quando se tornou necessário refletir dentro do campo da pedagogia a especificidade para a educação institucionalizada das crianças pequenas (Ibidem, 2006). De acordo com Barbosa (2006) a pedagogia da Educação Infantil se diferencia das demais dando ênfase:

[...] as relações entre o cuidado, a educação, a nutrição, a higiene, o sono, as diferenças sociais, econômicas, culturais das diversas infâncias, a relação com as famílias, às relações entre adultos e crianças que não falam, não andam e necessitam estabelecer outras formas não verbais ou não convencionais de comunicação, as relações entre adultos e crianças pequenas na esfera pública, o brincar e o jogo, entre outros, podendo dar conta das especificidades e das diferenciações relativas à educação e ao cuidado de crianças bem pequenas. (BARBOSA, 2006, p. 24)

Além disso, a autora (2006, p.24) destaca a importância da reflexão acerca do contexto que envolve temas gerais da cultura contemporânea e a relação destes com outros como a ação educativa e o currículo. Assim, as pedagogias da Educação Infantil (BARBOSA, 2006, p. 25):

[...] têm como centro de sua teorização a educação das crianças pequenas, situando-a tanto em sua construção como um sujeito de relações, inserido em uma cultura, em uma sociedade, em uma economia e com formas específicas de pensar e de expressar-se, quanto, também, com proposições instrumentais em relação aos aspectos internos ao funcionamento institucional e aos projetos educacionais, isto é, seus aspectos didáticos, como, por exemplo, os programas, as estratégias, os objetivos, a avaliação, a definição dos usos do tempo e do espaço, sua organização, suas práticas, seus discursos, enfim, sua rotina.

No Brasil a Educação Infantil passou por três grandes configurações. Primeiramente surgiu com caráter assistencialista promovendo cuidados básicos de saúde e proteção. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) se manteve o assistencialismo e

acrescentou-se a escolarização da Pré-escola, sendo esta “[...] um estímulo precoce aos pequenos e um preparo para a alfabetização, com o intuito de diminuir o fracasso no ensino primário.” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 9). A partir desse momento os maternais e jardins de infância foram incluídos ao sistema de ensino. Uma nova concepção surgiu ao final do século XX tendo em vista a sociabilidade e a criatividade como fatores essenciais no atendimento educativo das crianças. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2015). Atualmente as instituições de educação infantil são indispensáveis na sociedade (BUJES, 2001) e integra a Educação Básica do País.

De acordo com Lima (2020, p.32) “A trajetória curricular da Educação Infantil no Brasil acompanhou o percurso da história da educação no país.”. A constituição da Educação Infantil bem como sua organização estrutural, seus currículos, suas práticas pedagógicas e até mesmo a identidade dos profissionais da educação implicam no “[...] reconhecimento da infância como sujeito de direito à especificidade de seu tempo de formação [...]” (Arroyo 2011, p.188). O autor contextualiza que:

A presença da infância na sociedade era reconhecida, ora como objeto de cuidados, de proteção, de assistência, ora como incômodo, como um ser pré-humano submetido aos instintos, irracional, *in-fans*⁹, não falante porque ainda não pensante; na minoridade intelectual, moral, humana. Um ser em potencial, logo sem direitos. (ARROYO, 2011, p. 179)

De acordo com Arroyo (2011, p. 179) a infância veio abrindo espaços “[...] na sociedade, nas ciências sociais, no sistema educacional e na pedagogia, no ordenamento legal [...]” enquanto tempo de direitos. O autor relata que a “[...] ausência da infância na história da conformação de nosso sistema de educação trouxe consequências seríssimas para as crianças e para a própria educação, para as didáticas, para o currículo e até para a teoria pedagógica.” (Ibidem, 2011, p. 182). Essas consequências implicaram no “[...] empobrecimento para a reflexão teórica e para as práticas educativas, de maneira particular para os currículos.” (Ibidem, 2011, p. 179), pois o que deveria ser seu foco foi deixado à margem. O não reconhecimento ou a negação da infância, de acordo com o autor, desconfigura a pedagogia e torna os processos educacionais inadequados.

⁹ “O termo *in-fans*, sem fala, sem verbo, sem pensamento [...].” (ARROYO, 2011, p. 197)

O reconhecimento da infância implica respeitar “[...] o direito à especificidade de seu tempo humano, mental, cultural, de aprendizagem.” (ARROYO, 2011, p. 185), ainda, seus processos de formação, sua identidade, seus saberes, seus valores, o que sabe sobre si, sobre seu viver (Ibidem, 2011). O autor nos provoca a pensar sobre o lugar da infância no currículo e destaca o quanto “A organização segmentada, linear, rígida, do que aprender e como ensinar-aprender-avaliar se choca com os processos mentais próprios de mentes infantis” (Ibidem, 2011, p. 189).

Vale lembrar que o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) “[...] explicitou cada um dos direitos da criança e do adolescente bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. Determinou ainda a criação dos Conselhos da Criança e do adolescente e dos Conselhos Tutelares.” (CRAIDY, 2001, p.25).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, mais conhecido como ECA, Lei federal 8.069 de 1990 (BRASIL, 1990) “[...] explicitou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento.” (CRAIDY, 2001, p. 25). Tal normativa é embasada pela Doutrina da Proteção Integral da Criança que serve de fundamento para as políticas públicas relacionadas ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. Em seu Artigo 1º a normativa se define como Lei que “[...] dispõe sobre a proteção à criança e ao adolescente.”.

Este estatuto defende a criança como pessoa humana em condição peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos civis, humanos e sociais. Dentre os direitos garantidos destacamos que a educação, direito da criança visando seu pleno desenvolvimento, além do preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Nesse sentido o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade é dever do estado (BRASIL, 1990).

Após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram publicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998 no intuito de viabilizar políticas públicas com o foco na educação e cuidado de crianças de zero a seis anos (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2015). Mais tarde com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil (BRASIL, 2009) a Educação Infantil passa a ser obrigatória para crianças com 4 ou 5 anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, essa obrigatoriedade se deu por meio da Ementa Constitucional nº 59 de 2009 que indica obrigatoriedade da pré-escola “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade [...]”, incorporada a LDB em seu Artigo 4º inciso primeiro pela Lei nº 12.796 de 2013.

De acordo com Lima (2020, p. 48) apesar dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil abordarem a necessidade de romper na Educação Infantil com as estruturas tradicionais de preparação para o Ensino Fundamental e com as rotinas rígidas que privilegiavam apenas o cuidado, o material recebeu críticas, “[...] principalmente por trazer uma organização por áreas do conhecimento, conformando-se a lógica estabelecida no Ensino Fundamental.”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) romperam com a lógica das áreas do conhecimento indicando uma organização curricular por meio de eixos, centros, campos ou módulos. Ainda, evidenciaram a experiência como atividade propulsora da aprendizagem, o cuidar e o educar como indissociáveis e a presença da intencionalidade do professor nas práticas pedagógicas (LIMA, 2020). A concepção de criança é definida neste documento como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Os autores Barbosa, Cruz, Fochi e Oliveira (2016) confirmam que historicamente no Brasil a Educação Infantil foi marcada por avanços e retrocessos. Sua função consistia basicamente em combater a pobreza, servir como local de guarda das crianças para que as mães pudessem trabalhar e um meio de prevenção ao fracasso escolar no Ensino Fundamental. Com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e posteriormente com a Base Nacional Comum Curricular ficou evidente as funções pedagógicas, políticas e sociais da Educação Infantil. A Educação Infantil é definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009 como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, p. 12).

De acordo com Bujes (2001, p. 18) a educação é o “[...] processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é [...] o fenômeno pelo qual a criança [...] passa não apenas para absorver a cultura do seu grupo, mas também para produzi-la e ativamente transforma-la.”. Nesse sentido a autora (Ibidem, 2001, p. 18) ainda destaca que “[...] a educação não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados. A forma como as instituições escolares [...] se organizam para produzir estes processos é o currículo.”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12) trazem à concepção de currículo como:

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 de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12)

A temática curricular envolve o questionamento do que se deve ensinar às crianças pequenas, esse questionamento implica numa visão política, que sujeito e sociedade queremos formar, pois “[...] a educação é o processo pelo qual nos tornamos o que somos. A educação constitui os indivíduos de uma determinada maneira, portanto, importa muito neste processo como e o que é ensinado na escola infantil.” (BUJES, 2001, p. 19). Ao dialogar a respeito do currículo na Educação Infantil a autora (2001) faz algumas considerações importantes, dentre elas preocupa-se, com o modelo curricular fragmentado e com a tendência a neutralidade que desconsideram no currículo o sujeito que aprende.

A autora defende um conceito de currículo a partir da ideia de caminhada, diz respeito ao que as crianças e seus professores produzem ao trabalhar, envolvem elementos da vida das crianças, as experiências individuais e coletivas, o envolvimento com outras culturas, segundo ela (2001, p. 20), “Não existe apenas um conhecimento [...]. Portanto, não existe apenas um currículo, válido para todos.”. De acordo com a autora é preciso deixar de

lado a visão escolar do currículo que “[...] toma como modelo as formas de trabalhar o conhecimento que herdamos do ensino fundamental.” (BUJES, 2001, p. 20). Ainda sobre a experiência curricular na Educação Infantil a autora faz as seguintes considerações:

[...] a experiência curricular não resulta apenas o que temos considerado tradicionalmente como conhecimento [...]. A experiência que a criança vive na escola infantil é muito mais completa e complexa. Nela a criança desenvolve modos de pensar, mas também se torna um ser que sente de uma determinada maneira. O desenvolvimento da sensibilidade [...] não são resultados que devem ser desprezados, quando pensamos no tempo e nas experiências que a criança vive ao longo da Educação Infantil. [...] Todas as ações, formas de expressão, de manifestação do gosto, da sensibilidade infantil são marcados pelo que é vivido e aprendido nas creches e pré-escolas (mas também fora delas). Tudo isso constitui conhecimento escolar, na Educação Infantil. Tudo isso faz parte da experiência curricular. (BUJES, 2001, p. 20)

De acordo com Arroyo (2011) a estrutura de séries, o currículo e a organização dos tempos de ensino e de aprendizagem devem reconhecer a criança, respeitar o tempo da infância (tempos mentais, culturais, identitários), a especificidade de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (saberes, valores, culturas, aprendizados de si e do seu viver) bem como os tempos de ensino e aprendizagem (tempo de aprender, de socializar, de descobertas e de ação).

As habilidades são importantes, contudo não podem sobrepor à importância destes delicados processos formação, de socialização, desenvolvimento pleno e aprendizagens. De acordo com o autor “A organização segmentada, linear, rígida do que aprender e como ensinar-aprender-avaliar se choca com os processos mentais próprios de mentes infantis.” (ARROYO, 2011, p. 189) provocando “destruição de identidades”.

O sistema escolar ainda é marcado pelo predomínio de visões escolarizantes que ignoram o reconhecimento da criança, de acordo com Arroyo (2011, p. 193) “[...] persistem visões que ignoram a especificidade e diversidade de vivências desse tempo humano, de formação plena, que ignoram suas identidades e diferenças.”. Quando os imaginários escolares e as representações sociais a respeito da infância permanecem rígidos, genéricos, descontextualizados e escolarizantes as propostas pedagógicas e o próprio currículo “é contaminado” pondo em “[...] disputa a compreensão do direito à educação na infância.” (ARROYO, 2011, p. 194). É preciso superar estes

reducionismos a partir de visões mais respeitosas de ser criança. Arroyo (2011) adverte sobre a necessidade de “[...] superar visões genéricas de infância aproximando-se da infância real.”.

Em seus estudos Arroyo (2011) menciona os avanços na educação a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), nesse sentido faz menção à criança sujeito de direitos e centro do planejamento, a construção pessoal e coletiva da sua identidade, o reconhecimento, a valorização e o respeito às diversas infâncias e a formação a partir de uma visão realista e diversa, além da recomendação quanto “[...] a não seleção, promoção ou classificação, nem a antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.” (ARROYO, 2011, p. 209).

Arroyo também estabelece crítica à normativa quanto a sua adequação à estrutura do sistema educacional com visões hierarquizadas dos percursos geracionais e concepções etapistas de desenvolvimento humano que reduz as crianças a alunos ou a pré-escolares. Nas palavras do autor (2011, p. 209) essas “Visões restritivas do tempo da infância, são conseqüentemente restritivas do seu direito específico à formação plena.”.

Historicamente as práticas desenvolvidas na Educação Infantil foram por muito tempo reflexo das atividades desenvolvidas no Ensino Fundamental de acordo com Arroyo (2011, p. 217):

É preocupante ver dados que apontam que 44% das propostas curriculares na Educação Infantil utilizam como referência o modelo disciplinar de Ensino Fundamental, organizando os conteúdos, as competências e a divisão do trabalho docente a partir da estrutura das disciplinas escolares desde o pré-escolar. Os gestores, supervisores e professores que migram do Ensino Fundamental para o pré-escolar levam sua identidade docente para a Educação Infantil, reproduzindo a lógica de transmissão de conteúdos e organização de atividades sequenciadas, lineares, propedêuticas aos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O autor ainda considera a importância de não somente conceber a especificidade da infância, mas romper com o sistema rígido escolar com estruturas e processos lineares para um mais articulado. Arroyo (2011, p. 219) aponta que:

Na medida em que se reconhece a singularidade da infância ficam destacados os limites do ordenamento disciplinar que termina deixando de fora muitos conhecimentos que fazem parte da produção

cultural e intelectual, moral e estética a que os educandos têm direito desde crianças. Essa organização não tem garantido nem o direito a pluralidade e riqueza de conhecimentos a que tem direito todo membro da comunidade humana.

Os autores Lima e Rovai (2015) acreditam que a contextualização e a construção coletiva são aspectos importantes que afetam as decisões na construção curricular. Segundo eles (2015, p. 115) a construção coletiva é a “[...] expressão do sentido de união pelo conjunto dos que atuam na escola [...]” e a contextualização é importante ao perceber a escola situada na comunidade e o sujeito situado em dado contexto sociocultural. Essa perspectiva compreende o sujeito enquanto um ser multidimensional que “[...] traz consigo as marcas do contexto em que vive na família, com sua ancestralidade, na sociedade local e universal. Em outras palavras, ele é um ser situado.” (Ibidem, 2015, p. 116). De acordo com os autores pensar o currículo a partir dessa perspectiva consiste em:

[...] abrir-se para pensar a educação em dados de realidade: alunos concretos, temas e conteúdos ligados à experiência vivida por eles, portanto, relacionados aos seus interesses na vinculação com a cultura, base do desejo de aprender. É diferente de um currículo pensado como um rol de matérias pré-programadas, para alunos genéricos e abstratos, homogeneizados. (LIMA e ROVAI, 2015, p. 116).

Lima e Rovai (2015) defendem um olhar complexo acerca do currículo, uma perspectiva que “[...] extrapola a noção de um conjunto de disciplina e um programa ordenado na concepção de um caminho previsível, sequencial, linear, estável e a ser cumprido num tempo rigidamente determinado.” (Ibidem, 2015, p. 115). Nesse sentido, a contextualização implica “[...] na comunicação de mão dupla entre escola e comunidade que é possível fazer a integração entre o programa oficial e os conteúdos da realidade.”. (Ibidem, 2015, p. 119). Contextualizar amplia o leque de possibilidades, é preciso pensar no programa geral e nos interesses dos alunos, construindo um currículo diversificado. Nesse sentido Endlich (2016, p. 136) defende que o contexto deve ser objeto de reflexão do pedagogo, nas palavras da autora:

O pedagogo necessita refletir sobre o contexto que hoje envolve a escola, bem como sobre a escola, sua especificidade e suas relações com o contexto. São fenômenos que demandam a orientação de conceitos, de categorias de análise por parte do pedagogo para poder orientar a prática educativa condizentes com a demanda do mundo atual.

Concluímos este estudo a respeito da Educação Infantil e sua dimensão curricular refletindo conjuntamente com Arroyo (2011, p. 222) sobre uma possível inversão de direções, pois “Por décadas os currículos dos níveis superiores condicionam as propostas dos níveis inferiores de ensino” e agora, de acordo com o autor “A riqueza de propostas inovadoras na educação na infância poderá inspirar outras propostas de educação na adolescência e na juventude.”. Essas propostas inovadoras são possíveis ao partirem da especificidade do tempo da infância e das condições diversas de seu viver.

Partimos agora para diálogos a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), aspectos de sua construção bem como seus possíveis desdobramentos na construção da identidade da Educação Infantil a partir de 2017, data de sua homologação.

4.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE PERCURSO CONSTRUTIVO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Falar de Educação Infantil é falar em garantia de direitos, de acordo com Campos e Barbosa (2015, p. 357) a definição de uma base nacional comum para a educação infantil caminhará nessa direção, constituindo-se numa “[...] tarefa necessária na consolidação dos direitos das crianças brasileiras.”.

Observamos no fio histórico que o atendimento social de bebês e crianças pequenas nasceu fora do campo educacional, de acordo com Barbosa e Flores (2020, p. 95) “As creches e os jardins de infância não estavam vinculados, inicialmente, a processos de escolarização formal.”.

No contexto brasileiro “[...] o atendimento de crianças entre 0 e 6 anos foi sendo gradualmente assumido pelo Ministério da Educação” (BARBOSA E FLORES, 2020, p. 95) a partir da Emenda Constitucional nº 53 de 2006 que reconheceu a educação infantil, creche e pré-escola, como direito das famílias e das crianças.

Campos e Barbosa (2015) mencionam que o início do século XXI foi marcado por discussões curriculares e organizacionais da educação infantil no campo acadêmico e governamental. As Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação Infantil Parecer CEB nº 22 de 1998 (BRASIL, 1998) e posteriormente o Parecer CEB nº 20 de 2009 (BRASIL, 2009) se constituíram em marcos importantes para a constituição da educação infantil.

Apesar do avanço teórico e organizacional, haviam muitos desafios relacionados às práticas cotidianas, pois ainda eram sistematizadas em concepções escolarizantes diferente do que propunha as diretrizes curriculares (CAMPOS E BARBOSA, 2015). Nesse sentido, a proposta de uma Base Nacional Comum caminhava na direção da necessidade de “[...] operacionalizar as diretrizes curriculares, isto é, construir uma orientação a partir da qual os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças.” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 359).

O reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, na redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013, “[...] deveria romper com a perspectiva assistencialista e ser pautada numa concepção de educação infantil que levasse em consideração a complexidade dos sujeitos e da própria infância.” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 356). Apesar do reconhecimento legal o País ainda apresentava oferta desigual “[...] em termos concretos de garantia de acesso com qualidade, atendendo as especificidades de todas as crianças e de suas infâncias [...]” (BARBOSA; FLORES, 2020, p.76).

Tais desencontros entre as orientações legais e as práticas cotidianas reforçavam a necessidade de uma Base, inclusive a primeira versão da BNCC-EI (BRASIL, 2015) em sua concepção buscava romper com estes dois modos de atendimento até então entranhados na história da Educação Infantil, quais sejam, “[...] o assistencialista, que desconsidera a especificidade educativa das crianças dessa faixa etária, e também o escolarizante, que se orienta equivocadamente, por práticas do Ensino Fundamental.”.

O processo oficial de construção da Base Nacional Comum Curricular levou cerca de três anos. Duas versões oficiais foram disponibilizadas para a então versão final em 2017. Em 2015 a partir da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015 foi instituído a Comissão de Especialistas para a Elaboração da

Proposta da Base Nacional Comum Curricular, sendo a primeira versão do documento disponibilizado em 16 de setembro do mesmo ano.

As autoras Barbosa e Flores (2020, p.95) registraram que “[...] a presença de especialistas em Educação Infantil se deu, ainda, de forma minoritária, pois de um grupo técnico de 116 componentes, apenas quatro representavam a etapa.”. Após a disponibilização da primeira versão houve mobilização das escolas de todo o Brasil para discussão do documento preliminar de 02 a 15 de dezembro de 2015.

A segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016) foi disponibilizada em 03 de maio de 2016, em seguida aconteceram 27 seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016). Esse Seminário, promovido pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime e pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação – Consed ocorreu na data de 23 de junho a 10 de agosto.

Em 22 de dezembro de 2017 o Conselho Nacional de Educação – CNE apresentou a Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) em sua versão final.

As duas primeiras versões da BNCC-EI (BRASIL, 2015; BRASIL, 2016) disponibilizadas contaram com a equipe técnica formada por Silvia Vieira Cruz, Zilma Oliveira, Paulo Fochi e Maria Carmen Silveira Barbosa. A respeito dessa equipe técnica as autoras Barbosa e Flores (2020, p.96) consideram como ponto positivo, pois “[...] parte de seus integrantes havia participado na elaboração das DCNEIs, documento considerado representativo da produção da área [...]”.

A última versão da BNCC-EI (BRASIL, 2017) contou com a participação de interlocutores, que na perspectiva das autoras “demonstrou sua fragilidade” (BARBOSA E FLORES, 2020). Dentre os envolvidos são mencionados os movimentos sociais, gestores educacionais e o campo empresarial.

Vale destacar que a revisão da BNCC (BRASIL, 2017) já está definida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o ano de 2024 (BARBOSA E FLORES, 2020).

A respeito da construção dessa normativa, Barbosa e Flores (2020, p.90) ressaltam que “Desde o início das discussões sobre a elaboração de uma BNCC para o Brasil, os debates foram polarizados entre defensores e opositores.”. Os argumentos contrários e de defesa a uma BNCC podem ser observados na TABELA 3 a seguir.

TABELA 3 - ARGUMENTOS CONTRÁRIOS E ARGUMENTOS DE DEFESA POR UMA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

ARGUMENTOS CONTRÁRIOS A BNCC-EI	ARGUMENTOS DE DEFESA A BNCC-EI
“[...] inadequação da existência de um documento com tal teor de especificidade curricular para um País continental como o nosso.” (BARBOSA E FLORES, 2020, p. 140)	A Primeira Versão da BNCC em 2007 conseguiu superar “[...] a visão eurocêntrica no campo da história e literatura, da língua como gramática e da educação infantil como preparatória.”. (BARBOSA E FLORES, 2020, p. 90)
Importação de propostas internacionais sem considerar as particularidades que explicam seu sucesso (BARBOSA E FLORES, 2020).	O período de construção de uma Base se tratava de um momento de disputa político-ideológica que definiria caminhos educacionais e que na época seria como uma “obrigação” que a Educação Infantil ocupasse esse espaço de “[...] primeira etapa da Educação Básica, com educação integral, um currículo situado, sem seriação, com objetivos em longo prazo, defendendo as ideias das diferentes diretrizes [...] como direitos humanos, étnico racial, meio ambiente [...]” (BARBOSA E FLORES, 2020, p. 93).
“[...] participação e de eventuais usos de tal processo por eventuais grupos empresariais [...]” (BARBOSA E FLORES, 2020, p. 90).	Uma Base poderia servir de inspiração para os professores, ampliando suas referências “[...] acerca dos patrimônios cultural, artístico, ambiental e tecnológico, isto é, ampliar as vivências proporcionadas a bebês e a crianças nas instituições educativas.” (BARBOSA E FLORES, 2020, p. 93).
	Uma Base poderia favorecer o diálogo entre o local e o universal, proporcionando “[...] o encontro com algo que esteja para além do situado, real, conhecido, abrindo portas para outros mundos, aquilo que poderá ser comum a todos nós.” (BARBOSA E FLORES, 2020, p. 93).
	Poderia vir a contribuir com à defesa do direito das crianças a partir do comprometimento das instituições educativas “[...] propiciando as mesmas uma potente experiência de infância e não apenas de confinamento em espaços inadequados.” (BARBOSA E FLORES, 2020, p. 93).

FONTE: Dados trabalhados pela autora (2023).

As autoras Barbosa e Flores (2020, p. 84) afirmam que a grande referência para inclusão da Educação Infantil na BNCC foi o fortalecimento de sua identidade no contexto das políticas públicas para a Educação Básica em nosso País, de acordo com elas (2020, p. 84) “[...] um dos argumentos

favoráveis à inclusão da Educação Infantil foi à possibilidade de que esse documento pudesse se configurar como mais uma normativa para fortalecer o reconhecimento dessa etapa educativa [...]”.

Com relação à Educação Infantil no conjunto da Educação Básica cabe destacar que embora as etapas estejam articuladas entre si em caráter de progressividade, suas diversidades e especificidades não foram subsumidas, um exemplo está na designação *ensino* que não é aplicado na etapa da Educação Infantil, pressupondo de acordo com as autoras (2020, p. 83) num “[...] reconhecimento das particularidades inerentes aos processos educacionais em cada fase da vida humana.”.

Quanto a implicações pedagógicas da BNCC-EI (BRASIL, 2017), Barbosa e Flores (2020) fazem alguns apontamentos positivos, dentre eles, a criança sujeito de direitos, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a passagem das tradicionais áreas do conhecimento para campos de experiências, o currículo que supera a visão de linguagem isolada, saberes desenraizados e reflexão intercampos e o compromisso da instituição com a cultura local e popular.

Atualmente, institucionalizada e tendo superado a visão meramente assistencialista, a Educação Infantil perante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) é considerada primeira etapa da educação básica, dividida em creche e pré-escola para atendimento das faixas etárias, sendo que a creche atende crianças de zero a 3 anos e a pré-escola atende crianças de 4 a 5 anos.

A finalidade desta etapa consiste no “[...] desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Para alcançar tal objetivo, nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar como indissociáveis do processo educativo. Além disso, de acordo com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), em seu artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil são as interações e brincadeiras, que promove desenvolvimento, aprendizagens e socialização.

A Educação Infantil organiza-se em creche e pré-escola, de acordo com as faixas etárias, da seguinte maneira: na creche atende os bebês¹⁰, que correspondem a crianças de zero a 1 ano e 6 meses e as crianças bem pequenas¹¹, que correspondem as crianças de 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses e na pré-escola atende crianças pequenas¹² de 4 anos a 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2017).

De acordo com Barbosa (2006, p. 147) o termo “crianças pequenas” é oriundo da cultura italiana e o uso do termo educação infantil ao invés de ensino infantil aponta para uma compreensão “[...] mais ampla dos processos pedagógicos necessários nessa faixa etária.”.

Assegurando os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, e os eixos estruturantes: brincadeiras e interações, o currículo da educação infantil organiza-se em cinco campos de experiência: Eu, outro e nós; Traços, Sons, Cores e Formas; Corpo, Gestos e Movimentos; Espaços, Tempos, Relações e Transformações; e, Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação.

A BNCC-EI (BRASIL, 2017) ainda sugere objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que correspondem aproximadamente às possibilidades de aprendizagem e as características do desenvolvimento das crianças. São estabelecidos objetivos, não tácitos, para cada campo de experiência, respeitando as faixas etárias.

A avaliação na Educação Infantil não deve ter a intenção de promoção, classificação ou seleção das crianças. Trata-se de um instrumento importante para acompanhamento das progressões das aprendizagens e desenvolvimentos de cada criança e de todo o grupo. Feitas por meio de observações e registros, os mais variados possíveis, dos professores e das crianças em diferentes momentos (BRASIL, 2017).

A partir dessas considerações, seguimos agora para a concepção metodológica da pesquisa.

¹⁰Conforme nomenclatura utilizada na BNCC.

¹¹Conforme nomenclatura utilizada na BNCC.

¹²Conforme nomenclatura utilizada na BNCC.

5 CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A presente pesquisa de abordagem qualitativa se desenvolve no campo científico da educação. Desde 1980, a pesquisa qualitativa se estabeleceu no Brasil e oportunizou, desde então, relevante desenvolvimento nas pesquisas educacionais (BRITTO, 2019).

A pesquisa qualitativa expandiu-se como método de estudos empíricos e experimentais, um universo heterogêneo que possibilita maior aproximação aos fenômenos educacionais. Tal abordagem fundamentou-se “[...] pelo questionamento da neutralidade do pesquisador e dos instrumentos de pesquisa, do conceito de causalidade determinista, da objetividade baseada na ideia de imutabilidade dos fenômenos em si, da repetição estática.” (GATTI, 2001, p. 75).

Tal abordagem reconhece que o conhecimento científico está permeado de subjetividades, “O pensamento humano mantém uma relação dialética na construção das teorias vinculadas à prática social dos seus construtores e dos que a utilizam.” (Ibidem, 2001, p. 73). Essa abordagem metodológica permite ao pesquisador um maior envolvimento, no sentido de que, “[...] não necessita despir-se de sua visão de mundo, seus princípios, suas crenças, seus ideais, seu conhecimento prático e teórico, seu juízo de valores, para proceder a uma pesquisa séria e com resultados efetivos” (MONTEIRO, 1991, p. 34).

O processo investigativo constitui-se, de modo geral, de quatro dimensões, que articulam entre si, são eles, o problema de pesquisa, o referencial teórico, a revisão bibliográfica e, a produção e análise dos dados (BRITTO, 2019). Nesse item, trataremos sobre o percurso metodológico, de acordo com Oliveira (2001, p. 17):

[...] o método não representa tão-somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada por determinado autor.

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, uma abordagem qualitativa de investigação que permite o aprofundamento do conhecimento em determinado assunto e subsequentemente serve de subsídio para novas investigações sobre a temática pesquisada. De acordo com

Severino (2017, p. 111) trata-se de uma “Pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular [...]”.

Em todo o processo destacamos a importância do posicionamento ético e responsável do pesquisador. A ética é fulcro central da pesquisa científica, seu princípio é o bem-comum, a justiça e o respeito à vida. Britto (2019, p. 826) em suas considerações afirma que:

A pesquisa que se faz fundada no achismo e no senso comum, em que predominam simulacros e opinião, bem como pesquisas em que imperam o formalismo aparente e o protocolismo, cuja finalidade limita-se ao cumprimento de exigências metodológicas e acadêmicas, não é apenas fraca, é eticamente inaceitável. Acima de tudo, espera-se do pesquisador, em formação ou já estabelecido, suficientes sinceridade, responsabilidade e tenacidade científicas.

A prática da pesquisa requer mais que conhecimentos técnicos, envolve sensibilidade, percepção, compreensão, comoção num processo constante de aprimoramento (OLIVEIRA, 2001). E, no caso, na aplicação da entrevista, são necessários, mais que bons roteiros, importam atitudes éticas, critério e honestidade (Ibidem, 2001).

Somos seres dotados de uma dimensão subjetiva e nossas ações estão sempre impregnadas de saberes e valores que implicam também na atividade científica. (SEVERINO, 2014). A dimensão ética implica “no compromisso de respeitar e proteger a dignidade dos sujeitos humanos envolvidos como objetos pesquisados” (Ibidem, 2014, p. 206).

Na pesquisa científica o plágio, o autoplágio, a invenção de dados, a falsificação de resultados, são consideradas “más condutas”, ameaçam o ambiente de produção do conhecimento e repercutem no plano ético, uma vez que “traduz um relaxamento no compromisso do pesquisador com a fidedignidade de suas ações propriamente científicas” (SEVERINO, 2014).

No próximo subitem dialogamos com autores que tratam acerca dos instrumentos de produção de dados no caso o questionário e a entrevista semiestruturada.

5.1 CUIDADOS METODOLÓGICOS: INSTRUMENTOS E ANÁLISE DE DADOS

Na abordagem qualitativa, as estratégias metodológicas ou de investigação precisam dar cabo de produzir dados relevantes e a escolha de tais instrumentos "somente ganham sentido quando articulados à problemática de estudo" (ZAGO, 2003, p. 287).

Dentre a diversidade de opções de coleta de informações que tal abordagem oferece à investigação, optamos pelo uso do questionário on-line seguido da entrevista semiestruturada por videoconferência, pois, "[...] com a entrevista procuramos tornar mais inteligíveis as respostas obtidas pelo questionário e também compreender melhor os referentes das respostas" (BRANDÃO, 2002, p. 37).

O uso da entrevista e do questionário desperta em Brandão (2002) certa preocupação com relação à compreensão que o investigador tem das possibilidades e limites desses instrumentos, dos porquês e como, se obter informações a partir destes, de maneira rigorosa.

A autora faz algumas reflexões a respeito dos cuidados na construção, aplicação e análise, sobretudo destaca a importância de não subestimar a complexidade que pode envolver um questionário e não "minimizar os cuidados preparatórios para a condução de uma entrevista" (BRANDÃO, 2002, p. 38 e 39).

Sobre essas ferramentas, a autora afirma que "[...] quando bem definidos, asseguram a consistência dos "dados" e potencializam a densidade da análise e interpretação dos mesmos." (BRANDÃO, 2002, p. 39).

Quanto à construção do questionário, primeiramente elaborase um esboço. A elaboração das questões é importante assim como o uso adequado dos termos. Também é importante definir os sujeitos que serão abrangidos e quem serão os informantes, bem como, a maneira como serão caracterizados (BRANDÃO, 2002).

Com relação à entrevista, para Britto (2019, p. 823) é importante considerar as possíveis fragilidades desse instrumento na obtenção dos dados:

[...] a absoluta maioria de projetos de pesquisa em educação lança mão da entrevista como recurso de produção de dados sem considerar que tipo de informação pode emergir dela, quem é o

informante, qual o motivo da escolha, que perguntas seriam relevantes e o que as motiva; mais que tudo, tem-se a impressão de que o que dizem os entrevistados é, por si, a expressão do real, quando quase sempre não passa de opinião ou percepção subjetiva do que se passa com ele.

Ao discutir acerca das estratégias utilizadas no campo educacional para levantamento de informações, Britto (2019) preocupa-se com o uso da entrevista. De acordo com o autor, é preciso considerar que "Nenhuma resposta de um informante, mesmo quando devidamente selecionado, é por si fato interessante ou expressão do verdadeiro [...]" (Ibidem, 2019, p.824).

Por outro lado, bem empregada, a entrevista "[...] pode ser de grande utilidade para a pesquisa em educação, pois contém um caráter de interação que a permeia e permite uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde" (MONTEIRO, 1991, p. 31). A autora (Ibidem, p. 31) também acredita que "As que não são totalmente estruturadas são ainda mais eficientes na coleta das informações que detém o entrevistado", mas que a escolha será determinada de acordo com as intenções da pesquisa.

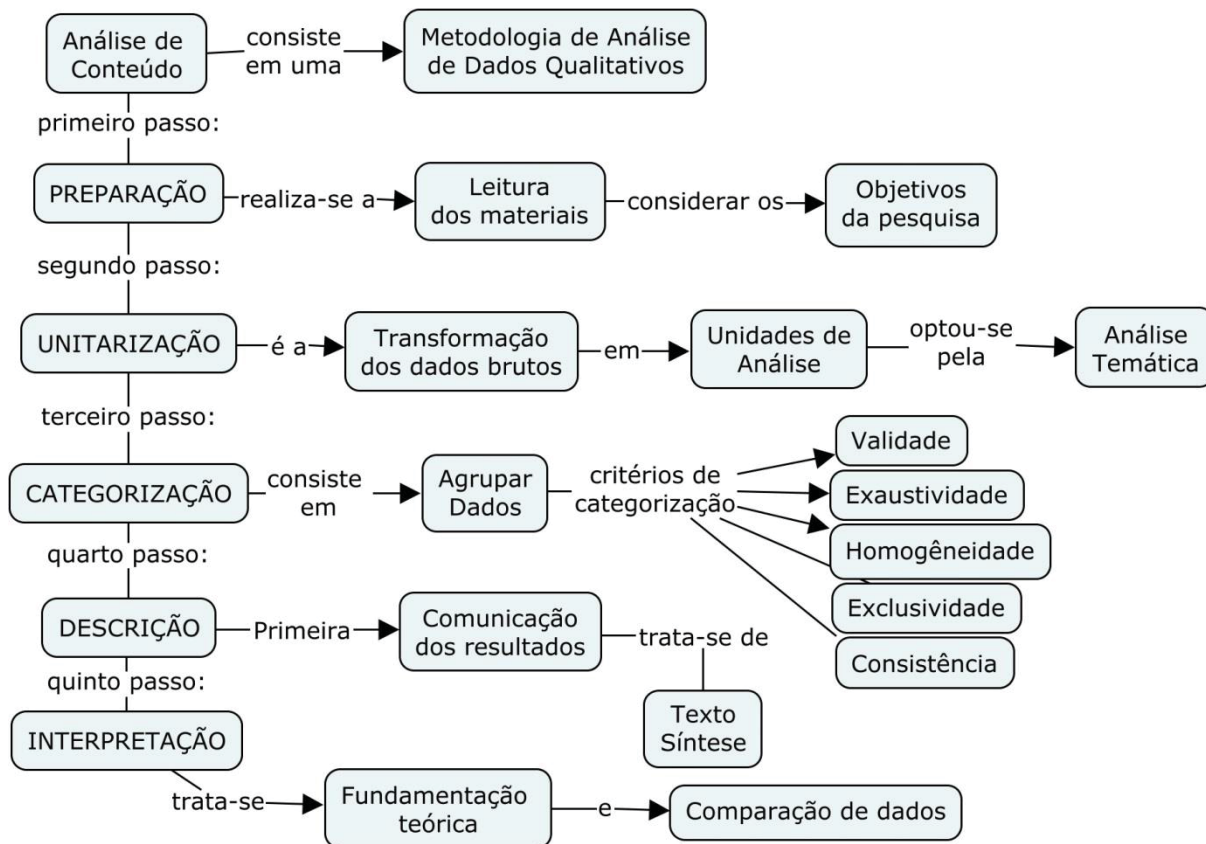
A partir do levantamento dos dados, optamos pelo uso da análise de conteúdo como técnica de descrição, análise e interpretação textual. De acordo com Moraes (1999, p. 12) "Essa análise [...] ajuda a interpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum."

A análise de conteúdo é objeto de investigação de vários pesquisadores como Bardin¹³ (2011), Franco (2003), Moraes (1999) entre outros. Para a presente dissertação nos apoiamos nos procedimentos sistematizados pelo Professor Doutor em Educação Roque Moraes (1999), pois seus estudos aplicam a análise de conteúdo a pesquisas no campo da educação.

Uma síntese da análise de conteúdo a partir de Moraes (1999) pode ser observada no mapa conceitual conforme FIGURA 1 a seguir:

¹³ A referida autora e pesquisadora é percursora nos estudos relacionados à análise de conteúdo.

FIGURA 1 - MAPA CONCEITUAL SOBRE A METODOLOGIA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO A PARTIR DE MORAES (1999)



FONTE: Dados trabalhados pela autora com base em MORAES (1999), 2023.

