

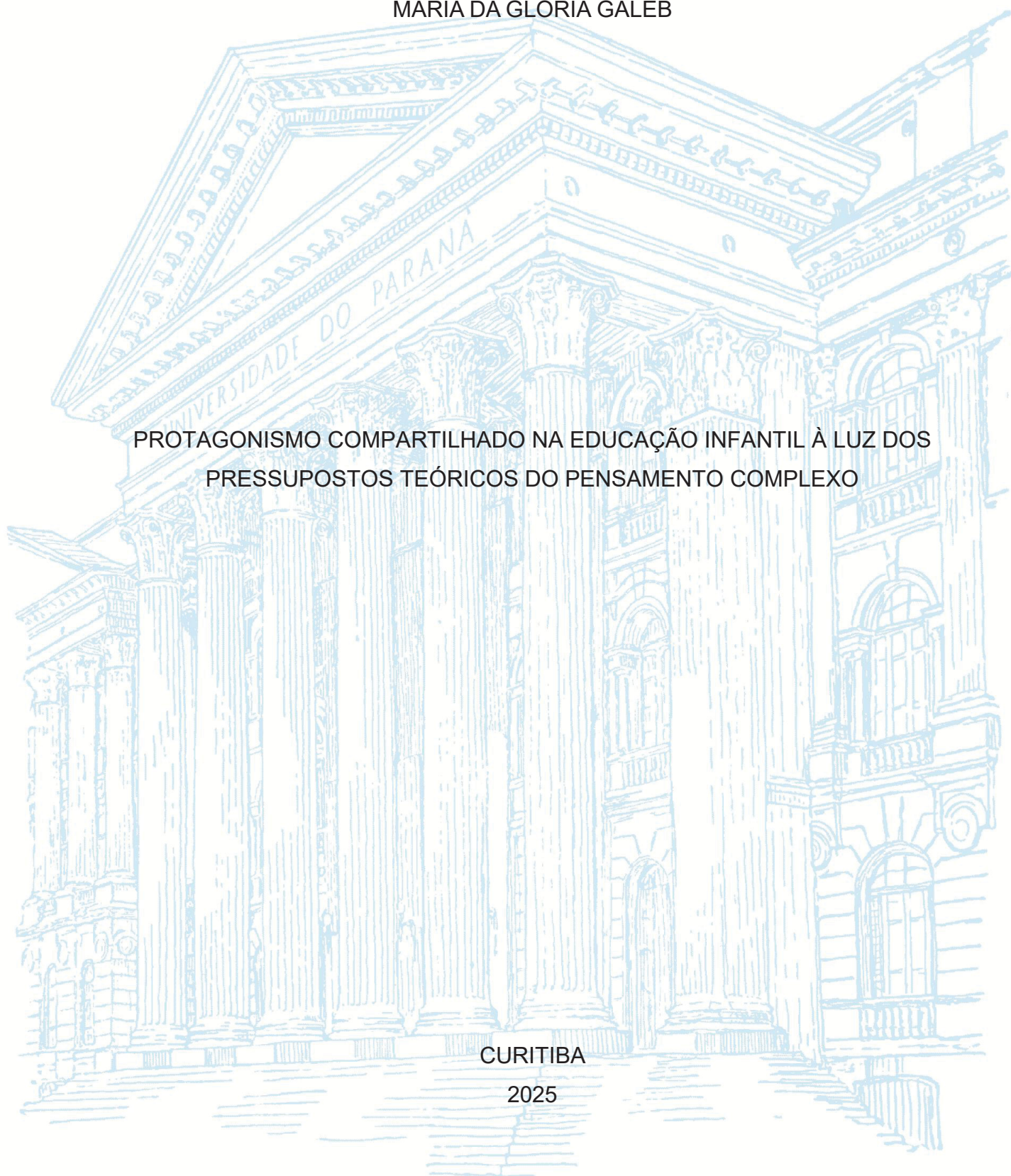
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA DA GLÓRIA GALEB

PROTAGONISMO COMPARTILHADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DOS
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO

CURITIBA

2025



MARIA DA GLÓRIA GALEB

PROTAGONISMO COMPARTILHADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DOS
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO

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

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá

CURITIBA

2025

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

Galeb, Maria da Glória.

Protagonismo compartilhado na educação infantil à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo / Maria da Glória Galeb – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – 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 e Estado. 3. Educação infantil. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE 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 tese de Doutorado de MARIA DA GLÓRIA GALEB, intitulada: **PROTAGONISMO COMPARTILHADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS 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 doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 14 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica

07/04/2025 13:56:42.0

RICARDO ANTUNES DE SÁ

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

07/04/2025 21:30:39.0

EDNA LIZ PRIGOL

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE,
UNIARP)

Assinatura Eletrônica

07/04/2025 17:53:28.0

MARYNELMA CAMARGO GARANHANI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

07/04/2025 14:26:46.0

VERA LÚCIA SIMÃO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE,
UNIARP)

Assinatura Eletrônica

07/04/2025 13:16:34.0

DILMEIRE SANT ANNA RAMOS VOSGERAU

Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO
PARANÁ)

Rockefeller nº 57 - Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

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

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 440592

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 440592

Dedico esta tese ao meu pai, Abrão Galeb Filho, meu grande amigo, do qual tenho saudades todos os dias. Sempre vou honrar tudo que me ensinou e ter orgulho de quem você foi e é, porque continua vivendo nesse grande legado que deixou, que é a nossa família. Gratidão, amor, saudades sem fim!

Dedico também à minha mãe, Amélia Galeb, sempre presente nos momentos de festa ou de dificuldade, com ótimos conselhos, prática, lutadora e vencedora. Obrigada por sempre me incentivar a crescer e evoluir. Amo você e desejo uma vida longa e de qualidade e que possamos ainda construir muitas memórias juntas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que é Aquele que me sustentou e sustenta todos os dias; a razão da minha existência; o princípio e o fim.

Ao meu Orientador, Professor Doutor Ricardo Antunes de Sá, por ter me dado a oportunidade de cursar o Doutorado, pelas orientações, diálogos, correções, aconselhamentos na tese e na vida. Pelas muitas vezes em que me acolheu, sendo um mentor e amigo.

Às minhas professoras da banca de qualificação Prof. Dra. Marynelma Camargo Garanhani; Prof. Dra. Dilmeire Sant Anna Ramos Vosgerau; Prof. Dra. Edna Liz Prigol; Prof. Dra. Vera Lúcia Simão pela leitura atenta, tempo investido, orientações assertivas que qualificaram ainda mais esta pesquisa. Obrigada pelos seus estudos, pelo comprometimento com a educação e com as pessoas, o que permite que todos ao seu redor, cresçam como pesquisadores.

Ao meu marido Júlio Cezar Matucheski, pela paciência com as minhas ausências, pelo cuidado para comigo, pelo incentivo diário. Você foi aquele que tornou a jornada mais leve com seus atos de bondade e gargalhadas que eu adoro.

À minha família, especialmente minhas irmãs, mãe, sobrinhos e sobrinhas, que me incentivam e apoiam sempre na minha tessitura da vida, seja pelos seus elogios, conselhos, amor, carinho ou até mesmo pela presença e compartilhamento de nossas vidas.

À família Moraes, sempre presente em todos os momentos, sejam estes de alegria ou tristeza. Minha segunda família, obrigada por estarem comigo sempre, por terem lenços e confetes!

Às minhas amigas Sueli Maia Pereira, Ilva Costa Lima e Glaucia Murça e ao meu amigo Rodrigo Cezar Raimundo pelas orações, carinho, cuidado e compartilhamento de vida.

À amiga Claudete Pereira de Assunção, que além da amizade e do compartilhamento da vida, com sua forma reflexiva e coerente, me ajudou em vários momentos de escrita desta tese e sempre me ensina a crescer como pessoa.

À aquelas amigas que, de alguma forma, me ajudaram na construção dessa tese: Izabel Cristina Galeb Chatack, pela materialização das imagens de forma brilhante; Beatriz Terezinha Heck e Taís Wojciechowski Santos pelo olhar e orientações no projeto inicial. Gratidão por toda a ajuda!

À uma amiga que não tem dimensão do bem que pode fazer na vida dos outros por meio de suas palavras abençoadoras: Janice Sonia Maia. Obrigada por acreditar em mim!

À minha companheira de trabalho de todos os dias, Marli Maria Simões Ferraz e, em seu nome, a toda a equipe Caramuru. Obrigada a vocês, que não são somente colegas de trabalho, mas amigos, que apoiam, incentivam e torcem por mim.

Aos colegas acadêmicos que se tornaram amigos para a vida: Ana Gabriela Borges, Anderson Francisco Vitorino, Edna Gamboa Chimenes e Euliane da Silva Gonçalves.

À minha amiga e psicóloga Izabela Neves Freitas, que de tempos em tempos, sempre me faz lembrar de quem eu sou e dos meus sonhos, ainda que estejam adormecidos.

Ao Departamento de Educação Infantil, por ter permitido a pesquisa, especialmente à Joelma de Souza Arbigauss e Ligiane Marcelino pela orientação e auxílio com relação aos processos necessários para viabilização da pesquisa no município de Curitiba.

E, finalmente, mas não menos importante, faço um agradecimento especial a todas as professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que atuam com a educação infantil, com destaque a aquelas que participaram da pesquisa, gastando do seu tempo para responder o questionário ou interagir nas entrevistas. Respeito ao percurso de cada uma e gratidão imensa por contribuir nessa pesquisa. Que possamos sempre crescer como pessoas, em toda a nossa multidimensionalidade.

Direi do Senhor: Ele é o meu Deus, o meu refúgio, a minha
fortaleza, e Nele confiarei.
(Bíblia Sagrada, Salmos 91:2)

Porque estou certo de que, nem a morte, nem a vida, nem
anjos, nem principados, nem coisas presentes, nem futuras,
nem potestades, nem a altura, nem a profundidade, nem
qualquer outra criatura nos poderá separar do amor de Deus,
que está em Cristo Jesus nosso Senhor.
(Bíblia Sagrada, Romanos 8:38, 39)

RESUMO

A presente tese de doutorado teve por objetivo compreender o protagonismo compartilhado na educação infantil à luz dos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo. Esta tese nasceu da observação da pesquisadora de que, apesar dos documentos orientadores para a educação infantil (Brasil, 2009a; 2009b; Brasil, 2018) trazerem a necessidade de revisar concepções e superar visões fragmentadas nesta etapa de educação, permanece no cotidiano das escolas algumas dualidades e disjunções. O referencial teórico utilizado foi pautado em autores da complexidade: Morin (1999; 2000; 2005; 2015; 2017; 2020; 2023); Morin; Ciurana; Motta (2003); Sá (2013, 2015, 2019, 2021); Behrens; Prigol (2019); Mariotti (2010); Martinazzo (2019); Moraes (2019, 2023) na busca de um diálogo com autores da educação infantil: Junqueira Filho (2005, 2016, 2017); Augusto (2013); Barbosa (2007); Formosinho; Oliveira-Formosinho (2019); Pagano (2017). Para responder à questão e os objetivos da tese, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa na perspectiva teórica e metodológica da complexidade e utilizada a triangulação de dados (referencial teórico, questionários e entrevistas) apoiada no referencial da complexidade. Os dados foram obtidos por meio de noventa e cinco questionários preenchidos por professoras de educação infantil de escolas municipais de Curitiba e de seis entrevistas semi-estruturadas com professoras dessa amostra. Como resultados da pesquisa identificamos que na prática existe uma educação dualista: algumas professoras tendem a desenvolver uma educação espontaneísta em que se entende que a criança vai se desenvolver por ela mesma, sem necessitar do adulto ou de interações planejadas; outras, em seus relatos, trazem conceitos e termos de uma educação escolarizante, em que as práticas e concepções do ensino fundamental se sobrepõe à educação infantil. Também ficou evidenciado disjunção entre sujeito e objeto, não compreendendo a criança como um sujeito cognoscente; disjunção da teoria e prática na ação docente no cotidiano escolar; disjunção entre escola e família que se caracteriza pela não participação ou participação passiva da instância família no projeto pedagógico escolar. A presente tese aponta para a necessidade de superação das disjunções, com vistas ao protagonismo compartilhado na educação infantil, por meio de uma docência que alia teoria e prática; que compreenda os campos de experiência como partes necessárias para conhecer o todo (unidade complexa); que planeja de forma transdisciplinar, em uma relação complexa entre os saberes e fazeres docentes, considerando o saber multidimensional da criança e sua ação para conhecer o mundo; que considera as condições para a experiência (interação, continuidade e diversidade); e que num processo recursivo, faz a articulação entre os saberes e interesses da criança e o patrimônio de conhecimentos. O protagonismo compartilhado é um todo (emergência) organizacional: ele se faz na relação de ação, reflexão, imprevisibilidade e curiosidade da criança (holograma de sua família), mas, também, na ação, reflexão, intencionalidade e planejamento do professor. As características da criança e do professor (imprevisibilidade/intencionalidade; curiosidade/pesquisa e planejamento) não são antagônicas, mas complementares e concorrentes. A concepção de protagonismo compartilhado complexa aponta para a necessidade de crianças, professores e famílias serem reconhecidos como sujeitos cognoscentes, que constroem suas trajetórias de vidas em seus contextos, em um processo complexo, transformando-se a si mesmos, aos outros e à sociedade, reconhecidos como artesãos planetários.

Palavras-chave: Protagonismo compartilhado. Educação Infantil. Pensamento complexo. Complexidade.

ABSTRACT

This doctoral thesis aimed to understand shared protagonism in early childhood education in light of the theoretical assumptions of Complex Thinking. This thesis was born from the researcher's observation that, despite the guiding documents for early childhood education (Brasil, 2009a; 2009b; Brasil, 2018) bringing the need to review conceptions and overcome fragmented views at this stage of education, some dualities and disjunctions remain in the daily life of schools. The theoretical framework used was based on authors of complexity: Morin (1999; 2000; 2005; 2015; 2017; 2020; 2023); Morin; Ciurana; Motta (2003); Sá (2013, 2015, 2019, 2021); Behrens; Prigol (2019); Mariotti (2010); Martinazzo (2019); Moraes (2019, 2023) in search of a dialogue with authors of early childhood education: Junqueira Filho (2005, 2016, 2017); Augusto (2013); Barbosa (2007); Formosinho; Oliveira-Formosinho (2019); Pagano (2017). To answer the question and objectives of the thesis, a qualitative research was developed from the theoretical and methodological perspective of complexity and used data triangulation (theoretical framework, questionnaires and interviews) supported by the complexity framework. The data were obtained through ninety-five questionnaires completed by early childhood education teachers from municipal schools in Curitiba and six semi-structured interviews with teachers from this sample. As a result of the research, we identified that in practice there is a dualistic education: some teachers tend to develop a spontaneous education in which it is understood that the child will develop by himself, without needing an adult or planned interactions; Others, in their reports, bring concepts and terms of a schooling education, in which the practices and conceptions of elementary school overlap with early childhood education. It was also evident a disjunction between subject and object, not understanding the child as a knowing subject; disjunction of theory and practice in teaching action in the school routine; disjunction between school and family that is characterized by the non-participation or passive participation of the family in the school pedagogical project. This thesis points to the need to overcome disjunctions, with a view to shared protagonism in early childhood education, through teaching that combines theory and practice; that understands the fields of experience as necessary parts to know the whole (complex unity); that plans in a transdisciplinary way, in a complex relationship between the knowledge and teaching practices, considering the multidimensional knowledge of the child and his/her action to know the world; that considers the conditions for experience (interaction, continuity and diversity); and that in a recursive process, articulates the knowledge and interests of the child and the heritage of knowledge. Shared protagonism is an organizational whole (emergence): it is achieved in the relationship of action, reflection, unpredictability and curiosity of the child (hologram of his/her family), but also in the action, reflection, intentionality and planning of the teacher. The characteristics of the child and the teacher (unpredictability/intentionality; curiosity/research and planning) are not antagonistic, but complementary and competing. The complex concept of shared protagonism points to the need for children, teachers and families to be recognized as knowing subjects, who build their life trajectories in their contexts, in a complex process, transforming themselves, others and society, recognized as planetary artisans.

Keywords: Shared protagonism. Early Childhood Education. Complex thinking. Complexity.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - O PRINCÍPIO SISTÊMICO-ORGANIZACIONAL E A TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	73
FIGURA 2 – O PRINCÍPIO HOLOGRAMÁTICO E A CRIANÇA.....	76
FIGURA 3 – O PRINCÍPIO DA AUTONOMIA-DEPENDÊNCIA E A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	81
FIGURA 4 – O PRINCÍPIO DIALÓGICO E A RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA	87
FIGURA 5 – O PRINCÍPIO DO SUJEITO COGNOSCENTE E A CRIANÇA	93
FIGURA 6 – O PRINCÍPIO RECURSIVO E A TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL ..	95
FIGURA 7 – O PRINCÍPIO DA RECURSIVIDADE E O PROTAGONISMO COMPARTILHADO ENTRE PROFESSOR E CRIANÇA.....	101
FIGURA 8 – TRIANGULAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE.....	115
FIGURA 9 – APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	116

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – GÊNERO SEXUAL DOS PESQUISADOS	127
GRÁFICO 2 – FAIXA ETÁRIA DAS PESQUISADAS	128
GRÁFICO 3 – TEMPO DE ATUAÇÃO DAS PESQUISADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	129
GRÁFICO 4 – NÍVEL DE FORMAÇÃO DAS PESQUISADAS.....	131
GRÁFICO 5 – GRADUAÇÃO CURSADA PELAS PESQUISADAS	132

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – FASES DA PESQUISA.....	42
QUADRO 2 - FASES DA PESQUISA NA BASE DE DADOS ELETRÔNICA BANCO DE DADOS DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	43
QUADRO 3 - PESQUISAS SELECIONADAS NO BANCO DE DADOS DE TESES E DISSERTAÇÕES	45
QUADRO 4 – FASES DA PESQUISA NA BASE DE DADOS ELETRÔNICA SCIELO	46
QUADRO 5 - ARTIGOS ENCONTRADOS NA BASE DE DADOS SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE – SCIELO, APÓS O USO DOS DESCRITORES	47
QUADRO 6 - ARTIGOS SELECIONADOS NA BASE DE DADOS SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE – SCIELO, QUE ATENDEM O ESCOPO DA PESQUISA.....	48
QUADRO 7 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	122
QUADRO 8 - CONCEPÇÃO DE CRIANÇA NO PLANEJAMENTO CURRICULAR	171
QUADRO 9 - COMPREENSÕES NECESSÁRIAS PARA O PROTAGONISMO COMPARTILHADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA COMPLEXA	190

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - QUANTIDADE DE ESCOLAS COM EDUCAÇÃO INFANTIL POR REGIONAL	117
TABELA 2 – QUANTIDADE DE PESQUISAS RESPONDIDAS POR REGIONAL ..	118
TABELA 3 – RESPONDENTES DA MESMA ESCOLA CLASSIFICADOS POR REGIONAL	118
TABELA 4 – QUANTIDADE DE PROFESSORAS POR TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	123
TABELA 5 – PRIMEIRA SELEÇÃO DE PROFESSORAS DE CADA INTERVALO DE TEMPO DE ATUAÇÃO	123
TABELA 6 – SELEÇÃO FINAL DE PROFESSORAS DE ACORDO COM O INTERVALO DE TEMPO DE ATUAÇÃO	124
TABELA 7 – TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FAIXA ETÁRIA DAS PESQUISADAS	130
TABELA 8 - QUANTIDADE DE DOCUMENTOS CITADOS E RECORRÊNCIAS ..	133
TABELA 9 - DOCUMENTOS CITADOS E RECORRÊNCIAS	134
TABELA 10 – PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA	140
TABELA 11 - PERIODICIDADE DO PLANEJAMENTO	153

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PPP	- Projeto Político Pedagógico
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SMCr	- Secretaria Municipal da Criança
SME	- Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 TRAJETÓRIAS DE VIDA	19
1.1.1 Meus caminhos e caminhos da educação: um entrelaçamento.....	20
1.1.2 Justificativa	41
1.1.3 Discussões sobre as pesquisas selecionadas.....	48
1.2 OBJETIVOS	51
1.2.1 Objetivo Geral	52
1.2.2 Objetivos Específicos	52
1.3 ESTRUTURA DA TESE	52
2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROTAGONISMO COMPARTILHADO	54
2.1 O PENSAMENTO COMPLEXO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO, O GLOBAL, O MULTIDIMENSIONAL E O COMPLEXO	58
2.2 APROXIMAÇÕES COM O MÉTODO DO PENSAMENTO COMPLEXO	64
2.2.1 Princípios cognitivos do pensamento complexo e suas aproximações em relação ao protagonismo compartilhado na educação infantil	67
2.2.1.1 Protagonismo compartilhado na educação infantil sob a perspectiva do princípio sistêmico-organizacional.....	69
2.2.1.2 Protagonismo compartilhado na educação infantil sob a perspectiva do princípio da hologramaticidade	74
2.2.1.3 Protagonismo compartilhado na educação infantil sob a perspectiva do princípio da autonomia-dependência.	77
2.2.1.4 Protagonismo compartilhado na educação infantil sob a perspectiva do princípio dialógico	81
2.2.1.5 Protagonismo compartilhado na educação infantil sob a perspectiva do princípio do sujeito-cognoscente	87
2.2.1.6 Protagonismo compartilhado na educação infantil sob a perspectiva do princípio da recursividade	94
2.2.1.7 Educação Infantil e complexidade	101
3 O PROTAGONISMO COMPARTILHADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA À LUZ DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO: ANÁLISES E TESSITURAS.....	104
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	104
3.1.1 Pesquisa de abordagem qualitativa: breves considerações	105

3.1.2 Perspectiva teórica da complexidade no âmbito da pesquisa acadêmica.....	107
3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	113
3.2.1 Tessituras nos processos de investigação	113
3.2.2 Criança, professor e família: a visibilidade da hologramaticidade em uma relação dialógica	126
3.2.2.1 A hologramaticidade do professor revelada na pesquisa: algumas considerações.....	126
3.2.2.2 A dialogicidade entre família e escola: uma necessidade na construção do projeto pedagógico de sociedade.....	137
3.2.3 Criança, professor e família: sujeitos cognoscentes e suas relações recursivas	152
3.2.3.1 A periodicidade do planejamento e suas revelações sobre a criança e o professor como sujeitos cognoscentes	153
3.2.3.2 A complexidade do cotidiano na educação infantil: os saberes e fazeres do professor e da criança.....	161
3.2.4 Criança, professor e família: a autonomia/dependência e a escola como um ecossistema auto-eco-organizacional	170
3.2.4.1 A autonomia do professor e suas múltiplas dependências	170
3.2.4.2 A escola como um ecossistema auto-eco-organizacional.....	178
3.2.5 Compreensões necessárias para um protagonismo compartilhado na educação infantil à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo	185
4 TECENDO CAMINHOS DA COMPLEXIDADE NA BUSCA DO PROTAGONISMO COMPARTILHADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	193
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICE A - APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS SELECIONADAS NA REVISÃO NARRATIVA.....	203
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA: QUESTIONÁRIO	215
APÊNDICE C – ESCOLAS COM EDUCAÇÃO INFANTIL: TURNO INTEGRAL ..	220
APÊNDICE D – ESCOLAS COM EDUCAÇÃO INFANTIL: TURNO REGULAR ...	223
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	227
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	230
APÊNDICE G – CONCEPÇÃO DE PROTAGONISMO COMPARTILHADO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS.....	278
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	280

ANEXO B – PARECER DE AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	281
ANEXO C – PARECER DE AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE DE CURITIBA.....	286

1 INTRODUÇÃO

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar” (GALEANO, 1994).

1.1 TRAJETÓRIAS DE VIDA

Segundo Moraes e Valente (2007) é notório “o quanto as histórias de vida influenciam ou interferem na escolha do objeto de pesquisa, na motivação do pesquisador, como também na maneira de ele observar a realidade” (Moraes; Valente, 2007, p.24). É esse revisitar e escavar o passado na perspectiva do presente, que permite percebermos o quanto a pesquisa não está longe do pesquisador, o quanto somos sujeitos e objeto, de fato, indissociáveis.

Também, se faz importante afirmarmos que tudo o que somos hoje, foi se constituindo desde a nossa concepção, antes de nascermos e, por que não dizer, pelos nossos antepassados, pela forma com que a espécie humana e a sociedade foram se constituindo; como a divisão dos continentes e países foram se formando; o desenvolvimento das culturas, enfim, uma complexidade e tessitura de tantas interações, relações, experiências que resultam naquilo que somos:

Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciam-nos dele. [...] desenvolvemo-nos além do mundo físico e vivo. É neste “além” que tem lugar a plenitude da humanidade (Morin, 2000, p.51).

Embora sejamos adultos, estamos nos (re)fazendo no mundo e nos (re)conhecendo o tempo todo. Nossas ações, ainda que cotidianas, estão pautadas em intencionalidades e, também, em aspectos condicionantes. Seja na forma de vestir, no que iremos comer, ou onde iremos nos alimentar; seja no trabalho que exercemos, nos textos que lemos, nos locais que visitamos, enfim, nossas escolhas vão nos constituindo como seres humanos. Obviamente que essas escolhas são também influenciadas por diferentes fatores: econômicos, sociais, religiosos, culturais, emocionais, físicos, dentre outros. Ainda que, inconscientemente, somos levados a tomar decisões, fazermos escolhas, que afetam o nosso dia a dia, nosso

presente e nosso futuro e, em algumas ou muitas vezes, afetam a vida de outras pessoas.

1.1.1 Meus caminhos e caminhos da educação: um entrelaçamento

Uma das escolhas mais importantes da minha vida aconteceu quando eu tinha 17 anos: a escolha da profissão. Minha trajetória escolar aconteceu na escola pública, desde a pré-escola. Lembro-me dos desenhos mimeografados na turma do Pré, em que aprendia as noções topológicas por meio de marcação de um X no coelho que estava fora do círculo, dentre outras atividades prontas e mecânicas. Eram poucos os desenhos que podíamos criar, na década de 1980. Veio o primeiro ano e com ele a alfabetização por meio dos encontros vocálicos “ai, oi, ui, ei, ou, au”... Na sequência, as cartilhas, os exercícios de separação em sílabas, o foco na ortografia. Poucas lembranças tenho das séries iniciais.

Na quarta série, tive a felicidade de ter aula com dois professores inesquecíveis: um de Matemática, professor César, que nos olhava, crianças, como seres humanos. Valorizava nossas potencialidades e nos ensinava, não somente o conteúdo, como, também, conversava sobre aspectos da vida. Da mesma forma, a professora Rosângela que, à noite, cantava no restaurante Toscana. Ela nos contava sobre a sua vida e, também, ouvia sobre as nossas vidas, explicando sobre diferentes assuntos nas suas aulas de Estudos Sociais.

Na quinta série, a mudança de escola era necessária. Lá, a chamada não era mais pelo nome. Virei o número 17, 18 ou 19. Dependia do ano. Muito do que eu vivi na escola e, porque não dizer, muito do que é vivido nas escolas hoje, em todas as etapas de educação, está pautado na **ciência clássica e conservadora**, em que o professor tem um papel central e é responsável pela “transmissão e reprodução de conteúdos como verdades absolutas e inquestionáveis” (Behrens, Prigol, 2019, p.65). A ciência do período clássico se consolidou a partir de grandes pilares, como a ordem, a separabilidade, a redução e a lógica dedutiva-identitária. Martinazzo (2019, p.173) explica que:

O princípio da *ordem* é o responsável por promover uma leitura linear da realidade e afirmar que a natureza e o mundo são regidos por leis estáveis, constantes e regulares. O princípio da *separação*, inspirado no método cartesiano, estabelece que é necessário analisar cada parte em separado do todo para melhor conhecer a realidade (a partir daí origina-se a

separação/disjunção do conhecimento), fragmentando a realidade em disciplinas e matérias e conduzindo o conhecimento para o campo da hiperespecialização). O princípio da *redução* é utilizado para analisar a realidade em suas unidades elementares para entender o conjunto do qual elas fazem parte. Por fim, o princípio da *validade absoluta da lógica clássica*, que atribui um valor de verdade absoluta a um processo lógico de dedução, indução e de identidade binária, eliminando toda e qualquer contradição (Martinazzo, 2019, p.173).

A instauração desses princípios e a organização moderna do pensamento científico, fez com que se constituísse uma ciência pautada na divisão dos saberes em disciplinas, na hiperespecialização de áreas específicas e na fragmentação dos conhecimentos (Martinazzo, 2019). Quando recordo das aulas do sexto ao nono ano, lembro-me que as aulas de História se sintetizavam em ler e decorar questionários. Educação Artística somente quem desenhava bem e entendia as técnicas tirava boas notas. A Química e Física do Ensino Médio, era uma “decoreba” de fórmulas, não a compreensão sobre as leis e transformações que nos cercam diariamente. E como pedagoga e professora, vejo o quanto a falta desse e de outros aprendizados ainda perdura na escola e o quanto fazem falta na vida humana.

Um dos motivos para essa falta de conhecimento mais contextualizado com a vida ocorre porque o paradigma da ciência clássica, apesar de ter trazido progressos, acabou sendo contraditório, porque separou a realidade biofísica e cultural do próprio pensamento, do conhecimento, da ciência, por meio da lógica simplificadora. A disjunção entre conhecimento e realidade, acabou gerando várias consequências para o planeta, como o consumismo, a degradação ambiental, a vida puramente utilitária, a tirania do dinheiro e outros aspectos. As ações locais afetaram o global e vice-versa. Com a globalização, os efeitos locais são propagados de forma mais rápida e com maior vigor no planeta.

Posso dizer que vivi o processo de globalização, que se intensificou a partir da década de 1990. Quando pensamos no movimento da globalização, imaginamos o mesmo acontecendo nos últimos séculos. Entretanto, Edgar Morin¹ traça uma

¹ Edgar Morin é um dos principais pensadores contemporâneos. Morin nasceu em Paris no dia 8 de julho de 1921. Sua vida foi marcada por perdas precoces, como de sua mãe, que faleceu aos 30 anos, quando Morin tinha apenas 10 anos de idade. Sempre foi um leitor voraz e, outra paixão sua, é o cinema. Aos 25 anos produziu o seu primeiro livro e, desde então, não parou mais: escreveu mais de cinquenta obras consideradas relevantes para o meio acadêmico-científico. Um dos seus livros mais divulgados “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, do ano de 2000, foi um convite da UNESCO, que solicitou que Morin expusesse suas ideias sobre a educação do amanhã, em uma visão transdisciplinar. A obra que compila o pensamento de Morin é “O Método”, constituída por seis volumes. Morin (2020, p.10) afirma que tinha como objetivo “tentar conhecer o próprio conhecimento – suas possibilidades, seus limites, seus riscos de erro, de ilusão – e de buscar meios para elaborar o

retrospectiva que deixa visível o quanto as rupturas, conquistas, retrocessos, avanços, estão presentes em toda a história da humanidade e, conduzem à era planetária.

No final do século XV europeu, a China dos Ming e a Índia mongol são as mais importantes civilizações do Globo. O Islamismo, na Ásia e na África, é a religião mais expandida da Terra. O Império Otomano, que da Ásia se estendeu pela Europa Oriental, aniquilou Bizâncio e ameaçou Viena, torna-se uma grande potência da Europa. O Império dos Incas e o Império dos Astecas dominam nas Américas e Cuzco, assim como Tenochtitlán, ultrapassa em população, monumentos e esplendor as cidades de Madri, Lisboa, Paris, Londres – capitais de jovens e pequenas nações do oeste europeu. Entretanto, a partir de 1492, são estas jovens e pequenas nações que se lançam à conquista do Globo e, por meio de aventuras, guerras e mortes, engendram a era planetária que, desde então, leva os cinco continentes à comunicação para o melhor e o pior. A dominação do ocidente europeu sobre o resto do mundo provoca catástrofes de civilização especialmente nas Américas, destruição irremediável e conduz a escravidão terrível. Assim, a era planetária abre-se e desenvolve-se na e pela violência, pela destruição, pela escravidão e pela exploração feroz das Américas e da África. Os bacilos e os vírus da Eurásia invadem as Américas provocando hecatombes, semeando varíola, herpes, gripe, tuberculose, enquanto levam da América o treponema da sífilis que contamina de sexo em sexo até Shangai. Os europeus introduzem em suas terras milho, batata, feijão, tomate, mandioca, batata-doce, cacau, tabaco vindos da América. Levam para a América carneiros, gado bovino, cavalos, cereais, vinhedos, oliveiras e plantas tropicais, arroz, inhame, café, cana de açúcar (Morin, 2000, p.65-66).

As armas, as zonas de penetração, as técnicas cada vez mais avançadas, o progresso econômico, o desenvolvimento das comunicações, a inclusão de continentes subjugados no mercado mundial, os fluxos migratórios são mais alguns dos aspectos citados por Morin (2000) para a planetarização.

A era planetária desenvolveu-se através da colonização, na escravidão, da ocidentalização e, também da multiplicação das relações e interações entre as diferentes partes do globo. Iniciada em 1990, a época denominada de globalização estabeleceu um mercado mundial e uma rede de comunicações que se ramificou intensamente por todo o planeta. [...] ameaças de morte nuclear e ecológica conferem à humanidade planetária uma característica de comunidade de destino. Tornou-se vital conhecer o destino planetário em que vivemos, tentar perceber o caos dos acontecimentos, interações e retroações nos quais se misturam os processos econômicos, políticos, sociais, étnicos, religiosos, mitológicos que tecem esse destino (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p.11).

conhecimento mais pertinente possível, o que me levou a escrever a coleção *O método*.” Morin é um dos estudiosos da complexidade e, é o autor responsável pela escrita do Pensamento Complexo.

A planetarização também trouxe consequências: guerras e crises econômicas mundiais, a comunicação e informações instantaneamente presentes em todas as partes do planeta e, as diversidades econômicas, políticas, sociais, religiosas, étnicas, que estão presentes nessa unidade que é o globo. Isso, em um contexto em que não se assumam responsabilidades e que não seja solidário, colocando-se no lugar do outro, pode causar grandes catástrofes humanas.

O mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e, o mundo como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes. Isto se verifica não apenas para as nações e os povos, mas para os indivíduos. Assim como cada ponto em um holograma contém a informação do todo o qual faz parte, também, doravante, cada indivíduo recebe ou consome informações e substâncias oriundas de todo o universo (Morin, 2000, p.67).

A educação, na era planetária, torna-se um desafio, visto que há um crescimento exponencial do conhecimento, mas também uma hiperespecialização cada vez maior: “Para superar o limite que divide as disciplinas e os conhecimentos de cada área, deixando-os enclausurados em seu próprio território, é necessário fazer a cisão entre pensamentos e ações” (Behrens; Prigol, 2019, p.72). Tal cisão necessita considerar a dialogicidade entre a teoria e a prática e não, a sua disjunção.

No meio de uma educação tecnicista que valorizava a formação de mão de obra para o trabalho, a técnica ao invés do conhecimento, a fragmentação em disciplinas e, algumas vezes, um conhecimento linear e sem contexto que se sobressaía ao protagonismo de professores e estudantes, tive também boas lembranças. No final da década de 1980 e nos primeiros anos da década de 1990, a professora de Língua Portuguesa, Loíde, da quinta e sexta série que nos orientava a ler livros, produzirmos resumos e escrevermos novas histórias, o que fez com que me desenvolvesse como leitora. Outro professor de português, Antônio, que nos fazia compreender e honrar a riqueza da Língua Portuguesa, por meio da interface entre Língua e Arte. O professor Luiz Henrique Nigro, de Biologia, que mexia seu esqueleto e músculos, nos ensinando de uma forma contextualizada sobre a vida e o mundo.

Tive bons professores, que assim como aqueles da quarta série, nos enxergavam não somente como estudantes passivos, mas como pessoas, com conhecimentos prévios, com uma história de vida, provindos de diferentes famílias. Professores que nos levavam para além dos muros da escola, seja pelas discussões

ou mesmo por meio de visitas orientadas a espaços diferenciados: nos levavam a pensar sobre o mundo, sobre a vida, sobre o humano e suas marcas! Talvez seja justamente por isso, que ainda me lembro dos seus nomes e de vários momentos de suas aulas.

Sempre tive facilidade de aprender e gostava de ensinar os colegas e, ao completar meus 17 anos, optei pela graduação de Pedagogia. Na faculdade, vivenciei quatro anos de discussões sobre diferentes teóricos. Como profissional da educação, também me enxergo como uma pensadora, alguém que precisa estar aberta a ensinar e aprender, não se fechando em uma teoria, mas exercitando a racionalidade e a reflexão, premissa essa extremamente necessária na academia. Em 1999, na semana em que faria a colação de grau, ingressei na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, atuando com o Ensino Fundamental, no qual estavam sendo implantados os ciclos de aprendizagem em todo o país.

No ano de 2003, ao ser aprovada em um concurso interno, fui atuar como pedagoga em uma creche. Ao contar que iria atuar numa creche, o susto de colegas era grande. Comentários como “vai ter que catar piolho”, “nas creches tem só crianças pobres e sem cuidados familiares” eram comuns. Tais afirmações podem ter suas raízes no surgimento das creches, criadas em um contexto de expansão industrial devido à inserção da mulher no mercado de trabalho, tornando necessário o cuidado e a educação das crianças pequenas.

No Brasil, a construção da identidade de creches e pré-escolas², a partir do século XIX, foi marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. (Brasil, 2009a). A criança de classes mais pobres, era vista como um objeto de cuidado dos adultos, em uma tríade assistencialista: alimentação, higiene e

² Em Curitiba, a primeira iniciativa de atendimento à criança pequena ocorreu em 1929, com o surgimento da creche comunitária Escola Maternal da Sociedade Socorro aos Necessitados: “[...] as creches comunitárias foram pioneiras no atendimento à criança em regime de creche de Curitiba” (Curitiba, 2016, p.13). As primeiras quatro creches públicas municipais de Curitiba foram inauguradas em 1977. A necessidade da oferta da pré-escola em Curitiba, fez com que das 59 escolas municipais existentes, 34 oferecessem turmas de pré-escola para crianças de cinco a seis anos, em uma concepção antecipatória da educação. A maioria das turmas de pré-escola funcionava em dias alternados para otimização de recursos: “No atendimento em dias alternados, um professor atuava com mais de uma turma, e as crianças frequentavam a pré-escola em torno de duas vezes na semana” (Curitiba, 2016, p.14). Na década de 1980, iniciou-se uma discussão do processo de criação de uma rede municipal de creches. Concomitante a esse movimento, funcionavam em Curitiba, as creches de vizinhança, em espaços domiciliares, com grupos de dez crianças de zero a seis anos, sob cuidados de uma pessoa da comunidade, em substituição à mãe. Mais tarde, estas passaram a ser gerenciados pelas associações de moradores das comunidades onde estavam inseridas, com apoio técnico e financeiro da PMC, sendo gradativamente integrados à Rede Oficial do Município, a partir de 1984 (Curitiba, 2016).

segurança física, sendo atendida em creches. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) tornaram-se importante referencial visto que orientaram:

[...] a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social (Brasil, 2009a, p.1).

Para as crianças de famílias mais abastadas financeiramente, o foco era o educar, como uma experiência de promoção intelectual. Muitas dessas crianças eram atendidas nos espaços privados, comumente chamados jardins de infância. Nessas duas concepções de educação infantil percebemos a criança como um “vir a ser”; um ser passivo e não um ser social.

As crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de o ser por efeito da ação adulta sobre as novas gerações [...] não são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência (Sarmiento, 2008, p. 20).

Foi a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que instituiu a educação infantil como a primeira etapa da educação básica³, também composta pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio. A LDBEN (1996), trouxe, em seu artigo 29, a finalidade da educação infantil: “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p.29). Lembro-me na faculdade, de discutirmos sobre essa legislação. Inclusive, nessa época, os pensadores mais estudados por nós eram Piaget, Vygotsky e Wallon, cujos textos abordavam a importância do olhar para a criança.

Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), composto por três livretos,

³ A LDB (Brasil, 1996) também instituiu a nomenclatura de creche, para atendimento de crianças de até três anos de idade e, pré-escola, para crianças de quatro a seis anos de idade e a formação de docentes para atuar na educação básica, o que preconizava a exigência de curso de licenciatura, de graduação plena e, admitia-se como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

com o objetivo de orientar a prática pedagógica para a Educação Infantil no Brasil. Também houve mudança no atendimento das crianças:

As crianças de 6 anos que eram atendidas nas creches passaram a ser atendidas nas escolas municipais, em virtude da implantação dos Ciclos de Aprendizagem pela SME, em que a pré-escola passou a constituir a etapa inicial do Ciclo I (Curitiba, 2016, p.20).

Nessa época, em Curitiba, as educadoras ⁴ das creches recebiam o planejamento pronto das atividades que deveriam desenvolver com as crianças. Quem planejava era uma equipe de profissionais da extinta Secretaria Municipal da Criança (SMCr). O educador era executor do planejamento de terceiros. O contexto das crianças não importava para o planejamento, que era único para todas as creches da regional.

No ano de 2001, em Curitiba, o Decreto nº. 55 alterou a nomenclatura de creche municipal para Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). No ano de 2003, os CMEIs deixaram de ser responsabilidade da Secretaria Municipal da Criança e passaram a ser responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba. O Departamento de Educação Infantil (da SME de Curitiba) tornou-se o responsável em orientar a educação infantil no município, no que diz respeito aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), às turmas de Educação Infantil ofertadas nas escolas municipais e, aos chamados, nesta época, Centros de Educação Infantil Conveniados.

Nesse mesmo ano (2003) os pedagogos passaram a compor o quadro de profissionais dos CMEIs e as educadoras passaram a ter uma hora de permanência semanal, um tempo para estudo e planejamento de suas ações. Algumas delas, não queriam participar da permanência, não se viam capazes de planejar a sua própria

⁴ Os profissionais que atuavam no atendimento das crianças nas chamadas creches em Curitiba, até 1998, apresentavam o primeiro grau como formação mínima exigida. Houve então, a partir desse ano, um Projeto de Escolarização que possibilitou que alguns concluíssem o Ensino Médio em regime supletivo e, 120 profissionais, iniciaram em 2002 a habilitação em educação infantil, nível médio (CURITIBA, 2006). A Lei Municipal nº 10.390, do ano de 2002, instituiu a Carreira de Atendimento à Infância e Adolescência, transformando os cargos da Carreira de Desenvolvimento Social prevista na Lei nº 7.670, de 1991, no cargo de Educador. Essa passou a ser a nomenclatura do profissional que atuava nas creches nesse período, cuja formação mínima exigida para se tornar do quadro permanente, era o Ensino Médio. A Lei Municipal nº 12.083 de 19/12/2006 trouxe algumas mudanças na carreira, mas a nomenclatura “educador” permaneceu. No ano de 2014, com a publicação da Lei nº 14.581, o cargo de educador passou a ter nova nomenclatura: professor de educação infantil. A exigência mínima passou a ser Conclusão de Ensino Médio da modalidade Magistério, pós médio ou sequencial, graduação em Pedagogia, Normal Superior ou Formação de Professores para Educação Infantil e Séries Iniciais.

prática. Preferiam ser executoras do planejamento de outrem. Nessa época, o foco ainda era somente o cuidado. As atividades “pedagógicas” eram atividades soltas, com ênfase no desenvolvimento da coordenação motora das crianças ou em alguma temática semanal.

As creches de Curitiba nunca haviam tido pedagogos em seu quadro de funcionários. No entanto, logo descobri o porquê nós, pedagogas, havíamos sido contratadas: o objetivo era a formação da equipe de profissionais, a fim de possibilitar que as educadoras realizassem seu próprio planejamento, fossem autoras de suas práticas. Com a chegada dos pedagogos, iniciou-se um processo de formação, com foco no desenvolvimento da equipe de educadores e professores: discutíamos com a equipe sobre o desenvolvimento infantil, sobre a possibilidade de propostas, sobre como manter a rotina com bebês e crianças e, ao mesmo tempo, garantir interações de qualidade, desenvolvendo a profissionalidade docente. Na época, nos pautávamos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

No ano de 2004, assumi o segundo padrão como pedagoga. Então, de 2003 a 2008, atuava em CMEIs no período da manhã e, em escolas municipais, no período da tarde. Dois mundos sociais, com profissionais, visões, funcionamento, organizações bem diversas uma da outra.

No primeiro ano como pedagogas nos CMEIs, enfrentamos muita resistência das educadoras em estudar e planejar, mas, aos poucos, as reflexões e conhecimento trazidos pela teoria que embasava a prática e o desenvolvimento pessoal e profissional, foram suscitando com que as educadoras se envolvessem nesses processos formativos. Já nessa época, percebia a diferença da educação infantil ofertada em CMEIs e da educação infantil ofertada nas escolas.

Embora a educação infantil seguisse os mesmos documentos orientadores, a carga horária de quatro horas na escola e a de onze horas nos CMEIs, a formação do profissional do magistério nas escolas (graduação em pedagogia) e a formação das educadoras nos CMEIs (exigido Ensino Médio e/ou Magistério, na época) e, o próprio ambiente de cada uma dessas instituições, trazia muitas diferenças na prática pedagógica da educação infantil.

Uma dessas diferenças era que, enquanto nos CMEIs se observava uma maior flexibilidade das educadoras no cuidado com as crianças, nas escolas, havia uma preocupação com a alfabetização e, os cuidados das crianças eram papel das

inspetoras escolares e não das professoras, fragmentando o cuidar e educar. Também percebia na escola um enraizamento de práticas, enquanto que, nos CMEIs, havia maior abertura para estudos e reflexões e, conseqüentemente, para transformações.

No ano de 2008, fui convidada a compor a equipe do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Uma de minhas funções era a de acompanhar o trabalho da equipe do Núcleo Regional de Educação do Boqueirão, que desenvolvia um trabalho reflexivo, por meio dos encontros de formação e encontros de supervisão. Embora esse trabalho fosse ofertado para os CMEIs e para as escolas, as últimas participavam em menor número. Inclusive as pedagogas das escolas, muitas vezes, não conseguiam participar, devido às suas várias demandas do Ensino Fundamental.

No findar do ano de 2009, importantes documentos para a educação infantil foram publicados: o parecer nº 20, publicado em novembro de 2009 pelo Conselho Nacional de Educação, que trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – (Brasil, 2009a) e a Resolução 05, de dezembro de 2009 (Brasil, 2009b), que fixa essas mesmas Diretrizes. Tais documentos foram e são “essenciais para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área” (Brasil, 2009a, p.3). As Diretrizes são instrumento estratégico na consolidação de uma Educação Infantil de qualidade, pois discorrem sobre a identidade da educação infantil, sua função sociopolítica e pedagógica, currículo, concepção de criança, princípios, organização curricular, a parceria com as famílias, as experiências de aprendizagem, a avaliação e a continuidade no processo de educação (Brasil, 2009a). Entretanto, em 2010, esse documento ainda não era tão estudado e, portanto, do nosso conhecimento.

Nos anos de 2011 a 2013 cursei o Mestrado na Universidade Federal do Paraná. O tema de investigação da minha pesquisa foi o uso de tecnologias na educação infantil por meio da implantação do Projeto Kidsmart. Eu me decidi por esse tema, porque fui uma das formadoras que atuou com este projeto, que tinha por um dos seus objetivos, proporcionar a inclusão digital de crianças e profissionais e promover maior ludicidade. Percebia nas apresentações das práticas pelas profissionais que, enquanto várias delas conseguiam fazer um trabalho inovador utilizando o computador e outras tecnologias, outras não entendiam as proposições e não ampliavam as possibilidades de sua prática pedagógica.

Minha pesquisa tinha como objetivo avaliar se a formação continuada trazia resultados na prática, investigando como o professor apropriou/integrou o Projeto Kidsmart em sua prática docente, visando caracterizar impactos gerados na rotina e no espaço educativo dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs); investigar saberes e práticas docentes que se estabeleceram nesses espaços, bem como as contribuições para a aprendizagem das crianças por meio da implantação e desenvolvimento do referido projeto. Nos resultados concluiu-se que a maioria dos profissionais pesquisados utilizava o computador para melhorar o que já existia em sala e que 40% dos pesquisados demonstravam domínio técnico e pedagógico na apropriação/integração do computador em sua prática pedagógica. Os resultados também apontaram a necessidade de aprofundar os conhecimentos dos profissionais sobre a relação entre cultura e tecnologia. Nessa época, foi me apresentado textos da teoria da complexidade e um de seus principais teóricos, Edgar Morin.

Nos anos de 2011 a 2013, fiquei licenciada da Secretaria Municipal da Educação. Entretanto, a educação infantil e suas concepções continuaram a ter mudanças e, a principal delas, acredito que foi o entendimento (ou a tentativa de compreensão) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As Diretrizes deram continuidade à defesa da garantia da educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como indissociável.

As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas. (Brasil, 2009a, p. 9-10)

Um dos objetivos principais, trazidos por esse importante documento, é favorecer a promoção da qualidade de vida, de proteção à criança, de forma integral, sem fragmentação do corpo x cognição, caracterizando a indissociabilidade do cuidar e educar. Assim, as práticas pedagógicas precisam ser planejadas e vivenciadas,

[...] de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual (Brasil, 2009a, p.9).

A criança é multidimensional na constituição de seus sentidos, na forma em que vive suas experiências e nas suas hipóteses de compreensão do mundo. Dessa forma, além do planejamento prever o cuidado da criança e favorecer a formação de competências para que a criança aprenda a cuidar de si mesma, educar não se resume a isso: “Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis” (Brasil, 2009a, p.10). Assim, pensar no currículo da educação infantil é condição imprescindível para refletir sobre o que oferecer às crianças. Na prática da educação infantil as relações são essenciais: tanto as relações dos saberes das crianças com os saberes presentes no patrimônio de conhecimentos, como as próprias relações humanas estabelecidas pelas crianças com seus pares e com seus professores, como também a relação entre a instituição educativa e as famílias das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil se tornaram um importante documento de estudo para mim, pois logo que concluí o Mestrado, em julho de 2013, fui convidada a assumir a direção do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Fiquei nessa função de julho de 2013 até dezembro de 2016. Como gestora, sempre busquei trabalhar com a formação continuada, reflexiva e dialógica dos diferentes profissionais que atuavam na educação infantil, por meio das formações, ciclos de palestras, ampliação cultural e novos programas e projetos que traziam para discussão a importância de uma educação contextualizada, com significado para as crianças, priorizando as interações e brincadeira, como eixo do trabalho proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Na gestão buscava garantir a formação em unidade de rede e articular os saberes e fazeres dos professores com o protagonismo das crianças da educação infantil, favorecendo o conhecimento de mundo pelas crianças e a autoria profissional docente. Afinal, na instituição educativa, o professor é um importante mediador entre o conhecimento e a criança. Dessa forma, havia uma preocupação com as dualidades: alguns profissionais entendiam que a criança era protagonista, sendo somente necessário observar e narrar suas ações, proporcionando espaços e

materiais para sua exploração. Outros profissionais, pareciam não compreender como tirar o foco que estava no professor e trazer esse protagonismo para ambos.

Na perspectiva do protagonismo compartilhado entre professor e criança, alguns dos projetos implantados na gestão da educação infantil 2013/2016, foram: “Crianças de Curitiba criando jogos” (CURITIBA, 2016)⁵, em que as crianças criavam jogos de tabuleiro, com regras, personagens e muitas aventuras; “Crianças de Curitiba criando livros”⁶, em que a turma de crianças inventava e escrevia histórias, bem como ilustrava os personagens e o enredo; “Curitiba Brincante”, que buscava dar visibilidade às produções das crianças em terminais de ônibus e tornar a cidade um espaço ainda mais propício à convivência, à cultura e ao lúdico; “Desvendando Contextos – Crianças no Museu”, em que as produções infantis foram para além das paredes e muros das unidades e ganharam os museus, proporcionando o aumento das visitas nesses espaços culturais pelas crianças, profissionais e famílias, pois passaram a sentir-se pertencentes aos mesmos. Foram muitos projetos realizados, sempre com vistas à formação continuada e reflexiva dos profissionais e o protagonismo das crianças, juntamente com seus professores, bem como a ampliação da cultura da sociedade, por meio do envolvimento das famílias.

No ano de 2015, viajei para a Itália com recursos próprios com o intuito de participar da formação continuada na cidade de Reggio Emilia, referência mundial na educação infantil, em que pude conhecer as escolas da infância, pautadas na abordagem pedagógica de Loris Malaguzzi⁷. O que nos chama a atenção nessa cidade, é o quanto a escola da infância está totalmente relacionada à vida das crianças. As crianças vivem na escola. Fazem as refeições e, para isso, se servem. Comem junto com os adultos. Fazem experiências e descobertas com elementos da natureza; brincam com luz e sombra; movimentam-se; passeiam pela cidade; ouvem

⁵ O Projeto “Crianças de Curitiba criando Jogos” foi registrado em formato de material didático pedagógico no ano de 2016 e está disponível no seguinte link: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125331.pdf>

⁶ Esse projeto e os demais citados foram desenvolvidos na gestão da cidade de Curitiba (2013-2016), mas não estão registrados em formato de material didático pedagógico.

⁷ Loris Malaguzzi (1920-1940) foi um professor de escolas primárias na Comuna de Correggio, a 70 quilômetros de Bolonha e a 20 quilômetros de Reggio Emilia. Em 1946, quando soube que a comunidade de Reggio Emilia estava desejosa de, após a Segunda Guerra Mundial, construir uma escola com os tijolos de casas bombardeadas, engajou-se nessa empreitada e, tal experiência, mudou a sua forma de olhar para a vida. Malaguzzi foi o pedagogo e professor italiano que criou a abordagem Reggio Emilia, que defende o protagonismo infantil, a pedagogia da escuta, a importância da arte, da documentação pedagógica, da participação da comunidade, dentre outros aspectos.

histórias junto com suas famílias em diferentes espaços; suas produções estão estampadas pelos muros de terminais de trem, ônibus e outros.

Sempre que fazia novos estudos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e sobre as versões prévias (nos anos de 2015 e 2016), da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para a Educação Infantil, bem como, nessa viagem pela Itália, percebia como tais documentos e a prática da educação infantil dialogam com o pensamento complexo de Edgar Morin.

Ao final do ano de 2016, com as eleições, a gestão política da cidade foi alterada. A partir do ano de 2017 fui atuar em escolas do município. E, no ano de 2018, foi lançada a versão final da Base Nacional Comum Curricular⁸.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 2018) se constitui em um documento referência para que as redes de ensino organizem seus currículos e, conseqüentemente, as instituições educacionais formulem suas propostas pedagógicas. No município de Curitiba, o currículo da Educação Infantil, foi formulado no ano de 2020. Neste documento, é citado que no ano de 2019, Curitiba passou a integrar oficialmente o grupo de cidades educadoras, o que confere ao município, além do compromisso com a oferta do ensino formal, “o cumprimento de um papel educador na vida dos cidadãos, aceitando como desafios permanentes a formação, a promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes” (Curitiba, 2020, p.11). Dessa forma, a proposta é que a cidade se constitua em um grande campo de experiências para os cidadãos.

Percebi que apesar de os documentos orientadores nacionais terem avançado muito nos últimos anos, no cotidiano da educação infantil ainda se percebem fragilidades e fragmentações. Na prática, observamos que a educação infantil das escolas ainda reflete muito a identidade do ensino fundamental: “[...] a crescente inclusão da educação infantil no ensino obrigatório pode tender a incluí-la no modo transmissivo, estimulando a frequência à educação infantil principalmente

⁸ A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define aprendizagens essenciais a todos os educandos, da Educação Infantil ao Ensino Médio. A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 2018) traz um novo arranjo curricular, apresentando os campos de experiências, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada um dos campos de experiências apresenta os direitos de aprendizagem das crianças, que são expressos em: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2018). Estes direitos estão escritos para os bebês (zero a dezoito meses), crianças bem pequenas (dezenove meses a 3 anos e onze meses) e crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses).

como preparação para o ensino fundamental” (Formosinho, Oliveira-Formosinho; 2019, p.4).