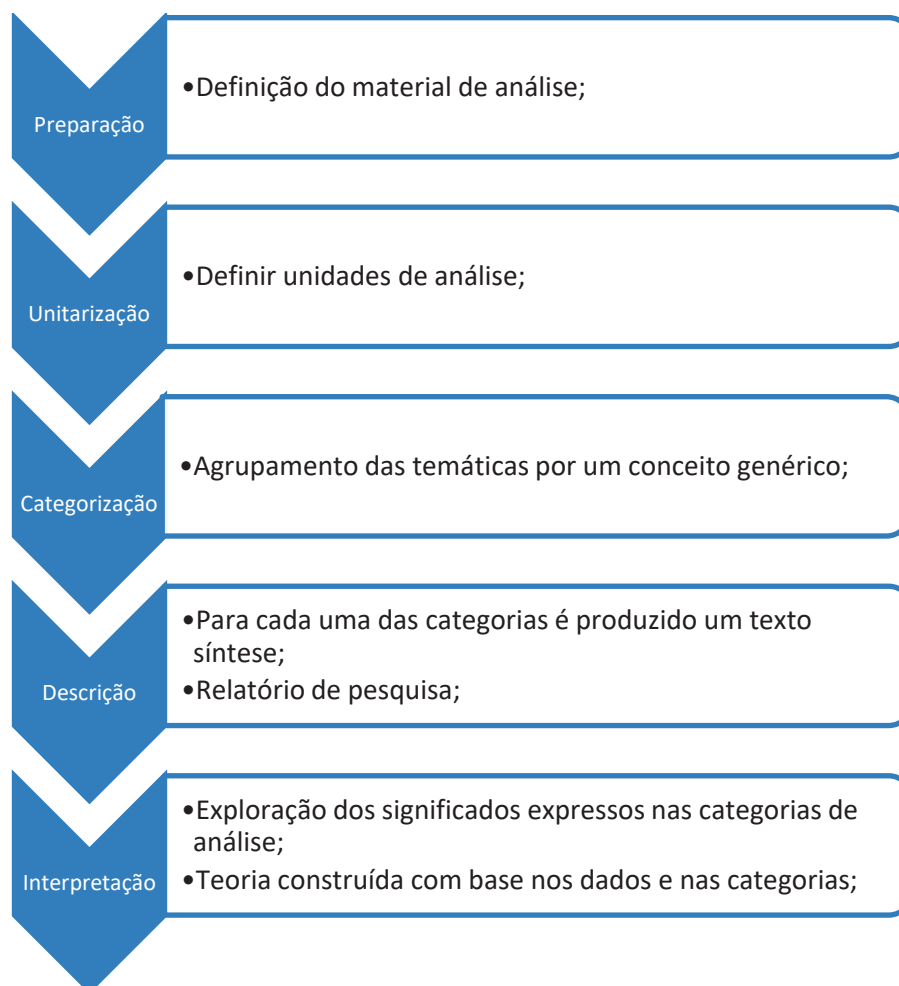
Nesta pesquisa a análise de conteúdo segue a abordagem indutiva-constructiva. Tal abordagem parte dos dados para construção das categorias. É essencialmente indutiva e tem a finalidade de compreensão dos fenômenos investigados (MORAES, 1999). O termo indução refere-se a “[...] um processo em que as regras de categorização são elaboradas ao longo da análise, e fazem intensa utilização do conhecimento tácito do pesquisador como fundamento para constituição das categorias.” (Ibidem, 1999, p. 10). De acordo com o autor (1999, p. 10):

Nesta abordagem as categorias são construídas ao longo do processo de análise. As categorias são resultantes de um processo de sistematização progressivo e analógico. A emergência das categorias é resultado de um esforço, criatividade e perspicácia de parte do pesquisador, exigindo uma releitura exaustiva para definir o que é essencial em função dos objetivos propostos.

Os dados a serem analisados num primeiro momento se encontram em “estado bruto”, para que possam atingir um nível de significado precisam ser lapidados, nesse percurso, passam por processos de preparação, unitarização,

categorização, descrição e interpretação (MORAES, 1999). No GRÁFICO 3 a seguir buscamos ilustrar os procedimentos de análise de conteúdo aplicados.

GRÁFICO 3 - SÍNTESE DOS PROCEDIMENOS PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO A PARTIR DE MORAES (1999)



FONTE: Dados trabalhados pela autora com base em Moraes (1999).

A **categorização** é uma fase da análise de conteúdo que consiste em um processo de redução de dados, de acordo com MORAES (1999, p. 6) “As categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando neste processo seus aspectos mais importantes.”. Para o autor (Ibidem, 1999, p.6):

A categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas [...].

Deve seguir os critérios de validade, exaustividade, homogeneidade, exclusividade e consistência conforme TABELA 4 a seguir:

TABELA 4 - SÍNTESE DOS CRITÉRIOS DE CATEGORIZAÇÃO A PARTIR DE MORAES (1999)

Válidas, pertinentes ou adequadas		As categorias devem estar adequadas em relação aos objetivos, a natureza do material e as questões que o pesquisador se propõe a responder; Todos os aspectos significativos devem estar representados nas categorias; Com relação ao conteúdo dos materiais a reprodução deve ser adequada e pertinente; O objetivo da análise de conteúdo é a redução de dados, para tanto é importante que o número de categorias seja mantido o mínimo necessário – o pesquisador deve ser parcimonioso.
Exaustividade inclusividade	ou	Todos os dados significativos de acordo com os objetivos da análise devem ser classificados; As categorias devem ser abrangentes de modo que todo o conteúdo significativo possa ser enquadrado;
Homogeneidade		Todas as categorias correspondem a uma única dimensão de análise.
Exclusividade exclusão mútua	ou	Cada elemento deve ser classificado em apenas uma categoria; Um mesmo dado não pode ser incluído em mais de uma categoria;
Objetividade, consistência fidedignidade	ou	Categorizar as unidades de conteúdo a partir das mesmas regras de classificação. A classificação não será afetada pela subjetividade dos codificadores. Em pesquisas qualitativas refletir-se-á mais na constituição de conjuntos diferentes de categorias do que na classificação do conteúdo.

FONTE: Dados trabalhados pela autora com base em MORAES (1999), 2023.

Também imprimimos na análise dos dados o olhar da complexidade onde buscamos perceber e expressar a complexidade presente nas falas dos participantes da pesquisa. Essa análise é realizada por meio dos operadores cognitivos (MORAES E VALENTE, 2008, p. 37), pois são instrumentos que “[...] nos ajudam a pensar e a compreender a complexidade e a colocar em prática esse pensamento.”. Nesse exercício teórico olhamos para os dados com os “óculos” da complexidade, quais sejam, os princípios: sistêmico-organizacional, hologramático, retroativo, recursivo, autonomia e dependência, dialógico e reintrodução do sujeito cognoscente.

Seguimos agora para os procedimentos da pesquisa, neste item contamos como se deu os primeiros contatos com a Secretaria Municipal de Educação, Departamento de Educação Infantil em São José dos Pinhais e com os Pedagogos da Rede Municipal de São José dos Pinhais. Descrevemos também os critérios de inclusão utilizados para a escolha dos pedagogos para a etapa da entrevista semiestruturada.

5.2 CAMINHOS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS

Para a produção dos dados protocolamos junto à Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais o projeto de pesquisa sobre o tema em questão: “O pedagogo no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil à luz do Pensamento Complexo.”.

Junto ao projeto solicitamos ao Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais autorização para realização da pesquisa e acesso aos e-mails institucionais dos pedagogos da rede. Mediante a autorização¹⁴ prevemos a produção dos dados no período de maio de 2022 a abril de 2023, por meio do questionário¹⁵ on-line via Google Forms e entrevista semiestruturada por meio de videoconferência.

Também nos comprometemos que ao término da pesquisa retornaremos seus resultados, por meio de uma cópia do documento concluído para a Secretaria Municipal de Educação - Setor de Educação Infantil de São José dos Pinhais e para cada participante da pesquisa via e-mail.

Após a autorização do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de São José dos Pinhais entramos em contato com os pedagogos que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil da rede via e-mail institucional disponibilizado. No e-mail enviado apresentamos brevemente os pesquisadores, a pesquisa e convidamos os pedagogos a responderem ao questionário anexado por meio do link no corpo da mensagem. Enviamos também, junto ao e-mail o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e solicitamos, mediante o aceite do pedagogo, o

¹⁴ Pesquisa autorizada conforme número de protocolo 202101123317924753.

¹⁵ Foram encaminhados 57 questionários e retornaram 25, o equivalente a 43% dos pedagogos da Rede Municipal de Educação Infantil em São José dos Pinhais.

retorno do documento assinado. O TCLE pôde ser retornado via imagem anexada no e-mail ou via WhatsApp da pesquisadora.

Para a entrevista semiestruturada fizemos uso da ferramenta Google Meet. Consideramos para a etapa da entrevista os pedagogos atuantes na função¹⁶ que atenderam aos seguintes critérios de inclusão: ter participado da etapa do questionário; ter mestrado ou doutorado; e, tempo de experiência¹⁷: 1 ano, 5 anos ou 10 anos ou mais. As entrevistas foram agendadas mediante disponibilidade dos pedagogos participantes da pesquisa.

No item a seguir apresentamos a caracterização do município de São José dos Pinhais compreendendo ser esta uma dimensão contextual da pesquisa.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS: DIMENSÃO CONTEXTUAL DA PESQUISA

O Município de São José dos Pinhais tem atualmente 332 anos, surgiu em 1690 com a inauguração da Capela Bom Jesus dos Perdões, marco para fins de comemoração de aniversário da cidade. Em 1852 foi considerada Vila de São José dos Pinhais pela Lei nº10 da Província de São Paulo e recebeu a categoria de cidade 44 anos mais tarde, em 1897 (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2021).

O Município pertence à Região Metropolitana de Curitiba, Estado do Paraná. Possui uma área de 946,26 km² (rural-urbana) e 334.620 habitantes (dados de 2021). É o terceiro polo automotivo do país e sede do Aeroporto Internacional Afonso Pena, principal terminal aéreo do estado do Paraná.

Com relação à educação, o município apresenta média de 6.4 no IDEB, dados de 2021 (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2021)¹⁸. De acordo o Censo de 2021 o município conta com 115 estabelecimentos de ensino fundamental (Rede pública) e 42.986 alunos matriculados nesta mesma etapa de ensino. O

¹⁶ Foram convidados para a etapa da entrevista 7 pedagogos e participaram 4.

¹⁷ No intuito de dar voz aos pedagogos com pouco tempo de experiência incluímos os que apresentaram 1 ano e 5 anos de experiência como pedagogos, apesar destes não atenderem ao critério da titulação (mestrado ou doutorado) – apenas 1 pedagogo se enquadrou nesse critério.

¹⁸ Para saber mais recomendamos a obra: São José dos Pinhais em números disponíveis em: http://www.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/Sao-Jose-dos-Pinhais-em-numeros_Dezembro-2021.pdf

município de São José dos Pinhais conta com 44 unidades de Educação Infantil, 4.225 matrículas na creche e 5.280 matrículas na Pré-escola da rede pública, dados de 2020 (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2021).

No item a seguir apresentamos a caracterização dos participantes da pesquisa.

5.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARTICIPANTES DA ETAPA DO QUESTIONÁRIO

A presente pesquisa sobre o tema “O pedagogo no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil à luz do Pensamento Complexo” na etapa do questionário obteve 25 retornos de 57 pedagogos da Rede Municipal de Educação de São José dos Pinhais, o equivalente a 43% de pedagogos da rede.

Na Rede Municipal de Educação em São José dos Pinhais o atendimento a Educação Infantil acontece em unidades próprias chamadas de Centros Municipais de Educação Infantil. Devido ao vasto território a cidade de São José dos Pinhais conta também com Escolas Municipais Rurais, essas escolas, devido ao pequeno porte atendem tanto o Ensino Fundamental como a Educação Infantil com turmas de Pré 1 e Pré 2.

No data de aplicação do questionário (JUNHO/2022) dentre as 44 unidades de CMEI, 02 contavam com 02 pedagogos na unidade e 06 unidades estavam sem pedagogo. Das unidades sem pedagogo, foram enviados questionários para 5 unidades diretamente à Diretora Auxiliar e Pedagógica (DAP) e em 01 unidade o questionário foi direcionado a professora de Apoio Pedagógico. Com relação a 02 Escolas Municipais, devido ao pequeno porte, o questionário foi direcionado à diretora geral que é também responsável pela parte pedagógica.

Em São José dos Pinhais a Diretora Auxiliar é DAP Diretora Auxiliar e Pedagógica. Todas as unidades que não tem pedagoga a Diretora Auxiliar e Pedagógica (DAP) fica responsável pela parte pedagógica. Nas unidades que, devido ao pequeno porte, não tem diretora auxiliar, o Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, articula um Apoio Pedagógico, trata-se de uma professora que assume a função de apoio

pedagógico da unidade. Essa função de Apoio Pedagógico tem uma jornada de 4 horas diárias, não podendo ser estendida.

Para caracterizar o perfil dos participantes desta pesquisa questionamos sobre a unidade de atuação, faixa etária, tempo de trabalho como pedagogo e o nível de escolarização. A seguir na TABELA 5 apresentamos a caracterização dos pedagogos participantes da pesquisa:

TABELA 5 - CARACTERIZAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARTICIPANTES

CARACTERIZAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARTICIPANTES DA PESQUISA ¹⁹				
Código de Identificação	Unidade de atuação	Faixa etária	Tempo de trabalho como Pedagogo	Nível de escolarização
P1	CMEI	35 a 44 anos	Mais de 10 anos	Especialização
P2	CMEI	25 a 34 anos	Mais de 10 anos	Especialização
P3	CMEI	45 a 60 anos	5 a 10 anos	Especialização
P4	CMEI	35 a 44 anos	Mais de 10 anos	Especialização
P5	CMEI	35 a 44 anos	Mais de 10 anos	Mestrado
P6	CMEI	35 a 44 anos	5 a 10 anos	Especialização
P7	CMEI	45 a 60 anos	Mais de 10 anos	Mestrado
P8	CMEI	45 a 60 anos	Mais de 10 anos	Especialização
P9	CMEI	35 a 44 anos	Mais de 10 anos	Especialização
P10	CMEI	35 a 44 anos	5 anos	Especialização
P11	CMEI	45 a 60 anos	5 a 10 anos	Graduação
P12	CMEI	35 a 44 anos	Mais de 10 anos	Mestrado
P13	CMEI	25 a 34 anos	1 ano	Graduação
P14	CMEI	45 a 60 anos	5 a 10 anos	Graduação
P15	CMEI	45 a 60 anos	Mais de 10 anos	Especialização
P16	CMEI	35 a 44 anos	Mais de 10 anos	Especialização
P17	CMEI	35 a 44 anos	Mais de 10 anos	Especialização
P18	Escola Rural Municipal	45 a 60 anos	Mais de 10 anos	Especialização
P19	CMEI	45 a 60 anos	Mais de 10 anos	Especialização
P20	Escola Rural	25 a 34 anos	Mais de 10 anos	Especialização

¹⁹ Em negrito os pedagogos que foram convidados a participarem da etapa da entrevista semiestruturada.

Municipal				
P21	CMEI	35 a 44 anos	Mais de 10 anos	Especialização
P22	CMEI	45 a 60 anos	Mais de 10 anos	Especialização
P23	CMEI	45 a 60 anos	Mais de 10 anos	Mestrado
P24	CMEI	45 a 60 anos	Mais de 10 anos	Doutorado
P25	CMEI	35 a 44 anos	Mais de 10 anos	Especialização
CARACTERIZAÇÃO GERAL:				
UNIDADE DE ATUAÇÃO		NÚMERO DE PARTICIPANTES		
CMEI		23		
Escola Rural Municipal		02		
FAIXA ETÁRIA		NÚMERO DE PARTICIPANTES		
18 até 24		00		
25 até 34		03		
35 até 44		11		
45 até 60		11		
Acima de 60		00		
TEMPO DE TRABALHO COMO PEDAGOGO:		NÚMERO DE PARTICIPANTES		
1 ano		01		
5 anos		01		
10 anos		00		
5 a 10 anos		04		
Mais de 10 anos		19		
NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO:		NÚMERO DE PARTICIPANTES		
Graduação		03		
Especialização		17		
Mestrado		04		
Doutorado		01		

FONTE: Dados trabalhados pela autora a partir das respostas dos participantes da pesquisa (2022).

Quanto à caracterização dos pedagogos participantes da pesquisa 23 são atuantes em Centros Municipais de Educação Infantil e 02 atuam em Escolas Municipais Rurais.

Quanto à faixa etária 11 pedagogos estão entre 35 à 44 anos de idade, outros 11 pedagogos estão entre 45 à 60 anos de idade e 03 pedagogos estão entre 25 à 34 anos de idade.

Com relação ao tempo de trabalho na função de pedagogo 01 pedagogo respondeu ter 01 ano de trabalho na função de pedagogo, 01 pedagogo respondeu ter 05 anos de trabalho na função de pedagogo e 19 responderam ter mais de 10 anos de trabalho na função de pedagogo.

Tendo em vista que 22 pedagogos estão na faixa etária entre 35 e 60 anos e 19 pedagogos têm mais de 10 anos de trabalho na função de pedagogo.

Quanto ao nível de escolarização 17 pedagogos possuem o título de especialização. Outros 3 pedagogos possuem somente a graduação, titulação exigida para posse no cargo. Deste grupo 01 pedagogo possui doutorado e 04 possuem mestrado. Observamos um grupo que está em busca da atualização de seus conhecimentos.

No próximo subitem apresentamos como se deu o processo de construção das categorias.

5.5 CUIDADOS METODOLÓGICOS: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias e as análises construídas e fundamentadas à luz dos referenciais teóricos do Pensamento Complexo emergiram dos dados produzidos por meio do questionário e da entrevista semiestruturada.

Num primeiro momento analisamos os dados retornados por meio do questionário e nessa fase a construção de categorias foi realizada a partir da questão 06, visto que as questões anteriores eram referentes à “caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa”.

Primeiramente, realizamos a leitura de cada resposta e destacamos as temáticas emergentes. A categorização dos dados do questionário foi construída a partir da incidência de temáticas. Em seguida realizamos a codificação das temáticas criando um código para cada tema observado, conforme TABELA 6 a seguir:

TABELA 6 - CODIFICAÇÃO DOS DADOS – ANÁLISE TEMÁTICA

Organização da Pesquisa	Código de Identificação	Resumo da Pesquisa etapa do Questionário
Questão nº 1	Q1	15 Questões
Pedagogo participante da pesquisa nº 1	P1	25 Pedagogos
Temática de Análise 1	T1	-

FONTE: Dados trabalhados pela autora (2023).

As questões de nº 6, 7 e 8 do questionário nos forneceram dados pertinentes à identidade²⁰ do pedagogo no processo de implementação da BNCC (BRASIL, 2017) nos Centros Municipais de Educação Infantil em São José dos Pinhais.

A análise foi realizada num primeiro momento questão por questão. Num segundo momento cruzamos os dados destas questões e verificamos que as temáticas se repetiam. Essa recorrência nos permitiu observar um perfil delineado deste profissional. Apresentamos também o total de incidência nas respostas a partir das três questões.

²⁰ O processo de categorização referente a etapa do questionário pode ser observado nas tabelas construídas e dispostas nos apêndices 5 à 19.

A questão de n. 9 resultou numa categoria de análise, pois apresentou dados pertinentes com relação a caracterização do processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) nos CMEIS de São José dos Pinhais.

A questão de n. 10 resultou numa categoria de análise, pois apresentou dados pertinentes com relação às fragilidades percebidas pelos pedagogos no processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) nos Centros Municipais de Educação Infantil em São José dos Pinhais – PR.

As questões de nº 11, 12 e 13 nos forneceram dados pertinentes às contribuições da BNCC-EI (BRASIL, 2017) para a Educação Infantil sob a perspectiva dos pedagogos participantes da pesquisa.

A análise foi realizada num primeiro momento questão por questão. Num segundo momento cruzamos os dados destas questões e verificamos temáticas que se repetiam. Essa recorrência nos permitiu observar aspectos que se caracterizavam como contribuições da normativa (BRASIL, 2017) a partir do processo de implementação para a Educação Infantil. Apresentamos também o total de incidência nas respostas a partir das três questões.

As categorias gerais emergentes da análise dos dados da etapa do questionário foram:

- Identidade do pedagogo no processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) nos CMEIS de São José dos Pinhais;
- Caracterização do processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) nos CMEIS de São José dos Pinhais;
- Fragilidades do processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017): apontamentos dos pedagogos;
- Contribuições da BNCC-EI (BRASIL, 2017) para a Educação Infantil a partir da perspectiva dos pedagogos.

Posteriormente à etapa do questionário, realizamos as entrevistas semiestruturadas em abril de 2023. A entrevista contou com questões focais semiestruturadas e questões abertas²¹. Os processos de categorização dos dados retornados por meio da entrevista semiestruturada foram realizados

²¹ O roteiro da entrevista semi-estruturada pode ser observada no apêndice 3.

separadamente e em seguida alinhados às categorias do questionário, visto que as informações foram se confirmando e o conteúdo foi sendo aprofundado.

Realizamos num primeiro momento a transcrição literal das entrevistas. Num segundo momento revisamos as transcrições buscando “limpar” palavras próprias do contexto oral e coloquial que não são aconselháveis na escrita. A exclusão dessas palavras não alterou o sentido da frase. Também retiramos fragmentos e substituímos nomes próprios por pseudônimos para não expor a identidade dos pedagogos participantes da pesquisa ou de sujeitos envolvidos no processo.

Primeiramente realizamos a leitura flutuante de cada resposta, questão por questão e destacamos as temáticas emergentes. Verificamos também temáticas que se repetiam em outros momentos da entrevista, por exemplo, a subcategoria “Pandemia” que se situa na categoria maior que trata a respeito das dificuldades do processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017), no entanto foi mencionada pelos pedagogos participantes em outros momentos da entrevista.

A categorização dos dados da entrevista foi construída a partir da incidência de temáticas (no mínimo 2 incidências). Em seguida realizamos a codificação das temáticas criando um código para cada tema observado, conforme TABELA 7 a seguir:

TABELA 7 - CODIFICAÇÃO DOS DADOS – ANÁLISE TEMÁTICA DA ENTREVISTA

Organização da Pesquisa	Código de Identificação	Resumo da Pesquisa etapa do Questionário
Pergunta nº	P1	4 Perguntas
Pedagogo participante nº	P1	4 Pedagogos
Temática de análise nº1	T1	-

FONTE: Dados trabalhados pela autora (2023).

A partir dessas considerações iniciais partimos agora para o próximo capítulo onde apresentaremos às categorias de análise e interpretação.

6 ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS À LUZ DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO

Nesta sessão apresentaremos as categorias e as subcategorias criadas, as análises e interpretações realizadas sobre o conteúdo retornado dos questionários e das entrevistas semiestruturadas. A nossa intenção em aplicar a entrevista semiestruturada como uma segunda estratégia na pesquisa de campo foi aprofundar as temáticas que emergiram na etapa do questionário e podermos compreender melhor a identidade do pedagogo nesse complexo processo de implementação da normativa federal BNCC-EI (BRASIL, 2017).
Adiante!

6.1.1 A IDENTIDADE DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC-EI (BRASIL, 2017) NOS CMEIS DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

Para caracterizarmos a identidade do pedagogo no processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017), perguntamos na etapa do questionário acerca da importância deste profissional frente ao processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) quanto à promoção e organização dos encontros, mediação de debates, reflexões e dúvidas.

As respostas dos pedagogos às questões de nº 6, 7 e 8 destinadas à caracterização da identidade deste profissional retornaram as seguintes dimensões identitárias descritas na TABELA 8 a seguir:

TABELA 8 - IDENTIDADE DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC-EI

Dimensão Identitária	Caracterização da dimensão
Mediador	Mediador de reflexões; Mediador de relações;
Formador	Responsável pelos processos de formação continuada; Sua prática objetiva a formação humana.
Propositor	Planeja situações formativas; promove discussões visando o conhecimento do grupo.
Articulador	Participativo nas discussões, articulador das propostas oficiais, currículo e prática pedagógica.

FONTE: Dados trabalhados pela autora a partir da entrevista (2023).

No processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) nos Centros Municipais de Educação Infantil em São José dos Pinhais o pedagogo é identificado como “Pedagogo Mediador”. Na questão nº 6 de 25 pedagogos participantes da pesquisa, 20 consideraram a alternativa “mediador das discussões”. Na questão nº 7 houve 4 incidências do termo “mediação” e na questão nº 8 houve mais 4 incidências totalizando 28 menções a prática da mediação do pedagogo. De acordo com o participante identificado pelo código Q8P17T3 o pedagogo é “Muito importante tanto na organização, promoção como na mediação das reflexões.”.

Observamos ainda a partir da análise outra dimensão identitária do pedagogo que adjetivamos como “Pedagogo Propositor”. De acordo com a origem do termo “propositor” significa “colocar-se à frente”. Nessa dimensão observamos que na questão nº 7 houve 6 incidências e na questão nº 8 houve mais 5 incidências totalizando 11 incidências. Nesse sentido de acordo com o participante da pesquisa identificado com o código Q7P7T4, o pedagogo: “[...] promove as discussões e implementa ações.”. Ou ainda, de acordo com o participante da pesquisa identificado com o código Q8P25T4 “O Pedagogo precisa planejar situações que possibilitem de fato momentos de reflexão e aprendizagem que privilegie a construção do conhecimento entre o grupo.”.

A prática do pedagogo é identificada pelos participantes da pesquisa como formadora, para tanto categorizamos esta dimensão de sua prática como

“Pedagogo Formador²²”. Na questão nº 7 houve 6 incidências do termo e na questão nº 8 houve 3 incidências do termo totalizando 9 referências diretas ao termo “formador”. Vejamos, o participante identificado pelo código Q7P17T1 declarou: “O pedagogo aqui em São José dos Pinhais tem o papel de formador, dessa forma se torna imprescindível nessa implementação.”. Ainda, o participante identificado pelo código Q8P9T1 considerou: “Todos possuímos linguagens de aprendizagem e entendimento diferentes. Um pedagogo formador está atento a isso.”.

O papel do pedagogo é também citado como “Pedagogo Articulador” da teoria com a prática. Na questão nº 7 houve 3 incidências para o papel “articulador” do pedagogo e na questão 8 houve mais 6 totalizando 9 incidências. Na questão nº 6 uma das opções foi “Participativo nas discussões”. Essa ação implica num processo de articulação da teoria com a prática. A partir dessa consideração soma-se a essas 8 incidências mais 17 recorrências, visto que essa opção foi assinalada por 17 pedagogos participantes da pesquisa. Nesse sentido consideramos as seguintes contribuições, de acordo com o participante identificado pelo código Q7P24T5: “O pedagogo, entre tantas tarefas que realiza, tem a articulação entre as propostas oficiais para o currículo da Educação Infantil e a prática docente como uma de suas principais ações.”. Outro participante identificado pelo código Q8P18T5 afirmou: “O pedagogo é o articulador de todo esse processo buscando a reflexão profissional do professor frente a sua práxis pedagógica.”.

Desde a etimologia do termo (CAMBI, 1999) até os dias atuais o pedagogo consiste neste profissional que está no meio, que se constitui num eixo articulador. Conforme ressaltado anteriormente principalmente por Houssaye (2004) o pedagogo é o entremeio entre a teoria e a prática educativa, é ele o responsável por fazer surgir um plus na articulação destas duas dimensões a teoria pedagógica e a prática educativa.

Na etapa das entrevistas semiestruturadas tais dimensões identitárias do pedagogo no processo de implementação da BNCC-EI na Educação Infantil foram confirmadas.

²² A questão nº 6 foi redigida de forma fechada e a opção “formador” não foi contemplada, para tanto se revela uma fragilidade na aplicação do instrumento do questionário, o que justifica também a aplicação do instrumento da entrevista semiestruturada.

Ao perguntarmos aos pedagogos participantes quais são as atribuições do pedagogo no processo de implementação da BNCC-EI nos Centros Municipais de Educação Infantil em São José dos Pinhais os 4 participantes responderam que dentre as suas atribuições está a articulação entre a teoria e a prática. Observamos também que 3 pedagogos mencionaram o pedagogo formador e 3 mencionaram o pedagogo mediador. Apenas 2 fizeram menção a atribuição propositora do pedagogo frente a esse processo.

Apesar do necessário movimento parcelarizado do processo de análise, às dimensões da identidade do pedagogo se dão na relação, estão interligadas e conectadas. De acordo com Sá (2013, p. 134) esse movimento é um exercício complexo, pois “Conhecer a partir do entendimento de complexidade implica um olhar epistêmico que separa e ao mesmo tempo religa; que analisa e compreende.” (SÁ, 2013, p. 134).

A partir da fala dos pedagogos participantes da pesquisa na etapa da entrevista é possível percebermos o quanto as dimensões de sua identidade estão imbricadas, sistemicamente. Essa observação pode ser percebida na fala da pedagoga identificada pelo código P1P4:

Eu penso que cabe em todos aqueles temas de apoio que você colocou ali, é mediar reflexões, possibilitar e principalmente fazer a relação do que está proposto com a prática e isso dentro do contexto da unidade, a gente vai adaptando conforme a nossa realidade da unidade, dos profissionais, das crianças e dentro dessa unidade ir propondo essa reflexão e claro que promover, possibilitar também o estudo que é necessário para o conhecimento do documento para que se possibilite essas reflexões, mediações. Isso que o município traz muito forte porque está no referencial do município, trazem essa questão do pedagogo como formador, é o papel do pedagogo, até acho um pouco complicado, porque o pedagogo está no mesmo nível de todos os profissionais, ele é formador, mas quem forma o pedagogo, então eu acredito que é uma coisa conjunta, agente se forma em conjunto, agente estuda junto e a gente aprende junto, porque é novo pra todo mundo, quando chega o novo documento, todo mundo vai começar juntos, então a gente não estudou a mais pra ser formador dos profissionais, mas enquanto pedagogo a gente consegue fazer essa articulação maior e mediar, possibilitar essa formação. Talvez a palavra formador tenha essa intenção de que a gente forma alguém, se é formador está formando alguém. É muito mais mediador dessa formação do que formador.

A prática do pedagogo se constitui numa unidade complexa e multidimensional (MORIN, 2011). Apesar de dispostos separadamente às dimensões da identidade do pedagogo se dão na relação, estão interligadas, conectadas e se retroalimentam, trata-se de uma identidade multifacetada e

interconectada. O pedagogo enquanto articula, realiza mediações, contribui para a formação e propõe estratégias de ação.

O pedagogo que está na Educação Infantil frente ao processo de implementação da normativa federal, dentre os diversos adjetivos que podem caracterizar sua identidade profissional, se constitui em um articulador dos processos de aprendizagem dos professores, pois objetiva a excelência educativa no trato com as crianças por meio da ampliação de saberes e da qualificação da prática docente.

A prática do pedagogo está diretamente relacionada à formação continuada de seus professores. Sua ação pedagógica não é aleatória, mas intencional. Ele se orienta pelo Projeto Político Pedagógico da unidade de Educação Infantil, por documentos normativos e referenciais teóricos de seu amplo domínio.

A prática do pedagogo objetiva auxiliar o professor na realização da articulação entre áreas do conhecimento pedagógico e a prática educativa. Suas atribuições estão intimamente relacionadas aos processos de construção do conhecimento e objetivam à formação humana. Para tanto, desenvolve a prática da pesquisa, documentação, coordenação pedagógica, formação continuada, etc.

O pedagogo é um sujeito historicamente situado, um profissional crítico e reflexivo que pensa e reflete a educação, bem como, procura articular as diversas dimensões como: a social, teórica e prática. Ele também se constitui num investigador educacional, um pesquisador da educação que age de maneira intencional, reflexiva e solidária, pois sua prática objetiva a formação e qualificação de outrem, comprometido com um projeto societário democrático.

As autoras Sanches e Croce (2014, p. 13) falam a respeito das funções do pedagogo escolar. Para elas o pedagogo é “[...] aquele que domina as formas de organização do processo de formação.” De acordo com Libâneo (2010) a prática do pedagogo escolar se desenvolve no apoio, no subsídio, na ajuda ao professor.

O pedagogo se constitui em um cientista da educação. Enquanto cientista da educação se ocupa da investigação e intervenção na organização escolar, propondo momentos oportunos de formação continuada. É um profissional que se constitui durante a sua trajetória de vida pessoal e

profissional, tem comportamentos, conhecimentos, valores que lhe são próprios.

De acordo com Túlio (2015) essa ação propositora do pedagogo situa-se na sua dimensão identitária epistemológica. Devido a sua dimensão epistemológica o pedagogo “[...] manifesta uma preocupação com a investigação/ intervenção da/na organização escolar.” Os autores Negozezi e Sá (2022) também tecem considerações a esse respeito. Para eles (Ibidem, 2022, p. 193) “São diferentes formas de conceber o fazer do pedagogo, que se expressa pela proposição de novos rumos e sugestões de ações que possam ser instaladas no cenário escolar.”.

Acreditamos que a dimensão propositora aqui mencionada está atrelada ao que Houssaye (2004) chamou de dimensão da ação presente na identidade do pedagogo. Para o autor o pedagogo não pode economizar o ato de fazer, ele precisa inventar e agir, se mover para responder as demandas que surgem do âmbito educativo.

Dentre suas atribuições, ao lidar com pessoas, também lhe cabe mediar relações interpessoais no interior da creche e pré-escola. A mediação é elemento fortemente apontado pela autora Franco (2008), de acordo com a autora (2008) este profissional se constitui como mediador das relações educativas e sociais, entre o espaço social educativo e o espaço cultural pedagógico, entre a teoria pedagógica e a práxis.

Finalizamos aqui com as categorias que emergiram de questões direcionadas para a identidade do pedagogo no processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017).

Sem mais delongas seguimos para as categorias que caracterizam como esse processo vem se desenvolvendo no município.

6.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC-EI NOS CMEIS DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

O processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) na etapa da Educação Infantil constitui-se num fenômeno complexo e apresenta-nos uma perspectiva sistêmico-organizacional, tendo em vista que o processo pode ser concebido como um “todo” o qual é constituído de “partes” e que essas

“partes” se interdependem e se inter-relacionam no processo, produzindo um “todo” (MORIN, MOTTA E CIURANA, 2003). De acordo com Sá (2013, p. 133):

Na organização escolar, vamos observar que os profissionais estabelecem relações e interações no trabalho que se caracterizam por influências, por interferências, por ações colaborativas e cooperativas. São ações administrativas, técnicas e pedagógicas se interdependem e influenciam mutuamente, o que nos leva a pensar que na escola, as *inter-retro-ações* e as relações são complexas.

O princípio sistêmico organizacional “[...] nos ajuda a ligar o conhecimento das partes ao conhecimento do todo.” Sendo impossível “[...] conhecer o todo sem conhecer as partes e de se conhecer as partes sem conhecer o todo.” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 35). Nesse processo, vamos procurando perceber as qualidades emergentes que surgem da relação, das organizações das partes. Esse movimento não anula a observação das partes, ao contrário, de acordo com Moraes e Valente (2008, p.36) o todo só funciona como todo “[...] se as partes funcionarem como partes.”.

Sá (2013) nos ajuda a compreender que, numa perspectiva complexa, o pedagogo, os professores e educadores são partes que compõe a organização sistêmica escolar. De acordo com o autor (2013, p. 135) “A ação docente em sala de aula está intimamente relacionada com as reações da equipe pedagógica, e vice-versa.”. Nesse sentido, “As iniciativas e/ou omissões da equipe pedagógica refletem de alguma forma na atividade docente de sala.” (Ibidem, 2013, p. 135). Além disso, numa perspectiva complexa, compreendemos que cada sujeito envolvido nesse processo, sua identidade profissional, pessoal, social se constitui no complexo e no multidimensional.

Para caracterizarmos o processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017), perguntamos aos pedagogos participantes da pesquisa na etapa do questionário “como foram pensados os encontros de formação para implementação da BNCC-EI (Ibidem, 2017) ofertados pelo CMEI”. As respostas dos pedagogos referentes à questão 9 destinadas à caracterização do processo de implementação da BNCC-EI (Ibidem, 2017) retornaram as seguintes temáticas:

- Formação Continuada;
- Leitura de Contexto;
- Estratégias Formativas;
- Reescrita do Projeto Político Pedagógico (PPP);

- Reunião Pedagógica;
- Hora atividade ou Permanência; e,
- Formações da Secretaria Municipal de Educação Departamento de Educação Infantil.

Seguimos agora para as reflexões e análises de cada subcategoria.

6.1.2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA

A partir da análise dos dados tendo em vista a recorrência nas respostas dos pedagogos participantes da pesquisa observamos uma estreita relação da identidade do pedagogo com a “Formação Continuada”. Na questão nº 7 houve 7 incidências do termo “formação continuada” e na questão nº 8 houve 8 incidências totalizando 15 menções relacionando a identidade do pedagogo à “formação continuada”. O participante identificado pelo código Q7P15T2 considerou “Assim o papel do pedagogo é importantíssimo na formação continuada.”. Ainda, o pedagogo participante da pesquisa identificado pelo código Q7P24T2 respondeu:

Os momentos de formação continuada auxiliam o pedagogo a atender as demandas trazidas e anunciadas pelos docentes enquanto estes buscam organizar as suas propostas, tais momentos ocorrem durante a hora-atividade, durante os dias pedagógicos e até mesmo nas visitas rápidas em sala, na qual o pedagogo observa a dinâmica entre crianças-crianças, crianças-espacos, crianças-adultos.

A emergência da temática vai ao encontro do que os autores Negozecki e Sá (2022, p. 194) teorizam. Para eles, dentre as diversas atribuições deste profissional sua ação fundante consiste em “[...] organizar situações pedagógicas e de formação continuada que favoreçam o desenvolvimento da práxis e da ação do professor em benefício da aprendizagem dos alunos.”.

Ao mesmo tempo em que a formação continuada está intimamente relacionada ao ofício do pedagogo, os mesmos apontam para a necessidade que sentem de um processo formativo específico para eles. A partir da análise da questão 8 observamos 3 recorrências para “Falta de formação para o pedagogo”. Com relação a essa temática, o participante identificado pelo código Q12P8T4 declarou “As dificuldades estão relacionadas ao meu próprio conhecimento sobre o assunto, porém encaro como construção de conhecimento coletiva, em que todas aprendem e ensinam.”.

Resgatamos para análise dessa temática os estudos sobre a pedagogia e a identidade do pedagogo. Os estudos de Tulio (2015) destacam a dimensão epistemológica da identidade deste profissional. Tal dimensão define o pedagogo como cientista da educação ocupado em investigar e intervir na organização escolar.

Em outros momentos, observamos a identidade do pedagogo como um profissional teórico-prático, aquele que reúne os postulados teóricos de seu amplo domínio para problematizar com os professores e educadores, articulando a teoria com a prática, ou seja, a teoria com as questões do cotidiano.