A educação infantil e o ensino fundamental são duas etapas com interações e finalidades distintas, contudo, “convivem” em um mesmo espaço físico da escola. Tal proximidade física pode ser um dos fatores que faz com que as práticas do Ensino Fundamental acabem “adentrando” à Educação Infantil nas escolas. Isto pode se manifestar nas divisões dos horários; na fragmentação do cuidar e educar; no ensino ministrado por meio de “aulas”; nos componentes curriculares que “tomam o lugar” dos campos de experiência e, em uma educação transmissiva e “escolarizante” que não considera a ação da criança e sua subjetividade.

Nessa perspectiva escolarizante, a educação infantil parece ser engolida na corrida contra o tempo da escola: o foco no conteúdo; no produto; o escasso espaço e o tempo para participação das crianças no cotidiano, bem como para se viverem as relações humanas. Uma educação na qual se secundariza a importância da escuta e observação das crianças e suas aprendizagens.

Muitos professores são os únicos protagonistas, promovendo uma educação “para” as crianças e não uma educação “com” as crianças. Isso faz com que na escola, mesmo na educação infantil, muitas vezes esteja presente a artificialização do conhecimento, bem como a cultura para a criança e não a cultura da criança, ou seja, o conhecimento da criança não é considerado.

Observamos que, para alguns profissionais que atuam na educação infantil é difícil desprenderem-se de uma grade curricular pronta e determinada e vivenciarem a liberdade de escolha para, junto com as crianças, definirem caminhos que ajudem a conhecer o mundo. Isso nos faz lembrar os CMEIs, quando da chegada dos pedagogos, em que as educadoras tinham receio de planejar e apreciavam o planejamento pronto. Parece que nos foi (ou é) tirada a capacidade de olharmos para a vida e para as crianças e, de fato, propormos aprendizagens significativas. Talvez, como profissionais, nos sintamos mais “confortáveis” quando temos uma grade curricular a cumprir.

Para Formosinho e Oliveira Formosinho (2019, p.9) a prática pedagógica tradicional transmissiva na educação infantil, promove

[...] uma cultura pedagógica, profissional e organizacional que encoraja a consolidação de uma pedagogia transmissiva e uma prática burocrática influenciada pelas práticas do ensino fundamental. Isto pode ser indicado

pela introdução de modelos burocráticos formatados (modelos de planejamento, projetos curriculares, registro de comparecimento, objetivos de desempenho, etc.), e a dependência sistemática de fichas de trabalho comerciais (materiais prontos) e livros de atividades, que formam a base da atividade diária.

Essa forma de pensamento mecanicista contraria a ideia de experiência trazida pela BNCC (Brasil, 2018), bem como, vai contra uma pedagogia das relações e interações, necessária a todas as etapas de educação e, principalmente, à educação infantil. Se como pedagogos/professores não vivemos a experiência; se não nos voltamos para a nossa multidimensionalidade enquanto seres humanos; se não observamos o mundo em que vivemos, as suas belezas, o seu patrimônio cultural; se não paramos para apreciar uma poesia, uma flor, um inseto, como ofereceremos isso às crianças?

Dessa forma, as práticas “escolarizantes” com crianças de quatro e cinco anos, fazem com que a educação infantil se torne uma etapa preparatória para o ensino fundamental, semelhante a “[...] uma linha de montagem educacional que reduz a complexidade de qualquer trabalho a uma sequência de tarefas automáticas muito simples” (Formosinho e Oliveira Formosinho, 2019, p.9), concepção esta que contradiz as orientações e normativas nacionais.

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2009) afirmam que Dewey, ainda em 1902, discutia sobre duas escolas de pensamento discordantes na pedagogia. Essa pedagogia centrada no currículo, nos conteúdos, em que seu maior erro se caracteriza por considerar a inatividade da criança; e a escola de pensamento oposta a esta que se configura na:

[...] pedagogia “centrada na criança” praticada por aqueles que diziam ser seus seguidores. Dewey argumentava que a excessiva dependência da criança podia ser igualmente prejudicial para o processo de conhecimento. A potencial limitação desta linha de pensamento é o fato de minimizar a importância do conteúdo, assim como o papel do professor (Formosinho e Oliveira Formosinho, 2019, p.10),

Esse outro extremo das práticas nas escolas, é o que temos observado nas escolas também: devido à criança ser considerada o centro do planejamento curricular (Brasil, 2009a), quando citado o protagonismo infantil, por exemplo, existe uma ideia de educação espontaneísta, de que o papel do professor deva ser secundarizado ou de que não é necessário (ou recomendável) que o professor traga conhecimentos que julgue pertinentes para explorar junto à criança.

Disponibilizarmos somente materiais e observarmos a exploração dos mesmos pelas crianças de quatro e cinco anos, caracteriza uma educação espontaneísta que somente parte do interesse e curiosidade da criança, mas que não garante a continuidade e a diversidade de experiências, sendo o papel do professor ou o seu planejamento considerado sem importância.

De 2017 até 2021 percebi o quanto as dualidades apesar de estarem “aparentemente superadas” nos documentos orientadores, continuavam presentes na educação infantil das escolas: uma educação infantil pautada no protagonismo do professor *versus* uma educação infantil pautada no protagonismo da criança; uma educação escolarizante *versus* uma educação espontaneísta; uma educação infantil que traz conteúdos *versus* uma educação infantil que não considera o conhecimento importante, ocupando-se apenas do cuidar. Tais dualidades sempre me incomodaram.

Entendemos que as dualidades podem ser complementares, ou seja, ao mesmo tempo em que o professor tem intencionalidade pedagógica, a criança não deixa de ser o centro do planejamento educativo. Isso caracteriza a busca pelo protagonismo compartilhado, conceito este defendido por Junqueira Filho (2005; 2016).

Junqueira Filho (2016) fala sobre o protagonismo compartilhado inserindo três elementos: professor, criança e conhecimento, os quais constituem e produzem a relação pedagógica.

Via de regra, é considerado protagonista o ator principal de uma relação, sendo os demais os coadjuvantes. No protagonismo compartilhado, ao contrário, busca-se que os três elementos da relação pedagógica sejam protagonistas, isto é, que nenhum deles seja hierarquicamente superior ou inferior aos demais. É um desafio e tanto, pois o que temos visto até agora é o revezamento e não o compartilhamento do protagonismo desses três elementos (Junqueira Filho, 2005, p.7).

Tal citação corrobora com o que apresentamos até aqui: na educação escolarizante, professor (e conteúdo curricular) são protagonistas; na educação espontaneísta, a criança é a protagonista e a ampliação do conhecimento, muitas vezes, não é considerada. Para Junqueira-Filho não é necessário priorizar um desses três elementos - criança, professor e conhecimento - em detrimento dos outros.

Precisa ser assim? Não, pois essa lógica é a do cabo de guerra, mede forças, é desigual. Ao contrário, o convite é eliminar a verticalidade na relação e buscar alternativas de interlocução e compartilhamento do protagonismo entre os três elementos da relação pedagógica (Junqueira Filho, 2005, p.7).

Para o autor, o protagonismo compartilhado se configura em uma relação em que professor e a criança são protagonistas e, “nessas trocas de leituras e diálogos sobre si e o mundo, vão produzindo a si e ao mundo” (Junqueira Filho, 2005, p.29). Galeb e Assunção (2020, p.80530) acreditam que dentre os muitos entendimentos sobre a criança ativa e protagonista, faz-se:

[...] necessário manter um olhar sensível para que não houvesse o perigo da curvatura da vara⁹. Que o entendimento de protagonismo fosse o de protagonismo compartilhado, que de acordo com as reflexões de Junqueira Filho (2005), é a possibilidade e o desejo que professor e criança vivam uma relação em que ambos são protagonistas.

Nesse protagonismo compartilhado há que considerarmos também as famílias das crianças, nossa sociedade. A própria legislação propõe que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). A educação infantil precisa ser uma educação voltada para a vida, para a formação humana, para a sociedade, para o pertencimento.

“Pertencer a este lugar” (ao centro de educação infantil) é mais fácil quando a criança sente o respeito pelo pertencimento da família (FORMOSINHO, 1989). A conectividade entre pertencimento e o estabelecimento de laços com as famílias facilitam o desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao centro de educação infantil (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019, p.35).

Para Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) o envolvimento das famílias as ajuda a aprender e participar ativamente no cotidiano e possibilita recursos culturais e cognitivos para a educação da infância em uma abordagem pedagógica democrática. O Parecer 20/2009 (Brasil, 2009a, p.5), afirma que a função da educação infantil,

⁹ Utilizamos a teoria da Curvatura da Vara de Dermeval Saviani (Saviani, D. Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo. 32. ed. Campinas, SP: AutoresAssociados, 1999) como inspiração, pois há que se pensar em sair da posição do adulto como centro do processo educativo, em que este era o dono da verdade e transmitia o conhecimento, mas ao mesmo tempo evitar o outro extremo, que entende a criança como autossuficiente em sua aprendizagem, sem necessitar da intervenção do professor.

[...] como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, [...] se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada.

A escola não está separada da vida, da sociedade e da família da criança; pelo contrário, a criança dentro do seu entorno e de seu cotidiano, influencia a vida de sua família, da escola e da sociedade, recursivamente. Para Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p.13), Dewey defendeu uma perspectiva pedagógica ainda no final do século XIX, que defende que a educação é “[...] participação na vida, pela vida e pela democracia.”

Entendemos que há uma necessidade emergente de religação dos saberes, de educar para a era planetária, envolvendo não somente profissionais da educação e crianças, mas também suas famílias. “O principal objetivo da educação na era planetária é educar para o despertar de uma sociedade-mundo” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p.63). O papel do professor, da escola, no despertar dessa sociedade-mundo é fundamental e, sua didática carrega a possibilidade de ultrapassar a execução de um currículo meramente formal, linear, prescrito, para uma docência que estabelece relação entre o conhecimento e a vida, entre o conteúdo e o mundo. “O conhecimento dos problemas fundamentais e globais requer a reconexão dos conhecimentos separados, divididos, compartimentados, diversos” (Morin, 2020, p.15).

A religação dos saberes proposta por Morin e, consequentemente, a reforma do pensamento são premissas do Pensamento Complexo. Morin discorre sobre o pensamento complexo como um método que se caracteriza como a própria vida em movimento, entendendo “[...] o método como caminho e a experiência de pesquisa do conhecimento, entendida como travessia geradora de conhecimento e sabedoria” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p.20). Morin propõe uma reforma, uma metamorfose, um caminho novo. Nas palavras de Martinazzo (2019, p.172):

Quando operamos com base no referencial da complexidade estamos distinguindo uma forma de pensar de um modelo de pensamento que tem suas raízes no legado da tradição cultural. Morin vai extrair da tradição histórica os grandes princípios cognitivos que culminam na filosofia/teoria/paradigma/ciência da complexidade. Tendo presente os constructos mais significativos da humanidade, reveladores da percepção profunda do mistério da condição humana, da humanidade e do universo, Morin depura e transforma esse legado numa teoria com traços originais e

coerentes que ele, na falta de uma palavra mais apropriada, denomina de *complexidade*.

A palavra “complexidade”, de origem latina, “provém de *complexere*, cuja raiz *plectere* significa traçar, enlaçar. Remete ao trabalho da construção de cestas que consiste em entrelaçar um círculo, unindo o princípio com o final de pequenos ramos” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p.43). Pensando na tessitura, na trama, no entrelaçamento de uma cesta de vime: onde ela iniciou? Onde ela termina? Da mesma forma a complexidade é essa tessitura de elementos heterogêneos, uma rede de eventos, ações, retroações, interações, acasos, determinações que constituem nosso mundo fenomênico.

Martinazzo (2019, p.175) defende que os pilares da teoria da complexidade situam-na:

[...] como uma paradigma anti-pós-cartesiano, que surge a partir das grandes contribuições da ciência do século XX e que, dessa forma, segundo Martinazzo (2004), concebe a realidade e suas diferentes manifestações sob um referencial lógico-epistemológico próprio e encaminha as soluções de maneira não simplificadora: religa o que a análise separa, contextualiza o dissociado, reúne o disperso, complexifica o simplificado, historiciza o temporal e considera o sujeito pensante como produtor e produto de seu pensamento e de suas construções.

O Pensamento Complexo propõe-nos a religação dos saberes, buscando a superação da fragmentação dos conhecimentos sobre o humano, a natureza e a sociedade:

Produzir um conhecimento interpretativo sobre o ser humano, a sociedade, a política, a cultura, a educação e suas relações entre si e destas com o mundo físico e natural: aqui está o desafio para edificar o método do pensar complexo [...] (Sá, 2019, p.22).

Morin faz a tessitura do **pensamento complexo**, propondo a religação dos saberes: a educação precisa situar o conhecimento em seu contexto, em sua globalidade, percebendo sua multidimensionalidade e complexidade, no mundo, na vida, o que aponta para uma reforma do pensamento.

É preciso mudar, tomar uma nova via e chegar a uma metamorfose. Qual é a diferença em relação a uma revolução? A revolução incita a fazer tábula rasa do passado. A metamorfose convida a usar todos os recursos do passado, especialmente os culturais, para realizar a transformação, assim como a lagarta que se torna borboleta. Essa metamorfose não é privilégio de alguns insetos. A Europa feudal da Idade Média transformou-se na

Europa moderna. Entre as pequenas sociedades de caçadores-coletores, surgiram as cidades dos grandes impérios da Antiguidade. Portanto, a metamorfose pode ocorrer. Acredito que há necessidade de um caminho novo, da produção de confluências, como as dos córregos e rios, para desembocar na nova política e no novo pensamento (Morin, 2023, p.104).

Esse método, na docência, é possível, principalmente, na educação infantil. Morin (1999, p. 34) afirma que é possível começar a reforma do pensamento nos beneficiando “da maneira natural e espontaneamente complexa do espírito da criança, para desenvolver o sentido das relações entre os problemas e os dados”. Além do olhar complexo da criança para o mundo, a educação infantil tem um currículo mais aberto, com maior flexibilidade e possibilidades de conhecimento do mundo de forma complexa. Mas para isso, o professor precisa ampliar sua percepção sobre esse mundo.

Para atuar como professor na atualidade, é necessário ampliar o nível da percepção para compreender e enfrentar os novos desafios impostos à docência pelo mundo globalizado e mundializado. Saber enfrentar e buscar possíveis soluções para os problemas emergentes faz-se urgente e imprescindível, em especial, ao considerar no dia a dia, o colapso das velhas certezas; com esse enfrentamento, torna-se imperativo superar a docência linear e reducionista, orientada por bases epistemológicas conservadoras (Behrens, Prigol, 2019, p.65).

A superação de bases epistemológicas conservadoras, se configura em uma percepção de mundo, a qual possibilita um pensar crítico e reflexivo sobre a natureza do conhecimento, de modo a questionar as bases conservadoras, geradas por fontes de autoridade, da transmissão do conhecimento, das verdades absolutas e obsoletas, por exemplo.

É necessário considerar o professor também em sua multidimensionalidade, assim como a criança. Logo,

[...] a docência faz-se pela tessitura da pluralidade de saberes e pela vivência do dia a dia como pessoa e profissional, uma imbricação que possibilita um movimento de interação, ordem, desordem e organização, incitando o professor a criar suas próprias estruturas e formas de conduta a partir das relações desenvolvidas (Behrens; Prigol, 2019, p.74).

Diante desta afirmação, compreende-se que a criação de estruturas e formas de condutas próprias, está intimamente relacionada ao conhecimento da teoria pelo professor, à sua autonomia profissional, e à dialogicidade que esse professor faz com os contextos, as relações e os saberes da criança, que não são estáticos, e que

há de se considerar a imprevisibilidade das respostas às experiências e vivências diárias, o que possibilita uma autoria profissional própria, singular, no contexto vivido.

A sociedade foi se transformando no decorrer da história e, conseqüentemente, provocou mudanças também na escola. Como afirma Moraes (2023, p.15-16):

Sabemos que as demandas políticas, econômicas, sociais e culturais geram sempre novas necessidades educacionais em função de uma realidade cada dia mais incerta e mutante, que está sempre se autoecoorganizando, a partir das incertezas e emergências que a afetam. Todas essas demandas geram sempre novas perguntas que requerem novos olhares e novos modos de conhecer e de realizar as pesquisas educacionais. Assim, os cenários mudam, ampliam-se, transformam-se, modificando também os espaços cotidianos, o mundo e a vida que pulsa no seio das organizações educacionais.

Conforme apontado no decorrer deste capítulo, percebemos que os documentos orientadores para a educação infantil (DCNEI, 2009; BNCC, 2018) trazem a necessidade de revisarmos concepções e de superarmos visões fragmentadas. Então, por que ainda não houve a mudança na prática?

[...] é preciso reformar as instituições, mas se as reformarmos sem reformar os espíritos, a reforma não serve para nada, como tantas vezes ocorreu nas reformas do ensino de tempos passados. Como reformar o espírito se não reformarmos as instituições? Círculo vicioso. Mas se tivermos o sentido da espiral, em dado momento, começaremos um processo e o círculo vicioso se tornará um círculo virtuoso (Morin, 1999, p.34).

A construção coletiva de caminhos, de estratégias no cotidiano da educação infantil, pautados nos pressupostos teórico-metodológicos do Pensamento Complexo, podem nos possibilitar uma reforma de pensamento e, conseqüentemente, avanços na prática pedagógica na educação infantil. Do Pensamento Complexo emerge a necessidade de uma nova Pedagogia: uma pedagogia para o séc. XXI que poderá contribuir para construirmos uma sociedade mais compreensiva, solidária, responsável, a partir da educação infantil.

Entendemos que é necessária uma formação humanizadora para o profissional que atua na educação infantil, com vistas à superação das dualidades: educação espontaneísta/educação escolarizante; protagonismo do professor/protagonismo da criança; conteúdo/conhecimento para a vida; escola/família. A superação dessas dualidades percorre a busca de um

protagonismo compartilhado na educação infantil: professor (escola), crianças e famílias. Se de fato, vivenciarmos o protagonismo compartilhado na educação infantil, criança, professor e famílias serão transformados, diariamente, por meio do conhecimento, das relações, da pessoa que se deseja ser, da sociedade que desejamos formar e conviver.

É mister uma reforma de pensamento que venha a contribuir para a construção de uma pedagogia complexa (Sá, 2015, 2019, 2021), de uma pedagogia das relações, de uma pedagogia para a vida, portanto, para um protagonismo compartilhado na Educação Infantil. Logo, a pergunta desta tese é: **Como o protagonismo compartilhado pode ser compreendido na educação infantil à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo?**

A escola é um local privilegiado de convivência, interações, construção de identidades e compartilhamento de conhecimentos. Talvez por isso ela seja um dos locais onde guardamos boa parte das nossas memórias da infância, adolescência e juventude. E o que eu desejo, por meio dessa pesquisa e de seus desdobramentos, é poder proporcionar boas memórias para os profissionais, crianças e suas famílias: desejo que a aprendizagem seja significada pela vida e vice-versa.

1.1.2 Justificativa

Com a intenção de levantar se existiam pesquisas que abordavam o protagonismo compartilhado na educação infantil à luz do pensamento complexo, foi realizado um estudo de revisão.

Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo (Vosgerau; Romanowski; 2014, p.167).

Para o estudo de revisão, optamos pela revisão narrativa, no contexto das pesquisas educacionais no Brasil. A escolha pela revisão narrativa justifica-se porque esta tem como objetivo fornecer o estado da arte sobre um tópico específico:

A expressão *estado da arte*, ou *estado do conhecimento*, segundo Brandão, Baeta e Rocha (1986, p. 7), resulta de uma tradução literal do Inglês, e conforme a autora tem por objetivo realizar levantamentos do que se

conhece sobre um determinado assunto a partir das pesquisas realizadas em uma determinada área (Vosgerau; Romanowski; 2014, p.171).

Por meio do estado da arte, é possível evidenciarmos métodos, ideias ou subtemas que têm recebido menor ou maior ênfase nas pesquisas selecionadas (Vosgerau; Romanowski; 2014) sobre um tópico específico. Dessa forma, iniciamos o estudo de revisão procurando encontrar pesquisas que abordassem o protagonismo compartilhado na educação infantil a partir dos pressupostos teóricos do pensamento complexo. Para isso estabelecemos as seguintes questões: “Quais as pesquisas sobre a complexidade que existem no âmbito da educação infantil? Quais os aspectos abordados?” As fases da pesquisa são apresentadas no Quadro 1 a seguir.

QUADRO 1 – FASES DA PESQUISA

Fases da Pesquisa	Forma de aplicação
Definição do estudo de revisão	Revisão Narrativa
Definição da questão norteadora	“Quais as pesquisas sobre o pensamento complexo que existem no âmbito da educação infantil? Quais os aspectos abordados?”
Definição dos descritores para direcionar a pesquisa ¹⁰	Educação infantil; educação infantil e complexidade; educação infantil e pensamento complexo
Validação dos descritores	Thesaurus (Eric)
Verificação da existência de revisão sistemática na área	Duas revisões que tratam da educação infantil, mas não fazem menção ao pensamento complexo
Definição de bases de dados para revisão narrativa	Banco de Dados de Teses e Dissertações – BDTD SciELO

FONTE: A autora (2022).

Os descritores definidos para uso na pesquisa, considerando a questão formulada, foram: educação infantil; educação infantil e complexidade; educação infantil e pensamento complexo. Na sequência os termos de busca foram validados no Thesaurus Education Resources Information Center (Eric). Foi constatado que não havia revisão sistemática sobre a educação infantil e complexidade, sinalizando que poderíamos seguir com o estudo de revisão narrativa. Em uma revisão narrativa,

¹⁰ Ao clicar em coleções, verificou-se que havia pesquisas na área e passou-se para a verificação se haveria revisão sistemática sobre o problema de pesquisa apresentado nesta tese, utilizando para isso a base de dados Campbell Collaboration. Foram utilizados os descritores na Língua Portuguesa: complexidade, Pensamento Complexo; educação infantil; na Língua Inglesa: complexity, complex thinking, children’s education, early childhood education e, na Língua Espanhola: complejidad, pensamiento complejo, educación del niño, educación infantil.

Como o volume de produção pode ser grande, é usual, além de se estabelecer o campo de pesquisa e o tema pesquisado, definir um período de pesquisa, e estabelecer uma determinada fonte de dados, como artigos de uma determinada revista, teses e dissertações (PICHETH, 2007), podendo ser desde uma base de dados ampla, como a de dissertações e teses da Capes, ou um pouco mais restrita a uma ou mais revista científica ou a junção de ambos [...] (Vosgerau; Romanowski; 2014, p.171).

Na sequência definimos as bases de dados para a pesquisa. Uma das investigações foi realizada na base de dados eletrônica do Banco de Dados de Teses e Dissertações – BDTD – entre os meses de fevereiro de 2022 a maio de 2022, sendo atualizada no ano de 2024 com o intuito de complementar com as pesquisas realizadas a posteriori. Também foi definida a base de dados Scientific Electronic Library Online - SciELO¹¹. As pesquisas selecionadas foram lidas na íntegra e estão detalhadas ao final desta tese (APÊNDICE A).

Apresentamos primeiramente o levantamento realizado no estudo exploratório no BDTD.

QUADRO 2 - FASES DA PESQUISA NA BASE DE DADOS ELETRÔNICA BANCO DE DADOS DE TESES E DISSERTAÇÕES

Fases da Pesquisa - BDTD	Forma de aplicação
Questão norteadora	“Quais as pesquisas sobre o pensamento complexo que existem no âmbito da educação infantil? Quais os aspectos abordados?”
Definição dos descritores para direcionar a pesquisa	Educação infantil; educação infantil e complexidade; educação infantil e pensamento complexo
Quantidade de pesquisas encontradas	323 resultados
Aplicação de filtro: pesquisas de 2017 a 2022	99 resultados
Importação de dados para o Excel e exclusão das pesquisas duplicadas	95 resultados
Estabelecimento de critérios de inclusão	Pesquisas que abordem a prática pedagógica na pré-escola
Estabelecimento de critérios de exclusão	Pesquisas que abordem outros assuntos que não sejam a prática pedagógica na pré-escola
Leitura dos resumos e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão	21 pesquisas selecionadas
Estabelecimento de novos critérios de	Prática pedagógica que tenha como referencial o

¹¹ A revisão narrativa realizada foi apresentada no XVI Congresso Nacional de Educação Educere Esperançar (25 a 28 de setembro de 2023), com o título: “Revisão Narrativa da Prática Pedagógica na Educação Infantil: Aproximações com o Pensamento Complexo” e encontra-se disponível nos Anais do Evento, páginas 1982 a 1992: <https://eventum.pucpr.br/files/170835234470716d44c43-a8be-44a8-a19b-625269a7d14c> Também resultou em capítulo do livro Educação no Contexto Contemporâneo: ensino, diálogos e perspectivas (Volume 3), páginas 21 a 32, disponível em: https://drive.google.com/file/d/1XUL_P-UJHbxidwUU80qgb4gYvroyHlsc/view

inclusão/exclusão	pensamento complexo de Edgar Morin
Leitura das pesquisas e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão	3 pesquisas selecionadas

FONTE: A autora (2022).

Na busca inicial foram utilizados como descritores os termos “complexidade” OR “pensamento complexo” e, no campo de busca adicional foi utilizado o termo “educação infantil”, com o intuito de responder as questões da revisão narrativa. Nessa primeira pesquisa foram encontrados 323 resultados. A fim de filtrarmos os resultados e, considerando que a homologação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil aconteceu no término do ano de 2017, foi incluído um novo filtro: delimitamos as pesquisas que ocorreram nos anos de 2017 a 2022. Com esse novo filtro, obtivemos 99 resultados.

Todas as pesquisas encontradas foram exportadas para o *Microsoft Excel* e foi composta uma planilha com diferentes colunas, com os seguintes dados: título, resumo, autor, orientador, palavras-chave, instituição, grau da pesquisa, ano de publicação e *link* de acesso. Ao organizarmos por ordem alfabética, foram encontrados 4 (quatro) trabalhos duplicados, os quais foram deletados, restando 95 pesquisas. Algumas pesquisas não possuíam resumos na base de dados, desta forma, foi necessário consultar o texto original para termos acesso aos resumos.

A planilha de *Excel* com os 95 (noventa e cinco) resultados foi duplicada e uma nova coluna foi criada pela pesquisadora, com o título assunto. A partir disso, passamos a fazer a leitura dos resumos dos diferentes trabalhos a fim de verificarmos quais poderiam contribuir com o escopo da pesquisa.

Considerando a pergunta que norteou a revisão narrativa “Quais as pesquisas sobre o pensamento complexo que existem no âmbito da educação infantil? Quais os aspectos abordados?” e, considerando que o foco da pesquisa é a prática pedagógica na educação infantil, mais especificamente na pré-escola, foram criados pela pesquisadora critérios de inclusão e de exclusão das pesquisas.

Como critério de inclusão foram consideradas todas as pesquisas que tratassem da prática pedagógica na pré-escola. Foram encontradas 21 (vinte e uma) pesquisas. Entretanto, como o foco da revisão narrativa era investigar quais pesquisas sobre a complexidade foram realizadas na educação infantil, um novo critério de exclusão foi criado: foram excluídas do estudo as pesquisas que não abordavam autores da complexidade. Restaram três pesquisas a serem analisadas.

No quadro a seguir, estão dispostos os títulos, autores, instituição, ano de publicação e o grau da pesquisa realizada (tese ou dissertação).

QUADRO 3 - PESQUISAS SELECIONADAS NO BANCO DE DADOS DE TESES E DISSERTAÇÕES

Título	Autor	Instituição	Ano de publicação	Tese ou Dissertação
(Boas) práticas na creche: miradas emergentes sobre a criança e a infância	NASCIMENTO, Beatriz da Silva Faleiro do.	Metodista	2017	Dissertação
Conhecimentos matemáticos presentes em brincadeiras da educação infantil que envolvem o corpo em movimento	BARBOSA, Paulo Robson Duarte.	UFPR	2020	Dissertação
Educação infantil, infância onírica e reencantamento do mundo	SALES, Rodrigo Viana	UFRN	2018	Tese

FONTE: A autora (2023).

Em sua dissertação, Nascimento (2017), investigou os diferentes olhares sobre o conceito de (boas) práticas na creche (crianças de zero a três anos de idade) a partir de sua própria narrativa e de outras cinco professoras e de observações em uma creche, no município de São Bernardo do Campo/SP. Nesse estudo, Nascimento (2017) utiliza-se do referencial teórico do pensamento complexo para discutir o que são as boas práticas na creche.

A outra dissertação encontrada na etapa da revisão narrativa foi a de Barbosa (2020), que teve como objetivo analisar por meio de questionário e roda de conversa como os professores de educação infantil percebem os conhecimentos matemáticos nas brincadeiras com o corpo em movimento. A pesquisa foi realizada com uma amostra de três professoras que realizavam mestrado profissional na Universidade Federal do Paraná. Além do referencial teórico utilizado referente ao conhecimento matemático e corpo em movimento, a construção da pesquisa utilizou como matriz teórica o pensamento complexo de Morin (2000, 2005, 2011, 2015).

A tese de Sales (2018) envolveu crianças da educação infantil, que possuíam de dois a seis anos, em duas escolas na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, por meio da realização de um estudo etnográfico, com duração aproximada de três meses em cada escola. A pesquisa teve como objetivo investigar experiências de

infância onírica (escolares e do autor) e, de que forma, estas colaboram para uma educação infantil mais poética e mais encantada, traçando um caminho alternativo em que razão e imaginação não sejam concorrentes, mas complementares, vivendo a unidualidade humana, conceito trazido pelo autor Edgar Morin.

Visando investigar se haveriam outras pesquisas no âmbito da educação infantil envolvendo o pensamento complexo, como uma nova base de dados, apresentaremos o levantamento realizado na plataforma SciELO, nos meses de janeiro a maio de 2023.

QUADRO 4 – FASES DA PESQUISA NA BASE DE DADOS ELETRÔNICA SCIELO

Fases da Pesquisa - SciELO	Forma de aplicação
Questão norteadora	“Quais as pesquisas sobre o pensamento complexo que existem no âmbito da educação infantil? O que essas pesquisas apresentam? ”
Definição dos descritores para direcionar a pesquisa	Educação infantil; educação infantil e pensamento complexo; educação infantil e complexidade
Quantidade de periódicos encontrados	14 artigos
Estabelecimento de critérios de exclusão	Pesquisas que abordem outros assuntos que não sejam a prática pedagógica na pré-escola
Aplicação do critério de exclusão	5 artigos da área de saúde excluídos
Estabelecimento de novo critério de exclusão	Pesquisas que abordem a prática pedagógica que não tenham como referencial teórico o pensamento complexo
Leitura dos resumos e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão	3 pesquisas selecionadas

FONTE: A autora (2023).

Optamos por colocar o descritor “educação infantil”. Foram encontrados 1.027 resultados. A fim de refinar os resultados, utilizamos os descritores e o operador booleano *and*.

Em um primeiro momento utilizamos os descritores “educação infantil” *and* “pensamento complexo”, resultando em zero trabalhos.

Dessa forma, fizemos nova pesquisa utilizando os termos “educação infantil” *and* “complexidade”, resultando em 14 trabalhos, conforme quadro a seguir.

QUADRO 5 - ARTIGOS ENCONTRADOS NA BASE DE DADOS SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE – SCIELO, APÓS O USO DOS DESCRITORES

Título	Autor(es)	Ano de publicação
A complexidade do brincar na educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas	BARBOSA, R. F. M.; CAMARGO, M. C. S.; MELLO, A. S.	2020
A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin	RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D.	2018
Cultura midiática e educação infantil	MOREIRA, A. S.	2003
Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões	FREITAS, M. C.; SILVA, A. P.	2015
Crianza kichwa en Medellín: tensiones entre lo ancestral y lo occidental	BITRAGO-RESTREPO, L. V.; ALVAREZ-HERRERA, L. C. (2022).	2022
Infância e educação infantil: aspectos inconscientes das relações educativas	SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D.	2012
Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente	MICARELLO, H.; BAPTISTA, M. C.	2018
Modelo de correlações entre consoantes: implicações para a prática clínica	WIETHAN, F. M.; MOTA, H. B.; MORAES, A. B. L.	2016
O choro dos bebês e a docência na creche	MARQUES, F. P. C.; LUZ, I. R.	2022
Processos de transição com ingresso de bebês na educação infantil: revisão bibliográfica	DENTZ, M. V.; CASTRO, C. R. C.; NEDER, K.; AMORIM, K. S.	2022
Produção coletiva de textos na educação infantil: o trabalho de mediação docente	GIRÃO, F. M.; BRANDÃO, A. C. P.	2014
Proposta formativa para profissionais da educação infantil: contribuições da terapia ocupacional validadas pela técnica Delphi	SILVA, R. S., CORDEIRO, L.; ALMEIDA, D. E. R. G.	2023
Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores	GOMES, C.; SOUZA, V. L. T.	2012
Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil	SANTOS, S. V. S.	2015

FONTE: A autora (2023).

Todos os artigos foram baixados no computador e colocados em pasta própria. Após, fizemos a leitura dos resumos, utilizando os critérios de exclusão (pesquisas que abordem outros assuntos que não sejam a prática pedagógica na pré-escola). Nesta etapa foram excluídos cinco artigos que tinham como viés a terapia ocupacional, a fonoaudiologia, dois artigos voltados para a psicologia e um voltado para a indústria cultural.

Estabelecemos novo critério de exclusão, retirando artigos que por mais que tratassem da prática pedagógica na educação infantil, não apresentavam referencial teórico do pensamento complexo. Para isso, foi feita a leitura dos artigos na íntegra

e excluídos 9 (nove) artigos¹². Somente dois artigos tratavam da educação infantil tendo como referencial teórico o pensamento complexo, atendendo o escopo desta pesquisa. Os artigos estão apontados e descritos a seguir.

QUADRO 6 - ARTIGOS SELECIONADOS NA BASE DE DADOS SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE – SCIELO, QUE ATENDEM O ESCOPO DA PESQUISA

Título	Autor(es)	Ano de publicação	Instituição
A complexidade do brincar na educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas	BARBOSA, R. F. M.; CAMARGO, M. C. S.; MELLO, A. S.	2020	UFES; UFSM; Colégio Pedro II
A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin	RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D.	2018	PUC PR

FONTE: A autora (2023).

O artigo de Barbosa et al. (2020) faz uma análise das brincadeiras na educação infantil, especialmente das brincadeiras lúdico-agressivas. Os envolvidos na pesquisa foram 40 (quarenta) crianças e uma professora de Educação Física de um Centro Municipal de Educação Infantil em Vitória (ES), por meio da etnografia, em que foi realizada observação participante, sistematizada em diário de campo e vídeo.

A pesquisa relatada no artigo de Rodrigues e Saheb (2018), foi feita por meio de análise documental e buscou compreender como a educação ambiental se faz presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). Além disso, buscou pontos de convergência entre esse documento e o referencial teórico de Morin (2001).

1.1.3 Discussões sobre as pesquisas selecionadas

Nas pesquisas encontradas na revisão narrativa, ficam evidentes alguns pontos de convergência. No trabalho de Nascimento (2017) que versa sobre as boas

¹² Tais artigos tinham como referencial teórico: Bourdieu e Goffman; interacionismo simbólico; Bakhtin e outros autores que tratam da leitura literária; documentos orientadores da cidade de Belo Horizonte e teóricos da psicologia do desenvolvimento; revisão sistemática citando vários referenciais teóricos utilizados na transição de cuidados/educação de um ambiente domiciliar para ambiente institucional; Girão (et al); Walter Benjamin.

práticas na creche, é mister enxergar a **complexidade** no **cotidiano** da creche, que envolve auto-organização, caos, interatividade, interdependência. Para isso, é necessária a **escuta atenta das crianças pelos professores**.

Barbosa (2020) também afirma o fazer pedagógico na Educação Infantil como um trabalho não linear, mas **dinâmico**, de **movimento ininterrupto**, dada a emersão do acaso, do novo, do efeito complexo dos fenômenos. Para Barbosa (2020) o exercício docente necessita ser **criativo**, precisa **buscar caminhos próprios e originais**, percursos diferentes e possíveis para resolver problemas, gerando práticas pedagógicas dinâmicas, que despertem curiosidade, motivação e desejo de aprender. Para o autor, uma possibilidade é o trabalho com **projetos pedagógicos** visto que esta metodologia de trabalho possibilita **enxergar a criança como um sujeito que produz o seu próprio conhecimento** e fomenta o seu espírito investigativo. Barbosa (2020) ainda defende a importância de **superar as dicotomias** entre corpo e mente, teoria e prática, sala de aula e pátio e de reconhecer a potência pedagógica do corpo em movimento, enxergando a criança em sua inteireza e, no cotidiano da educação infantil, sendo necessária a **intencionalidade do professor**.

Sales (2018), em sua pesquisa, também defende a **superação das dicotomias**, quando busca um caminho alternativo em que razão e imaginação não sejam concorrentes, mas complementares e afirma que, para isso, a **mudança de paradigma** é fundamental. Nas suas narrativas, Sales (2018) também deixa evidente a importância da **intencionalidade pedagógica** do professor, mas este deve estar atento à **escuta e observação das crianças** e, sempre que necessário, para o replanejar.

Barbosa et al. (2020) sugerem que para encontrar um ponto de equilíbrio nas experiências brincantes das crianças, é necessária uma **aproximação do professor** a esses contextos, o que permitirá compreensão sobre a direção do jogo. Também afirmam que nas práticas infantis, **o trivial, a vida comum e o inesperado se destacam**. Da mesma forma, a influência da mídia, a realidade social da criança, o seu cotidiano, interferem em suas práticas. Portanto, essas práticas que em um primeiro olhar, parecem sem importância, podem lançar pistas e revelar a profundidade no sentido de ajudar a compreender a criança e suas brincadeiras lúdico-agressivas. Dessa forma, **não se pode analisar a criança alheia ao contexto social que envolve a sua realidade, sua interação com o cotidiano e**

as influências culturais às quais está exposta, visto que esses elementos conduzem a diferentes formas de ser criança e de viver a infância.

A pesquisa de Rodrigues e Saheb (2018) corrobora com esse pensamento da importância do contexto, do cotidiano e, sugere a importância de situar o ser humano no Universo, olhar para a sua **globalidade**, objetivando que a criança compreenda a sua **condição humana**. Também defende o contato com a natureza, desde o berçário, que contribui para a formação do sujeito em sua **identidade terrena**. Para as autoras, o contexto não se restringe apenas à natureza como fonte de vida, mas necessita de uma abordagem curricular que vá além, relacionando a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade. Dessa forma, as crianças aprendem sobre seus direitos e os direitos dos outros, aprendem sobre a **cooperação, solidariedade e compreensão** e, desenvolvem empatia. Por ser a educação infantil o início da construção da **identidade individual** da criança e também das **identidades coletivas**, as autoras afirmam que a criança não é apenas influenciada pelo meio, mas é também influenciadora.

Com a revisão narrativa foi possível evidenciarmos que o referencial teórico do pensamento complexo, tem trazido a necessidade da mudança de paradigma nas práticas da educação infantil. Em todas as pesquisas lidas, fica perceptível que o foco do trabalho do professor, de sua observação, de sua escuta atenta, precisa ser o **cotidiano** da criança. Esse cotidiano dinâmico, repleto do antigo, do novo, do inesperado, do caos, da auto-organização, do complexo, porque é repleto de vida. Esse cotidiano que traduz valores da mídia, da sociedade, do contexto familiar da criança. É esse cotidiano que traz pistas sobre os interesses, as curiosidades, os hábitos, valores, os saberes e fazeres das crianças.

Se o foco da abordagem curricular na educação infantil é o cotidiano, é a vida acontecendo, não existe um único caminho a ser seguido: **a prática pedagógica se faz ao caminhar**. Ela precisa ser criativa, buscar caminhos próprios, originais. E, esse caminho, necessita ser percorrido junto com as crianças, superando a dicotomia de que somente a criança é protagonista na educação infantil e que ao professor cabe somente observá-la e ouvi-la ou, ao contrário, de que somente existe a intencionalidade pedagógica do professor e não é necessário ouvir as crianças: assim, delinea-se o **protagonismo compartilhado**.

E, como dito anteriormente, nas pesquisas fica evidente que não se pode analisar a criança alheia ao contexto social que envolve a sua realidade, sua interação com o cotidiano e as influências culturais. Nesse sentido, faz-se necessário **envolver nesse planejamento a vida em sociedade, a família**, porque além de fazerem parte da identidade individual da criança, também produz efeitos na formação das identidades coletivas.

Apesar das pesquisas lidas apontarem vários pontos em comum, percebeu-se uma lacuna presente que é o envolvimento da família no cotidiano da educação infantil. E, por mais que as pesquisas apontem a necessidade da mudança de paradigma, não fica claro como iniciar a mudança de paradigma de uma forma prática no cotidiano da educação infantil. E é na busca de superação dessas lacunas, que essa pesquisa de doutorado se inscreve.

1.2 OBJETIVOS

O objetivo da pesquisa foi compreender o protagonismo compartilhado na educação infantil à luz dos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo, por meio da investigação das práticas pedagógicas na educação infantil nas escolas municipais de Curitiba. O município de Curitiba¹³ possui 185 (cento e oitenta e cinco) escolas e, destas, 156 (cento e cinquenta e seis) ofertam educação infantil.

Na investigação buscamos investigar as dualidades e os paradoxos presentes nas práticas pedagógicas na educação infantil nas escolas, tais como: as práticas espontaneístas x escolarizantes; a escola separada da família; o protagonismo do professor x o protagonismo infantil, o conhecimento separado do sujeito. Caracterizamos as relações, tensões, concepções que se manifestam no processo dialógico da educação. Buscamos, ainda, propor estratégias que apontem para uma possível superação destas dualidades na perspectiva de um protagonismo compartilhado entre docência, infância e família no cotidiano da educação infantil, pautados nos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo. Delinearam-se os seguintes objetivos:

¹³ No ano de 2020 o município de Curitiba ofertava educação infantil para as crianças em 229 (duzentos e vinte e nove) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), 95 (noventa e cinco) Centros de Educação Infantil Contratados e, neste mesmo ano, das 185 (cento e oitenta e cinco) escolas da rede municipal, 130 (cento e trinta) ofertavam educação infantil por meio de turmas integrais e/ou regulares (CURITIBA, 2020).

1.2.1 Objetivo Geral

- Compreender o protagonismo compartilhado na educação infantil à luz dos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar a percepção dos professores sobre o protagonismo compartilhado, a partir dos princípios cognitivos do pensamento complexo;
- Narrar práticas dos professores que trazem aproximação conceitual com os princípios cognitivos do pensamento complexo;
- Propor compreensões necessárias para o protagonismo compartilhado na educação infantil em uma perspectiva complexa.

1.3 ESTRUTURA DA TESE

A presente tese está assim organizada: no primeiro capítulo contamos a trajetória de vida da pesquisadora, buscando fazer um entrelaçamento com os caminhos da educação. Nessa tessitura de trajetória e histórico da educação, ancorados nos documentos orientadores e legislações nacionais, bem como em alguns autores, relatamos os motivos que levaram a pesquisadora a formular a temática da pesquisa. Visando compreender o que apontam as pesquisas em educação pautadas no pensamento complexo, que investigam a educação infantil e a prática pedagógica, realizamos uma revisão sistemática (narrativa). A partir da discussão sobre as pesquisas selecionadas e considerando as trajetórias (da pesquisadora e da educação) brevemente apresentadas, elencamos os objetivos geral e específicos.

Visando compreender a perspectiva teórica que embasa essa pesquisa, no segundo capítulo trazemos as reflexões epistemológicas sobre os pressupostos teóricos do pensamento complexo e suas possíveis contribuições para o protagonismo compartilhado. Abordamos neste capítulo a necessidade de um olhar para a complexidade da vida e da escola, buscando explicitar os conceitos de contexto, global, multidimensional e complexo e suas relações com a educação infantil. Apresentamos os princípios cognitivos do pensamento complexo e,

buscamos fazer uma relação entre esses e a escola, a partir de uma turma de educação infantil, destacando a atuação das crianças, professores e famílias, nesta etapa de educação, com vistas a um protagonismo compartilhado.

No terceiro capítulo, apresentamos a caracterização da pesquisa e descrevemos os procedimentos e estratégias de investigação implementadas. Também apresentamos as análises dos questionários e entrevistas, instrumentos utilizados no intuito de ouvir os professores de turmas de educação infantil de escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. No processo de análise foi utilizado o referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores, na busca de uma visão complexa com vistas a um protagonismo compartilhado na educação infantil. Nesta etapa emergiram categorizações que nos ajudaram a construir um olhar complexo para esse protagonismo. Ainda neste capítulo, procuramos fazer uma síntese do discutido nas categorias e propomos um quadro com compreensões necessárias para o protagonismo compartilhado na educação infantil em uma perspectiva complexa.

No quarto capítulo, considerando o momento de concluir a nossa trajetória de pesquisa desta tese, sintetizamos os objetivos da pesquisa, os instrumentos utilizados e os caminhos metodológicos percorridos para respondermos à questão que mobilizou a pesquisa.

Os demais itens da tese se referem às referências bibliográficas utilizadas, apêndices e anexos.

2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROTAGONISMO COMPARTILHADO

“A tragédia de qualquer escrita (e também de qualquer leitura) reside na tensão entre seu inacabamento e a necessidade de se colocar um ponto final (a obra acabada e a última interpretação possível). Essa é também a tragédia do conhecimento e da aprendizagem moderna”
(Morin; Ciurana; Motta, 2003, p. 39).

Morin (2000) afirma que, para que exista a articulação e organização dos conhecimentos e o reconhecimento e conhecimento dos problemas do mundo é necessária a reforma do pensamento: “Pensar de forma complexa torna-se pertinente quando nos defrontamos (quase sempre) com a necessidade de articular, relacionar, contextualizar. [...] Pensar é construir uma arquitetura das ideias, e não ter uma ideia fixa” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p.38). O pensamento complexo não é uma teoria com um fim em si mesma, mas visa uma aprendizagem voltada para a vida.

Jean-Jacques Rousseau formulou o sentido da educação no Emílio, no qual o educador diz a seu aluno: “Viver é o ofício que quero lhe ensinar.” A frase é excessiva, pois somente se pode ajudar a aprender a viver. Aprende-se a viver por meio das próprias experiências, primeiro com a ajuda dos pais, depois dos educadores, mas também por meio dos livros, da poesia, dos encontros. Viver é viver como indivíduo, enfrentando os problemas de sua vida pessoal, é viver como cidadão de sua nação, é viver também em seu pertencimento ao gênero humano (Morin, 2015, p.15-16).

O pensamento é um dos pilares da complexidade defendidos por Morin, que afirma a importância do “pensar bem”. Podemos afirmar que o “pensar bem”, fruto de um pensar complexo e seus pressupostos teóricos, tem como objetivo o “ensinar a viver”. O “pensar bem” pode ser definido como

[...] o modo de pensar que permite apreender em conjunto o texto e o contexto, o ser e seu meio-ambiente, o local e o global, o multidimensional, em suma, o complexo, isto é, as condições do comportamento humano (Morin, 2000, p.100).

O “pensar bem” é constantemente renovado, porque necessita considerar o contexto, o global, o multidimensional e o complexo, em uma perspectiva dinâmica, que se renova a cada dia, se transforma, se reforma. Assim, a reforma do pensamento proposta por Morin, não se dá mediante uma metodologia pronta ou

programada; ela se dá em uma reforma de paradigmas, na forma humana de organizar o conhecimento, de enxergar o mundo e a vida. E essa reforma do pensamento também se faz necessária na educação.

Na educação, os paradigmas estiveram e continuam sempre presentes: ao longo da história, a educação da infância esteve diante de diferentes concepções de criança, infância, educação, natureza, sociedade, cultura, que interferiram diretamente nos processos e práticas educacionais (Ariès, 1981; Sarmento, 2005, 2008; Corsaro, 2011). Cada uma dessas concepções alterou (e altera) a maneira de se pensar a educação infantil, porque as práticas educacionais estão pautadas no conhecimento que construímos no decorrer de nossa história e, na forma paradigmática de pensamento que temos, o qual é “fruto de modelos e padrões que, conscientemente ou não, inspiram e concretizam um certo tipo de racionalidade, uma maneira de pensar, de operar o pensamento e de construir conhecimento” (Moraes, 2019, p.99).

A educação infantil, nesse contexto de transformações:

Vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental (Brasil, 2009a, p.2).

Nessa perspectiva, ser professor da educação infantil significa, “garantir, a cada dia, que o espaço e o tempo habitados pelas crianças sejam totalmente pensados para o seu modo de ser, de estar, de brincar, de pesquisar e descobrir”. (Pagano, 2017, p.28). Para Pagano (2017) a escola é um palco com muitos atores. O autor afirma que ao entrar em uma pré-escola,

A presença das crianças é “impressionante” e avassaladora. Em todo lugar você sente essa presença; a necessidade de as crianças interagirem com os elementos do ambiente: o espaço, o tempo, o contexto e os relacionamentos. Além de ser um dos lugares de convivência e de busca, para as crianças, as creches e escolas infantis também são contextos em que adultos exercem sua profissão e se tornam envolvidos. O adulto atua durante várias horas por dia na escola, sendo necessário haver tempo e espaço para lhe permitir expressar suas melhores habilidades profissionais. Para que isso ocorra, deve valorizar, todos os dias, o incrível espaço e tempo que estão compartilhando com as crianças. Um espaço e um tempo projetados para dar ressonância às descobertas, à pesquisa e às relações das crianças. Essa é uma atitude necessária, que evita o risco de construir o

ambiente da escola como extensão do adulto, e que traduz um olhar mais atento (Pagano, 2017, p.25).

Portanto, além do conhecimento do desenvolvimento infantil e de uma adequada formação de base, é mister que o professor tenha “uma disposição especial para reenquadrar as coisas em uma perspectiva de significado. Isso não é simplesmente deixar fluir o cotidiano, mas, parar para questionar o que está acontecendo [...]” (Pagano, 2017, p.31). É necessário que o professor da educação infantil seja um professor reflexivo.

Alarcão (1996) afirma que “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 1996, p.3). A autora se fundamenta em Dewey, afirmando que a reflexão é uma forma especializada de pensar e implica uma perscrutação voluntária, ativa, persistente e rigorosa daquilo em que se acredita e/ou pratica, evidencia os motivos que trazem justificativas às nossas ações e, ao mesmo tempo, ilumina as consequências destas (Alarcão, 1996). Para a autora, Dewey diferencia o pensamento reflexivo do ato de rotina que,

[...] embora fundamental ao ser humano, é guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade. A reflexão, pelo contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano (Alarcão, 1996, p.3).

Para ser reflexivo é necessário desenvolver a capacidade de pensamento, que não é espontânea, precisa ser cultivada para desenvolver-se. E em nossa sociedade, é algo necessário, não somente ao professor, mas a todos os cidadãos. Para Alarcão (1996),

Reflectir para agir autonomamente parece ser uma das expressões-chave no contexto educativo internacional deste final do século XX. Mas também esta tendência não será totalmente compreensível se não for enquadrada no contexto histórico-cultural que a fez vir à superfície. Ameaçado pela poluição, pelo desemprego, pela droga, pelo espírito consumista, pelo individualismo exagerado, o Homem pensante deste final de século procura reencontrar a sua identidade perdida. Tragado pela guerra, pelos regionalismos exacerbados, pelos totalitarismos fundamentalistas, interroga-se sobre os valores da sua coexistência. Perdida a esperança, talvez exagerada, na redenção tecnológica, vira-se para os valores culturais e axiológicos, questiona-se sobre as finalidades da educação, discute metodologias de formação. O Homem deste final do século é um homem inquieto, questionador. É um Homem que anseia por ser capaz de gerir os

seus próprios destinos e os do Mundo numa atitude de reconquista da liberdade e emancipação, próprias do humano. É um Homem que, de certo modo, quer reaprender a pensar (Alarcão, 1996, p.2).

Como vimos na introdução desta tese, o pensamento disjuntivo, que separa, descontextualiza, fragmenta, está implícito na fala de Alarcão, quando esta cita o contexto educativo deste final do século XX e a necessidade de se voltar para os valores culturais e axiológicos. Podemos trazer essa necessidade de reaprender a pensar defendida por Alarcão, para a ideia do “pensar bem” defendida por Morin. O “pensar bem” não é uma necessidade apenas para o professor da educação infantil, mas também o é para os demais profissionais da escola, para a criança, para sua família, para toda a sociedade. A sociedade tem mudado sobremaneira os seus valores nas últimas décadas e os documentos norteadores apontam a necessidade do compartilhar, do pertencer.

Se, por um lado, as sociedades mais tradicionais ofereciam a segurança, a proteção e a estabilidade, elas dificultavam, e muitas vezes impediam, as transformações, a criatividade e a liberdade. Atualmente são enfatizadas para os indivíduos suas infinitas possibilidades, suas capacidades de pensar e realizar, em curto prazo, desejos e projetos. Porém, por vezes, eles são abandonados à solidão, à exclusão, à desigualdade social e econômica, à competitividade. É preciso, então, lembrar que a vida humana – em sua integralidade - torna-se sem sentido quando não se tem uma perspectiva de pertencimento, de convívio com os outros em temporalidades longas (Brasil, 2009b, p.12).

Essa ideia de sociedade que acolhe, que inclui, que realiza, onde podemos nos sentir pertencentes, somente é possível quando se cultiva o pensamento reflexivo, o “pensar bem” e se respeita a participação de todos os envolvidos. Dessa forma, compreendemos que na perspectiva do protagonismo compartilhado, podemos considerar não somente a criança e o professor como partes pertencentes à educação infantil e ao cotidiano, mas a criança e sua família, o professor e a família da criança, a família e sua relação com a escola e as transformações que todas essas relações podem reverberar na sociedade. Não podemos considerar o todo sem olhar para as partes, ou considerar as partes sem olhar para o todo.

No pensamento complexo, Morin defende a importância de se considerar o **contexto, o global, o multidimensional e o complexo**, em sua dinâmica, em seu movimento, uma racionalidade aberta necessária para o “pensar bem”. No próximo item, iremos abordar cada um desses conceitos para melhor compreensão.

2.1 O PENSAMENTO COMPLEXO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONTEXTO, O GLOBAL, O MULTIDIMENSIONAL E O COMPLEXO

Iniciemos falando do **contexto**. Para Morin “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” (Morin, 2000, p.36). Parece desnecessário falar de contexto, quando temos tantas teorias pedagógicas que consideram a sociedade, o parceiro mais experiente, a cultura de pares, tão necessárias para a aprendizagem e o desenvolvimento humanos. Entretanto, por vezes, continuamos a olhar o conhecimento, as crianças, a escola fora de seu contexto: o conteúdo está separado da vida; a criança está separada da família; a escola está separada da sociedade.

Quando citamos a palavra *educação*, por exemplo, esta tem um significado diferente se está se referindo à educação formal em uma escola ou à educação ministrada em casa, pela família. Considerando outro exemplo, uma *turma de educação infantil*, o contexto em que ela está inserida precisa ser considerado: é uma escola? É um Centro de Educação Infantil? É uma entidade filantrópica ou confessional? É de periferia? É central? Qual a faixa etária atendida? Há outros níveis de ensino ministrados nessa escola? As famílias dessa escola são participativas? Considerando o *professor*: Qual a formação do profissional que atua com esta turma? Quais concepções ele acredita? Considerando a *criança*: como é a família dessa criança? Quais valores lhe são importantes? Qual a concepção que essa família tem de educação infantil? Esses são apenas alguns questionamentos necessários para pensarmos sobre o contexto e “alargarmos” a nossa visão da vida em movimento.

Quando observamos o contexto da escola, da turma de educação infantil, da criança, podemos ter uma compreensão muito maior das concepções presentes, das relações, das práticas no cotidiano, porque temos uma visão ampliada. É como se estivéssemos enxergando apenas um favo de mel e, fossemos ampliando o olhar para uma colmeia inteira. Somente ao olharmos para a colmeia (todo), teremos visão da comunidade de abelhas que ali vivem e de todas as relações, interações, produções que acontecem. A proposta da reforma do pensamento, defendida por Morin:

[...] busca orientar para o pensar bem, para considerar a visão de todo, isto é, ampliar a percepção de homem, sociedade e mundo, reforçando a ideia do encontro e da visão global com a local, da visão sistêmica ou complexa em oposição à visão cartesiana que promulgou a fragmentação do conhecimento (Behrens; Prigol, 2019, p.65).