Destacamos ainda a expressão de Freire (1996, p.23) “Quem ensina aprende ao ensinar [...]”. Nesse sentido, acreditamos que o próprio processo formativo desenvolvido pelo pedagogo na sua prática, as trocas de experiência, as dinâmicas realizadas, os momentos de estudos oportunizam formação. De acordo com Proença (2022) o processo formativo é um compartilhamento de responsabilidades. E, ainda, de acordo com Tulio (2015) o ofício do pedagogo é aprendido por meio da reflexão da prática que tem seu início na sua formação, mas que percorre sua atuação na escola.

Para concluir, a respeito da formação continuada, gostaríamos de destacar a importância de um modelo de formação que não seja planejado de cima para baixo, fora dos anseios e necessidades de determinado grupo de professores. Os autores Negozezi e Sá (2022) defendem a necessidade de acolher, ouvir e entender neste e para este processo as expectativas e os anseios dos professores e pedagogos, considerados partícipes do processo de formação continuada.

Nesse sentido, Pimenta (2005) reforça que a formação continuada tem se mostrado pouco eficiente por não tomar a prática docente e pedagógica escolar em seus contextos. Para a autora (2005) o que possibilita a articulação entre os saberes e as novas práticas é exatamente a prática, o que salienta a importância de se tomar o contexto na prática da formação continuada.

Seguimos agora para o próximo subitem de análise.

6.1.2.2 LEITURA DE CONTEXTO

A partir da análise dos dados sobre a dimensão identitária do pedagogo no processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) nos Centros Municipais de Educação Infantil em São José dos Pinhais, observamos a incidência da temática “Leitura do Contexto”. Apesar desta dimensão aparecer nas respostas relacionadas à identidade do pedagogo, a relocalizamos neste subitem, ao compreendermos que se constitui em uma dimensão importante e característica do processo de implementação.

A etimologia da palavra contexto nos remete a “entrelaçar, reunir tecendo”. Optamos pelo termo “contexto”, pois correlacionamos a um princípio do Pensamento Complexo. Compreendemos, assim como Morin (2011, p. 34) que: “O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido.”. A dimensão contextual é bastante evidenciada no pensamento complexo, inclusive Sá (2013, p. 134) destaca a importância dos fenômenos serem “[...] compreendidos em sua natureza e especificidade sem perder de vista o contexto.”.

A implementação da BNCC-EI que leva em consideração o contexto tem a intenção de percorrer um caminho formativo que seja pertinente, ou seja, útil, coerente, adequado, cuja finalidade expresse realmente os saberes que foram assimilados não como um fim em si mesmos, mas como ponto de partida para a contínua construção de saberes, numa relação entre a teoria e a prática de forma recursiva.

No livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, Morin (2011) descreve bem o que entende por contexto e global. Em primeiro lugar é importante compreender que tais princípios são fundamentais para o conhecimento pertinente. Todo conhecimento precisa estar organizado e articulado com o mundo do qual faz parte, ou seja, o conhecimento precisa estar organizado e articulado com a realidade tornando evidente o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.

Quando falamos de contexto na perspectiva de Moriniana estamos corroborando que:

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu

contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia. Desse modo, a palavra “amor” muda de sentido no contexto religioso e no contexto profano, e uma declaração de amor não tem o mesmo sentido de verdade se é enunciada por um sedutor ou por um seduzido. (MORIN, 2011, p. 34)

O conhecimento isolado é insuficiente, para que seja pertinente é preciso compreender que ele está inserido no mundo e para tanto deve articular-se com os conhecimentos globais, com a própria realidade. Nas palavras de Morin (2011, p. 34) “O global é mais que o contexto [...]”, para o autor trata-se de grupos de conhecimento que estão relacionados ao contexto sistemicamente.

Vejamos o que disse o participante identificado no código Q7P8T6:

É o pedagogo que **acompanha** o trabalho pedagógico no cotidiano e **conhece** o perfil dos profissionais, da unidade e da comunidade escolar, conhecendo desta forma, as necessidades específicas do grupo de trabalho o que possibilita organizar encontros formativos que respondam mais adequadamente às necessidades/potencialidades daquele grupo naquele momento.

A percepção do contexto, na questão nº 7 teve 2 incidências e na questão nº 8 mais 2 incidências totalizando 4 incidências. Na questão nº 6 uma das alternativas foi “Adequa as temáticas as necessidades da escola”. Essa adequação implica num processo de leitura de contexto. A partir dessa consideração soma-se mais 20 recorrências, visto que essa opção inscrita na questão 6 foi assinalada por 20 pedagogos participantes da pesquisa.

Acreditamos que a dimensão do contexto não é um simples olhar para dentro da escola, mas um olhar complexo que relaciona o local com o global e vice-versa. Para que o processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) considere de fato a dimensão contextual tal movimento precisa ser orientado por um método e não realizado de maneira aleatória. O método proposto por Edgar Morin para um pensar complexo sobre a realidade contém sete princípios norteadores para um pensar complexo, multidimensional e contextual. Ressaltamos a importância de tais princípios pautarem a reflexão pedagógica acerca da implantação da normativa. Acreditamos que tais fundamentos podem oportunizar a construção de um conhecimento pertinente.

Recorrendo ao princípio sistêmico-organizacional acreditamos que se objetivamos que o processo de implementação da BNCC-EI leve em consideração o contexto é importante refletirmos quais são os elementos que o

constitui e como estão articulados, pois se trata de um sistema organizado. Quais os aspectos da cultura educativa local da unidade e dos professores ali situados? O que eles pensam? Como desenvolvem seus trabalhos e o quanto desse conjunto cultural é reflexo de sua formação inicial, continuada ou fruto da sua experiência?

As autoras Domingues e Belletati (2021, p. 267) afirmam que a escola deve se constituir como uma “[...] comunidade educativa situada em contextos sociais concretos [...]” nesse sentido, deve atender “[...] as expectativas desse grupo de pessoas, assim como as concepções pedagógicas e projetos de sociedade que orientam as práticas dos professores, da direção e da coordenação.”.

Para Sanches e Croche (2014) é muito importante que o pedagogo conheça o contexto da escola.

O pedagogo deve exercer sua função conscientemente, conhecendo a sua escola, seu ambiente de trabalho, seus problemas, necessidades, recursos existentes, dificuldades que se apresentam no contexto geral do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (SANCHES; CROCHE, 2014, p. 9).

O conhecimento do contexto da escola, dos professores, etc. se faz necessário para as intervenções. Concordamos com Sanches e Croche (2014, p. 14) quando afirmam “É fundamental conhecer o cotidiano da escola onde atua para saber das necessidades existentes, conhecer seus problemas para poder *intervir*²³.”.

Forquin (1992) sustenta a necessidade de conhecermos a cultura da escola que significa um “local” definido, estruturado, organizado que transmite a um “público numeroso e diversificado”, por meio de “conjuntos de conhecimentos, competências, disposições, representações” dispostos de forma organizada, ordenada, com uma “programação deliberada”, realizada após exaustivas discussões e análises, com “fluxos de humanos”, “investimento de riquezas”, que também “gera riquezas”, local em que há “interações sociais”, “relações de poder” e privilegiadamente um local de “gestão e transmissão de saberes e símbolos”.

Recorrendo aos princípios de causalidade complexa refletimos acerca das decisões tomadas seja na prática pedagógica, no Projeto Político

²³ Atuar no original.

Pedagógico ou no currículo e os possíveis reflexos a longo e/ou curto prazo nas crianças, na sociedade, na cultura, etc. Partimos da compreensão de que todas as ações reverberam de alguma maneira positivamente ou negativamente, produzindo emergências ou inibindo comportamentos.

Recorrendo ao princípio da autonomia-dependência acreditamos ser importante reconhecermos aspectos de autonomia e dependência de cada elemento do sistema, desde os professores, os pedagogos, a direção, a secretarias, as leis, os pais ou responsáveis em suas individualidades e interações. Cada elemento desse sistema possui autonomia relativa com relação às suas ações, as quais, estão dentro de um sistema que se interdepende e que sofre das interferências de cada “parte” deste sistema organizativo, bem como, o sistema organizativo retroage sobre as “partes” por meio das ações coletivas educativas.

Recorrendo ao princípio dialógico acreditamos ser importante percebermos que o fenômeno da implementação da BNCC-EI se estabelece num campo dialógico, pois cada elemento desse sistema é formado de valores, princípios e interesses que apesar de serem muitas vezes complementares, apresentam tensão, e podem se tornar em muitos momentos, antagônicos e contrários no processo político-pedagógico. Uma unidade complexa apresenta na sua dinâmica organizacional uma dialogia entre ordem, desordem, organização e interação.

Recorrendo ao princípio de reintrodução do sujeito-cognocente acreditamos ser importante reconhecermos que cada sujeito envolvido nesse processo observa, pensa, elabora com toda a sua inteireza, ou seja, sua cultura, história, o próprio conhecimento que por meio das relações é compartilhado com os demais.

Tais passos nos ajudam a pensar a complexidade da educação, suas relações, inter-relações, contradições, associações e a construirmos um conhecimento complexo, multidimensional e contextual.

Acreditamos que a “Leitura de Contexto” caminha nessa direção. O pedagogo frente ao processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) deve organizar os processos formativos de maneira situada, ou seja, considerando questões globais e fundamentais, mas nelas inscrevendo as questões parciais e locais (MORIN, 2015).

As autoras Barbosa e Flores (2020) ao ressaltarem a importância do diálogo entre o local e o universal no processo de implementação da normativa federal mencionaram como este movimento pode nos auxiliar a perceber que os saberes globais não estão tão distantes de nossa realidade local, ao contrário, apresentam aspectos de intercomunicação a todos nós.

Consideramos também que neste processo implicam outras dimensões que vão além da intenção, ação ou organização do pedagogo. Mais adiante tais dimensões foram categorizadas nas falas dos participantes e constituem-se numa agenda maior do município como um todo, envolvendo secretarias de educação, departamentos, famílias, leis, necessidades, etc.

Seguimos agora para a próxima subcategoria de análise.

6.1.2.3 ESTRATÉGIAS FORMATIVAS

Para a implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) foram recorrentes nas falas dos pedagogos temáticas referentes às “Estratégias formativas”. Sendo 9 incidências para trocas de conhecimento e experiências por meio de conversas e debates. O pedagogo identificado pelo código Q11P20T8 expressou que os momentos de formação “[...] são pensados de forma com que os profissionais possam realizar trocas entre si, e com outros profissionais, como o último encontro, no qual contamos com a participação dos profissionais de outro CMEI [...]”.

Houve 8 incidências para encontros “Teóricos”, 6 para “Contextuais”, 5 incidências para “Reflexivos”, 4 incidências para “Dinâmicos”, 3 incidências para “Momentos de estudos” e 2 incidências para “Articulação entre a teoria e a prática”.

As autoras Sanches e Croce (2014, p. 15) defendem que para uma educação de qualidade é importante que seja garantido na escola os espaços de “[...] diálogo, reflexões, didática eficaz e propostas coletivas e individuais que visem o enfrentamento dos problemas referentes ao ensino e a aprendizagem [...]”. Para Negozezi e Sá (2022, p. 194) “[...] a escola é lócus de formação continuada, com ênfase na consciência crítica, na pesquisa e na ação [...]”.

A teoria se impõe como recurso de valor nos processos formativos. De acordo com Negozezi e Sá (2022, p. 120) “[...] não há prática sem teoria e nem

teoria sem prática.”. Nesse sentido, os autores (2022) reforçam os perigos com o “ativismo pedagógico”, ou seja, a reflexão sobre a prática sem consciência da teoria que a fundamenta. A teoria deve embasar a prática, bem como as reflexões trazendo ao professor consciência teórica de suas ações práticas.

A reflexão sobre prática, sobre o trabalho cotidiano de acordo com Negozecki e Sá (2022, p. 120) “[...] não se encerra em si, pelo contrário, sempre abre novos caminhos de formação.”. Apesar da reflexão, os autores consideram “[...] a reflexão é intrínseca ao processo de formação, pois o exercício de ressignificação deve ser permanente quando se diz respeito ao processo de ensino, de aprendizagem e à formação continuada.” (NEGOZEKI E SÁ, 2022, p. 194).

Seguimos agora para a próxima subcategoria de análise.

6.1.2.4 REESCRITA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Observamos 2 incidências para o processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) tendo em vista a construção do PPP da unidade a partir do Referencial Curricular de São José dos Pinhais (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2021). Categorizamos como “Reescrita do Projeto Político Pedagógico (PPP)”. O pedagogo identificado pelo código Q11P20T10 disse “A temática foi a apresentação do novo Referencial Curricular e demandas relativas ao PPP.”.

O projeto político pedagógico de uma unidade educativa remete-nos a uma ação intencional e a um compromisso coletivo. Sua dimensão política envolve o “[...] compromisso e o comprometimento de cada agente educativo com todos os protagonistas educativos em uma trama que é tecida por contradição, antagonismos e complementaridades teóricas, éticas e profissionais.” (SÁ, 2013, p. 130).

No projeto, a dimensão pedagógica, de acordo com o autor, revela-nos a natureza da escola, seus propósitos na formação das novas gerações, tal dimensão “[...] manifesta-se por meio da interação, da intencionalidade e da interdependência entre os elementos constituintes da complexa organização escolar.” (Ibidem, 2013, p. 130 e 131), ou ainda, sua essência trata-se de “[...] uma emergência produzida, gerada da *inter-retro-ação* dos agentes educativos,

consubstanciada a partir das condições materiais, das identidades profissionais dos agentes educativos [...]. ” (Ibidem, 2013, p. 131).

Nesse sentido, dentre as multidimensionalidades mencionadas pelo referido autor, chamamos a atenção para visão sistêmica, parte e todo, agentes educacionais em suas individualidades e coletividade. O autor faz menção às intencionalidades do Projeto Político Pedagógico definidas coletivamente. No processo de construção do PPP cabe aos profissionais da educação escolar:

[...] estabelecer consensos possíveis em relação as suas compreensões e concepções teóricas e políticas que podem ser divergentes, diferentes, mas representam as contradições, os antagonismos e as complementaridades de toda a organização escolar (social), edificada por sujeitos (homens e mulheres) multidimensionais e complexos. (SÁ, 2013, p. 128)

A relação estabelecida entre cada profissional da educação e sua unidade educativa, bem como desta com a rede municipal de educação e assim sucessivamente, a secretaria estadual de educação e o ministério de educação e cultura, nos seus diversos desdobramentos, como conselhos de educação, etc. nos revelam um dos princípios do pensamento complexo: o princípio da autonomia e dependência (MORIN, 2003). De acordo com Moraes e Valente (2008, p. 42) “[...] o sujeito só pode ser autônomo a partir de suas relações em um determinado contexto no qual vive e de seus fluxos nutridores.” A partir deste princípio é possível percebermos a autonomia relativa de cada elemento deste sistema.

Essa dimensão é evidenciada por Sá (2013, p.139):

Podemos refletir que a organização escolar estabelece, de certa forma, uma relação de autonomia/dependência com o organismo estatal que é responsável pelo sistema educativo público. [...] há uma relação na qual a escola pública, digamos, tem certa autonomia na elaboração e implantação do PPP. No entanto, ela está atrelada a normas, portarias, pareceres e leis que emanam da mantenedora e de órgãos superiores responsáveis pela educação pública.

É possível perceber também o princípio hologramático presente entre essas instâncias de educação. De acordo com Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 34) “[...] cada um de nós, como indivíduos, trazemos em nós a presença da sociedade da qual fazemos parte. A sociedade está presente em nós por meio da linguagem, da cultura, de suas regras e normas, etc.”. A Educação Infantil no município de São José dos Pinhais tem se constituído a partir das

determinações legais no que se refere à educação no Brasil. Suas ações, práticas pedagógicas, sua cultura, a fala dos sujeitos contém pixels das determinações legais que advém de uma esfera maior, a esfera nacional.

Seguimos agora para a próxima subcategoria de análise.

6.1.2.5 REUNIÃO PEDAGÓGICA

Observamos 9 incidências para a questão da “Reunião Pedagógica”. Os pedagogos participantes da pesquisa mencionaram a reunião pedagógica como momentos oportunos para a implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017). De acordo com o pedagogo identificado pelo código Q11P14T1 “Os principais encontros aconteceram nos momentos de reunião pedagógica, onde é possível reunir toda a equipe.”.

De 4 pedagogos participantes da etapa da entrevista a temática da reunião pedagógica foi mencionada por 2 pedagogos. Ambos os pedagogos consideraram a reunião pedagógica momentos oportunos de formação coletiva e troca entre pares, contudo 1 pedagogo apontou que nos poucos momentos destinados a reunião pedagógica o maior tempo é destinado para a formação da secretaria. De acordo com o pedagogo identificado pelo código P2P4T5:

Infelizmente o espaço que a gente tem de estudo coletivo são as **reuniões pedagógicas**. São suficientes, não, são poucas e quando chega a gente tem tanta coisa pra tratar, tanto é, que a gente tem coisas que estão pendentes desde o ano passado que a gente está tentando encaixar nas reuniões pedagógicas e não consegue porque quando vem tem uma demanda grande, a gente está também com a formação no município, então sobra pouco tempo para outras questões, mas assim é o único momento coletivo que tem. Agente até pensou, está tendo a formação sobre o autismo e a questão do repasse a gente pensou em propor fora do horário de trabalho, mas a gente já tem uma adesão bem menor [...].

É possível percebermos que apesar de reconhecerem a importância dos espaços de formação coletiva em reuniões pedagógicas no interior dos CMEIS, o tempo destinado a esses momentos é extremamente reduzido devido a tensionamentos oriundos de outras demandas que envolvem a Educação Infantil, como, as demandas da Secretaria Municipal de Educação, o caráter fortemente assistencial da Educação Infantil e o cumprimento legal com relação aos dias letivos com as crianças na unidade.

Na questão 9 houve 5 incidências para a temática “Calendário Letivo”, onde os pedagogos indicaram as reuniões pedagógicas previstas em calendário como um elemento deste processo.

A partir desses apontamentos observamos que o calendário escolar da Rede Municipal de Educação Infantil em São José dos Pinhais homologado pelo Conselho Municipal de Educação de São José dos Pinhais em 22 de setembro de 2022 para o ano de 2023 destina apenas 2 datas para reunião e organização pedagógica no ano.

Apesar da temática “reunião pedagógica” ter apresentado maior incidência, percebemos que os momentos de formação continuada nos CMEIS de São José dos Pinhais acontecem principalmente durante a permanência e hora atividade dos professores. Acreditamos que tal incidência a temática da reunião pedagógica reflete a importância dada a ela pelos pedagogos para o processo de implementação da normativa federal. Contudo, podemos observar que são poucos dias previstos no calendário.

O princípio dialógico atravessa os momentos de formação continuada. De acordo com Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 36):

O princípio dialógico pode ser definido como a associação complexa (complementar/ concorrente/ antagônica) de instâncias necessárias, conjuntamente necessárias a existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado.

De acordo com Sá (2013, p.140):

Este princípio procura instrumentalizar o olhar epistêmico dos agentes educativos no sentido de perceberem que as dimensões da realidade física, natural ou social convivem e concorrem para que determinado fenômeno exista e se desenvolva, embora possam se apresentar, simultaneamente, de forma antagônica e/ou complementar.

Nesse sentido, há um tensionamento de interesses entre o que se considera importante do ponto de vista pedagógico, no caso a formação continuada dos professores no interior dos CMEIS, frente as demandas da Secretaria Municipal de Educação, das questões legais, das necessidades das famílias, etc.

Seguimos para a próxima subcategoria de caracterização do processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) nos Centros Municipais de Educação Infantil sob à perspectiva dos pedagogos participantes da pesquisa.

6.1.2.6 PERMANÊNCIA OU HORA ATIVIDADE

Outro momento de formação mencionado pelos pedagogos com menor incidência, 6 ao total, foi a “Hora atividade ou permanência”. Esse momento se difere da reunião pedagógica por se tratar de pequenos grupos, um atendimento mais individual do pedagogo com o professor. O pedagogo identificado pelo código Q11P17T2 afirmou “[...] semanalmente tenho um tempo para conversar com as professoras durante a hora atividade [...]”.

A hora atividade é uma conquista importante no âmbito da educação. Está garantido por meio da Lei Estadual do Estado do Paraná nº 13.807/2002 (PARANÁ, 2002).

A respeito da hora atividade Saches e Croce (2014, p. 3) nos ajudam a compreender que:

A hora atividade é um tempo fundamental para a organização do trabalho pedagógico, garantindo a melhoria da ação docente, com vistas a qualidade da educação. Este tempo é destinado a estudos, planejamento, atualização profissional [...], assim como outras tarefas pedagógicas voltadas a melhoria de estratégias educativas.

As autoras reforçam a importância em compreendermos esses momentos como:

[...] um momento de estudo e criação coletiva sobre a prática e, também, de crescimento individual dos professores. Trata-se de um espaço de reflexão sobre os problemas que mais afetam a própria realidade escolar, permitindo aos docentes articularem a teoria com a prática no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas dentro e fora de sala de aula, fortalecendo a escola como instância de formação continuada. (SANCHES E CROCE, 2014, p. 4).

Os momentos de hora atividade são oportunos para que os pedagogos possam auxiliar nos planejamentos e na elaboração de programas caminhando junto aos professores. As autoras Sanches e Croce (2014, p. 5) acreditam que quando se cria condições para intervenção do pedagogo nesses momentos “[...] a vinculação entre o trabalho pedagógico e o trabalho de sala de aula se estabelece.”.

São nesses momentos que o projeto de articulação de saberes do professor com a mediação do pedagogo se concretiza. São oportunos para abordar diversas temáticas como “[...] didáticas, metodologias, trocas de experiências e estudos [...]”. Para as autoras Sanches e Croce (2014, p. 15) “Esta intervenção não é fácil, mas importante para os professores, pedagogos, alunos e comunidade escolar.”.

Na etapa da entrevista para caracterizar o processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) a temática da hora atividade e/ou permanência foi mencionada pelos 4 pedagogos participantes. De acordo com o pedagogo identificado pelo código P2P1T1:

A hora atividade é aquele momento que você consegue pontuar questões mais específicas de cada profissional porque às vezes a dificuldade de um não é a mesma do outro e a turma é diferente, as crianças mudam, tem questões bem pontuais e bem particulares de cada modalidade também, então a hora atividade é fundamental pra que a gente consiga fazer esse acompanhamento e essa formação mais pontual.

O pedagogo identificado pelo código P2P4T1 também fez a seguinte consideração:

[...] a gente tem os pequenos momentos durante as permanências das professoras, mas é de uma forma mais individualizada que é quando a gente consegue fazer muito mais a relação com o que elas estão planejando, mas assim também, são pequenos momentos, até porque elas têm uma demanda grande de organizar o trabalho delas, de preparar o material, de pensar a organização dos espaços e fica difícil da gente destinar um momento maior para formação, pros estudos. Então assim, vai levando, tem os que se interessam mais, buscam mais, até fora do ambiente, mas o que predomina são as reuniões e as permanências.

Percebemos também nas falas de 3 pedagogos o quanto esse processo é atravessado pelas demandas cotidianas. De acordo com o pedagogo identificado pelo código P2P4T4:

As demandas diárias que mais preenchem o espaço do dia a dia. É uma questão que a gente está tentando pautar, se organizar, o momento para que nós tenhamos momentos de estudos nossos e é muito difícil se organizar dentro da rotina porque as pequenas demandas diárias, a todo o momento a gente não consegue parar, mal pra conversar, quando a gente começa a pensar sobre alguma coisa agente começa a conversar agente têm várias interrupções da conversa em vários momentos. Então, até esse momento para que nós mesmos enquanto pensar em mim nesse processo, também já é difícil.

É possível percebermos por meio da fala dos pedagogos na etapa da entrevista que apesar de reconhecerem a hora atividade e a permanência como importantes momentos de formação em que o pedagogo pode intervir, mediar e orientar, esses momentos são, também, atravessados por outras demandas cotidianas que envolvem a Educação Infantil.

Percebemos aqui, um dos princípios do pensamento complexo que chamamos de dialógico. A presença da dimensão dialógica nos ajuda a compreender a manifestação da tensão, da contradição, da complementaridade e da concorrência. A vida, a própria existência se constitui da permanente existência dos contrários que, apesar disto, são muitas vezes complementares e antagônicos. Há um tensionamento de interesses entre o que se considera importante pelos pedagogos frente às demandas cotidianas que urgem no dia a dia do CMEI.

Seguimos para a próxima subcategoria de caracterização do processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) nos Centros Municipais de Educação Infantil sob a perspectiva dos pedagogos participantes da pesquisa.

6.1.2.7 FORMAÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Como caracterização deste processo 3 pedagogos destacaram as “Formações da Secretaria Municipal de Educação Departamento de Educação Infantil” tanto na etapa do questionário como na etapa da entrevista.

Apesar de este momento ser considerado positivo pelos pedagogos participantes da etapa da entrevista ele foi criticado principalmente por ocupar a maior parte do tempo das reuniões pedagógicas não sobrando espaço para tratar as demandas locais de cada unidade (mencionado por 3 pedagogos) e por não contemplar todos os profissionais da rede (mencionado por 1 pedagogo).

Percebemos aqui o Princípio Ecológico da Ação. De acordo com Moraes e Valente (2008, p. 32) “Este nos revela que toda ação é sempre uma ação ecologizada, [...], pois escapa a vontade e a intencionalidade inicial do sujeito ao entrar no jogo das inter-retroações ocorrentes no ambiente.”. Nesse sentido, o processo de formação tendo em vista que se constitui num sistema de natureza complexa “[...] depende de ações consensualmente coordenadas,

ou seja, depende de acordos mútuos [...] para que os resultados possam ser alcançados.” (MORAES E VALENTE, 2008, p. 31).

O processo de formação continuada oferecido pela SEMED precisa dialogar melhor com as unidades de educação infantil. Moraes e Valente (2008) destacam a importância do princípio Ético nesta relação. Segundo eles (2008, p. 32) “É uma ética que se revela no respeito pelo outro, apesar das diferenças, na solidariedade, na cooperação e na preservação de uma cultura ética comum a todos os envolvidos.”. Percebemos os CMEIS e a própria SMEI como fenômenos organizados, para tanto, se impõe a necessidade de superação da visão unidimensional e maniqueísta para que a dialógica entre secretaria e unidades possa ser pensada num mesmo espaço.

A seguir daremos continuidade a categoria de análise referente às fragilidades do processo de implementação da normativa federal sob à perspectiva dos pedagogos.

6.1.3 FRAGILIDADES DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC-EI (BRASIL, 2017): APONTAMENTOS DOS PEDAGOGOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

Na busca de sistematizarmos as fragilidades do processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) em São José dos Pinhais perguntamos na questão nº 10 do questionário quais as dificuldades enfrentadas pelos pedagogos nesse processo.

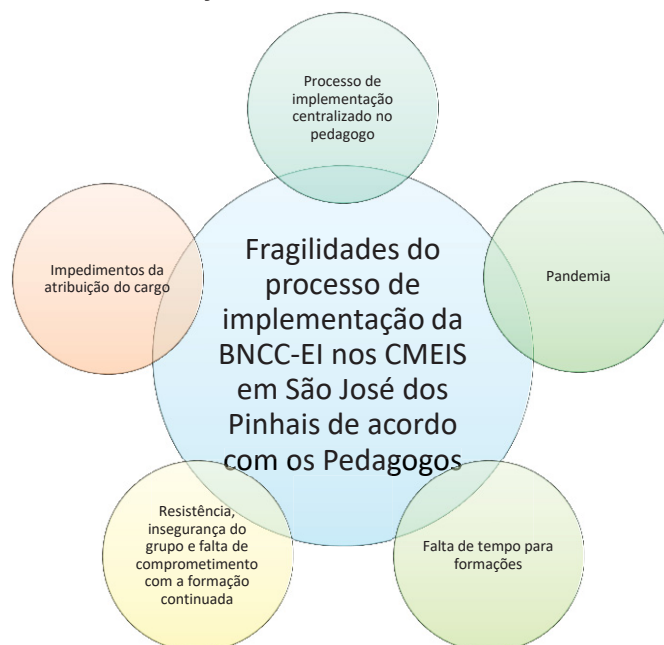
Salientamos que a temática “Processo de implementação centralizado no pedagogo” emergiu das questões do questionário 7 e 8 e foram recolocadas neste item por caracterizar uma fragilidade do processo. O mesmo aconteceu com a temática “Epidemia do Covid-19” que fora mencionada em vários momentos ao longo do questionário, mais fortemente percebida na questão de n. 9, contudo recolocada nesta categoria por caracterizar uma fragilidade do processo.

A partir da análise das respostas sistematizamos cinco dimensões de enfrentamento apontadas pelos pedagogos participantes da pesquisa. São elas: a) Processo de implementação centralizado no pedagogo; b) Pandemia; c) Falta de tempo para as formações; d) Resistência, insegurança e falta de

comprometimento com a formação continuada; e) Impedimentos da atribuição do cargo.

Conforme ilustra a FIGURA 8 a seguir:

FIGURA 8 – DIMENSÕES FRÁGEIS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC-EI NAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL APONTADAS PELOS PEDAGOGOS



Fonte: Dados trabalhados pela autora, 2022.

Seguimos agora para as reflexões e análises de cada subcategoria.

6.1.3.1 PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO CENTRALIZADO NO PEDAGOGO

Observamos a partir de 5 respostas um “Processo de Implementação Centralizado no Pedagogo”. Das 5 respostas observadas, 4 emergiram da questão n. 7 e 1 emergiu da questão n. 8. A fala do pedagogo identificado pelo código Q7P1T8 mostrou que: “[...] na maioria das vezes ou tão somente, é o pedagogo que apresenta a BNCC aos professores [...]”. O pedagogo identificado pelo código Q7P22T8 afirmou que: “Pois somos na maioria das vezes a única fonte de conhecimento para alguns profissionais.”. Ou ainda, o pedagogo 2 identificado pelo código Q7P23T8 declarou: “Tendo em vista que é ele que está na linha de frente para a implementação da BNCC.”.

Tal apontamento feito pelos pedagogos participantes da pesquisa nos revelam a importância deste profissional no processo de implementação da

normativa federal (BRASIL, 2017). Sua identidade de mediador, articulador, propositor e formador o coloca numa posição de referência na unidade. Contudo apresenta-nos uma fragilidade no processo de formação continuada, principalmente ao que se refere à dimensão autoformativa relacionada à postura autônoma e responsável de cada profissional com a própria formação.

O processo formativo é sempre um processo individual de aprendizagem. De acordo com Proença (2022), formação implica atitude, responsabilidade e autonomia. Trata-se de uma postura de cada profissional. A autora reforça que a mediação do pedagogo nos processos formativos implica em compartilhamento de responsabilidades, já que parte de sua atribuição é servir de suporte ao trabalho docente.

Seguimos agora para a próxima subcategoria de análise.

6.1.3.2 PANDEMIA

A questão n. 9 buscou identificar como os encontros para a implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) foram pensados e organizados. Observamos 10 incidências para temáticas que se relacionam a “Pandemia”.

De acordo com as contribuições dos pedagogos participantes da pesquisa foi possível perceber que os primeiros momentos de implementação da normativa foram atravessados pelo período pandêmico. Por esse motivo, as formações foram remotas a partir do uso dos recursos tecnológicos digitais.

O pedagogo identificado pelo código Q11P4T3 afirmou “Todos foram durante a pandemia, dessa forma foram online.”. O pedagogo identificado pelo código Q11P20T3 também expressou “Em um primeiro momento, em 2021 foram encontros online, via plataforma meet. [...]. Organizamos grupos de WhatsApp para tirar dúvidas e postar fotos de práticas de sala de aula [...]”. Houve também 3 incidências caracterizando o “Período Pós-Pandemia”. O pedagogo identificado pelo código Q11P3T12 declarou:

Agora no período presencial, algumas situações como: falta de professor e inúmeras dificuldades com as crianças, nos apontam questões específicas e as dificuldades de cada professor se mostram no cotidiano. Preciso urgente repensar.

A respeito desse período, as autoras Guérios, Goes, Batistella e Ferreira (2021, p. 24) registraram:

A vida transformou-se abruptamente, sem aviso prévio. Sim, sem aviso prévio, acordamos em um outro tempo, em um outro espaço, onde as circunstâncias nos impõem outros modos de ser, agir e pensar. Acordamos com a interrupção da rotina da vida pessoal e da vida profissional. Parar? Como parar se o mundo gira sem parar? Reinventar-se é preciso.

Devido às medidas de segurança a presencialidade ficou impedida e o cenário mudou. Para as autoras:

Conflitos surgem acerca de uma educação sem presença física, sem olho no olho, sem quadro de giz, sem trocas de ideias, sem sala dos professores, sem alunos produzindo aquela zoeira que soa como melodia para ouvidos de professores e educadores. (GUÉRIOS, GOES, BATISTELLA E FERREIRA, 2021, p. 24).

A necessidade de se reinventar foi imposta para atender minimamente as crianças e dar continuidade aos processos de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) colocou os profissionais da educação para trabalhar com o inesperado, nesse sentido:

“[...] o ensino remoto foi assumido como alternativa nas suas diferentes possibilidades, seja por videoaulas transmitidas em TV aberta, seja no ambiente virtual, radio, mensagens por redes sociais ou mesmo, por material impresso com as devidas orientações. ” (MORAES, PINHO E PINHO, 2021, p. 164).

Apesar das inúmeras mazelas vivenciadas na pandemia, tal período foi também marcado pela ampliação do uso das ferramentas digitais para atendimento às crianças, contato com as famílias e comunicação entre os profissionais da educação. Autores apontam, nesse sentido sobre a importância da formação continuada para auxiliar os professores para momentos emergenciais, preparando seus profissionais para esperar o inesperado (ALVES, SOUZA, OLIVEIRA E LEITE, 2021).

A teoria da complexidade a partir de Morin (2015) defende a importância de preparar-se para o inesperado, pois de acordo com Morin os determinismos são triviais. Agir como se nada de inesperado fosse acontecer trata-se de uma preguiça mental e “Sacudir essa preguiça mental é uma lição que nos oferece o pensamento complexo.” (Ibidem, 2015, p.83). Nesse sentido, para o enfrentamento do inesperado o pensamento complexo propõe a estratégia. De acordo com Morin (2015, p. 83):

[...] segmentos programados com sequências em que o aleatório não intervenha são úteis ou necessários. Em situação normal, a pilotagem automática é possível, mas a estratégias se impõe desde que

sobrevenha o inesperado ou incerto, isto é, desde que apareça um problema importante.

Não é o pensamento complexo por si só que resolve os problemas, mas como bem expressou Morin (2015) ele nos alerta para não fecharmos os olhos para a mutabilidade da realidade e do surgimento do novo.

Diante deste cenário refletimos acerca da imprevisibilidade do futuro, de acordo com Morin (2011, p. 69) “[...] a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida.”. O que fazer então? Para um futuro incerto impõe-se a estratégia. Para Morin (2011, p. 79) “A estratégia [...] elabora um cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades.”, pois “[...] tudo que se efetua em ambiente instável e incerto, impõe-se a estratégia.” (Ibidem, 2011, p. 79). É preciso saber “[...] esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável.” (Ibidem, 2011, p. 80).

Seguimos para o próximo subitem de análise.

6.1.3.3 FALTA DE TEMPO PARA AS FORMAÇÕES

Dentre as fragilidades apontadas pelos pedagogos participantes da pesquisa observamos “Falta de tempo para as formações” com 8 incidências. O pedagogo identificado pelo código Q12P5T1 expressou “Acredito que a maior dificuldade é o pouco tempo destinado para a formação continuada no CMEI. As professoras têm hora-atividade, mas muitas vezes é necessário destinar para outras tarefas que também são essenciais.”. De acordo com o pedagogo identificado pelo código Q12P24T1:

Sempre encontramos dificuldades. A maior dela é realmente a falta de tempo dos professores, no que se refere a ampliar suas leituras, embora na minha unidade não tenha falta de pessoal, as professoras e as educadoras tem muitas demandas diárias (organizar materiais para as propostas, organizar espaços, observar as crianças e criar estratégias de registro), embora muitas busquem manter-se atentas as leituras propostas pela pedagoga e ou trazidas por elas.

Na etapa da entrevista a “Falta de tempo para as formações” foi novamente mencionada. A temática foi apontada pelos 4 pedagogos participantes como fragilidades do processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017). Esse tempo de formação mencionado pelos pedagogos está relacionado ao tempo com a equipe da unidade para estudos, reflexões e

trocas. Foi possível percebermos na fala destes pedagogos um esforço empregado para garantir essa troca nos momentos da hora atividade e/ou permanecia e reuniões pedagógicas, contudo o tempo se impõe como limitador devido às inúmeras demandas que advém da secretaria, da unidade e do próprio professor.

De acordo com as autoras Sanches e Croce (2014, p. 4) “A organização do tempo do conhecimento é fundamental para que o trabalho pedagógico aconteça.”. No contexto da Educação Infantil e em processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) as dificuldades, as dúvidas e os problemas urgem diariamente. A necessidade de reunião pedagógica se impõe, visto que se constitui como um momento coletivo de formação e oportuniza aos professores expressarem suas angustias, trocarem suas experiências e se fortalecerem como grupo. Para que isso aconteça a organização do tempo é fundamental, é muito importante que o tempo destinado para estudos e reflexões sejam ampliados para atender às necessidades que urgem diariamente no chão de cada CMEI.

Ao revisitarmos a obra de Vasconcellos (2002) é possível percebermos que atrelado a qualquer processo de mudança urge a organização do tempo para que aconteçam as reuniões pedagógicas enquanto espaços de formação coletiva.

O espaço constante de trabalho coletivo na escola é absolutamente **fundamental para a mudança da instituição**, tanto em termos de despertar, qualificar como avaliar a intervenção. Sem este recurso, fica deveras custoso concretizar qualquer projeto! Por reunião pedagógica semanal estamos entendendo um espaço de trabalho (duração em torno de 2 horas) que congrega, ao menos professores de determinado segmento da escola, direção, orientação e supervisão. Como é trabalho, deve fazer parte do contrato dos educadores, sendo obviamente remunerado. (VASCONCELLOS, 2002, p. 83)

Sem a intenção imediata de respondermos, mas de provocarmos o leitor a refletir e a avançar nos estudos aqui desenvolvidos, problematizamos: Se houver mais tempo a implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) serão realmente efetivas?

Seguimos agora para a próxima subcategoria de análise.

6.1.3.4 RESISTÊNCIA, INSEGURANÇA E FALTA DE COMPROMETIMENTO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA

Observamos a recorrência para a temática a “Resistência do Grupo à Mudanças” com 8 incidências. O pedagogo identificado pelo código Q12P1T2 expressou:

Realizamos apenas dois encontros, ainda se encontram na fase do repúdio, do descontentamento, da insegurança de mudar, acredito que serão inúmeras dificuldades, grupo resistente a mudanças, mas estou ouvindo-as, anotando, conversando, pautando com teorias de pesquisadores da infância, mas tem muito trabalho pela frente.

A partir da análise observamos 3 recorrências para o “Desinteresse do grupo”. Quanto ao desinteresse o pedagogo identificado pelo código Q12P22T5 expressou: “Sempre temos desafios. Sempre encontramos profissionais que não acreditam na proposta. “Fingem trabalhar”.”.

Na etapa da entrevista foi recorrente na fala dos 4 pedagogos participantes a temática “Resistência, insegurança do grupo e a falta de comprometimento com a formação continuada”.

A transformação da escola encontra-se no desenvolvimento de seus professores, afirmam Domingues e Belletati (2021). Os professores se constituem núcleo desse processo de mudança, são eixos fundamentais para a inovação e renovação das práticas educativas.

Nesse sentido, Proença (2022) destaca a formação enquanto postura primeiramente individual, para ela, essa postura implica em responsabilidade, autonomia, valores, princípios e atitudes.

Cabe ao coordenador pedagógico intervir nessas situações de resistência e insegurança ou falta de comprometimento com a formação continuada para provocar no professor, educador, profissional da educação o desejo de refletir e desenvolver-se continuamente (PROENÇA, 2022). Nesse sentido, o coordenador pedagógico precisa apoiar seus professores, subsidiar a tomada de consciência e também exigir estudos e reflexões.

Ao olharmos para esses dados da realidade da pesquisa sob os olhos do pensamento complexo, podemos perceber o princípio retroativo, que de acordo com Moraes e Valente (2008, p. 39) nos ajuda a compreender que “[...] nem toda causa produz o mesmo efeito esperado.” O processo de implementação da BNCC-EI, que se constitui como um processo de formação

continuada, se espera que traga momentos de reflexão e oportunize os profissionais da educação a qualificarem suas práticas para melhor atender as crianças. Contudo, o efeito num primeiro momento manifestou uma de resistência, insegurança, desinteresse por parte dos professores e educadores.

Sem a intenção imediata de respondermos, mas de provocar o leitor a refletir e a avançar nos estudos aqui desenvolvidos, problematizamos: A complexidade é o desafio de pensar articulando diferentes aspectos, nesse sentido, quais aspectos sociais, biológicos, físicos, culturais, psíquicos, espirituais podem estar imbricados nessa categoria da resistência e desinteresse? Sem reduzir... Sem fragmentar...

Seguimos agora para a próxima subcategoria de análise.

6.1.3.5 IMPEDIMENTOS DA ATRIBUIÇÃO DO CARGO

Outra dimensão apontada pelos pedagogos como frágil do processo de implementação da BNCC-EI caracterizamos num primeiro momento como “Envolver as educadoras nos momentos de formação” com 2 incidências se referindo a dificuldade em envolver as educadoras nos processos formativos. O pedagogo identificado pelo código Q12P25T3 expressou que:

A principal dificuldade que encontro é envolver na formação os educadores que atendem as crianças de zero a três anos, considerando o cenário do município de São José dos Pinhais, em que os profissionais dessa modalidade não fazem parte do quadro do Magistério.

Esse apontamento feito pelos pedagogos indica a necessidade de um alinhamento no âmbito legal com relação aos educadores sociais que atuam na esfera educacional. A Lei nº 16 de 29 de junho de 1998 (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 1998) que dispõe sobre o plano de cargos, vencimentos e carreira do magistério público municipal e a Lei Complementar nº 2, de 25 de março de 2004 (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2004) caracterizam o cargo de Educador Social no Quadro Geral pertencendo ao Grupo Ocupacional Operacional. Por esse motivo, dentre as atribuições do Educador Social no Anexo I do Edital nº 155/2013 (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2013) de Concurso Público em São José dos Pinhais é possível observarmos a não contemplação da participação deste profissional em momentos de formação, tornando-a facultativa.

De acordo com o documento são atribuições do educador social:

Participar da manutenção da segurança e disciplina de alunos em unidades de ensino; orientar e controlar horários; organizar entrada e saída de alunos; acompanhar atividades em intervalos de aulas; conduzir alunos a postos de saúde e residências em situações especiais; buscar e entregar materiais. Receber e entregar crianças aos seus responsáveis conforme horários e controlar frequência dessas em unidades de contra-turno escolar; atender crianças na sua educação, higiene, saúde, alimentação, descanso, passeios, recreação, orientando-as na aquisição de hábitos; desenvolver atividades com crianças em oficinas; identificar problemas de natureza educativa e de saúde nas crianças, solicitando encaminhamento. Desenvolver atividades de atendimento às crianças e adolescentes, em unidades de abrigo, quanto à entrada, adaptação e saída, alimentação, higiene, cuidados básicos de limpeza e saúde, repouso, atividades lúdicas e pedagógicas; detectar e informar eventuais irregularidades com os abrigados; acompanhar abrigado em atendimentos médico, odontológico e psicológico; manter a execução de ações com o abrigado, em termos de convívio social e condições do espaço físico. Receber e entregar crianças aos responsáveis e controlar frequência dessas em centros de desenvolvimento infantil; promover a adaptação de crianças recém-admitidas; atender crianças em atividades externas quanto à educação, higiene, saúde, alimentação e repouso, incluindo dar banho, trocar fraldas, dar mamadeiras e refeições para crianças em idade específica; organizar e manter a ordem e segurança no ambiente de desenvolvimento de atividades com as crianças; identificar problemas de aprendizagem, de saúde e sociabilização de crianças, adotando orientações específicas; orientar e acompanhar crianças nas refeições e nos cuidados com a higiene pessoal. Ministrando cursos de atividades manuais, como pintura, crochê, tricô, bordado e outros, junto a grupos sociais do Município; levantar necessidades e solicitar materiais para as atividades; participar na organização e execução de eventos; desenvolver atividades recreativas e educativas junto a grupos sociais de diversas faixas etárias. Abordar na rua crianças e adolescentes em situação de risco social, estabelecendo vínculo para posterior encaminhamento; estabelecer parcerias de trabalho com entidades afins; observar o cotidiano das ruas para conhecimento da realidade e levantamento de informações; entrevistar, cadastrar e providenciar encaminhamento de usuários; comunicar ao Conselho Tutelar situações de crianças e adolescentes que se encontrem em risco pessoal ou social. Identificar pessoas de diversas faixas etárias que perambulam pelas ruas, observando as como potencial clientela a ser atendida por programas sociais, fazer abordagem e cadastrar clientela; viabilizar alternativas para retorno de pessoas aos seus locais de origem; acompanhar pessoas até seu embarque, em casos específicos. Executar outras atividades correlatas. (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2013, p.1)

São atribuições do pedagogo:

Assegurar o cumprimento do Regimento Escolar de acordo com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação; Acompanhar e apoiar a prática pedagógica desenvolvida na escola, assessorando o professor em seu planejamento, pesquisando e sugerindo atividades diversificadas de acordo com a Proposta Pedagógica e o Currículo Municipal; Coordenar reuniões pedagógicas juntamente com a

Direção e Direção Auxiliar e Profissionais da Unidade de Ensino; Acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, organizando a recuperação de estudos sempre que necessário, e/ou atendimentos individualizados com procedimentos metodológicos adequados, em conjunto com o professor; Participar das reuniões e atividades propostas e desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação e outros; Encaminhar os alunos para serviços especializados e para outros programas quando necessário; Participar da coordenação, elaboração, acompanhamento e execução da Proposta Pedagógica/Regimento Escolar, Plano de Ação e Plano Anual de Metas; Manter bom relacionamento com diretor, profissionais da Unidade de Ensino, alunos e comunidade; Proporcionar encontros com pais sobre diversos temas; Manter canal de informação sobre os resultados e necessidades de cada turma com o Diretor e Diretor Auxiliar; Verificar se o profissional realiza os registros escolares corretamente e os mantém atualizados; Acompanhar a prática pedagógica do professor e o processo de avaliação das diferentes áreas do conhecimento; Acompanhar e analisar os resultados atingidos pelas turmas em relação a notas e frequência de alunos; Participar das reuniões do Conselho Escolar e APM/APPS, bem como da prestação de contas dos mesmos referente aos recursos da Unidade de Ensino; Participar da entrega dos boletins dos alunos. (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2013, p.1)

São atribuições do professor:

Participar na elaboração, execução e avaliação do currículo; Proposta Pedagógica, Regimento Escolar e Plano Anual de metas da Unidade de Ensino, considerando a melhoria no processo ensinoaprendizagem; Participar de reuniões sistemáticas de estudos, cursos, assessoramentos, seminários, oficinas, reuniões e outros eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e/ou outros, visando aperfeiçoamento pedagógico; Planejar, organizar, executar e avaliar o trabalho de sala de aula, fundamentado no Currículo/Proposta Pedagógica e Regimento Escolar; Desenvolver os conteúdos a serem trabalhados, responsabilizando-se pela aprendizagem de todos os Página 1 de 2 alunos; Cumprir fielmente os horários estabelecidos para suas aulas, registrando no Livro Registro de Classe a frequência dos alunos e o desenvolvimento do conteúdo programático; Detectar casos de alunos que apresentem problemas específicos, proporcionando atendimento adequado ou proceder encaminhamentos ao pedagogo e/ou diretor da Unidade de Ensino; Participar de Conselhos de Classe; Manter bom relacionamento com os pais ou responsáveis por alunos, informando sobre o desempenho na aprendizagem; Manter bom relacionamento com os profissionais da Unidade de Ensino, alunos e comunidade; Desenvolver projetos pedagógicos para o enriquecimento do processo ensino- aprendizagem; Atender o chamado da Secretaria Municipal de Educação, quando assim ocorrer; Participar da entrega dos boletins dos alunos. (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2013, p.1 e 2)

A temática relacionada a “Dificuldades de envolver as educadoras no processo formativo” observada na etapa do questionário tornou a ser objeto de diálogo na etapa da entrevista. Contudo na etapa da entrevista foi possível ampliar a discussão. Mencionada por 4 pedagogos essa temática ampliou-se

para “Impedimentos na atribuição do cargo”. Apesar da ênfase nas educadoras, essa temática nos permitiu observar um problema que advém da própria constituição da identidade da Educação Infantil, visto que não há especificidade nas atribuições dos cargos para os profissionais da Educação Infantil, seja educador, professor ou pedagogo. Essa questão pode ser observada na fala do pedagogo identificado pelo código P3P1T2:

Também tivemos enfrentamentos ao contrário, de professoras acharem que não tem que trocar a criança, se a criança fez xixi não tem que trocar a roupa e aí você precisa resgatar que na Educação Infantil é cuidar e educar e o cuidado básico da criança. Porque também se a gente for pegar a atribuição do professor que tá aqui ele também não tem atribuição da Educação Infantil, meu próprio cargo de pedagogo não tem a atribuição de Educação Infantil ele tem atribuição do fundamental, controlar notas e a gente não lida com isso aqui. Tinha que ter realmente o profissional específico para a Educação Infantil.

A seguir daremos continuidade as categorias de análise e interpretação, sendo que agora buscamos sistematizar as contribuições da normativa federal (BRASIL, 2017) para a Educação Infantil a partir do processo de implementação sob à perspectiva dos pedagogos participantes da pesquisa.

6.1.4 CONTRIBUIÇÕES DA BNCC-EI PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DOS PEDAGOGOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS - PR

Para caracterizarmos as contribuições do processo de implementação da BNCC-EI, perguntamos a opinião dos pedagogos participantes da pesquisa sobre as contribuições da normativa federal (BRASIL, 2017) para a aprendizagem das crianças, para a identidade da Educação Infantil e para o trabalho pedagógico. As respostas dos pedagogos referentes à questão 11, 12 e 13 destinadas às contribuições do processo implementação da BNCC-EI retornou as seguintes temáticas:

- ✓ Protagonismo Infantil
- ✓ Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento
- ✓ Brincadeiras e Interações
- ✓ Escuta sensível e foco na criança: mudança na prática pedagógica;
- ✓ Desconstrução de práticas escolarizantes e preparatórias;

- ✓ Fortalecimento do trabalho em curso no CMEI;
 - ✓ Superação da fragmentação nos processos pedagógicos.
- Seguimos agora para as reflexões e análises de cada subcategoria.

6.1.4.1 PROTAGONISMO INFANTIL

A temática “Protagonismo infantil” surgiu a partir da incidência nas questões 11 e 13 que tratava sobre as contribuições da BNCC-EI para a aprendizagem (questão 11) e para a prática pedagógica (questão 13).

Na questão 11 foram observadas 12 incidências e na questão 13 observamos 6 incidências totalizando 18 referências ao protagonismo da criança como contribuição da normativa para a aprendizagem da criança e para as mudanças na prática pedagógica. A palavra protagonista nos remete ao teatro, cinema, novela, pois se refere ao personagem principal. Nessa linha de pensamento observamos nas contribuições dos pedagogos termos que apesar de diferentes se alinham a essa ideia como valorização da criança e foco na criança.

O pedagogo identificado pelo código Q11P5T1 acredita “[...] que a BNCC contribuiu para o planejamento e execução de propostas pedagógicas mais significativas que valorizam a infância e dessa forma promovem uma aprendizagem com qualidade.”. O pedagogo identificado pelo código Q11P14T1 escreveu “Agora temos que ouvir e sentir primeiro o que a criança nos manifesta ou o desejo da turma, para depois pensar em como planejar, observar e refletir sobre a prática aplicada.”.

Na opinião do pedagogo participante da pesquisa identificado pelo código Q13P24T2:

Estamos experimentando novas práticas com as crianças e com os profissionais este ano; A mudança mais significativa é no foco da ação pedagógica, que retira a centralidade da atividade e coloca na criança e no seu processo gradativo de aprendizagem; Tal ação muda totalmente a ação pedagógica, pois, não são ações já materializadas que darão conta de lidar com esse extraordinário, com a descoberta, provocada pelas experiências propostas pelos adultos. O adulto tem um papel muito importante, enquanto provocador de aprendizagens, de observador atento dos movimentos infantis e de suas manifestações de descobertas e de encantamentos.

Na etapa da entrevista observamos a recorrência da temática “protagonismo infantil” com 2 incidências.

Ao observarmos a temática emergente podemos perceber que a BNCC-EI contribui para a aprendizagem das crianças ao valorizar suas peculiaridades no processo pedagógico. O protagonismo da criança a coloca em evidência e, portanto, fortalece a prática pedagógica significativa. A implantação da BNCC-EI traz essa valorização das peculiaridades da criança, sem, no entanto, descaracterizar o trabalho do professor. Inclusive nas páginas 38 e 39 a BNCC-EI (BRASIL, 2017) trata acerca das intencionalidades do professor no processo educativo:

Essa concepção de criança [...] não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. 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.

Observamos que a normativa (BRASIL, 2017) menciona foco na aprendizagem, no desenvolvimento de competências, na equidade, na alfabetização e na ação pedagógica, contudo não menciona em nenhum momento “foco na criança”. A criança é protagonista, mas o processo é complexo e envolve múltiplas dimensões, como a ação intencional do professor.

A partir do olhar da complexidade o “situar a criança como protagonista do processo” nos remete ao Princípio de Reintrodução do Sujeito Cognoscente em todo o conhecimento. Tal princípio visa devolver o papel ativo ao sujeito e reintroduzi-lo como observador, estrategista, conceituador... Trata-se do reconhecimento do sujeito não mais passivo, receptor, mas “[...] de um sujeito que se esforça em descobrir, que conhece e pensa.” (MORIN, CIURANA E MOTTA, 2003, p. 37). Nesse sentido os autores defendem que “O sujeito não reflete a realidade. O sujeito constrói a realidade por meio dos princípios já mencionados.”.

Bujes (2001) afirma que a criança não absorve, mas produz e transforma a cultura, produz sentidos e cria significados num processo de relação, troca com a cultura, com seu meio ela nos permite entrever um circuito

recursivo, autorregenerador em que somos produtos e produtores sociais, Morin (2015) afirma que a sociedade é produto dos indivíduos ao mesmo tempo em que por meio dela os indivíduos podem se realizar como tal. Além disso, nesse processo a criança se forma e deforma, se desconstrói e constrói nos permitindo perceber o princípio da autonomia e dependência que implica em regeneração, de acordo com Morin (2015, p. 113) “Quanto mais nosso espírito quer ser autônomo, mais deve se alimentar de culturas e de conhecimentos diferenciados [...] carregamos em nossa identidade a alteridade [...]”.

De acordo com Sá (2013, p. 141) “O princípio da (re) introdução do sujeito cognoscente ensina-nos que em todo conhecimento o papel do sujeito é central [...]”. Para o autor (2013, p. 141) “É preciso que recuperemos outros “atores” da trama humana que procuram construir uma compreensão “racional” da vida, mas utilizando-se de outras ferramentas, de outros olhares.”.

Seguimos para o próximo subitem de análise.

6.1.4.2 DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

A análise dos dados da questão n. 11 nos revelou 5 incidências da temática “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento” se referindo aos 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento defendidos pela normativa federal (BRASIL, 2017). Na opinião desses pedagogos participantes da pesquisa a grande contribuição da BNCC-EI para a aprendizagem das crianças passa pela garantia dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. O pedagogo identificado pelo código Q11P24T2 declarou:

Cabe sempre ressaltar que o objetivo principal da BNCC é que ela garante os 6 direitos de aprendizagem, e que eles devem ser observados em todos os momentos de organização das propostas para as crianças. Quando conseguirmos realizar essas organizações com foco nos direitos teremos sim contribuições significativas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Chamou-nos a atenção que na questão nº 12 houve 2 incidências para a temática da garantia de direitos. O pedagogo identificado pelo código Q12P7T5 fez a seguinte observação sobre a Educação Infantil: “[...] precisa ser norteadada por política pública que garanta todos os direitos da infância, o que a

BNCC vem garantir e isso traz muito para nós enquanto profissionais, para as crianças e para a comunidade local.”.

Na etapa da entrevista de 4 pedagogos participantes observamos 2 incidências para a “garantia de direitos de aprendizagem” como contribuições da normativa para a etapa da Educação Infantil.

Na Educação Infantil deve ser assegurado às crianças seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. As práticas pedagógicas devem garantir a efetivação dos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se e expressar-se. De acordo com Moraes (2019, p. 129):

O trabalho com os direitos de aprendizagem das crianças e os campos de experiências pressupõe, necessariamente, o ir além das disciplinas para reencontrar o sujeito transdisciplinar, superando as fronteiras do conhecimento disciplinar, conteudista, para reencontrar a criança em seus direitos inalienáveis. É um sujeito que brinca, explora a realidade, conhece, participa, convive e se expressa de modo criativo e sensível, mediante o uso de diferentes linguagens, espaços e narrativas, bem como o resgate de conhecimentos elaborados a partir de suas experiências.

Seguimos para a próxima subcategoria de análise.

6.1.4.3 BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES

Observamos apenas na questão nº 11 a recorrência para os eixos estruturantes das práticas pedagógicas as “Brincadeiras e Interações” com 2 incidências como aspectos que contribuem para a aprendizagem nessa etapa. O pedagogo identificado pelo código Q11P13T6 declarou “A BNCC possibilitou o brincar de qualidade para as crianças.”.

Assegurando os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, as estratégias devem estar articuladas aos eixos estruturantes brincadeiras e interações por meio das quais as crianças aprendem (BRASIL, 2017). De acordo com Rocha (2001) na Educação Infantil, o conhecimento é meio e não fim, pois está relacionado a processos gerais de constituição da criança, qual seja, o brincar, o fantasiar, etc., e a processos relacionais, que a criança-sujeito estabelece com o meio natural e social.

Seguimos para a próxima subcategoria de análise.

6.1.4.4 ESCUTA SENSÍVEL E FOCO NA CRIANÇA: MUDANÇA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Observamos apenas na questão n. 12 uma sutil percepção dos pedagogos com relação a mudança de perspectiva a partir da BNCC-EI. Nesse sentido, houve 4 recorrências para “mudanças na prática pedagógica”, essas mudanças de acordo com as respostas dos pedagogos puderam ser observadas nas posturas das professoras, nas atitudes das crianças e no ambiente da educação infantil. O pedagogo identificado pelo código Q12P11T3 declarou “Percebo as professoras ouvindo mais os pequenos e afinando o olhar sobre o que é importante para eles.”.

Na etapa da entrevista perguntamos aos pedagogos participantes a partir do processo de implementação quais foram as contribuições da BNCC para a Educação Infantil. A partir das respostas foi possível percebermos que 3 pedagogos indicaram a “mudança na prática pedagógica” que implica no olhar observador e a escuta sensível às necessidades e interesses das crianças e o reconhecimento de seu protagonismo.

Sobre a BNCC-EI (BRASIL, 2017) Moraes (2019, p. 129) percebe que “[...] todo o processo parte da escuta sensível das necessidades das crianças, de suas curiosidades, seus interesses e desejos, tendo como objetivo o seu desenvolvimento integral, privilegiando todas as dimensões do ser [...]”.

O que Moraes (2019) colocou como escuta sensível, Precoma (2016) defende como “escuta ativa e amorosa”. Para a autora (2016, p. 3 e 4) essa prática propõe “[...] a escuta da voz do outro, de forma integral e acolhedora [...]”, ainda essa escuta se estabelece por meio de um diálogo amoroso que “[...] não pretende ser prescritivo ou moralista e sim, o encontro de duas pessoas que constroem diálogos sobre a própria existência.”.

A escuta sensível caminha na direção da superação histórica de concepção de educação de criança. E em que se constitui o ouvir? De acordo com Precoma (2017, p. 4) “Ouvir constitui-se como uma das possibilidades humanas de conhecer, aprender, representar o mundo [...]”. A autora defende a escuta atenta e amorosa sem preconceitos. Para ela, “Quando ouvimos o outro ser humano conectamos os sons das palavras, mas também as significações, símbolos, representações, afetividades e memórias que compõe a inteireza humana.” (Ibidem, 2017, p. 5). Nesse movimento de escuta se ouve com os

ouvidos “[...], mas também com o corpo, mente, espírito, coração.”. Precoma (2017) nos leva a refletir o processo de escuta como conhecimento, relacionamento, proximidade que eleva o outro.

O processo de escuta nos remete a comunicação e, por sua vez a processos de compreensão. De acordo com Morin (2011, p. 82) “Há duas formas de compreensão: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva.”. O autor ressalta que “A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação.” (Ibidem, 2011, p.82), contudo ela é “[...] insuficiente para a compreensão humana.” (Ibidem, 2011, p.82).

A compreensão humana, por sua vez “[...] comporta um conhecimento de sujeito a sujeito.” (Ibidem, 2011, p.82), assim, compreende “[...] um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.” (Ibidem, 2011, p.82). De acordo com Morin (2011, p. 88) “A compreensão do outro requer a consciência da complexidade humana.” “[...] não se deve reduzir o ser a menor parte dele próprio, nem mesmo ao pior fragmento de seu passado.”.

Ao acolher a história da criança, suas percepções, curiosidades reintroduz-se o Sujeito Cognoscente em seu processo de conhecimento. De acordo com Moraes e Valente (2008, p. 42) “[...] não existe dicotomia entre sujeito e realidade [...]” e assim como o pesquisador está enredado em suas próprias metanarrativas, podemos dizer que a criança está enredada em suas experiências “[...] e delas participa com toda a sua inteireza, com sua corporeidade, e, portanto, com suas emoções, desejos, afetos e sua história de vida.” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 42).

Seguimos agora para o próximo subitem de análise.

6.1.4.5 DESCONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ESCOLARIZANTES E PREPARATÓRIAS

A partir da análise dos dados retornados por meio do questionário observamos incidência da temática com relação à “Desconstrução de práticas escolarizantes e preparatórias” como contribuição da normativa federal para a Educação Infantil.

Essa temática teve 2 incidências na questão 11 sobre as contribuições da normativa para a aprendizagem, na questão 12 sobre as contribuições da normativa para a identidade da Educação Infantil com 2 incidências e na questão 13 sobre as contribuições para a prática pedagógica com 3 incidências. A incidência de temáticas nessa categoria pode ser observada na TABELA 9 a seguir:

TABELA 9 - RECORRÊNCIA DAS TEMÁTICAS A BNCC-EI FAVORECE A MUDANÇA NA VISÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PREPARO PARA O EF E DESCONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ESCOLARIZANTES

Número da questão	Conteúdo da questão	Número de incidências para a temática da categoria
Questão 11	Contribuições da normativa para a Aprendizagem das Crianças	2 incidências
Questão 12	Contribuições da normativa para a Identidade da Educação Infantil	2 incidências
Questão 13	Contribuições da normativa para a Prática Pedagógica	3 incidências
Total de 7 incidências		

FONTE: Dados trabalhados pela autora (2023).

O pedagogo identificado pelo código Q11P19T4 considerou sobre a BNCC-EI com relação a identidade da etapa:

Ela nos coloca num protagonismo onde impede que repitam que somos apenas um lugar de cuidar, um lugar de preparação para o Ensino Fundamental. É muito mais que isso, preparamos para a vida, para as interações e relações com a vida e com a sociedade.

O pedagogo identificado pelo código Q13P13T5 afirmou “Muitas práticas estão sendo desconstruídas, como: escolarizantes, o trabalho com sequências, moldes, estereótipos, a relação de poder, entre outras.”.

O estudo acerca da constituição histórica da Educação Infantil no Brasil e no mundo revela uma concepção de criança como um adulto em miniatura ou uma página em branco. Tais concepções implicam em escolhas pedagógicas centradas nos adultos e favorecem práticas preparatórias para as aprendizagens que se encontram distantes das reais necessidades das crianças. Na Educação Infantil as práticas centradas nos adultos precisam ser repensadas, pois desrespeitam as singularidades e individualidades infantis.

O caráter escolarizante da Educação Infantil marca os primeiros movimentos legais de sua institucionalização. Primeiramente como um lugar de

guarda das crianças o que justifica seu caráter assistencialista e depois com a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) os maternais e jardins de infância são incluídos no sistema de ensino nos moldes da escolarização, numa perspectiva de preparo e de estímulo precoce tendo em vista a diminuição do fracasso no ensino primário.

A inclusão da Educação Infantil na BNCC (BRASIL, 2017) visa justamente o fortalecimento de sua identidade.

6.1.4.6 FORTALECIMENTO DO TRABALHO EM CURSO NO CMEI

Quando questionados sobre as contribuições da BNCC-EI para a Educação Infantil (Aprendizagem, Identidade da Educação Infantil e Prática Pedagógica) foi muito recorrente na fala dos pedagogos participantes da pesquisa que “A BNCC-EI fortalece o trabalho em curso no CMEI”. Nessa temática os verbos: reforçou, ampliou, consolidou e aprimorou podem ser observados.

A recorrência da temática em cada questão pode ser observada na TABELA 10 a seguir:

TABELA 10 - RECORRÊNCIA DAS TEMÁTICAS A BNCC-EI FORTALECE O TRABALHO EM CURSO NO CMEI

Número da questão	Conteúdo da questão	Número de incidências para a temática da categoria
Questão 11	Contribuições da normativa para a Aprendizagem das Crianças	4 incidências
Questão 12	Contribuições da normativa para a Identidade da Educação Infantil	6 incidências
Questão 13	Contribuições da normativa para a Prática Pedagógica	7 incidências
Total de 17 incidências		

FONTE: Dados trabalhados pela autora (2023).

Quando os pedagogos participantes da pesquisa expressaram que a BNCC fortalece o trabalho em curso, isto nos permite compreender que antes da BNCC de fato ser promulgada e colocada em prática já havia um movimento do município em alinhar-se às suas proposições. Esse movimento pode justificar-se visto que a BNCC-EI (BRASIL, 2017) de acordo com Campos e Barbosa (2015) vem operacionalizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Apesar da forte presença dessa temática nas contribuições dos pedagogos participantes da pesquisa, observamos na questão n. 12 recorrências na temática “Ainda não foi possível perceber” com 6 incidências e na questão n. 13 recorrências na temática “Implementação em processo” com 3 incidências.

O pedagogo participante da pesquisa identificado pelo código Q13P19T3 declarou “Estamos num processo formativo e demorado para reverter anos e anos do que fomos, do que somos a partir do que aprendemos e que está arraigado. Volto a falar do processo de desconstrução. Mas chegaremos lá!”

Tais observações revelam também que a implementação da BNCC-EI na Rede Municipal de São José dos Pinhais no período de aplicação do questionário (junho/2022) estava em fase inicial. Além disso, esse dado se revelou importante para justificar a aplicação do segundo instrumento de produção de dados a entrevista semiestruturada (abril/2023).

Seguimos para a próxima subcategoria de análise.

6.1.4.7 SUPERAÇÃO DA FRAGMENTAÇÃO NOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS

Apenas na etapa da entrevista foi possível observamos na fala de 3 pedagogos como uma contribuição da BNCC-EI a “Superação da fragmentação nos processos pedagógicos”. Os participantes colocaram esta temática como uma dimensão a ser superada pelos professores, e mediada pelos pedagogos. De acordo com o pedagogo identificado pelo código P4P4T2:

E outra questão das dificuldades de implementação são os equívocos que surgem com relação ao documento porque, por exemplo, as professoras pesquisam e encontram muita coisa de planejamento baseado na BNCC e que de conceito da BNCC realmente não vem nada, mas colocam ou a própria separação dos campos: hoje vamos trabalhar o EU, OUTRO E NÓS já é um equívoco só a forma de separar, então, mas faz parte, então surge a importância do aprofundamento e da compreensão do que ler o que está ali no documento. Daí a gente tem que repensar, voltar, em que momento isso [...].

A fragmentação, a compartimentalização dos saberes, bem como a incapacidade de articulá-los constitui-se em problemas do ensino em nosso tempo. Trata-se de uma construção histórica que envolve a própria Ciência

Tradicional em que a construção dos saberes passava por um processo de fragmentação para se alcançar a compreensão. Tal concepção refletiu nos modos de construir o conhecimento, bem como ensiná-lo em sala de aula. Contudo, de acordo com Morin (2003, p. 15):

[...] os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época.

No caso da Educação Infantil, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) subverterem a lógica disciplinar, ainda hoje, por meio das falas das pedagogas, podemos observar certa dificuldade enfrentada pelos professores em pensarem um currículo, uma prática contextualizada e complexa. Isto implica numa reforma do pensamento. Isto implica num novo paradigma de conhecimento.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências propostos no arranjo curricular da BNCC-EI (BRASIL, 2017) podem apontar para o que Moraes argumenta em relação a (2019, p. 129) “[...] ir além das disciplinas para reencontrar o sujeito transdisciplinar, superando as fronteiras do conhecimento disciplinar, conteudista, para reencontrar a criança em seus direitos inalienáveis.”.

A autora Moraes (2019, p. 130) faz uma observação interessante a esse respeito:

Em vez de propor as experiências de aprendizagem a partir dos conteúdos disciplinares, o arranjo curricular proposto, mediante a escolha de cinco campos de experiências, revela a preocupação em se evitar a produção de um conhecimento fragmentado. Os campos de experiência subvertem a lógica disciplinar e favorecem o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, produzida mediante a inserção da criança no mundo. É a criança que está no centro do planejamento educativo, integrando o ser, o conhecer e o fazer.

O pedagogo, de fato, por se constituir em um profissional mediador do processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017), articulador da teoria e da prática, formador de seus professores e propositor de momentos de troca de experiências, debates e reflexões é autor privilegiado para intervir no âmbito escolar e orientar seus professores para uma reforma do pensamento, para o alinhamento das propostas e das práticas pedagógicas a um conhecimento integrador e complexo que reconheça a multidimensionalidade humana e a

multidimensionalidade da realidade conforme propõe a BNCC-EI (BRASIL, 2017).

Seguimos agora para as considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação intitulada “O pedagogo no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil à Luz do Pensamento Complexo” buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: “Quais as atribuições pedagógicas do pedagogo no processo de implementação da BNCC-EI nos Centros Municipais de Educação Infantil de São José dos Pinhais?”.

Para responder ao problema de pesquisa definimos como objetivo geral da pesquisa caracterizar as atribuições pedagógicas do Pedagogo no processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) nos Centros Municipais de Educação Infantil de São José dos Pinhais à luz dos pressupostos teóricos metodológicos do Pensamento Complexo.

A pesquisa se inscreveu sob uma abordagem qualitativa. A produção das informações se deu a partir dos seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário online e entrevista semiestruturada. Consultamos 25 pedagogos da Rede Municipal de Educação Infantil em São José dos Pinhais (RMEISJP) na etapa do questionário e 4 pedagogos da RMEISJP na etapa da entrevista semi-estruturada.

Qual a identidade do pedagogo no processo de implementação da BNCC-EI nos CMEIS em São José dos Pinhais? Consideramos que o pedagogo é responsável em planejar situações que possibilitem a reflexão e a construção do conhecimento coletivo e individual. Sua prática está diretamente relacionada à formação continuada dos professores, para isso, precisa pensar em estratégias formativas que venham ao encontro das necessidades pedagógicas de sua unidade educacional. Constitui-se num profissional da educação cuja prática está imbuída de intencionalidade educativa. Sua ação pedagógica consiste em apoiar o professor e o educador social em seu percurso formativo, promovendo nos encontros de formação continuada diálogos e reflexões teóricas em articulação com a prática.

Quais elementos caracterizam o processo de implementação da BNCC-EI nos CMEIS em São José dos Pinhais? A implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) nos CMEIS de São José dos Pinhais se constitui num processo de formação continuada dos Profissionais de Educação (Pedagogos,

Professores, Educadores) da Rede Municipal de Educação Infantil para qual conta com a mediação do pedagogo, com as orientações e formações da Secretaria Municipal de Educação Infantil e com o apoio externo, que é um especialista em educação infantil contratado pela Secretaria Municipal de Educação Infantil para prestar assessoramento técnico-pedagógico aos profissionais da rede.

Frente à formação continuada dos professores, o pedagogo precisa pensar em estratégias formativas para oportunizar aos docentes que se apropriarem do conhecimento. Oportunizar que reflitam sobre suas práticas a partir dos momentos de estudo teóricos e trocas de experiências. Destacamos a importância dos momentos de diálogo e de reflexão proporcionados nas formações. Entendemos que uma educação de qualidade prioriza esses momentos. O estudo teórico é importante para fomentarmos a reflexão teórica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Desses momentos de articulação entre teoria e prática sempre surge um “plus”, bifurcações, atualizações que fortalecem o trabalho dos professores desenvolvido na Educação Infantil. As trocas de conhecimentos e de experiências por meio de conversas e debates foram reconhecidas como importantes para o processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017), bem como, a teoria, o contexto, as dinâmicas, os momentos de estudo como potentes estratégias formativas.

A pesquisa revelou que no processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) à leitura de contexto, que pressupõe não somente o reconhecimento dos anseios e necessidades do grupo local de cada CMEI, mas esses em articulação com os saberes globais é de suma importância. Esse movimento, ajuda os professores a perceberem que os saberes globais se manifestam hologramaticamente na nossa realidade local. O reconhecimento do contexto como ponto de partida para as formações continuadas oportuniza que os encontros formativos respondam mais adequadamente às necessidades daquele grupo e daquela realidade. Destacamos que o pedagogo é o profissional privilegiado para conhecer as particularidades da sua unidade educacional.

Uma das dimensões que emergiram dos dados com relação à caracterização do processo de implementação foi a demanda da reescrita do

Projeto Político Pedagógico (PPP) a partir do Referencial Curricular de São José dos Pinhais (2021). O PPP apresenta uma ação intencional e um compromisso coletivo. Sua dimensão pedagógica é reveladora da natureza da escola, suas utopias de formação das novas gerações. Cabe ao pedagogo coordenar a reescrita do documento e acompanhar o professor e o educador para averiguar se as decisões tomadas e colocadas no documento estão se efetivando na prática.

Percebemos o princípio da autonomia e da dependência quando observamos o estudo do Referencial Curricular de São José dos Pinhais (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020) para construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades de Educação Infantil. O princípio da autonomia e dependência nos ajuda a pensarmos que determinado fenômeno não está autônomo totalmente em relação ao seu entorno. Sua autonomia se constitui de inúmeras dependências com as quais estabelece relações e das quais depende, relativamente, para sua própria existência. É um processo auto-eco-organizador. Percebemos a autonomia relativa das unidades de Educação Infantil, pois seu projeto político pedagógico precisa orientar-se pelo Referencial Curricular do município, ao mesmo tempo em que não pode prescindir da sua identidade e características enquanto uma unidade singular dentro da rede de escolas do município.

As reuniões pedagógicas também caracterizam o processo de implementação da normativa federal como momentos oportunos de formação coletiva. Em termos de incidência apareceu mais vezes que a permanência e/ou hora atividade. Essa questão nos revelou a importância dada pelos pedagogos a esses momentos de formação com a equipe de sua unidade de Educação Infantil. No entanto, as reuniões pedagógicas apresentaram-se como pontos frágeis no que se refere à formação continuada na Rede Municipal de Educação Infantil em São José dos Pinhais, visto que, são previstos em calendário escolar anual poucos dias para as Reuniões Pedagógicas e quando elas acontecem há inúmeras pautas pré-definidas pela Secretaria Municipal de Educação.

A hora atividade e/ou permanência é fundamental para que o professor organize o trabalho pedagógico. São momentos oportunos de formação individual onde o pedagogo pode pontuar questões específicas de cada

professor e de cada turma. A intervenção do pedagogo nesses espaços de hora atividade ou no dia a dia nas salas de referência das crianças são momentos privilegiados para que o trabalho pedagógico e o trabalho realizado diretamente na sala sejam vinculados. Esses momentos também são atravessados por situações do cotidiano como a falta de professor ou demandas do planejamento.

Os momentos de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) ocorrem também por meio de formação continuada viabilizada pela SEMED. Trata-se de um momento formativo importante e considerado positivo pelos pedagogos, contudo também ocupam o espaço das reuniões pedagógicas e acaba não sobrando tempo para tratar as demandas locais. Há outros momentos de formação viabilizados pela SEMED que acontecem em dias letivos, porém não contemplam todos os profissionais da rede. Como elas acontecem em dias letivos os profissionais que estiverem em hora atividade e/ou permanência são os que conseguem participar.

Percebemos que o espaço da formação continuada é um território em disputa. Ao mesmo tempo em que as orientações e formações da Secretaria Municipal de Educação são importantes as demandas de cada Unidade de Educação Infantil também são. Não temos a intenção de validar uma em detrimento da outra, o que percebemos aqui é um movimento dialógico entre o que se considera importante do ponto de vista da SEMED e da unidade de Educação Infantil, além das demandas que urgem diariamente e que não podem ser previstas.