Os diferentes contextos de educação, de escola, de turma de educação infantil, de criança não estão isolados do resto do mundo. Assim como, no exemplo citado da colmeia, esta não está isolada da vida na natureza. A colmeia sofre as intempéries do dia a dia: os ventos, os fenômenos, os ataques de outros seres ou, pelo contrário, o cuidado do apicultor, a plantação de flores ao redor, a preservação. Também, a própria colmeia transforma a vida na natureza: poliniza as flores ao redor, ataca outros seres, produz mel que pode ser o sustento do apicultor. Portanto, os contextos estão interrelacionados com o **global**.

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte (Morin, 2000, p.37).

Se formos pensar na escola, ou até mesmo somente na turma de educação infantil, há muitos aspectos que interferem no que acontece diariamente nesta turma. Um exemplo disso são as políticas ou diretrizes federal, estadual e municipal. A pedagogia ou teoria da educação que tem sido hegemônica interfere (ou deve interferir) nas práticas do cotidiano de uma turma de educação infantil. A mídia, a sociedade, a opinião pública, os interesses financeiros, a política, são todos aspectos que interferem no contexto da educação infantil, bem como a concepção de infância, que não é estática, mas dinâmica:

[...] são os modos de compreender a infância que se transformam, pois, esse conceito resulta da construção social com diferenças diacrônicas, ou seja, conforme os períodos históricos (a infância dos pais, avós e bisavós), e diferenças sincrônicas, que ocorrem em um mesmo período histórico e se diferenciam dependendo da localização geográfica, da classe social, da raça/etnia, do gênero, da religião e demais variáveis que podem intervir no modo de perceber a infância em determinado tempo e lugar (Curitiba, 2021, p.14).

Para compreendermos o global, temos que ir afastando os nossos olhos do contexto e observando o todo organizado que interfere nesse contexto e, ao mesmo

tempo, compreender que o contexto também interfere no global, por meio de um movimento recursivo, o qual aprofundaremos ainda neste capítulo.

Voltando ao exemplo da colmeia, além de olhar para toda essa vida na natureza e em sociedade, visão necessária para compreender o global, precisamos, ao mesmo tempo, voltar o olhar para cada favo; porque cada favo compõe a grande colmeia. Dessa forma, vamos perceber outra dimensão a ser considerada no pensamento complexo que é o **multidimensional**. Para Morin, “unidades complexas como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e relacional” (Morin, 2000, p.38). A colmeia é multidimensional: abelhas rainhas, abelhas operárias, zangões constituem uma comunidade em que cada um é responsável por uma função. Uma colmeia pode abrigar de 30 a 60 mil seres. E, cada um deles, tem a sua especificidade, um é diferente do outro.

Em sua dimensão organizacional, a complexidade nos revela que a realidade é multidimensional em sua natureza complexa, interdependente, mutável, constituída por diferentes níveis de materialidade e nutrida por fluxos emergentes no ambiente, a partir do que cada um faz. Ela é contínua e descontínua, indeterminada e se manifesta dependendo das relações do sujeito com a realidade, com o contexto, das situações vividas e circunstâncias criadas (Moraes, 2019, p.106).

A sociedade é multidimensional; a criança também é ser multidimensional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), afirma o desenvolvimento *integral* da criança, mas reitera os seus diferentes aspectos: físico, afetivo, intelectual, linguístico e social. Não podemos olhar para a criança “repartida”; entretanto, ao mesmo tempo, ao professor cabe compreender o desenvolvimento infantil nesses múltiplos aspectos, dimensões ou partes.

É essa multidimensionalidade que forma o ser humano e, conseqüentemente, a vida em sociedade: “[...] só uma pedagogia que considera a criança como um ser social desenvolvendo-se num quadro social, também em evolução, poderá devolver ao tempo sua dimensão criadora específica” (Charlot, 1979, p.121). As crianças, além de serem indivíduos multidimensionais, por sua vez, também constituem parte do todo multidimensional. Como exemplo de um desses todos, podemos citar a turma de educação infantil.

O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo (Morin, 2000, p.37).

Dentro deste todo, que no nosso exemplo é a turma de educação infantil, obviamente que há uma certa homogeneidade: as crianças seguem as regras da turma; usam a linguagem formal (por exemplo, se referindo à docente como professora); trazem conhecimentos para esse todo; constituem no cotidiano, junto com seus professores, as relações na busca das descobertas, a comunicação de suas hipóteses, a escuta dos seus pares, a resolução de conflitos no cotidiano. Mas a heterogeneidade e a multidimensionalidade também ficam evidentes no cotidiano da turma de educação infantil: as crianças trazem sua vida, sua história, seus saberes para a escola e, esses são alguns dos motivos da importância de serem ouvidas.

Isso nos traz à memória o relato de uma participante de um curso de formação, que contava que trabalhou com as crianças as partes da planta (raiz, caule, folhas, flores, frutos) e que, ao conversar com elas perguntou: “O que fica embaixo da terra?” Prontamente, uma criança da turma respondeu: “Eu sei, professora, eu sei! Quem fica embaixo da terra é o diabo!” Essa individualidade e multidimensionalidade de cada criança, no coletivo, traz a imprevisibilidade, torna o todo maior que a soma das partes, porque nos provoca, nos desestabiliza, traz o conhecimento (e sua busca) para entender o humano, a vida, e coloca a criança como centro do processo educativo, conforme a diretriz orienta. Mas para isso, a criança precisa ser vista, ouvida e acolhida.

As crianças são o centro do processo educativo (Brasil, 2009a), entretanto, há muitas outras partes que compõe esse todo. Ao olharmos para uma turma de educação infantil, precisamos considerar os professores, as famílias, o currículo, as relações que se estabelecem e outras partes que compõem esse todo multidimensional.

Em relação ao termo **complexo**, podemos afirmar que “[...] *Complexus* significa ‘o que é tecido junto’, o que dá feição a uma tapeçaria” (Morin, 1999, p.33). Uma turma de educação infantil é um todo complexo composto por tantas partes, multidimensionais, cada uma em um contexto comum (da turma), mas também nos seus próprios contextos (família, igreja, grupos sociais, planeta), sendo influenciada

e influenciando o global. Sá (2019, p.21) explicita o termo complexo, afirmando que este termo vem do latim (*complexus*) e significa:

[...] um conjunto de coisas, fatos, circunstâncias, eventos que apresentam ligação e são interdependentes. São fenômenos partícipes de um mesmo processo e que em movimento, em interação, produzem um “todo”, uma unidade complexa. Essa unidade é múltipla porque elegida por conta das “partes” que a compõe, a qual enérgica, mecânica ou informacionalmente retroage sobre as partes que lhe deram origem (Sá, 2019, p.21).

Tomando como exemplo a sociedade, podemos considerar a complexidade por meio dos diferentes elementos que a compõem, tais como: o econômico, o político, o psicológico, o afetivo, o mitológico, o sociológico, dentre outros. Essas dimensões são inseparáveis na constituição do todo, em sua tessitura, que, nesse caso, é a sociedade: “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si” (Morin, 2000, p.38). A economia é, por muitos, chamada de uma ciência exata. Reflitamos nessa citação que demonstra a complexidade da sociedade, no que diz respeito à economia:

Afinal de contas, é preciso lembrar que a ciência econômica não é uma ciência exata, e sim social, que, embora utilize modelos desenvolvidos na matemática e na física, não tem como fim as regularidades da matéria, mas o comportamento humano que pode ser (quase ou às vezes) irracional ou incerto, o que significa que não permite oferecer muitas certezas, sendo as conclusões confiáveis e definitivas mais exceção do que regra (Sanchez Ron, 2001, p.134, *apud* Hoyuelos; Riera; 2019, p.32).

Se a economia é uma ciência social que depende do comportamento humano, que é repleto de incertezas, quanto mais a educação, repleta das subjetividades de cada indivíduo e da sociedade.

Na contemporaneidade Morin (2003) defende que vivemos a era planetária em que a missão da educação é fortalecer as condições e possibilidades de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária. Para ele “o ensino tem de deixar de ser apenas uma função, uma especialização, uma profissão e voltar a se tornar uma tarefa política por excelência, uma missão de transmissão de estratégias para a vida” (Morin, et. al., 2003, p.98). Ou seja, não há como falar em

educação desvinculando-a do seu propósito maior, que é a própria vida, a vida em sociedade.

O pensamento complexo é o pensamento que se esforça para unir, não na confusão, mas operando diferenciações. [...] contextualizar e globalizar, situar num conjunto se houver um sistema. E isto é necessário para a vida cotidiana e absolutamente necessário na nossa era planetária, em que não há problemas importantes de uma nação que não estejam ligados a outros de natureza planetária [...] (Morin, 1999, p.33).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) fica evidenciada essa relação com a vida cotidiana, a vida em sociedade, quando no artigo 7º é ressaltado que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem:

[...] garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: I - oferecendo condições e recursos para **que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais**; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V - **construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa** (Brasil, 2009b, p.2, grifos nossos).

Logo, para falarmos de educação infantil é necessário falarmos sobre a vida; a criança; como a sociedade considera essa criança; qual sociedade almejamos que a escola reproduza ou transforme; como o professor interage com a criança no espaço escolar; quais conhecimentos estão presentes nesses espaços ou no currículo; como a família participa da educação da criança no espaço escolar; como se manifestam as relações entre criança/criança, criança/professor, professor/família, criança/família no espaço escolar; como são planejados os espaços e os tempos de aprendizagem (currículo), dentre outros aspectos. Falarmos sobre a educação infantil exige um pensamento contextual, global, multidimensional e complexo. E, como desenvolver esse pensamento? Para isso, Morin propõe um método.

2.2 APROXIMAÇÕES COM O MÉTODO DO PENSAMENTO COMPLEXO

A sociedade vem tentando abarcar nos currículos o conhecimento já produzido pela humanidade e que se pretende perpetuar. Entretanto, muitas vezes, a escola está separada da vida e dos problemas atuais. Fatores que favorecem essa separação são a hiperespecialização e a fragmentação do conhecimento, que não permitem uma visão do contexto e as soluções de problemas do mundo como mundo:

[...] quanto mais somos envolvidos pelo mundo, mais difícil é para nós apreendê-lo. Na era das telecomunicações, da informação, da Internet, estamos submersos na complexidade do mundo, as incontáveis informações sobre o mundo sufocam nossas possibilidades de inteligibilidade. [...] O problema planetário é um todo que se nutre de ingredientes múltiplos, conflitivos, nascidos de crises; ele os engloba, ultrapassa-os e nutre-os de volta. O que agrava a dificuldade de conhecer nosso Mundo é o modo de pensar que atrofiou em nós, em vez de desenvolver, a aptidão de contextualizar e de globalizar, uma vez que a exigência da era planetária é pensar sua globalidade, a relação todo-partes, sua multidimensionalidade, sua complexidade – o que nos remete à reforma do pensamento (Morin, 2000, p.64).

A reforma que a educação precisa é muito maior que a reforma de um documento escrito ou de um currículo. Vai além também da pura e simples didática. A reforma necessária para a educação, proposta por Morin é a reforma do pensamento. E para tal, Morin propõe que:

[...] é impossível reduzir o método/caminho/ensaio/travessia/pesquisa/estratégia a um programa e ele tampouco pode ser reduzido à constatação de uma vivência individual. Na verdade, o método define-se pela possibilidade de encontrar nos detalhes da vida concreta e individual, fraturada e dissolvida no mundo, a totalidade de seu significado aberto e fugaz (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p.23).

A reforma do pensamento não é linear, previsível, com etapas, porque assim como a vida, existem imprevisibilidades, incertezas, desvios, rupturas, conflitos, que exigem que o caminho se faça ao caminhar: “[...] o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p.20). É como fazer uma pesquisa: você tem alguns indícios, hipóteses, caminhos, mas a pesquisa só vai se escrevendo ao caminhar, afinal, este é o seu fim. Se soubéssemos já de todos os

resultados, de todos os imprevistos que poderiam surgir, como justificar então a pesquisa?

Assim é a vida humana, repleta de desafios, imprevistos, curvas, paradas e, nela, temos que descobrir, como já dizia o escritor no clássico “O Pequeno Príncipe”, o que é essencial: “o essencial é invisível aos olhos”.¹⁴ É preciso ir além das aparências.

A realidade, o real é um amálgama de ações, interações e retroações que não podem ser fielmente compreendidas por um pensamento redutor, disjuntor, que apenas separa mas não rejunta em termos de religar os pontos, os fios, os “nós” das dimensões que estão sempre presentes, concorrentes e/ou antagônicas no real (Sá, 2019, p.25).

Há que se buscar na educação, formas de conhecer essa realidade do mundo. A verdadeira educação envolve o ser humano por inteiro, em sua multiplicidade, em sua complexidade, assim como a vida. Entendemos necessário um pensamento que religue os saberes. O Método, proposto por Morin aponta que:

O caminho certamente se inicia a partir de algo e também prefigura um fim. É importante compreender aqui o lugar ocupado pela teoria e como ela se relaciona com o método. Uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema. Uma teoria só cumpre seu papel cognitivo, só adquire vida, com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. E é essa intervenção do sujeito o que confere ao termo método seu papel indispensável (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p. 23-24).

O método, dessa forma, não é entendido como um programa ou uma técnica de produção de conhecimento, mas constituído de uma dimensão múltipla, que está sempre em busca de elucidar circunstâncias, compreender a complexidade humana e incorporar a reflexão (Morin; Ciurana; Motta, 2003). Vislumbramos um caminho, uma estratégia do pensamento complexo? Sim. Mas para que o caminho se faça, é necessário percorrê-lo. Portanto, para o método se constituir, é necessário o estabelecimento de uma relação recursiva entre método e teoria, visto que “O método, gerado pela teoria, regenera a própria teoria” (Morin; Ciurana; Motta, 2003,

¹⁴ No clássico livro “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry, no diálogo de despedida entre o príncipe viajante e a raposa, esta profere as frases: “Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos.” A raposa intencionou dizer que para enxergar de fato, devemos olhar além da superficialidade, propondo que o sentido, o experienciado, é muito mais profundo do que aquilo que se enxerga.

p.24). O caminho se faz ao caminhar; teoria e método se constituem os dois componentes indispensáveis do pensamento complexo (Morin; Ciurana; Motta, 2003).

O pensamento complexo é uma teoria do conhecimento que nos permite olhar para a vida, para a educação, para a escola sob uma perspectiva de “religância”. Enseja o exercício permanente da reflexão, da crítica e da autocrítica. Portanto, não se pode defini-lo como um programa, mas um conjunto de estratégias para a vida, para a educação, para a Pedagogia (Sá, 2019).

A oposição programa/estratégia salta aos olhos. O programa constitui uma organização predeterminada da ação. A estratégia encontra recursos, faz contornos, realiza investimentos e desvios. O programa efetua a repetição do mesmo no mesmo, ou seja, necessita de condições estáveis para sua execução. A estratégia é aberta, evolutiva, enfrenta o imprevisto, o novo. O programa não improvisa nem inova, mas a estratégia sim. O programa só pode experimentar uma dose fraca e superficial de risco e de obstáculos em seu desenvolvimento. Para alcançar seus fins, a estratégia se desdobra em situações aleatórias, utiliza o risco, o obstáculo, a diversidade. O programa tolera apenas uma dose fraca e superficial de erros em seu funcionamento. A estratégia tira proveito de seus erros. O programa necessita de um controle e de uma vigilância. A estratégia não só necessita deles, mas também, a todo o momento, de concorrência, iniciativa, decisão e reflexão (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p.29).

A pesquisa, o brincar da criança, o planejamento do professor não se configura num programa pronto e acabado. Ele é repleto de incertezas, talvez tenha um ponto de partida, mas não tem um ponto de chegada pré-definido. O currículo da educação infantil, considerando a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), também deve ser um ponto de partida. É a estratégia, a didática, as escolhas, que farão com que o caminho para a construção do conhecimento se efetive.

Método é, portanto, aquilo que serve para aprender e, ao mesmo tempo, é aprendizagem. É aquilo que nos permite conhecer o conhecimento. Por todas essas razões é que Gaston Bachelard afirmava que todo discurso do método é um discurso de circunstâncias. Não existe um método fora das condições em que se encontra o sujeito (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p.29).

O método, a estratégia é como uma viagem. Você sabe para onde vai, faz a mala e um planejamento inicial, mas isso não significa que você não precisará de outras coisas que não estão dentro da mala ou que não necessitará de alterações no itinerário, que não ocorrerão atrasos, isto é, circunstâncias externas ao viajante, mas importantes de serem vistas e consideradas para redimensionar as primeiras ideias. Uma viagem é feita de imprevistos. E que enfadonho seria se tudo seguisse um

programa pronto e acabado. Aí, não teria graça a viagem, não seria preciso sair do lugar. O que é importante é conhecer, refletir sobre as estratégias para navegar nesse caminho, nesse itinerário pré-planejado, mas repleto de incertezas e, também, construir, criar, desenvolver novas estratégias, novos pensamentos, novos caminhos.

Em seu diálogo, o pensamento complexo não propõe um programa, mas um caminho (método) no qual ponha à prova certas estratégias que se revelarão frutíferas ou não no próprio caminhar dialógico. O pensamento complexo é um estilo de pensamento e de aproximação à realidade. Nesse sentido, ele gera sua própria estratégia inseparável da participação inventiva daqueles que o desenvolvem. É preciso pôr à prova metodologicamente (no caminhar) os princípios gerativos do método e, simultaneamente, inventar e criar novos princípios (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p.31).

Morin (2003) afirma que “o método não é apenas uma estratégia do sujeito, é também uma ferramenta geradora de suas próprias estratégias. O método ajuda-nos a conhecer e é também conhecimento” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p.31). O método nos ajuda a desenvolver estratégias para o conhecimento, mas, ao mesmo tempo, facilita o desenvolvimento das estratégias para a ação, de uma forma articulada e que se retroalimenta.

Para Morin (2003) o método contém também a reflexividade que pode ser considerada “a aptidão mais rica do pensamento, o momento em que este é capaz de autoconsiderar-se, de metasistematizar-se” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p.33). O pensamento é capaz de transformar as condições do pensamento, de uma forma que não desconsidere as contradições, os antagonismos, mas que os considere num conjunto, em um contexto mais rico que dá lugar a uma nova alternativa.

2.2.1 Princípios cognitivos do pensamento complexo e suas aproximações em relação ao protagonismo compartilhado na educação infantil

A capacidade de metasistematizar-se, de pensar sobre o próprio pensamento, de “pensar bem”, pode ser praticada à medida que se conhece o método do pensamento complexo. “O método/caminho/ensaio/estratégia contém um conjunto de princípios metodológicos que configuram um guia para um pensar complexo” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p.33). Esses princípios metodológicos do pensamento complexo são também chamados de operadores cognitivos e, constituem um guia,

no sentido de “um norte”, para que se possa cultivar o pensamento complexo na realidade física, social e natural, bem como na vida cotidiana.

Os princípios ou operadores cognitivos “[...] permitem ao observador, elaborar um conhecimento pertinente, um conhecimento mais fidedigno que busca aproximar-se e compreender o objeto, o fenômeno, o fato ou a ocorrência determinada” (Sá, 2019, p.25). Para Mariotti (2010, p.137):

Os operadores cognitivos são instrumentos conceituais, são metáforas que facilitam a compreensão e a prática do pensamento complexo. Fazem com que raciocinemos de um modo diferente do habitual, e assim permitem que cheguemos a resultados diferentes dos habituais. Sua utilização permite estabelecer o diálogo entre os pensamentos linear e sistêmico, isto é, facilitam a religação dos conhecimentos oriundos desses dois modos de pensar. Por isso, são também chamados de operadores de religação.

Se o foco é a religação dos saberes, fica claro que operadores não devem ser usados de forma isolada ou priorizando-se um princípio, em detrimento dos outros, considerando-o mais importante: “Todos estão interligados e atuam de modo sinérgico, embora em determinadas circunstâncias seja preferível utilizar um ou outro” (Mariotti, 2010, p.139).

Para quem não está familiarizado com os princípios, pode ser difícil ter a compreensão, logo nos primeiros contatos. Entretanto, a partir do momento que se passa a conhecê-los, a utilizá-los como uma forma de metasistematização do pensamento, os princípios vão constituindo o pensamento humano e suas ações. Podemos comparar a aprendizagem dos princípios com alguém que está aprendendo a dirigir: essa pessoa começa compreendendo cada parte do carro, sua função; precisa programar sua mente para pensar o que fazer primeiro, o que fazer depois; como coordenar suas ações utilizando sua mente e corpo. Entretanto, com o passar do tempo, o ato de dirigir torna-se tão simples, tão autônomo, que é possível afirmar que as aprendizagens já foram internalizadas e que a direção flui, de uma forma natural, mas ainda assim, atenta a tudo que envolve esse processo. Da mesma forma, os princípios:

Esses operadores nos ajudam a pensar de forma complexa, a colocar em prática o Pensamento Complexo, a aprender a pensar bem, para agir bem, ou seja, agir eticamente bem, pois na complexidade tudo é mestiço, solidário, inclusivo, corresponsável, implicando sentidos de solidariedade, de responsabilidade, de tessitura comum, o que requer a presença constante de ética nas relações (Moraes, 2019, p.109).

Conforme vamos exercitando nossa racionalidade aberta para vivenciarmos o pensamento complexo, este passa a fazer parte da nossa natureza humana, facilitando o “pensar bem”. Para Mariotti,

[...] os operadores são instrumentos de autoconhecimento: capacitam-nos a pensar, a refletir, a considerar os múltiplos aspectos de uma mesma realidade. Permitem sobretudo a busca e o estabelecimento das ligações entre objetos, fatos, dados ou situações que aparentemente não têm conexão entre si. Possibilitam que entendamos como as coisas podem influenciar umas às outras e que aprendamos que propriedades ou ideias novas podem emergir dessas interações. Trata-se, assim, de instrumentos de articulação, que nos ajudam a sair da linearidade habitual e enriquecem nossa capacidade de encontrar soluções, desenhar cenários e tomar decisões (Mariotti, 2010, p.139).

Apresentaremos, a seguir, os princípios cognitivos do pensamento complexo que podem ser compreendidos como princípios estratégicos para pensarmos a vida e, conseqüentemente, a educação infantil. Considerando o foco de estudo desta tese, tentaremos nos aproximar do nosso objeto de investigação, relacionando cada princípio ao protagonismo compartilhado na educação infantil.

2.2.1.1 Protagonismo compartilhado na educação infantil sob a perspectiva do princípio sistêmico-organizacional

O **Princípio sistêmico-organizacional**, tem como premissa a religação do conhecimento das partes com o conhecimento do todo: como o próprio nome diz, a religação do sistema e seus elementos. Este princípio manifesta ou traduz uma unidade complexa, um sistema composto por diferentes partes as quais estabelecem entre si processos interativos e dinâmicos que produzem uma organização sistêmica (Sá, 2019). Para Sá (2019, p.26):

Os fenômenos, os eventos, os fatos existem porque são produzidos por elementos (partes) que isoladamente não teriam “existência”, porém, quando em processo de movimento, de interação, de fricção, criam um “todo”, uma emergência que apresenta qualidades distintas das partes que lhe deram origem.

A vida humana é feita de sistemas. O próprio corpo humano é um sistema: composto por tantas partes. Ossos, músculos, órgãos, pele... Além do sistema físico, orgânico, composto por tantos sistemas (respiratório, circulatório, nervoso e outros),

que funcionam devido às suas partes constituintes, existem também as outras partes que compõem o ser humano: o intelecto, as emoções, os valores, a fé. As partes do ser humano trabalham para que o todo funcione. O corpo humano em funcionamento é muito maior que a soma de suas partes, mas, se uma das partes falhar, esse todo pode ser comprometido. Por isso, a importância de as pessoas realizarem os constantes exames minuciosos em tantos médicos especialistas, que olham cada parte do corpo para que este esteja em bom funcionamento. Entretanto, ao mesmo tempo, o médico tem que considerar todo o corpo do paciente, para poder tratá-lo, sem prejudicar as demais partes.

Como dizia Pascal, “considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes”. Sabemos, por outro lado que, do ponto de vista sistêmico-organizacional, o todo é mais que a soma das partes (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p.33).

Como já dissemos, o ser humano é maior que a soma de suas partes. O todo, o sistema, pode ser maior que a soma de suas partes, em um processo de auto-organização e, também, de autoprodução.

Os sistemas vivos produzem e organizam a si próprios. São, portanto, autoprodutores e auto-organizadores. De fato, sabe-se que ao longo da vida as células de nossos organismos morrem e logo são substituídas por outras. É o que se observa espontaneamente, e também na cicatrização de ferimentos e na consolidação de fraturas. Por isso, diz-se que somos ao mesmo tempo produtores e produtos. Esse princípio vale para todos os seres vivos e seus ambientes. Os grupos, as organizações e as instituições humanas não são exceção. Assim, pode-se dizer que os sistemas vivos são autônomos. No entanto, como vimos antes, para manter essa condição eles dependem de elementos que estão no meio ambiente: ar, água, alimentos, informação e a convivência com mais seres vivos de sua própria espécie e de outras. Em vista disso, é possível dizer que os seres vivos são autônomos, mas não independentes (Mariotti, 2010, p.144-145).

Ao mesmo tempo que existe a autonomia, a autoprodução, a auto-organização do próprio ser humano, também existe a dependência dele da sociedade. O pensamento complexo:

[...] possibilita superar a visão disjuntiva que isola e separa pelo reconhecimento de que a triangulação entre indivíduo, sociedade e natureza é um processo inseparável e interdependente, que compreende o paradoxo do uno e do múltiplo, uma tessitura de relações ao mesmo tempo antagônica e complementar (Behrens; Prigol, 2019, p.73).

Sá (2019, p.27) afirma que em uma “comunidade, toda organização social pode ser concebida como um sistema no qual seus elementos constituintes se interdependem, interconectam-se”.

O sistema é uma unidade ambivalente, instável, em que o todo e a parte por vezes se associam, por outras vezes se dissociam, em função das imprevisibilidades, instabilidades e polidependências. Por outro lado, o sistema não pode ser uma totalidade fechada em relação ao seu entorno ou a outros sistemas (Sá, 2013, p.132).

Mariotti (2010, p.142) traz um exemplo do indivíduo e da sociedade que acreditamos que possa ser utilizado para ilustrar a interdependência e interconexão entre as partes e o todo e, ao mesmo tempo, as emergências que surgem dessas relações das partes no todo e do todo nas partes:

O funcionamento do cérebro faz emergir os processos mentais. Por meio da linguagem e de outras formas de comunicação, tais processos chegam à sociedade sob a forma de ideias e ações e lá interagem com os processos de outras mentes. Desse modo constrói-se a mente social, que por sua vez retroage sobre as mentes individuais. Estabelece-se uma recursividade, por meio da qual é produzida a cultura. As sociedades, os indivíduos e as culturas são fenômenos que emergem dessa circularidade. Mudanças nos indivíduos mudam a sociedade e mudam a cultura. O inverso também é verdadeiro. Se o indivíduo trabalha numa empresa que respeita as diferenças e a diversidade, o convívio social gerará comportamentos diferenciados. O debate e o diálogo serão estimulados e tudo isso será uma fonte de ideias novas e mudanças positivas. São organizações auto-reguladas.

Na vida em sociedade, um dos exemplos de sistema que podemos citar é a escola.

Uma escola pode ser concebida como uma unidade complexa, um sistema complexo. Ela é um sistema-organizacional, uma organização que vai ser o que é em função das suas partes constituintes e da relação que essas partes tecem internamente, bem como de suas mediações com os sistemas externos, ou seja, com o contexto sistêmico que as envolve (família, comunidade, mantenedora, economia, violência, políticas públicas para a educação, etc.). Então, temos aqui uma organização escolar que é compreendida como um “sistema” que possui sua dinâmica específica, que se organiza a partir e com suas “partes”, mas, também, que estabelece sinergia com outros “sistemas”, dos quais ela pode ser uma “parte” (Sá, 2019, p.27).

Vamos pensar no exemplo de sistema como a rede municipal de ensino de Curitiba. Ela é um sistema que reúne várias regionais (que também são sistemas), que reúne várias escolas (em que cada uma compõe um sistema), que está

composta por diferentes turmas (cada qual um sistema), que é constituída por diferentes pessoas (que como seres multidimensionais, também são um sistema). As partes que compõem a rede municipal ou que compõem a escola, por várias vezes irão se associar, se atritar, se tensionar, se dissociar, se contrapor, se complementar.

Entretanto, se a rede municipal de ensino evitar a participação das escolas, não propor o diálogo e ter uma ação autoritária, é possível que esse todo seja menor que a soma das partes, porque os demais sistemas (regionais, escolas, turmas, pessoas) deixarão de participar. Morin (2003) afirma que da mesma forma que o todo é “mais” que a soma das partes, o todo também pode ser “menos” que a soma delas. Isso acontece quando as partes se restringem ou inibem por efeito da retroação organizacional do todo sobre as partes. Citamos novamente o exemplo de Mariotti (2010, p.142), sobre indivíduo e sociedade, para ilustrar uma situação, em que o todo é menor do que a soma das partes.

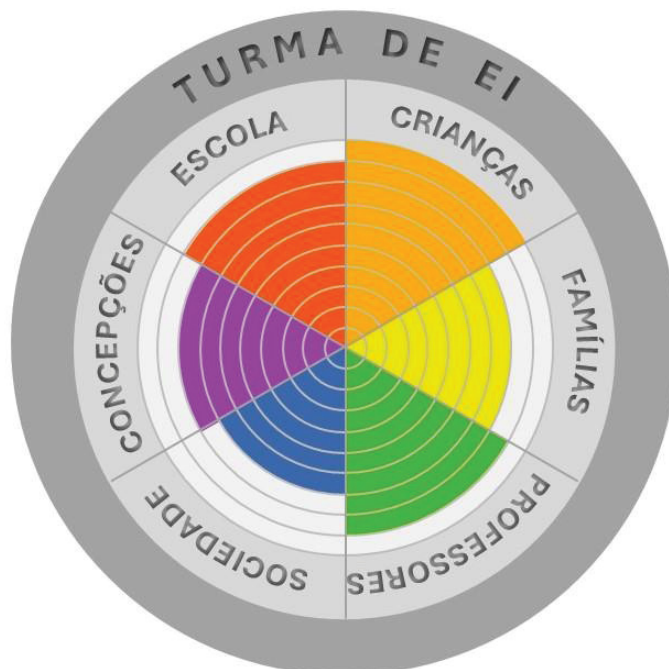
Se o indivíduo vive numa sociedade autoritária, e, portanto, avessa às diferenças e à diversidade, o convívio social tende a gerar comportamentos padronizados e defensivos e o diálogo será desestimulado. O resultado será um grande aumento da resistência à mudança, com a consequente diminuição da criatividade e escassez de ideias novas. Trata-se de uma sociedade que se limita a reproduzir modelos prévios. Sua improdutividade a condena à desagregação, porque ela não consegue se auto-organizar.

Uma organização somente existirá “[...] enquanto unidade complexa por conta da interação dinâmica entre seus elementos constituintes” (Sá, 2013, p.134). No princípio sistêmico-organizacional, há emergências, ou seja, efeitos que surgem das partes e interferem na unidade sistêmica. Entretanto, quando uma das partes deixa de funcionar, o todo também é influenciado.

É isso que pode acontecer em uma escola que trabalha na maioria de suas partes (suas salas, seus horários, seus professores) com o ensino fundamental. Muitas vezes, a parte da educação infantil acaba ficando restringida, esquecida, “engolida” pelas práticas do ensino fundamental. O mesmo pode acontecer na turma de educação infantil em que o professor não permite a participação das crianças, por meio de autoritarismo ou até mesmo, não validando as ideias das crianças, não fazendo uma escuta ativa. Aos poucos, a tendência provável é que a criança se retraia e deixe de participar.

Quando trazemos o conceito de protagonismo compartilhado e olhamos para ele sob à perspectiva do princípio sistêmico-organizacional, percebemos que a interação, a relação, as dinâmicas entre as partes que envolvem uma turma de educação infantil são fundamentais. Cada parte e suas fricções, suas relações e interações, são fundamentais para a constituição desse sistema que denominamos “turma de educação infantil”: a criança, interagindo com sua família, com seu professor e outros profissionais da escola, com a escola, com a sociedade que interfere no que está sendo trabalhado na turma, e, assim, **sucessivamente**. Esse movimento não é linear: é um movimento dinâmico, recursivo, entre as partes e suas especificidades e o todo e, entre o todo retroagindo sobre as especificidades das partes. O todo pode manifestar-se mais do que a soma das partes ou menos do que a soma das partes desta unidade complexa. Importante afirmarmos que as partes não estão em harmonia perpétua entre si: elas se tencionam, se contradizem, se contrapõe, ao mesmo tempo em que se complementam e que formam a inteireza do todo (princípio dialógico).

FIGURA 1 - O PRINCÍPIO SISTÊMICO-ORGANIZACIONAL E A TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: A autora (2024).

Como podemos observar na FIGURA 1, a turma de educação infantil, no viés do princípio sistêmico-organizacional, pode ser considerada como o todo, que é composto pelas diferentes partes, tais como: crianças, professores, famílias, escola, sociedade, concepções. Essas “partes” interagem na produção de um “todo”: a turma de educação infantil. Mas a turma retroage sobre as “partes” que a constituem, num processo dinâmico, complexo e multidimensional.

2.2.1.2 Protagonismo compartilhado na educação infantil sob a perspectiva do princípio da hologramaticidade

Sobre o **Princípio hologramático**, Morin afirma que “[...] como num holograma, cada parte contém praticamente a totalidade da informação do objeto representado; em qualquer organização complexa, não só a parte está no todo, mas também o todo está na parte” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p.33). Na turma de educação infantil, por exemplo, cada criança, como um holograma, representa aquele todo. A criança sabe onde está sua sala, quais os colegas que fazem parte de sua turma, quem é a sua professora, o que estão pesquisando, como está sendo o cotidiano, quais propostas acontecem durante o dia, como é a sua participação nesse todo.

O todo é efetivamente uma macrounidade, mas as partes não estão fundidas ou confundidas nele; têm dupla identidade, identidade própria que permanece (portanto, não redutível ao todo) identidade comum, a da sua cidadania sistêmica [...] um sistema não é só uma constituição de unidade a partir da diversidade, mas também uma constituição de diversidade (interna) a partir da unidade [...] (Morin, 2005, p.260).

Ao mesmo tempo que a criança faz parte dessa macrounidade, que é a turma de educação infantil, ela também representa sua família; assim como também representa a sociedade, por meio de sua linguagem, seus hábitos, valores, cultura, etc. A criança é um holograma da sua família e, ao mesmo tempo, um holograma da sociedade, da turma de educação infantil e de outros grupos sociais que frequenta. Sua identidade própria permanece, não se confunde com o todo. Ela continua sendo o José, filho da Maria, irmão da Ana, que mora no bairro Castro, que frequenta a igreja local. A turma de educação infantil compõe um todo, uma macrounidade e, em sua composição, há uma diversidade de crianças com suas características

específicas. Assim, podemos afirmar que existe na unidade, no todo, que é a turma de educação infantil, uma diversidade de crianças; assim como existe na diversidade, ou seja, em cada criança, o todo, a unidade (turma de educação infantil).

Como um importante sistema-organizacional e, ao mesmo tempo, um holograma da sociedade, podemos citar a escola. Nela, estão presentes os valores, mitos, conflitos, tensões, diversidade que existem na sociedade.

A escola é uma instituição complexa porque lida com a multidimensionalidade do sujeito humano (Morin, 2005). Embora tenha papel definido em termos de instrumentalizar e educar as novas gerações para a vida, para o trabalho, para o exercício da cidadania (planetária), ela se constitui em uma unidade complexa, na medida em que se manifesta como um holograma (princípio hologramático), o que significa pensarmos, analogamente, que a sociedade, sua cultura, sua história, seus mitos, seus preconceitos e seus conceitos estão presentes na escola (seus protagonistas), que representa um “microcosmo”, uma parte holográfica da sociedade a que pertence (Sá, 2013, p.125).

Nós, seres humanos, somos também um ponto de holograma da humanidade, da espécie e da sociedade: “[...] trazemos no seio de nossa singularidade não somente toda a humanidade e toda a vida, mas também quase todo o cosmos, incluindo seu mistério que, sem dúvida, jaz no fundo na natureza humana” (Morin, 2000, p.51-52). E, ainda:

[...] nossa singularidade incorporou as características genéticas da nossa linhagem *sapiens* e, ao mesmo tempo, incorporamos por meio dos processos de *imprinting* a linguagem, os modos, os valores e a cultura de nossa sociedade. Num indivíduo é possível observarmos a multidimensionalidade do “todo”, as dimensões que o constituem são tributárias da sociedade, da natureza e da *physis* (Sá, 2019, p.30).

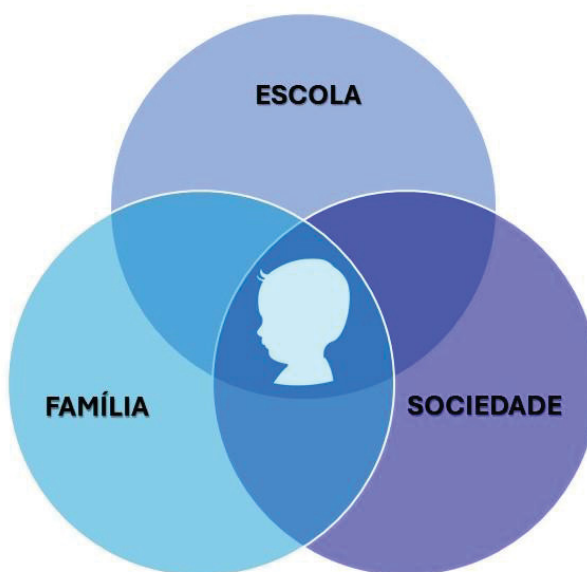
Trazemos em nós a sociedade da qual fazemos parte, por meio da linguagem, cultura, normas e, a partir dessa cultura, constituímos também nossas singularidades:

[...] sucedendo que cada um contém em si de maneira hologramática não somente a condição humana, mas também sua cultura, sua sociedade, seu mundo, na minha própria singularidade estão presentes minha cultura, minha sociedade, meu mundo. Por conseguinte, tudo aquilo que a mim se refere também se refere a esse mundo que está presente em mim. O olhar sobre mim mesmo é, a seu modo singular, um espelho do mundo, enquanto o mundo que olho é meu próprio espelho (Morin, 2012, p.15 apud Sá, 2019, p.33).

Mariotti (2010), traz uma boa explicação sobre isso, quando afirma que no mundo natural existe afastamento, mas não desligamento. Por mais que eu esteja só, afastado da minha família, ou da escola, ou do meu país, carrego em mim essa (re) ligação com minha família, escola, país: todos esses grupos constituem a minha singularidade: “Como diz Morin, o indivíduo é o ponto do holograma que contém a totalidade da sociedade e da espécie; mesmo assim ele continua singular e não pode ser reduzido a essa totalidade” (Mariotti, 2010, p.155).

Ao olharmos para o protagonismo compartilhado no viés do princípio hologramático, um dos exemplos que podemos citar é que a criança é um holograma de sua família, da sociedade, de sua turma na escola. Nesse processo de constantes interações com outras pessoas, adultos e crianças, a criança constrói e reconstrói-se a si mesma. Quando só, ela constitui um fio. Mas quando na escola, a criança constitui uma trama. Na família, outra trama. E, essas diferentes tramas que se associam recursivamente, também, ocasionam alteração nos fios que a constituem. Lembremos das palavras de Heráclito: “Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou.”

FIGURA 2 – O PRINCÍPIO HOLOGRAMÁTICO E A CRIANÇA



FONTE: A autora (2024).

Conforme podemos observar na FIGURA 2, por meio dos agentes envolvidos na educação infantil, a criança, um dos elos desta trama complexa que chamamos de protagonismo compartilhado na educação infantil, se transforma, assim como se transformam a escola, a família, a sociedade.

2.2.1.3 Protagonismo compartilhado na educação infantil sob a perspectiva do princípio da autonomia-dependência.

O Princípio de autonomia/dependência “introduz a ideia de processo auto-eco-organizacional. Para manter sua autonomia, qualquer organização necessita da abertura ao ecossistema do qual se nutre e ao qual transforma” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p. 36). O princípio da autonomia-dependência,

[...] promove a ideia de que os sistemas apresentam um processo auto-eco-organizador. Para manter a autonomia, qualquer organização complexa necessita interagir com o ecossistema do qual se nutre, do qual sobrevive. “A auto-organização significa obviamente autonomia, mas um sistema auto-organizador é um sistema que deve trabalhar para construir e reconstruir sua autonomia e que, portanto, dilapida energia” (Foerster, 1968 apud Morin, 1996, p.46). Cada sistema complexo é interdependente de outros sistemas complexos, numa verdadeira trama, rede organizacional complexa. A dependência é a outra face da noção de auto-eco-organização (Sá, 2019, p.30-31).

As dependências que permitem construir uma organização autônoma são múltiplas. Se formos pensar em uma escola, ela tem um certo grau de autonomia, pois recebe recursos descentralizados para poder comprar aquilo que precisa, tem um quadro próprio de profissionais, atua junto à sua comunidade, tem seu projeto político pedagógico (PPP). Entretanto, ela também é dependente: somente pode adquirir com seus recursos financeiros, aquilo que a mantenedora define em seu banco de itens; tem a dependência que a mantenedora envie profissionais, pois não pode contratá-los ou despedi-los de forma autônoma; define normas para sua comunidade, mas, ao mesmo tempo, tem dependência dela, pois a gestão democrática se faz por meio dos órgãos colegiados, sendo o Conselho de Escola, o órgão de autoridade máxima na gestão da escola e, por fim, o PPP da escola depende de todas as normativas, legislações, currículos e aval da Secretaria Municipal da Educação. Assim, a escola é autônoma e dependente.

Para Morin, a autonomia pressupõe múltiplas dependências. Até mesmo nossa autonomia enquanto seres humanos: “Nossa autonomia como indivíduos não só depende da energia que captamos biologicamente do ecossistema, mas da informação cultural” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p.36). Compreendemos que o ser humano é um todo complexo, autônomo, mas, ao mesmo tempo, necessita do entorno, do ambiente, dos recursos naturais, da sociedade e da cultura, para que de fato, se torne humano. Lembremo-nos das histórias de crianças selvagens criadas fora da sociedade, sem desenvolver a linguagem, o andar ereto, a socialização, os hábitos.

Assim, pode-se dizer que os sistemas vivos são autônomos. No entanto, como vimos antes, para manter essa condição eles dependem de elementos que estão no meio ambiente: ar, água, alimentos, informação e a convivência com mais seres vivos de sua própria espécie e de outras. Em vista disso, é possível dizer que os seres vivos são autônomos, mas não independentes. De modo paradoxal, são ao mesmo tempo autônomos e dependentes (Mariotti, 2010, p.145).

Assim, não existe mais um determinismo em que a partir do momento que um ser humano (ou organização) torna-se autônomo, deixa de ser dependente. Pelo contrário, percebemos que a noção de autonomia e dependência, ao mesmo tempo que são antagônicas, são também complementares.

É esse pensamento-chave de autonomia/dependência que a realidade nos obriga a conceber. E, de resto, quanto mais um sistema desenvolver sua complexidade, mais poderá desenvolver sua autonomia, mais dependências múltiplas terá. Nós mesmos construímos nossa autonomia psicológica, individual, pessoal, por meio das dependências que suportamos, que são as da família, a dura dependência na escola, as dependências na universidade. Toda a vida humana autônoma é uma trama de incríveis dependências. É claro que, se nos falta aquilo de que dependemos, estamos perdidos, estamos mortos; isso significa também que o conceito de autonomia não é substancial, mas relativo e relacional. Não digo que quanto mais dependente mais autônomo; não há reciprocidade entre esses termos. Digo que não se pode conceber autonomia sem dependência (Morin, 2005, p.282).

Se olharmos para o professor também perceberemos como, ao mesmo tempo que ele está “autônomo”, em sua sala de referência, construindo junto com as crianças esse cotidiano, ele precisa do pedagogo, da mantenedora, em uma relação de dependência para continuar sua formação, para refletir, validar e modificar a sua ação. Lembremo-nos que cada pessoa também é um sistema vivo e, “a ideia de autoprodução ou de auto-organização não exclui a dependência em relação ao

mundo externo: pelo contrário, implica-a. A auto-organização é, de fato, uma auto-ecoorganização” (Morin, 2005, p.283).

Da mesma forma, a criança demonstra muito o princípio da autonomia/dependência:

O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições: a marcha, a fala, o controle esfinteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. Embora nessas aquisições a dimensão orgânica da criança se faça presente, suas capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora etc., não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes (Brasil, 2009a, p.7).

A faixa etária atendida pela educação infantil, ou seja, de zero a seis anos, é uma fase de vida em que as descobertas e conhecimentos acontecem de forma bastante dinâmica, tanto no que diz respeito aos aspectos orgânicos, biológicos, quanto aos aspectos cognitivos e sociais. A criança, curiosa por natureza, está ativa em sua vontade, em seu ímpeto de conhecer o mundo. Para Barbosa e Fochi (2012),

[...] crer numa criança ativa, não quer dizer uma criança hiperestimulada, mas sim, adotar a ideia de que desde o nascimento, a criança está apta e interessada em interpretar o mundo, em agir. E, para o adulto, o desafio está em saber escutá-la, para não a deixar perder este desejo de interpelar o mundo, auxiliando no que for necessário, aproximando daquilo que é distante, apresentando-a para o mundo (Barbosa; Fochi, 2012, p.6).

Fica evidente o processo de construção da autonomia da criança, mas, ao mesmo tempo, a dependência dela, o que expõe a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A dimensão do cuidado é orientada pela perspectiva de promoção da qualidade de vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança.

O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto (Brasil, 2009a, p.10).

Apesar de não haver a defesa de uma concepção uniformizadora da infância, dadas as heterogeneidades da vida de cada criança, é necessário compreender os fatores de homogeneidade que estão presentes na infância e, o cuidado, se caracteriza como um deles. Ora, a homogeneidade e a heterogeneidade estão presentes na categoria infância e, coexistem. Portanto, necessitam ser consideradas, cada uma nos elementos que as caracterizam.

Do ponto de vista da heterogeneidade, há que se ter um olhar para a multidimensionalidade da criança, que é ao mesmo tempo biológica, cultural, histórica e social. Seu desenvolvimento da linguagem, pensamento, afetividade, motricidade, sociabilidade acontecem de forma integrada a partir das interações que a criança estabelece com outros parceiros (adultos e crianças), em um processo recursivo, onde o parceiro afeta a criança e vice-versa:

Nossa identidade se conforma na complexidade de múltiplos fatores interdependentes. A construção de nossa personalidade tem a ver com a maneira como os demais nos reconhecem. A forma de nos reconhecermos nos dá identidade, e esta depende de como o outro nos vê, como nos aprecia e nos considera (Hoyuelos; Riera, 2019, p.23).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) corroboram com essa concepção quando afirmam que “na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar” (Brasil, 2009a, p.7).

A aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança será influenciada pela sua forma de interpretar o mundo a partir do olhar do(s) seu(s) grupo(s) social(is), de sua forma de aprender, de manifestar emoções e curiosidades, de suas necessidades e desejos, “testando” as suas significações com seus parceiros, modificando-as nas interações, seja com pessoas ou, até mesmo, objetos.

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis (Brasil, 2009a, p.7).

Portanto, ao trazermos **o conceito de protagonismo compartilhado e olhamos para ele sob à perspectiva da autonomia /dependência** podemos citar a criança pequena, a qual demonstra muito esse princípio. Apesar de considerarmos a criança como centro do planejamento pedagógico e “[...] sujeitos competentes, capazes de participar da produção e reprodução cultural, isso não significa tornar dispensável as ações de provisão e proteção” (Curitiba, 2020, p.38).

FIGURA 3 – O PRINCÍPIO DA AUTONOMIA-DEPENDÊNCIA E A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: A autora (2024).

Conforme a FIGURA 3, há que se ressaltar a multidimensionalidade da criança, que cidadã, sujeito histórico e de direitos, necessita da educação e cuidado de forma indissociável. A criança é o centro do planejamento curricular, é autônoma, ativa em sua aprendizagem, potente, mas, apesar disso, necessita de ações de cuidado, de proteção. Dessa forma, o cuidar e educar se fazem indissociáveis nesta etapa de educação. Logo, o princípio da autonomia/dependência se faz presente aqui.

2.2.1.4 Protagonismo compartilhado na educação infantil sob a perspectiva do princípio dialógico

O **Princípio dialógico** ajuda-nos a pensar sobre lógicas que se complementam e se excluem: “Numa compreensão complexa esse princípio aponta para que consideremos sempre os fenômenos sociais, humanos, físicos e naturais como processos contraditórios, concorrentes, complementares e antagônicos, simultaneamente” (Sá, 2019, p.29). A vida é complexa. Nem sempre, em uma situação, ainda que haja diálogo, duas posições contrárias chegarão a uma superação entre elas.

A palavra *dialógica* significa que há contradições que não se resolvem. Nelas a tensão do antagonismo é persistente. Tais casos fazem parte da complexidade natural do mundo e de seus fenômenos. Morin observa que nem sempre é possível nem necessário resolver todas as contradições: há muitos casos em que é preciso conviver com elas. São estados paradoxais, mas inerentes à natureza dos sistemas vivos. Tentar resolvê-los por eliminação seria um desperdício de energia (Mariotti, 2010, p.151).

Se formos pensar em exemplos práticos, o princípio dialógico está presente na vida humana até mesmo no nascimento de um bebê. Vamos pensar na relação da mãe com o bebê: quantos sentimentos contraditórios essa mãe tem nesse momento? Um marco do maior amor que conhecerá, mas ao mesmo tempo a insegurança de não ser suficiente; o medo de criar um bebê num mundo repleto de violência; o sentimento de ver sua vida e rotina sendo alteradas, bem como o seu corpo. Não haverá uma síntese de sentimentos, mas sim diferentes sentimentos, contraditórios, antagônicos, concorrentes e complementares que estarão no cerne do desenvolvimento dessa mãe e de sua relação com o bebê. Será impossível que esta mãe chegue numa sensação una na relação com o seu bebê.

[...] o operador dialógico procura trabalhar com posições opostas e inconciliáveis sem tentar negá-las ou racionalizá-las. Se há impasses que não podem ser resolvidos após um número razoável de tentativas, isso não significa que devemos fingir que eles não existem. Compreendê-los e incorporar essa compreensão às nossas táticas, estratégias e práticas é antes de mais nada uma demonstração de bom-senso (Mariotti, 2010, p.151).

O princípio dialógico “[...] pode ser definido como a associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias necessárias, conjuntamente necessárias à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p.36).

Mariotti (2010) cita como exemplo a própria sociedade que é, ao mesmo tempo, cooperativa e concorrente. Se a sociedade fosse somente cooperativa, teria uma tendência a acomodar-se e não buscar renovações, pois não haveria oposições e debates. Entretanto, se essa sociedade fosse apenas competitiva, ela poderia se autodestruir. Podemos afirmar que essas contradições/antagonismos/concorrências são necessárias para que a sociedade evolua e, dessa forma, cooperação e competitividade, neste exemplo, são complementares e antagônicos, ao mesmo tempo: paradoxos.

Ao trazermos **o conceito de protagonismo compartilhado e olhamos para ele a partir da perspectiva do princípio dialógico, podemos citar a relação entre a escola com as famílias das crianças.** Muitos profissionais da escola consideram que o melhor é que a família fique afastada da escola, porque isso pode gerar menos conflitos.

Como se sabe, nos grupos, organizações e instituições humanas, a diversidade, em especial a de opiniões, costuma produzir um certo grau de conflituosidade. Seja manifesta ou latente, a diversidade não deve ser escondida ou negada. O entrelaçamento de ideias, opiniões e comportamentos é uma das principais fontes de inspiração para a criatividade e a resolução dos problemas de convivência. Esse grau aceitável e desejável de conflituosidade nada mais é do que o resultado de oposições que não podem ser resolvidas em sínteses. Ele traduz a capacidade que têm os grupos, organizações ou instituições de buscar soluções para suas dificuldades, sem que para tanto sejam sempre necessárias diretivas vindas de fora (Mariotti, 2010, p.151).

Uma escola é um multiverso. Isso porque ela atende uma diversidade de crianças e suas famílias, que tem uma história, que tem valores, que tem uma religião, suas crenças, seus hábitos, enfim, sua cultura. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deixa evidente a finalidade da educação infantil, que é o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade. Várias famílias começam a frequentar uma unidade educativa ao matricular seu bebê na creche. Entretanto, há outras que permanecem com as crianças de zero a três anos em casa e, optam pela criança frequentar a unidade educativa a partir dos quatro anos, haja a obrigatoriedade do corte etário na permanência dessas crianças na escola.

Seja para aquela criança que frequentou creche ou para esta que está iniciando a vida na pré-escola, a frequência em uma instituição educacional gera novas formas de convivência e exige das crianças uma participação diferenciada ao

seu contexto familiar. Sobre isso, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil afirma que:

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2018, p.36).

A escola precisa tornar-se um lugar de encontro no qual a família também participa da instituição educativa, assim como essa acaba adentrando a vida da família, por meio da ação da criança, de seus saberes, fazeres e da cultura que vai construindo no cotidiano da escola.

Sobre essas culturas que se tecem entre si, a saber, a cultura da criança, da família e da escola, Barbosa afirma que no intuito de propor uma escola acolhedora às crianças na contemporaneidade, seria essencial estabelecer a articulação entre as culturas escolares, as culturas familiares e as culturas da infância, além, de estar-se atento às produções culturais realizadas para a infância, sobretudo aquelas produzidas pelas mídias (Barbosa, 2007).

A cultura da infância, da criança, recebe influência de outras formas de cultura, que podem ser nominadas de **culturas para a infância**. Segundo Müller (2006), grandes corporações, como a escola, biblioteca, televisão, videogames, brinquedos, anúncios constituem-se também como espaços pedagógicos e produzem um currículo cultural para as crianças. Muitas culturas para a criança exploram a fantasia e o desejo das crianças e disseminam ideologias e valores. Um exemplo é a cultura da mídia, a qual,

[...] utiliza-se especialmente “dos desenhos animados e suas interfaces, com toda uma produção de artefatos que compõem a cultura lúdica da nossa época, não cessa de povoar o imaginário infantil, com novos personagens, fantasmas, cenários, atitudes, ideias e valores.”(VIANNA, 2012, n.p.). Por vezes, essas influências apresentam estereótipos que são internalizados pelas crianças e passam a se repetir nas suas ações e produções (Curitiba, 2016, p.49).

As culturas para a infância podem estar reproduzindo estereótipos, consumismo exacerbado, má alimentação, violência, padrões corporais, culturais ou

sociais inatingíveis, causando influências no pensamento e comportamento das crianças: “Uma pedagogia crítica da infância está consciente do desejo infantil, frequentemente ligando-se com os esforços das crianças para compreender o mundo e a si mesmas” (Müller, 2006, p.559). Nesse sentido, é mister que tanto a escola, quanto a família, promovam o pensamento reflexivo das crianças, ampliando o seu repertório, questionando sobre as culturas produzidas para a criança, e estabelecendo propostas que valorizem a cultura da criança, que deem visibilidade à produção infantil, construindo um projeto pedagógico que esteja de acordo com a sociedade que se almeja.

A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história. Práticas sociais que se aprendem através do conhecimento de outras culturas, das narrativas tradicionais e contemporâneas que possam contar sobre a vida humana por meio da literatura, da música, da pintura, da dança. Isso é, histórias coletivas que, ao serem ouvidas, se encontram com as histórias pessoais, alargando os horizontes cognitivos e emocionais através do diálogo, das conversas, da participação e da vida democrática (Brasil, 2009b, p.12-13).