As tratativas que advém da Secretaria Municipal de Educação trazem elementos importantes que caracterizam a educação em São José dos Pinhais. Em contrapartida, as necessidades de cada unidade, de cada profissional resultam em elementos que identificam e caracterizam cada unidade educativa. A relação entre unidades educativas, rede municipal, estadual e federal se estabelece numa relação dialógica, pois suas ações em determinado momento são antagônicas e em outro complementares e ambos necessários para a existência e continuidade do fenômeno educativo. Contudo, ressaltamos que a organização pedagógica dos processos formativos se impõe como recurso de valor. As temáticas da SEMED são importantes, mas também são igualmente

importantes as pautas de reuniões que levem em consideração os anseios e as necessidades da equipe pedagógica de cada CMEI.

Quais as fragilidades apontadas pelo pedagogo do processo de implementação da BNCC-EI nos CMEIS em São José dos Pinhais? O período de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) na Rede Municipal de Educação Infantil em São José dos Pinhais foi atravessado pela epidemia do Covid-19. Com isso, o processo inicial de implantação da normativa foi realizado de forma remota, com participação em fóruns e leitura de textos. Todos foram impelidos a se reinventarem, inclusive, o pedagogo. Mesmo depois, com o retorno às atividades presenciais, a retomada impôs questões como: a falta de professores que levou o pedagogo da Educação Infantil a repensar e reorganizar sua prática.

A pandemia do COVID-19 nos levou a refletir sobre a imprevisibilidade do futuro. A vida é instável, um programa pré-definido pode funcionar quando tudo aparentemente estiver em harmonia, contudo, Morin (2011) fala-nos sobre a necessidade de criarmos estratégias para o enfrentamento das certezas e incertezas, das probabilidades e improbabilidades que fazem parte da realidade instável e imprevisível.

A pesquisa apontou como fragilidade a centralidade dada ao pedagogo frente às demandas do processo de implementação da BNCC-EI nos CMEIS de São José dos Pinhais. Apesar de ser uma referência, o pedagogo é partícipe do processo de formação conjuntamente com o professor, ou seja, professor e pedagogo são corresponsáveis pelo processo formativo. Cabe ao pedagogo subsidiar o trabalho do professor, apoiá-lo, orientá-lo para que o docente possa com autonomia trilhar seu próprio percurso formativo, dentro das condições de trabalho disponíveis. Além disso, a escrita do Projeto Político Pedagógico deve ser feita coletivamente, de maneira que expresse as intencionalidades e compreensões do coletivo do CMEI, de maneira crítica e democrática.

A falta de tempo foi uma fragilidade fortemente apontada pelos pedagogos participantes da pesquisa. Eles disseram que o tempo para as formações coletivas com a equipe do CMEI para estudos e reflexões foi muito aquém daquilo que necessitavam para o trabalho coletivo. De fato, observamos o calendário escolar anual no qual há, apenas, dois dias no ano destinados às

reuniões pedagógicas. Ainda que, consideremos a formação enquanto postura autônoma e responsável de cada profissional, os momentos coletivos de formação e as trocas de experiências com seus pares são potentes estratégias formativas que fortalecem o grupo. Consideramos importante que sejam assegurados mais momentos de reuniões pedagógicas para estudos e reflexões coletivas.

A resistência do grupo à mudança, o desinteresse, a insegurança e a falta de comprometimento de alguns profissionais com a formação continuada foram também pontos de enfrentamento apontados pelos pedagogos. Destacamos que a transformação dos Centros Municipais de Educação está na transformação de seus professores, pois o professor é o núcleo do processo de mudança. O pedagogo precisa intervir de modo a provocar no professor o desejo de desenvolver-se. As reuniões pedagógicas que oportunizam o debate teórico, que responsabilizam os professores a participarem, exporem suas ideias, compartilharem suas experiências são potentes estratégias formativas que estimulam e oportunizam o crescimento profissional da equipe.

Outra fragilidade do processo de implementação é o impedimento na atribuição do cargo. De acordo com a legislação que trata a respeito das atribuições os educadores sociais compõe o Quadro Geral pertencendo ao Grupo Ocupacional Operacional e não o quadro do magistério, nesse sentido, esses profissionais não tem direito a hora atividade e/ou permanência e sua participação na formação continuada não é contemplada. Tal situação se complica na prática, quando precisam planejar ou redigir um parecer descritivo sobre o desenvolvimento de seus bebês. Em contrapartida, a legislação contempla outras funções que são dispensáveis aos educadores sociais que atuam na Educação Infantil como, por exemplo, o acompanhamento da criança em atendimento médico, psicólogo ou odontológico.

O pedagogo precisa mediar essa situação dentro do CMEI, refletir junto aos educadores a importância do trabalho formativo para a prática que desenvolvem com os bebês. Ainda assim, o fato da legislação não dar conta de especificar sua atribuição, torna a dimensão pedagógica e formativa facultativa ao educador social. A partir de uma análise mais ampla, constitui-se num problema da própria consolidação da identidade da Educação Infantil e dos profissionais que nela atuam, visto que, as atribuições dos professores, bem

como do próprio pedagogo, descrita na legislação, não condizem com as atividades que são desempenhadas na Educação Infantil como, por exemplo, o controle de notas.

Quais as contribuições apontadas pelo pedagogo do processo de implementação da BNCC-EI nos CMEIS em São José dos Pinhais? A pesquisa revelou que a principal contribuição está no protagonismo da criança frente às situações de aprendizagem. A centralidade dada à criança é um passo histórico importante, trata-se de uma educação que respeita a infância, que reconhece sua personalidade, suas formas específicas de pensar e de expressar-se, as especificidades de seus processos de aprendizagens, seus saberes, valores, culturas, seus tempos de aprender, de socializar, etc.

O reconhecimento da criança como sujeito de direito e protagonista do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento caminha na direção do princípio de reintrodução do sujeito cognoscente no seu processo de conhecimento. A centralidade dada à criança reconhece sua forma peculiar de ver o mundo e sua capacidade de construção do próprio conhecimento por meio das experiências que vivencia, das brincadeiras e interações que realiza e estabelece. Assim, o processo pedagógico não se constitui em algo distante, mas parte de suas experiências, de seus interesses, de sua perspectiva.

A pesquisa mostrou como contribuição do processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) a mudança na prática pedagógica a partir da escuta sensível às necessidades, curiosidades, interesses e desejos das crianças. A escuta sensível como ponto de partida para a prática pedagógica caminha também na direção da reintrodução do sujeito cognoscente no processo de aprendizagem, pois leva em consideração as expressões infantis carregadas de sentidos da infância. A escuta atenciosa do professor, sem preconceitos, é propulsora de mediações significativas que elevam o conhecimento e desenvolvimento das crianças. Esse ouvir implica em processos mentais de compreensão humana, tem relação com a empatia, identificação e projeção. Na complexidade a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade, requer consciência da complexidade humana.

O processo de implementação da normativa federal tem contribuído para a desconstrução de práticas preparatórias e escolarizantes. A BNCC (BRASIL, 2017) veio operacionalizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Muitas das mudanças já estavam em curso no CMEI, a BNCC-EI (BRASIL, 2017) veio fortalecê-las. Tais considerações nos permitem perceber que o processo formativo nunca se esgota, à medida que se desenvolve, surgem bifurcações, surgem outras demandas de formação. É como uma utopia, à medida que nos aproximamos do horizonte ela continua distante de nós, mas quando olhamos para a caminhada percebemos o quanto mudamos.

Apesar da BNCC-EI romper com a visão conteudista de educação, propondo a aprendizagem por meio da experiência, em São José dos Pinhais, a fragmentação dos campos de experiência ainda se apresentava como uma prática dos professores, a ser mediada pelos pedagogos. Essa fragmentação se dava no próprio ato de construção do planejamento, onde havia o equívoco de se propor atividades específicas para determinado campo, esquecendo-se da criança integral e da aprendizagem por experiências.

Anteriormente essa prática conteudista era comum, tendo em vista a fragmentação dos conteúdos disciplinares. Contudo agora, o pedagogo precisa orientar seus professores, no sentido de que não cabem mais atividades isoladas, como por exemplo, hoje vamos trabalhar o campo “o eu, o outro e o nós” e amanhã vamos trabalhar “traços, sons, cores e formas”, pois as experiências de aprendizagem se dão no todo e na vida. Nesse sentido, corroboramos com Sá (2013) sobre a urgência em levarmos para a escola contemporânea o debate sobre a concepção complexa da realidade e a tese da religação dos saberes para a construção de uma compreensão, de um saber, de uma visão complexa sobre a realidade educativa e seus processos pedagógicos.

8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Luiz Vieira de. **A mediação: Paulo Freire e Instaván Mészáros.** 2004. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3914>>. Acesso em: 22 mar. 2023.

ALVAREZ, Aparecida Magali de Souza; PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; ALVARENGA, Augusta Thereza de. O pensamento complexo e desafios aos processos investigativos. **Revista Brasileira de Ciências Ambientais**, Número 18, dezembro, 2010.

ALVES, Maria Dolores Fortes; SOUZA, Rosane Batista; OLIVEIRA, Mylena França; LEITE, Tamires de Campos. Lives: uma proposta de difusão de práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas em tempos de pandemia. In: ALVES, Maria Dolores Fortes; PETRÁGLIA, Izabel; GUÉRIOS, Ettiène (Org.). **Prosa, poesia, saberes e sabedoria em tempos de pandemia – Ciências da Educação e Complexidade.** Edufal, Maceió, 2021. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8551/1/PROSA%2c%20POESIA%2c%20SABERES%20e%20SABEDORIA%20EM%20TEMPOS%20DE%20PANDEMIA.pdf>>. Acesso em: 10 out 2023.

ANDRÉ, M. D. A. de. **Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola.** EcooS, São Paulo, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa.** Petrópolis, RJ. 2. ed. Editora Vozes, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da Educação Infantil? **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, p.73-110, V. 25, Dossiê, 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Sílvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?** Debates em Educação – ISSN 2175-66000. Maceió, Vol. 8, nº16, jul. /dez.2016. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>>. Acesso em: 31 out. 2022.

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

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação: conversa com pós-graduandos.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. **BNCC na Educação Infantil Orientações para gestores municipais sobre a implementação dos currículos baseados na Base em Creches e Pré-escolas.** [s.d.]. Disponível em: < https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/06/BNCCEI_interativo_final.pdf >. Acesso em: 10 out 2023.

BRASIL. **Campos de experiência: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil.** [Ministério da Educação; texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira]. – São Paulo: Fundação Santillana, 2018. Disponível em: < https://docs.wixstatic.com/ugd/2bfe97_6fe85de2043a429c98c3298b6dc5dc43.pdf >. Acesso em: 10 out 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República. 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: 10 de out de 2023.

BRASIL. Ementa Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Brasília, 2006. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm > Acesso em: 10 out 2023.

BRASIL. Ementa Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm >. Acesso em: 10 out 2023.

BRASIL. **Guia de implementação dos currículos alinhados à BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.** UNDIME/ MOVIMENTO PELA BASE/ COMUNIDADE EDUCACIONAL CEDAC, [s.d.]. Disponível em: < <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/02/guia-de-implementacao-final.pdf> >. Acesso em: 10 out 2023.

BRASIL. Lei nº 11.301, de 10 de maio de 2006. **Definição de funções de magistério.** Brasília, 2006. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11301.htm > Acesso em: 10 out 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 1990. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm > Acesso em: 10 out 2023.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 10 de out de 2023.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos**

profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 10 out 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Primeira Versão.** Brasília, 2015. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> >. Acesso em: 10 de out de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Segunda Versão Revista.** Brasília, 2016. Disponível em: < <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2016/05/2%C2%AA-BNCC-BOOK.pdf> >. Acesso em: 10 de out de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 10 de out de 2023.

BRASIL. Parecer 022/98 CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** 1998. Acesso em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf > Disponível em: 10 out 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** 2009. Acesso em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf > Disponível em: 10 out 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal nº 13.005, 25/06/2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 de out de 2023.

BRASIL. Portaria Nº 331, DE 5 DE ABRIL DE 2018. Institui o programa de apoio a implementação da Base Nacional Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf> > Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Portaria nº592, de 17 de junho de 2015. **Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.** Diário Oficial da União, 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: 10 out 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009b. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: <

http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf > Acesso em: 10 out 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP_222DEDEZEMBRODE2017.pdf > Acesso em: 10 de out de 2023.

BRITTO, L. P. L. Pesquisa em educação e formação pela pesquisa: nada é tão simples quanto quer parecer. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 807-827, set. /dez. 2019

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogo: delineando identidades**. Revista UFG / julho 2011 / Ano XIII n.10.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola Infantil: Pra que te Quero?**. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação Infantil: Pra que te quero?. – Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 13-22.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e Educação Infantil: Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n. 17, p. 353-366, jul. /dez. 2015. Disponível em: < <file:///C:/Users/Daniele/Downloads/585-Texto%20do%20Artigo-1517-1895-10-20160317.pdf> >. Acesso em: 10 out. de 2023.

COSTA, Angelo Brandelli. ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H. COUTO, M. C. P. P. HOHENDORFF, J. V. (Org.) **Manual de produção científica**. Porto Alegre, Penso, 2014.p. 55-70.

CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: Pra que te quero?**. – Porto Alegre: Artmed, 2001.

DOMINGUES, Isaneide; BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. Cenários de direção de escola e de coordenação pedagógica: elementos para o trabalho de pedagogos (as). In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Org.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. 1. ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2021, p. 265 – 296.

ENDLICH, Estela. **As tecnologias e mídias digitais nas escolas e a prática do pedagogo: questões teóricas e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR, Curitiba, p. 168. 2016. Disponível em: < http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2016/M2016_Estela%20Endlich.pdf > . Acesso em: 24 fev. 2023.

FOLGIARINI, Andrei Minuzzi. Processos de implementação da BNCC na Educação Infantil: o trabalho didático pedagógico sob o olhar da linguagem corporal. – RS. 220f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa MARIA, Santa Maria, 2021. Disponível em: <
https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23400/DIS_PPGPPGE_2021_FOLGIARINI_ANDREI.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 10 out. 2023.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria e Educação, 1992.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. ver. ampl. – São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALVÃO, Tais Freire. PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 23, n.1, p. 183-184, jan-mar. 2014. Disponível em: <
<http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v23n1/v23n1a18.pdf> >. Acesso em: 10 out. 2023.

GATTI, Bernardete A. **Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil contemporâneo**. Cadernos de pesquisa, n. 113, p. 65-81, julho, 2001. Disponível em:<
<https://www.scielo.br/j/cp/a/VVXgbRbzwswsLTZvmYSL6M9b/?lang=pt&format=pdf> > Acesso em: 10 out. 2023.

GUÉRIOS, Ettiène; GÓES, Heliza Colaço; BATISTELLA, Michelle Padilha; FERREIRA, Lorene. **A arte de se reinventar em tempos de pandemia**. In: ALVES, Maria Dolores Fortes; PETRÁGLIA, Izabel; GUÉRIOS, Ettiène (Org.). Prosa, poesia, saberes e sabedoria em tempos de pandemia – Ciências da Educação e Complexidade. Edufal, Maceió, 2021. Disponível em: <
<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8551/1/PROSA%2c%20POESIA%2c%20SABERES%20e%20SABEDORIA%20EM%20TEMPOS%20DE%20PANDEMIA.pdf> >. Acesso em: 10 out 2023.

HOUSSAYE, Jean; SOETARD, Michel; HAMELINE, Daniel; FABRE, Michel. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Trad. Vanise Dresch. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2021, Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <
<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/sao-jose-dos-pinhais.html>> Acesso em: 26 set. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. – 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v.14)

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LIMA, Alcimar Alves de Souza; ROVAI, Esméria. **Escola como desejo e movimento: novos paradigmas, novos olhares para a educação.** – 1.ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, Meire Cardoso de. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil:** estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo. 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

MARTINAZZO, C. J. Pedagogia e educação escolar sob o olhar da complexidade: desafios e perspectivas para uma pedagogia complexa. In: SÁ, R. A. de; BEHRENS, M. A. (org.). **Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma Pedagogia complexa.** Curitiba: Appris, 2019, p. 169-188.

MONTEIRO, Regina Clare. **A pesquisa qualitativa como opção metodológica.** Pró-Posições, 1991.

MONTESSORI, Maria. **A criança.** São Paulo: Círculo do Livro, 1936.

MORAES, Maria Cândida. Questões Curriculares contemporâneas no âmbito da complexidade e da transdisciplinaridade. In: SÁ, R. A. de; BEHRENS, M. A. (org.). **Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma Pedagogia complexa.** Curitiba: Appris, 2019, p. 99-138.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Colab). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação:** Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas, Papyrus, 2015.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAIS, Maria José da Silva; PINHO, Edna Maria Cruz; PINHO, Maria José de. Prática docente e empatia em tempos de pandemia. In: ALVES, Maria Dolores Fortes; PETRÁGLIA, Izabel; GUÉRIOS, Ettiène (Org.). **Prosa, poesia, saberes e sabedoria em tempos de pandemia** – Ciências da Educação e Complexidade. Edufal, Maceió, 2021. Disponível em: < <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8551/1/PROSA%2c%20PO>

ESIA%2c%20SABERES%20e%20SABEDORIA%20EM%20TEMPOS%20DE%20PANDEMIA.pdf > Acesso em: 10 out. 2023.

MORIN, E. **A cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma. Reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2018.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1998. Ed. de 2005.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Tradução Eliane Lisboa; 5. ed. Editora Sulina. Porto Alegre, 2015.

MORIN, E. **O método 3: conhecimento do conhecimento.** Tradução Juremir Machado da Silva; 4. ed. Editora Sulina. Porto Alegre, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, E; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar para a Era Planetária. O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** São Paulo: Cortez, 2003.

NEGOSEKI, Clicie M. C. **O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR, Curitiba, p. 234. 2018. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/58313/R%20-%20D%20-%20CLICIE%20MARIA%20CANCELIER%20NEGOSEKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 jun. 2023.

NEGOSEKI, Clicie M. C; SÁ, Ricardo Antunes de Sá. O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor. In: PRYJMA, Marielda Ferreira; SÁ, Ricardo Antunes (Org.). **Pedagogia, pedagogos e a escola contemporânea: debates, discussões e proposições.** EDUTFPR. Curitiba, 2022, p. 187– 209.

OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). **Metodologia das Ciências Humanas.** Unesp. Ed. Hucitec. São Paulo, 2001.

PARANÁ. Lei ordinária N°13.807. **Dispõe sobre percentual de hora atividade na jornada de trabalho para todos os professores do estado do Paraná.** De 30 de setembro de 2002. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-13807-2002-parana-dispoe-sobre-percentual-de-hora-atividade-na-jornada-de-trabalho-para-todos-os-professores-do-estado-do-parana>> Acesso em: 25 jun. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações.** Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

PETRAGLIA, Izabel; SANTOS, Marcelo dos Santos; ARMANDILHA, Wellington Fernando. **Incertezas e esperança em educação, em tempos de pandemia.**

In: ALVES, Maria Dolores Fortes; PETRÁGLIA, Izabel; GUÉRIOS, Ettiène (Org.). Prosa, poesia, saberes e sabedoria em tempos de pandemia – Ciências da Educação e Complexidade. Edufal, Maceió, 2021. Disponível em: < <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/8551/1/PROSA%2c%20POESIA%2c%20SABERES%20e%20SABEDORIA%20EM%20TEMPOS%20DE%20PANDEMIA.pdf> >. Acesso em: 10 out 2023.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. In: AUTOR. Formação de professores: identidade e saberes da docência. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Org.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. 1. ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2021.

PRECOMA, Eliane Cleonice Alves. **Escuta ativa e amorosa: tecendo redes de proteção entrelaçadas com as vozes da resiliência e da complexidade**. In: Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária, 2016, Ceará – Fortaleza. Disponível em: < https://www.uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-37943-31032016-232334.pdf > Acesso em: 04.jun. 2023.

PRECOMA, Eliane Cleonice Alves; Assis, Orly Zucatto Mantovani de. **A escuta ativa e amorosa como abordagem reflexiva e propulsora de políticas públicas**. In: VELOZO, L.F; GARCIA, J.; SANTOS, S. M. B. (org.). Olhar de educador: coletânea de artigos, por diferentes olhares. Cachoeira do Sul, Rio Grande do Sul: In Books, 2017. ISBN: 978-85-66040-12-8.

PROENÇA, Maria Alice. **O registro e a documentação pedagógica: entre o real e o ideal... o possível!** 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2022.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Síntese consolidada Base Nacional Comum Curricular Contribuições da Rede Jesuíta de Educação**. Escritório Central Educação Básica, Rio de Janeiro, dezembro de 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Trajatória Intelectual de Pesquisadores da Educação a fecundidade dos estudos dos memoriais acadêmicos**. Revista Brasileira de Educação. v. 19. n. 58. jul. -set. 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/13.pdf> >. Acesso em: 29 mar. 2021.

RISSARDI, Daniele S. C.; SÁ, Ricardo Antunes. Apontamentos sobre o Pensamento Complexo como método teórico-filosófico para a pesquisa em educação: compreensões preliminares de um pesquisador. In: GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro; GOÉS, Heliza Colaço; GÓES, Anderson Teixeira; [Org.]. **Complexidade e formação de professores: criatividade em pauta**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 132-176.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pedagogia e a educação infantil**. Revista brasileira de educação. Jan/Fev/Mar/Abr Nº 16, 2001. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?lang=pt&format=pdf> > Acesso em: 10 out. 2023.

ROLDÃO, Flávia Diniz. **Diálogos com Morin e Vigotski: uma contribuição para estratégias imaginativas na universidade** / Flávia Diniz Roldão. – Curitiba, 2022.

SÁ, Ricardo Antunes. A cientificidade da Pedagogia e os pressupostos do pensamento complexo. **Educativa**. Goiânia. v. 15, n. 2, p. 309-321, jul./dez. 2012. Disponível em: < <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/2526/1573> > Acesso em: 17 set 2022.

SÁ, Ricardo Antunes. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma Pedagogia Complexa. In: SÁ, R. A. de; BEHRENS, M. A. (Org.). **Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma Pedagogia complexa**. Curitiba: Appris, 2019, p. 17-64.

SÁ, Ricardo Antunes. O Projeto Político Pedagógico da escola. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (org.). **Didática e Formação de Professores: Complexidade e Transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013. p. 125 – 148. ISBN: 978-85-205-0645-5

SÁ, Ricardo Antunes. **Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares**. Educar, Curitiba, n.32, p.57-73, Editora UFPR, 2008. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/YqBPRnCVFP8LhGSSfYdfzLH/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 17 set 2022.

SANCHES, Josiane Aparecida Dutra; CROCE, Marta Lucia. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Versão Online. Cadernos PDE. Vol. 1. 2014. Disponível em: < file:///C:/Users/Daniele/Downloads/2014_uem_ped_artigo_josiane_aparecida_dutra_sanches.pdf >. Acesso em: 10 out. 2023.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Anexo I do Edital 155/2013** de concurso. Disponível em: < http://servicos.sjp.pr.gov.br/servicos/concursos/concurso_detalhes.php?cod=109&tipo= >. Acesso em: 25 mar 2023.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Diário oficial eletrônico edição1379, Ano 6 – 2706/2023. Calendário Escolar 2023 – Educação Infantil – CME/SJP. Disponível em: < <http://conselhos.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2023/06/Calendario-Escolar-2023-Educacao-Infantil.pdf> > Acesso em: 11 out. 2023.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Lei complementar nº 02, de 25 de março de 2004**. Dispõe sobre Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Poder Executivo. Disponível em: < <http://prev.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2013/09/LEI-COMPLEMENTAR-02-2004.pdf> >. Acesso em: 25 mar. 2023.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **LEI nº 16**. Dispõe sobre o plano de cargos, vencimentos e carreira do magistério público municipal. 29 de junho de 1998. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a/pr/s/sao-jose-dos-pinhais/lei-ordinaria/1998/1/16/lei-ordinaria-n-16-1998-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-vencimentos-e-carreira-do-magisterio-publico-municipal> >. Acesso em: 04 out. 2022.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Ministério da Educação. Secretaria Municipal de Educação Básica. **Orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil**. São José dos Pinhais-PR, 2016. Disponível em: < <http://www.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2013/04/Orientacoes-Curriculares-Educac%C3%A3o-Infantil-2016.pdf> >. Acesso em: 08 ago. 2019.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **São José dos Pinhais em números**. 2021. Disponível em: < http://www.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/12/Sao-Jose-dos-Pinhais-em-numeros_Dezembro-2021.pdf >. Acesso em: 04 out. 2022.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de São José dos Pinhais**. 2020. Disponível em: < file:///C:/Users/Daniele/Downloads/REFERENCIAL_CURRICULAR_DE_SA%CC%83O_JOSE%CC%81_DOS_PINHAIS_FINAL_baixa_resoluc%CC%A7a%CC%83o_2_1.pdf > Acesso em: 10 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Curso de Pedagogia no Brasil: oitenta anos de história. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (Org.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. 1. ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2021, p.188 – 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.9, n.1, p. 199-208, jan./jun. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Maria de Lourdes Gomes da. **Sentidos da orientação pedagógica em circulação nas relações cotidianas da educação infantil**. 2015. 1 recurso online (157 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

TULIO, Juliana M. C. F. **Identidade do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública**. Dissertação (mestrado em educação) – UFPR, Curitiba, p.186. 2015. disponível em: < <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38132/r%20-%20d%20-%20juliana%20maria%20capeline%20furman%20tulio.pdf?sequence=1&isallowed=y> >. Acesso em: 25 março de 2023

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 4ª edição. São Paulo: Libertad, 2002.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1978.

ZAGO, Nadir. **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa**. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003, p. 287 – 309.

APÊNDICE 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO – QUESTIONÁRIO PARA PEDAGOGOS

Prezado Pedagogo,

Meu nome é Daniele da S. C. Rissardi, sou pedagoga e estou cursando o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/ UFPR), sob a orientação do Professor Doutor Ricardo Antunes de Sá, na Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Processos Formativos. Sou natural de São José dos Pinhais, onde tive a oportunidade de cursar o Ensino Médio na Modalidade Normal no Colégio Estadual Costa Viana e durante este período conhecer, por meio dos estágios obrigatórios, diversos CMEIS da região. Acredito no potencial que a Educação Infantil tem em nossa cidade.

O tema de pesquisa da minha Dissertação é: “O pedagogo no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil à luz do Pensamento Complexo” e tem a intenção de responder ao seguinte problema: Quais as atribuições pedagógicas do pedagogo no processo de implementação da BNCC-EI nos Centros Municipais de Educação Infantil de São José dos Pinhais?

Este questionário faz parte do meu estudo exploratório e me fornecerá os subsídios necessários para a continuidade da pesquisa. Após a análise dos dados, comprometo-me a encaminhar os resultados, caso desejar receber o relatório. Os dados informados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, excluindo-se qualquer utilização com fins lucrativos. Respondendo a este questionário, o participante concorda com a publicação dos dados informados e fica ciente que não será identificado em qualquer relatório sobre os resultados do estudo, sendo sua identidade mantida em sigilo.

Junto ao e-mail enviado consta em anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cuja função é esclarecer e proteger o participante da pesquisa. Aos pedagogos que aceitarem participar da pesquisa solicitamos que este documento seja ASSINADO e enviado para o e-mail ou WhatsApp informado abaixo, em formato PDF ou IMAGEM.

Sua contribuição é valiosíssima e suas respostas serão carinhosamente recebidas e lidas por nós, pesquisadora e orientador.

Necessito da sua contribuição respondendo esse questionário até o dia 31 de Maio de 2022 (Terça-feira).

Desde já agradeço e coloco-me à disposição para responder possíveis dúvidas.

Daniele da Silva Cercal Rissardi

E-mail: danielecercalrissardi2015@gmail.com

CEL.: 41.9.9695-3616 (WHATSAPP)

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO PARA PEDAGOGOS

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA:

1. Em qual Centro Municipal de Educação Infantil/CMEI ou Escola Municipal que atende a Educação Infantil você atua neste momento?
 - CMEI A Árvore dos Sapatos
 - CMEI A Baba do Passarinho
 - CMEI Ao Alvorecer
 - CMEI Baú de Fantasia
 - CMEI Bem-Te-Vi Crescer
 - CMEI Borda Viva
 - CMEI Caminhos da Serra
 - CMEI Cantiga de Roda
 - CMEI Cantinho do Céu
 - CMEI Cantinho Feliz
 - CMEI Comecinho de Vida
 - CMEI Criança Feliz
 - CMEI Doce Aconchego
 - CMEI Flor-de-Lis
 - CMEI Galha Azul
 - CMEI Ipê-Amarelo
 - CMEI Joana Razzotto de Castro
 - CMEI João de Barro Preto
 - CMEI Júlia Pallú Zen
 - CMEI Leone Décimo Dal Negro
 - CMEI Luiz Stocco
 - CMEI Luiza Possebon Tozzo
 - CMEI Mari Silva
 - CMEI Maria Scanhusso Vidolim
 - CMEI Meu Tesouro
 - CMEI Nair Mafalda Zaniolo
 - CMEI O Meu Pé de Laranja Lima
 - CMEI O Reino das Delícias
 - CMEI Otília Teixeira Pinto
 - CMEI Papa João Paulo II
 - CMEI Primavera
 - CMEI Profª Irena Ayres Machado
 - CMEI Profª Ivone Nester Ravaglio
 - CMEI Maria da P. S. Cortes
 - CMEI Quero-Quero Aprender
 - CMEI Recando de Gente Miúda
 - CMEI Sabiá Laranjeira
 - CMEI Santa Maria de Los Angeles
 - CMEI Santo Antonio
 - CMEI Sementes do Amanhã
 - CMEI Sossego da Mamãe
 - CMEI Tio João
 - CMEI Trilha das Araucárias
 - CMEI Vovó Rozária

- Escola Rural Municipal Caetano Munhoz da Rocha
 - Escola Rural Municipal Carlos Gomes
 - Escola Municipal Francisco Xavier da Silva
 - Escola Rural Municipal Lilian Viana
 - Escola Rural Municipal Professora Divahê da Cruz Ulrich
 - Escola Rural Municipal Professor Alfredo José Eichel
 - Escola Rural Municipal Sagrado Coração de MARIA
 - Escola Rural Municipal Santo Antonio
 - Escola Rural Municipal São Francisco de Assis
 - Escola Municipal São José
 - Escola Municipal Prof. Pedro Constantino da Rocha
2. Qual a sua faixa etária? Assinale uma das alternativas.
- 18 até 24
 - 25 até 34
 - 35 até 44
 - 45 até 60
 - Acima de 60
3. Há quanto tempo atua como PEDAGOGO?
- 1 ano
 - 5 anos
 - 5 a 10 anos
 - Mais de 10 anos
4. Qual é o seu nível de escolarização?
- Graduação
 - Especialização
 - Mestrado
 - Doutorado.
5. Caso queira obter retorno ao término da pesquisa, referente ao relatório de análise dos dados, informe seu e-mail:

R:

**ATRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC-EI NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:**

6. Marque uma ou mais alternativas que, na sua opinião, define o papel do pedagogo nos encontros de formação para a implementação da BNCC na etapa da Educação Infantil.
- Reprodutor das atividades;
 - Participativo nas discussões;
 - Sem autonomia;
 - Com autonomia;
 - Traz outros artigos/autores para enriquecer as discussões;
 - Adequa as temáticas as necessidades do CMEI.
 - Mediador das discussões;

7. O papel do pedagogo é importante quanto à promoção e organização dos encontros de formação continuada para a implementação da BNCC no CMEI? Explique.
8. O papel do pedagogo é importante durante os encontros de formação continuada para a implementação da BNCC no CMEI, mediando os debates, as reflexões, as dúvidas entre educadores, professores e diretores? Explique.

CARACTERIZAÇÃO DOS MOMENTOS DE FORMAÇÃO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC-EI NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL:

9. Como foram pensados/organizados os encontros de formação para implementação da BNCC ofertados pelo CMEI? Comente.
10. Como pedagogo, responsável por planejar e mediar o programa de formação continuada para a Implementação da BNCC no CMEI onde atua, houve alguma dificuldade? Quais as dificuldades enfrentadas? Comente.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A BNCC-EI PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:

11. Em sua opinião a BNCC para a Educação Infantil trouxe contribuições para a aprendizagem das crianças? Explique.
12. Em sua opinião a BNCC da Educação Infantil trouxe contribuições para a identidade da Educação Infantil no CMEI em que você atua? Explique.
13. Em sua opinião a implementação da BNCC modificou consideravelmente o trabalho pedagógico que já era realizado? Explique.

Obrigada por sua contribuição,
Daniele.

APÊNDICE 3- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PEDAGOGO

1. Em sua opinião quais são as atribuições do pedagogo no processo de implementação da BNCC-EI nos Centros Municipais de Educação Infantil em São José dos Pinhais? Por quê?

Temas de apoio:

- ✓ O pedagogo é mediador de reflexões;
- ✓ O pedagogo é propositor, promove discussões e implementa ações;
- ✓ O pedagogo tem papel formador no município;
- ✓ Uma das suas principais ações é articular as propostas oficiais com a prática docente;
- ✓ Na maioria das vezes é a única fonte de conhecimento para alguns profissionais;
- ✓ O pedagogo conhece o perfil dos profissionais, a comunidade escolar, o contexto, o que possibilita organizar encontros formativos pertinentes e adequados.

2. Como você caracteriza os momentos voltados para a implementação da BNCC-EI no CMEI onde atua?

Temas de apoio:

- ✓ Reuniões Pedagógicas, momentos coletivos de formação;
- ✓ Hora atividade ou permanência, momentos de estudo e formação individual;
- ✓ Previstos em calendário são suficientes;
- ✓ As trocas de conhecimento e experiências por meio de roda de conversa e debates;
- ✓ Os momentos de estudo e reflexão;
- ✓ Momentos de estudos teóricos;
- ✓ Momentos em que relacionamos a teoria com o contexto;
- ✓ Realizamos dinâmicas;

3. Sobre o processo de implementação da BNCC-EI no CMEI onde você atua comente acerca das dificuldades enfrentadas e possibilidades observadas.

Temas de apoio:

- ✓ Resistência do grupo a mudanças;
- ✓ Falta de tempo para formações;
- ✓ Falta de formação para o pedagogo;
- ✓ Falta de comprometimento de alguns profissionais;
- ✓ Retomada pós-pandemia;
- ✓ Dificuldade em envolver as educadoras nas formações;

4. Em sua opinião, a partir da implementação da BNCC houve contribuições da normativa para a Educação Infantil?

Temas de apoio:

- ✓ Protagonismo da criança;
- ✓ Mudança na relação entre o professor (adulto) e a criança;
- ✓ Desconstrução de práticas preparatórias e escolarizantes;
- ✓ Garantia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento;
- ✓ Mudança na prática pedagógica dos professores;
- ✓ Intencionalidades educativas;
- ✓ Brincadeiras e interações;

APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA – PEDAGOGO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA PEDAGOGO

Eu, Daniele da Silva Cercal Rissardi e o professor Doutor Ricardo Antunes de Sá (orientador), pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, vimos por meio deste, convidar os (as) pedagogos (as) atuantes nos Centros Municipais de Educação Infantil de São José dos Pinhais, a participarem do estudo intitulado: “O pedagogo no processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil à luz do Pensamento Complexo”. O estudo faz parte da pesquisa em nível de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. A pesquisa visa caracterizar as atribuições pedagógicas do pedagogo no processo de implementação da BNCC da Educação Infantil nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) em São José dos Pinhais (SJP) – PR.

a) O objetivo desta pesquisa é caracterizar as atribuições pedagógicas do pedagogo no processo de implementação da BNCC-EI (BRASIL, 2017) nos Centros Municipais de Educação Infantil em São José dos Pinhais - PR.

b) O (a) pedagogo (a) que aceitar participar desta pesquisa responderá a um questionário com perguntas fechadas e abertas, enviado por e-mail, em *google docs* e, também, de uma entrevista semiestruturada.

c) As entrevistas semiestruturadas serão realizadas por videoconferência e gravadas. Tanto as respostas dos questionários quanto as gravações das entrevistas serão arquivadas pelos pesquisadores em pastas que ficarão armazenadas e sob zelo dos mesmos até o fim da pesquisa e defesa da dissertação, quando, então, serão excluídas pelos pesquisadores.

d) Caso o (a) pedagogo (a) aceite participar da entrevista, a mesma acontecerá via videoconferência pela plataforma *google meet* de tal modo a preservar a individualidade e o sigilo das respostas e terá duração de no máximo 60 minutos. A videoconferência será gravada e depois salva em uma pasta do *notebook* dos pesquisadores, os quais ficarão armazenados e sob zelo dos mesmos até o fim da pesquisa e da defesa da dissertação, quando, então, serão excluídas pelos pesquisadores.

e) Jamais serão revelados nomes, ou divulgados as gravações dos participantes da entrevista.

f) A entrevista acontecerá como uma conversa e o (a) pedagogo (a) o (a) qual terá a liberdade de não responder algumas perguntas propostas, se assim preferir. Também, se o (a) pedagogo (a) sentir-se desconfortável com a gravação, a entrevista poderá ser interrompida e reagendada para o modo presencial, em uma sala disponibilizada pelo Centro Municipal de Educação Infantil, para que então as respostas sejam anotadas manualmente pelos pesquisadores em caderno de campo.

g) Os benefícios esperados com a pesquisa são: espera-se que a pesquisa contribua para caracterizar as atribuições pedagógicas do pedagogo no processo de implementação da normativa federal (BRASIL, 2017). Estima-se sistematizar proposições para o processo de implementação da BNCC e para a prática do pedagogo à luz do referencial teórico.

h) A pesquisadora Daniele da Silva Cercal Rissardi, residente em São José dos Pinhais, poderá ser localizada em sua residência, situada a Rua Adolfo Saviski, 566 – Bairro: Santo Antônio, São José dos Pinhais – Paraná – CEP 83025-640 por agendamento de horário ou pelo celular (41)996953616 ou por e-mail: danielecercalrissardi2015@gmail.com. O professor da UFPR, Ricardo Antunes de Sá, orientador responsável por essa pesquisa, poderá ser localizado na Universidade Federal do Paraná, Rua Rockefeller, 57 – Campus Rebouças – Sala 224 – Curitiba/PR, no período da tarde ou por agendamento no horário que lhe for conveniente pelo telefone (41)991946217 ou por e-mail: antunesdesa@gmail.com para

esclarecer eventuais dúvidas que o senhor/ senhora possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

i) Sua participação nesta pesquisa é voluntária e se o (a) senhor (a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

j) As informações relacionadas ao estudo serão conhecidas somente pelos responsáveis da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob a forma codificada, para que a **identidade do participante seja preservada e seja mantida a confidencialidade.**

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o senhor/ senhora não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação na pesquisa.

l) Se tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, o senhor/ senhora 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 telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. 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 ____.