Há que se ter um esforço de ambas as instituições (escola e família) estabelecendo uma nova forma de sociabilidade, refletindo sobre a construção da identidade de cada criança e, ao mesmo tempo, de suas relações com a coletividade, para a construção e fortalecimento de uma comunidade educativa. Para Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p.10):

Devido à globalização, às migrações maciças à livre circulação de capitais, bens, serviços e pessoas inerentes a esse processo de globalização, está presente na maioria das sociedades atuais uma importante dimensão intercultural. A dimensão cultural e comunitária da escola tornou-se tão importante quanto a sua dimensão intelectual: as pessoas, sejam elas vistas como comunidades de profissionais ou vistas como comunidades de aprendentes, são bens sociais e culturais essenciais da sociedade atual.

Cada cultura, cada comunidade, cada indivíduo afeta também a escola, à medida que participa, resultando assim na construção de um projeto educacional voltado para a vida em sociedade.

Um projeto educacional não é apenas uma escolha entre um ou outro modelo de vida. O processo educacional, principalmente aquele presente nos sistemas de ensino, é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade. É preciso pensar projetos educacionais que possam, em sua complexidade, dar conta tanto das necessidades de segurança, proteção e pertencimento, quanto das de liberdade e autonomia (Brasil, 2009c, p.12).

O papel da escola é, no meio de tão grande diversidade, não querer unificar o pensamento das famílias: que todas tenham os mesmos valores, crenças, hábitos, cultura. O papel da escola é tornar visível esse multiverso de ideias, essa diversidade e, sensibilizar sobre a importância da ética, do respeito e da solidariedade.

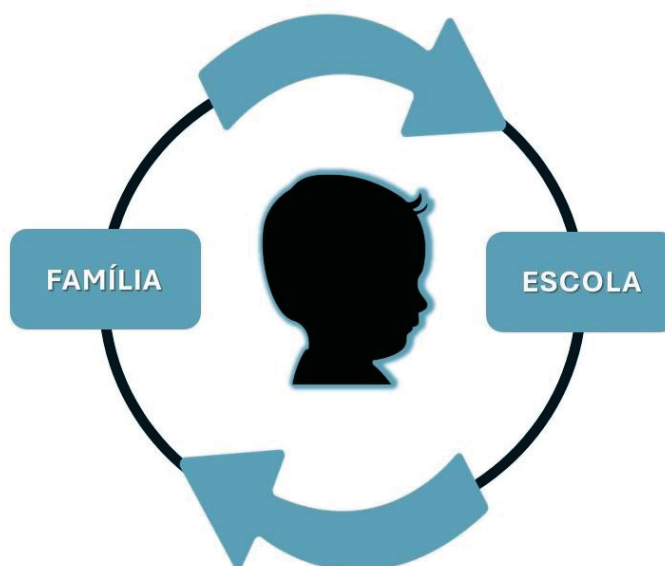
“Trabalhar pelo pensar bem” reconhece a complexidade humana: não dissocia indivíduo/sociedade/espécie; estas três instâncias interligam-se, gerando-se reciprocamente, sendo fim e meios entre elas, mas, ao mesmo tempo, continuando potencialmente antagônicas. [...] Não fixa o ser humano e sabe que o pior (degradação) e o melhor (regeneração) podem vir dele (Morin, 2017, p.63).

Pensar bem é reconhecer as normalizações que uma cultura gera nos indivíduos e considerar isso nos seus julgamentos éticos; buscar compreender os comportamentos; reconhecer a complexidade humana, social e histórica e reclamar a vigilância ética, com vistas ao estabelecimento da solidariedade e da responsabilidade na regeneração de um humanismo (Morin, 2017).

A escola precisa ser uma pacificadora das relações humanas, visto que como multiverso, e considerando sua complexidade social, poderão ser ainda maiores as liberdades e, portanto, maior será a necessidade da solidariedade na garantia do vínculo social.

Assim, a escola precisa não somente aprender a “fazer” um bom ensino, ela precisa aprender a “ser”, pois atua diretamente com a formação humana, ainda que não queira. As relações diárias, os diálogos, as ações, as palavras, a forma de contato com crianças e famílias, ensina, ainda que indiretamente, a formação humana, o “ser”.

FIGURA 4 – O PRINCÍPIO DIALÓGICO E A RELAÇÃO ESCOLA/FAMÍLIA



FONTE: A autora (2024).

A turma de educação infantil é composta por diferentes pessoas, com diferentes histórias, valores, culturas. Na relação entre escola e família, unidos por um propósito comum, que é a criança, como ilustrado na FIGURA 4, o papel da escola é tornar visível esse multiverso de ideias, essa diversidade, porque é isso que compõe e que caracteriza a nossa sociedade e, ao mesmo tempo, sensibilizar sobre a importância da ética, do respeito e da solidariedade para a vida.

2.2.1.5 Protagonismo compartilhado na educação infantil sob a perspectiva do princípio do sujeito-cognoscente

O **Princípio de reintrodução do sujeito cognoscente** defende que “[...] em todo conhecimento: é preciso devolver o papel ativo àquele que havia sido excluído por um objetivismo epistemológico cego. É preciso reintroduzir o papel do sujeito observador/computador/conceituador/estrategista em todo conhecimento” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p.37). Para Morin, o sujeito constrói a realidade, sua presença ativa é fundamental para as descobertas.

Esse princípio resgata a centralidade que o indivíduo tem na teorização científica, na medida em que o espírito (mente) do sujeito está enraizado

numa cultura e num dado tempo histórico e, portanto, o conhecimento não será um reflexo do real, mas fruto de sua interpretação (Sá, 2019, p. 31).

Para alguns professores, o “conteúdo”, o “objeto”, “o conhecimento” está separado do sujeito, do contexto, do global e, assim, se consolida uma educação fragmentada e transmissiva: “Teóricos consagrados, que se interrogam sobre o futuro e a importância da educação, defendem a visão da necessária associação do conteúdo escolar com a realidade vivida” (Brasil, 2018, p. 4). É necessário conhecer os problemas do mundo e sobre eles agir: “O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital” (Morin, 2000, p. 35). Moraes (2019, p.104) afirma que:

A distinção ou separação entre sujeito e objeto é muito mais complexa do que se imaginava até então, pois não existe um contorno rígido, dicotômico, separando um do outro. [...] Um abre uma brecha no outro e ambos estão acoplados e se influenciam mutuamente, sendo considerados sistemas abertos em processo de interdependência.

O conhecimento não pode estar separado do sujeito que conhece, que pensa, que reflete, visto que “[...] o conhecimento não é o acúmulo de dados ou de informação, e sim sua organização” (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p.37). Conhecimento, sujeito, aprendizagem estão entrelaçados:

[...] tanto o conhecimento como a aprendizagem implicam processos interdependentes constituídos por uma dinâmica funcional em rede, que envolve processos interativos, dialógicos, construtivos, auto-eco-organizadores, assim como socioafetivos, culturais, emergentes e transcendentais que influenciam nosso sentir, pensar e agir, bem como a maneira de nos situarmos no mundo e na vida (Moraes, 2019, p. 108).

Esse pensamento corrobora com o conceito de experiência trazido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) para a Educação Infantil propõe os campos de experiências como um novo arranjo curricular, a fim de possibilitar uma tessitura entre os saberes e, destes, com o próprio sujeito. O conceito de experiência aqui trazido, é a forma pessoal como algo afeta, marca ou toca o ser humano.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin em um texto célebre, já observava a pobreza de

experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (Bondía, 2002, p.21).

A experiência é singular, é única, é específica de cada sujeito (Bondía, 2002). Nesse processo, o indivíduo constrói e reconstrói-se a si mesmo.

Esse modo de compreender a experiência como articulação dialoga com tendências contemporâneas da Ciência e se enquadra no paradigma da complexidade, que assume o processo de desenvolvimento não como resultado da simples transmissão, mas, sim, do funcionamento de redes, de complexos processos que envolvem a imersão cultural de uma criança e as interações que surgem de sua própria rede de significações (Oliveira, 2002, 2011; Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004). Nesse paradigma, os saberes das crianças devem ser validados pela escola e considerados desde o planejamento do professor, visando à sua articulação aos novos conhecimentos. O que se espera é que a criança possa envolver-se em processos de significação tomando os novos conhecimentos e diferentes modos de aprender como parte de sua própria experiência (Augusto, 2013, p.2-3).

Augusto (2013) defende três condições para se garantir a experiência na educação infantil, que são: interações, continuidade e diversidade. “A primeira condição para a experiência na Educação Infantil é a interação. Estudos já mostraram que o desenvolvimento humano não é um processo natural e sim produto de processos sociais mediados pela cultura” (Augusto, 2013, p.3).

Morin (2000) fala da importância das interações por meio do circuito indivíduo/sociedade/espécie. São as interações entre os indivíduos que produzem a sociedade que, por sua vez, testemunha o surgimento da cultura e que retroage sobre os indivíduos pela cultura.

Não se pode tomar o indivíduo absoluto e fazer dele o fim supremo desse circuito; também não se pode fazê-lo com a sociedade ou a espécie. No nível antropológico, a sociedade vive para o indivíduo, o qual vive para a sociedade; a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e para a sociedade. Cada um desses termos é ao mesmo tempo meio e fim: é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade (Morin, 2000, p.54).

Nas interações humanas vemos o quanto estão presentes os diferentes princípios cognitivos (Morin, et. al.; 2003), como o sistêmico-organizacional, o dialógico, a autonomia-dependência, o princípio do sujeito cognoscente e o

recursivo. Para Augusto (2013), além da interação, a diversidade é mais uma das condições da experiência. Ela defende que

Para a criança, a experiência é sempre total, integrada e integradora de sentidos. Mas, para o professor, para efeito de seu planejamento, é importante selecionar as experiências e os contextos aos quais as crianças serão expostas. Isso pode ser feito por meio da articulação de propostas diversas em atividades individuais ou coletivas, regulares e sistemáticas, constituindo campos mais amplos (Augusto, 2013, p.4).

A Resolução 05/2009, em seu Artigo 9º, defende que a proposta curricular da Educação Infantil, bem como suas práticas pedagógicas, deve ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que:

- I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
- V - Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (Brasil, 2009b, p.4).

Para Augusto (2013) a terceira condição da experiência é a continuidade.

Muitas instituições de Educação Infantil costumam planejar em função da diversidade, prioritariamente, porque muitos professores pensam que as crianças gostam de novidades. No entanto, análises de percursos criativos de crianças mostram o contrário: a novidade não está na atividade aplicada pela professora, mas sim nas novas descobertas resultantes da atividade da própria criança e do sentido que ela constrói para o que está fazendo (Augusto, 2009). A diversidade de experiências é pano de fundo para as elaborações das crianças, mas é a continuidade que promove a exploração, a investigação, a sistematização de conhecimentos e a atribuição de sentido (Augusto, 2013, p.6).

Além da diversidade de experiências faz-se necessária a continuidade, o tempo necessário para que se garanta essa experiência. Ao trazemos o princípio de reintrodução do sujeito cognoscente para perspectivarmos a educação infantil, percebemos a importância da organização curricular nos campos de experiência, no intuito da garantia das três condições da experiência: interações, diversidade e continuidade.

Moraes (2019) defende que o arranjo curricular proposto pela Base Nacional Comum Curricular para a educação Infantil (Brasil, 2018), ao propor os direitos de aprendizagem, campos de experiência e objetivos,

[...] favorece o exercício do pensar complexo e articula os direitos da aprendizagem com os campos de experiências, revelando nessa articulação seu trabalho com as categorias pertinentes a uma prática de natureza transdisciplinar, garantindo assim, a formação humana integral do sujeito aprendente (Moraes, 2019, p.103).

Para Behrens e Prigol (2019), a transdisciplinaridade se configura em um caminho para a compreensão da dinâmica não linear presente no conhecimento e na aprendizagem. Assim, para as autoras, a finalidade maior da transdisciplinaridade

[...] É a unidade do conhecimento, a religação de saberes, para que se possa compreender o mundo presente e futuro. Possibilita, ainda, tecer conhecimentos de forma mais profunda e abrangente, por incitar o diálogo com outras teorias [...] O pensamento transdisciplinar de natureza complexa “[...] não nega a importância, a utilidade e os significados do conhecimento disciplinar, multi ou interdisciplinar, pelo contrário, reconhece sua importância, utilidade e seu significado” (Moraes, 2012, p.127) (Behrens; Prigol, 2019, p.77-78).

Compreendemos a importância de o professor aprofundar seus saberes em cada campo de experiência a fim de poder assumir uma docência transdisciplinar na educação infantil, tendo conhecimento do todo e das partes e, recursivamente, das

partes e do todo. A transdisciplinaridade permite a superação de dicotomias, subdivisões, tensões e polaridades ao apontar

[...] caminhos para o diálogo entre os conhecimentos e os diversos tipos de pensamento, projetando o pluralismo e a heterogeneidade de ideias, opiniões e pontos de vista. Para isso, a prática pedagógica precisa se reinventar, buscar diferentes maneiras de pensar, possibilitar a interação entre os sujeitos em suas relações com o objeto do conhecimento (Behrens; Prigol, 2019, p.78).

Na perspectiva do sujeito cognoscente, sujeito e objeto estão entrelaçados, se modificam, se afetam. A experiência é única e específica para cada sujeito, visto que para além do objeto do conhecimento, está a criança, o professor, inserido em uma realidade complexa:

[...] com seu pensamento racional, empírico e técnico, nutrido também pelo seu pensamento simbólico, mítico e mágico, iluminado por sua intuição e espiritualidade. Um sujeito que se apresenta em toda a sua multidimensionalidade e inteireza no ato de conhecer a realidade (Moraes, 2019, p.111).

Importante ressaltarmos a importância do conhecimento prévio de cada sujeito, bem como de sua realidade na construção do conhecimento:

A prática pedagógica sustentada pelo Pensamento Complexo e pela visão de transdisciplinaridade conduz para que as atividades metodológicas sejam pautadas para envolver o sujeito cognoscente, considerando o contexto elemento estruturante da ação docente, desafiando o formalismo e o reducionismo da disciplinaridade e do método didático (Behrens, Prigol, 2019, p.78).

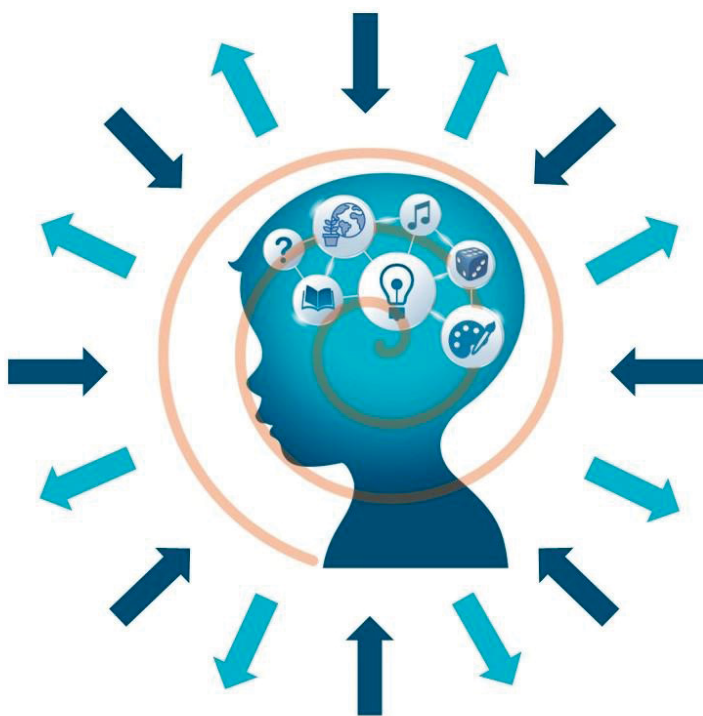
Morin (2003) afirma que a construção desse conhecimento é certamente sempre incerta, porque o sujeito encontra-se inserido na realidade que pretende conhecer. Augusto (2013) explica que a experiência na instituição de educação infantil pode ter vários sentidos.

[...] A criança pode se envolver nas propostas que lhe são feitas com a curiosidade própria da experimentação dos cientistas, a criatividade da inovação dos artistas experimentais, a prática que conduz todas as ações no dia a dia, a sabedoria da memória de situações já vividas. Mas a mais importante característica dessa experiência reside na sua capacidade de transformação. A experiência é fruto de uma elaboração, portanto, mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto, constitui um aprendizado em constante movimento. Aprender em si mesmo,

como processo que alavanca o desenvolvimento, é uma experiência fundamental às crianças e compromisso de uma boa instituição educativa (Augusto, 2013, p.2).

Podemos afirmar que criança e conhecimento se entrelaçam, se modificam e se afetam e, que a atuação ativa da criança frente ao conhecimento, faz com que esta lhe atribua uma elaboração, um sentido pessoal, uma transformação, caracterizando o conceito de experiência defendido pela Base Nacional Comum Curricular.

FIGURA 5 – O PRINCÍPIO DO SUJEITO COGNOSCENTE E A CRIANÇA



FONTE: A autora (2024).

Na FIGURA 5, observamos que sujeito e objeto, criança e conhecimento se modificam, se afetam, se entrelaçam por meio de uma elaboração pessoal da criança. A experiência é única e específica para cada sujeito. É uma construção pessoal e ativa da criança frente ao conhecimento, que faz com que esta lhe atribua um sentido único e singular.

2.2.1.6 Protagonismo compartilhado na educação infantil sob a perspectiva do princípio da recursividade

A vida caracteriza-se por constantes metamorfoses. O **Princípio de recursividade** está relacionado a dinâmicas constantes, que não acontecem de forma linear, mas na circularidade.

O princípio da recursividade quer nos ensinar que não há na natureza, na *physis* ou na sociedade processos “lineares”, como se compreendia à luz do paradigma cartesiano. Os sistemas complexos não comportam uma compreensão linear da causa e do efeito, simplesmente, mas sim uma concepção recorrente, indefinida, recursiva no processo de desenvolvimento da vida, da sociedade, do cosmo (Sá, 2019, p. 28).

A cada dia mudanças acontecem em todos os âmbitos da vida em sociedade e, o maior agente transformador dessas mudanças, é o ser humano, ao mesmo tempo em que ele também é transformado: “[...] somos produtos e produtores, num ciclo rotativo da vida. [...] Isso significa que os indivíduos produzem a sociedade, que produz os indivíduos” (Morin, 1996, p.48 apud Sá, 2019, p.27).

A relação circular, recursiva, pressupõe a ideia de religação: nada no mundo está separado; tudo pressupõe uma relação. Se formos pensar no ser humano, nós mesmos somos uma tríade, de corpo, alma e espírito. Não há vida terrena sem uma dessas partes. E uma interage sobre a outra. Da mesma forma, o ser humano e a sociedade: “A sociedade nasce das interações entre indivíduos, mas com sua cultura, com seu saber, ela retroage sobre os indivíduos e os produz para se tornarem indivíduos humanos” (Morin, 1999, p.28). Essas interações não se fazem por meio de uma linha reta, única, mas pela ideia de espiralidade, de circularidade, de caos, de imprevisibilidade:

[...] não há fenômenos de causa única no mundo natural nem no cultural. Onde houver seres vivos, as relações serão sempre circulares. Por mais que pareçam lineares, elas não o são, pois os efeitos sempre retroagem sobre as causas e as retroalimentam. Com isso são corrigidos desvios, o que faz com que os ciclos se mantenham em funcionamento e os sistemas se conservem vivos (Mariotti, 2010, p.140).

O princípio recursivo envolve um processo organizador e múltiplo, que pode ocorrer no universo físico, biológico e na sociedade.

Num sistema ou numa unidade complexa há sempre processos de causalidade circular, no qual as causas geram efeitos e estes retroagem sobre as causas que lhes deram origem. Esse processo é chamado de recursividade. Nenhum sistema, ou organização complexa, é “estático”, porque o movimento perpétuo é uma característica da realidade humana, física e natural (Sá, 2019, p.27).

Se pensarmos na saúde de corpo humano, podemos considerá-la um processo recursivo: eu me alimento para ter saúde, mas tenho saúde porque me alimento, porque me cuido. Assim, o processo recursivo,

É um processo no qual os efeitos ou produtos são, simultaneamente, causadores e produtores do próprio processo, no qual os estados finais são necessários para a geração dos estados iniciais. Desse modo, o processo recursivo produz-se/reproduz-se a si mesmo, evidentemente com a condição de ser alimentado por uma fonte, reserva ou fluxo exterior (Morin; Ciurana; Motta, 2003, p.35-36).

A recursividade também acontece no âmbito educacional. Podemos citar como exemplo a turma de pré, que necessita da interação de todos os seus elementos para que se crie, se autoproduza e auto-organize, conforme ilustrado na FIGURA 6.

FIGURA 6 – O PRINCÍPIO RECURSIVO E A TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: A autora (2024).

Como em uma espiral, a escola constitui a criança, a sociedade; mas ao mesmo tempo, é constituída pela criança, pelas famílias, pela comunidade. Ao mesmo tempo em que a criança constrói sua identidade e singularidade, constrói também sua identidade coletiva, como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

A criança é constituída pela sociedade e, ao mesmo tempo, constitui, constrói a sociedade. É necessário, portanto, olhar a criança em sua inteireza; problematizar a realidade que vive; significar as práticas; ter escuta e olhar atentos aos saberes infantis e criar contextos para o desenvolvimento das suas aprendizagens, possibilitando que a criança compreenda que suas ações afetam a vida humana de forma local, regional e global, assim como ela mesma, enquanto sociedade, também é afetada.

Na recursividade entre educação e cultura, indivíduo e sociedade, as instituições de educação infantil se inscrevem em um projeto de sociedade democrática, pautado na Constituição Federal de 1988, “na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada” (Brasil, 2009a, p. 5). Da mesma forma, o professor da educação infantil: ele também constrói e reconstrói-se a si mesmo, assim como é constituído e constituinte da sociedade. No sentido da construção da sociedade, tem um papel importante, devido a intencionalidade pedagógica que deve fazer parte de todo o seu planejamento.

Na execução do projeto pedagógico, a instituição de educação infantil organiza o seu currículo, que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pode ser

[...] concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (Brasil, 2009a, p.6).

Para que essas relações se concretizem, é indispensável a escuta e olhar atentos do professor para com a criança, bem como também de sua ação. As DCNEIs (Brasil, 2009) afirmam a criança como o centro do planejamento educativo, ativa em sua aprendizagem, necessitando da escuta e olhar atentos do professor,

bem como de sua ação. A Base Nacional Comum Curricular corrobora com essa concepção de criança, afirmando que esta é um sujeito:

[...] que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social 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. (Brasil, 2018, p. 38).

Tal citação explicita a importância do protagonismo compartilhado: compreende a criança ativa na construção de seu conhecimento, mas entende que tal característica, conforme já citado, não deve resultar no confinamento das aprendizagens em um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. A intencionalidade educativa precisa permear o processo de aprendizagem na educação infantil, tanto quanto a consideração da criança como centro do processo educativo. Para Junqueira Filho (2016, p.7) a importância do protagonismo compartilhado

[...] está justamente na necessidade de se refletir sobre a insistência e perpetuação da lógica de sobreposição de um elemento a outro, na produção e na relação pedagógica. O que ela significa, revela, defende, propõe? Penso que, por um lado, veicula e reforça, ainda que de maneira camuflada, a exclusão – ou um ou outro -, e a classificação, porque nessa lógica, só há possibilidade de existir um elemento principal na relação, ou seja, quem não é o primeiro é o segundo ou terceiro.

Essa dialogicidade é fundamental: Junqueira Filho (2016) defende que essa sobreposição pode desqualificar, fragilizar, proibir que criança, professor ou até mesmo o conhecimento não sejam expressados ou manifestados. Há que se ter relação dialógica e não excludente ou classificatória.

Pelas leituras que faço da bibliografia sobre a abordagem de Reggio Emilia disponível no Brasil, não considero que haja dicotomia ou exclusão na relação entre aprendizado e currículo e aprendizado e escuta e investigação. Penso que não se trata de escolher um ou outro – ou currículo ou escuta e investigação. Ou proclamar: “abaixo o currículo!”, “viva a escuta e a investigação”. Particularmente, discordo da afirmação de que em Reggio Emilia “os profissionais não seguem um currículo, seguem as crianças”. Entendo, ao contrário, que para os adultos comunicarem às crianças o que do mundo lhes faz sentido e o que consideram fundamental à educação das crianças, colocam sim um currículo em ação e o fazem para seguir as

crianças quando essas começam a interagir com esse currículo (Junqueira Filho, 2017, p.91-92).

Para Junqueira Filho o professor é protagonista porque as crianças não tem capacidade e condições de, sozinhos, selecionar, processar e acessar o conhecimento. Da mesma forma, as crianças são protagonistas e,

[...] o professor precisa estar atento a eles, escutá-los e consultá-los, conversar com eles para saber qual conhecimento mobiliza os interesses das crianças a cada momento e, a partir daí, organizar o trabalho de modo a proporcionar situações em que as crianças se dirijam ativa e criticamente em direção a esse conhecimento, para apropriar-se dele, reconstruí-lo do seu jeito, recontá-lo de acordo com a sua lógica e cultura infantil (Junqueira Filho, 2016, p.7).

Ao falar da intencionalidade docente, faz-se importante ressaltar o que há muito tempo aprendemos com Vygotsky (Oliveira, 2003). Este teórico defende que o desenvolvimento humano compreende dois níveis: o nível de desenvolvimento real, que se caracteriza pelas ações/atividades que a criança consegue realizar sozinha e o nível de desenvolvimento potencial que se caracteriza por ações/atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que com a ajuda de uma criança mais experiente ou adulto, ela consegue realizar. Entre esses dois níveis está a zona de desenvolvimento proximal, caracterizada por essas ações/funções que ainda não amadureceram. Vygotsky destaca a importância das interações na zona de desenvolvimento proximal para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Assim, a zona de desenvolvimento proximal caracteriza-se como um vasto campo de observação da criança pelo professor.

Para refletirmos sobre o papel do professor da educação infantil, utilizamos uma pergunta feita por Pagano (2017): “A escola é um lugar de convivência e de investigação das crianças, ou um local de trabalho dos adultos?” (Pagano, 2017, p.27).

A ideia, para mim central, refere-se à extrema relevância que nós, como adultos, estejamos questionando, pesquisando e nos desafiando a *descobrir e construir*, com paciência e paixão, situações de aprendizagem capazes de favorecer a expressão de múltiplas linguagens. E não devemos parar, por um instante sequer, de procurar perceber e *valorizar* as estratégias que as crianças usam, primariamente, para estruturar o seu processo de aprendizagem (Pagano, 2017, p.24).

O professor da educação infantil precisa ser um pesquisador: não existe uma concorrência do que é mais importante; não deve existir uma polaridade entre protagonismo infantil e intencionalidade pedagógica. Na perspectiva do protagonismo compartilhado podemos observar a possibilidade de superação das dualidades, considerando-as não mais como paradoxos, mas como complementares. Para isso,

[...] é preciso que os adultos que permeiam essa relação com as crianças [...] queiram muito conhecer as crianças e não apenas organizem sua ação de modo a apresentar e a transmitir o mundo a elas. E, para conhecê-las, convidem-nas a participar e gerir ativamente todos os momentos que compõem a rotina que vivem na escola, utilizando intencionalmente a participação das crianças como uma estratégia de geração de dados sobre elas, a partir dos quais, entre outras coisas, se fundamentarão para elaborar dinamicamente parte do planejamento da ação pedagógica e, conseqüentemente, a implementação da proposta político-pedagógica da escola” (Junqueira Filho, 2017, p.62).

As Diretrizes Curriculares Nacionais corroboram com a ideia do protagonismo compartilhado, ao afirmar que:

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (Brasil, 2009a, p.7).

Logo, faz-se necessário que o professor ao mesmo tempo em que ouve as crianças e as observa de forma atenta, estando a par de seus saberes, fazeres e interesses, está ciente de que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças não se dá de forma inata. Assim, é necessário que haja:

[...] 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 (Brasil, 2018, p.39).

O professor precisa refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas que irá propor às crianças, com vistas à garantia de pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento das crianças. E, esse monitoramento e observação¹⁵ não se restringe à prática coletiva, mas também à cada criança.”[...] é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (Brasil, 2018, p.39). A intencionalidade educativa precisa permear o processo de aprendizagem na educação infantil, tanto quanto a consideração da criança como centro do processo educativo.

Quando trazemos o princípio da recursividade para analisarmos a educação infantil, podemos citar o exemplo do protagonismo compartilhado. Tanto a ação do professor é causadora e produtora do processo de aprendizagem, quanto a ação das crianças também o é. O professor tem sua intencionalidade pedagógica, mas, ao mesmo tempo, ele ouve, observa as crianças, valida as suas hipóteses, traz essa participação ativa para o seu planejamento. É uma dialógica no cotidiano que envolve ordem/desordem/organização.

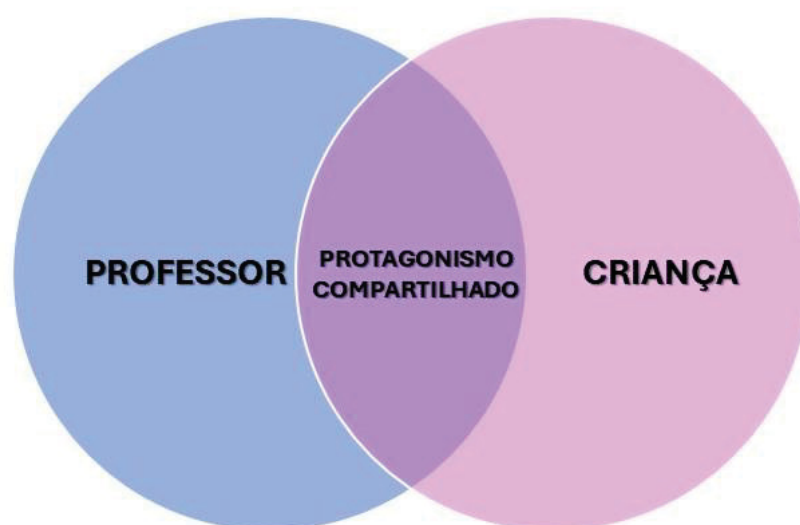
Para compreendermos ainda mais a ideia do protagonismo compartilhado, trazemos um exemplo sobre a liderança usado por Mariotti (2010, p.143):

O exercício consiste em fazer a um grupo a seguinte pergunta: onde está o gosto da maçã, na fruta ou na boca de quem a come? A resposta de Berkeley é muito simples e antecipou uma das percepções essenciais da teoria dos sistemas: o gosto não está na boca, pois esta por si só não pode ter paladar algum; também não pode estar na maçã, pois ela quando isoladamente não pode ter sabor nenhum. O gosto surge no contato entre a boca e a maçã. É sentido por quem come, mas é produzido na relação. É uma propriedade ou fenômeno emergente. No entanto, no exercício poucos participantes conseguem chegar com facilidade a essa conclusão. Em geral, as pessoas têm essa dificuldade porque estão mais preocupadas com as partes do sistema (a boca ou a maçã) e não pensam na relação entre elas: a boca e a maçã. Do mesmo modo, a liderança é um fenômeno emergente, que surge da interação de líderes e liderados. Essa é uma das principais características dos sistemas complexos adaptativos: a produção de fenômenos novos (os fenômenos emergentes) por meio da articulação e da interação de seus componentes.

¹⁵ Como defendido na legislação, essa observação/monitoramento/avaliação da criança não busca classificá-la em “apta” ou “não apta”. A avaliação na educação infantil não tem o objetivo de promoção das crianças para a etapa seguinte. O objetivo é, por meio de diferentes registros (relatórios, portfólios, desenhos, fotografias, anotações, gravações e outros instrumentos) e sua análise, promover a reorganização de tempos, espaços e situações que promovam os direitos de aprendizagem das crianças como turma e, de cada uma delas, em suas especificidades.

Se transpusermos esse exemplo para o protagonismo compartilhado: onde está o protagonismo? Na intencionalidade pedagógica do professor, em sua ação, no seu planejamento ou execução? Ou no protagonismo da criança, em sua imprevisibilidade, na sua experiência? O protagonismo compartilhado está nesta relação, entre professor e criança, em que ambos se ouvem, se observam, dialogam e se constroem.

FIGURA 7 – O PRINCÍPIO DA RECURSIVIDADE E O PROTAGONISMO COMPARTILHADO ENTRE PROFESSOR E CRIANÇA



FONTE: A autora (2024).

Como podemos observar na FIGURA 7, é na relação entre professor e criança, em que ambos se ouvem, se observam, dialogam e se constroem, que acontece o protagonismo compartilhado na educação infantil. Tanto a ação do professor é causadora e produtora do processo de aprendizagem, quanto a ação das crianças também o é.

2.2.1.7 Educação Infantil e complexidade

As concepções aqui apresentadas estão presentes nos documentos legisladores e norteadores que regem a educação infantil do nosso país. Como dito nos itens anteriores, a turma de educação infantil é um sistema, uma organização, e sofre influências e influencia a vida de crianças, professores, família, escola,

sociedade; a criança, como um holograma, representa sua família e sociedade dentro da escola e, representa a escola dentro da família e sociedade; deve existir uma indissociabilidade entre o cuidar e educar, em um processo de autonomia/dependência da criança; a diversidade de famílias compõe um multiverso na escola e, é necessário o diálogo e a ética nesse processo de acolhimento; a criança é ativa na produção do seu conhecimento, é um sujeito cognoscente, que vive experiências que trazem um sentido pessoal para si e, existe no protagonismo compartilhado entre criança e professor, um processo recursivo em que a ação da criança alimenta o fazer do professor, assim como o fazer do professor alimenta a ação da criança. Tais concepções apresentam ideias conectadas, tecidas, complexas. Para Morin (2000, p.38):

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...], e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.

Sá (2019, p. 21) explicita o termo complexo, afirmando que este termo vem do latim (*complexus*) e significa:

[...] um conjunto de coisas, fatos, circunstâncias, eventos que apresentam ligação e são interdependentes. São fenômenos partícipes de um mesmo processo e que em movimento, em interação, produzem um “todo”, uma unidade complexa. Essa unidade é múltipla porque elegida por conta das “partes” que a compõe, a qual enérgica, mecânica ou informacionalmente retroage sobre as partes que lhe deram origem.

No complexo existe uma ideia de complementariedade entre as partes de um todo: o todo não se completa sem a presença das partes e, ao mesmo tempo, as partes não se completam sem a presença/ação das outras partes e da retroação do todo sobre as partes. A criança, as práticas cotidianas, o professor, a educação, a sociedade, a cultura, as famílias constituem dimensões mais imediatas ou mediatas de uma turma de educação infantil: há um todo complexo que se constrói a partir da ação de cada uma dessas partes, as quais dialogam e retroagem entre si.

As dualidades, paradoxos e antagonismos estão presentes na prática pedagógica cotidiana. As complementariedades estão presentes nos documentos orientadores da educação infantil. **O desafio é acolher a realidade, interpretá-la e construir, enquanto comunidade, uma educação infantil feita por muitas mãos,**

sob múltiplos olhares e que esteja em consonância com a sociedade que desejamos ser. É isso que propomos com o conceito de protagonismo compartilhado defendido nesta tese.

Ao nosso ver, para chegarmos a um protagonismo compartilhado, precisamos das seguintes estratégias, já defendidas neste capítulo: que na perspectiva do princípio sistêmico-organizacional, a turma de educação infantil construa a sociedade e seja também construída por ela; que na perspectiva do princípio da hologramaticidade a criança, o professor, a família sejam visto como multidimensionais; que na perspectiva do princípio da autonomia/dependência o cuidar e educar sejam vistos como indissociáveis, assim como a relação de teoria e prática; que na perspectiva do princípio dialógico entre escola e família haja uma relação de ética, respeito e solidariedade, considerando as diferentes culturas; que na perspectiva do princípio do sujeito cognoscente a experiência seja entendida como transformadora; que na perspectiva do princípio recursivo haja o equilíbrio entre a ação da criança e a intencionalidade pedagógica do professor. Tudo isso é possível se exercitarmos o “pensar bem”.

3 O PROTAGONISMO COMPARTILHADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA À LUZ DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO PENSAMENTO COMPLEXO: ANÁLISES E TESSITURAS

“Em tudo que fazemos, está sempre envolvido algum saber bem como alguma valoração. Isso decorre fundamentalmente da condição de entes dotados de uma dimensão de radical subjetividade, que nos coloca diante dos objetos de nossa experiência. Do ato mais simples ao mais complexo, um equacionamento subjetivo simultaneamente conceitual e valorativo perpassa sua realização concreta” (Severino, 2014, p.2000).

Para Moraes (2023, p.11) “pesquisar é o ato de construir/reconstruir conhecimento sobre um objeto de interesse”. A pesquisa emerge da curiosidade humana e do desejo de colocar ordem ao caos, mas também se configura em uma estratégia de aprendizagem. No sentido mais acadêmico, considerando a pesquisa científica:

[...] visa construir/reconstruir um corpo de conhecimento sobre determinado assunto, problema, processo ou fenômeno observado, sobre uma determinada problemática que capta a nossa atenção e nos leva a desejar investigá-la mais profundamente. E este corpo de conhecimento construído se transforma em uma narrativa científica sobre o fenômeno pesquisado, colocando, portanto, ordem ao caos anterior e interior, que instigou nossa curiosidade e nos fez pesquisar (Moraes, 2023, p.12).

Esse conhecimento construído sobre a realidade observada não é produto do senso comum, mas se caracteriza como conhecimento científico:

[...] uma pesquisa científica realizada de maneira mais rigorosa, consistente, organizada e coerente. Ou seja, é fruto de um questionamento, de uma investigação mais sistematizada, empírica, validada e aperfeiçoada, independentemente de sua natureza quantitativa, qualitativa ou mista (Moraes, 2023, p.12)

O objetivo deste capítulo é apresentar a narrativa de como se delineou a pesquisa proposta nesta tese e suas características.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Uma pesquisa científica, independentemente de sua natureza, é sempre caracterizada por rigor científico e disciplina. O pesquisador precisa reunir

elementos, analisar, construir um conjunto de dados, de informações a serem observadas e identificadas, na tentativa de compreensão da lógica por trás de acontecimentos, fenômenos ou processos (Moraes, 2023). Entendemos que a **abordagem qualitativa** é a que melhor atende os desafios para a construção da presente pesquisa (Flick, 2009; Lüdke e André, 2013; André e Gatti, 2008; Moraes, 2023).

3.1.1 Pesquisa de abordagem qualitativa: breves considerações

André e Gatti (2008, p.2) esclarecem que:

As origens dos métodos qualitativos de pesquisa remontam aos séculos 18 e 19, quando vários sociólogos, historiadores e cientistas sociais, insatisfeitos com o método de pesquisa das ciências físicas e naturais que servia de modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, buscaram novas formas de investigação.

As autoras afirmam que as pesquisas qualitativas se constituíram com vistas a responder ao desafio de compreender os “aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (André; Gatti, 2008, p.4). A proposição era romper com o círculo protetor que separava pesquisador (cientista) do pesquisado (considerado como dados). O foco da pesquisa qualitativa passou a defender uma nova perspectiva: da não neutralidade, da integração contextual e da compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais (André; Gatti, 2008).

Para Flick (2009, p.20), “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida.” Para este autor, as ideias centrais que orientam a pesquisa qualitativa:

[...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (Flick, 2009, p.23).

Lüdke e André (2013) afirmam que as principais características da pesquisa qualitativa são: ter o ambiente natural como fonte direta de dados e, como principal instrumento de pesquisa o próprio pesquisador; os dados coletados serem

predominantemente descritivos; haver uma maior preocupação com o processo do que com o produto, dada a importância da interpretação dos significados (os quais devem ser foco de atenção especial do pesquisador) e, a análise de dados, seguir um método indutivo, ou seja, não estar apoiado em hipóteses, mas sim, em descobertas.

Portanto, a investigação qualitativa dá lugar de relevo “[...] ao contexto da descoberta antes e durante a recolha dos dados: as questões, as hipóteses, as variáveis ou as categorias de observação normalmente não estão totalmente formuladas ou predeterminadas no início de uma pesquisa” (Lessard-Hébert *et al.*, 2008, p.102). O contexto de descoberta também está imbricado em um método: o pesquisador necessita de critérios bem definidos que nortearão suas escolhas e, conseqüentemente, suas interpretações. É preciso, por exemplo, definir datas, contextos, espaços e sujeitos de investigação.

Sobre a importância de se considerar o contexto e datas, Moraes (2023, p.13) defende que:

O conhecimento construído pela pesquisa é sempre algo contextualizado, situado, datado, vinculado a determinados critérios que orientam as escolhas e as interpretações dos dados, dependendo de sua natureza. Posteriormente, ele é formalizado, estruturado logicamente em um conjunto de partes recorrentes. É um conhecimento datado porque toda observação acontece em um tempo e espaço determinados, o que leva o sujeito a explicar os acontecimentos ou os fenômenos a partir de certas circunstâncias contextuais.

André e Gatti (2008) corroboram ao afirmar que:

Weber também contribuiu de forma importante para a configuração da perspectiva qualitativa ao afirmar que o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. Ambos argumentam que para compreender esses significados é necessário colocá-los em um contexto. As questões postas pelos pesquisadores ao pensar em estudos desta natureza, diziam respeito a se é possível conhecimento sobre o humano-social, o humano-educacional, sem um mergulho em interações situacionais onde sentidos são produzidos e procurados, e significados são construídos. Assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão é que pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se, etc. (André; Gatti, 2008, p.3).

O conhecimento trazido pelo estudo do contexto, pela pesquisa, por meio dos sentidos e significados, é o que resulta em conhecimento científico e que pode provocar as mudanças na prática.

Pode-se dizer que conhecimento em educação nasce da e com a prática e deve aí retornar, mas terá consistência e impactos, desde que se faça uma construção axiológica. (Lenoir, 2000, p. 188). Sem o retorno à prática e sem a passagem pela axiologia, o conhecimento se arrisca a ser apenas um “simulacro”. A pesquisa é concebida sobretudo como pesquisa-ação, em variadas possibilidades, procurando assegurar uma inter-relação entre a pesquisa formal e os procedimentos da investigação na e/ou com a ação, porém, criando teorizações e fundamentando-as. Mobilizam-se certos conhecimentos para compreender situações e inferir/criar novos modos de ação (Gatti, 2012, p.24-25).

Moraes (2023) compreende que na pesquisa em educação é necessário fazer escolhas epistemológicas, para poder optar por procedimentos e estratégias, percorrer caminhos e, assim, aproximar-se da compreensão do fenômeno escolhido, considerando o paradigma ou a perspectiva teórica selecionada.

Quando se fala em uma perspectiva teórica, fala-se de um modo de compreender o mundo a partir de uma postura filosófica que o delimita, de conceitos que se tem do que é relevante ou não no âmbito de um certo marco teórico. A teoria ajuda a manter a coerência dos dados e colabora na organização e sistematização do conhecimento e dos acontecimentos. Portanto, perspectivas teóricas são versões a partir das quais se faz a leitura da realidade (Moraes, 2023, p.17).

Moraes (2023) afirma que cada perspectiva teórica, que também pode ser considerada um paradigma, adota posturas epistemológicas diversas em relação à natureza do conhecimento e da realidade.

3.1.2 Perspectiva teórica da complexidade no âmbito da pesquisa acadêmica

Moraes (2023) defende a perspectiva teórica da complexidade, que, como o próprio nome diz, tem como eixo estruturante principal a complexidade e, que necessita ser incluída e reconhecida no cenário da ciência atual.

A complexidade é uma propriedade sistêmica, um fator constitutivo da vida, que indica a existência de uma grande quantidade de interações e interferências entre os diversos sistemas e dimensões constitutivas da vida. Ela emergiu como um dos macroconceitos mais relevantes desta construção nova paradigmática da ciência do século XX. E, aos poucos, ela foi se consolidando a partir dos trabalhos dos físicos, biólogos,

ciberneticistas, filósofos e propiciando novas explicações ontológicas sobre a realidade da matéria, o que, por sua vez, vêm nutrindo cientificamente a emergência de uma nova epistemologia pautada na complexidade intrínseca à própria dinâmica da vida (Moraes, 2023, p.19).

Na pesquisa apresentada, a **perspectiva teórica da complexidade** se faz desde o primeiro capítulo, quando optamos em apresentar a nossa trajetória de vida pessoal e profissional, nossa formação como pesquisadora e, ao mesmo tempo, falar sobre as mudanças na educação percebidas e vividas nos espaços educativos. Também construímos, à luz dos pressupostos teóricos da complexidade, o segundo capítulo, no qual apresentamos a nossa visão dos princípios cognitivos do pensamento complexo e sua relação com o protagonismo compartilhado na educação infantil.

Ao fazermos tal escolha epistemológica, entendemos que há uma inter-relação aprofundada entre o conhecimento científico apresentado e o método a ser utilizado na pesquisa. Assim, “[...] a decisão e a construção do método, com suas respectivas estratégias de ação, não podem ser feitas de maneira simplificada, ingênua e descontextualizada, já que a neutralidade científica não existe” (Moraes, 2023, p.21). Se formos pensar, desde que a pergunta da tese é feita, já não existe uma neutralidade, mas uma intencionalidade. Existem hipóteses na mente do pesquisador:

[...] ratifica a compreensão de que todo pesquisador está enredado em suas metanarrativas, o que, de certa forma ratifica também a importância de se levar em conta própria, os processos de autorreferência, as histórias de vida colocadas a serviço do processo de construção do conhecimento nas pesquisas. Tais processos estão na gênese de toda e qualquer pesquisa, no olhar do pesquisador, influenciando a escolha do problema a ser resolvido e de decisões importantes a serem tomadas (Moraes, 2023, p.115).

Entretanto, na pesquisa qualitativa de natureza complexa, o caminhar se faz caminhando. As descobertas se fazem pelo caminho. O mesmo acontece no processo de coleta das informações. Por mais que o pesquisador tenha uma intenção ao fazer uma escolha desse ou daquele instrumento e formule um mapa mental pensando em uma lógica de pesquisa é necessário considerar que:

Se não existe um mundo pré-dado, mas sim um mundo gerado a partir das operações do sujeito que pesquisa e conhece, o procedimento intitulado “coleta de dados” também precisa ser repensado e rediscutido, pois ele leva à falsa ideia de que os dados objetivos estão fora das relações e conexões

produzidas pelo investigador. É como se eles estivessem prontos para serem observados e “coletados” pelo pesquisador, o que não corresponde à realidade dos fatos (Moraes, 2023, p.40).

Como vimos anteriormente, a experiência na educação infantil envolve muito a subjetividade, que é como o vivido traz um sentido pessoal único para cada criança. E não somente para as crianças, mas para cada ser. Esse sentido pessoal também acontece com o pesquisador e os pesquisados dentro do contexto da pesquisa.

O pesquisador é parte do todo que ele pretende explicar, pois a complexidade informa que não existe separatividade entre o sujeito e sua realidade. Consequentemente, o pesquisador está enredado em suas próprias meta-narrativas e delas participa com toda sua inteireza, com sua corporeidade e, portanto, com suas emoções, desejos, afetos e sua história de vida (Moraes, 2023, p.113).

A subjetividade do pesquisador na pesquisa se faz presente na investigação. Para Moraes (2023, p.43),

[...] a subjetividade, como configuração de sentidos e significados, vai sendo construída a partir de múltiplos elementos, processos e condições nos quais a relevância de um não pode ser entendida fora de suas relações com os outros elementos.

Em uma pesquisa qualitativa as subjetividades ficam evidentes, tanto dos sujeitos pesquisados, quanto do pesquisador, que são sujeitos cognoscentes. **Essas subjetividades se cruzam, se tecem, se constroem, seja no próprio contexto por meio da metodologia de pesquisa, seja na tessitura das análises e escrita da tese.**

O indivíduo que mais passa por transformações é o próprio pesquisador, sujeito cognoscente, que é transformado nesse processo de coleta e interpretação de dados, em suas análises, inferências, interpretações e construções. O princípio do sujeito cognoscente entende que:

[...] todo conhecimento revelado pela pesquisa é sempre a interpretação de uma realidade que depende daquele que a interpreta. É um produto de fatores causais internos e externos que estão coimplicados, uma vez que o organismo e o meio se influenciam e se especificam mutuamente. Desta forma, o meio, ou o contexto, não é independente do sujeito que nele habita. Não é algo pré-dado, pré-determinado, já que não pode ser separado do que o organismo é ou do que ele faz. Consequentemente, em pesquisa, pesquisador/objeto/realidade estão coimplicados, portanto, evoluem juntos (Moraes, 2023, p.116).

O pesquisador olha a realidade segundo as suas subjetividades e das subjetividades dos sujeitos pesquisados:

[...] o conhecimento é fruto das interações solidárias entre sujeito e objeto, da ação do sujeito sobre o objeto e das transformações ocorrentes entre ambos. É algo que se constrói por força da ação do sujeito sobre seu meio físico, social e cultural e pela repercussão dessa ação sobre ele (Moraes, 2023, p.41).

Todos esses sujeitos cognoscentes e suas subjetividades, estão dentro de um contexto, que é um dos pressupostos ontoepistemológicos em uma pesquisa envolvendo a perspectiva teórica da complexidade.

Hoje, percebe-se, mais claramente, que a contextualização é uma das características fundamentais das pesquisas qualitativas, pois é no contexto que as experiências humanas acontecem, fazendo com que os acontecimentos e os fenômenos não possam ser compreendidos e analisados separadamente. E esses contextos de pesquisa são *naturais* e, ao mesmo tempo, emergentes. É no contexto que se encontra o mundo real, a partir do qual as respostas e as soluções dos problemas precisam ser encontradas. Isso nos leva a perceber que todo e qualquer objeto do conhecimento precisa ser estudado em relação ao seu entorno, a partir das interações ocorrentes que afetam o seu contexto local e global (Moraes, 2023, p.49).

Nesta pesquisa há um contexto comum: a educação infantil nas escolas. Mas cada escola é um mundo social. Cada escola tem o seu contexto. Sua localização, seus profissionais, suas crianças, suas famílias. Entretanto, na pesquisa, muitas vezes surgirão generalizações que não deixarão esses aspectos tão clarificados. Também o pesquisador, como sujeito cognoscente, está imbricado em contextos.

Um contexto de pesquisa, ou de formação, é sempre um cenário biopsicossocial, afetivo, cultural, ecológico e, portanto, vivo e mutante, onde interagem inúmeros atores e fatores. É um ambiente construído por pessoas que interagem, onde a intersubjetividade está sempre presente, configurando uma determinada ecologia cognitiva, emocional, social, cultural e espiritual, a partir das interações experienciais que acontecem no espaço educativo (Moraes, 2023.p.46).

Não é possível separar, por exemplo, a trajetória da minha vida, enquanto pesquisadora, da análise que farei com relação à recolha e análise dos dados. O mergulho que fiz no contexto da educação infantil em toda a minha trajetória profissional, me dá elementos contextuais que outros pesquisadores não teriam. Dentro do princípio sistêmico-organizacional, Moraes (2023, p.106-107), afirma que:

A partir da Física Quântica, sabe-se que o observador, o objeto observado e o processo de observação implicam uma totalidade, pois são inseparáveis em função do acoplamento estrutural e da interpenetração sistêmica em termos de energia, matéria e informação que ocorre. Ora, se esta informação é aceita como sendo válida, pode-se, então, inferir que o pesquisador, o objeto pesquisado e o método utilizado estão sempre imbricados, de tal maneira que, consciente ou não, a conduta do pesquisador influencia a conduta do objeto pesquisado e vice-versa. Ambos estão relacionalmente imbricados e vão se modificando mutuamente durante o andamento da pesquisa. Assim, a qualidade do conhecimento gerado na pesquisa depende de cada sujeito e de suas relações com o objeto, depende dos procedimentos e das estratégias utilizadas, processos estes que são influenciados pela qualidade dessas relações.

A pesquisa que se volta para a investigação de um fenômeno em sua globalidade, necessita “buscar compreender a dinâmica processual e relacional que caracteriza as interações ocorrentes; de se perceber o objeto relacionalmente, ou seja, inserido num contexto histórico, afetivo e sociocultural” (Moraes, 2023, p.107).

Os contextos, os sujeitos cognoscentes, as subjetividades e intersubjetividades presentes na (nesta) pesquisa compõe um sistema complexo, que precisa ser olhado por meio de uma visão contextualizada, entendendo que “[...] não se chega a compreensão do todo apenas analisando o que acontece nas partes e que é preciso também compreender a dinâmica relacional que se estabelece ente o todo e suas partes” (Moraes, 2023, p.107-108).

O princípio sistêmico-organizacional afirma a inseparabilidade de tudo que tece a realidade humana. Tal compreensão

[...] traz consigo a necessidade de se ter a complexidade e seus respectivos operadores cognitivos como instrumentos que ancoram o tipo de racionalidade necessária ao bom desenvolvimento dos trabalhos, como pressupostos articuladores do pensamento humano no desenvolvimento da pesquisa. Justifica também a importância de observar todo e qualquer objeto relacionalmente, ou seja, no sentido de compreender as relações contextuais que o englobam e, ao mesmo tempo, o restringem. Desta forma, em pesquisa, precisamos estar mais atentos a estes aspectos, pois uma compreensão adequada de determinado fenômeno não requer apenas análises de suas partes, mas também processos de sínteses. Daí a necessidade de se incluir, na análise dos problemas e nas estratégias planejadas alguns procedimentos que privilegiem tanto a dimensão analítica como também a sintética, pois a ênfase exclusiva na dimensão analítica nos faz perder as qualidades emergentes provenientes da dinâmica do todo, ou seja, perder as propriedades globais do objeto em estudo (Moraes, 2023, p.108).

Para Moraes (2023) o princípio hologramático também está presente na pesquisa. Cada indivíduo pesquisado representa uma determinada sociedade, assim

como também a sociedade é representada em cada indivíduo por meio da cultura, valores, normas, linguagem, sendo estas consensuadas ou não (Moraes, 2023). Consideramos que cada professor elencado em nossa pesquisa está representando hologramaticamente a rede municipal de ensino, por exemplo.

Moraes (2023) cita o princípio recursivo como outro operador cognitivo a ser considerado na pesquisa. O princípio recursivo propõe “[...] a autoecoorganização, caracterizada por uma espiral evolutiva do sistema” (Moraes, 2023, p.110). É como se enxergássemos a realidade, as ações e reações, em um grande espiral, ou como afirma Moraes (2023), a causalidade de natureza circular, não-linear. Esta é a causalidade dos sistemas complexos.

Esta causalidade circular constitui a base organizacional comum a todos os sistemas vivos, pois está presente nas interações sujeito e meio, sujeito/objeto, educador/educando, pesquisador/objeto pesquisado e em todos os fenômenos, eventos e processos, revelando a ocorrência de relações causais de naturezas retroativa ou recursiva, geradoras de uma causalidade complexa (Moraes, 2023, p.111).

O princípio dialógico desvela as dicotomias, as contradições, as complementaridades e os antagonismos que se manifestam no âmbito da presente pesquisa sobre o protagonismo compartilhado: “[...] para Morin, o princípio dialógico constitui a forma operativa do Pensamento Complexo, implicando, assim, a associação complexa de diferentes instâncias necessárias à existência e ao funcionamento de um fenômeno organizado” (Moraes, 2023, p.112). Moraes (2023) explica ainda, que a pesquisa é uma materialização ou expressão desse princípio, visto que é construído na dialógica das relações entre pesquisador e o objeto pesquisado. Este princípio também pode ser observado

[...] nos diferentes diálogos ocorrentes entre sujeito/objeto do conhecimento, indivíduo/contexto, local e global, teoria e prática etc. Assim, o conhecimento gerado na pesquisa depende da dialógica que acontece entre os diferentes elementos integrantes desses processos. Depende, por exemplo, do diálogo que se estabelece entre o sujeito pesquisador e o objeto pesquisado. É, portanto, fruto de processos interpretativos, auto-eco-reorganizadores que acontecem a partir desta relação (Moraes, 2023, p.113).