O(a) pedagogo(a).

Ricardo Antunes de Sá
Pesquisador Responsável

Daniele da Silva Cercal Rissardi
Pesquisadora Colaboradora

APÊNDICE 5 – RECORRÊNCIA DE RESPOSTAS NA QUESTÃO 6 DO QUESTIONÁRIO

Alternativa	Recorrência de Resposta
Reprodutor de atividades	1
Participativo nas discussões	17
Sem autonomia	1
Com autonomia	15
Traz outros artigos/autores para enriquecer as discussões	19
Adequa as temáticas as necessidades do CMEI	20
Mediador de discussões	20

APÊNDICE 6 - ANÁLISE DA QUESTÃO 7 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DO QUESTIONÁRIO

FORMAÇÃO CONTINUADA	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS	TOTAL DE INSIDÊNCIAS: 7
Na formação continuada dos profissionais da educação.	Q7P5T2
Pois acredito que ele seja a ponte entre CMEI e os encontros formativos.	Q7P10T2
Assim o papel do pedagogo é importantíssimo na formação continuada.	Q7P15T2
[...] incentivar que o professor participe dos encontros de formação continuada.	Q7P18T2
Assim temos formação continuada [...] e dessa forma temos subsídios para trabalhar com a equipe dentro do CMEI.	Q7P19T2
Os momentos de formação continuada auxiliam o pedagogo a atender as demandas trazidas e anunciadas pelos docentes enquanto estes buscam organizar as suas propostas, tais momentos ocorrem durante a hora-atividade, durante os dias pedagógicos e até mesmo nas visitas rápidas em sala, na qual o pedagogo observa a dinâmica entre crianças-crianças, crianças-espacos, crianças-adultos.	Q7P24T2
[...] organizar momentos que se consolide a formação continuada [...].	Q7P25T2
PEDAGOGO MEDIADOR	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS	TOTAL DE INSIDÊNCIAS: 7
[...] sempre nos encontros falamos, conversamos, refletimos trechos da BNCC acompanhada com o nosso Referencial Curricular.	Q7P1T3
No caso da implementação da BNCC esse papel torna-se ainda mais imprescindível, pois trata-se de uma mudança curricular significativa que precisa ser mediada, estudada e explorada com a equipe do CMEI.	Q7P5T3
O pedagogo é o mediador desse processo [...].	Q7P7T3
[...] e mediar dúvidas, anseios e reflexões pertinentes à realidade.	Q7P9T3
[...] pedagogo medeia [...].	Q7O12T3
O pedagogo tem o papel de mediar às discussões [...].	Q7P18T3
Porém nós como Pedagogos precisamos estudar muito e também termos formação a respeito do assunto para conseguirmos mediar às discussões!	Q7P20T3
PEDAGOGO FORMADOR	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS	TOTAL DE INSIDÊNCIAS: 6
No nosso município o pedagogo tem um papel formador [...].	Q7P4T1
Pedagoga é a ponte, é formadora [...].	Q7P9T1
Pois além do papel formador na unidade acompanha e orienta as práticas pedagógicas que acontecem no CMEI.	Q7P12T1
O pedagogo aqui em São José dos Pinhais tem o	Q7P17T1

papel de formador, dessa forma se torna imprescindível nessa implementação.	
Em nosso município a secretaria tem uma visão de pedagogo formador.	Q7P18T1
O papel do pedagogo formador [...].	Q7P25T1
PEDAGOGO PROPOSITOR	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS	TOTAL DE INSIDÊNCIAS: 6
[...] proporcionando ao grupo ampliação de conhecimentos, reflexão e discussões pertinentes.	Q7P4T4
O pedagogo é um dos responsáveis por sempre estar colocando sua equipe atualizada de todas as normas, diretrizes a respeito do trabalho.	Q7P6T4
[...] é ele quem promove as discussões e implementações.	Q7P7T4
Pois é o pedagogo que traz as discussões, textos, adequações para a implementação da BNCC no CMEI, encontros e formação continuada de qualidade, para enriquecer e tornar significativa a educação infantil.	Q7P14T4
[...] para isso precisa organizar os momentos das formações para que os demais profissionais estejam por dentro do trabalho da BNCC.	Q7P16T4
[...] é dar visibilidade e espaço para reflexões, estudo, planejamento, trocas de saberes.	Q7P25T4
PROCESSO CENTRALIZADO NO PEDAGOGO	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS	TOTAL DE INSIDÊNCIAS: 4
Pois na maioria das vezes ou tão somente, é o pedagogo que apresenta a BNCC aos professores [...].	Q7P1T7
Pois os professores e educadores deveriam dispor de tempo para leitura e pesquisa de diferentes temáticas referentes ao trabalho em sala com as crianças. Porém sabemos que essa é uma realidade distante.	Q7P15T7
Pois somos na maioria das vezes a única fonte de conhecimento para alguns profissionais.	Q7P22T7
Tendo em vista que é ele que está na linha de frente para a implementação da BNCC.	Q7P23T7
PEDAGOGO ARTICULADOR	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS	TOTAL DE INSIDÊNCIAS: 3
Para sensibilizar e estabelecer uma relação entre a teoria e a prática.	Q7P13T5
O papel do pedagogo é muito importante, pois ele é o articulador que vai orientar e acompanhar o trabalho [...].	Q7P16T5
O pedagogo, entre tantas tarefas que realiza, tem a articulação entre as propostas oficiais para o currículo da Educação Infantil e a prática docente como uma de suas principais ações.	Q7P24T5
LEITURA DE CONTEXTO	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS	TOTAL DE INSIDÊNCIAS: 2
É o pedagogo que acompanha o trabalho pedagógico no cotidiano e conhece o perfil dos profissionais, da unidade e da comunidade escolar, conhecendo desta forma, as necessidades específicas do grupo de trabalho o que possibilita organizar encontros formativos que respondam	Q7P8T6

mais adequadamente às necessidades/potencialidades daquele grupo naquele momento.	
[...] quem consegue perceber, observar o contexto local [...].	Q7P9T6

APÊNDICE 7 – TEMÁTICAS NÃO CATEGORIZADAS DA QUESTÃO 7 DO QUESTIONÁRIO

TEMÁTICAS NÃO CATEGORIZADAS	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
Visto que a mantenedora não oferta formação continuada diretamente para os professores.	Q7P2N1
Por ter uma leitura mais técnica da base e realizar as transições a toda a comunidade escolar.	Q7P3N2
A implementação da BNCC tem se dado, em nosso CMEI, com estudos sobre o nosso Referencial Municipal Curricular de São José dos Pinhais, que está adequado a BNCC.	Q7P11N3
No entanto, se faz necessário que ele também tenha acesso e tempo para estudos e formações.	Q7P12N4
[...] desafio ampliar o olhar para a autonomia da criança, e, por consequência a autonomia docente, seria, o que muitos pesquisadores relatam, a autonomia partilhada, na qual o adulto assume seu papel enquanto promotor e incentivados das propostas que ampliam as aprendizagens infantis.	Q7P24N5

APÊNDICE 8 - ANÁLISE DA QUESTÃO 8 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DO QUESTIONÁRIO

FORMAÇÃO CONTINUADA	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 8
[...] organizar as formações.	Q8P2T2
O pedagogo proporciona ao grupo momento de formação, que engloba reflexão e amplia os conhecimentos através de novos artigos, textos, discussões e junção das orientações da prática X BNCC.	Q8P4T2
O papel do pedagogo é fundamental durante os encontros de formação continuada sobre a BNCC.	Q8P5T2
Estratégias formativas diferentes podem auxiliar num melhor debate e interesse.	Q8P9T2
[...] estabelece estratégias formativas.	Q8P13T2
Sim, pois ainda temos bastante dúvidas quanto a este tema, e é justamente nos encontros e com reflexões e debates que conseguiremos atingir nossos objetivos.	Q8P14T2
[...] através de estudos que acontecem nos horários de permanência e nas reuniões pedagógicas.	Q8P15T2
As formações continuadas quando exercidas dialogicamente (quando o pedagogo se põe aberto a escuta) oportuniza que essas inquietações e as dúvidas sejam refletidas em grupo e que o próprio grupo busque alternativas de mudanças e de adequações.	Q8P24T2
PEDAGOGO MEDIADOR	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 6
Sim, e pode fazer esta mediação tanto nos encontros formativos quanto no dia-a-dia, o pedagogo está próximo do grupo de trabalho, acompanha a construção de planejamentos e práticas [...].	Q8P8T3
Embora todos sejamos aprendizes e estejamos nos aprofundando, é de suma importância debater e descobrir quais as dúvidas permeiam o entendimento de cada servidor, para que possamos saná-las ou pesquisar para esclarecê-las.	Q8P11T3
Muito importante tanto na organização, promoção como na mediação das reflexões.	Q8P17T3
[...] facilita essa troca e mediação com a equipe no CMEI.	Q8P19T3
Sim, de extrema importância, porém nós como pedagogos precisamos estudar muito e também termos formação a respeito do assunto para conseguirmos mediar às discussões.	Q8P20T3
Através da discussão e troca de experiências, os conhecimentos são ampliados.	Q8P21T3
PEDAGOGO ARTICULADOR	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO

RESPOSTAS	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 6
Acredito que o principal desafio é contribuir para que os professores compreendam formas das práticas pedagógicas dialogarem com as concepções da BNCC.	Q8P5T5
Sim, ele faz as costuras pedagógicas necessárias, exemplifica, sugere, dialoga, compartilha.	Q8P7T5
É indispensável, pois articula as reflexões da equipe gestora [...].	Q8P13T5
O pedagogo é que vai fazer a articulação entre a teoria e a prática.	Q8P16T5
O pedagogo é o articulador de todo esse processo buscando a reflexão profissional do professor frente a sua práxis pedagógica.	Q8P18T5
Pois ao trazer textos, práticas baseadas na BNCC, levo minhas colegas a repensar.	Q8P22T5
PEDAGOGO PROPOSITOR	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 5
[...] sendo assim na maioria dos encontros apresentamos aos professores, textos, imagens, vídeos, citações, que trazem grandes reflexões sobre a Educação Infantil e os estudos da infância.	Q8P1T4
Sim por meio de escutas e do diálogo podemos definir em conjunto estratégias para implementar mudanças e alinharmos nossa proposta pedagógica a BNCC.	Q8P3T4
[...] possibilita momentos de escuta das inquietações da equipe docente, apresenta os dados de observação [...].	Q8P13T4
É importante, pois é o pedagogo que vai conduzir, organizar o grupo de tal forma que a implementação da BNCC ocorra [...].	Q8P15T4
O Pedagogo precisa planejar situações que possibilitem de fato momentos de reflexão e aprendizagem que privilegie a construção do conhecimento entre o grupo.	Q8P25T4
PEDAGOGO FORMADOR	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 3
Em nosso município o pedagogo tem como um dos papéis ser formador [...].	Q8P1T1
Todos possuímos linguagens de aprendizagem e entendimento diferentes. Um pedagogo formador está atento a isso.	Q8P9T1
Por termos essa característica de pedagogo formador [...].	Q8P19T1
LEITURA DE CONTEXTO	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 2
[...] considerando o contexto das práticas desenvolvidas no CMEI a partir da caminhada da unidade com seus acertos e fragilidades.	Q8P2T6
[...] trazendo para a reflexão e o debate as questões que emergem do próprio contexto.	Q8P8T6
PROCESSO CENTRALIZADO NO PEDAGOGO	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 1
Infelizmente o interesse não parte de todos.	Q8P9T7

APÊNDICE 9 – TEMÁTICAS QUE NÃO APRESENTARAM INCIDÊNCIA PARA CATEGORIZAÇÃO NA QUESTÃO 8 DO QUESTIONÁRIO

TEMÁTICAS NÃO CATEGORIZADAS	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
Sem dúvida, é fundamental. Não só da BNCC, mas de todo o processo que permeia as ações pedagógicas na unidade.	Q8P6N1
É importante, embora acredite que as reflexões são poucas devido à falta de discussão.	Q8P10N2
Sim, pela mesma razão descrita na resposta da questão anterior.	Q8P12N3
Sem dúvida a presença do pedagogo é essencial, daí vem à importância desse profissional em todas as unidades.	Q8P19N4
Sim, pela aplicabilidade da BNCC.	Q8P23N5
É perfeitamente normal que toda mudança inquiete, pois, é mais tranquilo realizar aquilo que já dominamos. A BNCC faz uma importante mudança na prática docente, muda o foco da “atividade” para a criança, o aprendizado e o desenvolvimento destas, por meio das experiências que o adulto organiza. Tal ação, gerou, e gera, muitas inseguranças nos professores, que costumam perguntar: E agora? O que eu fazia posso continuar fazendo? Essas reflexões, entre tantas outras, quando trazidas para o coletivo ampliam o olhar do adulto sobre a sua prática e provocam mudanças, mesmo que pequenas;	Q8P24N6

APÊNDICE 10 - ANÁLISE DA QUESTÃO 9 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DO QUESTIONÁRIO

REUNIÃO PEDAGÓGICA	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 9
“Nas reuniões pedagógicas.”.	Q9P1T1
“Desde o início da implementação da BNCC, os encontros são ofertados nas reuniões pedagógicas. Algumas reuniões não específicas, mas sempre baseando-se na BNCC.”.	Q9P6T1
“Durante as reuniões pedagógicas [...] com o grande grupo.”.	Q9P7T1
“[...] reuniões pedagógicas [...]”.	Q9P9T1
“[...] nas reuniões pedagógicas.”.	Q9P10T1
“Os principais encontros aconteceram nos momentos de reunião pedagógica, onde é possível reunir toda a equipe.”.	Q9P14T1
“Durante as reuniões pedagógicas [...]”.	Q9P15T1
“[...] reuniões pedagógicas [...]”.	Q9P16T1
“Além das reuniões [...]”.	Q9P17T1
TROCAS DE CONHECIMENTO E EXPERIÊNCIAS POR MEIO DE RODA DE CONVERSA E DEBATES	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 8
“[...] e fomos discutindo [...]”.	Q9P3T2
“[...] e conversas.”.	Q9P4T2
“[...] rodas de conversa em que ocorrem trocas de conhecimentos e experiências.”.	Q9P5T2
“[...] para discussão [...]”.	Q9P12T2
“[...] nas trocas e no cotidiano.”.	Q9P16T2
“Pensando numa sequência de reflexões e debates necessários antes de se falar numa mudança de paradigmas.”.	Q9P13T2
Os momentos de formação são pensados de forma com que os profissionais possam realizar trocas entre si, e com outros profissionais, como o último encontro, no qual contamos com a participação dos profissionais de outro CMEI, o que amplia as discussões e garante um caminhar parecido no que tange as ações relativas ao entendimento de conceitos como: infância, criança, campos de experiência, organização dos espaço, rotina, pareceres avaliativos, entre outros.	Q9P20T2
“[...] debates.”.	Q9P23T2
PANDEMIA E OS ENCONTROS VIRTUAIS, FORMAÇÕES REMOTAS E O USO DAS TECNOLOGIAS	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 10
“Em 2021 foram encontros virtuais [...]”.	Q9P2T3
“[...] (já que estávamos em trabalho remoto) onde iniciamos com reuniões online [...]”.	Q9P3T3
“Todos foram durante a pandemia, dessa forma foram online.”.	Q9P4T3
“Durante a pandemia foram online [...] com [...] vídeos [...]”.	Q9P8T3
“Durante a pandemia os encontros com o grupo todo aconteciam com mais frequência, pois	Q9P9T3

estávamos no CMEI sem as crianças.”.	
“[...] e vídeos com qualidade e referência.”.	Q9P10T3
“[...] durante a pandemia foi realizado também um trabalho no Google Sala de Aula que foi bem interessante.”.	Q9P12T3
“[...] por meio de materiais disponibilizados no drive e compartilhados no whatsapp.”.	Q9P15T3
“Em um primeiro momento, em 2021 foram encontros online, via plataforma meet. [...]. Organizamos grupos de WhatsApp para tirar dúvidas e postar fotos de práticas de sala de aula [...]”.	Q9P20T3
“[...] fóruns [...]”.	Q9P23T3
FOCO NA TEORIA	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 8
“[...] com leitura de textos [...]”.	Q9P4T4
“[...] selecionados textos para leitura [...]”.	Q9P5T4
“[...] foram encontros com leitura, estudo de textos [...]”.	Q9P8T4
“[...] Com textos [...]”.	Q9P10T4
“Temos liberdade para incluímos textos [...]”.	Q9P17T4
“Além destes momentos, sempre busco trazer materiais que subsidiem o trabalho dos professores e dos educadores [...]”.	Q9P20T4
“Foram realizadas leituras [...]”.	Q9P23T4
“Foi em 2018, iniciamos estudando os direitos de aprendizagem. Tínhamos que elencar uma fotografia do CMEI para ilustrar cada direito.”.	Q9P24T4
HORA ATIVIDADE OU PERMANÊNCIA	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 6
“[...] e com pequenos grupos nos momentos de hora atividade [...]”.	Q9P7T5
“[...] durante as permanências em grupo menores.”.	Q9P9T5
“Nos momentos de hora-atividades [...]”.	Q9P10T5
“[...] em momentos de hora atividade do professor [...]”.	Q9P15T5
“[...] permanências [...]”.	Q9P16T5
“[...] semanalmente tenho um tempo para conversar com as professoras durante a hora atividade [...]”.	Q9P17T5
FOCO NO CONTEXTO	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 6
“[...] pensamos nos planejamentos, de que forma deveríamos organizar o trabalho em sala.”.	Q9P3T6
“São escolhidas temáticas que identificamos necessidade de maior aprofundamento [...]”.	Q9P5T6
“Sempre pautados nas dificuldades do dia a dia.”.	Q9P13T6
“Foram pensados com base na observação das práticas ofertadas no CMEI [...]”.	Q9P18T6
“[...] trabalhando com exemplos da nossa própria realidade.”.	Q9P19T6
“Priorizamos planejamento e os pareceres descritivos.”.	Q9P22T6
REFLEXÕES	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 5

“[...] fazendo reflexões [...]”.	Q9P3T7
“[...] e muita reflexão sobre a prática.”.	Q9P8T7
“Pensando numa sequência de reflexões [...]”.	Q9P13T7
“[...] incentivando o (re) significar.”.	Q9P18T7
“Sempre levando para as profissionais a importância do protagonismo infantil.”.	Q9P22T7
CALENDÁRIO LETIVO	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 5
“Foi elaborado um cronograma com datas específicas e [...]”.	Q9P3T18
“[...] previstas em calendário [...]”.	Q9P7T8
“Este ano os encontros acontecem conforme calendário letivo [...]”.	Q9P9T8
“A organização ocorreu de acordo com as datas previstas em calendário.”.	Q9P11T8
“[...] em dois momentos previstos em calendário com dispensa de crianças.”.	Q9P20T8
FOCO NAS DINÂMICAS	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 4
“[...] dinâmicas [...]”.	Q9P2T9
“[...] organizadas dinâmicas para sensibilizar [...]”.	Q9P5T9
“[...] dinâmicas que possam enriquecer e auxiliar a compreensão das professoras.”.	Q9P17T9
“Sempre de forma dinâmica [...]”.	Q9P19T9
ESTUDOS	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 3
“[...] com estudo em grupos [...]”.	Q9P2T10
“Nos momentos de estudos [...]”.	Q9P16T10
“[...] com estudos por temáticas e com tarefas para as profissionais [...]”.	Q9P25T10
PRESENCIAL PÓS PANDEMIA	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 3
“Agora no período presencial, algumas situações como: falta de professor e inúmeras dificuldades com as crianças, nos apontam questões específicas e as dificuldades de cada professor se mostram no cotidiano. Preciso urgente repensar.”.	Q9P3T11
“[...] com o retorno das atividades presenciais foram [...]”.	Q9P8T11
“Esse ano a organização foi presencial [...]”.	Q9P20T11
SEMED OU MANTENEDORA	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 3
“[...] e nos encontros formativos ofertados pela mantenedora.”.	Q9P10T12
“Foram realizados a partir de orientações da Semed [...]”.	Q9P12T12
“Sempre temos uma formação feita pela SEMED, que antecede as nossas reuniões pedagógicas, onde a teoria e a prática são associadas, depois organizamos nossas próprias formações que são enviadas para a equipe da SEMED acompanhar.”.	Q9P17T12
ARTICULAÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 2
“[...] em que as profissionais conseguiram	Q9P19T13

articular a teoria com a prática [...]”.	
“[...] sugestões de práticas e textos.”.	Q9P20T13
ESTUDO DO REFERENCIAL PARA DEMANDA DO PPP	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 2
A temática foi a apresentação do novo Referencial Curricular e demandas relativas ao PPP.	Q9P20T14
“Estamos fazendo estudos do Referencial Curricular de São José dos Pinhais (2020) [...] contribuindo para a construção do PPP de nossa unidade.”.	Q9P25T14

APÊNDICE 11 – TEMÁTICAS QUE NÃO APRESENTARAM INCIDÊNCIA PARA CATEGORIZAÇÃO NA QUESTÃO 9 DO QUESTIONÁRIO

TEMÁTICAS NÃO CATEGORIZADAS	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
“[...] conselho CMEI e [...]”.	Q9P9N1
“Esse é um processo lento, tendo em vista o nível de leituras, vivências e comprometimento de cada uma.”.	Q09P17N1
“Acredito que nesta unidade não houveram encontros para implementação da BNCC, uma vez que percebi o desconhecimento do grupo de professores, não sabiam nem o que eram os códigos da BNCC ou como liam.”.	Q9P21N1
“Infelizmente nos anos 2019 – 2020 – 2021 ficamos sem pedagogo na unidade e somente agora as formações irão continuar.”.	Q9P24N1

APÊNDICE 12 - ANÁLISE DA QUESTÃO 10 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DO QUESTIONÁRIO

FALTA DE TEMPO PARA FORMAÇÕES	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 9
“Acredito que a maior dificuldade é o pouco tempo destinado para a formação continuada no CMEI. As professoras têm hora-atividade, mas muitas vezes é necessário destinar para outras tarefas que também são essenciais.”.	Q10P5T1
“Tempo para conversar melhor com as profissionais, pois ocorrem muitas faltas e conseqüentemente não ocorre a permanência.”.	Q10P7T1
Poucos momentos de formação.	Q10P9T1
“A maior dificuldade é o tempo para estudos mais aprofundados.”.	Q10P12T1
“Tempo para estudo.”.	Q10P17T1
“Pouco tempo para estudo, pois a BNCC e o Referencial Curricular do Município são documentos novos ainda estamos em constante análise, reflexão e estudo dos mesmos.”.	Q10P18T1
“Eu encaro como um problema essa correria pra fazer de tudo um pouco dentro do CMEI. Precisava vivenciar mais o dia a dia em sala com as crianças e professores a fim de entender na prática o que ocorre para não ficar só na teoria e não entender da aplicabilidade de uma ou outra proposta.”.	Q10P19T1
“Devido a demanda de trabalho que enfrentamos ano passado (pandemia e pós pandemia) faltou tempo para aprofundamento de estudos.”.	Q10P21T1
“Sempre encontramos dificuldades. A maior dela é realmente a falta de tempo dos professores, no que se refere a ampliar suas leituras, embora na minha unidade não tenha falta de pessoal, as professoras e as educadoras tem muitas demandas diárias (organizar materiais para as propostas, organizar espaços, observar as crianças e criar estratégias de registro), embora muitas busquem manter-se atentas as leituras propostas pela pedagoga e ou trazidas por elas.”.	Q10P24T1
RESISTÊNCIA DO GRUPO À MUDANÇA	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 8
“Realizamos apenas dois encontros, ainda encontram-se na fase do repúdio, do descontentamento, da insegurança de mudar, acredito que serão inúmeras dificuldades, grupo resistente a mudanças, mas estou ouvindo-as, anotando, conversando, pautando com teorias de pesquisadores da infância, mas tem muito trabalho pela frente.”.	Q10P1T2
“Mudança de paradigmas que se apreenderam avessos a alteração do modelo utilizado anteriormente.”.	Q10P3T2
“Toda mudança gera desconforto e como tivemos que mudar nossa forma de planejar, gerou certa insegurança por parte da equipe.”.	Q10P6T2

“Pensamentos contrários à mudança. A questão política atual piora bastante uma mudança de mentalidade.”.	Q10P9T2
“Ainda muita escolarização. Resistência de alguns em se adequar.”.	Q10P10T2
“No início tivemos algumas dificuldades, pois é tudo muito novo. Mas aos poucos fomos percebendo que é só uma nova maneira de organizar, planejar e colocar em prática o que já estamos trabalhando com muita reflexão e ação.”.	Q10P14T2
“A maior dificuldade é a resistência de alguns professores em fazer mesmo pequenas leituras, em exercitar uma tentativa de escrita, em reproduzir uma vivência. Não posso afirmar, mas tenho fortes suspeitas que a maioria dos professores ainda não leu o Referencial Teórico do Município.”.	Q10P15T2
“As dificuldades no geral esbarram na necessidade de fazer a equipe entender que precisaríamos nos desconstruir para compreender o trabalho a ser realizado, de lembrar todos os dias que a criança é o centro de tudo isto, que os objetivos a serem elencados numa proposta vem depois, etc.”.	Q10P19T2
QUESTÕES ADMINISTRATIVAS	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 2
“A dificuldade se apresenta pelo fato de termos educadoras e atendentes, são resistentes a algumas questões legais deixam a critério delas estudar ou não. Com as professoras é muito tranquilo, discutimos sobre as dúvidas, pesquisamos e elas tentam aplicar o que estudam em seu trabalho em sala com as crianças.”.	Q10P11T3
“A principal dificuldade que encontro é envolver na formação os educadores que atendem as crianças de zero a três anos, considerando o cenário do município de São José dos Pinhais, em que os profissionais dessa modalidade não fazem parte do quadro do Magistério.”.	Q10P25T3
FALTA DE FORMAÇÃO PARA O PEDAGOGO	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 3
“A minha maior dificuldade é não participar de formações por parte da mantenedora. Quando o pedagogo se fortalece teoricamente com auxílio de técnicos tudo fica mais fácil na unidade.”.	Q10P2T4
“As dificuldades estão relacionadas ao meu próprio conhecimento sobre o assunto, porém encaro como construção de conhecimento coletiva, em que todas aprendem e ensinam.”.	Q10P8T4
“Sim, muitas. Principalmente o fato de precisar de formação também para poder fazer isso!”.	Q10P20T4
DESINTERESSE DO GRUPO	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 3
“Falta de comprometimento de alguns.”	Q10P7T5
“Acredito que a maior dificuldade foi nos dois últimos anos onde as formações tiveram que ser	Q10P16T5

on-line e nem sempre as participações eram efetivas.”.	
“Sempre temos desafios. Sempre encontramos profissionais que não acreditam na proposta. “Fingem” trabalhar.”.	Q10P22T5

APÊNDICE 13 – TEMÁTICAS QUE NÃO APRESENTARAM INCIDÊNCIA PARA CATEGORIZAÇÃO NA QUESTÃO 10 DO QUESTIONÁRIO

TEMÁTICAS NÃO CATEGORIZADAS	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
“Não.”.	Q10P4N1
“Muitos casos de inclusão.”.	Q10P7N1
“Outra dificuldade recente é com relação à hora-atividade das professoras, que atualmente, por falta de profissionais, não está garantida, o que dificulta tanto o estudo como colocar em prática algumas mudanças que identificamos necessárias.”.	Q10P8N1
“Muitos profissionais novos na rede.”.	Q10P10T3
“As dificuldades são constantes. Estamos sempre refletindo e buscando estratégias de como estabelecer uma relação entre a teoria e a prática condizentes com os documentos vigentes para a Educação Infantil, de uma forma que os educadores saibam justificar suas escolhas baseadas em conhecimento teórico.”.	Q10P13N1

APÊNDICE 14 - ANÁLISE DA QUESTÃO 11 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DO QUESTIONÁRIO

CRIANÇA PROTAGONISTA	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 9
“A estrutura proposta trouxe um olhar diferenciado da relação da criança, da ação pedagógica dos recursos a serem utilizados e de norteadores teóricos metodológicos.”.	Q11P3T1
“A BNCC traz a valorização da criança.”.	Q11P4T1
“Acredito que a BNCC contribuiu para o planejamento e execução de propostas pedagógicas mais significativas que valorizam a infância e dessa forma promovem uma aprendizagem com qualidade.”.	Q11P5T1
“A BNCC formaliza uma orientação que consolida uma concepção que valoriza as crianças como sujeitos ativos de suas próprias aprendizagens.”.	Q11P8T1
“Colocá-las como o foco de planejamento e das ações é muito importante, pois mostra que são extremamente capazes de aprender, ensinar e pesquisar.”.	Q11P11T1
“Trouxe contribuições significativas com relação à consideração maior ao desenvolvimento, interesse, conhecimento e autonomia da criança.”.	Q11P12T1
“Agora temos que ouvir e sentir primeiro o que a criança nos manifesta ou o desejo da turma, para depois pensar em como planejar, observar e refletir sobre a prática aplicada.”.	Q11P14T1
“Com certeza, olhar a criança como protagonista é a maior contribuição.”.	Q11P17T1
“[...] as propostas dentro da rotina são exploradas significativamente revelando o protagonismo da criança no seu desenvolvimento e relacionamento social.”.	Q11P18T1
“Aos poucos a equipe está entendendo, praticando, errando, acertando, mas, principalmente vendo a criança ser o centro desse trabalho todo.”.	Q11P19T1
“Contribuí para a valorização da expressão infantil como um todo e o respeito às infâncias. É a criança exercendo o seu protagonismo.”.	Q11P22T1
GARANTIA DE DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 5
“Trouxe liberdade e garantia de direitos das crianças.”.	Q11P10T2
“Acredito que a implementação dos direitos de aprendizagem.”.	Q11P16T2
“Perpassando pelos direitos de aprendizagem.”.	Q11P18T2
“Cabe sempre ressaltar que o objetivo principal da BNCC é que ela garante os 6 direitos de aprendizagem, e que eles devem ser observados em todos os momentos de organização das propostas para as crianças. Quando conseguirmos	Q11P24T2

realizar essas organizações com foco nos direitos teremos sim contribuições significativas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.”.	
“Principalmente porque estabelece os seis direitos de aprendizagem, garantindo que as experiências propostas estejam atreladas a eles.”.	Q11P25T2
A BNCC-EI FORTALECE O TRABALHO EM CURSO	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 4
“Em nossa unidade já tínhamos desde a sua inauguração em 2014 a prática de uma Educação Infantil mais liberta e autoral, mas penso que a BNCC veio para fortalecer mais ainda.”.	Q11P2T3
“Embora alguns conceitos e práticas já vinham sendo debatidos e colocados em prática há algum tempo.”.	Q11P8T3
“Em nosso Município, já estávamos fazendo um trabalho bem diferenciado com as crianças na Educação Infantil.”.	Q11P15T3
“Trouxe no caso do município ampliação e novas práticas.”.	Q11P23T3
DESMISTIFICA O PREPARO PARA O EF	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 2
“Desmistificando a Educação Infantil como “preparo” para o Ensino Fundamental.”.	Q11P4T5
“Mas acredito que para quem ainda estava trabalhando na Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental a BNCC veio com inúmeras mudanças importantes.”.	Q11P15T5
BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 2
“A BNCC possibilitou o brincar de qualidade para as crianças.”.	Q11P13T6
“Tendo como eixo central as interações e brincadeiras, levando em conta os campos de experiência.”.	Q11P18T6

APÊNDICE 15 – TEMÁTICAS QUE NÃO APRESENTARAM INCIDÊNCIA PARA CATEGORIZAÇÃO NA QUESTÃO 11 DO QUESTIONÁRIO

TEMÁTICAS NÃO CATEGORIZADAS	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
“Acredito que a BNCC quando implementada adequadamente, com boas práticas de pesquisas e experiências, trará muitas contribuições. Ainda não foi possível perceber na prática.”.	Q11P1N1
“Ela modificou a maneira de organizar alguns conceitos e nomenclaturas.”.	Q11P6N1
“Trouxe muitos avanços no sentido de garantir a autonomia das crianças. Uma visão integrada de currículo.”.	Q11P7N1
“Sou contra uma base comum, já que acaba padronizando conceitos e comportamentos a respeito do educar.”.	Q11P9N1
“Acredito que sim! Unificando a nível de Brasil, as crianças terão as mesmas oportunidades!”.	Q11P20N1
“Pensando que a BNCC acabou destrinchando as Diretrizes, penso que teve um ganho para as crianças.”.	Q11P21N1

APÊNDICE 16 - ANÁLISE DA QUESTÃO 12 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DO QUESTIONÁRIO

AINDA NÃO FOI POSSÍVEL PERCEBER	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 6
“Nos locais onde foi implementada, o que ainda não foi possível perceber por aqui.”	Q12P1T1
“Os dois anos de suspensão das atividades, devido à pandemia do COVID-19 foram extremamente prejudiciais para essa etapa e impediu que a BNCC fosse colocada em prática o que está sendo possível somente agora; Penso que essa pergunta poderá ser respondida com mais certeza daqui a algum tempo.”	Q12P5T1
“Ainda estamos engatinhando, muitas vezes precisamos retornar a conceitos básicos, mas existem também muitos avanços no sentido de uma melhor compreensão e visão dessa etapa de vida e o que lhe compete.”	Q12P7T1
“Mas, ainda estamos em um processo de implementação. Para alguns profissionais, ainda é um desafio.”	Q12P13T1
“Para perceber é preciso se apropriar da teoria e trazer para a sua prática cotidiana.”	Q12P15T1
“Estamos em fase de aprendermos sobre.”	Q12P20T1
FORTALECE O TRABALHO EM CURSO	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 6
“Pois as diretrizes de 2009 eram seguidas e nela não tivemos muitas alterações.”	Q12P2T2
“Reafirmar o protagonismo infantil como primordial ao pleno desenvolvimento da criança.”	Q12P3T2
“Consolidou mais a especificidade e conceitos que permeiam a Educação Infantil.”	Q12P12T2
“Fortaleceu um trabalho que muitas já acreditavam e realizavam.”	Q12P16T2
“Documento que veio reforçar a importância da Educação Infantil.”	Q12P21T2
“Ampliou essa consciência.”	Q12P23T2
MUDANÇA NO COTIDIANO	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 4
“A própria pedagogia dos campos já mostra uma transformação no olhar para a criança e a Educação Infantil.”	Q12P10T3
“Percebo as professoras ouvindo mais os pequenos e afinando o olhar sobre o que é importante para eles.”	Q12P11T3
“As crianças estão mais participativas, questionadoras e atentas aos resultados das produções e atitudes.”	Q12P14T3
“Todas as paredes do CMEI retratam essa identidade.”	Q12P22T3
DESMISTIFICA O PREPARO PARA O EF	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 2
“[...] já não existe mais uma visão de “preparo” para o ensino fundamental [...]”	Q12P7T4

<p>“Ela nos coloca num protagonismo onde impede que repitam que somos apenas um lugar de cuidar, um lugar de preparação para o Ensino Fundamental. É muito mais que isso, preparamos para a vida, para as interações e relações com a vida e com a sociedade.”.</p>	<p>Q12P19T4</p>
<p>GARANTIA DE DIREITOS</p>	<p>CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO</p>
<p>RESPOSTAS:</p>	<p>TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 2</p>
<p>“[...] respeito pelo direito de ser criança, de brincar e interagir com o mundo.”.</p>	<p>Q12P7T5</p>
<p>“A Educação Infantil precisa ser norteadada por política pública que garanta todos os direitos da infância, o que a BNCC vem garantir e isso traz muito para nós enquanto profissionais, para as crianças e para a comunidade local.”.</p>	<p>Q12P17T5</p>

APÊNDICE 17 – TEMÁTICAS QUE NÃO APRESENTARAM INCIDÊNCIA PARA CATEGORIZAÇÃO NA QUESTÃO 12 DO QUESTIONÁRIO

TEMÁTICAS NÃO CATEGORIZADAS	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
“Conscientização de alguns profissionais.”.	Q12P4N1
“É um respaldo para novas práticas, que enfrentam concepções capacitistas.”.	Q12P8N1
“Outras formações anteriores trouxeram muito mais.”.	Q12P9N1
“É importante esse documento, pois de certa forma todos seguem os mesmos parâmetros claro que cada um com a sua realidade e dentro de sua possibilidade, mas um documento geral para indicar caminhos com certeza merece destaque.”;	Q12P18N1
“A BNCC, no meu entendimento, marca de fato a Educação Infantil enquanto instituição (modalidade) de ensino, embora esse tenha caráter diferente daquele da escola, tratar a EI como instituição responsável em promover aprendizagens nas crianças, e que tais aprendizagens devem se dar pelas interações e pelas brincadeiras, provocam relativa afirmação do papel desta instituição, que vai além daquele que era relativo ao cuidado, difere-se da instituição que apenas cuidava, embora esse ainda seja elemento importante em se tratando de crianças pequenas.”.	Q12P24N1
“O documento reconhece essa etapa da educação básica como fundamental para construção da identidade e da subjetividade das crianças.”.	Q12P25N1

APÊNDICE 18 - ANÁLISE DA QUESTÃO 13 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DO QUESTIONÁRIO

REFORÇOU O TRABALHO EM CURSO	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 7
“Muitas das mudanças já estavam em curso na Educação Infantil.”.	Q13P3T1
“Já realizávamos um trabalho norteado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil; A BNCC reforçou algumas concepções.”.	Q13P4T1
“Veio ampliar e dar maior visão e clareza sobre qual o papel da Educação Infantil.”.	Q13P7T1
“Já havia um processo de reconstruir as práticas pedagógicas com um novo olhar para as crianças. A BNCC consolidou esse trabalho.”.	Q13P8T1
“Muitas práticas já eram próximas do que propõe a BNCC.”.	Q13P12T1
“Penso que no Município especificamente, o trabalho pedagógico já acontece de forma muito parecida com a proposta da BNCC.”.	Q13P15T1
“Estávamos nesse pensamento de infância, a BNCC veio aprimorar e garantir a efetividade do trabalho na Educação Infantil.”.	Q13P17T1
PROTAGONISMO INFANTIL	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 6
“Nos tornamos mais reflexivos e atentos aos desejos das crianças.”.	Q13P14T2
“Ampliou olhares, reflexão, mudanças na organização pedagógica da escola bem como na práxis do professor pensando e planejando propostas dentro da rotina buscando contemplar os objetivos propostos da BNCC desde a Educação Infantil tendo continuidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.”.	Q13P18T2
“O maior ganho foi a valorização do protagonismo infantil.”.	Q13P23T2
“Estamos experimentando novas práticas com as crianças e com os profissionais este ano; A mudança mais significativa é no foco da ação pedagógica, que retira a centralidade da atividade e coloca na criança e no seu processo gradativo de aprendizagem; Tal ação muda totalmente a ação pedagógica, pois, não são ações já materializadas que darão conta de lidar com esse extraordinário, com a descoberta, provocada pelas experiências propostas pelos adultos. O adulto tem um papel muito importante, enquanto provocador de aprendizagens, de observador atento dos movimentos infantis e de suas manifestações de descobertas e de encantamentos.”.	Q13P24T2
“A BNCC está de acordo com as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil de 2009; Possibilitou melhor compreensão com as contribuições de especialistas, com os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiência e potencializou ainda mais o nosso olhar para a criança como protagonista de	Q13P25T2

todas as nossas ações.”.	
“A mudança veio para desengavetar os saberes; Não se pode trabalhar com crianças e querer que cada momento eles aprendam determinado assunto escolhido pelo professor; Eles aprendem tudo com a experimentação do mundo que os rodeia; Essa liberdade de descobrir está se abrindo agora com a BNCC.”.	Q13P11T2
IMPLEMENTAÇÃO EM PROCESSO	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 3
“Está em transformação; Precisa de muito estudo.”.	Q13P10T3
“Estamos num processo formativo e demorado para reverter anos e anos do que fomos, do que somos a partir do que aprendemos e que está arraigado. Volto a falar do processo de desconstrução. Mas chegaremos lá!”.	Q13P19T3
“Estamos em fase de aprendermos sobre.”.	Q13P21T3
DESCONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ESCOLARIZANTES	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 2
“Muitas práticas estão sendo desconstruídas, como: escolarizantes, o trabalho com sequências, moldes, estereótipos, a relação de poder, entre outras.”.	Q13P13T4
“Modificou o trabalho de alguns profissionais que ainda tinham como foco os “conteúdos”.”.	Q13P14T4