Entendemos que todo conhecimento gerado na pesquisa é fruto de relações, interações, diálogos, de processos e construções mentais de sujeitos cognoscentes, situados em um determinado contexto, que agem/retroagem na realidade de forma

recursiva, em um processo dinâmico, dialógico, em que coexistem antagonismos que podem ser vistos como complementares e onde o pesquisador depende do pesquisado, assim como, para o pesquisado, o trabalho do pesquisador pode contribuir significativamente, em um processo de autonomia/dependência.

Podemos considerar a pesquisa como um sistema, no qual em determinado período de tempo, local e contexto, envolve diferentes pessoas em múltiplas relações, gerando um processo auto-eco-organizador que “produz”, ou ainda mais orgânico na pesquisa qualitativa, “cria” resultados a partir dessa interdependência dos diferentes sujeitos.

Um sistema representa uma unidade complexa que articula, organizacionalmente, diferentes elementos que ocupam um determinado lugar no tempo e no espaço. Sendo unidade complexa ou unidade global organizada é, portanto, uma organização que, para constituir-se como tal, pressupõe a existência de relações de interdependência entre os elementos constituintes e a existência de propriedades comuns compartilhadas. É a partir das relações e dos processos autoeco-organizadores decorrentes dessa dinâmica organizacional que emerge o conceito de *unidade complexa*, unidade relacional e/ou unidade *ecossistêmica*, em que o ecológico é um sistema constituído por inter-relações entre as partes (Moraes, 2023, p.56-57).

Nos próximos itens, passaremos a relatar como esta pesquisa se articulou e construiu os capítulos finais dessa unidade complexa, que se constitui, nesse momento, em uma tese escrita.

3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

3.2.1 Tessituras nos processos de investigação

Fazer uma pesquisa utilizando a abordagem da complexidade é um grande desafio. Ela opera em nós um ir e vir constante, uma sensação de que você nunca está conseguindo dizer tudo que necessita ser dito, de que não está conseguindo traduzir suas impressões em uma perspectiva complexa. Isso acontece, porque estamos muito habituados com a pesquisa tradicional, em que existe uma linearidade, previsibilidade e “objetividade” nos processos. Entretanto, a pesquisa complexa, por mais que tenha alguns caminhos traçados, e que os passos dados tenham tido uma ordem, como escrever de forma linear esses resultados? Como um

sujeito cognoscente volta ao que era antes de suas experiências e relata-as, se novamente já passou por um processo de transformação? Na presente pesquisa, procuramos nos deixar ser surpreendidos pelas imprevisibilidades, rupturas, retrocessos, avanços e subjetividades. Portanto, esta tese foi escrita e reescrita muitas e muitas vezes.

O processo de investigação de campo iniciou no ano de 2022, com a apresentação da proposta da tese para o Departamento de Educação Infantil, da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, gerado por meio de protocolo requerido pela pesquisadora em dezembro de 2022, com autorização em agosto de 2023 (ANEXO A). Também foi cadastrado o projeto de investigação na Plataforma Brasil, em março de 2023, para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná (ANEXO B), com aprovação em junho de 2023, bem como no Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba (ANEXO C), condição necessária para desenvolver a pesquisa nas escolas municipais de Curitiba, a qual teve aprovação em agosto de 2023. Após os pareceres emitidos, iniciamos a pesquisa no contexto proposto nesta tese: nas escolas municipais de Curitiba.

No capítulo introdutório apresentamos a problematização desta tese: **como o protagonismo compartilhado pode ser compreendido na educação infantil à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo?** Visando responder essa questão, traçamos um objetivo geral: **compreender o protagonismo compartilhado na educação infantil à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo** e, três objetivos específicos: identificar a percepção dos professores sobre o protagonismo compartilhado, a partir dos princípios cognitivos do pensamento complexo; narrar práticas dos professores que trazem aproximação conceitual com os princípios cognitivos do pensamento complexo; propor compreensões necessárias para o protagonismo compartilhado na educação infantil em uma perspectiva complexa.

Para responder à questão da tese e os seus objetivos utilizamos a triangulação de dados apoiada no referencial da complexidade. A triangulação de dados tem como objetivo a busca por evidências confirmadoras em diferentes fontes, o que é fundamental para validação dos dados (Creswell, 2014). Para a triangulação dos dados utilizamos o referencial teórico, os questionários e as entrevistas. Na complexidade, o processo de triangulação não acontece de forma

linear, mas de forma complexa. Criamos uma imagem (FIGURA 8) para ilustrar o processo de triangulação de dados nesta pesquisa.

FIGURA 8 – TRIANGULAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE



FONTE: A autora (2024).

Em um processo recursivo, o referencial teórico altera as análises dos questionários e entrevistas, que recursivamente, interferem na escrita do referencial teórico e assim, um processo dinâmico, interno, subjetivo acontece na mente do pesquisador. As subjetividades do pesquisador, sujeito cognoscente, precisam ser escritas, para que seus interlocutores possam compreender seus processos internos, portanto, o pesquisador precisa também se imbuir da objetividade para o relato de suas reflexões.

Concomitante à escrita do referencial teórico, visando compreendermos as concepções dos professores de educação infantil das escolas de Curitiba sobre a criança, professor, planejamento, participação da família e outros aspectos e, procurando correlacionar esses dados com os objetivos da pesquisa, utilizamos como instrumento de coleta de dados, o questionário. O questionário pode ser considerado uma

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentados por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (Gil, 1999, p.28).

O questionário permite atingir um número maior de participantes e assim obter um número maior de informações, com respostas mais rápidas e precisas (Marconi; Lakatos, 1999).

Em três de setembro do ano de dois mil e vinte e três, o questionário (APÊNDICE B), formulado e formatado via *Google Forms*, com catorze questões, sendo quatro de múltipla escolha e dez dissertativas, foi encaminhado para o correio eletrônico de todas as escolas que possuíam turmas de educação infantil (APÊNDICES C e D). Os endereços eletrônicos foram fornecidos pela SME de Curitiba. Na imagem a seguir podemos observar a apresentação sobre a pesquisa para que os professores compreendessem o teor da investigação¹⁶.

FIGURA 9 – APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO PROFESSORES(AS) EDUCAÇÃO INFANTIL

B I U ↻ ✕

Prezado(a) Professor(a),

A pesquisa que solicito sua contribuição faz parte do projeto de Doutorado que estamos desenvolvendo junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob o título: **"Protagonismo compartilhado entre professor, criança e família na educação infantil à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo"**, sob a orientação do Professor Dr. Ricardo Antunes de Sá. As contribuições deste estudo serão de grande valia para investigar a prática pedagógica compartilhada na Educação Infantil à luz dos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo. Na certeza de podermos contar com a sua colaboração, colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários à execução do projeto.

Curitiba, setembro de 2023.

Prof. Ma. Maria da Glória Galeb (Doutoranda) & Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (Orientador)

Fonte: A autora (2023).

¹⁶ No APÊNDICE E, é possível observar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido formulado para esta pesquisa, já com o intuito da realização de questionários e entrevistas.

O questionário foi enviado a 156 (cento e cinquenta e seis) escolas (APÊNDICE C e D), das dez regionais de Curitiba, conforme tabela a seguir:

TABELA 1 - QUANTIDADE DE ESCOLAS COM EDUCAÇÃO INFANTIL POR REGIONAL

NRE	Quantidade de Escolas
BN	18
BQ	17
BV	20
CIC	22
CJ	17
MZ	5
PN	17
PR	12
SF	13
TQ	15
	156

Fonte: A autora (2023).

Foi solicitado que apenas um(a) professor(a) o respondesse. Como algumas diretoras solicitaram o termo de consentimento de pesquisa do Departamento de Educação Infantil, além dos pareceres de aprovação do Comitê de Ética (UFPR e SMS de Curitiba), reenviamos os e-mails em dez de setembro do mesmo ano, com o parecer solicitado. Houve retorno de 95 (noventa e cinco) questionários.

No mês de dezembro do ano de 2023, fechamos o recebimento das respostas, compreendendo que a amostra foi bastante numerosa.

Após algumas análises iniciais, sentimos a necessidade de observarmos de quais regionais eram os respondentes da pesquisa. A seguir, é possível observarmos na TABELA 2 a quantidade de escolas com educação infantil de cada regional e a quantidade de pesquisas respondidas por regional. Doze (12) respondentes não identificaram as suas escolas, inserindo o nome “Prefeitura Municipal de Curitiba” ou similar. Dos demais respondentes, todos identificaram a sua escola.

TABELA 2 – QUANTIDADE DE PESQUISAS RESPONDIDAS POR REGIONAL

Regional	Quantidade de Escolas com Educação Infantil	Quantidade de Pesquisas Respondidas
Bairro Novo	18	9
Boa Vista	17	14
Boqueirão	20	6
Cajuru	22	11
CIC	17	11
Matriz	5	3
Pinheirinho	17	15
Portão	12	3
Santa Felicidade	13	3
Tatuquara	15	8
Sem identificação da Regional		12
		95

Fonte: A autora (2024).

Somente em duas regionais não houve mais de um respondente da mesma escola (Regional Matriz e Portão). Nas demais regionais, houve resposta por mais de uma profissional na mesma escola. Formulamos a TABELA 3 a seguir para revelar esses dados, nomeando as escolas com as letras do alfabeto, a fim de manter o sigilo dos dados:

TABELA 3 – RESPONDENTES DA MESMA ESCOLA CLASSIFICADOS POR REGIONAL

Regional	Escolas por Regional	Quantidade de respondentes por cada escola da regional
Bairro Novo	Escola A	2 respondentes
Bairro Novo	Escola B	2 respondentes
Boa Vista	Escola C	3 respondentes
Boa Vista	Escola D	3 respondentes
Boa Vista	Escola E	2 respondentes
Boqueirão	Escola F	3 respondentes
Boqueirão	Escola G	3 respondentes
Cajuru	Escola H	5 respondentes
Cajuru	Escola I	4 respondentes
CIC	Escola J	2 respondentes
CIC	Escola K	2 respondentes
CIC	Escola L	2 respondentes

CIC	Escola M	2 respondentes
Pinheirinho	Escola N	3 respondentes
Pinheirinho	Escola O	2 respondentes
Pinheirinho	Escola P	3 respondentes
Pinheirinho	Escola Q	2 respondentes
Pinheirinho	Escola R	2 respondentes
Santa Felicidade	Escola S	2 respondentes
Tatuquara	Escola T	2 respondentes

Fonte: A autora (2024).

Ou seja, 51 (cinquenta e um) respondentes são de 20 (vinte) escolas. Os demais 32 respondentes representam outras 32 (trinta e duas) escolas da Rede Municipal de Ensino e 12 respondentes não identificaram as suas escolas. Logo, temos a amostra de mais de 52 (cinquenta e duas) escolas municipais diferentes de Curitiba, podendo chegar até 64 (sessenta e quatro) das 156 (cento e cinquenta e seis) escolas. Entendemos que seria importante trabalharmos com toda a amostra, sem retirarmos da pesquisa os respondentes dos questionários cujas escolas são a mesma. Em um contexto de descoberta, interpretamos esse como um acaso, uma ação inesperada que pode trazer imprevistos e contribuir com a pesquisa de diferentes maneiras.

Após fecharmos a nossa amostra com os 95 (noventa e cinco) questionários (todos os questionários respondidos recebidos), iniciamos o processo de leitura, organização e reflexão, em um processo de pré-análise. Em um primeiro momento, exportamos todas as perguntas e respostas dos questionários para uma tabela de excel. A primeira preocupação foi a de respeitar o sigilo e confidencialidade que todo participante de pesquisa precisa ter.

Visando salvaguardar os nomes dos profissionais¹⁷ que responderam o questionário, foi criada uma nova coluna no excel e os profissionais foram nomeados/numerados de 1 a 95. Utilizamos como critério para esta numeração, o número 1 para aquele que tem maior tempo de atuação na educação infantil, a saber, mais de 30 (trinta) anos e, assim, de forma decrescente, conforme os anos de atuação na rede municipal de ensino de Curitiba. Atribuímos o número 95 para um

¹⁷ Além dos nomes dos professores, os endereços de correio eletrônico não serão divulgados a fim de salvaguardar o sigilo das informações dos respondentes.

dos dez professores que tinha, no momento em que respondeu o questionário, menos de um ano de atuação na educação infantil.

Realizamos uma primeira leitura e, conforme o revisitar e a releitura dos dados, fomos observando as respostas para as questões objetivas e subjetivas, procurando encontrar frequência de repetições ou diferenciações nas repostas, fazendo diferentes marcações, classificando dados, refletindo sobre as respostas, agrupando, analisando e criando textos, códigos, tabelas como um recurso de memória, para não perder as informações coletadas no processo de descoberta.

Achamos, por bem, primeiramente, fazer o levantamento, codificação e apresentação dos dados demográficos referentes aos pesquisados, ou seja, referente aos **95 professores de turmas de educação infantil das escolas**. Para uma melhor visualização do tratamento dos resultados, no que diz respeito aos dados demográficos, criamos gráficos e tabelas, que serão apresentados na sequência.

Pelo princípio da hologramaticidade é possível fazermos uma análise da educação infantil das escolas na rede municipal por meio de uma amostra de professores, a saber, os respondentes dos 95 (noventa e cinco) questionários. A leitura e construção desse capítulo, que trará as contribuições das professoras por meio do questionários, também se delineou num processo recursivo, de ir e vir, de tessituras e construções que davam lugar à novos conhecimentos e a novas reflexões. A tarefa de categorização é mais simples quando se trata de dados demográficos, entretanto, quando estamos tratando de respostas subjetivas que carregam em si concepções, ela se torna uma tarefa bastante complexa, em que se faz necessário exercitar a ética, para olhar com respeito as palavras do indivíduo pesquisado.

A necessária consideração da presença do outro, como condição de qualquer eticidade, faz que os sentidos de ética e de política se entrelacem intimamente. Não há como distinguir a qualidade ética de uma ação de sua qualidade política. A presença do outro em toda e qualquer circunstância da ação moral faz que toda ação envolva necessariamente as duas dimensões ao mesmo tempo, a ética e a política (Severino, 2014, p.204).

Ao ler as respostas para as demais questões, que eram dissertativas, percebemos algumas muito similares entre si e outras bem distintas. Assim, em um primeiro momento, lemos cada questão e fizemos uma análise verticalizada.

É fato que, em um primeiro momento, construímos o texto da tese citando cada pergunta e procedendo as análises das respostas. Tais análises foram processos de idas e vindas, tabulações, conceitos, quantificações, citações, enfim. Esse processo de análise e escrita perdurou durante o ano de dois mil e vinte e quatro até meados do mês de setembro. Nesse texto escrito, percebemos muitas dualidades e contradições. Sentimos a necessidade de fazer uma análise horizontalizada de cada questionário, procurando identificar as professoras que tinham uma concepção de protagonismo compartilhado semelhante à nossa. Foi necessário olhar para o todo dos questionários e buscar fazer uma análise não-linear, mas complexa, a fim de tecer um diálogo das respostas dos pesquisados com a construção teórica.

Ao fazermos uma leitura e análise das respostas dos questionários de uma forma horizontalizada, ou seja, procurando compreender o percurso formativo das professoras por meio das concepções manifestas em suas escritas, encontramos 23 (vinte e três) professoras com compreensão do protagonismo compartilhado no sentido da atuação do professor e da criança, da participação da família e da importância da educação infantil para a sociedade. Com relação às demais respostas se dividiam em profissionais que ainda tendiam a defender uma proposta escolarizante ou espontaneísta, de forma paradoxal, não compreendendo que tanto o papel da criança quanto o do professor são necessários para o protagonismo compartilhado e, em outras respostas, percebemos concepções rasas, ora pendendo para uma concepção escolarizante, ora para uma concepção espontaneísta. Também há algumas professoras que fazem críticas ao funcionamento de turmas de educação infantil nas escolas. Entretanto, como já havíamos gastado bastante tempo na análise dos questionários, optamos em não nos deter nas professoras que não tinham a mesma concepção que defendemos nessa pesquisa. Ao contrário, nosso olhar voltou-se para as 23 (vinte e três) professoras que denotavam ter uma concepção similar à nossa.

Buscando uma maior compreensão das concepções das professoras, optamos por realizar entrevistas. A entrevista tem por objetivo coletar dados por meio da manifestação pessoal do entrevistado. No campo científico, a entrevista pode ser entendida como uma conversa a dois com propósitos definidos: “Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como

um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico” (Neto, 2001, p.57)

A entrevista, como uma técnica de pesquisa,

[...] não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (Neto, 2001, p.57).

Considerando os nossos objetivos de pesquisa e as análises que fizemos, entendemos que a entrevista poderia referendar ou não o que havia sido refletido e escrito até o momento.

As entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, conforme o pesquisador dirige as mesmas. A entrevista aberta ou não-estruturada, se caracteriza quando o pesquisado aborda livremente o tema proposto. Já, as entrevistas estruturadas pressupõem perguntas previamente formuladas. E, há formas “[...] que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas” (Neto, 2001, p.58). Foi pela entrevista semi-estruturada que optamos, tendo como objetivo ouvir as professoras. Elaboramos previamente um roteiro de questões, com o intuito de serem disparadores para as professoras falarem sobre suas concepções e práticas, conforme quadro a seguir:

QUADRO 7 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	
Pergunta 1	O que você entende por protagonismo compartilhado? O protagonismo compartilhado, na sua visão, inclui as famílias? De que forma?
Pergunta 2	Você poderia citar uma ação pedagógica na qual vivenciou ou vivencia o protagonismo compartilhado na sua prática pedagógica na educação infantil?
Pergunta 3	Quais são os princípios/conceitos teóricos e metodológicos balizadores em sua prática pedagógica cotidiana na educação infantil para a garantir o protagonismo compartilhado? Tais princípios estão ancorados em algum referencial teórico?
Pergunta 4	Descreva como você organiza, planeja e desenvolve sua prática pedagógica na Educação Infantil na Escola:

Fonte: A autora (2024).

A entrevista pode ser realizada de forma individual ou coletiva. Optamos pela entrevista individual, no intuito de ouvirmos a professora, sem a interferência da fala de outra pessoa. Para definirmos a nossa amostra para as entrevistas, observamos e tabulamos os dados para compreender há quanto tempo as professoras atuavam na educação infantil. Os dados estão descritos na TABELA 4 a seguir:

TABELA 4 – QUANTIDADE DE PROFESSORAS POR TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tempo de atuação na educação infantil	Quantidade de professoras
Até 1 ano	4
De 1 a 5 anos	5
De 6 a 10 anos	5
De 11 a 15 anos	2
De 16 a 20 anos	3
De 21 a 25 anos	2
De 26 a 30 anos	1
Mais de 30 anos	1

FONTE: A autora (2024).

Para as entrevistas, optamos em definir a amostra selecionando uma profissional referente aos diferentes intervalos de tempo de atuação na educação infantil, totalizando 8 (oito) professoras, conforme a terceira coluna da TABELA 5 abaixo.

TABELA 5 – PRIMEIRA SELEÇÃO DE PROFESSORAS DE CADA INTERVALO DE TEMPO DE ATUAÇÃO

Tempo de atuação na educação infantil	Quantidade de professoras	Primeira tentativa de seleção das professoras
Até 1 ano	4	Professora 92
De 1 a 5 anos	5	Professora 62
De 6 a 10 anos	5	Professora 47
De 11 a 15 anos	2	Professora 45
De 16 a 20 anos	3	Professora 23
De 21 a 25 anos	2	Professora 8
De 26 a 30 anos	1	Professora 3
Mais de 30 anos	1	Professora 1

FONTE: A autora (2024).

Entramos em contato via correio eletrônico, sendo necessário, o envio de dois a quatro correios eletrônicos para conseguirmos retorno, exceto para a entrevista da Professora 45, que respondeu ao primeiro chamado. Como não obtivemos resposta da Professora 92, fizemos a tentativa de correio eletrônico com outra professora da amostra, a Professora 90, que atendeu a necessidade da entrevista.

Nos intervalos de 26 a 30 anos e de mais de 30 anos de atuação na educação infantil, tínhamos apenas uma professora em cada um dos intervalos. Portanto, como não houve resposta aos correios eletrônicos enviados, não foi possível a entrevista. Assim, fechamos a amostra com seis professoras, destacadas em negrito na tabela a seguir:

TABELA 6 – SELEÇÃO FINAL DE PROFESSORAS DE ACORDO COM O INTERVALO DE TEMPO DE ATUAÇÃO

Tempo de atuação na educação infantil	Quantidade de professoras	Primeira seleção	Segunda seleção
Até 1 ano	4	Professora 92	Professora 90
De 1 a 5 anos	5	Professora 62	-
De 6 a 10 anos	5	Professora 47	-
De 11 a 15 anos	2	Professora 45	-
De 16 a 20 anos	3	Professora 23	-
De 21 a 25 anos	2	Professora 8	-
De 26 a 30 anos	1	Professora 3	
Mais de 30 anos	1	Professora 1	

FONTE: A autora (2024).

As entrevistas aconteceram durante o mês de novembro de dois mil e vinte e quatro. A entrevista mais curta teve a duração de quinze minutos e dezesseis segundos e a entrevista mais longa teve a duração de cinquenta e dois minutos e cinquenta e quatro segundos. Todas as entrevistas foram agendadas previamente e realizadas via *Google Meet*. No início da entrevista solicitávamos às professoras se poderia ser gravada a entrevista, o que foi feito utilizando um aplicativo de gravação de voz instalado no celular da pesquisadora. Nos meses de dezembro do ano de dois mil e vinte e quatro e janeiro de dois mil e vinte e cinco, foram transcritas as entrevistas e feitas as análises. As entrevistas estão disponibilizadas no APÊNDICE F: no total, foram cento e sessenta e oito minutos de diálogos transcritos.

As entrevistas foram momentos ricos de diálogo, com o intuito de aprofundar a investigação sobre as concepções e as estratégias de planejamento e desenvolvimento de cada uma das professoras, a fim de compreender o protagonismo compartilhado na educação infantil à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo.

Um primeiro aspecto que queremos destacar é que nas entrevistas, pudemos ouvir falas que corroboram com o que trouxemos na justificativa desta tese: que existia uma contradição na rede municipal de ensino de Curitiba: na fala de alguns, uma educação infantil em que o principal papel era do professor e na fala de outros, que somente a criança era protagonista, como denota a fala da Professora 90:

[...] acredito que seja um trabalho compartilhado, desde um trabalho construído junto, não elaborado somente pelo professor ou visto somente pela criança, porque teve várias vertentes assim: “ah, a educação tem que ser construída só pela criança, só pelo professor...”. Seja construído pelos dois, seja feito pelos dois, acredito que seja isso.

A fala da Professora 8 corrobora, quando ao falar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e do processo formativo ocorrido nos anos de 2014 a 2016, ela o define como um processo difícil:

[...] difícil que eu quero dizer no sentido de como é que a gente faz pra transformar isso que está aqui, no que eu vou conseguir trabalhar. Então difícil nesse sentido. Não que o texto escrito tivesse difícil mas, né, de como é que a gente traduz isso? Como é que a gente vai sair disso né? Porque eu lembro que era uma discussão que a gente também fazia no departamento como é que a gente vai sair de um autoritarismo, sair dessa visão que não é uma abordagem participativa, né, que é uma abordagem tradicional e não ficar no espontaneísmo e sim fazer uma abordagem participativa, né? (Professora 8)

Com a possibilidade de ter o interlocutor (entrevistada) de forma síncrona, percebemos que a entrevista se torna muito mais rica e repleta de possibilidades ainda maiores que o questionário, tanto para o processo de descobertas, como também pela possibilidade do ir e vir, do processo recursivo que é feito no diálogo: a possibilidade de a entrevistada responder uma das questões da entrevista e retomar ao que foi dito anteriormente, de até mesmo reconfigurar a sua fala, diante de uma nova pergunta. Dessa forma, a entrevista além de ser um importante instrumento de coleta de dados, torna-se um importante instrumento de reflexividade e, porque não dizer, de formação continuada, tanto para o entrevistado, que em seu processo

interno reavalia e reflete sobre sua fala e sobre a sua prática, quanto para o entrevistador.

Foi necessário todo esse processo de reflexão, de escrita linear, de escrita complexa, de avanços e retrocessos no texto, para que, através da triangulação dos dados, as categorias de análise (neste momento, finais) pudessem surgir.

Emergiu, dessa forma, a necessidade de criarmos categorias pautadas no referencial teórico produzido nesta tese, em especial, considerando os princípios cognitivos do pensamento complexo apresentados no Capítulo 2. Assim, nos próximos itens, organizamos as discussões com relação às respostas dos questionários e entrevistas à luz do referencial do pensamento complexo nas seguintes categorias: criança, professor e família: a visibilidade da hologramaticidade em uma relação dialógica; criança, professor e família: a necessidade da recursividade no desenvolvimento dos sujeitos cognoscentes; criança, professor e família: a autonomia/dependência e a escola como um ecossistema organizacional.

3.2.2 Criança, professor e família: a visibilidade da hologramaticidade em uma relação dialógica

A primeira categoria que elaboramos para refletir sobre os dados, foi **“Criança, professor e família: a visibilidade da hologramaticidade em uma relação dialógica”** pautada no princípio da hologramaticidade e no princípio dialógico de Morin.

Essa categoria surgiu porque, como já dito anteriormente, entendemos que cada professora, cada criança, cada família é um holograma da rede municipal, mas também mantém suas outras dimensões identitárias de suas raízes familiares, de suas crenças e valores, de suas preferências. E é somente numa relação de dialogicidade que ambos podem se dar a conhecer e participar no cotidiano da educação infantil.

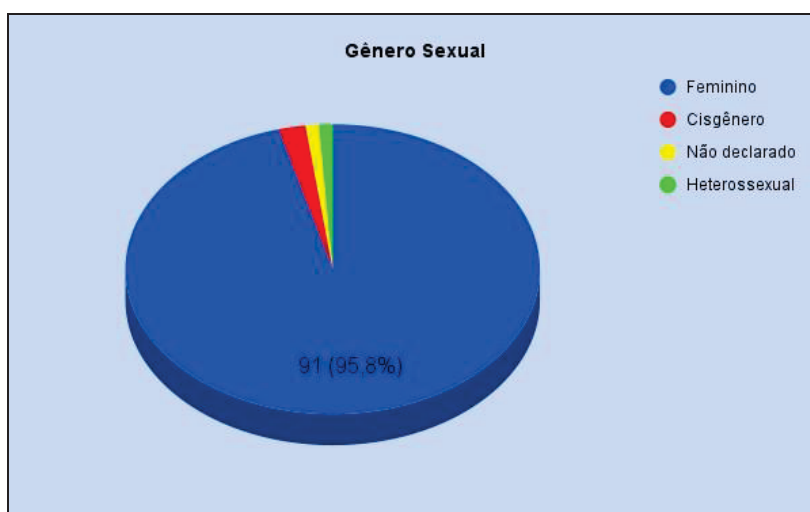
3.2.2.1 A hologramaticidade do professor revelada na pesquisa: algumas considerações

A identidade de cada pessoa se altera na escola: dentro dela exercem diferentes papéis sociais. A forma como as crianças veem o professor, é diferente da forma como enxergam qualquer outra pessoa. Ficam surpresas quando o profissional leva fotografias de sua vida, de suas viagens, de um cônjuge, de um filho ou filha. O professor, na escola, continua sendo a pessoa em toda a sua multidimensionalidade, mas esse sistema exige que ele exerça um papel, uma função, cumpra um regimento e, ele o faz, mas também age de acordo com suas concepções, trazendo modificações nesse organismo vivo que é a escola, nesse todo.

Ao considerarmos os professores da educação infantil que responderam ao questionário, não podemos esquecer também de sua multidimensionalidade e da necessidade de a mantenedora (Prefeitura Municipal de Curitiba/Secretaria Municipal de Educação) adotar um olhar dialógico para enxergar esse professor, seus saberes e fazeres e suas necessidades. Intencionalmente, no questionário, inserimos algumas questões necessárias para compreendermos o perfil dos professores pesquisados à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo.

Uma das questões abertas perguntava sobre o gênero sexual dos pesquisados. Acreditamos ser importante iniciar a apresentação dos professores por esse dado, que é bastante significativo.

GRÁFICO 1 – GÊNERO SEXUAL DOS PESQUISADOS



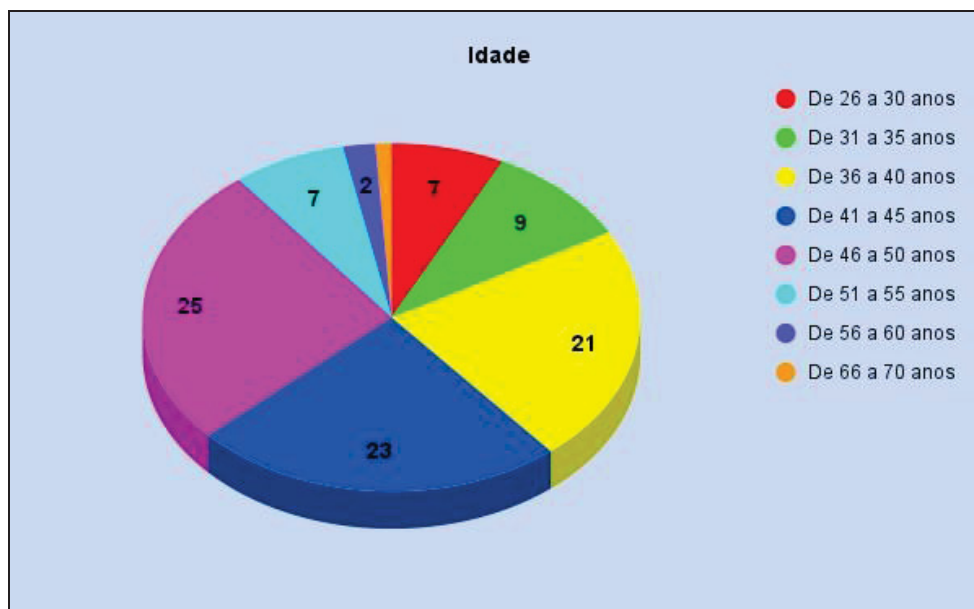
FONTE: A autora (2024).

Ao serem perguntados sobre seu gênero sexual 91 (noventa e um) dos respondentes escreveram que são do sexo feminino, 2 (dois) respondentes se declararam cisgênero (indivíduo que se identifica com seu gênero de nascença), 1 (um) respondeu ser heterossexual e 1 (um) não respondeu essa questão. Ao fazermos a leitura dos nomes, tratam-se de nomes femininos. Optamos por designar, de agora em diante, o termo **professoras** para os profissionais pesquisados.

Essa amostra demonstra um holograma da nossa sociedade. Pela análise podemos inferir que o magistério continua sendo uma profissão tipicamente feminina. De fato, de acordo com o censo escolar ¹⁸ do ano de 2023, 96,2% dos docentes da educação infantil no Brasil são do sexo feminino. O fato de não existir em um universo de 95 (noventa e cinco) respondentes, nenhuma pessoa do sexo masculino, denota que a educação das crianças, sobretudo, quando se trata de turmas de educação infantil de Curitiba, está também, a cargo das mulheres.

O GRÁFICO 2 apresenta a faixa etária das professoras.

GRÁFICO 2 – FAIXA ETÁRIA DAS PESQUISADAS



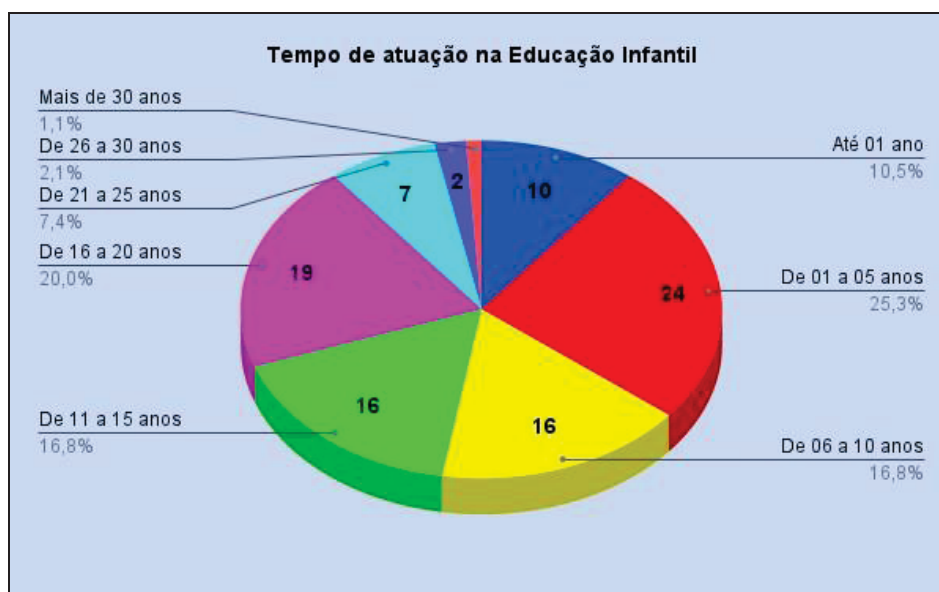
FONTE: A autora (2024).

¹⁸ O censo escolar se caracteriza como a principal pesquisa estatística referente à educação básica. É coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e realizado em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, envolvendo escolas públicas e privadas.

Sobre a idade, a maioria das professoras encontra-se na faixa etária que abarca dos 36 aos 50 anos, totalizando 69 (sessenta e nove) das 95 respondentes, o que corresponde a 73%. Das demais professoras, corresponde a 17% (16 respondentes) aquelas com idade de 26 a 35 anos e, corresponde a 10% as respondentes de 51 a 70 anos (10 respondentes). Chama à nossa atenção não termos professoras com menos de 25 anos atuando nas turmas de educação infantil.

Aqui caberia a pergunta: se é porque a escola está tendo um olhar especial para a importância do pré, da primeira etapa de educação na formação do cidadão e tem colocado como docentes nessas turmas, pessoas mais experientes na educação ou se, de fato, as professoras estão ingressando com maior idade na rede municipal? Nosso olhar, voltado para essas questões, fez o tratamento das informações e, no GRÁFICO 3, a seguir, é possível observarmos a quantidade e o percentual das pesquisadas com relação ao tempo de atuação na educação infantil.

GRÁFICO 3 – TEMPO DE ATUAÇÃO DAS PESQUISADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: A autora (2024).

Apenas 10 professoras atuam há menos de 1 ano (faixa etária de 31 a 50 anos) na educação infantil, o que corresponde a 10,5%. A maior parte das professoras, 64,2%, são profissionais com maior tempo de atuação não somente na

educação infantil (de 06 a mais de 30 anos¹⁹), mas possivelmente com maior tempo de atuação na rede pública. Isso denota, do nosso ponto de vista, uma preocupação da gestão escolar selecionar uma professora com maior experiência para ser a referência da turma de pré. Entretanto, também poderia ser uma preferência das próprias professoras, que atuando já há tempos na escola, se identificam com a educação infantil.

A fim de termos uma maior compreensão, voltamos o nosso olhar para os dados. Acreditávamos que as pessoas com maior idade estavam atuando há mais tempo na educação infantil, mas tivemos uma surpresa, pois a pessoa com maior idade (66 a 70 anos) atua de 1 a 5 anos na educação infantil. Isso pode denotar que esta profissional optou em atuar na educação infantil há poucos anos ou que fez o concurso há pouco tempo. Tabulamos os dados para compreendermos como estão distribuídas as faixas etárias com relação ao tempo de atuação na educação infantil, conforme a TABELA 7, a seguir:

TABELA 7 – TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E FAIXA ETÁRIA DAS PESQUISADAS

Tempo de atuação/Idade	26 a 30 anos	31 a 35 anos	36 a 40 anos	41 a 45 anos	46 a 50 anos	51 a 55 anos	56 a 60 anos	66 a 70 anos
Até 1 ano		1	3	3	3			
De 1 a 5 anos	3	4	4	5	5	2		1
De 6 a 10 anos	3	3	4	3	3			
De 11 a 15 anos	1	1	6	2	4	1	1	
De 16 a 20 anos			3	7	6	2	1	
De 21 a 25 anos			1	3	2	1		
De 26 a 30 anos					2			
Mais de 30 anos						1		

Fonte: A autora (2024)

Ao observarmos a TABELA 7 verificamos que a atuação de 16 a 20 anos na educação infantil começa na faixa etária de 36 a 40 anos. Entretanto, há profissionais de diferentes faixas etárias atuando de 1 a 5 anos. Isso pode indicar que pessoas com maior idade têm feito concurso público para profissional do magistério ou que, de fato, tem “migrado” do ensino fundamental para a educação infantil ou ainda, a própria preferência por essa etapa de educação, já citada anteriormente.

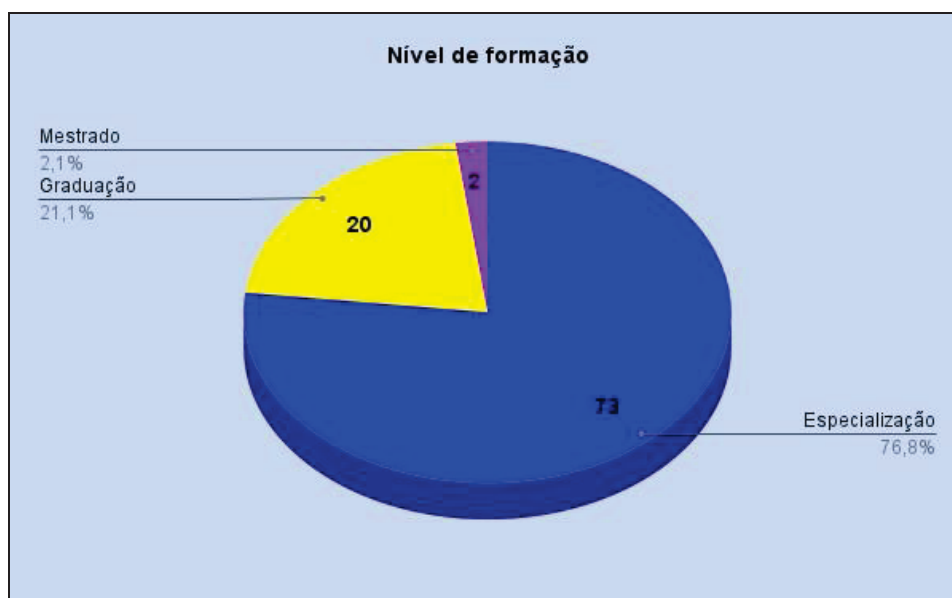
¹⁹ Dentre estas, apenas 1 professora atua há mais de 30 anos na educação infantil (com idade de 51 a 55 anos).

Nas análises dos questionários não foi possível responder essa indagação. Entretanto, nas entrevistas que ocorreram depois, das 6 (seis) entrevistadas, 5 (cinco) afirmaram ter escolhido atuar na educação infantil. Uma das entrevistadas, inclusive, relatou ter mudado de escola a fim de conseguir ser regente de uma turma de pré. Na escola de destino haviam sete turmas de pré e, a gestora, concordou previamente que ela assumisse a turma. Apenas uma das professoras entrevistadas, a Professora 90, relatou que assumiu a turma de pré porque não houve interesse de nenhum outro professor assumir a turma. Esta professora já tinha 20 anos de serviço na Rede Municipal de Ensino e somente tinha experiência no Ensino Fundamental, mas relatou ter se encantado com o trabalho na educação infantil e com as crianças²⁰.

Logo, pela amostra das entrevistadas, pudemos constatar que, de fato, as professoras que atuam na educação infantil, demonstram preferência por esta etapa de educação.

Outro dado pesquisado, foi o nível de formação das pesquisadas, conforme GRÁFICO 4, a seguir.

GRÁFICO 4 – NÍVEL DE FORMAÇÃO DAS PESQUISADAS



FONTE: A autora (2024).

²⁰ Como a Professora 90 trabalha em dois turnos na escola, em 2024, ela voltou a lecionar para o ensino fundamental. Existe uma professora da escola que atua na educação infantil há muitos anos no turno da tarde e, como há somente uma turma de pré pela manhã e outra à tarde, a Professora 90 optou em atuar com o mesmo ano (5º ano) pela manhã e tarde, a fim de, segundo ela, facilitar o seu planejamento e rotina.

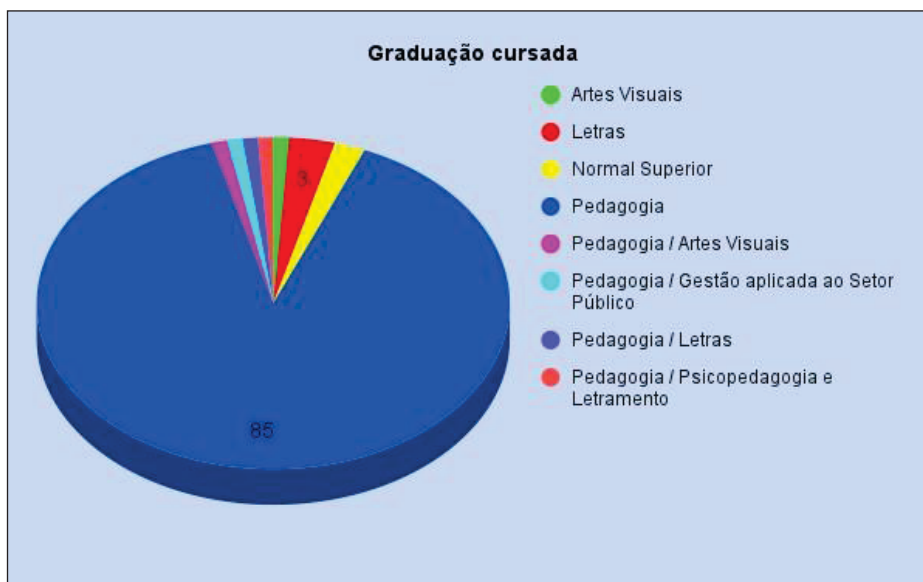
Com relação ao maior nível de formação, 73 (setenta e três) das 95 respondentes possuem pós-graduação, nível de especialização. Vinte (20) possuem a graduação como seu maior grau de instrução e 2 (duas) possuem Mestrado. É importante lembrar que:

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (Brasil, 2009a, p.4).

Nesse tópico, considerando a amostra analisada, podemos inferir que a rede municipal de ensino cumpre a obrigatoriedade do Ensino Superior para ingresso das professoras, instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Quanto à graduação cursada, podemos observar no GRÁFICO 5 que a grande maioria possui Pedagogia.

GRÁFICO 5 – GRADUAÇÃO CURSADA PELAS PESQUISADAS



FONTE: A autora (2024).

Das 95 professoras, 85 (oitenta e cinco) possuem (somente) Graduação em Pedagogia, correspondendo a 89,47%. Quatro (4) respondentes graduadas em Pedagogia possuem também outra graduação. Das demais respondentes, três (3) possuem formação em Letras, duas (2) em Normal Superior e uma (1) em Artes Visuais.

Além dessas informações que perguntamos no questionário no intuito de caracterizar a amostra, entendemos que o profissional professor precisa ter sua prática ancorada numa teoria, com base nos documentos orientadores, legislações, textos de pesquisadores da infância, a partir da qual possa desenvolver sua autonomia profissional para que construa sua autoria profissional. Assim, uma das perguntas dissertativas buscava investigar o conhecimento teórico de documentos norteadores da educação infantil, a saber: “Cite algumas legislações ou documentos orientadores da educação infantil que você conhece e que utiliza em sua atuação profissional.” Ao analisarmos as respostas, quantificamos e percebemos que a maioria das professoras citou 1 ou 2 documentos orientadores/legislações, conforme a TABELA 8:

TABELA 8 - QUANTIDADE DE DOCUMENTOS CITADOS E RECORRÊNCIAS

Número de documentos orientadores/legislações citados	Número de recorrências (questionários citando esta quantidade)
1	33
2	30
3	21
4	07
5	03
6	01
Total:	95

FONTE: A autora (2024).

Analisando a tabela, percebemos que, conforme vai aumentando o número de documentos citados, vai diminuindo o número de pesquisadas: ou seja, apenas uma professora cita seis referenciais teóricos e três professoras citam cinco referenciais. Entretanto, percebemos que embora o quantitativo de documentos citados seja vasto para essas 4 (quatro) professoras, apenas a Professora 8 citou documentos que realmente estão de acordo e são coerentes com a etapa da educação infantil.

Logo, quando uma pesquisa se preocupa apenas com dados quantitativos, sem fazer a análise dos mesmos, pode gerar uma interpretação rasa: considerar, por

exemplo, que as profissionais que citaram mais documentos, teriam maior conhecimento teórico que as que citaram apenas dois documentos. Nossa análise não demonstra isso. Faz-se importante afirmarmos que várias professoras que citaram apenas dois documentos, citaram documentos coerentes com a etapa da educação infantil.

O texto mais citado pelas respondentes foi o Currículo da Educação Infantil de Curitiba. Na TABELA 9, é possível observarmos as recorrências dos diferentes documentos citados:

TABELA 9 - DOCUMENTOS CITADOS E RECORRÊNCIAS

Documento/Legislação citada	Recorrências
Currículo da Educação Infantil de Curitiba	62
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	55
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	28
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	18
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)	13
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	11
Cadernos Pedagógicos	2
Escutas e olhares: as linguagens dos bebês e das crianças	2
Parâmetros Curriculares Nacionais	2
Plano Nacional de Educação (PNE)	2
A escola vista pelas crianças, de Júlia Oliveira Formosinho	1
Caderno de Educação Integral	1
Carta às cidades educadoras	1
Desenvolvimento da criança: físico, emocional, intelectual e social	1
Livros/vídeos	1
Objetivos do desenvolvimento sustentável	1
Parâmetros e Indicadores de Qualidade	1
Preste Atenção	1
Programa Mama Nenê	1
Proposta Pedagógica da Escola	1
Referencial Curricular da Educação Infantil do Paraná	1

FONTE: A autora (2024).

Os principais documentos orientadores nacionais da prática pedagógica na educação infantil, atualmente, são: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil (Brasil, 2009), citada por apenas 28 professoras (29% das respondentes) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), citada por 55 professoras (58% das respondentes). Concluímos que apesar de não serem documentos tão recentes, o conhecimento dos mesmos ainda não é do domínio das professoras que atuam nas escolas municipais de Curitiba, embora a maioria tenha mais de cinco anos de experiência na educação infantil e, que também, a grande maioria das professoras possua Graduação em Pedagogia e, também, Especialização.

O Currículo da Educação Infantil de Curitiba (Curitiba, 2020) se configura no principal documento municipal orientador da prática e foi citado por 62 (sessenta e duas) professoras, o que corresponde a 65% das respondentes. Logo, também não é do conhecimento da totalidade das professoras.

Percebemos que 13 (treze) profissionais citaram o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), que já representou avanços nesta etapa de educação. Esse é um número expressivo de profissionais, que corresponde a 14% dos respondentes, o que significa professoras com maior tempo de atuação na educação infantil. Cinco (5) professoras que citaram esse documento, citaram também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as demais, não as citaram. Entendemos como importante a atualização profissional, com relação às novas publicações de documentos nacionais para a infância.

Três (3) profissionais citaram documentos que são voltados para o Ensino Fundamental: os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), citados por 2 (duas) professoras e o Caderno de Educação Integral (Curitiba, 2021), que foi citado por 1 (uma) professora.

Outros documentos citados, apesar de serem referências para a educação infantil, não são documentos que permitem orientar a prática no cotidiano, como, por exemplo: o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) que é um plano de metas e foi citada por 2 (duas) professoras; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) que discorre sobre a proteção à criança e ao adolescente e foi citada por 11 (onze) professoras; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) que regulamenta o sistema de educação, mas que não orienta sobre o planejamento no cotidiano da pré-escola, citada por 18 (dezoito) professoras; o caderno do Programa Mama Nenê (Curitiba, 2022), que é voltado para as práticas com bebês

que ainda são amamentados e, considerando a faixa etária da pré-escola, não agrega nas práticas vividas, citado por 1 (uma) professora.

Tais citações desses referenciais teóricos parecem nos sinalizar de que existe **falta de dialogicidade entre a teoria e a prática**. Behrens e Prigol (2019) defendem que a docência é constituída pela pluralidade de saberes e pela vivência do dia a dia. Tanto a teoria quanto a prática são essenciais.

Nos dados demográficos observamos que somente 10 (dez) professoras atuavam há menos de um ano na educação infantil. As demais, ou seja, 85 (oitenta e cinco) professoras já atuam de 1 a mais de 30 anos na Educação Infantil. Dessa forma, seria interessante uma investigação a fim de pesquisar o porquê as professoras não têm conhecimento desses documentos ou não os utilizam em sua prática pedagógica. Analisar se tais profissionais não têm participado da formação continuada ou se na formação continuada tais documentos não têm sido apresentados/abordados junto aos participantes.

Com relação às seis professoras entrevistadas, as quais citaram na entrevista de um a três documentos orientadores (Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, Currículo da Educação Infantil de Curitiba), duas professoras citaram que tiveram acesso aos documentos na formação inicial, mas que foi de uma forma muito superficial e, que na formação continuada é que houve aprofundamento, ou seja, na dialógica entre teoria e prática.

[...] o que eu fui aprender foi quando eu comecei a trabalhar com a educação infantil, porque era muito raso, muito breve, o que eles ensinaram pra gente. Só na prática mesmo que eu comecei a aprender e entender como é feito e como essa identidade, ela tá muito viva ali na sala (Professora 62).

As outras quatro professoras entrevistadas afirmaram que tais documentos foram conhecidos por elas no processo de formação continuada em serviço, nos cursos ofertados pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

As professoras que preencheram os questionários, compreendidas como hologramas da rede municipal de educação de Curitiba, refletem a necessidade de reflexão sobre o conhecimento dos documentos orientadores para o trabalho na educação infantil na formação continuada.

Além disso, faz-se importante observarmos se a formação inicial, no caso a Graduação em Pedagogia, tem apresentado e discutido os documentos

e legislações nacionais atuais para a Educação Infantil. E se não tem apresentado, qual o motivo disso? Seria a priorização das discussões do Ensino Fundamental também na grade curricular da Universidade? Ou a falta de formação dos próprios professores da academia com relação a esta etapa de educação? Lembremos que a educação infantil também é um holograma que precisa estar presente no currículo da Universidade, assim como as demais etapas e modalidades da educação.

3.2.2.2 A dialogicidade entre família e escola: uma necessidade na construção do projeto pedagógico de sociedade

Ao observarmos a uniformidade/diversidade das respostas das professoras nos atentando às descrições delas sobre a diversidade das crianças e das famílias e, ao mesmo tempo, às convergências nas formas de agir, entendemos que essas ações, como um holograma, caracterizam a existência (ou não) de uma relação dialógica entre família e escola na educação infantil da rede municipal de educação de Curitiba.

Das 95 (noventa e cinco) professoras pesquisadas, 10 (dez) citaram que a família não participa ou que a participação é muito baixa:

A família pouco ou nada participa (Professora 65).

Não é muito atuante (Professora 40).

Não participa, dificilmente nas reuniões (Professora 82).

Não muito ativa (Professora 94).

De forma discreta, não compreende a importância dessa fase da vida (Professora 39).

Para a Professora 43, ainda não existe um protagonismo compartilhado, necessário à atuação das famílias junto à instituição da educação infantil:

A família infelizmente ainda não atua conjuntamente com a instituição: aparece somente em momentos em que são chamados, quase que convocados. A parceria família/escola ainda não é uma realidade pra nós (Professora 43).

Essa fala denota que há um interesse da escola em chamar as famílias, mas estas não estão presentes. Ao conversarmos com as entrevistadas, quando lhes foi perguntado sobre o protagonismo compartilhado, todas as entrevistadas

responderam que o protagonismo compartilhado se caracteriza na relação entre professor e criança, sem citar a família (APÊNDICE G). Após as professoras responderem, nós perguntávamos novamente sobre o protagonismo compartilhado, questionando se o mesmo incluía as famílias e de que forma, ao que todas as professoras responderam que sim, fazendo menção de diferentes formas. Talvez essa “não participação” das famílias, seja o que faz com que as professoras não consigam enxergá-las como protagonistas.

Um dos aspectos levantados pela Professora 90, para a não participação das famílias, é o fato de a escola estar localizada em região periférica da cidade:

Por se tratar de uma região periférica da cidade, contamos com pouca colaboração da família, que muitas vezes se restringe em apenas trazer até a escola. Coube a nós cuidar de muitos outros aspectos, relacionados ao bem estar da criança, como higiene, alimentação, vestuário. Avançamos no sentido em que somos valorizados e respeitados pela comunidade do entorno, que ao serem cobrados pelo seu papel familiar, buscam resolver da forma que melhor conseguem (Professora 90).²¹

Apesar da Professora 90 relatar sobre a não participação das famílias e a sobrecarga dos profissionais (higiene, alimentação, vestuário), ela cita que existe uma valorização da comunidade aos profissionais e, quando a família é cobrada, busca resolver. Isso denota que a não participação pode acontecer não somente porque a educação infantil não é valorizada, mas porque a família confia tanto nos profissionais e na escola, que acaba deixando de ter uma participação mais ativa.

Podemos inferir aqui dois aspectos importantes: o primeiro é a disjunção entre o trabalho dos pais e a própria vida. Parece que as famílias vivem um paradoxo: ou a dedicação ao trabalho ou o acompanhamento da vida dos filhos. As duas funções são importantes. O segundo aspecto está ligado à hologramaticidade da criança: quando a criança está na escola ela não perde a identidade de filho e ganha a de “educando”. Ela continua “filho”, “educando”, “criança”... em sua multidimensionalidade.

Talvez, como dito por uma professora, não seja a desvalorização do trabalho da escola, mas justamente o contrário. A família sente tanta confiança no trabalho da escola que, enquanto a criança lá está, fica confortável em viver a sua vida, tão

²¹ Ao analisarmos tal resposta, fomos observar e classificar em planilha as escolas que as dez professoras atuam, para verificar se faziam parte apenas de uma regional. São cinco as regionais citadas, entretanto, quatro das dez professoras que citam a não participação das famílias na escola fazem parte da Regional Cajuru.

corrida, tão agitada, com tantas coisas por fazer. Essa vida desenfreada que todos nós vivemos e que não conseguimos desacelerar. Parece que o fazer se sobrepõe ao viver, o ter se sobrepõe ao ser... Dessa forma, até os convites para uma integração ente criança e família, ao invés de serem algo prazeroso para a família, se torna um peso: “como vou me ausentar do trabalho?” “Como vou deixar de trabalhar nesse dia e não ter o dinheiro que preciso?” A fala da Professora 90 na entrevista, expõe essa disjunção:

Acredito que a família é fundamental, mas daí é uma maneira bem complicada: incluir a família na escola... Muitas vezes os pais quando falam em escola, eles acreditam que colocou a criança pra dentro da escola, fechou o portão, acabou a minha responsabilidade, né, não tenho mais essa responsabilidade: “escola é escola”, “casa é casa”, e ninguém mais tem essa responsabilidade. Acredito que daí falar sobre esse protagonismo compartilhado, seria uma responsabilidade bem, complicada, da gente conversar dentro da escola, né? Convidar os pais pra participar, pra ter esse compartilhamento assim dentro da escola seria bem complicado (Professora 90).

Se formos trazer à memória o passado das instituições de educação infantil, lembraremos que a família não era presente no espaço da creche, até porque, esta instituição foi criada justamente para que a família pudesse trabalhar. As concepções do passado referentes à educação da infância podem estar alterando a maneira de se pensar a educação infantil nos dias de hoje, em virtude de paradigmas ainda presentes, que trazem uma disjunção entre escola e família.

Logo, essas disjunções de trabalho/escola/vida; criança/educando precisam ser superadas para que a família entenda que sua participação é necessária na educação do seu filho nesse sistema que é a escola, pois é também uma educação para a vida e dialoga com a educação domiciliar, bem como para a educação da sociedade que queremos.

A Professora 70, cita que a participação acontece

[...] apenas nos encontros da família na escola: Acho muito escassa a relação família e escola dentro da escola. CMEI é outra linha. Porém, nas escolas, há um distanciamento, pouca participação, poucos projetos que envolvam a família.

Interessante observarmos que no CMEI, possivelmente um contexto que a professora também atua ou que já atuou, a participação das famílias é maior. Recordamos que na introdução desta tese falamos de algumas diferenças da

educação infantil dos CMEIs e das escolas e, esta diferença de participação das famílias não foi um aspecto citado por nós. Enquanto a turma de Pré no CMEI é a turma de crianças com maior idade, nas escolas ela é a turma de crianças com menor idade. Sendo assim, entendemos que nas escolas, tal aspecto poderia ser um chamariz das famílias à participação.

O atendimento nos CMEIs é integral, assim como na escola da professora 58 que relata ver “[...] pouco envolvimento da família na minha turma pelo fato de ser integral. Porém tenho tentado trazer propostas onde eles possam contribuir de alguma forma”. Possivelmente, esta família que necessita da educação de sua criança em tempo integral, é também a família que trabalha no período integral.

Nos relatos dos questionários, as professoras parecem desejar a participação das famílias:

A família é parte fundamental para o desenvolvimento integral da criança, portanto deve estar sempre presente. [...] (Professora 67).

O papel da família envolve responsabilidade, afeto e transmissão dos valores. Sem a família a escola não é capaz de oferecer suporte emocional e afetivo, essenciais para o desenvolvimento da criança (Professora 31).

As respostas das professoras sobre a participação da família na escola foram analisadas e aquelas participações com maiores recorrências podem ser observadas na tabela a seguir:

TABELA 10 – PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Formas de participação	Recorrências
Atividades de Integração	42
Reuniões	35
Agenda/Comunicados	22
Projetos Pedagógicos	19
Entrega de pareceres	08
Murais	04
Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF)	01

FONTE: A autora (2024).

A forma de participação da família na educação infantil mais citada pelas professoras, tendo 42 (quarenta e duas) recorrências, se dá por meio das **atividades de integração** em que são chamadas, normalmente em sábados letivos,

conforme explica a Professora 45: “[...] Estas propostas são planejadas visando a integração escola/família e a apresentação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças considerando as especificidades de cada turma.”

Nessas atividades de integração estão contempladas as festas, apresentações, a avaliação institucional (prevista para acontecer anualmente, com base no documento Parâmetros e Indicadores de Qualidade), o dia da família na escola e outros eventos, os quais, normalmente, acontecem em sábados letivos, conforme as falas das professoras:

Em sábados letivos em integração com a família (Professora 36).
 Nos sábados de integração com às famílias (Professora 52).
 Nos encontros com as famílias (Professora 29).
 Por meio da Integração das famílias na escola (Professora 15).

Sobre os momentos de integração, a baixa adesão das famílias foi comentada pela Professora 30:

Na maioria das vezes apenas quando convocada. Apesar da instituição ter alguns momentos reservados no calendário escolar para integração com as famílias, ainda temos pouca adesão. Na última data prevista para esse momento tivemos nove, de vinte e cinco crianças e, alguns, apenas um integrante por família (Professora 30).

As professoras citaram também a participação das famílias em **reuniões**, a qual teve 35 (trinta e cinco) recorrências, na qual a maioria, parece entender que a participação da família se dá somente quando solicitada pela escola:

Reuniões, quando solicitada sua presença (Professora 6).
 Participando das reuniões e sempre que são solicitados (Professora 93).
 Participa de forma significativa, quando **convocados** para reunião, escrevendo suas dúvidas e angústias via agenda e outros (Professora 35).

Essa falta de participação ativa das famílias, ou seja, a participação sem ser convocada (ou até mesmo cobrada) fica evidente na fala da professora 79:

Em minha turma são **poucas** famílias que participam, lendo a agenda da criança diariamente e comparecendo quando convocados para conversas e reuniões (Professora 79).

Como esta professora faz parte de uma escola da Regional Cajuru, que teve cinco respondentes do questionário, fomos olhar as demais respostas para observar se essa pouca participação também é observada pelas outras professoras.

Não muito ativa (Professora 94).

A família participa nos chamamentos realizados constantemente pela escola, construção de brinquedos, acompanhamento das propostas, convite para contar história, entrega dos pareceres, entre outras ações (Professora 71).

Por meio das apresentações e mostra cultural (Professora 85).

Parceira indispensável (Professora 75).

Apesar de serem respostas diferentes, fica evidenciado que há iniciativa de chamamento da escola para participação das famílias. Somente na fala da Professora 48, que também cita a participação das famílias em reuniões, parece que a iniciativa vem da família, sem ser necessário o chamamento pela escola: “Vem na escola para saber da aprendizagem, comportamento, o que estão aprendendo, falar se estão fazendo atendimento médico, nas festas” (Professora 48).

A comunicação via **agenda** foi uma das formas de participação grandemente citadas pelas professoras, com 22 (vinte e duas) recorrências.

São participativos via agenda e contribuição em determinadas propostas (Professora 42).

[...] contatos via agenda, na solicitação de materiais (Professora 64).

A família participa, vistorando as agendas e cooperando com a escola quando solicitado (Professora 63).

Nessa participação, via agenda ou comunicados, parece que o papel da família se resume em comparecer quando convocados e, a expectativa de várias professoras nessa participação, é que a família colabore com itens a serem comprados ou enviados para a escola, os quais tiveram dez recorrências.

Enviando materiais solicitados e visitando exposições (Professora 16).

[...] os pais sempre mandam doações, como recicláveis e alimentos para nossa oficina culinária (Professora 37).

Quatro professoras, no total, citaram também outra forma de comunicação com as famílias: o aplicativo *WhatsApp*, em que uma das professoras (Professora 69) citou que inclusive são enviadas fotografias do cotidiano da escola.

Outra forma de participação das famílias citada foi a **entrega de pareceres descritivos**, tendo 8 (oito) recorrências. A participação se dá:

Nas integrações com as famílias e a qualquer momento que seja necessário falar sobre a criança, entrega de pareceres (Professora 13).

Os **murais e exposições dos trabalhos infantis** foram lembrados por quatro (4) professoras, como importante espaço para a participação das famílias, no sentido de elas poderem acompanhar o que está sendo trabalhado na escola. As respostas da Professora 3 e Professora 60 são exatamente iguais ²² e afirmam:

As propostas realizadas pelas crianças são expostas e atualizadas quinzenalmente para apreciação das famílias, por meio do mural na entrada, para que as famílias possam acompanhar o processo de aprendizagem e as vivências na Ed. Infantil. Fazemos o dia da família na escola, a qual estas participam de uma proposta pedagógica com os filhos, promovendo uma maior interação com as famílias. Inserimos as famílias em alguns projetos pedagógicos, de forma que esta possa participar e contribuir (Professora 3 e Professora 60).

A Professora 45 destaca, em sua entrevista, a necessidade da exposição das produções das crianças, não somente para que as famílias acompanhem, mas os demais profissionais da escola também, numa estratégia que dê visibilidade às singularidades da educação infantil:

Comunicar o que acontece é importante, porque são poucas pessoas que conhecem o nosso trabalho no dia a dia. As famílias compreendem, mas não sabem como é o dia a dia na educação infantil ou mesmo dentro do ambiente escolar né, como se desenvolve um trabalho ali. Porque as crianças nem sempre chegam contando. Tem criança que não conta, só fala "eu só brinquei". [...] como eu estou num ambiente que divide com o ensino fundamental até quando você expõe a proposta, conversa com os colegas, você também acaba colocando como é que funciona a educação infantil para seus pares também, não é só para o adulto que cuida da criança na família, mas para o adulto que vê aquela criança ali, passa na sala enquanto elas estão ali brincando. Mas aquela brincadeira tem um embasamento teórico, não é só o brincar pelo brincar. E tem os momentos do brincar, que também são importantes (Professora 45).

Quando a professora da educação infantil, tem clareza do seu trabalho, tem conhecimento da teoria e esta embasa a sua prática e, ainda, comunica o seu trabalho, a visibilidade da educação infantil e suas singularidades se manifestam, inclusive entre os seus pares, podendo ser uma possibilidade para a diminuição de

²² Ao nos depararmos com esta resposta igual, fomos observar e percebemos que as duas professoras (Professora 3 e Professora 60) atuam na mesma escola e, deram todas as respostas iguais para cada pergunta do questionário. Há mais uma professora dessa escola, a professora 93, mas esta deu respostas de sua própria autoria às perguntas..

práticas escolarizantes, sem significado, descontextualizadas e preparatórias, na primeira etapa de educação.

Ainda sobre a participação das famílias, a Professora 18 cita o “dia da família” na escola. Embora haja uma boa participação, entendemos que o dia da família na escola precisa ser todos os dias, tendo a participação no cotidiano da criança. É interessante observarmos a fala da Professora 89, que afirma: “Algumas famílias estão sempre presentes no dia a dia em momentos informais, nos momentos mais formais elas participam de forma esporádica.” Entretanto, esses momentos informais são muito importantes para que a equipe da escola observe as famílias, seja nos momentos de entrada e saída, na frequência da criança, na participação da família diariamente, via agenda, no envio de materiais solicitados, no comportamento das crianças. Assim, em uma relação positiva entre escola e família, é possível que as famílias possam “[...] ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano” (Brasil, 2009a, p.13).

A Professora 45, em sua entrevista, destaca a interação e, inclusive a interação com as famílias, como um dos princípios balizadores do seu trabalho e cita um exemplo interessante:

[...] você percebe ali que a criança está com algum problema no desenvolvimento. Quando você fala: “Olha, menos telas, mais jogos de tabuleiro, mais livros físicos...” Eu também, estou, através da interação com essa família, propondo uma questão lúdica para que favoreça o desenvolvimento da criança. Não só falar “olha, menos celular” é mais tempo com eles. Eu tenho que propor alguma coisa para a família entender que a gente não tá sendo contra [os celulares], porque as crianças nasceram num mundo diferente do nosso. Não tem como eu proibir. Então, assim, as interações e as brincadeiras elas pautam tudo, todas as nossas ações, não só quando você está fazendo uma proposta, mas quando você conversa com a família. Tem algumas famílias que são bem conscientes: colocam tempo pra criança ficar na tela, mas tem outras que não, porque acham que é interessante pra criança porque ele domina, rapidinho ele domina, realmente, só que nem sempre isso é positivo. Começa a afetar o desenvolvimento (Professora 45).

As tensões e conflitos entre escola e família também existem. Nem toda família vai aceitar essa intervenção da professora e, muitas vezes, negará para a professora e para si mesmo, que seu filho ou filha está passando muito tempo no celular. Como diz Morin (2000) a interpretação da realidade é sempre uma produção humana: dessa forma, o professor pode enxergar a realidade de uma maneira, mas

a família enxerga de outro modo. Faz-se necessário o olhar de todos (escola/família/sociedade), em uma relação dialógica, para a proteção da criança e seu bem-estar.

Os profissionais da escola devem estar atentos visando observar algum tipo de negligência, violência, descuido, superproteção, a fim de que eventuais encaminhamentos possam ser pensados:

[...] a gente enquanto escola, instituição, vou falar da parte que eu trabalho no setor pedagógico, a gente faz de tudo para trazer essa família para dentro da escola, a gente tenta de todos os meios, assim, trazer essa família pra dentro da escola, principalmente assim, os estudantes faltosos, a gente fica em cima. O professor sempre passa pra direção: são cinco faltas consecutivas ou sete alternadas. A gente já passa pra direção pra buscar aquela família pra saber o que está acontecendo. Inclusive teve casos de famílias assim que a gente pegou tanto no pé que a família saiu da escola. Transferência, porque não aguentou (Professora 47).

Esse exemplo nos provoca quanto à necessidade do trabalho não somente da escola nesse contexto, mas da mantenedora, em uma articulação global, sistêmica, visto que essa é uma família que irá para outra instituição. Nesse sentido, há a necessidade da Rede de Proteção e do Conselho Tutelar terem um papel ativo e ágil na resolução dessas situações, procurando resguardar o direito da criança.

Foi na fala de uma única professora que um órgão colegiado da escola foi citado: a **Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF)**: “A família é a base da criança, portanto ela está incluída na escola, nas atividades cotidianas, na acolhida, nas atividades de sábado de integração, APPF e outros” (Professora 4). Ressaltamos a importância dos órgãos colegiados. O Parecer 20/2009, afirma que:

O reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, é central à garantia de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças. Esse fundamento reforça a **gestão democrática** como elemento imprescindível, uma vez que é por meio dela que a instituição também se abre à comunidade, permite sua entrada, e possibilita sua participação na elaboração e acompanhamento da proposta curricular (Brasil, 2009a, p.11).

Os órgãos colegiados são uma das principais oportunidades de participação da família na gestão da escola, de forma representativa, garantindo a gestão democrática, a consideração dos saberes comunitários e uma relação positiva com a comunidade. Se o foco da escola é o educar para a vida e se o conhecimento, como

diz Morin (2000) é sempre uma produção humana, uma interpretação da realidade (e cada família, cada indivíduo tem a sua) e, ainda, se o Parecer 20/2009 propõe o foco no desenvolvimento da sociedade, é mister que a família não somente tenha esse espaço garantido pela escola, mas que de fato, a própria família reconheça a importância desse espaço e o assuma.

A não-participação das famílias e/ou uma participação mais passiva pode estar relacionada a muitos fatores. Um deles, a própria cultura escolar que, como já dito anteriormente, em outros tempos na educação da infância, fazia justamente essa disjunção entre família e o local de cuidado da criança. Será que na cultura escolar de fato existe uma cultura do acolhimento às famílias? Será que as famílias compreendem a necessidade de participação? Outro ponto é analisar a cultura de cada escola, a cultura local: a escola proporciona o acolhimento ou entende que a proximidade da família na escola pode gerar tensões, vistas talvez como desnecessárias, por não entender a importância das culturas plurais na construção do Projeto Político Pedagógico da escola?

A família na escola, é como uma trama da sociedade: é nos momentos de discussão que podem ser definidas muitas diretrizes e decisões para a educação das crianças, sejam estas decisões sobre questões financeiras, mas também decisões sobre atividades extracurriculares, projetos pedagógicos, festas populares que devem ou não ser comemoradas e outras discussões que perpassam sobre o ideal de sociedade que queremos. A BNCC afirma que:

[...] para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (Brasil, 2018, p.36 e 37).

Uma das entrevistadas, a professora 8, cita uma situação que aconteceu em seu cotidiano:

Um exemplo, eu tenho uma criança que a família não gosta que leia livros que falem sobre bruxas, então, eu tenho esse respeito por esse desejo da família, então, se eu vou fazer uma leitura eu não privo as demais mas eu falo para ele “você quer dar uma voltinha, a profe vai contar essa história”. Então, agora eu tenho uma estagiária que sai, dá uma voltinha e ele entende isso, que eu não tô colocando ele pra fora, mas eu entendo isso como sendo um protagonismo respeitoso com as famílias.

A Professora 8 percebeu que a família da criança não gostava das histórias de bruxa porque não autorizou a criança a ir a uma visita no Bosque Alemão. Desde então, ela passou a perguntar para a criança referida se gostaria ou não de ouvir a história selecionada para aquele dia. As questões culturais podem gerar tensões e conflitos na construção do currículo local e, necessitam de diálogo para serem vividas no cotidiano. Esse diálogo envolve as pessoas que convivem na escola (crianças, professores e famílias), mas também a convergência com os documentos orientadores nacionais e o próprio Projeto Político Pedagógico da escola (por isso a necessidade desse documento ser escrito na coletividade).

A gente compartilha, mas não que a família venha determinar aquilo que a gente vai fazer então, como o exemplo que eu dei [da contação de histórias de bruxas] é um exemplo que não fere uma aprendizagem das crianças e também não interfere naquilo que é a proposta da nossa rede, do nosso currículo. Então se a gente tem essas propostas recorrentes eu preciso fazer sim. Se a família não aceita, a gente tem que conversar, conversar e conversar. Mas não que ela vai dizer “eu não quero que faça” ou “que você leia nenhum tipo de história, só eu vou ler”. Isso aí não dá. Mas, sim, se é por uma questão religiosa que a família não aceita e que ele escuta outras histórias pra mim tá tudo certo (Professora 8).

As questões culturais, tensões, conflitos e a necessidade de dialogicidade estão presentes no cotidiano: na escola em que a pesquisadora atua, recentemente, surgiu uma polêmica sobre a divisão de lanches pelas crianças. A escola fornece o lanche, mas as crianças têm o direito de levar também, desde que sejam lanches saudáveis, ou seja, não são permitidos itens como refrigerantes, bolos recheados, salgadinhos e outros. Entretanto, há crianças que não levam lanche e tem vontade de comer, de partilhar o lanche dos amigos. Alguns pais não gostam e reclamam porque entendem que sua criança comerá menos. Outros pais, apreciam e, às vezes, enviam até mais para que sua criança possa dividir. Essa situação, vista de modo corriqueiro, parece não ter muita importância, mas indo para além de como a criança sente e percebe, tal situação remete ao projeto de sociedade que estamos criando: divide-se o lanche ou não?

Essa não é somente uma questão de valores sociais, mas, também, econômica porque sabemos que muitas famílias até gostariam de enviar lanches para as demais crianças, mas não têm condições. E se a escola oferta o lanche, tais crianças deveriam então comer somente o lanche da escola? Vejamos o quão importante é a participação das famílias nesse cotidiano, aparentemente tão simples,

mas não: é um cotidiano dinâmico, complexo, repleto de imprevisibilidades, desafios, paradoxos e dualidades, em um processo de entrelaçamento das culturas escolares, culturas familiares e culturas da e para a infância (Barbosa, 2007), que constroem, diariamente, a sociedade que vivemos e que também transformamos.

Entretanto, percebemos pelos relatos dos professores nos questionários e entrevistas que, em raros momentos, a família tem essa iniciativa de participação. Até mesmo quando solicitada, sem precisar estar fisicamente presente, não participa em alguns momentos:

Então, tem aquelas crianças, por exemplo, se eu for fazer uma proposta... E aconteceu esse ano: eu queria trabalhar a história do nome com eles, tinha família que não mandou, teve família que não mandou, então eu tenho que levar em consideração o contexto familiar daquela criança, porque eu sei que muita coisa não depende dela depende de algo que vem da família, da realidade que ela vive, do contexto, de tudo... Porque às vezes a criança vem, cai de paraquedas aqui na escola e eu sei que eu não posso contar com nada da família, né? Então, tem a necessidade e a importância da família participar, só que a gente sabe que dentro da nossa realidade não acontece (Professora 47).

Um ponto fora da curva, como dizemos, foi a fala da Professora 54, onde a presença da família na escola parece ser constante, ao afirmar que estas participam das pesquisas presentes no planejamento.

A família por ser o primeiro contato da criança com a sociedade está sempre presente nos momentos, participando das entregas de parecer e das pesquisas norteadoras para o planejamento (Professora 54).

A participação da família no **projeto pedagógico**, extremamente importante, foi citada por 19 (dezenove) profissionais e é defendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil:

Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem (Brasil, 2009a, p13).

As professoras detalharam algumas formas dessa inserção das famílias no projeto pedagógico:

No dia a dia, envolvendo-se nas vivências. Exemplos práticos: resposta de informes sobre as famílias, escrita da receita preferida da criança, escrita das brincadeiras preferidas em sua infância, realização de jogos enviados, recebimento das mascotes, entre outros (Professora 2).

As famílias são convidadas a participarem dos momentos em integração, bem como contribuir para a organização de propostas em que a cultura e os saberes são levados em conta (Professora 23).

Algumas famílias participam das propostas e projetos trabalhados na escola recebendo pesquisas para casa, incentivando a participação dos familiares neste percurso [...] (Professora 62).

Contribuindo com o envio do que é solicitado, participando dos encontros e reuniões, dialogando em casa sobre o que vivenciou na escola (Professora 11 e Professora 81).²³

A afirmação que as professoras 11 e 81 fazem, é de extrema importância: dialogar em casa sobre o que vivenciou na escola. Aqui enxergamos a criança como aquele fio, que faz parte da trama da educação infantil e, que ao levar seus saberes e dialogar com suas famílias, ou ao trazer aspectos do seu convívio familiar, acaba criando outras tramas na sociedade, influenciadas pela sua cultura, por meio de uma relação dialógica, tanto na escola quanto na família, ampliando os saberes e construindo cultura. Na entrevista, a Professora 62 cita uma prática com esse ir e vir, entre escola e família:

Também envolve as famílias, porque muitas vezes a criança leva o que ela aprende ali nas interações e brincadeiras, ela leva pra casa e às vezes ela até traz alguns elementos pra gente poder compartilhar com as outras crianças. Vou dar um exemplo do Theo [...] Ele levou pra casa um mundinho (planeta) que a gente fez do Pequeno Príncipe e, no outro dia, ele trouxe uma caixinha toda assim decoradinha com o universo, fez todos os planetas e colocou o planetinha dentro [...] Aí eu perguntei pro Theo por que ele trouxe, ele falou que a irmã dele também fez um projeto sobre o Pequeno Príncipe. Então envolve a família sim (Professora 62).

Na entrevista da Professora 23, além de ela envolver as famílias na construção dos livretos no qual as crianças criavam os enredos das histórias e solicitar “colaborações” para a prática, ela realizou uma pesquisa para saber quais as histórias que os pais das crianças gostavam de ler na infância.

²³ Ao nos depararmos com esta resposta igual, fomos observar e percebemos que as duas professoras (Professora 11 e Professora 81) atuam na mesma escola e, deram todas as respostas iguais para cada pergunta do questionário. Há mais uma professora dessa escola, a professora 32, mas esta deu respostas de sua própria autoria às perguntas.

Tudo que nós fomos fazendo nós fomos comunicando as famílias e pedindo ajuda, por exemplo, no acesso às plataformas de leitura, não só “Elefante Letrado”, mas tem outras plataformas também, no cuidado em estar fazendo com a criança a proposta da sacola literária que vai pra casa, né, então nesse cuidado de estar lendo com a criança, fazendo um pequeno relato do que a criança gostou [...] Um dos livros a história se passava num piquenique. Então foi ideia deles. E aí, surgiu então dentro dessa proposta, um adendo: “então vamos fazer uma lista do que nós queremos nesse piquenique”. E aí eles resolveram que eles queriam fazer coisas diferentes, não queriam guloseimas. Teve uma criança que pediu pra trazer panqueca. E aí, a gente foi conversar com as famílias: “olha, teu filho quer trazer panqueca...” “Tudo bem, eu mando!” A mãe mandou uma travessa enorme de panqueca! Os pais realmente gostam. As professoras chamam as famílias pra essa aventura. Eu entendo que existe esse compartilhar com as famílias; as famílias também se tornam de certa forma, protagonistas. Porque você veja, nesse projeto inclusive a gente mandou a pesquisa pra casa, pra ver quais eram as histórias que eles já tinham ouvido falar, que eles já tinham lido na infância e qual história que tinha marcado a sua infância, por exemplo. E aí vieram vários relatos. Aí nós começamos ler as histórias que os pais tinham lido (na infância) (Professora 23).

Nessa fala, percebemos o quanto escola e família tem uma relação de proximidade: a cada passo da proposta realizada pela professora, ela comunica as famílias, solicitando ajuda seja para acesso à leitura física e virtual de livros, no relato da criança, na contribuição de alimentos e, principalmente, em algo que será marcante na vida das crianças: saber quais histórias seus pais gostavam de ouvir quando foram crianças. Aqui, a multidimensionalidade desse pai e dessa mãe se revelam à criança: seus pais também já viveram uma infância, diferente da infância atual, mas talvez com algumas similaridades... Quem sabe se pais e filhos não têm a mesma história preferida?

Essa multidimensionalidade das crianças, que trazem a cultura da sua família para dentro da escola, na perspectiva do princípio hologramático, está visível para algumas professoras, o que ficou evidenciado nas entrevistas:

Penso também que a gente, olhando para as famílias, no meu caso eu tenho 25 crianças, então eu tenho 25 estruturas de família, então eu penso nesse protagonismo também das famílias, por conta disso (Professora 8).

[...] o princípio da equidade na educação infantil, não pode considerar que as crianças são todas iguais: elas não são, não são. Primeiro que são pessoas que são indivíduos, né? São sujeitos com as suas particularidades, mas assim pensando, tem crianças que têm uma família que tem uma base mais sólida. Não vou dizer que não tem estrutura, existe a estrutura da minha família, existe a estrutura da sua família; todas as famílias tem uma estrutura, mas, por exemplo, tem crianças que são órfãs de mãe. Como que eu, professora, vou tratar isso pelo princípio da equidade? Como que eu posso incluir essa criança sabendo que ela não vai ter uma mãe que vai

fazer a panelada (se referindo ao piquenique e preferências das crianças sobre o que levar)? (Professora 23).

Pensando também que não posso deixar de ofertar as coisas, as propostas pras outras crianças porque aquela família não vai participar, já fiz proposta de trazer as famílias pra gente fazer bolacha na escola tá? E aí assim, de vinte e seis crianças eu acho que duas não vieram, aí algumas mães assim ficaram duas ou três, aí a mãe ficou com dó, daí pegou aquela criança pra fazer bolacha junto com ela... Mas é aquilo: a gente fica até meio dividido porque é aquela questão: aí que dó daquela criança que viu os pais chegando, e a mãe dela não veio, mas eu não posso privar também o meu outro estudante de viver esses momentos dentro da escola, dentro das propostas, então a gente fica meio dividido (Professora 47).

Faz-se necessário enxergarmos a heterogeneidade de cada criança/família que compõe a comunidade educativa. Enquanto indivíduos somos complexos: racionais e afetivos; do trabalho e do jogo; da empiria e do imaginário; delirantes e racionais; do choro e do sorriso (Morin, 2000). Cada criança, cada sujeito cognoscente carrega em si um holograma da sociedade e, é necessário que a escola proporcione a sua participação, com vistas a construção de um projeto educacional voltado para a vida em sociedade, ou seja, o processo educacional é uma decisão política acerca do futuro da sociedade (Brasil, 2009c).

O papel da escola, considerando a diversidade das famílias não é unificar o pensamento, mas tornar visível esse multiverso de ideias, de valores, de cultura e sensibilizar sobre a importância da ética, da solidariedade e do respeito à liberdade e autonomia. Tais valores estão presentes (ou ausentes) na sociedade e também o estão na escola, o que pode gerar degradação ou regeneração (Morin, 2017). Depende da escolha que fazemos a cada dia.

Não existe uma fórmula secreta, uma conduta rígida para uma sociedade ética, solidária e respeitosa: existe uma estratégia, que é o pensar bem: compreender comportamentos analisando contextos; reconhecer a complexidade humana, social, histórica; vigiar a ética, estabelecendo diariamente a solidariedade e responsabilidade (Morin, 2017). Sobre essa dialogicidade entre a escola e família, as Diretrizes Curriculares Nacionais afirmam: “[...] o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças” (Brasil, 2009, p.13).

A escola é uma reunidora e pacificadora das relações humanas, exercitando não somente o “fazer” no ensino, mas também o “ser”, pois atua

diretamente com a formação humana, seja nas reuniões, integrações, comunicação via agenda e em todas as formas de contato com a criança e com a família, que também se configuram num projeto pedagógico. Para isso, é necessária a superação da disjunção escola/vida, citada no início deste subitem.

Compreendemos a necessidade da dialogicidade que existe numa associação complexa constituída de instâncias necessárias para o desenvolvimento de um fenômeno auto-eco-organizado (Morin, Ciurana, Motta, 2003): ora, escola e família constituem instâncias que se complementam, que concorrem e/ou que se antagonizam no processo de protagonismo compartilhado quando consideramos a educação infantil das crianças, com vistas à construção de uma sociedade ética, responsável e solidária.

3.2.3 Criança, professor e família: sujeitos cognoscentes e suas relações recursivas

Nos questionários, pudemos observar a compreensão dos professores sobre a intencionalidade pedagógica do professor e como ela se manifesta em sua prática cotidiana. Nosso objetivo era investigar se, de fato, os professores entendem a recursividade do protagonismo compartilhado na educação infantil, ou seja, que o planejamento pode partir dos interesses das crianças, mas que também existe a intencionalidade docente, que traz em seu bojo a necessidade de elaborar propostas a partir da observação dos saberes das crianças e de suas necessidades, em um processo espiralado, contínuo, dinâmico e imprevisível.

Pautados no princípio do sujeito cognoscente (Morin et.al., 2003) entendemos que professor e criança não refletem a realidade, mas constroem-na, interpretam-na por meio de sua atividade mental, de seu pensamento, de seu esforço em descobrir, de conhecer. Ao considerarmos o sujeito cognoscente, o conceito de conhecimento também se modifica: não é informação ou dados, não é externo ao sujeito; não é o que se passa e acontece exteriormente; é um processo interno ao sujeito, é a significação e organização que o sujeito (criança/professor/família) fazem em seu interior, é o sentido pessoal, é aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca (Bondía, 2002).

Como já citamos anteriormente, o princípio do sujeito cognoscente dialoga muito com o conceito de experiência trazido pela BNCC (Brasil, 2018): por mais que várias crianças (ou professores) tenham as mesmas interações, isso não significa que a construção de um conhecimento ou aprendizagem se dará da mesma forma. A apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade é de suma importância e é realizado por meio das interações sociais: entretanto, o ser humano é um sujeito ativo na apropriação e na produção de cultura, o que necessita olhar para os processos que acontecem internamente, conforme orienta o princípio do sujeito cognoscente.

Considerando os sujeitos cognoscentes - criança e professor - e a recursividade de suas relações (protagonismo compartilhado), faz-se necessário falar sobre o planejamento e a prática pedagógica no cotidiano da educação infantil. No questionário, umas das perguntas tinha como objetivo investigar como é organizado o planejamento das professoras e como acontece a sua efetivação.

3.2.3.1 A periodicidade do planejamento e suas revelações sobre a criança e o professor como sujeitos cognoscentes

Ao fazermos uma leitura inicial das respostas dos questionários e, a partir da compreensão do todo, identificamos periodicidade e formas com que as professoras realizam o planejamento. Importante ressaltarmos que todas as professoras responderam que fazem planejamento. Várias delas não citaram a periodicidade com que realizam o planejamento, entretanto, algumas citaram, conforme TABELA 11 a seguir.

TABELA 11 - PERIODICIDADE DO PLANEJAMENTO

Periodicidade do planejamento	Recorrências
Semestral, semanal e diário	1
Semestral e diário	1
Mensal	2
Quinzenal	3
Semanal	24
Diário	5

FONTE: A autora (2024).

Abaixo, destacamos algumas falas das professoras que fazem um planejamento com periodicidade mais espaçada.

O planejamento de ensino é semestral e o plano de aula é diário (Professora 4).

Realizo a proposta semestral, semanal e diária. O documento norteador é o Currículo da PMC de Educação Infantil. O planejamento se dá através da reflexão e escuta atenta (Professora 2).

Ao realizarem a proposta **semestral**, percebemos, conforme a fala das Professoras 2 e 4, a explicitação de que também há a preocupação de planejarem e replanejarem com menor periodicidade, reafirmando o conceito da intencionalidade para além do registro das intenções iniciais, mas enquanto ação consciente, reflexiva e crítica, possibilitando o redimensionamento da prática a partir de observáveis.

Somente duas professoras citaram que realizam o planejamento **mensalmente** e três **quinzenalmente**. Quando observamos algumas respostas como estas, de um planejamento a longo prazo (semestral/mensal/quinzenal), percebemos as contradições na própria resposta com relação à intencionalidade docente e a escuta e observação atentas da criança pelo professor. Assim, fazendo uma análise horizontalizada, de todas as respostas, percebemos essa transição entre o “ser” e o “vir a ser” dos docentes.

Pesquisar em educação implica algumas características específicas, pois trata-se de trabalhar com algo relacionado aos seres humanos, ou seja, com o mundo e a vida dos seres humanos. Sim, porque o seu objeto de estudo é a experiência humana em suas múltiplas dimensões pessoais e existenciais. Mas não esse ser “coisificado” e, sim, esse ser tensionado entre o que se vive e o que se aspira ser. É esta tensão existente entre o ser e o vir-a-ser que ilumina e dá sentido ao ato de educar. Portanto, o foco da pesquisa educativa é este “ser” educável, esse ator humano tensionado, envolvido no processo de educar (Moraes, 2023, p.14).

Nesse processo entre “o que se vive” e que “se aspira ser” precisamos exercitar a nossa racionalidade aberta, que é contrária ao processo de racionalização, de uma racionalidade “fechada” (doutrina). A racionalidade aberta, conceito que dialoga com o real e aberto a mudança, está sempre exercitando a crítica e a autocrítica, trabalhando para o pensar bem. Na educação, que é um processo dinâmico, esse exercício é indispensável para a qualificação das nossas práticas e para a construção da sociedade que desejamos. No protagonismo

compartilhado, o princípio recursivo, esse constante ir e vir, a escuta e observação atenta das crianças para o (re)planejar são fundamentais, mas como observado, não estão presentes em alguns relatos das professoras.

Cinco professoras relataram fazer o planejamento **diário**, dentre elas, a professora 29 que disse realizar:

[...] planejamento diário em que sejam considerados o tempo e a rotina na sala de aula, a partir de um trabalho conjunto interdisciplinar (Professora 29).

Nesta fala chama a atenção o fato de serem usados termos do Ensino Fundamental tais como “sala de aula” e “trabalho conjunto interdisciplinar”. Pode ser que a professora com o termo “interdisciplinar”, tenha a intenção de se referir a interrelação entre os diferentes campos de experiência. Na educação infantil por não ter “aulas” a sala não é denominada “sala de aula”, mas sala de referência. Logo, compreende-se que falta clareza com relação à etapa da Educação Infantil. Na fala de outras professoras também aparece um desconhecimento da etapa, como nas citações a seguir:

O professor deverá ter em mente uma ambientação para conduzir o aluno a aprendizagem. [O *planejamento*] é organizado por semana oferecendo aos alunos conteúdos que possam tirar o maior proveito do que estamos falando, ofertar possibilidades de socialização e de conversas em rodas. Questionamentos, levantamento de hipóteses e conclusões (Professora 20).

[...] interfere de forma decisiva nos resultados obtidos. Na Educação Infantil, o planejamento possibilita soluções para avanços no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança (Professora 28).

Além dos termos equivocados utilizados nas falas das professoras, tais como: “aluno”, “conteúdos”, “interfere de forma decisiva”, “resultados”, “soluções” a criança parece estar sendo vista como passiva, porque precisa ser “conduzida” pelo professor para “tirar o maior proveito” ou “resultados obtidos”. Tal fala, além de desconsiderar a ação da criança como sujeito cognoscente (Morin, et. al. 2003) denota uma concepção de educação infantil escolarizante, conforme citado na introdução dessa tese, ou seja, um desconhecimento da primeira etapa da educação básica e, ao mesmo tempo, a concepção manifesta na prática que entende a educação infantil como uma etapa preparatória para o ensino fundamental (Formosinho, Oliveira-Formosinho; 2019). Tais termos não estão de acordo com a

proposta da educação infantil, que tem seu foco nos processos, propostas, experiências, percursos de aprendizagem das crianças e profissionais.

Essa visão escolarizante se manifesta também em outras respostas:

[...] as ações devem permear o que o professor pretende realizar/atingir com as crianças (Professora 2).

Pensar no que queremos chegar com determinado tema (Professora 16).

Diante das falas, percebemos que o professor sabe da necessidade sobre a clareza de suas escolhas, mas parece desconhecer que suas escolhas precisam estar intimamente ligadas à observação das respostas das crianças e a flexibilização das suas ações, para a continuidade das propostas. Também há escolhas que denotam a falta de conhecimento sobre a experiência (Brasil, 2018):

O que eu desejo que seja desenvolvida nessa prática realizada, ou seja, qual a intenção. Ex: Quando às crianças pintam um cartaz, qual é a intenção: interação com colegas, mediar conflitos, ideias, conhecimentos de cores, domínio do pincel, movimento pinça, organização de material, e muitas outras intenções podem ter em uma única prática (Professora 78).

A criança aparece como uma “executora passiva”. A ação de “pintar um cartaz” parece bastante mecanicista, visto que a proposta não é “criar um cartaz”. E, por meio da pintura, o foco maior parece ser o desenvolvimento de habilidades tais como conhecimento das cores, domínio do pincel, movimento de pinça. Sobre isso, Augusto (2013, p.2) afirma:

Atividades com pouco ou nenhum desafio, como preencher fichas de tarefas simples, ligar pontos, colorir desenhos prontos etc.; conhecer uma grande quantidade de informações extraídas dos livros, sem conversar com os colegas sobre os sentidos que isso tem para cada um; longos períodos de espera conduzidos de forma heterônoma pelos adultos; exercícios repetitivos de coordenação motora, preparatórios de alfabetização, entre outros, são alguns exemplos de vivências que comumente não constituem uma experiência transformadora.

Atividades como essas não entendem a criança como um sujeito cognoscente, ao contrário, entendem que conhecimento e sujeito estão separados, assim como corpo e mente. A ideia de experiência trazida na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) se refere à história das crianças, os saberes que construíram e aos seus modos próprios de sentir, imaginar e conhecer. Para

Augusto (2013) o que se espera é que a criança possa envolver-se em processos de significação tomando os novos conhecimentos e diferentes modos de aprender como parte de sua própria experiência.

Percebemos que esse processo de significação de aprendizagem ainda não está presente em algumas práticas das professoras pesquisadas. A falta de clareza da teoria que embasa a prática, ao nosso ver, revela outros equívocos no cotidiano da educação infantil. Algumas professoras parecem não ter compreensão da intencionalidade pedagógica do professor, tendo uma visão **espontaneísta** da educação infantil, ou seja, consideram o protagonismo da criança como algo que se desenvolverá naturalmente e que o professor não precisa ter intencionalidade pedagógica, somente seguir os “interesses” das crianças.

Meu planejamento é diário conforme os campos de experiência, mas pode ser modificado de acordo com o interesse e curiosidade das crianças (Professora 85).

O tema do planejamento é baseado no interesse deles (Professora 93).

Partindo do interesse das crianças, vamos elaborando brincadeiras, observando, cantando, contando histórias de diferentes gêneros e suportes textuais, realizando experimentos, escutando os seus relatos (Professora 84).

Comunicação parte da criança e o professor é o mediador para conduzir o aprender (Professora 11 e Professora 81).

O equilíbrio entre os propósitos iniciais do professor e sua adequação a partir do olhar e escuta atentos, considerando as hipóteses e construção de saberes pelas crianças, a partir, inclusive, das interações entre os pares, denotam a complementaridade de um planejamento intencional e orgânico. Entretanto, a fala da Professora 85 acima citada, ao afirmar que seu planejamento é diário, denota que a condição da experiência da continuidade (Augusto, 2013), pautada na intencionalidade pedagógica do professor, das escolhas e decisões que se tomam a partir deste olhar docente para a criança que se tem na escola, não está sendo garantida.

Embora o planejamento seja flexível, não pode ser tão volúvel a ponto de abandonar as escolhas e intencionalidades a todo o tempo, sem ter continuidade (Augusto, 2013), sem possibilitar experiências para as crianças. Reiteramos que o planejamento pode ser modificado e transformado: ele é flexível. No entanto, o

professor precisa ter intencionalidade pedagógica com a aprendizagem das crianças.

Pensar um currículo como um conjunto de práticas que articulam experiências implica assumir que não basta ao professor e à própria instituição deixar o tempo passar e apenas acompanhar as experiências espontâneas e casuais das crianças. A experiência da Educação Infantil tem um compromisso com o aprender da criança pequena, sendo essa a sua principal característica (Augusto, 2013, p.3).

Por outro lado, há relatos de professoras em que observamos esse compromisso com a aprendizagem. A Professora 8, na entrevista, contou que ao lado da escola tem um bosque e que, algumas vezes aparecia formiga ou joaninha em sala. A professora, observando o interesse das crianças, desenvolveu uma pesquisa sobre os insetos. No decorrer da pesquisa, receberam de um CMEI uma “caixa da natureza”, intitulada caixa de insetos. Nesta caixa havia grilo, joaninha, mosca, abelha e estavam organizados no meio de matinhos colados. Mas, na caixa, tinha uma aranha:

[...]E as crianças falaram que a aranha não era inseto. E algumas falaram claro que é inseto. E aí foi essa pesquisa, eu falei, perguntei, se a aranha não é inseto ela é o quê? E aí a menina respondeu: “ela é um aracnídeo, é outra categoria”. E assim com essas palavras. Né? E aí as crianças, não, mas ela é inseto, está no livro. Eu falei: “eu não vou dar essa resposta pra vocês. Então, eu acho que vocês vão pesquisar.” “Aonde a gente pode pesquisar?” E aí eles foram falando que podia falar no Google, que podia perguntar pro pai, que podia pegar outro livro na biblioteca. E aí eu falei: “bom, então é isso, eu só quero a resposta, eu não quero, eu não vou dar, eu não vou dar resposta.” No dia seguinte, teve criança que chegou com texto impresso e diziam: “Olha aqui, meu pai falou mesmo, é um aracnídeo” e “não é [inseto], esse livro está errado”, enfim. Então a gente deixou lá uma aranha na parede, tinha umas imagens dos insetos e a aranha ficou à parte como um aracnídeo. Aí eles já começaram a pesquisar outros aracnídeos. E assim a gente seguiu nisso né? Mas se perguntar pra eles o que então caracteriza um inseto, eles respondem bem rapidinho: “tem que ter três pares de pata. Aranha tem oito [patas]” (Professora 8).

A Professora 8 relatou na entrevista como foi esse processo de pesquisa, que não foi somente em um dia, mas que durou meses:

E aí a gente foi pesquisar. Aí a gente pesquisou as asas, que era transparência das asas, aí eu fui dando margem pra isso, né? O que voava, por que que voava, a gente pesquisou os olhos, os tipos de olhos. E eu fui trazendo imagens de referência, fui trazendo obras de arte e a gente foi falando dos olhos dos humanos, fazendo uma relação com a gente também né? [...] Mas assim, claro que eu tinha a minha intenção, né? Então eu fui percebendo, olhando pras crianças o que que elas estavam ali na hora dos

intervalos ou quando a gente ia pro parque o que que elas estavam interessadas. Poderia ter sido as folhas de várias plantas, poderia ter sido os galhos. Mas não foi, foi dos insetos mesmo, então a gente foi trazendo isso. E aí até a menina da biblioteca quando a gente vai pra contação, começou a contar histórias que envolviam insetos, daí eu li o livro que é “Ciranda dos Insetos” e que aí aparecia um inseto de cada letra do alfabeto e aí a gente foi falando sobre isso, aí eu imprimi as fotos dos insetos e a gente organizou no jeito de ciranda [...] foi um livro que demorou pra eu ler, eu acho que eu li quase em dois meses (Professora 8).

Nesta proposta é possível observar o protagonismo compartilhado entre crianças, professora e famílias: há uma escuta e observação atenta das crianças pela professora; a professora mobiliza os saberes e interesses das crianças para o planejamento; as crianças são ativas na construção do conhecimento; as crianças comunicam suas famílias sobre o que estão aprendendo na escola e mobilizam suas famílias para a pesquisa. E ainda, observamos as três condições da experiência: **interações**: processos sociais mediados pela cultura; **continuidade**: exploração, investigação, sistematização de conhecimentos; atribuição de sentido; **diversidade**: a consideração dos diferentes campos de experiência e, do próprio mundo, como um campo a ser explorado (Augusto, 2013).

Ao analisar a prática pedagógica da Professora 8, a primeira das condições da experiência que iremos citar são as **interações**: pelo relato é possível observarmos as interações entre as crianças; entre criança e professora; entre crianças e famílias (na realização das pesquisas e no compartilhar dos conhecimentos); entre a turma e a escola, porque a professora da biblioteca está envolvida; entre a escola e as famílias; assim, percebemos que houve comunicação da pesquisa. Há a outra condição da experiência, que é fundamental para que haja aprendizagem, a **continuidade**: uma pesquisa que levou meses, que envolveu o conhecimento científico e que a professora conta que foram surgindo trava-línguas, desenhos dos insetos. Mas que não se perdeu a importância do aprofundamento do conhecimento dos insetos. E há também a outra condição da experiência: a **diversidade**, porque, apesar de a turma estar pesquisando sobre os insetos, as outras propostas também continuaram, com aprendizagens sobre a linguagem oral e escrita, sobre imagens, desenhos, sobre as construções, sobre a cultura da sociedade, por exemplo, que foram propostas concomitantes citadas pela professora 8. Logo, as condições da experiência, ao nosso ver, são fundamentais para diferenciar uma aprendizagem domiciliar de uma aprendizagem institucional.

O ambiente institucional é diferente do ambiente doméstico, bem como as experiências das crianças na escola, precisam ser diferentes das experiências em casa (Augusto, 2013) e faz-se importante que o professor tenha clareza disso. Entretanto, para a Professora 71:

O planejamento é realizado de acordo com a necessidade da turma referência, ou seja, muitos replanejamentos seguindo o interesse das crianças na busca de propostas que tragam prazer na criança em aprender e estar nesse ambiente que deve ser a extensão de seu lar (Professora 71).

Há que se ter um aprofundamento sobre a diferença de aprender em casa e na escola. Se a interação com os insetos tivesse acontecido num ambiente domiciliar, na casa da criança, possivelmente não haveria essa continuidade e o aprofundamento do conhecimento sobre os mesmos. Daí a importância das três condições (interações, continuidade, diversidade) para se garantir a experiência na educação infantil.

Importante afirmarmos que, muitas vezes, os saberes das crianças são manifestos em interesses, como no planejamento citado pela Professora 8, que tinha um bosque ao lado da escola. Mas o professor, ao observar algo que seja significativo para as crianças, também pode fazer proposições: imaginemos que se uma das crianças da professora 8 não tivesse falado sobre a aranha não ser um inseto e ser um aracnídeo, a própria professora poderia ter lançado a pergunta: “será que a aranha é mesmo um inseto?”

Considerando o princípio do sujeito cognoscente, em uma turma de educação infantil, os interesses de cada criança serão diversos, diferentes. Muitas vezes não serão comuns. É papel do professor observar os interesses das crianças e propor investigações e descobertas a partir destes interesses. Ao mesmo tempo, o professor também pode gerar o interesse nas crianças, sendo o mediador, estimulando, validando as descobertas, provocando por meio de propostas lúdicas:

Trata-se de como os professores buscam propiciar diferentes experiências que enriqueçam e/ou levem a diferentes aprendizagens. Isso se manifesta por meio do planejamento, que deve basear-se nos interesses e experiências das crianças, bem como promover o compartilhamento e a ampliação dos diferentes conhecimentos e repertórios culturais por meio das interações e brincadeiras, conforme orienta e determina as diferentes legislações que norteiam a prática na Educação Infantil (Professora 45).

Na resposta da Professora 45, podemos observar além da diversidade de experiências, a ampliação do repertório da criança, ancorada nos documentos orientadores. Lembremos da importância da busca de superação da dualidade de uma educação infantil que traz “conteúdos” separados da vida, sem significação *versus* uma educação infantil que não considera o conhecimento importante, ocupando-se apenas do cuidar. São as interlocuções e compartilhamentos (Junqueira Filho, 2017) entre criança e professores que colocam o currículo em ação, em uma perspectiva de protagonismo compartilhado. Analisamos que nas respostas dos questionários e entrevistas cujas professoras citaram o planejamento **semanal**, estas apresentam uma maior aproximação com o protagonismo compartilhado no cotidiano da educação infantil.

3.2.3.2 A complexidade do cotidiano na educação infantil: os saberes e fazeres do professor e da criança

Além de percebermos que as professoras que apresentam o protagonismo compartilhado em suas práticas, em sua maioria, fazem o planejamento semanal, percebemos que elas compreendem, de certa forma, a complexidade de sua prática pedagógica. Podemos observar tal característica, no relato da Professora 45:

Eles não sabem que quando eu faço uma proposta lá, por exemplo, nas rotinas diárias, essas propostas recorrentes que hoje são assim nomeadas, quando eu estou ali com as filipetas dos nomes e faço uma brincadeira, pra eles, eles estão brincando. Eu tenho um objetivo: que eles conheçam o nome deles, os dos colegas. A brincadeira faz parte, mas ela é também uma base pra aprendizagem (Professora 45).

A professora, tendo clareza da necessidade de a criança conhecer o seu nome próprio, por meio da ludicidade, desenvolve a proposta. Para que a criança aprenda seu nome, possivelmente há ações recorrentes de brincadeiras com os crachás, escrita do nome para diversos fins... A criança enxerga o mundo de forma completa, complexa. Ela não está pensando: “minha professora está fazendo essa brincadeira para eu aprender meu nome...” Mas a criança está brincando e se divertindo, ao mesmo tempo em que aprende.

O professor constrói **saberes e fazeres**: o seu **saber** tem que comportar a complexidade de mundo, a transdisciplinaridade (Behrens; Prigol, 2019), a relação

entre os campos de experiência, o conhecimento do desenvolvimento infantil, o conhecimento do todo e das partes, mas também o conhecimento das partes para a compreensão do todo. O fazer do professor coloca esse saber em ação, proporcionando aprendizagens para as crianças por meio da sua intencionalidade, do cuidar e educar indissociáveis, das interações e brincadeira, do seu planejamento e de sua execução, tendo a criança como centro de todo o processo pedagógico.

Quando pensamos nos campos de experiência propostos para o trabalho na educação infantil estamos pensando em uma perspectiva transdisciplinar, tanto com relação ao fazer pedagógico, quanto em relação aos saberes. Lembremos de Behrens e Prigol (2019), que defendem a transdisciplinaridade como possibilidade de unidade do conhecimento e de religação dos saberes: o fazer do professor é complexo. Além do conhecimento das crianças, das famílias, dos seus contextos, os saberes docentes com relação aos campos de experiência precisam ser do todo e das partes para que ele consiga fazer a docência transdisciplinar, se não, não haverá aprofundamento e a vida na escola e suas aprendizagens, será a mesma de um espaço doméstico. Analisemos esse exemplo:

[Na sexta-feira]... eles jogam o período da tarde com os tipos de jogos que, você sabe, jogos de preenchimento, jogos de tabuleiro, de percurso. E aí como que eu trago isso pra o meu papel? Então eu vou ali delimitando, mais ou menos, no meu planejamento, no caderno, das minhas intencionalidades, quem vai ocupar, qual é o tempo. Então eu penso nos três tipos de desenho: desenho de imaginação, desenho de observação e desenho de memória, eu faço um na segunda, um na quarta e um na sexta. Então eu vou tentando trazer assim isso no meu planejamento, e aí vou naquela perspectiva também do tempo, do tempo na horizontalidade: então, um dia eu discuto mais as questões do calendário e menos as questões do nome para poder encaixar no tempo do relógio mesmo. No outro dia, então, na quarta-feira, se na segunda eu trabalhei mais o calendário, eu diminuo o tempo de discussão do calendário e aumento o tempo das brincadeiras com o nome, então vou tentando fazer essa jogada assim no meu caderno (Professora 8).

Na entrevista da Professora 8 fica evidente a multiplicidade de seus saberes: o conhecimento sobre os diferentes tipos de jogos; sobre os diferentes tipos de desenhos (imaginação, observação e memória); sobre a necessidade de discutir sobre o calendário para que as crianças percebam suas regularidades e a passagem do tempo; sobre a necessidade de um trabalho efetivo para que as crianças conheçam seus nomes e os nomes dos colegas. Isso denota conhecimento de cada campo de experiência, o que possibilita a transdisciplinaridade no seu fazer

pedagógico. Ao citar a pesquisa sobre os insetos, que se prolongou por alguns meses, a professora afirma:

Então aí foram pesquisar isso: os besouros, o grilo, o que que era cigarra e o que que era grilo, aí foi nossa. Aí apareceu trava-língua, aí foi vindo sabe? Várias coisas que pra mim não é tema gerador “os insetos”, mas foram coisas que foram surgindo e que a gente foi ali organizando. Fizeram os desenhos sobre os insetos que mais gostaram, alguns modelaram. Mas, mais do que isso assim, é o sentido da pesquisa, que eles foram pesquisar, observar, utilizaram os recursos no farol móvel (Professora 8).

Para essa docência que transcende os saberes das crianças e articula-os ao patrimônio de conhecimentos, além da escuta da criança e sua observação atenta, bem como a garantia das condições da experiência, é necessário o conhecimento do mundo em que vivemos, tendo ele como um cenário vivo de aprendizagem. A Professora 8 cita que surgiram no processo trava-línguas sobre os insetos, adivinhas, desenhos... Mas o foco da professora está na aprendizagem das crianças sobre as características dos insetos. O contexto da humanidade é vivo e pleno de sentido para ser compreendido. Tal compreensão precisa de organização e conhecimento: é necessário conhecer o todo para conhecer as partes, assim como é necessário conhecer as partes para conhecer o todo (Morin, 2000).

A transdisciplinaridade, dessa forma, se caracteriza como essa constante busca de entender a criança em sua realidade individual, social e cultural, em seu contexto (Behrens, Prigol, 2019), nessa curiosidade dela em compreender o mundo e, o protagonismo do professor aí se manifesta: na religação do conhecimento, articulando os saberes das crianças e o patrimônio de conhecimentos, de uma forma significativa.

A intencionalidade pedagógica do professor está relacionada à necessidade do que a criança sabe e o que ela pode vir a saber. Para a turma de educação infantil, entendemos que os saberes da criança são o ponto de partida para o planejamento do professor. Junqueira Filho (2017) é muito assertivo quando afirma que os professores colocam um currículo em ação e que, ao mesmo tempo, escutam as crianças e proporcionam que elas investiguem o mundo. Não é levantarmos uma bandeira que diga “sim aos interesses das crianças, não aos saberes” ou “sim aos saberes das crianças e, não aos interesses!”, mas buscar que tanto saberes quanto interesses das crianças sejam considerados, em um processo de complementaridade:

É por meio da recursividade entre os saberes e interesses das crianças, a intencionalidade pedagógica do professor, a participação ativa da criança, bem como as condições da experiência, que o protagonismo compartilhado se torna presente na educação infantil.

Quando esse olhar para a criança acontece e seus saberes, interesses, valores, crenças são considerados no cotidiano, indiretamente, a família também está participando desse protagonismo, visto que ela é o principal grupo social em que a criança está inserida: “Desde o nascimento, a família nos ensina a linguagem, os primeiros ritos e as primeiras necessidades sociais, começando pela higiene e pelo ‘bom-dia’; a introdução da cultura continua na escola [...]” (Morin, 2005, p.181). Poucas vezes o contexto foi citado pelas professoras, mas achamos importante destacar a fala a seguir:

Vejo a importância do conhecer a realidade e cultura de cada comunidade, visando um trabalho mais amplo com as crianças, facilitando a interação e as diferentes propostas que serão trabalhadas (Professora 26).

Logo, o que deve pautar o currículo da educação infantil, são “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as **experiências e os saberes** das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (Brasil, 2009a, p.6). Assim, é possível buscar o que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (Brasil, 2009a, p.6).

O fazer do professor precisa ser planejado, como dito na citação, e efetivar-se por meio de **modalidades** que assegurem a garantia das metas educacionais. Há modalidades presentes na jornada diária, chamadas no município de Curitiba de **propostas recorrentes**.

As propostas recorrentes são uma possibilidade para a constância e a continuidade, referem-se às práticas socioculturais que são construídas a partir das interações e relações que se estabelecem na vida cotidiana, por meio das quais oportunizamos aos bebês e às crianças aprendizagens que

potencializam o desenvolvimento [...] estão ligadas à possibilidade de acessar novamente algo vivido e/ou encontrar o inesperado, prevendo formas de garantir a continuidade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento (Curitiba, 2020, p.117).

A Professora 3, assim como várias outras, citaram que seu planejamento contempla as propostas recorrentes:

[...] faz-se necessário planejar não somente o que fazer, mas como fazer, ou seja, qual a intencionalidade da proposta, planejando os tempos, espaços, materiais e agrupamentos. O planejamento faz parte da documentação pedagógica e nos auxilia na intencionalidade educativa. Partindo das observações, do olhar e da escuta sensível das crianças, as propostas são organizadas, planejando os espaços, materiais, tempos e agrupamentos. O registro dos processos também é muito importante para análise e reflexão. O cotidiano da Educação Infantil acontece por ações diárias e propostas recorrentes que também são planejadas oportunizando às crianças vivências e experiências por meio da ludicidade, continuidade e significatividade.