APÊNDICE 19 – TEMÁTICAS QUE NÃO APRESENTARAM INCIDÊNCIA PARA CATEGORIZAÇÃO NA QUESTÃO 13 DO QUESTIONÁRIO

TEMÁTICAS NÃO CATEGORIZADAS	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
“Infelizmente neste grupo de professores, não há a implementação da BNCC na prática; Consequência da Pandemia; Mudanças de Pedagogo nesta unidade.”.	Q13P2N1
“Trouxe outra organização do trabalho pedagógico.”.	Q13P3N1
“Não alterou a qualidade do trabalho desenvolvido. Modificou a forma de se planejar.”.	Q13P6N1
“Tem possibilitado novas práticas e perspectivas.”.	Q13P12N1
“A concepção por Campos de Experiência alterou a forma de planejar.”.	Q13P22N1

APÊNDICE 20 - ANÁLISE DA PERGUNTA 01 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DA ENTREVISTA

PEDAGOGO ARTICULADOR	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 4
“[...] às vezes até de transpor o texto escrito para a prática [...]”.	P1P1T1
“[...] agente tem que às vezes dar uma didatizada no material, tornar ele mais acessível, mais simples. Que agente percebe que muitos termos ainda são novos, então as “profes” às vezes não entendem. Aqui agente tem também educadoras que tem outra formação, então agente tem que fazer toda essa ponte do material na prática. [...] agente sim precisa trazer a teoria pra prática.”.	P1P2T1
“[...] nós temos um trabalho muito de ponte, de união, entre aquilo que vem dos documentos, do currículo municipal, da legislação, da BNCC, da LDB e das Diretrizes, entre os professores, entre a direção que necessariamente não passa pela mesma formação que a nossa, às vezes o diretor não é um pedagogo, então agente tem esse trabalho de ponte [...] na função do pedagogo cabe isso, fazer esse trabalho de leitura, de entendimento e de transpor isso para a sala de aula através do professor.”.	P1P3T1
“Eu penso que cabe em todos aqueles temas de apoio que você colocou ali, é mediar reflexões, possibilitar e principalmente fazer a relação do que está proposto com a prática e isso dentro do contexto da unidade, agente vai adaptando conforme a nossa realidade da unidade, dos profissionais, das crianças e dentro dessa unidade ir propondo essa reflexão [...]”.	P1P4T1
“[...] é assim no dia a dia, quando agente pode realmente relacionar quando estamos juntos, até mesmo os momentos em sala, as observações, as questões que surgem, e agora como que eu faço isso, e acontece assim e agente observou isso e aconteceu aquilo e agente vai conseguindo fazer pequenas relações com a proposta. Não é aquela coisa formalizada, agora é o momento pra gente fazer essas relações, tirando os momentos destinados nas permanências e das reuniões pedagógicas são nesses pequenos momentos da prática mesmo pra fazer essa relação que daí agente consegue pequenas coisinhas.”.	
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 3
PEDAGOGO FORMADOR	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 3
Eu acho que é fundamental, porque nós pedagogos temos a função, eu acredito muito fortemente nisso também, de formação. E a formação não é aquela formação tradicional, que agente vem com o texto pronto, traz, entrega para as meninas ou vem com alguma diretriz e simplesmente entrega e vamos cumprir. Eu acho que é aquela formação do dia a dia mesmo [...].	P1P1T2

<p>Eu acredito que a formação se dá desde o momento que conversamos com as professoras sobre o próprio planejamento, fazendo elas refletirem. Não é só dizer não pode, pode, isso dá, não dá, mas é refletir o porquê das coisas [...].</p>	
<p>[...] cabe ao pedagogo essa função de formador, é uma função que lhe é atribuída. Ele teve essa formação, independente da formação continuada que a mantenedora lhe proporciona, isso compete ao pedagogo. É ele quem é o estudioso da legislação, um estudioso dos avanços metodológicos e tudo mais. Eu vejo isso de uma forma “tranquila” nesse sentido, é um papel que me cabe. Se é fácil ou não, aí depende muito, porque, é como uma sala de aula, você tem na sala de aula diversas crianças com diversas compreensões. A mesma questão, quando o pedagogo organiza uma reunião pedagógica, quando ele faz um assessoramento na permanência, na hora-atividade pra cada um ele está trabalhando a mesma documentação, a mesma informação, mas pra cada um ela chega de uma maneira, depende da evolução de estudo de cada professor. Então você tem uma incumbência de trazer uma diretriz, mas que a compreensão de cada um depende muito dos estudos próprios também, não só da formação do pedagogo. Porque eu posso trazer muitas questões importantes e a pessoa ainda não ter a absorção daquela questão toda.</p>	P1P3T2
<p>Isso que o município traz muito forte porque está no referencial do município, trazem essa questão do pedagogo como formador, é o papel do pedagogo, até acho um pouco complicado, porque o pedagogo está no mesmo nível de todos os profissionais, ele é formador, mas quem forma o pedagogo, então eu acredito que é uma coisa conjunta, agente se forma em conjunto, agente estuda junto e agente aprende junto, porque é novo pra todo mundo, quando chega o novo documento, todo mundo vai começar juntos, então agente não estudou a mais pra ser formador dos profissionais [...].</p>	P1P4T2
<p>PEDAGOGO MEDIADOR</p>	<p>CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO</p>
<p>RESPOSTAS:</p>	<p>TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 3</p>
<p>“[...] estamos ali praticamente o tempo todo fazendo essa mediação do que está lá, o que dá certo na nossa prática, principalmente de explicar pra elas que o que se fazia antes até pode ser que pareça muito próximo, mas tem outra matriz, agora agente tem outra visão de organização curricular mesmo da Educação Infantil que são os Campos de Experiência e que eles não são projetinhos soltos, mas eles se dão no todo, então é um processo [...], mas acho que sem o pedagogo fazendo essa mediação fica mais difícil ainda a tendência é que as pessoas façam recortes e esse processo fique fragmentado.”</p>	P1P1T3

<p>“Agente sim é mediador das reflexões [...]”.</p> <p>“Agente percebeu que entre o que é dito na formação com a mantenedora e o que é possível, agente precisa fazer ali uma adaptação, uma filtragem. Então, agente precisa fazer uma reorganização daquilo que é dito, pra não, por exemplo, jogar tudo. Agente entende que há muito a passar, tem muita informação, só que pra gente fazer tudo isso assim, absorver tudo não dá, tem que ser por partes. Então, agente faz essa fragmentação daquilo que é dito nas formações com a mantenedora, porque, por exemplo, é dito cinco coisas, agente só vai conseguir a primeira, aí lá na frente agente vai pra segunda, não tem como fazer as cinco de uma vez só [...]. Então agente precisa fazer essa fragmentação mesmo e trabalhar por partes.”</p>	P1P2T3
<p>[...] mas enquanto pedagogo agente consegue fazer essa articulação maior e mediar, possibilitar essa formação. Talvez a palavra formador tenha essa intenção de que agente forma alguém, se é formador está formando alguém. É muito mais mediador dessa formação do que formador.</p>	P1P4T3
<p>PEDAGOGO PROPOSITOR</p>	<p>CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO</p>
<p>RESPOSTAS:</p>	<p>TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 2</p>
<p>“Mas assim o nosso trabalho é exatamente esse, eu vi aqui que é bem aquilo que está colocado no apoio ali. É agente que tem que promover as reflexões, agente que tem que promover a discussão [...]”.</p>	P1P2T4
<p>“[...] e claro que promover, possibilitar também o estudo que é necessário para o conhecimento do documento para que se possibilite essas reflexões, mediações.”</p>	P1P4T4

APÊNDICE 21 - ANÁLISE DA PERGUNTA 02 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DA ENTREVISTA

HORA ATIVIDADE OU PERMANÊNCIA	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 4
<p>“Eu acho que os dois momentos são importantes. A hora atividade é aquele momento que você consegue pontuar questões mais específicas de cada profissional porque às vezes a dificuldade de um não é a mesma do outro e a turma é diferente, as crianças mudam, tem questões bem pontuais e bem particulares de cada modalidade também, então a hora atividade é fundamental pra que agente consiga fazer esse acompanhamento e essa formação mais pontual.”</p> <p>“Os dois momentos são fundamentais, a hora atividade que aqui, eu acho que os professores aos poucos já estão entendendo que não é só pra ficar preparando material, mas que também é o momento de estudo. Uma hora ou outra agente chama, conversa, deixa um material vamos conversar sobre. Eu tenho outra colega pedagoga que ajuda bastante porque a unidade é grande então agente tenta fazer esse movimento.”</p>	P2P1T1
<p>Então tem uma semana que agente deixa no final do mês pra trabalhar com as professoras nas permanências e são nesses momentos que agente fala do referencial, fala das proposições novas, do que está mudando, daquilo que precisa ser trabalhado.</p>	P2P2T1
<p>Aqui agente já tem uma grande dificuldade por ser pequenininho, raramente tem duas professoras fazendo permanência junto, então essa troca acontece esporadicamente.</p> <p>Tem ajudado essa nova forma de documentação que está sendo implantado, porque o documento está aberto pra todas então eu posso interagir olhando o documento da minha colega, mas a troca pessoal mesmo ali, lado a lado na permanência não acontece porque eu não tenho duas professoras de uma mesma idade ali junto, de uma mesma série, então ela já tem esse perda.</p>	P2P3T1
<p>“[...] agente tem os pequenos momentos durante as permanências das professoras, mas é de uma forma mais individualizada que é quando agente consegue fazer muito mais a relação com o que elas estão planejando, mas assim também, são pequenos momentos, até porque elas têm uma demanda grande de organizar o trabalho delas, de preparar o material, de pensar a organização dos espaços e fica difícil da gente destinar um momento maior para formação, pros estudos. Então assim, vai levando, tem os que se interessam mais, buscam mais, até fora do ambiente, mas o que predomina são as reuniões e as permanências.”</p>	P2P4T1

FORMAÇÃO DA SECRETARIA	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 3
<p>Esse ano nós temos um pouco mais de encontros, porém como estamos nesse processo de Revisão do Referencial as coisas no começo vieram muito prontas, foi um questionamento das pedagogas, eu mesma questioneei muito, agente precisa ter autonomia para tratar das questões particulares da unidade, apesar de ter uma formação externa que vem e que agente tem assistido a lives e que se debruça sobre ela, tem questões que são particulares, questões que eu preciso resgatar com as minhas meninas.</p>	P2P1T2
<p>Então, esse ano agente teve um dia a mais de reunião pedagógica no início do ano letivo e agente vai ter mais uns três dias de reunião também. Então, isso tá sendo bem positivo, porque são mais momentos pra fazer essas conversas. Só que a SEMED sempre tem pauta, então nem sempre agente faz o que quer. Então hoje agente tá tendo uma assessoria externa que está demandando bastante tempo nosso, porque tem as lives, é um encontro de duas horas, três horas online, tem o presencial também, então às vezes agente só consegue passar essa live no dia da reunião pedagógica. Então, além de toda aquela discussão, toda aquela preparação, organização que agente pensa às vezes não dá nada certo porque tem a formação da secretaria, que é muito importante, mas ele toma todo o tempo de talvez uma discussão. Mas também está falando de Base, está falando de Referencial, é uma discussão também, não deixa de ser e é muito válida [...]. Então, agente tá tendo mais momentos sim e isso está sendo bem legal. Então, agente tá tentando organizar pra conseguir conciliar a formação do município com as nossas demandas aqui também.</p>	P2P2T2
<p>“Toda essa implementação, ela caminha também, muito com a questão do currículo, porque vem a BNCC, agente tem toda uma legislação, agente tem a LDB, mas depois agente tem todas essas diretrizes e todas as especificações que vão se ramificando até chegar no currículo, por exemplo, a nossa proposta pedagógica que era referente ao currículo que agente ainda tem até hoje acabou de ser aprovada em dezembro e nós já estamos reformulando o currículo novamente ou seja agente está sempre correndo pra algo que já aconteceu. O nosso currículo de dois anos, quase três anos pra trás já não bate mais as ideias com as concepções que nós estamos trabalhando, mas eu só vou chegar a validar isso numa proposta curricular quando o novo currículo no município for aprovado, for feito, porque está em processo só vai acontecer lá em dezembro. Aí eu vou trabalhar de novo, quer dizer, quando a minha proposta interna, que é o meu dia a dia, que não</p>	P2P3T2

<p>pode fugir as legislações, mas que tem a minha realidade quando ela de fato chegar em documentação ela já está defasada, então, esse também é um processo dificultador.”.</p> <p>“A formação vem direcionada pela mantenedora, pela legislação, pelo que está acontecendo. É uma realidade, eu vejo avanços, gosto muito do que está acontecendo [...]. O que eu percebo hoje, isso é uma coisa que eu coloco com toda a equipe, eu entendo a mantenedora [...] muitas vezes chega, é uma pirâmide ao contrário, tem até tal data pra implantar isso, então eles também tem esse prazo, eles não podem deixar que tem uma proposta já e aqui não está acontecendo, então eu entendo esse processo perfeitamente bem e não vejo culpabilidade, mas eu vejo que falta essa escuta, a mesma escuta e observação atenta que agente pede pra criança falta para o ambiente de dentro da sala de aula e que quem faz isso hoje é realmente o pedagogo quando ele tem essa condição porque agente precisa entender, estamos vivendo processos de pedagogos que devido a formação muito fraca estão caindo de paraquedas e nem sabe o processo que agente tá vivendo, aí é outro problema, porque a mantenedora tem que formar esse profissional.</p> <p>“Aqui agente tem parceria, mas sim elas não são ouvidas diretamente, inclusive uma coisa que elas pedem muito e que eu tento apaziguar é isso que elas querem ter essa formação direta, elas querem ir lá e conversar com o pessoal, às vezes não tem um espaço adequado, as meninas até estão fazendo várias formações pra PSS, mas aí você não tem a pessoa pra ficar na sala de aula pra mandar aquela outra pra formação, tem vários entraves, mas está caminhando, poderia caminhar melhor, poderia.”.</p> <p>“[...] as vezes tem muita reclamação do professor de eles não puderem estar todos ali naquela formação. Mas agente tem que trabalhar com as realidades, então nesse momento o município consegue fazer essa transposição através da formação com o pedagogo. Já avançou, porque hoje agente tem formação também com a mantenedora, por exemplo, que vai a diretora, uma professora e a educadora.”.</p>	
PANDEMIA	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 3
<p>“Ficamos dois anos praticamente sem ter contato com criança pequena e isso é diferente de que você ser um professor do Ensino Fundamental que você entra, não desmerecendo o trabalho delas, mas a sistematização do trabalho é diferente. Aqui é muito contato visual, muito contato físico, muito saber lidar com o bebe, saber lidar com os conflitos. As crianças voltaram sem relação nenhuma com outra criança, então isso é muito difícil. A pandemia impactou</p>	P2P1T3

fortemente nas crianças, no relacionamento delas com os outros e com os adultos e os pais também, os pais não estão sabendo lidar com as crianças, então tudo isso impacta no nosso trabalho.”.	
“Agente estava tendo formações, daí veio a pandemia e deu uma bagunçada [...]”. “[...] porque o ano passado foi o nosso primeiro ano aqui no CMEI e agente também é pedagoga de pandemia, então também não tinha muita experiência na rotina do dia a dia.”.	P2P2T3
“As meninas aqui, durante a pandemia, teve um lado bom, porque agente estudou muito a BNCC, agente trabalhou as dez competências, agente trabalhou os direitos de aprendizagem e hoje nós vamos utiliza-los no processo documental [...]”.	P2P3T3
DEMANDAS DO COTIDIANO	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 3
“Então, agente está tentando sempre fazer isso, só que, claro, às vezes, uma fica aqui e a outra vai resolver os incêndios, apagar o fogo, mas agente está conseguindo assim, quando agente está sozinha assim que às vezes tem que sair fazer alguma coisa assim e resolver. Mas quando agente está em duas, agente consegue dividir. Estamos tentando e algumas vezes da certo outras não.”.	P2P2T4
Hoje eu sou uma pedagoga de oito horas, então eu estou aqui, mas o meu CMEI, por exemplo, nós não temos diretora auxiliar, não temos secretária, é eu e a diretora. Hoje pra conversar, quase eu teria que cancelar com você de novo, porque eu estou assumindo a função dela, que está doente. Antes de ontem eu estava no seminário do autismo e ela também, então o CMEI ficou sem direção e sem pedagoga.	P2P3T4
“As demandas diárias que mais preenchem o espaço do dia a dia. É uma questão que agente está tentando pautar, se organizar, o momento para que nós tenhamos momentos de estudos nossos e é muito difícil se organizar dentro da rotina porque as pequenas demandas diárias, a todo o momento agente não consegue parar, mal pra conversar, quando agente começa a pensar sobre alguma coisa agente começa a conversar agente têm várias interrupções da conversa em vários momentos. Então, até esse momento para que nós mesmos enquanto pensar em mim nesse processo, também já é difícil.”.	P2P4T4
REUNIÃO PEDAGÓGICA COMO MOMENTOS COLETIVOS DE FORMAÇÃO	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 2
“[...] os momentos coletivos são bons para que o grupo se fortaleça em quanto grupo, para que uma pessoa consiga explicar o que pensou. Agente faz aqui muito de forma dialógica sabe na unidade, gostamos muito de roda de conversa, apresentamos as proposições que a SEMED envia, mas sempre discutimos no coletivo porque aí você	P2P1T5

<p>fortalece grupo. Uma pessoa pensa, a outra vai pensando e começa aquele movimento de cascata mesmo. Um faz acha legal e o outro vai lá como é que você fez. Nós estamos passando por um processo de reorganização dos espaços, da sala, brinquedo de plástico e não são todas que começaram, mas agora eu percebo que a maioria já está nesse processo e viu que a outra tirou e deu certo, então os momentos de grupo são pra isso, pra fortalecer grupo mesmo, para que elas dialoguem entre elas, para que elas troquem, porque durante a permanência não tem condições, nossa unidade é muito grande, tem cinquenta professoras, nem todas estão juntas ao mesmo tempo, tem pessoas que não se veem e as formações em grupo são importantes pra isso.”.</p>	
<p>“Infelizmente o espaço que agente tem de estudo coletivo são as reuniões pedagógicas. São suficientes, não, são poucas e quando chega agente tem tanta coisa pra tratar, tanto é, que agente tem coisas que estão pendentes desde o ano passado que agente está tentando encaixar nas reuniões pedagógicas e não consegue porque quando vem tem uma demanda grande, agente está também com a formação no município, então sobra pouco tempo para outras questões, mas assim é o único momento coletivo que tem. Agente até pensou, está tendo a formação sobre o autismo e a questão do repasse agente pensou em propor fora do horário de trabalho, mas agente já tem uma adesão bem menor [...]”.</p>	<p>P2P4T5</p>

APÊNDICE 22 - ANÁLISE DA PERGUNTA 03 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DA ENTREVISTA

RESISTÊNCIA E INSEGURANÇA DO GRUPO E A FALTA DE COMPROMETIMENTO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 4
<p>“[...] então eu entendo elas sentem isso sim, por conta de se sentirem inseguras, mas também tem aquelas pessoas que, não eu estou fazendo o que eu sei fazer, eu me acomodo, então a acomodação também é ruim, porque tem professores que sentem esse sentimento de não sei, mas vamos lá tentar fazer, vamos ver como que é isso. Eu tenho colegas aqui que fizeram isso, eu não sei, mas vamos tentar fazer, vamos experimentar e aí estão vendo que está dando certo, então também tem isso, eu só dizer que eu não sei, que eu não fui ouvida e eu me petrifico e não faço nada como tem aquela pessoa que assume que não sabe como nós também, na primeira formação agente assumiu pras meninas, olhe pra nós também é novo, nós também não sabemos, mas vamos tentar e elas se arriscam, então tem os dois momentos.”.</p>	P3P1T1
<p>“A grande dificuldade de tudo isso, de implementar é a resistência, a falta de entendimento e a falta de vontade mesmo, de disposição. Então, acho que isso é o pior, porque assim como elas, nós também estamos vendo isso pela primeira vez, agente veio de uma formação completamente diferente. Então, elas hoje vêm de uma caminhada de dez, vinte anos fazendo de um jeito e aí em dois anos querem mudar tudo isso, então assim, não, peraí, não é, não quero [...], elas já criaram essa resistência, essa barreira, então é tudo isso junto assim, é agente fazer esse filtro e é elas também comprarem essas ideias. Tipo assim, não tudo bem, agente não precisa fazer tudo, mas de cinco coisas, vamos tentar fazer uma, então agente ainda encontra bastante resistência nisso. Tem uma professora que veio aqui esses dias e só numa conversa de dois minutos ela já chorou de desespero, porque ela disse, meu Deus, as minhas crianças agente sempre fazia assim e aí de repente está tudo diferente e agente não sabe mais o que fazer, estou me sentindo inútil, uma incompetente que não sabe fazer mais nada. Aí agente percebeu que a angustia era muito maior, porque pra nós é novo, mas tudo bem nós vamos fazendo, agente fica pesquisando, agente fica olhando e tá sempre ali em movimento, mas elas não. Então pra nós já tá um pouco assim mais mastigado, agente já processou, não, vamos tentar, mas pra elas ainda está naquele susto inicial. E tanto é que a mudança é grande haverá Reformulação do nosso</p>	P3P2T1

<p>currículo, ou seja, tudo o que agente estava aprendendo até agora, agente tá tendo que mudar de novo, então o quanto isso é grave, porque aquelas que estão mais preparadas psicologicamente estão mais abertas, aos pouquinhos elas vão colocando uma coisinha ali, um trabalho de formiguinha, mas aquelas que não têm assim aquela abertura estão completamente angustiadas e resistem, não querem, é chato, não vai, não dá certo, é sempre o não, não.”</p> <p>“Pra gente, pedagogo é mais fácil porque agente não tá na sala e faz parte do nosso trabalho ir atrás, estudar, mas pra elas que estão em sala, elas estão desesperadas porque acham que não podem fazer mais nada, que agora é diferente e não pode mais fazer o que era feito. Tá sendo difícil, e aí agente tá tendo que assim, não, veja bem, vamos lá, aos pouquinhos, um passinho de cada vez. Mas tá gerando assim uma angústia por conta disso [...]”.</p> <p>“Tem muitas variantes, agente vai aos pouquinhos, o que agente conseguir é uma conquista, e a SEMED está entendendo isso, a assessoria externa fala de espaços como se agente tivesse esse espaço que eles têm e agente não tem a SEMED está pensando nisso também, então ela também está trabalhando para que agente tenha essa estrutura de espaço, de materiais, tenha um mobiliário mais adequado, eles estão trabalhando também, é aquele processo que claro sempre como toda mudança, gera desconforto, como Piaget fala tem que acomodar, estamos nessa fase de acomodação, estamos tentando se acomodar nesse novo conhecimento.”</p> <p>“Uma profissão de movimento, a pessoa tem que estar sempre aberta a mudança, porque assim como mudou hoje, pode mudar amanhã, então, agente tem que estar aberta e não fechada. Tem alguns discursos do tipo, mas eu vou me aposentar, a pessoa fica pensando nisso, mudar que é bom não muda nada. A pessoa tem que estar sempre aberta para a novidade.”.</p>	
<p>“A questão da resistência ela existe e eu acho que é extremamente compreensível porque, tudo aquilo que eu não entendo, eu desconheço, eu vou a me agarrar aquilo que eu domino, isso é do ser humano. Se eu sei fazer e ensinar dessa forma e ninguém me ensinou de outra forma aquilo pra mim não vale, então eu tenho que entender a resistência num primeiro momento, um sinal muito maior para o pedagogo, para as formações, que tipo de formação eu estou trazendo e que eu ainda não estou atingindo tal pessoa. Isso é uma das resistências, agora, eu não vou mentir pra você, existe resistência daquela pessoa que está no lugar inadequado, que está ali, por talvez não achar outra opção na vida e está ali, em todos os</p>	P3P3T1

<p>CMEIS tem isso.”.</p> <p>“Ainda posso ter um caso de determinadas pessoas que ficaram funções como, por exemplo, a direção, por muitos anos, saiu da sala de aula num momento e voltou num outro completamente diferente e a experiência nesse meio tempo é de gestor, de administrador e isso é um problema muito sério. Então, eu vejo que o gestor, o diretor, seja ele professor, pedagogo, ele tinha que estar sempre nas formações que o pedagogo está. Se é uma parceria, se é uma equipe gestora, como eu estou aqui hoje no lugar da diretora, eu não tenho diretora auxiliar, então se precisar uma mãe, alguém, não é minha função, não é a do diretor, mas eu e ele caminhamos juntos.”.</p> <p>“Eu tenho duas pessoas que tem muita resistência, mas não é má vontade, elas ainda não conseguem entender, pra elas o planejamento é aquele quadradinho ali, então elas têm essa dificuldade, aí cabe a mim e a minha pedagoga referencia da secretaria, como é que eu vou atingir essas meninas, as vezes vai ser com um texto, as vezes vai ser sensibilizando na sala delas, mas eu vejo uma coisa, eu tenho que primeiro aceitar quem eu tenho porque ninguém é mal ou deixa de fazer a priori, as pessoas tem a dificuldade de aceitar outras coisas porque não entendem, não compreendem e se eu acredito naquilo que estou trazendo pra sala de aula como proposta pedagógica cabe a mim mostrar pra ela qual é o benefício que você vai ter com isso, tá você não entende isso aqui, então vamos sentar juntas, vamos fazer.”.</p>	
<p>“Ali tem a questão da resistência e isso existe em qualquer processo, faz parte, mas é uma coisa que não tem escolha, o documento está aí e agente tem que se apropriar dele.”.</p>	P3P4T1
<p>IMPEDIMENTO DA ATRIBUIÇÃO DO CARGO</p>	<p>CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO</p>
<p>RESPOSTAS:</p>	<p>TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 4</p>
<p>“Então, aqui nós não fazemos distinção, porque a nossa equipe como te falei é uma equipe pronta, até eu brinco que elas servem de exemplo muitas vezes para as professoras novas que não tem experiência nenhuma, porque elas são meninas que estão prontas para aprender, a maioria delas tem faculdade, pós-graduação. Nós temos o impedimento da atribuição do cargo eu vejo, não é nem das pessoas, eu sei que tem unidades, tem colegas que relatam que tem dificuldade com a pessoa mesmo, porque ela se ancora na descrição do cargo e diz eu não preciso fazer, eu não vou fazer e quem perde é a criança e nós enquanto pedagogas ficamos amarradas porque agente não pode cobrar delas nada, basicamente nada além do cuidado.”.</p> <p>“Então, eu tive uma fala com uma pessoa que nem está mais aqui na unidade, logo lá em 2016,</p>	P3P1T2

quando realmente se viu que elas não podiam planejar, elas que descobriram isso e entraram com uma ação contra o município e enfim, e a pessoa veio com essa conversa pra mim, eu não preciso mais planejar, eu falei pra ela, bom você não precisa mesmo, você não tem essa obrigação, porém aqui, agente garante para elas as quatro horas de hora atividade, o certo seria ter mais, seria, mas na nossa legislação não tem direito a nenhuma hora de atividade pra elas, então eu falei, se você realmente acha que você não quer planejar, que você não quer organizar nada pra tuas crianças então vamos direcionar a pessoa que está dando apoio para uma outra sala, só que você fica ciente que o cuidado com a tua criança tem que ser aquele cuidado extremo, você não pode deixar essa criança se machucar, você não pode deixar essa criança se sujar, porque é o que está na sua atribuição, você tem que fazer, inclusive agente pode pedir pra você, olha só como é antagônico, a atribuição dela de educador social, ela teria que acompanhar essa criança até no médico, então assim, eu entendo elas enquanto profissionais, mas porém elas sabiam disso, elas quando fizeram o concurso a atribuição tá lá escrita no edital, então as mais novas agora sabiam, escolheram creches, tinham a opção de ir para a assistência. É uma questão que o município vai levar alguns anos, não vejo solução pra tão logo porque é mais que uma vontade política, é mais que um direcionamento de departamento, que daí não é o departamento é questão jurídica mesmo, mas nós temos pessoas que saíram a pouco do estágio probatório, como você vai por esse cargo em extinção, como você vai tirar setecentas pessoas das unidades e não ter quem por no lugar, elas ficam quarenta horas, o professor fica vinte [...]. Isso é um questionamento, por isso, não conseguiram ganhar ainda o processo. Porque toda a vez a rede responde assim, na assistência o educador planeja atividades pedagógicas e daí lá não se pode fazer processos, então por isso que dá embate assim.”

“Também tivemos enfrentamentos ao contrário, de professoras acharem que não tem que trocar a criança, se a criança fez xixi não tem que trocar a roupa e aí você precisa resgatar que na Educação Infantil é cuidar e educar e o cuidado básico da criança [...]. Porque também se agente for pegar a atribuição do professor que tá aqui ele também não tem atribuição da Educação Infantil, meu próprio cargo de pedagogo não tem a atribuição de Educação Infantil ele tem atribuição do fundamental, controlar notas e agente não lida com isso aqui. Tinha que ter realmente o profissional específico para a Educação Infantil.”

“[...] então é um processo de realmente identidade profissional, apesar de agente estar ai

<p>com vinte anos de diretriz, você tem que buscar essa identidade profissional, quem é o profissional que está na Educação Infantil e muitos pedagogos também não tem essa identidade também acham que estão aqui para fazer aquele papel de ligar pra mãe quando tá doente, de cuidar se a saúde da criança está boa, e ponto, mas não né, não somos assistentes sociais, nós somos pedagogos e ainda tem muitos colegas que acham que estão aqui como assistentes sociais. Família tem que encaminhar pra posto de saúde, agente também faz isso o tempo todo, mas não é só isso, então é uma construção de identidade. Que bom que agora, realmente nós temos, vários estudos, várias pesquisas, de profissionais do Brasil, pesquisadores, porque lá fora já tinha, aqui no Brasil, agente começa a ver esse movimento de bebês de zero a três anos e isso é importante porque você consegue materiais pra formação com as meninas. Aqui por exemplo eu achava que os bebês, logo que eu entrei em 2015 na unidade, que se você cuidasse bem, estivesse no bercinho, limpinho, elas davam banho todo dia no bebês, eu falei, gente não é esse o nosso objetivo, eles não tinham pedagogo, é gostoso dar banho todo dia nos bebês, mas ai você está voltando pra um tempo que, não vou dizer que não precise lá uma vez ou outra dar, o bebe não está bem, sujou bastante, mas não é só isso, então assim, é um resgate da identidade profissional.”</p> <p>“[...] agente ainda abre a unidade das 7h até as 18h, outra coisa que eu acho que deveria, pensar né, normalmente o bebê que chega as sete é o bebê que sai as 18 horas, muito tempo longe da família, muito tempo sem esse convívio, agente entende que a creche é um apoio pra essa família, mas enquanto agente continuar numa instituição com horário de assistência social agente não vai perder esse caráter de assistência. Esse já é um enfrentamento, de um movimento que começou esse ano, junto com o Conselho Municipal de Educação para averiguar esse horário, pelo menos 7h30 às 17h30, pra reduzir esse tempo que a criança fica, porque quando as crianças vão pra escola eles conseguem se organizar. Agente sabe que bebe é mais difícil achar alguém pra cuidar, mas se for pensar é mais fácil de cuidar do que uma criança grande, então tem todo um enfrentamento social.”</p>	
<p>“Tem as educadoras e as professoras que tem muitas diferenças de atribuição mesmo. O que agente fala pras professoras, nem tudo agente pode cobrar das educadoras, porque elas não têm obrigação de muitas coisas da parte pedagógica. Você trazer esse profissional para a discussão pedagógica, eles ficam muito no cuidar. Eles não entendem, às vezes não querem, que o cuidar e o educar não tem como separar. Tudo é</p>	P3P2T2

<p>pedagógico, você troca uma fralda, o trocar da fralda é pedagógico, a alimentação é pedagógico, o sono é pedagógico, tudo é pedagógico. Muitas vezes acabam ficando nessa coisa da assistência mesmo, de ficar ali só no cuidar, como se você não estivesse num ambiente educacional. Isso realmente é uma dificuldade bem grande. Na verdade talvez seja a maior dificuldade que agente tenha é de falar de propostas, de falar do educar, de falar das interações e brincadeiras, de falar dos direitos de aprendizagem, de falar dos campos de experiência que é exatamente o que a base traz, então, é muito difícil implementar isso, é muito difícil falar em campos de experiência, é muito difícil falar em direitos, parece óbvio, mas não é, é muito difícil, talvez esse seja a aparte mais difícil do nosso trabalho. Algumas são um pouco mais flexíveis e agente percebe esse movimento, mas a grande maioria não é, é bem difícil.”.</p>	
<p>“Essa resistência é, eu não tenho resistência com relação às educadoras, eu tenho três educadoras, porém o problema delas é que as vezes elas querem fazer e as vezes fazem melhor que as professoras, elas querem fazer e não podem. Então, o que elas fazem hoje, elas chegam com as ideias pra mim, eu pensei assim, eu vi tal foto, o que agente pode fazer, eu estruture o planejamento pra elas, uma sequência e elas vão e aplicam. Então, assim, elas têm uma burocracia que as impedem de avançar, eu não tenho a resistência delas, no meu caso aqui. Tem casos, sim, várias colegas da região que dizem a minha educadora fala isso eu não vou fazer, é uma resistência, eu não tenho esse problema, eu tenho resistência de entendimento da proposta e que ai eu tenho que estudar mais, ficar mais dentro dessa sala, de que maneira eu vou atingir essa profissional.”.</p>	P3P3T2
<p>“A questão com as educadoras também existe, porque elas têm a questão das atribuições delas enquanto profissionais, então tem aquela coisa de não fazer o planejamento, então pega um pouco essa dificuldade de separar o que é para a educadora o que é para a professora e ao mesmo tempo não fazer essa divisão também é uma dificuldade que entra nesse processo.”.</p>	P3P4T2
<p>FALTA DE TEMPO PARA AS FORMAÇÕES</p>	<p>CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO</p>
<p>RESPOSTAS:</p>	<p>TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 4</p>
<p>“Então, são questões pontuais que agente precisa resgatar e às vezes a rede na ânsia de trazer mais coisas, fortalecer o trabalho pedagógico, ela talvez atropela isso. Isso é um questionamento que nós temos feito, agora estão nos ouvindo e está voltando pra deixar um pouco mais de tempo pras nossas questões. São poucos momentos, eu mesma não consigo reunir as meninas aqui fora desses momentos porque eu não acho justo</p>	P3P1T3

<p>chamar fora do horário, agente já trabalha quarenta horas, temos garantido a hora atividade, agente tenta fazer, quando vai fazer os momentos mais dialógicos com as pessoas que estão na hora atividade. Mas não é fácil, porque mesmo que agente marque com antecedência a pessoa tá ali envolvida está fazendo um crachá pra sala [...] realmente, eu gostaria de ter mais dias em calendário [...], as meninas tem pouco tempo e agente percebe que elas gostam muito de conversar quando elas estão juntas.”.</p>	
<p>“Então, as lives estão sendo bem pesadas por causa disso, você tem que parar e é duas horas. Agente não consegue terminar às vezes de assistir a live porque não dá tempo. Então, tem as demandas que precisam ser passadas e aí começa a live e você fica ali só no passivo e depois agente tem que parar e não dá tempo de quase nada mesmo e aí é bem difícil tem coisas novas, termos diferente, possibilidades que agente não tem estrutura aqui pra poder implementar. Então, na formação da secretaria é falado de um lugar que agente não chegou ainda e agente tem que tentar trazer isso pra nossa realidade. Então, acaba virando todo um conflito. Não está sendo fácil.”.</p> <p>“[...] e aí agente não tem o tempo e é por isso que agente fez o cronograma, por que agente não tinha tempo pra falar sobre essa live. Então, poxa, agente assistiu duas horas e meia de live e o que ficou disso, não conseguia. Então, agora agente fez outro cronograma pra pegar elas pelo menos numa permanência e falar sobre isso pra que elas tenham esse momento de troca, que elas possam falar o que elas entenderam e o que não entenderam, que agente possa de repente pensar numa prática, então é mais quando agente se esforça pra esse cronograma que daí da um pouco mais certo.”.</p>	P3P2T3
<p>Agora, essa questão de tempo é uma coisa que até eu coloquei na última reunião que agente teve, tivemos uma reunião pedagógica, o que acontece, eu não vejo isso como um problema nem da mantenedora, nem da equipe que está na secretaria [...], a demanda de informação é muito grande e o tempo é muito curto em todas essas instâncias e as outras demandas que vão surgindo [...]. Então, são várias situações e que as vezes você tem um dia onde você tem que passar o que foi na formação da secretaria [...], coisas novas da documentação que eu estou trazendo pra equipe e as questões internas que sim a autonomia não que seja podada pela secretaria, não é isso, até nesse ponto a gestão é bem aberta, mas acontece que o tempo é um limitador crucial.</p> <p>“[...] agente avançou esse ano, por exemplo, esse ano nós tivemos no início do ano três dias pra nós, um dia pra administrativo, outro dia para o pedagogo e outro dia para olhar para as questões</p>	P3P3T3