A Professora 36 também afirma que seu planejamento semanal contempla as propostas recorrentes e outras norteadas pelo currículo. Além das propostas recorrentes, os **projetos** também aparecem nas respostas de algumas professoras.

[...] os projetos derivam das indagações das crianças e do olhar atento dos adultos para as teorias infantis, sua efetivação ocorre sob o prisma relacional e de construção de saberes e conhecimentos pelos sujeitos. Nesse sentido, enquanto professores, somos responsáveis por instigar, provocar e mediar os processos, apoiando as pesquisas, as realizações e as descobertas das crianças, a partir de um planejamento que acolhe os interesses da turma e organiza os contextos (Curitiba, 2020, p.127-128).

A Professora 44 relata que “[...] Muitas vezes trabalhamos com projetos que duram até meses.” A temática dos projetos pode surgir das crianças, como relata a Professora 12:

[Planejamento] Se refere à organização proposital onde o professor permite às crianças experiências que proporcionam seu autoconhecimento e dos outros. Práticas que as desafiam a explorar e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica. Essas experiências levam as crianças a desenvolver práticas de cuidado de si, dos outros e do ambiente que os cerca. Em minha prática pedagógica procuro estar atenta às conversas entre as crianças durante suas brincadeiras, através dessa escuta, proporciono momentos de conversa coletiva para saber mais sobre o assunto de forma discreta para não inibi-los e a partir daí pesquiso e proporciono desafios a eles como: pesquisa, registro. Foi assim quando a partir de uma brincadeira entre eles surgiu o tema "vulcão" que apresentou resultados maravilhosos com bastante interesse de todos

A Professora 8 cita formas de registro do planejamento, tais como “tabelas, narrativas, mapa conceitual.” A Professora 26 também utiliza tabela, afirmando:

Faço por meio de tabela para melhor compreensão e organização geral do meu caderno de planejamento. Descrevo a semana de acordo com as vivências das crianças e vou acrescentando tudo ao planejamento. Ao final coloco fotos dos momentos mais marcantes.

A Professora 53, que também realiza o planejamento semanal, relata:

Faço no caderno, procuro organizar primeiro semanal as propostas recorrentes com os materiais que vamos utilizar e o espaço da escola, depois alimento projetos que estão caminhando e diariamente organizo fotos e relatos das escutas. Tenho usado o Currículo da educação infantil - Diálogos com a BNCC para nortear algumas ações (Professora 53).

A resposta da Professora 53, ao relatar o trabalho com projetos, subentende a participação da criança, que é essencial. A abordagem interativo-construtivista propõe não ensinar às crianças o que elas podem descobrir sozinhas:

[...] o papel crucial de tal abordagem é intervir sobretudo por meios indiretos, preparando contextos facilitadores, criando situações enriquecedoras e ajudando as crianças a serem agentes diretos dos seus processos de aprendizagem (Spaggiari, 2024, p.15).

Logo, o planejamento na educação infantil não significa um planejamento minucioso de tudo que irá acontecer. Existe a previsão de uma rotina, mas as imprevisibilidades, os acasos, as novidades precisam estar presentes:

Como temos as rotinas diárias, o tempo e os espaços da Educação infantil junto com a escola regular, segue respeitando os cronogramas de lanche, intervalos, uso dos espaços externos, tudo tem que ser considerado para que a proposta sugerida dê conta da minha intenção. Dentro da sala de referência temos também rotinas diárias que estão elencadas em meu planejamento: chamada, contagem de crianças, calendário, agenda, roda de conversa, momento de leitura, cantos de atividades diversificadas. Sempre peço para as crianças sugerirem como vamos organizar cada momento. A atividade proposta do dia, que pode ser registro, confecção, relatos, observação e experimentação ou investigação entre outros encaminhamentos, **pode iniciar e não ter prazo de validade, pois cada proposta oferecida tem sua própria vida. [...] A Educação Infantil me encanta pois me permite essa flexibilidade. A cada dia sou aprendizagens com meus pequenos inventores, cientistas, artistas, construtores...** (Professora 30).

A Professora 30 deixa muito claro que, em uma jornada na escola, há a previsão de algumas ações, tais como: lanche, intervalos, grade horária das

professoras para atendimento das turmas. Entendemos que um currículo pautado no cuidar e educar considera estes momentos e, deverão ser pensados, não no sentido do relógio, mas na criança e no modo como as ações e relações ocorrem nestes momentos. Uma jornada de quatro horas na escola é diferente de uma jornada de onze horas (referente ao tempo em que as crianças normalmente permanecem nos CMEIs e CEIs Contratados). Mas, apesar de planejar o tempo, este é flexível, porque depende diariamente do que ela vai ouvir e observar das crianças: a professora é transformada pelas aprendizagens das crianças, que em suas cem linguagens, são inventores, cientistas, artistas, construtores.

Os espaços da escola também são diferentes dos espaços do CMEI ou CEI, como reitera a Professora 23:

O planejamento é organizado a partir do documento norteador Currículo de Educação Infantil - Diálogos com a BNCC, explorando as possibilidades a partir dos eixos estruturantes e campos de experiência. A efetivação do planejamento acontece de maneira a contemplar os saberes das crianças, desenvolvendo propostas que oportunizem a ampliação do conhecimento, embora o cotidiano da pré-escola seja diferente do cotidiano do CMEI. Os espaços organizados e estruturados são de "certa forma" escolarizados, porém as brincadeiras, interações e propostas acontecem tendo como premissa o protagonismo infantil (Professora 23).

Percebemos, na fala da Professora 23, que são feitas alterações no espaço ou que esse espaço escolar é flexível para atender a identidade da educação infantil. As falas das Professoras 23 e 30 (citadas anteriormente) são muito valiosas, porque refletem que não é porque a turma de educação infantil está no espaço escolar, que ela perderá a sua identidade de primeira etapa da educação básica. Além do princípio dialógico estar presente nesses “arranjos e negociações” que podem ser diários, no princípio sistêmico-organizacional isso significa um bom funcionamento das partes e do todo nestas escolas:

O todo é mais do que a soma das partes (princípio bem explícito e, aliás, intuitivamente reconhecido em todos os níveis macroscópicos), visto que em seu nível surgem não só uma macrounidade, mas também *emergências*, que são qualidades/propriedades novas. [...] *O todo é mais do que o todo*, porque o todo enquanto todo retroage sobre as partes, que, por sua vez, retroagem sobre o todo (por outras palavras, o todo é mais do que uma realidade global, é um dinamismo organizacional) (Morin, 2005, p.261).

Além da necessidade de planejar, considerando tempo e espaços, há a necessidade de considerar os diferentes materiais que serão usados e os agrupamentos:

[...] tenho bem descrito a metodologia, para poder separar de antemão os materiais da semana e saber de tempos, espaços e agrupamentos. Esse planejamento é um norte, mas não ocorre tal como está. Muitas vezes o planejado não dá certo aí preciso mudar a estratégia: o material ou agrupamento ou espaço.... Se vejo que no processo está rendendo outros assuntos, acrescento no planejamento para resgatar posteriormente aquele assunto. Eu **costumo deixar linhas no planejamento para escrever as sugestões das crianças e o que deu muito certo ou não deu, como um processo reflexivo meu.** Aí eu revisito o planejamento anterior e complemento. Sempre leio os livros antes, de literatura e estudo sobre determinado assunto que não saiba. Eu faço a documentação pedagógica da criança e revisito também, para coletar observáveis para novos caminhos (Grifos nossos) (Professora 17).

E vou escrevendo muito. Então eu fotografo o que eles estão fazendo, aí eu faço as minhas análises, aí eu vou interpretando, vou vendo que histórias saíram, que ideias de pesquisa, e vou alimentando o planejamento da próxima semana ou da próxima quinzena (Professora 8).

A documentação pedagógica se configura numa excelente estratégia de refletir, replanejar e de pensar sobre o próprio pensamento e ação:

Ainda que a documentação tenha sido criada provavelmente para oferecer às crianças uma ocasião de valorização das próprias obras e para permitir às famílias que sejam melhor informadas sobre as vivências escolares, foi logo descoberta como uma extraordinária oportunidade para os professores de reexaminar e percorrer itinerários operacionais realizados, obtendo, a partir disso, indiscutíveis vantagens profissionais e de conhecimento (Spaggiari, 2024, p.16).

A documentação pedagógica, portanto, apresenta essas duas finalidades distintas e complementares: a avaliação dos processos construídos pela criança e a avaliação dos processos construídos pela turma e professor. Sobre a avaliação da criança, enquanto no Ensino Fundamental o foco é a avaliação de desempenho, utilizando critérios de ensino-aprendizagem bem definidos, na Educação Infantil a avaliação se faz da aprendizagem, tendo a criança como referência dela mesma:

Eu acho que como professora da educação infantil você tem mais liberdade pra planejar, pra fazer uma proposta, um projeto... Porque o currículo do ensino fundamental ele é mais fechado mesmo. Tem que dar conta, naquele trimestre, você tem que dar conta daqueles conteúdos né? Eu acho mais difícil. Pra gente que era da educação infantil eu acho mais difícil... Mas para quem era do ensino fundamental e entra na educação infantil, se

apaixona. Tem muitas professoras que falam e eu digo, “tá vendo, não é difícil...” (Professora 45)

A criança não é somente o centro do planejamento, mas de todo o processo, o processo focado na criança tende a ser muito mais rico em aprendizados e troca de experiências. Não é o conteúdo a se alcançar e sim a criança, respeitar seu tempo, seus conhecimentos prévios, e construir junto com ela o conhecimento (Professora 69).

A reflexão sobre os processos vividos na escola é indispensável para o (re)planejar. Como já citado anteriormente, a capacidade de autoconsiderar-se, de metasistematizar-se é a aptidão mais rica do pensamento (Morin, et. al; 2003). O pensamento, essa capacidade de ler suas impressões, observar fotografias, revisitar suas ações e concepções, considerar todo esse conjunto, realizando a documentação pedagógica, permite ao professor desenvolver contextos ainda mais ricos e novas alternativas em seu planejamento e, também, se caracteriza como um processo recursivo e transformador, na perspectiva do sujeito cognoscente.

Vale lembrar Alarcão (1996) que defende a reflexividade como a capacidade de utilizar o pensamento para atribuir sentido e, essa não é uma ação espontânea. Pelo contrário, implica em vontade, questionamento, curiosidade, atividade do sujeito. É o exercício da racionalidade, proposto por Morin (2000, p.22):

A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das ideias, e não a propriedade de um sistema de ideias.

Pagano (2017) defende que não basta deixar fluir o cotidiano, mas se faz necessário reenquadrar os acontecimentos com significado. E isso faz-se também por meio da reflexão, da racionalidade aberta com fundamentação teórica, que deve fazer parte da profissionalidade docente.

Ser um professor reflexivo, portanto, não é tomar o planejamento como “pronto e acabado”, o cotidiano “determinado” ou utilizar documentos e legislações sem reflexividade, mas sim utilizar a racionalidade aberta em todo esse processo e, num constante, (re)avaliar quais são as referências teóricas e práticas mais pertinentes para o trabalho com a criança. A vivência do cotidiano precisa se manifestar no professor na multidimensionalidade de pessoa e profissional, em uma unidade complexa que articule a teoria e prática, os seus saberes e fazeres.

3.2.4 Criança, professor e família: a autonomia/dependência e a escola como um ecossistema auto-eco-organizacional

Nos itens anteriores discutimos sobre a hologramaticidade de crianças, professores e famílias e de como se manifesta por meio do princípio dialógico. Também dialogamos sobre a criança e o professor como sujeitos cognoscentes e a busca pelo protagonismo compartilhado, em um processo de recursividade no cotidiano da escola. Neste item vamos abordar sobre o princípio da autonomia/dependência e a escola como um ecossistema auto-eco-organizacional.

3.2.4.1 A autonomia do professor e suas múltiplas dependências

A autonomia e a dependência são, ao mesmo tempo, complementares e antagônicas: elas se retroalimentam. Para Morin (2006, p.66) “Ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente. É ser alguém provisório, vacilante, incerto [...]”. O professor e sua autonomia não podem ser considerados num estado absoluto, isolado, fechado, porque sempre precisará da formação continuada para reflexão de sua prática. Ao mesmo tempo, não é totalmente dependente, porque necessita assumir a sua profissionalidade docente. Essa autonomia/dependência produz um processo auto-eco-organizacional: o professor se abre ao ecossistema do qual se nutre (escola/mantenedora) ao mesmo tempo em que a transforma. Obviamente, desde que tenha a possibilidade de participação, de diálogo.

Como já apontado, percebemos algumas fragilidades na formação continuada, no sentido de as professoras não fazerem menção de alguns documentos orientadores indispensáveis ao trabalho na educação infantil. Entretanto, o fato de ter citado o documento, não significa que de fato tenha compreensão do mesmo. Uma das perguntas do questionário, “O que você entende pela expressão que a criança é o ‘centro do planejamento curricular’?”, tinha como objetivo investigar a concepção das professoras sobre a criança, de acordo com seu conhecimento teórico e prático da educação infantil, no sentido de perceber se compreendem a relação de autonomia/dependência da criança, na indissociabilidade do cuidar e educar.

Após a leitura de todas as respostas para esta pergunta e, como muitas respostas se repetiam ou eram muito semelhantes, inferimos que poderíamos codificar as concepções de criança manifestadas pelas professoras, por meio de sínteses sobre o entendimento, conforme QUADRO 8 a seguir:

QUADRO 8 - CONCEPÇÃO DE CRIANÇA NO PLANEJAMENTO CURRICULAR

Síntese do entendimento	Recorrências	Identificação das Professoras
Criança citação de concepção das DCNEI	4	28, 31, 34, 63
Criança sujeito histórico e de direitos	6	19, 26, 39, 46, 54, 74
Criança protagonista	21	4, 5, 11, 13, 22, 30, 33, 38, 40, 42, 48, 55, 59, 64, 66, 75, 80, 81, 86, 87, 94
Criança como ponto de partida	23	2, 7, 10, 14, 16, 17, 20, 24, 25, 29, 41, 50, 52, 56, 58, 68, 71, 72, 78, 79, 85, 89, 93
Criança deve ser considerada	41	1, 3, 6, 8, 9, 12, 15, 18, 21, 23, 27, 32, 35, 36, 37, 43, 44, 45, 47, 49, 51, 53, 57, 60, 61, 62, 65, 67, 69, 70, 73, 76, 77, 82, 83, 84, 88, 90, 91, 92, 95

FONTE: A autora (2024).

Quatro (4) professoras, em suas respostas, citaram parte da **concepção de criança** presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a).

A criança se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos que se insere (Professora 28).

A criança, centro do planejamento curricular, é aquela que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (Professora 34).

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas (Professora 63).

Seis (6) professoras, em suas respostas, fizeram a defesa da criança como **sujeito de direitos**, conforme defendido pela Resolução 05/2009, que fixa as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (Brasil, 2009b), por meio de frases curtas, como exemplificamos abaixo.

Entendo que a criança é um sujeito de direitos (Professora 26).
É considerado o sujeito de histórico e de direitos (Professora 46).
Que a criança é um sujeito histórico e de direitos (Professora 74).

Apesar dessas afirmativas serem verdadeiras e coerentes com os documentos orientadores, nas falas das professoras, não fica claro como garantir esses direitos, como considerar a criança centro do planejamento curricular, não somente na resposta a essa questão, mas olhando as respostas do questionário em sua íntegra, na horizontalidade. Esses fragmentos de teoria citados nas respostas lembram uma preocupação de Paulo Freire quando ele aponta que uma das exigências na relação teoria/prática é uma reflexão crítica sobre a prática “[...] sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (Freire, 1996, p.24).

Essa reflexão crítica sobre a prática ao se debruçar no aprofundamento dos documentos orientadores para a educação infantil pode ser observada na entrevista quando a Professora 8 fala dos seus “(re)encontros” com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

[...] fui então acessar informações, me debatia, achei que eu já sabia, em alguns momentos fiquei meio brava, falando que não, que elas estavam equivocadas, que a gente não estava errada. E no fim, eu fui me quebrando e fui vendo que a gente precisava mesmo se transformar, porque, de fato, a gente não fazia o que estava lá. Então, fui me transformando a partir do que eu fui aprendendo lá. Então eu nem sei voltar mais pra trás, entende? (Professora 8).

Essa transformação somente aconteceu pela compreensão da professora que precisava de um processo reflexivo nessa relação entre teoria e prática, porque como já citado, a teoria não se configura no conhecimento: ela permite o conhecimento; ela não é a chegada, mas o ponto de partida; não é a solução, mas uma forma de tratar um problema. A teoria somente ganha vida, com o emprego da atividade mental do sujeito (Morin; Ciurana; Motta, 2003) e, por isso, ela é transformadora.

Vinte e uma (21) professoras citaram que a criança é **protagonista**, mas poucas fizeram a defesa do que isso significa. Também observamos algumas respostas bastante curtas:

A criança é a protagonista (Professora 4).
 Quando ela é a protagonista (Professora 5).
 A criança é o protagonista de toda a ação (Professora 38).
 Que ela é protagonista (Professora 40).
 A criança é protagonista dos seus aprendizados, como alguns autores defendem deixe a criança explorar, que o adulto seja apoio (caso necessário). A criança levanta suas hipóteses e investiga o mundo em que está (Professora 55).

Por meio da análise dessas falas, subentendemos que várias profissionais parecem não entender que o papel do professor também é importante no desenvolvimento das aprendizagens infantis. De fato, a criança é ativa em sua aprendizagem e protagonista. Considerar o protagonismo, imprime ao professor a responsabilidade de olhar para a criança, considerá-la, e poder perceber enquanto age, se suas escolhas foram acertadas.

As crianças são protagonistas das suas aprendizagens. Elas aprendem estando em relação com si mesmas, com os outros, com o espaço, o tempo e o meio. Claro que elas aprendem do seu próprio modo, com a cabeça, mãos e coração. No entanto, os atores principais precisam ser **acompanhados e apoiados** para decidirem a direção a seguir em suas pesquisas (Pagano, 2017, p.29, GRIFOS NOSSOS).

É fato que as crianças são curiosas e protagonistas de suas aprendizagens, mas a relação com seus professores, para a escuta e validação das suas hipóteses, bem como a busca da teoria, do conhecimento, também se faz necessária. Observando uma turma de educação infantil na perspectiva de processo auto-eco-organizacional, o princípio da autonomia/dependência se faz presente no dia a dia. **A criança, ativa, protagonista, sujeito histórico e de direitos, é também dependente do professor, de sua escuta e olhar atentos, do atendimento às suas necessidades.** A criança está aberta ao professor, aos seus pares, à turma de educação infantil, à escola, e, desses ecossistemas a criança se nutre, por meio de ações de cuidado e educação, de proteção, de aprendizagens, da escuta e validação de suas ideias.

O professor, pesquisador, adulto, autônomo, depende da ação da criança, das suas falas, dos seus saberes, assim como das famílias, para que juntos possam vivenciar o cotidiano. Da mesma forma, os pares das crianças que com ela convivem, por meio de suas relações constroem a cultura da criança (Muller, 2006), por meio de suas brincadeiras e interações. A escola se torna um

ambiente rico de aprendizagens, de uma multiplicidade de culturas, por meio da participação da criança. A criança não somente se nutre desses diferentes ecossistemas, mas também os transforma. Dessa forma, ficam evidenciados os princípios da autonomia/dependência e o sistêmico-organizacional.

Para 23 (vinte e três) professoras, a expressão “a criança é o centro do planejamento curricular” traz a ideia da criança como **ponto de partida** para o planejamento. Várias respostas também contendo apenas uma frase.

O planejamento deve ter como ponto de partida a criança (Professora 2).
Que as propostas partam do interesse das crianças (Professora 72).

Para a Professora 17, a criança “[...] é o centro do planejamento e a razão de ser do professor, que não existe em sua função sem ela.” Aqui fica evidenciado o princípio da autonomia/dependência: **ambos, professor e criança, se precisam**. Ainda sobre a criança ser o ponto de partida do planejamento, vamos observar a fala de duas professoras:

As propostas devem surgir **sempre** do interesse das crianças, a partir das suas curiosidades (Professora 56).

Entendo que é o centro, pois **todo** planejamento deve partir do interesse da criança (Professora 79)

Faz-se necessário tomarmos muito cuidado com expressões como “todo” ou “sempre”. **Todo** planejamento deve partir do **interesse** da criança. Partir do interesse das crianças significa atender às suas curiosidades, gostos, mas também às suas necessidades. A Base Nacional Comum Curricular traz objetivos de aprendizagem diferenciados conforme a faixa etária, porque, sem a pretensão de nivelar ou engessar, ela possibilita ao professor refletir sobre as diferentes etapas, claramente diferenciadas no desenvolvimento humano, caracterizadas por um conjunto de necessidades e de interesses das crianças. Neste aspecto, o professor mediador articula seus propósitos às situações significativas e contextualizadas de modo que a criança perceba sentido.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos

estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** (Brasil, 2018, p.44).

O ponto de partida para a intencionalidade pedagógica do professor, precisa ser as experiências que as crianças já trazem de suas vivências e, ampliá-las, tendo como norteadores os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, em uma perspectiva recursiva e de autonomia/dependência, no que diz respeito aos saberes das crianças e sua articulação ao patrimônio de conhecimentos, dispostos nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular.

Essa articulação deixa muito evidente o princípio dialógico, em que as aprendizagens das crianças, seus saberes e seus interesses muitas vezes são complementares, concorrentes ou antagônicos com o planejamento do professor. Entretanto, considerando a transdisciplinaridade, no exemplo citado anteriormente nesta tese, quando a criança fala que o que fica embaixo da terra é o diabo, ao invés de responder raiz (resposta esperada pela professora) é uma oportunidade de o professor conhecer as ideias de cada criança sobre isso, por meio da imprevisibilidade e do acaso. Na escola, não haverá somente uma resposta ou uma resposta correta, porque há uma multiplicidade de crianças, hologramas de suas famílias, que tem diversas religiões e crenças.

O conhecimento das crianças emerge apenas por meio do diálogo, feito de trocas de hipóteses e teorias, bem como de conflitos cognitivos e relacionais (Lalumera, 2009), que ocorrem entre os membros do grupo do qual elas participam, onde estão seus colegas e adultos da comunidade escolar. É devido ao fruto da relação que cada criança consegue construir pensamentos, linguagens e aprendizagens novas, para si e para o grupo (Bateson, 1984) (Pagano, 2017, p.29).

Morin (2015, p.27) afirma que em todos os nossos encontros e relações “[...] temos necessidade de compreender o outro e de ser compreendidos pelo outro. Viver é ter a necessidade incessante de compreender e de ser compreendido.” No entanto, Morin (2015, p.27) afirma uma triste verdade: “[...] a compreensão humana não é ensinada em parte alguma.” Ora, a escola é esse local de encontros de diferentes culturas e de possibilidades de compreensão. A formação humana e a importância da ética, do respeito, da solidariedade, precisa estar presente na escola, nesta diversidade, com vistas à um projeto pacificador das relações humanas em suas diversidades.

Entretanto, quando se trata de discutir as partes da planta e o que fica embaixo da terra, ampliando o conhecimento científico das crianças, o professor precisa ouvir e acolher as diferentes respostas das crianças e, junto com elas, pesquisar (na terra, nos livros, em revistas científicas, por meio de experimentos), para que as crianças percebam a presença da raiz e a necessidade do cuidado da mesma, que por mais que não esteja visível, a vida da planta depende totalmente dela.

Fica clara a importância do papel da criança e a necessidade de o professor usar os saberes e experiências das crianças no planejamento e replanejamento. Nessa concepção, da importância de **ouvir as crianças, de considerar as crianças, seus saberes, interesses e necessidades e da importância da intencionalidade pedagógica, do currículo, do papel do professor**, se encontram as respostas de 41 (quarenta e uma) professoras²⁴.

A Professora 23 afirma a necessidade de considerar

[...] os saberes que a criança apresenta, sua cultura, desejos e questionamentos, sendo o ponto de partida para o professor planejar propostas que ampliem o conhecimento e o desenvolvimento das crianças (Professora 23).

A Professora 37 relembra a importância da intencionalidade pedagógica do professor e da ação da criança. Para ela, a expressão “criança centro do planejamento curricular” necessita considerar:

[...] suas subjetividades, vivências, indagações e experiências. Com olhar atento às suas diversas formas de comunicação para trazer seus anseios, que somente o profissional que acompanha seu cotidiano pode transpor para o planejamento. Considerando não somente as iniciativas pueris, mas, também o que precisa ser aprendido para compor habilidades sociais necessárias como: autonomia, oralidade, fruição, convivência e outros que muito já sabemos. Mediando as explorações com habilidades. Pois somos formados de um todo holístico e muitas vezes queremos encaixar elas em uma visão que por mais nobre que seja, acaba limitando ou negligenciando suas capacidades e habilidades em nome de uma pedagogia inovadora. Sendo a criança um mero instrumento para mais uma nova concepção pedagógica. Acredito que o trabalho de base e escuta ativa dos profissionais que atendem essas crianças, levando em consideração o contexto social dessas crianças que muitas vezes são inimagináveis, talvez chegaremos mais perto da realidade das crianças na nossa cidade e não de outros continentes. E assim fazer de fato um currículo que seja consoante com a realidade dessa criança e seus anseios (Professora 37).

²⁴ Entretanto, em várias dessas respostas, percebemos que não são citados os saberes das crianças, somente os seus interesses.

Percebemos na fala dessa professora esse olhar para as vivências e experiências das crianças e, ao mesmo tempo, um olhar para o que necessita ser aprendido e também para os seus anseios. É um olhar sistêmico, que considera o contexto, o local, o global, o complexo e também dialógico. O cotidiano da criança, aliado ao currículo, aos documentos orientadores, precisa ser o campo de trabalho do professor da educação infantil.

Na ideia do professor como um mediador de experiências, o conhecimento dos documentos orientadores nacionais para a Educação são fonte de conhecimentos para que as práticas aconteçam.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. [...] não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (Brasil, 2018, p. 44).

Algumas professoras relatam a importância do olhar para o currículo da educação infantil, como um documento base para as experiências, bem como para os campos de experiência e objetivos de aprendizagem, que revelam necessidades que podem estar presentes no cotidiano da educação infantil:

Sim, faço planejamento. Procuro nortear-me pelo currículo do Município de Curitiba para a Educação infantil. O planejamento é organizado de forma que contemple os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, objetivos e campos de experiências (Professora 1).

Então, eu faço essa organização assim no meu caderno. E aí no tempo da permanência eu tento observar as fotos, os registros e registrar isso também no meu caderno. E aí quando eu faço esse retorno do que eu planejei, é quando eu vou buscar na BNCC os objetivos que eu atingi ou aqueles que eu propus pras crianças com aquelas ações (Professora 8).

Quando eu vou planejar alguma coisa, muitas coisas eu vejo que eu posso abranger nos campos de experiência. Então como ampliar esse conhecimento, o que as crianças trazem para nós, os seus questionamentos? [...] As vezes uma brincadeira simples, por exemplo, estavam com as tampinhas de garrafa e eles falaram: “olha lá, professora, a tampinha tá boiando!” A gente fez a proposta do afunda e flutua e partimos para a investigação porque eu vi a criança brincando com a tampinha da garrafa. Você acha que eu tive essa ideia? Você acha que eu ia pensar em

afunda ou flutua? Não, quem trouxe isso foi ela, a criança. Então, né, sobre esse aspecto, né, acaba acaba que daí você fala, tá, eu tenho essa ideia e como que ela encaixa? Qual é o campo de experiência que eu vou estar trabalhando? Que mais eu posso fazer para que haja um avanço, uma vivência, uma experiência que seja significativa para as minhas crianças? (Professora 23).

Nas falas das professoras, houve aquela que partiu do currículo para fazer o seu planejamento; houve aquela que partiu para as ações com as crianças e depois foi buscar no currículo os objetivos alcançados e, houve aquela que a partir da ação da criança, foi buscar no currículo qual campo de experiência poderia estar aprofundando. Em todas as práticas citadas acima, a busca do referencial teórico se fez de extrema importância para a significação do trabalho desenvolvido, aliando teoria e prática ou prática e teoria.

Considerando o princípio sistêmico-organizacional, entendemos que os documentos orientadores da educação infantil a nível federal e municipal, são “partes” importantes para que o “todo” da educação infantil tenha uma diretriz. Sobre o princípio da autonomia-dependência (Morin, 2005) entendemos que é necessário retomá-lo também na questão do uso de referenciais teóricos da educação infantil pelos professores e refletir sobre a formação continuada.

Percebemos que vários professores citam partes do texto dos documentos orientadores para a educação infantil. Entretanto, o texto sem a devida reflexão, significação, deixa sem sentido a prática. Logo, por mais que o professor seja um pesquisador, autônomo em sua prática pedagógica, ele depende de um ecossistema maior, que é a mantenedora (Prefeitura Municipal de Curitiba/Secretaria Municipal da Educação) e, dela, precisa se nutrir, por meio da formação continuada.

3.2.4.2 A escola como um ecossistema auto-eco-organizacional

A escola como um ecossistema auto-eco-organizacional está permeada de relações de autonomia/dependência. Uma delas existe em seu próprio prédio: a **autonomia/dependência entre educação infantil e ensino fundamental**. Essa proximidade física, permite que as aprendizagens das crianças possam acontecer entre as turmas, sejam da mesma etapa de educação ou de etapas diferentes, como

educação infantil e ensino fundamental. Tais etapas podem estar integradas nesse sistema que é a escola em que, em uma relação dialógica, os profissionais que nelas atuam percebem e discutem seus antagonismos, tensões, conflitos, complementariedades, mas, ao mesmo tempo, numa relação de autonomia/dependência ocupam o mesmo espaço, preservam a sua identidade, exercem cuidado uns com os outros, interagem e se desenvolvem nesse diálogo.

Esses dias, a gente fez a integração com o fundamental, com o primeiro ano, e a turminha do primeiro ano a metade veio brincar com eles na sala. Tinha crianças que não sabiam brincar. Falava: “como assim? Eu posso brincar?” “Pode. Pode brincar.” E de repente o espaço que era deles ali do canto das bonecas se transformou num orfanato. Porque aí as meninas do primeiro ano começaram a dizer que colocar as bonecas ali era um orfanato e algumas crianças não sabiam o que era um orfanato. E aí de novo, deu ali conversa, deu história que a gente foi ler, a gente foi falar sobre isso, sobre as crianças que ficam sem o pai, sem a mãe. Porque as meninas do primeiro ano viram que as bonecas não tinham pai, quem era o pai e a mãe daquelas bonecas ali? (Professora 8)

Em sua entrevista, a Professora 45 também cita uma vivência na escola envolvendo educação infantil e ensino fundamental:

A gente até fez uma vivência, eu falei com a professora do primeiro ano, não foi uma integração, foi uma vivência. Falei assim: “Vamos dar um dia de ensino fundamental e um dia de educação infantil”. Daí eu peguei a turma dela, ficamos uma hora e eles foram para lá, eles sentados, como se fosse ensino fundamental, [...], fizeram atividade. E os dela eu contei uma história, li, fiz os cantos para eles, tanto que eles amaram. Já os meus, foi aquele choque, daí eu expliquei para eles: “olha o fundamental é diferente, não é como a educação infantil, mas vocês vão gostar” (Professora 45).

Na concepção de Ensino Fundamental e Educação Infantil existem processos antagônicos, como já apontado nesta tese. São aspectos históricos e enraizados e, que, devido a cobranças externas do sistema educacional hoje posto, dificilmente haverá resolução de tais contradições. Entretanto, essa divisão de ambiente na escola, da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, não pode fazer com que esta última etapa se sobreponha, seja pela divisão de horários, espaços, concepções ou até mesmo na atenção dos profissionais da escola.

Então, das dezesseis turmas que eu te falei, quatro são da educação infantil, mas doze são do fundamental. Então, acaba se sobrepondo. A pedagoga, ela atende o ciclo um e a educação infantil, o que demanda mais. Então, não estou dizendo que a pedagoga não senta comigo, não estuda, não faz a formação, mas ela não faz mesmo, mas porque não dá. Então quando ela vai ao núcleo pra uma formação, o que que ela devolve?

É repasse. Não é um estudo, não traz um texto pra gente ler, pra gente estudar, como eu faço no CMEI, né? Então, eu estou falando por mim que eu continuo estudando, mas as minhas parceiras da educação infantil elas estão às vezes patinando porque não têm essa possibilidade. E aí é isso, não é culpa delas. A gente não pode chegar lá e falar: “arranque isso porque está errado” (Professora 8).

Aqui fica evidenciada a necessidade de as professoras participarem da formação continuada ofertada pela pedagoga, mas sem essa possibilidade, devido à sobrecarga de trabalho, relatada pela Professora 8. Apesar de a escola ter certa autonomia para organizar o trabalho da pedagoga e a formação continuada no espaço escolar, a própria escola é dependente da mantenedora, no sentido de refletir sobre a possibilidade de aumentar o quadro de profissionais (pedagoga) para que os processos de formação continuada possam ser vivenciados. Há que se ter um olhar da mantenedora para essa situação: as duas instâncias são necessárias na escola e carecem do olhar da pedagoga. Entretanto, não se visualiza que a pedagoga consiga organizar essa formação em uma perspectiva cooperativa, mas sim competitiva, porque a cultura do Ensino Fundamental está se sobrepondo até mesmo em sua agenda. Assim, **a escola é autônoma e dependente com relação à mantenedora.**

Algumas tensões e conflitos parecem não vir da escola, mas da própria mantenedora. A Professora 90 cita que, quando um profissional do Departamento de Educação Infantil visita a sua escola, parece não compreender que ali estão divididos os espaços.

Como era uma escola de ensino fundamental, então era uma sala adaptada e era uma sala ainda que era dividida com ensino fundamental. Então quando XXX que era da educação infantil, ia lá, XXX fazia um esparrame, brigava porque tinha muita carteira e cadeira dentro da sala. Ultra complicado, não era do jeito que XXX gostava da sala... (Professora 90).

Entendemos como importante que o Departamento de Educação Infantil também compreenda os desafios que a educação infantil enfrenta em uma escola, que é quase em sua totalidade, do Ensino Fundamental. Também que, em uma perspectiva formadora, ao contrário de uma postura autoritária, entenda a reflexividade e recursividade nesse diálogo, nessa relação de autonomia/dependência entre mantenedora e escola, para avançar no que diz respeito às concepções, espaços e práticas.

A relação de **autonomia/dependência entre escola e sociedade** também se faz presente nesse ecossistema escolar. Em sua entrevista, a Professora 90 relatou sobre um prêmio, que ela e as crianças da turma do Pré ganharam da República Tcheca.

*Lá era o campo de concentração de Lídice. Todos os anos eles fazem uma mostra de trabalhos. Então, as crianças da minha turma fizeram os trabalhos e eu enviei pra lá. E os pais não deram muita importância, nem entenderam muito bem sobre esse trabalho. Então, quando eu retornei pra eles: “Oh, as crianças foram escolhidas, os trabalhos deles foram escolhidos”, eles também não deram muita importância. Quando o pessoal do Consulado da República Tcheca, veio até a escola e veio premiar, eles entenderam assim: “Nossa, o meu filho é importante, olha a importância do trabalho do meu filho...” Quando eles entenderem que não foi só um desenho que meu filho fez, quando eles começam a entender que não é só um desenho, não é só uma pintura, que não é só trabalho que meu filho faz, que tem todo um contexto por trás de qualquer coisa que a criança faz, que é a **importância da escola, da família e da criança trabalhando juntos, eles começaram a ver assim o quanto é importante.***

Esse relato, além de destacar a importância do protagonismo compartilhado entre criança, família e escola, o que pode trazer interferências locais e também globais, destaca também a importância do contexto e da cultura da criança serem consideradas.

As crianças que foram selecionadas, foram as crianças da ocupação que tem ao lado da escola. São as crianças que vão de um lado para o outro procurando lugar pra morar. E o contexto que a gente trabalhou era caravana, eles trabalharam a caravana num outro sentido, crianças que saem, que são imigrantes... A gente trabalhou crianças que não têm aonde morar. Então foi mais emocionante ainda para eles: “nosso trabalho foi conceituado, foi reconhecido num outro país.” Está em exposição até março do ano que vem. [...] Então assim eles se sentiram, a criança se sente mais empoderada por isso. [...] até nos desenhos que eles fizeram, eles demonstram assim que são crianças pretas. Eles demonstraram até nos traços dos desenhos a origem, ficando então, sem querer mesmo assim, sem um trabalho mais significativo de resgate, eles sabiam a origem, eles se retrataram nos desenhos de acordo com sua origem mesmo (Professora 90).

Na fala da Professora 45, também há a defesa da importância do contexto de cada criança, das diferentes infâncias. Ela entende que para a criança ser considerada centro do planejamento curricular é necessário:

Que os conhecimentos e experiências anteriores que cada criança traz ao entrar nas instituições de Educação Infantil devem ser considerados, respeitados e enriquecidos com propostas que acolham as diferentes

infâncias. Portanto, ouvir e observar as crianças é fundamental (Professora 45).

A criança é um ser social com características, identidade, cultura, práticas sociais, imaginário próprios. Sá (2013, p.136) defende que precisamos compreender que o educando, a criança “pode ser visto como um holograma, uma parte representativa da comunidade à qual ele pertence e, por extensão, da sua família.” A professora que apresentou o trabalho das crianças e que foi reconhecido pela República Tcheca, corrobora:

Eu acredito que, primeiramente, a gente tem que ter um olhar geral, não só na criança, não só no professor. A gente tem que ter um olhar no contexto, olhar todas as figuras que fazem parte e olhar as famílias também. A gente não pode só pensar em um: tem que pensar a escola como contexto geral, olhar todas as figuras que fazem parte disso (Professora 90).

Essa relação recursiva, de autonomia/dependência que se manifesta na leitura entre professor/criança/família/sociedade, seus saberes, suas histórias de vida, suas concepções, seus contextos é aspecto importante que caracteriza o protagonismo compartilhado, que precisa estar presente no cotidiano da educação infantil:

Nessa história agora que surgiu Godzilla, o Godzilla atacou a cidade é a ideia central do texto. Dai eu questionei: “por que ele atacou a cidade? O que aconteceu?” Olha só o repertório da criança: “Ele atacou a cidade por causa da radioatividade e do lixo tóxico, porque jogaram lixo tóxico no mar, estragou a casa dele e ele ficou com raiva”. Uma criança de cinco anos, você entende? E aí, nós fomos buscar saber como preservar o meio-ambiente, será que o lixo tóxico é igual o lixo, o que é lixo tóxico, e assim, teve muitas discussões, pesquisas, a gente viu vídeo, a gente, sabe a gente foi pesquisar, eles saíram daqui sabendo hoje mais coisas, do que eles sabiam. Por uma fala, uma fala que veio da garotinha, que ninguém esperava (Professora 23).

Aqui, percebemos que o *Godzilla*, vem da cultura para a criança, ou seja, dos filmes e desenhos animados. **Na escola, os saberes escolares tem uma relação de autonomia/dependência com a cultura para a criança.** O conhecimento trazido pela cultura das mídias, por exemplo, transforma também as aprendizagens infantis e deve estar presente na escola, para garantir que as aprendizagens ocorram em um processo de entrelaçamento das culturas escolares, culturas da e para a infância e culturas familiares (Barbosa, 2007). A Professora 90, defende a ideia de pensar o planejamento

[...] como se fosse um rizoma, daquelas várias raízes que vão se entrelaçando e vão se juntando para formar, uma só, um só caule. Porque é assim o conhecimento: as várias raízes que vão se entrelaçando até formar o homem. Não pensar em algo só como uma raiz condutora, mas como várias linhas (Professora 90).

Tal pensamento, entretanto, não é global quando se fala da educação infantil. Nem mesmo é real no nosso Estado. Pela fala da Professora 62, fica evidenciado que ao olharmos para o “sistema” educação infantil, ainda existem concepções contrárias, conforme ela cita, referente a outros municípios:

Eu acredito assim que o próprio protagonismo compartilhado, por conta que a gente está em constante aprendizado com as crianças, as crianças aprendem com a gente e a gente vai compartilhando as aprendizagens ali. Então eu acho que esse protagonismo compartilhado é muito interessante, fazendo assim uma comparação, bem simples com o que eu já trabalhei em outro município, com o que eu trabalho aqui. Eu acho isso bem fundamental para a aprendizagem, porque é mais significativo para eles quando a gente compartilha. E essa situação às vezes, que ultimamente, não por culpa dos professores, mas eles têm aquela situação de fazer tudo mecanizado, né: “Ah, eu vou imprimir uma folha de papel, vou fazer uma coisa mais fácil.” E eu acho que isso não é tão significativo quanto a gente trocar narrativas: a criança trazer o que ela vê em casa, o que ela vê na própria escola, para a gente poder trabalhar mais significativamente (Professora 62).

Entretanto, na fala da professora, percebemos que ela age na perspectiva da escuta da criança:

[...] a gente vê que as crianças trazem lá algumas curiosidades que não vem até mesmo ali do contexto da sala. Por exemplo, a Alicia, ela trouxe uma coisa bem legal, que a gente estava falando sobre o universo, sobre o Sol, e aí numa brincadeira ela acabou falando da aurora boreal, coisa que a gente nem tinha conversado naquele dia (Professora 62).

A criança como um holograma de sua família e da sociedade, traz a cultura da sociedade para a escola, demandando mudanças no espaço, tempo e materiais:

Então eu tinha o canto da cozinha e ele se transformou num restaurante por opção das crianças. Então a gente teve que criar cardápio, a gente precisou fazer um QR Code de pizza porque já o cartão não era mais de débito e de crédito, então já podia se pagar no PIX, aí faltava um celular, então a gente foi crescendo e ampliando isso (Professora 8).

A possibilidade das diferentes interações, do entrelaçamento entre diferentes culturas, amplia as experiências das crianças. E a escola, como um sistema, pode proporcionar diferentes interações:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (Brasil, 2009a, p.6-7).

Nesta citação, percebemos que há uma defesa da criança como ser social e histórico, ativa, protagonista, produtora de cultura, que tem um percurso próprio e singular (constrói sentidos) e, que é nessa singularidade e através da diversidade dos grupos sociais e das relações e interações, que desenvolve sua identidade (pessoal e coletiva). Apesar da curiosidade da criança, de sua história, de seus saberes, faz-se também necessária a intencionalidade pedagógica do professor e o seu planejamento, em um processo de autonomia/dependência. E, nesse planejamento, há a necessidade de considerar os diferentes contextos: turma, escola, família, bairro, cidade, país, mundo... Vejamos o que aconteceu com a turma da Professora 8, após a pesquisa feita com os insetos:

Se é bicho que entra na sala ali uma formiguinha uma mosca não tem mais aquele griteiro que antes tinha, eles mesmo pegam com alguma coisa e devolvem na natureza, não matam. Então a gente foi fazendo tudo isso assim, apareceu um formigueiro, depois apareceu um cupinzeiro, por lá e a gente foi: analisa, olha, de repente a gente chega, dá um chuveiro, a gente vai olhar: cadê? Não tem mais (Professora 8).

É uma educação viva e para a vida, para o contexto, em uma perspectiva sistêmica, por meio do protagonismo compartilhado.

A criança é um sujeito de direitos que expressa as próprias emoções, cria hipóteses, possui narrativas e saberes próprios do contexto social em que vive e que precisam ser valorizados. No cotidiano é preciso incentivar a participação da criança, ouvindo os interesses e narrativas de cada uma,

elaborando um planejamento que valoriza a criança como sujeito de direitos, num constante protagonismo compartilhado (Professora 62).

O que temos que pensar é por que a escola existe? Do nosso ponto de vista, a escola deveria existir para ensinar a viver melhor em sociedade. Para termos uma sociedade-mundo, com cidadãos protagonistas, construindo uma civilização planetária. Para que aprendemos os conteúdos se não para nos tornarmos cidadãos? Assim, escola e sociedade como ecossistemas auto-eco-organizadores vivem um constante processo de autonomia/dependência em que os acontecimentos em cada uma das instâncias, afeta a outra instância, em um processo recursivo, dinâmico e complexo.

3.2.5 Compreensões necessárias para um protagonismo compartilhado na educação infantil à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo

Neste item, pretendemos fazer uma retomada do que foi discutido nas categorias formuladas a fim de tentarmos sintetizar nossas impressões reflexivas.

Na categoria “criança, professor e família: a visibilidade da hologramaticidade em uma relação dialógica”, observamos a “não-citação” dos documentos orientadores da educação infantil pelas professoras; percebemos que existe uma disjunção entre teoria e prática: a falta de conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo da Educação Infantil de Curitiba, reverbera nas concepções das professoras em relação ao protagonismo compartilhado. Em algumas turmas fica claro que a identidade do ensino fundamental acaba se sobrepondo em relação à educação infantil, contribuindo para uma educação escolarizante e, em outro extremo, a falta da clareza da teoria que embasa a prática tem contribuído para uma educação espontaneísta, na qual a criança é vista como a única protagonista, sem necessitar da atuação do professor.

Acreditamos necessário superarmos tanto a visão espontaneísta de educação infantil quanto a visão conservadora proveniente de uma Pedagogia Tradicional, ainda presente na fala de algumas professoras, pautada em ações como escutar, ler, decorar, repetir, a qual visa uma educação fragmentada, mecânica, objetiva, passiva, para uma visão de protagonismo: ativa, de tessituras, pautada em ações como dialogar, discutir, intuir, criar, produzir. Para isso a reflexividade docente se faz

indispensável, bem como as ações de saber observar, saber escutar, saber dialogar, saber compreender, saber acolher, saber comprometer-se, saber pesquisar, as quais indicam uma racionalidade aberta, um pensar bem e, podem se concretizar por meio da documentação pedagógica.

Percebemos desta forma, à luz do princípio dialógico, a necessidade de uma relação mais próxima das professoras desta etapa de educação entre a sua prática e o conhecimento da teoria. Além da busca necessária pela própria professora, há que se ter um olhar para a formação inicial das professoras, visto que, apesar da maioria delas ter especialização, não conheciam os documentos orientadores. Da mesma forma, um olhar da mantenedora é necessário com relação à formação continuada e à abordagem desses documentos junto à prática docente na educação infantil.

Nessa mesma categoria percebemos, nos questionários e nas entrevistas, a pouca participação das famílias no cotidiano da escola e, apontamos a necessidade de superação das disjunções educando/filho(a); escola/vida. A escola não está separada da vida, assim como a criança que frequenta a escola não deixa de ser filho/filha ao se tornar educando. Há necessidade de uma maior participação da família na escola. Escola e família, em uma relação dialógica, ao se complementarem, concorrerem e/ou se antagonizarem, com base na legislação, delinearão um projeto pedagógico com vistas à construção de uma sociedade ética, responsável e solidária.

Na segunda categoria, “criança, professor e família: a necessidade da recursividade no desenvolvimento dos sujeitos cognoscentes” buscamos investigar se os professores tinham compreensão da recursividade no protagonismo compartilhado na educação infantil, ou seja, que o planejamento pode partir dos interesses das crianças, mas que também existe a intencionalidade docente; que necessita elaborar propostas a partir da observação dos saberes das crianças e de suas necessidades, em um processo espiralado, imprevisível, dinâmico e contínuo. Percebemos que das 95 (noventa e cinco) professoras pesquisadas, apenas 23 (vinte e três) professoras apresentaram uma compreensão/concepção que se aproxima do princípio recursivo na relação professor/criança.

O protagonismo do professor se manifesta na religação do conhecimento: articulando os saberes das crianças ao patrimônio de conhecimentos elaborados pela humanidade, de uma forma significativa, compreendendo as partes e o todo e, o todo e as partes, bem como a relação entre as partes, por meio da compreensão

de cada campo de experiência e, nos seus fazeres, agindo de forma transdisciplinar, mediando a ação da criança em sua construção do conhecimento.

Ao analisarmos os questionários, percebemos que o planejamento semanal das professoras foi o que melhor acolheu a imprevisibilidade e a curiosidade da criança, ao mesmo tempo em que comportou o olhar necessário do professor e de sua intencionalidade, com vistas a garantir experiências às crianças, para que estas possam evoluir em seus saberes. Também compreendemos que os projetos e propostas mobilizam as crianças em um propósito e alteram a forma destas olharem para uma determinada realidade, por meio das pesquisas que realizam com seus professores e, também, com suas famílias.

Ser um professor reflexivo, sujeito cognoscente, significa exercitar a racionalidade aberta no cotidiano: planejar tempo, espaços, materiais, agrupamentos, buscar garantir as condições necessárias (interações, continuidade e diversidade) para a experiência da criança e, ao mesmo tempo, ser flexível e fazer, junto com as crianças e famílias, escolhas teóricas e práticas coerentes ao cotidiano, que promovam uma educação infantil para a vida.

Na terceira categoria “criança, professor e família: a autonomia/dependência e a escola como um ecossistema auto-eco-organizacional”, investigamos o conhecimento das professoras sobre a criança ser considerada o centro do planejamento e, percebemos que muitas docentes, apesar de citarem fragmentos dos documentos orientadores, não têm clareza dos mesmos.

Entendemos que o protagonismo compartilhado entre criança e professor está presente no cuidar e educar, no planejar, na avaliação, no replanejar, na imprevisibilidade, na intencionalidade, em um processo dialógico em que os saberes e interesses das crianças são considerados. Em alguns momentos os interesses infantis podem ser cooperativos ou competitivos ao que o professor planejou. Cabe ao professor tomar decisões considerando os interesses das crianças e sua intencionalidade docente em uma relação dialógica e de autonomia/dependência, com vistas a construir um projeto educacional. Na construção desse projeto educacional, criança e professor são dependentes um da ação do outro.

O cotidiano do sistema escola se configura num processo auto-eco-organizado no qual criança e professor (bem como criança e seus pares; escola e famílias das crianças; professor e escola, etc.) e suas relações e interações com os espaços, tempos e materiais são conjuntamente necessárias para as aprendizagens

de ambos. Quando a legislação traz que a criança é o centro do planejamento curricular (Brasil, 2009a), não significa que a criança deva ser vista de forma isolada, mas relacionada com o cotidiano da escola, com o currículo, com seus contextos, com as interações e relações, em uma associação complexa entre aquilo que a criança é e o seu processo de transformação; assim como, de forma recursiva, a transformação da escola pela criança.

Esse sistema escola é auto-eco-organizado, mas, ao mesmo tempo, dependente da mantenedora, da sociedade, das legislações e, em seu interior, também há autonomias e dependências como a coexistência da educação infantil e do ensino fundamental em seu espaço físico, os quais se complementam, concorrem e se antagonizam. No espaço escolar também há um entrelaçamento das culturas, principalmente, a cultura para a criança, a qual é trazida pelos próprios relatos infantis, tornando-se uma possibilidade de pesquisa para a produção da cultura pela criança.

O protagonismo compartilhado é, portanto, um desafio, repleto de multidimensionalidades (geográficas, geracionais, econômicas, religiosas), dialógico, auto-eco-organizado (autonomia/dependência) entre as partes, que envolve sujeitos cognoscentes no qual um processo auto-eco-organizacional, recursivo, transforma o humano, transforma uma turma de educação infantil, uma escola, uma rede municipal, uma cidade, um país, um planeta...

Como na prática citada dos insetos, em que as crianças não tinham mais medo dos mesmos deixando de matá-los ou na prática em que as crianças criam uma história com o *Godzilla*, que ataca a cidade por causa do lixo tóxico e pesquisam sobre ele e seus efeitos.

Da mesma forma o protagonismo compartilhado impacta o ser; as relações humanas. Como exemplo, podemos citar as práticas narradas pelas professoras: a importância de ter um olhar de respeito à religião do outro quando sua opinião é ouvida e respeitada; às condições financeiras relatadas na prática em que as crianças foram desafiadas a pensar sobre “caravanas” e desenharam sobre o seu entorno, na condição de não terem onde morar... Essa forma de ensinar, que acontece quando considerados os contextos e saberes das crianças e, conseqüentemente, de suas famílias, permite a religação dos saberes, na perspectiva transdisciplinar e o educar para a era planetária, porque educa para uma sociedade-mundo.

Talvez alguns falem que uma turma de crianças da escola que deixa de matar insetos não faz diferença. Mas faz. Nossas ações individuais interferem no planeta: se cada um de nós, jogar o óleo (de soja ou outro) utilizado na fritura de alimentos na pia da cozinha, que catástrofe será para o planeta, considerando a degradação do meio ambiente.

A ação da criança produz efeitos: cada criança é um holograma de sua família, da sua escola e da sua comunidade e, ela, enquanto sujeito cognoscente, ativo na construção de suas aprendizagens, além de agir sobre uma determinada realidade, por exemplo, deixar de matar insetos, pode alterar a forma que sua família enxerga esses insetos. Seus familiares também têm seus grupos sociais e podem interferir em suas concepções sobre os insetos. Um conhecimento e ação que era local, pode ter uma interferência global num processo indefinido, recorrente. São valores e ações que perpassam uma sociedade mais compreensiva, solidária e responsável.

É importante afirmarmos que nenhuma professora, tanto no questionário ou entrevista, citou o pensamento complexo de Edgar Morin. Mas nas entrevistas das seis professoras, estas demonstraram conhecimento dos documentos orientadores nacionais (Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) e, como defendemos na introdução desta tese, tais documentos aproximam-se de uma concepção mais complexa, no sentido de não ser fragmentada.

De fato, nas entrevistas, as professoras fizeram menção de princípios que são indispensáveis ao protagonismo compartilhado na educação infantil e que constituem parte do arcabouço teórico do pensamento complexo, tais como: o contexto; o local e o global; a particularidade de cada criança e de cada família; a equidade; a ação compartilhada; a cultura; o diálogo; a escuta; a participação; as interações; a intencionalidade docente; o entrelaçamento; a transformação; o olhar humano, entre outros.

Por meio da triangulação dos dados e da construção mental que fizemos nesta tese a, a partir das categorias que emergiram no processo da pesquisa, propomos algumas compreensões necessárias para o protagonismo compartilhado na educação infantil em uma perspectiva complexa, por meio do QUADRO 9, a seguir.

QUADRO 9 - COMPREENSÕES NECESSÁRIAS PARA O PROTAGONISMO COMPARTILHADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA COMPLEXA

Compreensões necessárias para o protagonismo compartilhado na educação infantil em uma perspectiva complexa	
Criança, professor e família: a visibilidade da hologramaticidade em uma relação dialógica	- A escola é um multiverso cultural, visto que é composta por diversas e diferentes pessoas (multidimensionais) com diferentes histórias de vida, valores, cultura; - Criança e professor são hologramas da sociedade na turma de educação infantil assim como são hologramas da turma de educação infantil no âmbito da sociedade; - O professor necessita conhecer a teoria e relacioná-la à prática em um processo dialógico e recursivo; - O cotidiano na educação infantil é dinâmico, relacional e imprevisível porque há que se considerar um protagonismo compartilhado que acolhe as diferentes culturas; - O cotidiano é complexo: cada pessoa envolvida faz a interpretação da realidade, segundo suas próprias reflexões. A realidade de cada indivíduo é diferente da realidade de outro, porque depende de sua experiência, que é o sentido pessoal que cada um dá às suas vivências. - O projeto pedagógico necessita ser construído por meio de um processo multidimensional, contextualizado, dinâmico e dialógico, envolvendo escola e família, com vistas ao ideal de sociedade desejado.
Criança, professor e família: a recursividade no desenvolvimento dos sujeitos cognoscentes	- No cotidiano da educação infantil, sujeito e conhecimento estão entrelaçados, se modificam, se afetam. Há que se considerar a multidimensionalidade do ser humano, sua história de vida, valores espirituais, emocionais, políticos, econômicos os quais interferem na sua aprendizagem, que está relacionada à sua interpretação da realidade; - Os saberes e interesses das crianças e a intencionalidade pedagógica do professor não são antagônicos, mas complementares. O planejamento se faz em um processo espiralado, imprevisível, dinâmico e contínuo; - A experiência é única e específica para cada sujeito; as incertezas, o inesperado, as emergências provocam as aprendizagens que necessitam de estratégias de auto-organização para que se garanta a continuidade (condição da experiência) das experiências de aprendizagem. Para isso, é necessário o planejar e o replanejar do professor, junto com as crianças, construindo o cotidiano e a aprendizagem; - O conhecimento é construído ativamente pelo indivíduo, em um processo de interações (condição da experiência) mediado pela cultura, o qual é dinâmico, dialógico, recursivo, na ideia de um protagonismo compartilhado para a construção da experiência; - O planejamento é aberto, dinâmico e complexo, mas precisa estar ancorado no conhecimento científico, no conhecimento das partes e do todo e do todo e das partes, articulando os saberes das crianças ao patrimônio de conhecimentos já construídos pela humanidade, garantindo a diversidade de experiências (condição da experiência) por meio da transdisciplinaridade; - O professor reflexivo, sujeito cognoscente, exercita a racionalidade aberta no cotidiano, também por meio da documentação pedagógica, da metasistematização; - Os caminhos na educação infantil, se fazem ao caminhar, em uma perspectiva de protagonismo compartilhado complexa entre criança, professor e famílias.