<p>internas. Eu fiquei felicíssima com isso, porque isso não acontecia, era no máximo um dia e meio, então é o passo de formiguinha que estou te falando, já foi um avanço. Porém o ideal que eu vejo, é que agente tivesse aquele profissional que estivesse em sala quatro, seis horas e tivesse diariamente tempo de dedicação pra estudar e poder fazer as coisas, é o meu sonho, é a minha utopia [...], eu teria maior tempo com ele.”</p> <p>A equipe é muito boa, é uma equipe maravilhosa, a orientação, a formação está muito boa, mas o tempo e as enormes demandas que não esperam, porque elas não esperam você se apropriar daquilo, elas acontecem diariamente, então se tivesse essa adequação de maior tempo, que é um sonho que agente sabe, mas que eu vejo que é possível, porque acontece em outros países. Essa dedicação exclusiva para o cargo. Então, essa é a minha opinião, falta sim esse tempo, eu posso entender aqui, eu tenho que fazer esse novo plano de documentação, eu entendi que é isso aqui, mas eu me apropriar disso demanda mais tempo, não é só entender, eu preciso ver como isso vai casar com as questões da minha sala e aí sim falta essa autonomia nesse sentido.</p> <p>Mas cada CMEI tem a sua autonomia de ter seus próprios projetos, nós aqui temos dois projetos [...] os dois andam muito juntos que tem tudo a ver com a nossa realidade. [...]. Então, toda essa realidade demanda outros tipos de formação que não estão especificamente determinadas pela mantenedora [...]. Mas você entende que numa reunião de um dia eu tenho que tratar da formação da secretaria, das demandas do processo documental, a formação do autismo e dos projetos institucionais e da minha realidade é humanamente impossível fazer isso em um dia. Quando chega na questão, você aborda o geral na reunião e você vai durante as permanências tratando com as professoras, no direto, que seria pra olhar pra sua própria sala. Porém aí acontecem N fatores que interferem também, as vezes nós não temos a quantidade de funcionário adequado, então a professora não tem a permanência, ou não tem o 33%, então ela já tem uma perda de tempo, ou ela faz o que ela precisa pra sala ou ela conversa comigo, então toda essa questão do tempo ela tem ali, porque se eu não tenho todos os profissionais eu não vou conseguir ter a professora no 33%. Eu deixo muito livre com elas assim, eu preciso conversar com vocês toda semana, pelo menos uma hora, quer no 33% ou quer na permanência, quer no início, quer na chegada e assim vai, mas normalmente uma fica doente, e isso vai se perdendo, as vezes uma eu conseguir conversar diversas vezes outra não e aí as coisas não andam todas do mesmo jeito.</p>	
<p>“Eu penso que a maior dificuldade é o tempo pra</p>	<p>P3P4T3</p>

<p>organização, seja pela falta da formação do pedagogo, quanto tempo pra que agente tenha também de estudos, que é bem difícil organizar esse tempo e a falta de tempo realmente com a equipe de fazer esse processo de formação, de estudo, de reflexão de troca que é tão importante, mas também, acho que é mais a dificuldade maior.”.</p>	
<p>FALTA DE COMPROMETIMENTO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA</p>	<p>CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO</p>
<p>RESPOSTAS:</p>	<p>TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 2</p>
<p>“Eu sempre falo pro meu grupo, professor, na medida em que escolheu essa profissão sabe que ela não é uma profissão estagnada, nós estamos sempre em movimento e sempre aprendendo, então não dá pra dizer que o que eu sei, que eu aprendi enquanto eu era estudante é o que vai valer pro resto dos meus trinta anos de profissão, que mais ou menos isso que agente vai passar na profissão, não tem como, o médico não fica trinta anos com o mesmo saber, engenheiro não fica trinta anos com o mesmo saber, um pedreiro não fica trinta anos com o mesmo saber, um padeiro não fica e porque que um professor quer ficar, então sempre faço esse questionamento com elas, agente não pode parar, agente tem que estudar, não gosta de ler, desculpa mas esta na profissão errada. Eu sou bem sincera com elas, então assim, meu grupo aqui é muito bom, mas eu sei que existem unidades que estão realmente cruzar os braços e não vão fazer e aí a criança é que perde.”.</p> <p>“[...] nós não temos muito tempo durante o dia, mas se agente se organizar agente consegue, [...]. Mas isso, infelizmente muitas pessoas acham que não conseguem, não precisa fazer um curso formal, mas para pra ler um pouquinho, recebemos esse ano muitos livros bons, livros técnicos, especializados na área da Educação Infantil, foi um investimento que a rede fez e parece que as pessoas não enxergam isso como investimento em formação elas acham que é só um livro que esta chegando, mas não, isso é investimento em formação, isso é investimento porque todos os livros dialogam com o nosso referencial, dialogam com a nossa opção de formação de criança, então isso é formação, só que as pessoas não conseguem, elas ainda estão presas, [...] as pessoas precisam se por em movimento e parar de querer que as coisas venham todas prontas, a formação começa com a nossa inquietação. Então, se eu estou inquieta com aquilo, eu não sei como lidar com uma sala que não tem mesa e cadeira para as crianças, vou pesquisar sobre. O professor pesquisador, o pedagogo pesquisador, é que nós não fomos ensinados a ser pesquisadores, se agente observar a nossa trajetória enquanto estudante</p>	<p>P3P1T4</p>

<p>agente não é acostumado a isso, então o que é novo nos imobiliza de certa forma, só que tem pessoas que ficam imobilizadas e pessoas que não querem mesmo, porque está cômodo, é cômodo você imprimir um papel, olhar pra criança pintar do que você propor que a criança crie, então é difícil mesmo. Eles esperam ainda muito as coisas prontas. Você faz uma formação, você não leva nenhum material impresso, ou algum material pra você passar no power point parece que você não está fazendo formação, então ainda é uma cultura formativa que precisa mudar no nosso país na verdade. Nossa rede aqui, perto de outras redes agente ainda tem um passo bom sobre formação. Tem que trazer essas pessoas novas pra esse movimento.”.</p>	
<p>Tem que ir olhando cada etapa esse comprometimento. Mas isso sim, afeta o grupo todo, se é uma pessoa que falta muito, se é uma pessoa que não deixa o planejamento, se é uma pessoa que se tem uma reunião pedagógica e sempre ela marca médico na reunião pedagógica, já é um dia e ai se ela não vai estar aquele dia como é que ela vai se comprometer com uma proposta.</p> <p>O problema da falta de comprometimento ele é real porque a pessoa não é comprometida ou porque a pessoa não está sabendo como se comprometer? Esse é o primeiro olhar, se realmente ela não é comprometida quando eu vou sentar pra fazer uma avaliação com ela não é punitiva, por que eu aqui, por exemplo, não sou de descontar ponto de ninguém, eu tenho que sentar e falar olha nisso aqui você está prejudicando o grupo, toda a vez que você falta o grupo já não tem 33% fica sem permanência vamos tentar tirar uma licença e aí sim se você tira uma licença eu vou por outra pessoa e você vai se cuidar, a minha conversa é sempre primeiro essa, se isso não surtiu efeito ai eu tenho que convidar a pessoa, olha você está no lugar correto, você está fazendo o que você tem prazer, porque educação se você não amar primeiro você não vai fazer nenhuma das outras coisas, porque por salário não é.</p> <p>Comprometimento eu não poderia dizer dessa equipe aqui, agente é bem pequenininho, elas tentam trocar aqui na minha frente o quadro, se uma precisa ir ao médico elas já conversam, quando elas chegam aqui pra nós, elas já estão com tudo resolvido, um ou outro caso as vezes se extrapola, mas ai eu entendo que é específico daquela pessoa que as vezes não está bem, que as vezes não está naquele local adequado, eu tenho que olhar como um recorte praquela pessoa. Eu tenho sim pessoas que faltam muito, no caso são as mesmas pessoas que estão com dificuldade no processo, que estão em acompanhamento</p>	<p>P3P3T4</p>

médico por as vezes depressão que agente está saindo de pandemia, agente está com atentado, se agente não tiver todo esse olhar, você deixa de se tornar humano.	
PANDEMIA	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 2
<p>“Eu vejo assim, nesses dois últimos anos, passando pandemia, agente retornou de fato com as crianças nós já tivemos esse movimento maior de formação. Realmente na pandemia nós não tivemos e não podíamos nos encontrar, o departamento de educação infantil tentou fazer um movimento com as pedagogas de não deixar elas sozinhas porque estávamos lidando com um processo novo, de ter pelo menos uma vez por mês um encontro on-line pra conversar sobre as questões, falar sobre o novo referencial, tentando trazer [...]”.</p>	P3P1T5
<p>“Eu acho que a dificuldade de retomar pós-pandemia é das pessoas voltarem a fazer o que já faziam por que parece que esqueceram como era o trabalho, porque na pandemia, as propostas voltaram para um modelo que já não existe mais, que já não cabe mais para a Educação Infantil que é folhinha, que é estereótipo, então essas coisas voltaram na pandemia, eu acho que poucos lugares talvez zero lugares conseguiram permanecer na proposta da Educação Infantil. Essa volta, essa retomada de coisas que não cabia mais, mas teve que voltar porque ninguém sabia fazer de outro jeito e isso acabou ficando. Agente teve que voltar a falar, olha não dá pra trabalhar estereótipo, não dá pra trabalhar datas comemorativas, agente não faz mais essas coisas, agente não fica mais preso numa folha, isso agente teve que retomar. Então, o ano passado agente teve que falar dessas coisas e até hoje tem alguns resquícios disso. Eu não sei dizer se isso já acontecia antes da pandemia, eu percebi que já eram coisas que estavam superadas e voltaram. Talvez não, em alguns lugares nunca foi superado e continuavam fazendo. Isso eu achei difícil nessa retomada, mas agora está indo, agente tá lembrando, lembra que isso já não cabe mais, já não é mais adequado, então acabou a história, não vamos voltar nisso, volte meia tem que falar sobre isso de novo, mas não é pra todas assim. Às vezes elas fazem pelas costas, escondido mesmo, é uma luta.”.</p>	P3P2T5

APÊNDICE 23 - ANÁLISE DA PERGUNTA 04 E INCIDÊNCIA DE TEMÁTICAS DA ENTREVISTA

MUDANÇA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 3
<p>“Então a Base veio para trazer essa segurança pras crianças mesmo. Só que claro tudo isso depende do professor, depende da gestão, depende de várias coisas, que isso precisa ser implementado, as pessoas precisam comprar essa ideia, elas precisam entender que elas não são mais as professoras de escola que alfabetizam e que as crianças ficam ali em silêncio, comportadas, elas precisam entender, entendendo, acho que vai dar certo. É um processo lento, mas acho que aos poucos agente tem conseguido, acho que é um dia de cada vez. Mas, quando uma pessoa consegue entender que a criança precisa brincar e precisa interagir e esse é o nosso eixo principal já é um avanço. Se ela está pensando em uma proposta e nessa proposta tá contemplando todos os direitos dela, então é uma conquista. Então, se a professora já pega ali e já olha e fala, nossa acho que isso aqui está muito escola, então não, vou trocar, já é uma conquista. Então, essa reflexão da prática, da própria prática delas eu acho que já é uma conquista. Aos pouquinhos, mas sem esse norte, não daria certo. A Base veio para nos ajudar, um documento seguro de que ele está dentro do que é certo de fazer.”.</p>	P4P2T1
<p>“Então a BNCC vem validar esse direito da criança de ser ouvida, de ser vista e mostrar que eu tenho que trazer esse suporte pra ela, é isso que eu entendo da BNCC, não é eu chegar lá hoje e falar olha você vai ter que colocar aqui quais foram os direitos de aprendizagem, eu posso pegar a BNCC olhar lá, ah isso tem haver vou lá escrever, mas será que foi esse direito que eu garanti para a minha criança, quando eu estava mostrando folhas e ela quis ver a lagarta ou a minhoca eu escutei o que ela quer ver ou eu continuei a falar da folha, essa é a grande diferença da BNCC, eu posso sim voltar na folha, mas a folha gerou uma outra coisa e se eu tenho uma escuta atenta e um olhar observador eu estou garantindo o direito dela de compartilhar, de conviver de se expressar, que são os direitos de aprendizagem.”.</p>	P4P3T1
<p>“Acho que ela, não sei se esta seria a palavra, de reafirmar, mas aquilo que ainda vinha num processo dos conceitos de criança, da questão do interesse, do protagonismo, de enxergar a criança como centro do processo, então ela reafirmou, por mais que nós tivéssemos as diretrizes, mas enquanto documento que prevê enquanto currículo ela reforçou isso muito mais. De trazer, de tirar a questão da escolarização da Educação</p>	P4P4T1

<p>Infantil, também isso reforça muito mais, o tempo que nós não temos mais linguagem, ou já chamaram de vários outros nomes, agora são campos de experiências, então não temos conteúdos, nós temos experiências pra proporcionar pras crianças, então isso reforça essa visão da infância, da criança, então isso ajudou e sendo um documento não tem mais como ficar naquela de voltões que ainda há processo ainda a visão da escolarização a BNCC ajudou muito nesse ponto pra reafirmar a questão da visão da criança, da infância.”.</p>	
<p>PREOCUPAÇÃO COM A FRAGMENTAÇÃO</p>	<p>CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO</p>
<p>RESPOSTAS:</p>	<p>TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 3</p>
<p>“[...] no meu ver, ficou muito empobrecido as ementas dos direitos que deveriam ter densidade e se focou muito em objetivos de aprendizagem também são importantes e nós caímos no problema de que o objetivo de aprendizagem pra um professor que já vem de um processo de escolarização, num primeiro momento, eles quiseram separar, então, tal dia eu trabalho tal campo, tal dia eu trabalho outro campo, outro dia eu faço isso e isso foi difícil pra nós enquanto Rede [...] de fazer as pessoas entenderem que não era assim, de fazer as pessoas entenderem que não é você pegar e hoje eu vou trabalhar o campo “o eu, outro e nós”, mas na configuração que a BNCC estava dava esse entendimento [...]”.</p>	<p>P4P1T2</p>
<p>“Na Educação Infantil eu tenho que garantir esses direitos, que maneiras que eu vou arrumar isso, cabe a mim buscar formação, a lei está ali, a legislação, a diretriz está ali, como que eu vou fazer isso, então eu acredito muito na BNCC. Claro, que teve algumas partes da versão que foram desviadas [...] porque passa por questões políticas, ninguém tem essa ilusão que não tenha política nisso, agora tem coisas boas, tem coisas maravilhosas, não é tudo ruim. É ruim se seu ficar focado em ter que ler que objetivo que eu vou escrever ali, isso sim, porque as pessoas ficam mais focadas o que elas têm que escrever ali do que elas têm que ver elas têm que ouvir. Essa é a minha opinião, eu acho que tem muitos lucros, eu não vejo nada como retrocesso, eu vejo que agente tem que descobrir um caminho do meio, o que eu já consigo fazer com a equipe que eu tenho, com o conhecimento que eu tenho e o que eu preciso buscar ainda, o que já ultrapassou.”.</p>	<p>P4P3T2</p>
<p>“E outra questão das dificuldades de implementação são os equívocos que surgem com relação ao documento porque, por exemplo, as professoras pesquisam e encontram muita coisa de planejamento baseado na BNCC e que de conceito da BNCC realmente não vem nada, mas colocam ou a própria separação dos campos: hoje vamos trabalhar o EU, OUTRO E NÓS já é um equívoco só a forma de separar, então, mas faz</p>	<p>P4P4T2</p>

parte, então surge a importância do aprofundamento e da compreensão do que ler o que está ali no documento. Daí agente tem que repensar, voltar, em que momento isso [...].”.	
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 2
“A questão dos direitos, quando agente fala que agente precisa garantir o direito da criança, que a criança não tá aqui pra absorver coisas, ela também tem todo um conhecimento prévio, ela também tem centros de interesse que agente precisa considerar também, que ela também traz uma história, ela também pode ser um ser ali que constrói a sua própria história, assim quando agente coloca ela no centro mesmo. Isso pra mim era difícil de entender, hoje pra mim é muito claro que ela precisa ser o centro e não o professor [...]. Saber que a criança precisa, que ela tem direitos e que agente tá aqui para garantir os direitos dela, isso pra mim é sensacional, você colocar essa criança num lugar de respeito. Que ela precisa ser cuidada, mas que existe muitas coisas também que ela precisa, não é só a segurança, tem seis direitos que agente precisa garantir. Então, acho que tudo isso veio para fazer uma revolução mesmo na Educação Infantil. Que as pessoas vejam mesmo esse tempo, como o único tempo que ela vai ter pra ela [...].”.	P1P2T3
“Eu acho que a primeira coisa que a BNCC faz, que parece tão óbvio, é mostrar que a criança não vai se tornar um cidadão, ela é um cidadão e como cidadão ela tem direitos, direito de conviver, direito de compartilhar, de se manifestar e quando eu trago algo definido pra ela eu não estou tendo essa escuta e observação atenta. Isso é difícil para o profissional, é, porque é uma desconstrução que não vai ser feita apenas por um documento é uma desconstrução de muitos anos, então assim, eu fui alfabetizada dessa maneira, educada dessa maneira, então pra me desconstruir todo o meu processo é muito difícil, mas o principal, o primeiro passo é a legislação, é um documento, porque muitas vezes agente não dá o primeiro passo se alguém não empurrar agente, então eu vejo que a BNCC, ela mostrou esse cidadão chamado criança [...]. Então, a BNCC vem validar isso, que essa criança ela tem direitos, que eu preciso desenvolver competências, que eu sim sou o adulto que posso promover, ajudar, segurar a mão dela, ter essa escuta e esse olhar atento.”.	P1P3T3
PROTAGONISMO DO PROFESSOR	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
RESPOSTAS:	TOTAL DE INCIDÊNCIAS: 2
“O professor tem que se sentir protagonista se não, não dá certo, o documento vai existir, vai ser lindo, vai ser muito bonito, mas na prática o professor vai continuar fazendo o que ele tem segurança, então ele precisa sentir-se	P4P1T4

<p>protagonista. Agora com esse novo modelo de planejamento que nós estamos implementando esse ano, traz esse protagonismo do professor, só que o professor se assustou porque ele não está acostumado a ser protagonista, ele não está acostumado a ter autoria e aí você dá pra ele um instrumento que tem que ter autoria então ele fica também navegando nesse mar. Mas eu acredito que tudo é processo.”.</p>	
<p>“Então, ela veio dizer você tem que fazer isso, agora cabe a mim pedagoga, você professora entendeu o que é fazer isso, é pegar e escrever esse direito aqui no papel ou é eu entender quando que eu garanti esse direito acontecer. As pessoas confundem então eu não vou levar mais nada pra sala, não vou fazer mais nada, vou ficar esperando, não, você é quem vai instigar isso. Então, quando eu trago, por exemplo, se não surgiu nada na minha sala, o que eu acho difícil, mas eu trago um minimundo, eu trago um trabalho com pedras, com folhas, com o brincar heurístico e eu vou escutar o que cada um trouxe dali vai surgir alguma coisa.”.</p>	P4P3T4

APÊNDICE 24 – FALAS NÃO CATEGORIZADAS DA ENTREVISTA 01

TEMÁTICAS	FALAS NÃO CATEGORIZADAS
	RESPOSTAS:
Os professores trabalham 40h e não tem tempo de articular a teoria com a prática; Revisão do Referencial; Pandemia; Falta de tempo para se apropriarem;	“[...] não que as professoras não tenham essa capacidade, elas não tem tempo mesmo de ficar ali debruçadas, muitas trabalham 20 horas na unidade 20h em outra unidade e aí esse tempo pra elas é bem difícil. Esse ano estamos com muitas meninas novas que começaram agora praticamente [...]. Aqui no município agente vai fazer a revisão do nosso referencial, mas ainda não deu tempo de se apropriar do nosso referencial atual, pegamos pandemia e demora né, agente sabe que desde a promulgação de uma lei até ela de fato se efetivar na prática vão aí uns dez anos [...]”.
Limitações na escrita do Referencial – primeira versão;	“O nosso referencial aqui, eu estava no departamento na época em que ele foi escrito e não tivemos tempo, nós tivemos oito meses pra fazer um documento de referencia de rede e aí que tempo que agente tem pra trazer essas pessoas pra conversar, minimamente conseguimos trazer alguns pedagogos que alguns conseguiram estabelecer conversa com seus professores, mas a rede não deu conta, nós não tínhamos braços pra fazer isso.”.
Calendário; Autonomia relativa da secretaria; Educação Infantil processo de consolidação de identidade;	É difícil, bem difícil, agente, apesar de ter, esse ano agente tem um pouquinho mais, as meninas colocaram, porque é uma luta o calendário ele não é redigido pelo departamento, ele é redigido pelo Conselho Municipal de Educação, então é uma luta. As meninas do departamento entendem dessa necessidade também, porém elas não têm essa autonomia e a Educação Infantil também eles achavam que não precisa, então, tudo o que agente consegue para a Educação Infantil é por luta, por enfrentamento.
Apego ao concreto; Resistência do professor; Mudança de cultura;	Porque o professor ainda tem esse apego do material concreto, ainda tem e nós viemos dessa cultura, então é difícil sair disso. Então, ela acha que se ela parar um pouquinho pra discutir, falar um pouquinho da turma dela, ela tá perdendo tempo, é uma cultura que agente tem que ir resgatando, uma cultura que agente precisa ir retomando.
Calendário	Realmente, eu gostaria de ter mais dias em calendário.
Educação Infantil processo de consolidação/ fortalecimento de identidade;	E nós ainda sofremos pressão dos pais, porque os pais não entendem. Agora segunda-feira foi um dia que não teve aula e nós tivemos reunião pedagógica, os pais nas redes sociais, hoje em dia é ferramenta, questionando porque os CMEIS do município fecharam na segunda, mas as escolas também fecharam, só que as escolas eles não questionaram, eles questionam o CMEI porque eles entendem ainda que o CMEI é lugar de deixar a criança pra gente cuidar. Então é todo um processo de fortalecimento da identidade mesmo, tanto dos profissionais do CMEI, quanto do que é um CMEI enquanto escola. Eu acho que se agente colocasse o nome escola de educação infantil ajudaria muito, não no sentido de escolarização, no sentido de instituição, isso daria um fortalecimento talvez.
Visão do pedagogo fiscalizador	Elas têm mesmo esse sentimento, apesar de não falarem diretamente conosco, ainda tem essa barreira de eles acharem que o pedagogo é alguma coisa mais burocrática ou que está ali pra fiscalizar o trabalho delas ou pra dizer se está certo ou não está certo, ainda existe.
Grupo novo de profissionais; Nova proposta de Educação Infantil;	Principalmente como eu expliquei pra você, nós estamos com um grupo novo de profissionais, novo mesmo, entraram por PSS agora, saíram da faculdade, às vezes não trabalharam em lugar nenhum e entraram direto aqui com outra proposta, outro modelo de escola, que você se depara com uma sala que não tem mesa e cadeira para as crianças, não tem mesa e cadeira para o professor.

<p>Contraste entre a formação inicial dos professores e a prática da Educação Infantil;</p>	<p>Nós vivenciamos esse processo desde o começo, mas elas não, então agente imagina que isso é difícil pra elas enquanto profissionais que saem de um modelo de escola tradicional, que na academia não se ensina, se fala muito pouco da Educação Infantil e dessa proposta da Educação Infantil da criança autônoma, então é difícil. Realmente parece que você sai da universidade e não aprendeu nada pra trabalhar na prática, não discordo delas porque realmente a universidade não traz essas questões, ela não traz isso, ela não problematiza isso, muito poucas.</p>
<p>Sentimento de insegurança; Processo de formação de cima para baixo;</p>	<p>Elas têm esse sentimento mesmo de não dar conta, de não saber, de que o saber dela não é válido também pelo processo próprio de formação, as coisas vem de cima para baixo, a própria implementação da Base, ela não ouviu quem deveria ouvir que são os professores, não discutiu com eles, não conversou.</p>
<p>Falta de postura investigativa/ autônoma dos profissionais da educação;</p>	<p>“[...] mas as pessoas também ainda têm muito, eu percebo também os colegas esperam muito as coisas prontas, então, se o departamento não manda, não diz o que tem que fazer, eu entendo que aquilo ali eu estou sozinha e na verdade é um movimento de autonomia, então você tem que buscar, você tem que ler, você tem que procurar também [...]”.</p>
<p>Fortalecimento da identidade da Educação Infantil;</p>	<p>“Então, a BNCC, eu acredito que ela trouxe uma contribuição importante pra esse fortalecimento de quem é a Educação Infantil enquanto educação básica, quem nós somos.”.</p>
<p>A creche e a pré-escola;</p>	<p>“Eu gostaria que ela tivesse trazido para a Educação Básica, inclusive as crianças de zero a três, ainda ficamos lá como primeira etapa, mas como obrigatoriedade só o Pré, as crianças de 4 a 5 anos, eu acho que, não talvez obrigatoriedade, mas um caráter mais sério pras crianças de zero a três. E muitos pais também não levam a sério, eles matriculam daí trazem quando querem, agente tem que ficar naquele embate de que tem que trazer uma vez matriculado, aí matricula, fica um mês tira, depois coloca, nossa realidade aqui enquanto unidade ainda é esta até porque nossa comunidade não é tão carente socialmente falando, é uma comunidade que tem um poder aquisitivo um pouco melhor. As vezes deixa, as vezes tem uma avó, as vezes a mãe não precisa trabalhar fora, então fica nesta questão ainda com algumas crianças.”.</p>
<p>A BNCC traz fortalecimento a identidade da Educação Infantil; Não é só assistencialista, a BNCC reforça o caráter educativo da Educação Infantil; Desenvolvimento pleno da criança; Garantia dos direitos de aprendizagem;</p>	<p>“Então, a BNCC pra mim é um documento importante sim mesmo tendo as fragilidades dela. Na Educação Infantil ela reforça o caráter que não é só assistencialista, ela traz a questão da educação realmente, reforça a educação enquanto primeira etapa da educação fundamental para a criança, que é uma criança que está aqui ela precisa se desenvolver plenamente, ela tem seus direitos de aprendizagem [...]”.</p>
<p>Fragilidades nos direitos de aprendizagem; O professor sempre busca articular a teoria com a prática;</p>	<p>Porém, resalto a fragilidade realmente nos direitos, os direitos poderiam dar mais subsídios para as professoras, [...] se os direitos tivessem uma densidade maior no seu texto o professor conseguiria colher dali instrumentos para trabalhar no dia a dia, que é o que o professor sempre busca que tem na teoria e que posso trabalhar no dia a dia.</p>

APÊNDICE 25 – FALAS NÃO CATEGORIZADAS DA ENTREVISTA 02

TEMÁTICAS	FALAS NÃO CATEGORIZADAS
	RESPOSTAS:
<p>Processo lento de implementação; Reformulação do referencial; O referencial é mais a referencia dos profissionais da rede;</p>	<p>Então, agente veio pra rede e a BNCC já estava começando a ser implementada aqui, então assim, o processo tá bem lento na verdade. [...] e agente está tendo agora uma mudança de novo, agente usa mais como apoio o nosso Referencial Curricular do Município, ele é mais a nossa referência, porque ele também tá baseado lá na base. Então, muito do que tem na base tem no nosso referencial e é ele que agente mais usa porque ele tá mais sistematizado, mais organizado pra nossa prática né.</p>
<p>Papel do pedagogo é amplo, faz muito mais coisas;</p>	<p>Então, nosso papel é bastante esse, só que ele também é mais amplo, faz muito mais coisas, isso também é o papel do pedagogo.</p>
<p>Papel fiscalizador do pedagogo;</p>	<p>As dificuldades que agente encontra fora isso, a questão da reorganização, a questão do que realmente é, o que agente vai tirar disso tudo que ele falou, o que é importante, tudo é importante, mas o que agente vai pegar né, como agente vai fazer, o que agente vai cobrar depois, tudo isso agente precisa pensar.</p>
<p>Mudança na prática pedagógica – foco na criança;</p>	<p>Então a Base ela traz isso, ela traz essa mudança de foco, o foco não está mais em mim professor, eu entendo, eu sei e eu é que mando, sai disso, então, na teoria, isso realmente foi assim uma grande conquista de você tirar essa coisa do professor sabe tudo, do professor faz tudo e a criança tem que ficar ali quieta, parada, só absorvendo.</p>
<p>A implementação da BNCC-El é um movimento lento;</p>	<p>Eu compreí super a ideia. Se você fizesse essa pergunta a cinco anos atrás eu teria uma resposta diferente. Eu tinha essa ideia de pré-escola, escolarizante, porque quanto antes melhor. Então, se eu á cinco anos atrás pensava diferente, quem sou eu pra dizer que o movimento tem que ser rápido e eu entendo que é lento e cada um vai se construindo no seu tempo.</p>

APÊNDICE 26 – FALAS NÃO CATEGORIZADAS DA ENTREVISTA 03

TEMÁTICAS	FALAS NÃO CATEGORIZADAS
	RESPOSTAS:
Saber do pedagogo oriundo de sua experiência; Todo pedagogo deveria passar pela sala de aula; Pedagogo orientador;	“Veja bem, eu tenho algumas opiniões muito pessoais, agente tem a função do pedagogo descrita mesmo na legislação, nos documentos curriculares, mas cada um tem forma, durante a sua trajetória [...]. Eu vejo a função, eu acredito que todo pedagogo deveria primeiro ter passado pelo espaço da sala de aula, essa é minha opinião [...]. Eu acredito que quando você passou pela instancia da sala de aula você também consegue ter o olhar para o professor até pra poder chegar na sala dele, chegar numa permanência e trazer o que precisa ser feito, onde precisa mudar, onde precisa ser analisado [...]”.
Pedagogo estar junto, ajudar o professor; Pedagogo precisa ter responsabilidade com a sua própria formação;	“[...] então eu vejo que o pedagogo tem muito isso na função [...] eu tenho que estar ali ajudando aquele professor e pra que isso seja bem feito, primeiro eu pedagoga tenho que ter essa boa formação, tenho que estar buscando ler, interagir, e se eu junto essa experiência que eu tenho de sala de aula com o estudo eu consigo fazer com que essa ponte realmente funcione, que a informação que está aqui chegue para o professor e que flua com os alunos.”.
Formação inicial do pedagogo; Currículo diverso no país inteiro;	Então você tem uma incumbência de trazer uma diretriz, mas que a compreensão de cada um depende muito dos estudos próprios também, não só da formação do pedagogo. Porque eu posso trazer muitas questões importantes e a pessoa ainda não ter a absorção daquela questão toda. Então assim, eu não vejo como um problema eu acho até muito importante, porém, uma coisa que me preocupa é que nem sempre a formação que o pedagogo passou é adequada também. Nós temos hoje um currículo de formação profissional pro pedagogo muito diverso no País inteiro, não existe uma formação específica que no Brasil inteiro todo mundo vai fazer tal coisa. Se você pegar o currículo das diversas universidades você vai ver que varia muito de um para o outro.
Entre o que é passado na formação o pedagogo repassa aos professores com perdas;	Então essa mesma compreensão que professor tem de um jeito e do outro o pedagogo também. Então, nesse sentido há uma perda porque o pedagogo que está ali numa formação com a mantenedora ou como ontem nós estavamos do autismo ele também vai perceber isso de acordo com a sua formação [...]. Então, essas informações, elas vão se perdendo em pequenos detalhes à medida que elas vão se dissimulando para as instâncias, até chegar lá na sala de aula. Essa é a dificuldade que eu vejo do formador.
Profissão que exige atualização constante;	Quem trabalha nessa área é como um médico, um médico não pode ir lá, estudou medicina e dali ele vai trabalhar a vida inteira com aquilo, porque as coisas vão avançando, vão evoluindo.
A documentação da prática está sempre em atraso; Documentação pedagógica;	Eu vejo que acontece muito no dia a dia, as mudanças acontecem, são visíveis, mas essa parte estrutural de documentação, de entendimento, de um professor que registre de fato a sua prática e não apenas um planejamento, que faça esse processo do dia a dia dele documentado, isso está em prejuízo, está sempre correndo atrás. [...]. Então assim, toda essa aplicabilidade ela vem acontecendo no dia a dia, a escola não espera a documentação, mas o processo efetivo de documentar, de registrar, de dizer a cara dessa escola tá sempre em atraso.
As demandas do Ensino Fundamental são muito diferentes da Educação Infantil;	“[...] então a realidade da Educação Infantil é muito diferente do Fundamental, isso é outro entrave que agente tem muito grande, até quando agente vai pra uma formação mais especializada para o autismo, porque a realidade do autismo é muito diferente da Educação Infantil.”.

<p>Falta de postura investigativa/ autônoma dos profissionais da educação;</p>	<p>“Eu discordo quando diz assim a falta de formação para o pedagogo, porque se tem uma pessoa que foi privilegiada desde o avisa lá é o pedagogo. Então assim, agente tem além das formações que agente vem passando, porque todas elas vêm para o pedagogo em primeiro lugar, agente tem os GTS por núcleo, então nós temos as formações que agente faz, agente tem as formações com a secretaria e agente os GTS do nosso grupo que além dele encontrar com alguém da secretaria, nós nos reunimos, por exemplo, nosso GT vai se reunir no próximo dia 20 e não tem nada com a secretaria, nós vamos fazer um trabalho junto para a formação sobre o autismo, então nós decidimos fazer junto, aí depende muito da atuação do pedagogo nesse grupo de trabalho, o nosso aqui é muito ativo, agente é bem unido. Eu não diria falta de formação, talvez falta de alguém tomar a frente, porque todas as formações que vieram o pedagogo foi o privilegiado pra poder escolher.”.</p> <p>“Existe a formação obrigatória que a mantenedora, está na legislação, que é a formação continuada que compete a mantenedora, ao estado promover, seja através do pedagogo, isso existe é obrigatório, mas existe a minha formação pessoal, aí é que tá, essa formação ninguém vai bater lá na sua porta e dizer, você tem que correr atrás. Claro que agente pode cobrar do poder público, poxa todo professor que está em sala de aula deveria ter algum incentivo, deveria voltar a ter uma plataforma Paulo Freire que desse faculdade gratuita porque nem todo mundo consegue passar numa federal, sim, ou tivesse um desconto, aí são políticas públicas. Nesse sentido o professor está muito sozinho, muito descentralizado. Quando ele tem alguém que olha por ele diretamente, que é parceiro dele, ele consegue ter essa ajuda de entendimento, mas se esse parceiro também não tiver entendimento ou ficar num patamar de que eu sou melhor, porque eu sou pedagoga, porque eu tenho três faculdades, quatro pós e um mestrado essa pessoa nunca vai vir conversar comigo porque eu já pus um distanciamento entre eu e ela, eu sou quem decido, eu que faço e você é quem cumpre e aí vã ilusão, porque quem está dentro da sala de aula e fecha a porta e trabalha com a criança é o professor, então eu posso fazer que eu ouvi tudo o que você disse chegar lá e fazer do meu jeito e mostrar o quadro pra você do jeito que você quer porque eu não sou burra, ninguém aqui é burro, preencher um quadro todo mundo sabe, agora, entender e dizer que isso está acontecendo na minha sala é bem diferente.”.</p>
<p>Processo centralizado no pedagogo;</p>	<p>eu tive uma pedagoga que foi meu leme, minha vontade de ser pedagoga, mas eu tinha outras que é esse o quadro novo do processamento e você vai fazer o processo documental assim e aqui você escreve isso e tal, ou seja, ela foi quem teve a formação e a informação e ao repassar pra mim, eu só tive essa informação como professora e se eu já venho de uma formação fraca, se eu já venho com problemas pessoais meus e tem várias situações na minha sala, inclusão e alguém chega e me da um documento e me fala que eu tenho que fazer aquilo e a única fonte que eu tenho é essa pessoa aonde eu vou me respaldar. Nesse sentido, é muito centralizado no pedagogo. Até quando eu coloco que quem vai participar do seminário, quem vai participar da formação é o pedagogo, sim está centrado nele, sim isso é uma questão indiscutível, agora, existem duas vias de formação.</p>
<p>Pedagogo orientador;</p>	<p>Então, esses dois processos tem que caminhar junto, a formação continuada, o professor na sala, a pedagoga indo na sala, trazendo aquele problema da professora, que as vezes nem eu pedagoga não tenho a solução, as vezes é um caso muito sério eu vou precisar pedir ajuda de mais alguém, então isso é parceria, aí você consegue avançar ainda que com passo de formiguinha. Agora se cada um ficar na sua</p>

	<p>portinha fechada não dá, então a centralização é sim um dificultador, mas agente pode fazer isso mudar [...], eu ser uma pessoa atuante, cobrar participação, programas políticos, desenvolvimento é uma questão, isso eu tenho que fazer, outra é o que eu estou fazendo para isso melhorar, como que eu estou mudando a minha sala, como que eu venho aqui e falo com a diretora, olha diretora a pedagoga não me passou nada, ela só me deu esse quadro e eu não entendi ou vou numa formação da secretaria a minha pedagoga não me orientou, eu posso fazer isso, mas agente fica lá, a professora também fica lá no seu mundinho de vítima, porque é fácil ser vítima, tomar a frente é difícil, então tudo tem que ter duas vias.</p>
<p>Olhar diferenciado para o profissional; Outras demandas; Mediação do Pedagogo;</p>	<p>[...] eu não posso exigir que a professora tenha um olhar para a criança, se eu não tenho esse olhar para o profissional, então as vezes eu preciso dar uma dura nela mas ao mesmo tempo é aquela mão que acaricia, olha você precisa tirar uma licença, você precisa procurar um psiquiatra, você precisa ver isso, não é só eu sentar pra culpabilizar.</p>
<p>Processo documental; Observar o interesse da criança; Os professores tem dificuldade de registro;</p>	<p>“[...] algumas diziam pra mim nesse novo processo documental, ah eu não observei nenhum fato, porque lá no processo novo tem, fato observado e uma reflexão sobre ele [...], então o que eu fiz, se ela não observou, se ela não conseguir observar a culpa é dela só, não, ela não entendeu essa observação, eu começo a conversar e a professora me relata eu levei folhas pra sala e tinha uma lagarta no meio das folhas e as crianças queriam saber se era lagarta ou era minhoca, então eu pergunto como que você não observou o fato, está aí o fato. Ela não entendeu o que era esse fato , porque, porque ela teria que registrar e agente tem muita dificuldade da escrita, é muito difícil pra gente, agente acha que vai ser julgado, falar é uma coisa, eu escrever tá ali documentado.”.</p>

APÊNDICE 27 – FALAS NÃO CATEGORIZADAS DA ENTREVISTA 04

TEMÁTICAS	FALAS NÃO CATEGORIZADAS
	RESPOSTAS:
Desconstrução de práticas; Falta do palpável;	É desconstruir... A falta do palpável... É um processo que ainda vai um tempo pra gente se apropriar bem.