Criança, professor e família: a autonomia/dependência e a escola como um ecossistema auto-eco-organizacional	- A criança é curiosa por natureza, mas apesar de o conhecimento estar inscrito na corporeidade humana é necessária a interação com seus pares e parceiros mais experientes para que evolua em seu processo de conhecimento; - A criança é ativa em sua aprendizagem, mas necessita da ação do professor como importante mediador; - O professor é um pesquisador, mas necessita da ação conjunta com seus pares e de formação continuada dialógica, reflexiva, recursiva em um processo de autonomia/dependência constante com a mantenedora e com a sociedade; - O cuidar e educar são indissociáveis na educação infantil: enquanto se cuida se educa, enquanto se educa, se cuida; - O conhecimento na educação infantil provém de múltiplas fontes: criança, professor, família, currículo, mídias, sociedade; - A turma de educação infantil é multidimensional, composta por diferentes partes, tais como criança, famílias, professor, escola, sociedade, currículo, em um processo de autonomia/dependência; - O currículo da educação infantil é construído nas relações: da criança e do professor com o conhecimento; da criança com o professor e do professor com a criança; da criança com seus pares e dos seus pares com a criança; do professor com seus pares e dos pares do professor com ele próprio; da criança com sua família e da família da criança com a criança; do professor com a família da criança e da família da criança com o professor; da escola com a sociedade e da sociedade com a escola, bem como outras relações que se constroem no cotidiano escolar.
--	--

FONTE: A autora (2025).

Há neste QUADRO 9 a presença dos princípios cognitivos do pensamento complexo e compreensões necessárias para o protagonismo compartilhado na educação infantil. Em especial, podemos citar novamente o princípio recursivo com o exemplo de Mariotti (2010), quando ele faz a pergunta: o gosto da maçã está na fruta ou na boca de quem a come? E a resposta é: no contato entre a boca e a maçã. Não existe protagonismo compartilhado sem a participação da criança, do professor e das famílias. O contexto da educação infantil, em nível local e global, é um sistema complexo organizado. Ou seja, as partes (professores, crianças, famílias) produzem e retroagem sobre o todo (educação infantil), assim como o todo (educação infantil) retroage sobre a especificidade das partes: professores, crianças e famílias. Nesse processo recursivo, transformam-se a si mesmos e, também, transformam a sociedade.

Não temos a pretensão de dar um caminho pronto para que seja seguido, até porque não acreditamos que tal metodologia exista. A dialogicidade entre teoria e prática é que vai criando os caminhos: o método emerge durante a experiência (Morin; Ciurana; Motta, 2003). Entretanto, acreditamos que tais compreensões pautadas nos pressupostos teórico-metodológicos do Pensamento Complexo podem

ajudar os profissionais da educação infantil em uma metamorfose, uma reforma de pensamento, avanços na prática pedagógica na educação infantil, sobretudo no que diz respeito ao protagonismo compartilhado e, recursivamente, à construção de uma sociedade mais compreensiva, solidária e responsável.

4 TECENDO CAMINHOS DA COMPLEXIDADE NA BUSCA DO PROTAGONISMO COMPARTILHADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Não escrevo de uma torre que me separa da vida, mas de um redemoinho que me joga em minha vida e na vida” (Morin, 2000, p.9).

É chegado o momento de concluirmos a nossa trajetória de pesquisa. Lembrando que esta trajetória chega ao fim em um determinado contexto, tempo, condições, relações e escolhas que foram realizadas nesses quatro anos de estudo:

Após esse período de produção dos dados, a vida continua e o fenômeno segue o seu fluxo normal, os seus processos de auto-organização vão se realizando, as emergências e o acaso continuam atuando e sua história vai acontecendo. Esse elemento temporal narrativo fez com que Ilya Prigogine anunciasse o “fim das certezas” (Prigogine, 2001) e, com elas, o perigo de toda e qualquer generalização de resultados indevida (Moraes, 2023, p.13-14).

Nesta tese tem muito da nossa introspecção, dos nossos caminhos, das nossas construções. Mas tanto nós, como pesquisadores, quanto os professores participantes dessa pesquisa, quanto as crianças e as famílias da educação infantil de Curitiba, quanto o nosso país e o mundo, no que diz respeito a esta etapa de educação, estarão numa constante metamorfose. O que está sendo apresentado aqui é a construção que fizemos neste tempo.

O objetivo principal desta pesquisa foi compreender o protagonismo compartilhado na educação infantil à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo. Sobre os instrumentos de coleta de dados elaboramos um questionário, enviado para 185 (cento e oitenta e cinco) escolas, o qual foi respondido por 95 (noventa e cinco) professoras. Sentimos a necessidade de conhecer mais sobre as abordagens das professoras que tinham uma concepção de protagonismo compartilhado semelhante à nossa e, para isso, propusemos a entrevista para 9 (nove) profissionais, tendo o aceite de apenas 6 (seis) delas.

A triangulação dos dados entre o referencial teórico do pensamento complexo, os questionários e as entrevistas nos permitiram a criação de categorias, a saber: a) criança, professor e família: a visibilidade da hologramaticidade em uma relação dialógica; b) criança, professor e família: a necessidade da recursividade no desenvolvimento dos sujeitos cognoscentes; c) criança, professor e família: a

autonomia/dependência e a escola como um ecossistema auto-eco-organizacional. Tais categorias possibilitaram identificar a percepção dos professores sobre o protagonismo compartilhado, a partir dos princípios cognitivos do pensamento complexo; citar práticas narradas pelos professores que trazem aproximação conceitual com os princípios cognitivos do pensamento complexo; e propor compreensões necessárias para o protagonismo compartilhado na educação infantil em uma perspectiva complexa, que resultaram em um quadro sistematizado no capítulo anterior.

Não podemos compreender a educação infantil sob uma visão espontaneísta, como apontado no capítulo de introdução desta tese em que se entende que a criança vai se desenvolver por ela mesma, sem necessitar do adulto ou de interações planejadas. Percebemos que tal concepção é apresentada por algumas professoras que responderam o questionário. Também se faz necessário, na educação infantil, superarmos a concepção escolarizante, em que as práticas e concepções do ensino fundamental acabam se sobrepondo à educação infantil, demonstrando que há professoras que não compreendem a criança como um sujeito cognoscente, caracterizando o conhecimento como alheio ou separado da criança. Palavras como “atingir”, “conteúdo”, “resultados” denotam esse pensamento disjuntivo e redutor. Há que se ter clareza desse princípio: todo ser humano é um sujeito cognoscente que constrói suas aprendizagens por meio de um processo mental interno, mediado por sua multidimensionalidade e sua interpretação da realidade.

Cada indivíduo (criança, professor e família) tem um modo de interpretar a realidade, de traduzi-la, o qual se caracteriza pela sua experiência. A escola, precisa colocar esse conhecimento em contexto, para que a criança progrida. Se não, de que adianta o patrimônio de conhecimentos? É necessária uma docência transdisciplinar, que alia teoria e prática; que compreende os campos de experiência como partes necessárias para conhecer o todo; que planeja de forma transdisciplinar, em uma relação complexa entre os seus saberes e fazeres docentes; considerando a interação, continuidade e diversidade para o desenvolvimento de experiências pelas crianças, em sua ação de conhecer o mundo; que reconhece a multidimensionalidade da criança, fazendo a articulação entre os saberes dela e o patrimônio de conhecimentos, enxergando a sociedade através da criança, como um holograma.

Nas concepções das professoras, quando perguntamos sobre o protagonismo compartilhado, nenhuma citou que este protagonismo se dá com a participação das famílias. Ao aprofundarmos a investigação, percebemos que a grande maioria citou que as famílias somente participavam da escola quando eram chamadas. Percebemos, na investigação, que há disjunção entre trabalho e vida dos pais, bem como uma disjunção ao olharem para a criança, ora enxergando-a como filho e assumindo as suas responsabilidades por este, ora enxergando-a como educando e deixando a cargo da escola a sua educação. Há que se superar as disjunções e construir uma dialogia.

O protagonismo compartilhado é uma dialogia: ele se faz nessa relação de ação, reflexão, imprevisibilidade e curiosidade da criança (holograma de sua família), mas também de ação, reflexão, intencionalidade e planejamento do professor. Assim, podemos dizer que as características da criança e do professor (imprevisibilidade/intencionalidade; curiosidade/pesquisa e planejamento) não são antagônicas, mas complementares e concorrentes. E quando falamos que a criança é imprevisível e curiosa, não estamos dizendo que o professor também não seja. Da mesma forma, quando falamos na intencionalidade e pesquisa do professor, não estamos dizendo que a criança não faz pesquisa. Ambos são imprevisíveis, curiosos e pesquisadores. Mas, queremos destacar a responsabilidade do professor na intencionalidade docente e no aprofundamento de conhecimentos.

A concepção de protagonismo compartilhado complexa aponta para a necessidade de crianças, professores e famílias serem reconhecidos como sujeitos cognoscentes, que constroem suas trajetórias de vidas em seus contextos, em um processo complexo, transformando-se a si mesmos e aos outros, em um processo recursivo, seja local ou globalmente. A ação compartilhada com as famílias e sua participação no projeto pedagógico da escola é indispensável para isso.

Concebendo a relação da escola com a família uma relação complexa, podemos perceber que a dialogicidade entre essas duas instituições, ainda, se dá de forma precária, com distanciamento. Os exemplos vividos e relatados pelas professoras revelam, a partir do princípio dialógico, que precisa haver uma maior participação das famílias na educação das crianças pequenas. Entendemos que a participação mais ativa da família pode gerar tensões e conflitos, mas se faz necessária a fim de construir uma comunidade mais fortalecida nos seus valores e nas suas ações.

A vida é prosa e poesia, lazer e trabalho, objetivo e subjetivo, racionalidade e afetividade, teoria e prática: essas instâncias se complementam e trazem uma auto-eco-organização para o sujeito cognoscente, para a sociedade, para a escola. A realidade é dinâmica, mutável, descontínua e instável. A vida é complexa assim como o ser humano também o é, considerando-o em sua multidimensionalidade.

No filme “Quem quer ser um milionário?” assistimos a história de um rapaz pobre, que vai participar de um programa em que precisa responder as perguntas para ganhar dinheiro e se tornar um milionário. Na trama, o apresentador fica incrédulo: como um rapaz pobre saberia responder algumas questões, como, por exemplo, qual animal está na nota de cem dólares? O filme vai mostrando os dias atuais do rapaz e alguns *flashbacks* dele menino, a vida acontecendo, e ele não passando com pressa pela vida, mas tendo experiência de vida, ou seja, criando um sentido pessoal naquilo que ele vivia, como sujeito cognoscente. O que é interessante observar, que as aprendizagens que ele cita, em sua maioria, foram constituídas na infância. Talvez, de certo modo, o filme dialogue com nossa tese: se existe uma etapa de vida capaz de nos ensinar a complexidade da vida, esta é a infância.

O exemplo do filme “Quem quer ser um milionário?” dialoga com a epígrafe desse capítulo: não existe uma torre que nos separa da vida, mas estamos no meio da vida, que é esse redemoinho, que recursivamente, nos faz aprender e ensinar, chorar e sorrir. A construção da educação é feita também na prosa e na poesia, no conhecimento científico, mas também nos valores. A educação é a possibilidade de transformação do sujeito cognoscente. A reflexão e ação do sujeito cognoscente, considerando o pensar bem, é a possibilidade de construção de uma sociedade ética, solidária e responsável, com vistas a uma cidadania planetária.

Como diz Morin (2020) a reconexão dos conhecimentos separados, compartimentados, pode gerar conhecimento para agir nos problemas fundamentais e globais. A execução de um currículo meramente formal e linear, para um currículo, um planejamento que enxerga infância/escola/família/conhecimento/planeta/vida integrados, é possível por meio do entrelaçamento de saberes e fazeres, em que professores, crianças e famílias, em uma perspectiva complexa, na relação recursiva entre escola e sociedade, são reconhecidos como artesãos planetários.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Ed., 1996.

ANDRÉ, M; GATTI, B. A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. Simpósio Brasileiro- Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 26 a 28 de mar. 2008 Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii/@@download/file>

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. (Trad. Dora Flaksman). 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AUGUSTO, S. O. A experiência de aprender na educação infantil. In: BRASIL. MEC. Salto para o futuro. **Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Ano XXIII. Boletim 9. Junho, 2013.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. **O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas**. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa de Educação da Região Sul. 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/312214197>

BARBOSA, P. R. D. **Conhecimentos matemáticos presentes em brincadeiras da educação infantil que envolvem o corpo em movimento**. Curitiba, 2020. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

BARBOSA, R. F. M.; CAMARGO, M. C. S.; MELLO, A. S. **A complexidade do brincar na educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas**. J. Phys. Educ.v. 31, e3156, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/x4tQn8jXzjWRXqgb4DbYHpM/?lang=pt&format=pdf>

BEHRENS, M. A.; PRIGOL, E. L. Prática docente: das teorias críticas à teoria da complexidade. In: SÁ, R. A; BEHRENS, M. A. (orgs). **Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. Curitiba: Appris, 2019.

BONDÍIA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n.19, jan./fev./mar./abr., 2002.

BRASIL. **Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 20, de 11 de novembro de 2009** (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica). Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 dez. 2009a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 05, de 17 de dezembro de 2009** (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Coordenação: Maria Carmen Silveira Barbosa. Brasília: MEC, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), 06 mar. 2018.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa & Projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Volume 2 – Educação Infantil. Curitiba, 2006.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Educação infantil**: caderno I – Princípios e Fundamentos. Curitiba, 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo da educação infantil**: diálogos com a BNCC. Curitiba, 2020.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico de Unidades Curriculares de Transição**. Curitiba, 2021.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Educação Infantil. **Programa Mama Nenê**: pelo direito à amamentação. Curitiba: SME, 2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.;

PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

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

GALEB, M. G., ASSUNÇÃO, C. P. O protagonismo compartilhado e a complexidade de mundo na gestão da educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, vol. 6, no. 10, Oct. 2020, pp. 80526-37. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/18613>

GATTI, B. A. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. RBPAE - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Complexidade e relações na educação infantil**. Trad. Bruna Heringer de Souza Villar. São Paulo: Phorte, 2019.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Entrevista. **Circuito Educação**. Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Ano 1. Vol. 2. 2016.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Carta a Reggio Emilia. In: GARCIA, J. PAGANO, A. JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Educação Infantil em Reggio Emilia**: reflexões para compor um diálogo. Curitiba, Editora UTP, Coopseios, 2017, p. 77-101.

LESSARD-HEBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Trad. Maria João Reis. 3.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MARIOTTI, H. O. **Pensamento Complexo**: Suas aplicações à Liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**: técnicas de pesquisa. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINAZZO, C. J. Pedagogia e educação escolar sob o olhar da complexidade: desafios e perspectivas para uma pedagogia complexa. In: SÁ, R. A; BEHRENS, M. A. (orgs). **Teoria da complexidade**: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019.

MORAES, M.C. Questões curriculares contemporâneas no âmbito da complexidade e da transdisciplinaridade. In: SÁ, R. A; BEHRENS, M. A. (orgs). **Teoria da complexidade**: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2007.

MORAES, M. C. **Epistemologia da complexidade e a pesquisa educacional.** São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas Edgar Morin, 2023.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, A; ALMEIDA, E. P. **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade.** Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Ensinar a viver.** Manifesto para mudar a educação. Trad. Edgard de Assis Carvalhi; Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **O método 6: ética.** Trad. Juremir Machado da Silva. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

MORIN, E. **Conhecimento, ignorância, mistério.** Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORIN, Edgar. **Edgar Morin – história(s) de vida: entrevista com Laure Adler.** Tradução de Ivone Benedetti. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2023, p.104.

MÜLLER, F. **Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200012>

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

NASCIMENTO, B. S. F. **(Boas) práticas na creche: miradas emergentes sobre a criança e a infância.** 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2003.

PAGANO, A. Como o olhar dos adultos sustenta as aprendizagens das crianças. In: GARCIA, J. PAGANO, A. JUNQUEIRA FILHO, G. A. **Educação Infantil em Reggio Emilia: reflexões para compor um diálogo**. Curitiba, Editora UTP, Coopselios, 2017, p. 17-45.

RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D. **A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin**. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 99, n. 253, p. 573-588, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ywJYdTy7z7ZZzmDrKXXZn7H/?format=pdf&lang=pt>

SÁ, R. A. O Projeto Político-Pedagógico da Escola: diálogos com a Complexidade. In: SANTOS, A.; SUANNO, J. H. & SUANNO, M. **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013, p. 125- 148.

SÁ, R. A. Em busca de uma pedagogia complexa. BEHRENS, Marilda Aparecida: ENS, Romilda Teodora (Org.). **Complexidade e Transdisciplinaridade – novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. Curitiba: Editora Appris, 2015, p.61-74.

SÁ, R. A. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. In: SÁ, R. A; BEHRENS, M. A. (orgs). **Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. Curitiba: Appris, 2019, p. 17-63.

SÁ, R. A.; BEHRENS, M. A. **Construtos teóricos do saber da ética para uma pedagogia complexa**. Polyphonia, Universidade Federal de Goiás, v. 32/1, p.50-65, jan-jun. 2021.

SALES, R. V. **Educação infantil, infância onírica e reencantamento do mundo**. 2018. 217f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n.91, p.361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SEVERINO, A. J. **Dimensão ética da investigação científica**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

SPAGGIARI, S. A invisibilidade do essencial. In: **Sapato e metro: crianças e medidas**. Creches e Escolas da infância. Instituição Municipal de Reggio Emilia. Trad. Thais Bonini. Porto Alegre: Penso, 2024.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. **Estudos de revisão:** implicações conceituais e metodológicas. Revista Diálogo Educacional, vol. 14, núm. 41, jan-abril, 2014, p. 165-189. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Paraná, Brasil.

APÊNDICE A - APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS SELECIONADAS NA REVISÃO NARRATIVA

Após a decisão pela revisão narrativa, tendo tomados os procedimentos de pesquisa citados no capítulo 1 e a formulação da pergunta “Quais as pesquisas sobre o pensamento complexo que existem no âmbito da educação infantil? Quais os aspectos abordados?”, foram pesquisadas a Base de dados eletrônica Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) e a Base de Dados Scientific Electronic Library Online – Scielo.

Sobre os resultados, já tabulados e apresentados no Capítulo 1 desta tese, apresentamos abaixo as pesquisas selecionadas no BDTD.

Em sua dissertação, Nascimento (2017), investigou os diferentes olhares sobre o conceito de (boas) práticas na creche (crianças de zero a três anos de idade) a partir de sua própria narrativa e de outras cinco professoras e de observações em uma creche, no município de São Bernardo do Campo/SP. Nesse estudo, Nascimento (2017) utiliza-se do referencial teórico do pensamento complexo para discutir o que são as boas práticas na creche:

Apresentamos a realidade complexa neste estudo, a partir das inspirações sobre a *complexidade* na perspectiva de Morin (2003; 2015). Para dar amplitude ao tema das (boas) práticas no sentido de descaracterizar as possíveis concepções que se apresentam de forma linear, fazemos uso da *complexidade*. (Nascimento, 2017, p.77).

Para Nascimento (2017) os conceitos de boas práticas além de complexos, estão relacionados com as concepções de infância das teorias e dos sujeitos investigados. Dessa forma, em um primeiro momento a pesquisadora relacionou as concepções dos pesquisados com o conceito de infância sob o viés da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2004; Larossa, 2003). Também se apoiou em Moss (2002) para aprofundar o conceito de qualidade. Ao longo da pesquisa, Nascimento (2017) apresenta as concepções das professoras do que acreditam ser boas práticas e destaca em vários momentos, a importância citada pelas mesmas sobre a formação continuada e as reflexões sobre suas próprias práticas:

As professoras que estão em formação no PARFOR relataram o quanto esse processo de constante reflexão sobre a prática tem feito a diferença no cotidiano da escola/creche onde elas atuam. Elas têm a oportunidade

de pensar as ações e visualizá-las na prática. Assim, na visão das entrevistadas, as (boas) práticas podem surgir na creche nas diferentes dimensões que envolvem o cotidiano das crianças pequenas. (Nascimento, 2017, p. 76).

A formação continuada é vista como importante por serem momentos de refletir sobre a própria prática. Dessa forma, as vivências na creche e a formação continuada estão relacionadas às boas práticas:

Corroboramos com a percepção de (boas) práticas de Moss (2002) como aquelas ações que são pensadas e construídas no espaço da creche com o objetivo de criar significados a partir do contexto do qual aquele grupo está inserido. (Nascimento, 2017, p. 95)

Para Nascimento (2017) as boas práticas precisam ser vistas a partir de um novo paradigma, que enxerga a complexidade do cotidiano na creche, que envolve a auto-organização, o caos, a interatividade, a interdependência.

Esse (cotidiano) pode apresentar trações de incertezas e desordens, mas que reflete a cultura que perpassa a infância, especialmente em relação às crianças bem pequenas. A formação do professor, sem considerar a concepção complexa e a proposta integral do ser, desencadeou ao longo do tempo práticas que não apontavam para a dialogicidade e a recursividade que se apresenta, em essência, nos fazeres e nas práticas pedagógicas da educação infantil. (Nascimento, 2017, p.100).

Para Nascimento (2017), as (boas) práticas na creche dialogam com um paradigma que emerge do campo da infância, que convergem com a formação integral do ser e com o olhar da complexidade nas reflexões sobre as práticas. Nesse olhar, Nascimento (2017) defende que o calar do professor e a escuta das crianças é uma prática que pode ajudar a favorecer a experiência e, essa ação da escuta, está presente nas narrativas das professoras. Entretanto, Nascimento conclui que “[...] as práticas na creche parecem estar sendo afetadas por um novo processo de transição de paradigmas. Os estudos e teorias sobre a infância vislumbram um novo olhar para a criança” (Nascimento, 2017, p.103). E, as práticas observadas em seu estudo, desejam se aproximar dessas novas propostas.

A outra dissertação encontrada na etapa da revisão narrativa, foi a de Barbosa (2020), que abordou como eixo central a educação matemática na educação infantil, por meio do intercâmbio entre dois campos de experiência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações e corpo, gestos e movimentos. A respeito da Base Nacional Comum Curricular para a Educação

Infantil, que propõe o trabalho com os campos de experiência, o autor cita que tal proposição curricular

[...] fortalece o compromisso pedagógico de formação integral da criança, uma vez que fomenta a dialogicidade entre saberes, propõe uma perspectiva complexa de práticas pedagógicas bem como, reconhece o desenvolvimento infantil em toda sua inteireza. (Barbosa, 2020, p.28).

A pesquisa de Barbosa (2020) teve como objetivo analisar como os professores de educação infantil percebem os conhecimentos matemáticos nas brincadeiras com o corpo em movimento. Além do referencial teórico utilizado referente ao conhecimento matemático e corpo em movimento (Kamii, 1984, 1991, 1995, 2002, 2005, 2009; Smole, 2000; Smole; Diniz; Cândido, 2000; Duhalde; Cuberes, 1998; Da Costa et. al, 2018; Gallahue; Ozmun, 2005; Le Boulch, 1982, 1983; Garanhani, 2004, 2005, e outros autores), a construção da pesquisa utilizou como matriz teórica o pensamento complexo de Morin (2000, 2005, 2011, 2015).

Como instrumentos de produção da pesquisa foram utilizados questionário e roda de conversa envolvendo três professoras de educação infantil, que realizavam, na época, Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Federal do Paraná. Para a roda de conversa, o pesquisador utilizou, além do roteiro, imagens disparadoras que remetiam às brincadeiras do corpo em movimento (amarelinha, boliche, corda, dança das cadeiras, queimada, cabra-cega).

Para Barbosa (2020, p. 24) o corpo e movimento precisam ser vistos como componentes do brincar e,

[...] concebidos criativa e integradamente, em uma dinâmica complexa de interação com os conhecimentos matemáticos, a qual propicia a compreensão de diferentes dimensões do fazer docente na Educação Infantil. Assim, para a construção desta pesquisa, utilizou-se como matriz teórica a concepção sistêmica do pensamento complexo de Edgar Morin, a partir de suas correspondentes reflexões referentes à Educação, uma vez que estas legitimam a visão transdisciplinar dos fenômenos, dando assim, eco ao novo, à invenção e à criatividade.

Para o autor é preciso reconhecer a potência pedagógica do corpo em movimento como elemento de significação e aprendizagem (Barbosa, 2020) e, ao envolver o corpo em atividades e brincadeiras, estas não se constituem em práticas desprovidas da intencionalidade do professor, sendo necessário “constituir ações

pedagógicas em que as dicotomias entre corpo e mente, teoria e prática, sala de aula e pátio sejam superadas.” (Barbosa, 2020, p.33).

As falas das professoras denotaram comprometimento com a formação dos conhecimentos matemáticos (com o mesmo grau de importância dos demais conhecimentos), tensionaram uma maior preocupação com o conhecimento matemático numérico, relataram que não houve abordagem da Matemática na Educação Infantil na formação inicial e, deixou evidente a importância deste trabalho na formação continuada.

Barbosa (2020, p. 88-89) afirma que, apesar das professoras perceberem a educação matemática presente nas brincadeiras, são poucos os eixos abordados. Dessa forma, o pesquisador estabeleceu a categoria “conexidade-fragmentação”:

[...] a relação dicotômica entre conexidade e fragmentação aqui discutida é caracterizada pela visão conexa das professoras, ao perceber a importância das brincadeiras que envolvem o corpo em movimento para apropriação e para formação dos conhecimentos matemáticos, e pela visão fragmentada, no que se refere a compreensão global da Educação Matemática na Educação Infantil, uma vez que observamos fragilidades conceituais acerca dos conhecimentos: geométricos, aritméticos e algébricos.

Na categoria “dialogicidade entre saberes”, Barbosa (2020) afirma que as professoras articulam saberes e favorecem o intercâmbio dos saberes por meio do trabalho com os campos de experiência, propostos na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

A categoria “criatividade” surge do pensamento do pesquisador que afirma:

[...] o fazer pedagógico na Educação Infantil pressupõe um trabalho não linear. Esse entendimento se dá pela dinamicidade e pelo movimento ininterrupto que o cotidiano escolar proporciona nessa etapa de escolarização. Pensamos, dessa forma, que o ato criativo torna-se fundamental, pois, a emergência do acaso, do não rotineiro, do novo, oriundos do efeito complexo dos fenômenos, coloca a cabo o exercício docente criativo, que busca caminhos próprios e originais, que procura desenvolver percursos diferentes e possíveis para resolver problemas, que gera práticas pedagógicas dinâmicas, que desperta curiosidade, motivação e desejo de aprender. (Barbosa, 2020, p.91).

Para Barbosa (2020), as professoras são capazes de agir com criatividade, resolver questões de modo diversificado e descobrir uma gama de possibilidades no fazer pedagógico matemático. Outra categoria formulada por Barbosa (2020) foi “o novo que brota”. Para o pesquisador, a atmosfera da educação infantil lida

cotidianamente com o novo e é potencialmente propícia e inovar: “Assim, é importante encontrar uma forma de superar as amarras engessantes ainda impostas pela educação padronizada e os paradigmas estatizantes do fazer docente que esteriliza práticas educacionais inovadoras [...]” (Barbosa, 2020, p.94).

Sobre essa categoria, Barbosa (2020) traz relatos de atividades realizadas pelas professoras que possibilitaram que as crianças levantassem hipóteses, examinassem possibilidades, montassem estratégias. Dessa forma, entende que o papel do professor é a (re)criação de situações favoráveis para as crianças fazerem relações e pensar matematicamente e, para isso, o trabalho com projetos pedagógicos fomenta o espírito investigativo das crianças, proporciona o novo, pois enxerga a criança não como um objeto, mas como um sujeito que produz o seu próprio conhecimento.

Barbosa (2020, p. 96-97) estabelece como última categoria a “consciência matemática”. O autor afirma que:

Como atividade pensante e consciente, o fazer pedagógico na Educação Infantil tenciona e aspira um trabalho gerido com intencionalidade educativa. Nesse sentido, fazem-se necessários processos de autoavaliação, de reflexão, de autorreflexão, de organização, de discussão, de capacitação e, especialmente, de transformação. Como assinala Guérios (2002, p. 199) “mudanças acontecem quando o professor transforma-se no seu caminhar e vai modificando sua concepção e decorrente postura diante do conhecimento e da prática pedagógica”. (Barbosa, 2020, p.96-97).

Barbosa (2020) afirma que o pensar sobre o pensamento, o momento em que é capaz de se autoconsiderar, se metasistematizar, é a aptidão mais rica do pensamento (Morin, 2015). Assim, o autor defende a importância da consciência matemática e reafirma a estratégia utilizada da roda de conversa, que promoveu que as professoras fizessem narrativas, ouvissem as colegas, refletissem e ressignificassem sua visão sobre a educação matemática, as brincadeiras e o corpo em movimento. A dissertação de Barbosa (2020) é finalizada refletindo sobre a formação necessária para integrar saberes, superar fragilidades na educação matemática, ter diálogo entre os campos de experiências, promover relações entre conhecimentos acadêmicos e práticas pedagógicas, que apontam para “o desenvolvimento e a constituição de uma Educação Infantil pautada em uma concepção complexa.” (Barbosa, 2020, p.107).

A tese de Sales (2018), intitulada “Educação Infantil, infância onírica e reencantamento do mundo”, teve o objetivo de investigar experiências de infância onírica (escolares e do autor) e, de que forma e em que medida, estas colaboram para uma educação mais poética, mais encantada, em consonância com a ideia bachelardiana de educar a imaginação especialmente na educação infantil. Para Sales, sua tese filia-se a uma abordagem teórica que critica à radicalização do processo de racionalização.

Althusser (1985, 1970), ao retratar a escola como aparelho ideológico do Estado, compara o papel da escola na Modernidade como semelhante ao da Igreja no modo de produção feudal, destacando-a como aparelho a serviço da classe dominante. Assim, a instituição escolar e a Pedagogia tiveram protagonismo não apenas na racionalização da vida, na domesticação dos corpos (FOUCAULT, 2012, 2001), mas também na hegemonia do projeto burguês de sociedade. Contudo, apesar de parecer contraditório, faz-se necessário reconhecer também que a escola, em especial as voltadas à Educação Infantil, tem também se mostrado como campo resiliente no qual ainda resiste o espaço da ludicidade, da brincadeira, do faz de conta, terreno fecundo para a imaginação. É dessa hipótese de trabalho que parte essa pesquisa: os profissionais da pedagogia (e artistas em geral) são os maiores incentivadores da imaginação e do devaneio poético. (Sales, 2018, p.20-21)

O autor busca traçar um caminho alternativo em que razão e imaginação não sejam concorrentes, mas complementares, “traçar um caminho alternativo em direção a um lugar onde possa se viver de maneira mais equilibrada a unidualidade humana (conceito de Edgar Morin) ” (Sales, 2018, p.21) e, o autor afirma que, para isso, a mudança de paradigma é fundamental.

Neste estudo, as crianças (com a atividade plena das suas infâncias oníricas) são os principais sujeitos investigados, porque suas práticas ainda são encantadas, porque não foram e nem precisam ser domesticadas pela racionalidade excludente dos tempos atuais, mas podem desenvolver uma racionalidade dialógica e complexa, que una o que foi disjuncto e fragmentado (GOMES, 2016a; MORIN, 2005, 2003; WUNEMBURGER, 2003). Elas ainda possuem uma infância onírica fluente, ativa e encantadora do mundo. (Sales, 2018, p.21-22).

A pesquisa envolveu crianças da educação infantil, que possuíam de dois a seis anos, em duas escolas na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, por meio da realização de um estudo etnográfico, com duração aproximada de três meses em cada escola. No decorrer de sua pesquisa Sales (2018) vai narrando a observação das crianças em suas brincadeiras, desenhos, na leitura e contação de histórias,

recreio, dança, dia de levar o brinquedo para a escola e outras ações, sempre com um misto de realidade e fantasia. Para o autor,

Através do encantado do mundo, acessado pelo poético, as expressões artísticas alimentam o *poeticus*, *imaginarius*, *ludicus*, potências antropológicas que germinam do que tenta-se atualmente recalcar através das práticas pedagógicas tradicionais ou pouco progressistas. Assim, tendo em vista como 'plano final de trabalho' o homem racional, adulto, apto para viver na sociedade atual. (Sales, 2018, p.106).

No decorrer de suas narrativas, Sales (2018) também fala sobre a intencionalidade pedagógica dos professores na escolha de algumas temáticas que abordavam com as crianças, como ao final do segundo semestre que os professores decidem por trabalhar a literatura de cordel e as xilogravuras. Entretanto, após uma semana na tentativa de provocar a empatia do grupo pelo tema, somente uma criança demonstrou interesse suficiente na visão dos professores. Assim, “[...] Como observadores sensíveis e professores democráticos, logo chegaram à conclusão que seria melhor encontrar outra temática provocadora [...]” (Sales, 2018, p.133) e, acabaram optando pelo rei do baião, Luiz Gonzaga, que encantou as crianças.

As narrativas vão continuando de uma perspectiva poética, em que Sales (2018) afirma que “Diante de tantas crianças espalhadas pelo ambiente brincando, por vezes, ficava difícil escolher o que observar, quem ver, como agir.” (Sales, 2018, p.140). E após suas observações, o autor também traz suas memórias de crianças para dialogar com tudo que foi vivido nas instituições de educação infantil observadas, afirmando que:

Diante de tanta vida vivida e revivida, de tanta memória revisitada e reformada pelas imagens poéticas suscitadas, repito a inquisição bachelardiana: “Éramos, sonhávamos ser, e agora sonhando nossa infância, somos nós mesmos?” (Bachelard, 2009, p. 103). Sim, sou eu ampliado pelos devaneios, “a imagem é sempre uma promoção do ser”. (Bachelard, 2013, p. 16). Ao meditar sobre minha infância ressoo vibrando como metal agredido, sou metal, e repercuto como as ondulações cadenciadas e expansivas rumo ao infinito da pedra jogada no lago. (Sales, 2018, p.155).

Como resultados de sua pesquisa, Sales (2018) afirma que as experiências escolares observadas demonstraram a possibilidade de reencantamento do mundo dos investigados. Isso acontece em virtude de que razão e imaginação se articulam de modo equilibrado na prática educativa. Para o autor:

A escola mais rigorosa, mais domesticadora e repressiva, não conseguiria eliminar a alma que sonha. Talvez, até consiga exilá-la, mas nunca findará. Restará sempre uma saudade, uma ausência, uma vontade e quanto mais o aluno se distrair e se perceber encantado com uma música, um sorriso, uma poesia, ou qualquer outro sonho acordado, pronto! Ainda que brevemente, fez-se o reencontro. (Sales, 2018, p.33)

Sobre os artigos que foram retirados da Base de Dados Scielo, os apresentamos a seguir.

O artigo de Barbosa et al. (2020) faz uma análise das brincadeiras na educação infantil, especialmente das brincadeiras lúdico-agressivas. Os envolvidos na pesquisa foram 40 (quarenta) crianças e uma professora de Educação Física de um Centro Municipal de Educação Infantil em Vitória (ES), por meio da etnografia, em que foi realizada observação participante, sistematizada em diário de campo e vídeo. O artigo teve como objetivo

[...] superar concepções cristalizadas sobre as brincadeiras lúdico-agressivas, que as enxergam apenas como comportamentos que devem ser coibidos na escola. Ao invés de mostrar a criança como vítima ou reprodutora da violência, defendemos que esse tipo de brincadeira potencializa as suas produções culturais, tornando-as autoras de suas próprias práticas brincantes. (Barbosa, et al., 2020, p.2).

Como hipóteses dos pesquisadores a complexidade pode sinalizar caminhos para pensar a criança e a brincadeira na educação infantil, sobretudo as brincadeiras lúdico-agressivas e suas manifestações. Ao longo do artigo, os pesquisadores citam narrativas de crianças e alguns momentos observados durante a etnografia, como por exemplo, um contato entre um menino e uma menina, longe dos olhos do professor, em que estes brincam de um puxar a orelha do outro até que um deles admitisse a dor. A brincadeira evolui para um empurrar o outro pelos ombros e mais algumas ações, entre risadas e golpes no ar e no próprio corpo, até que ambas as crianças, após a brincadeira, saem a correr pelo pátio. Sobre isso, os autores entendem que

[...] as relações entre as crianças são complexas pelo fato de não serem harmônicas: a alegria e a diversão convivem, simultaneamente, com tensões e conflitos. Para Morin (2003), a relação com a complexidade é recursiva, “[...] interdependente e retroativa que alimenta, de maneira, ao mesmo tempo antagônica e complementar, a racionalidade, a afetividade, o imaginário, a mitologia, a neurose, a loucura e a criatividade humana”. (Barbosa, et al., 2020, p.4).

Para os pesquisadores, as crianças entendem as brincadeiras “de lutinha” como um jogo, em que elas agem em um nível simbólico. Elas sabem que se passarem dos limites estabelecidos, a brincadeira passará a ser um confronto, exigindo a intervenção do professor. Entretanto, o professor aparece como um disciplinador dessas brincadeiras e, apresenta dificuldade de distinguir a brincadeira de luta da briga de verdade, por isso sua intervenção.

Como um ponto de equilíbrio, os autores sugerem uma aproximação da complexidade das experiências brincantes das crianças a fim de saberem sobre as suas relações lógicas e contextualizações, permitindo compreensão sobre a direção do jogo da criança e,

[...] suscitando práticas pedagógicas menos cerceadoras e punitivas. A vida comum, o trivial e o inesperado se destacam nas lógicas das práticas infantis. [...] Aparentemente, as lógicas das práticas infantis parecem sem importância, no entanto, lançam pistas e revelam a profundidade, ao examinarmos os pormenores e os indícios, muitas vezes, periféricos, mas que podem nos ajudar a compreender as brincadeiras lúdico-agressivas. (Barbosa, et al., 2020, p.5-6).

Os pesquisadores também citam como a mídia, na forma de desenhos animados, filmes e programas de televisão, bem como a realidade social, o cotidiano das crianças, que é complexo e potente devido a “apresentar uma multiplicidade e um entrelaçamento de saberes, nem sempre coesos e, ainda, por possibilitar apropriações, criações e transformações do que é vivido na coletividade” (BARBOSA, et al., 2020, p.8), interferem e alimentam o contexto de suas brincadeiras.

Elementos como o contexto social, a interação com o cotidiano e as influências culturais às quais as crianças estão expostas, conduzem a diferentes maneiras de ser criança e viver a infância. Como ressalta Sarmiento (1997), não podemos analisar a criança alheia ao contexto social que envolve a sua realidade. As singularidades presentes em suas brincadeiras podem sinalizar uma aproximação com seu mundo simbólico para além de uma simples narrativa. (Barbosa, et al., 2020, p.9).

Os pesquisadores apontam que se faz necessário reconhecer as formas expressivas, lúdicas e legítimas das crianças se manifestarem em suas brincadeiras e que isto é desafiador na escola. Contudo, a educação infantil e a educação física podem contribuir para ampliação do olhar sobre essas brincadeiras,

[...] compartilhando as produções culturais infantis e possibilitando práticas desafiadoras, que considerem as autorias infantis. Propomos compreender as brincadeiras lúdico-agressivas articuladas com a imaginação, a mídia e a compreensão da realidade infantil, para que o protagonismo e a inventividade infantil ganhem forma e evidência. (Barbosa, et al., 2020, p.9)

Para os autores, “[...] a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio é o que ajuda a revelá-lo e, por vezes, mesmo a ultrapassá-lo” (Morin; Ciurana; Motta, 2003), nos resta é permanecer na busca por maiores esclarecimentos sobre as brincadeiras lúdico-agressivas” (Barbosa, et al., 2020, p.10), bem como dar possibilidade de enxergar a criança como protagonista de suas ações, criações e recriações no cotidiano escolar.

A pesquisa relatada no artigo de Rodrigues e Saheb (2018), foi feita por meio de análise documental e buscou compreender como a educação ambiental se faz presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). Além disso, buscou pontos de convergência entre esse documento e o referencial teórico de Morin (2001).

O artigo traça um histórico da educação ambiental no Brasil e sua inserção na educação infantil, utilizando a legislação nacional e documentos orientadores nacionais. Assim, as autoras afirmam que, ao longo dos anos, “[...] nota-se uma preocupação com práticas pedagógicas que ampliem o contato da criança com o meio ambiente, bem como valorizem suas vivências.” (Rodrigues; Saheb, 2018, p.576). Concomitante a isso, na educação infantil, a importância da indissociabilidade do cuidar e educar também se consolida no decorrer da história. As autoras afirmam que:

[...] é indispensável considerar as necessidades físicas, sociais, psicológicas, emocionais e biológicas da criança, além de preocupar-se com a realidade na qual está inserida. De modo complementar, Boff (2012, p. 37) compreende que o “[...] cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”. Entende-se, assim, que o cuidado ultrapassa as barreiras da EI e torna-se inerente ao ser humano. (Rodrigues; Saheb, 2018, p.578).

Dentro do princípio ético presente nas DCNEI (BRASIL, 2009a) faz-se necessário a responsabilidade e respeito ao bem comum; às diferentes culturas; às identidades e singularidades e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Ambiental (BRASIL, 2012) reiteram que a educação ambiental se constrói com responsabilidade cidadã, bem como na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza, reafirmando a dimensão do cuidado (RODRIGUES; SAHEB, 2018). As autoras afirmam a educação ambiental como fator decisivo para a formação dos sujeitos.

Para discutir a educação ambiental na perspectiva de Morin, as autoras optaram pelo livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (MORIN, 2000) e, dentre os saberes, por três deles, a saber: ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena e ensinar a compreensão. As autoras afirmam estar acontecendo uma mudança de paradigma, do cartesiano para o paradigma da complexidade, entretanto:

[...] afirmam Moraes e La Torre (2004, p. 7): “As reformas educacionais não estão dando a devida resposta nem à nova visão de ser humano nem às teorias da complexidade que estão se impondo a todos os setores, tanto no nível da empresa como no profissional. Existe um divórcio considerável entre o que o alunado vive e aprende na vida e os modelos curriculares utilizados em classes.” É de conhecimento que se vive uma mudança paradigmática, na qual cada vez mais o ser humano busca conhecer-se. No entanto, muitas vezes os sistemas educacionais nos quais está inserido não proporcionam esse conhecimento, pois fragmentam o ensino [...] Intenta-se, assim, trazer essa reflexão para o âmbito da EI, mesmo que ela não seja trabalhada por disciplinas, mas por eixos norteadores, que, se não forem bem articulados, poderão ser, também, fragmentados, contribuindo para que o ser humano distancie-se mais de si e do mundo. (Rodrigues; Saheb, 2018, p.579).

As autoras defendem a importância de situar o ser humano no Universo, pensa-lo em sua globalidade, integrando-o na natureza e na humanidade, fazendo com que reconheça a si mesmo como parte da sociedade. Isso é mister para que constitua sua condição humana. Também defendem a importância do contato com a natureza pela criança desde a educação infantil, percebendo-se, ela mesma, como parte da natureza.

O contato com a natureza nessa fase é essencial e contribui para o que Morin (2011) apresenta como ensino da identidade terrena, que diz respeito ao reconhecimento e pertencimento do indivíduo ao planeta Terra, o que, segundo o autor, é essencial para a construção da sua condição humana. (Rodrigues; Saheb, 2018, p.580).

Para as autoras o princípio de ensinar a identidade terrena, defendido por Morin (2000), precisa estar presente desde o berçário, no contato das crianças com a natureza, seja no espaço externo ou trazendo elementos naturais para dentro da

sala. Além de aprender sobre a natureza, esse contato desenvolve a curiosidade e o vínculo das crianças com o meio natural.

[...] esse contato com a natureza contribui para a formação do sujeito em diversos âmbitos, porém, não se pode deixar que se limite apenas ao contato com o meio natural. A inserção da EA na EI pode ser progressivamente ampliada, por exemplo, em níveis mais avançados como a pré-escola, em que as crianças têm de três a cinco anos. Podem-se inserir questões referentes à democracia, sustentabilidade, valorização da cultura, entre outras, as quais, no entanto, precisam ser adaptadas à faixa etária com a qual se está trabalhando. (Rodrigues; Saheb, 2018, p.582).

As autoras também defendem o acesso ao patrimônio cultural, construído pela humanidade (para além do mundo natural), a importância da diversidade dos diferentes campos do conhecimento (ciências, filosofia, artes, tradições culturais) de forma não hierarquizada.

Em resumo, precisa-se ir além do contato com natureza, ampliando os encaminhamentos do trabalho com a EA na EI. Nesse sentido, as DCNEA (Brasil. CNE, 2012, p. 3) dispõem que, nas instituições de ensino, é necessária uma: “[...] abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social.” [...] Ou seja, a EA na EI abrange diversos aspectos, entre eles o social, que muitas vezes é deixado de lado devido à faixa etária das crianças. (Rodrigues; Saheb, 2018, p.582).

Sobre o social, as autoras afirmam a importância que as crianças aprendam seus direitos e aprendam a respeitar umas às outras; aprendam a cooperação, a solidariedade, a compreensão mútua a fim de que desenvolvam empatia. Sobre o ensinar a compreensão, as autoras afirmam que o mal da incompreensão arruína as nossas vidas, visto que a compreensão humana não é ensinada em parte alguma (Morin, 2015): “Assim, deve-se considerar que, na EI, tem início a construção da identidade individual e coletiva, sendo a criança não apenas influenciada pelo meio, mas influenciadora.” (Rodrigues; Saheb, 2018, p.584).

As autoras encerram o artigo ressaltando a importância da educação ambiental na educação infantil, bem como o trabalho com a ética, o cuidado, a cooperação e a solidariedade, afirmando que ao trabalhar com os princípios Morinianos de ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena e ensinar a compreensão, pode ser construída uma educação mais humana.

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA: QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO PROFESSORES(AS) EDUCAÇÃO INFANTIL

Prezado(a)
Professor(a),

A pesquisa que solicito sua contribuição faz parte do projeto de Doutorado que estamos desenvolvendo junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob o título: **"Protagonismo compartilhado entre professor, criança e família na educação infantil à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo"**, sob a orientação do Professor Dr. Ricardo Antunes de Sá. As contribuições deste estudo serão de grande valia para investigar a prática pedagógica compartilhada na Educação Infantil à luz dos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo. Na certeza de podermos contar com a sua colaboração, colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários à execução do projeto.

Curitiba,
setembro de 2023.

Prof. Ma. Maria da Glória Galeb (Doutoranda) & Prof.
Dr. Ricardo Antunes de Sá (Orientador)

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

31/10/2024, 08:02

QUESTIONÁRIO PROFESSORES(AS) EDUCAÇÃO INFANTIL

2. Escreva seu nome completo (lembrando que seus dados serão mantidos em sigilo): *

3. Qual é a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 20 anos
- ☐ De 21 a 25 anos
- ☐ De 26 a 30 anos
- ☐ De 31 a 35 anos
- ☐ De 36 a 40 anos
- ☐ De 41 a 45 anos
- ☐ De 46 a 50 anos
- ☐ De 51 a 55 anos
- ☐ De 56 a 60 anos
- ☐ De 61 a 65 anos
- ☐ De 66 a 70 anos
- ☐ Mais de 71 anos

4. Qual é o seu maior grau de formação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Normal Superior
- ☐ Graduação
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Outro: _____

2024, 08:02

QUESTIONÁRIO PROFESSORES(AS) EDUCAÇÃO INFANTIL

5. Qual foi a graduação cursada? *

Marque todas que se aplicam.

☐ Pedagogia

☐ Outro: _____

6. Qual o seu gênero sexual?

7. Em qual instituição trabalha? *

8. Há quanto tempo você atua na educação infantil? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Menos de 1 ano

☐ De 1 a 5 anos

☐ De 6 a 10 anos

☐ De 11 a 15 anos

☐ De 16 a 20 anos

☐ De 21 a 25 anos

☐ De 26 a 30 anos

☐ Mais de 30 anos

9. Cite algumas legislações ou documentos orientadores da educação infantil que você conhece e que utiliza em sua atuação profissional. *

-
10. O que você entende pela expressão que a criança é o "centro do planejamento curricular"?

*

11. Qual a sua compreensão sobre a intencionalidade pedagógica do professor e como ela se manifesta na sua prática cotidiana?

*

12. De que forma a família participa da educação infantil ofertada na instituição em que você atua?

*

13. Qual é a função da escola, no que diz respeito à oferta da educação infantil? *

*

31/10/2024, 08:02

QUESTIONÁRIO PROFESSORES(AS) EDUCAÇÃO INFANTIL

14. Enquanto professor(a) de educação infantil, você faz planejamento? Como ele ^{*} é organizado? Você utiliza algum documento norteador? Como acontece a efetivação do planejamento, considerando o cotidiano da pré-escola?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – ESCOLAS COM EDUCAÇÃO INFANTIL: TURNO INTEGRAL

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO, ESTRUTURA E INFORMAÇÕES
GERÊNCIA DE MATRÍCULAS
Turno Integral

Fonte: SERE 17/04/2022

NRE	ESTABELECIMENTO	SÉRIE	Nº DE TURMAS
BN	B NOVO CAIC-GUILHERME L B SOBR,E M-EF	Pré Único	4
BN	CECILIA M WESTPHALEN, E M PROFA-EI EF	Pré Único	1
BN	JOSE CAVALLIN, E M PROF CEI-EI EF	Pré Único	1
BN	PAULO FREIRE, E M-EI EF	Pré Único	1
BN	PAULO ROGERIO G ESMANHOTO, E M-EI EF	Pré Único	1
BN	PEDRO VIRIATO P DE SOUZA, E M-EI EF	Pré Único	1
BN	SADY SOUSA, E M-EI EF	Pré Único	1
BQ	ARNALDO ALVES DA CRUZ, E M JORN-EI EF	Pré II	1
BQ	ARNALDO ALVES DA CRUZ, E M JORN-EI EF	Pré Único	1
BQ	DAVID CARNEIRO, E M CEI-EI EF	Pré II	2
BQ	ERICO VERISSIMO, E M CEI-EI EF	Pré II	2
BQ	ERICO VERISSIMO, E M CEI-EI EF	Pré Único	1
BQ	FRANCISCO DEROSSO, E M-EI EF	Pré Único	2
BQ	FRANCISCO HUBERT, E M PROF-EI EF	Pré Único	2
BQ	MARIA A JOUVE, E M PROFA CEI-EF	Pré Único	1
BQ	WENCESLAU BRAZ, E M-EI EF	Pré II	1
BV	ANISIO TEIXEIRA, E M-EF	Pré Único	1
BV	AUGUSTO C SANDINO, E M CEI-EI EF	Pré Único	2
BV	CURITIBA ANO 300, E M CEI-EF	Pré Único	1
BV	JOSE W DIAS, E M PROF CEI-EF	Pré Único	1
BV	KO YAMAWAKI, E M PROF-EI EF	Pré Único	3
BV	ROMARIO MARTINS, E M CEI-EF	Pré Único	1
CIC	AMERICA DA COSTA SABOIA, E M PROFA-EI EF	Pré II	1
CIC	AMERICA DA COSTA SABOIA, E M PROFA-EI EF	Pré Único	2
CIC	CANDIDO PORTINARI, E M DO CAIC-EF	Pré Único	1
CIC	DARIO P C VELLOZO, E M PROF-EI EF	Pré II	1
CIC	DARIO P C VELLOZO, E M PROF-EI EF	Pré Único	1
CIC	HAMILTON CALDERARI LEAL, E M DR-EI EF	Pré I	1
CIC	HAMILTON CALDERARI LEAL, E M DR-EI EF	Pré II	2
CIC	HEITOR DE A FURTADO, E M CEI-EF	Pré II	2
CIC	HEITOR DE A FURTADO, E M CEI-EF	Pré Único	1
CIC	JOAQUIM TAVORA, E M-EI EF	Pré Único	1
CIC	MARIA DO CARMO MARTINS, E M-EI EF	Pré I	1
CIC	MARIA DO CARMO MARTINS, E M-EI EF	Pré II	1
CIC	MARIA DO CARMO MARTINS, E M-EI EF	Pré Único	1
CIC	MONTEIRO LOBATO, E M CEI-EF	Pré I	1
CIC	MONTEIRO LOBATO, E M CEI-EF	Pré II	1
CIC	MONTEIRO LOBATO, E M CEI-EF	Pré Único	1
CIC	MORADIAS DO RIBEIRAO, E M-EI EF	Pré II	1
CIC	NOSSA SRA DA LUZ DOS PINHAIS E M-EI EF	Pré II	1
CIC	NOSSA SRA DA LUZ DOS PINHAIS E M-EI EF	Pré Único	1
CIC	OLIVIO S SABOIA, E M CEI-EI EF	Pré II	1
CIC	OLIVIO S SABOIA, E M CEI-EI EF	Pré Único	1

CIC	OTTO BRACARENSE COSTA, E M-EI EF	Pré II	2
CIC	PRO-MORAR BARIGUI, E M-EF	Pré II	3
CIC	SIDONIO MURALHA, E M-EF	Pré Único	1
CIC	TANCREDO DE A NEVES, E M PRES-EI EF	Pré Único	1
CIC	ULISSES F VIEIRA, E M CEI PROF-EI EF	Pré I	1
CIC	ULISSES F VIEIRA, E M CEI PROF-EI EF	Pré II	2
CJ	AYRTON S DA SILVA, E M-EI EF	Pré Único	1
CJ	DONATILA C DOS ANJOS, E M PROFA-EI EF	Pré Único	1
CJ	ELZA LERNER, E M-EI EF	Pré II	2
CJ	ELZA LERNER, E M-EI EF	Pré Único	1
CJ	ENEAS FARIA, E M SEN-EI EF	Pré Único	3
CJ	EVA DA SILVA, E M CEI-EI EF	Pré II	1
CJ	EVA DA SILVA, E M CEI-EI EF	Pré Único	1
CJ	ISSA NACLI, E M CEI-EI EF	Pré Único	1
CJ	MARIA MARLI PIOVEZAN, E M PROFA-EI EF	Pré Único	1
CJ	MARUMBI, E M-EI EF	Pré Único	2
CJ	MICHEL KHURY, E M-EI EF	Pré II	1
CJ	MICHEL KHURY, E M-EI EF	Pré Único	1
CJ	OMAR SABBAG, E M PREF-EF	Pré I	1
CJ	OMAR SABBAG, E M PREF-EF	Pré II	2
CJ	OMAR SABBAG, E M PREF-EF	Pré Único	1
CJ	RACHEL MADER GONCALVES, E M-EI EF	Pré Único	3
CJ	RITTA ANNA DE CASSIA, E M CEI-EF	Pré Único	3
PN	BELMIRO CESAR, E M CEI-EF	Pré II	1
PN	CLAUDIO ABRAMO, E M JORN CEI-EF	Pré Único	1
PN	EXPEDICIONARIO, E M CEI DO-EI EF	Pré II	1
PN	EXPEDICIONARIO, E M CEI DO-EI EF	Pré Único	2
PN	FRANCISCO FRISCHMANN, E M CEI-EI EF	Pré I	2
PN	FRANCISCO FRISCHMANN, E M CEI-EI EF	Pré II	2
PN	FRANCISCO FRISCHMANN, E M CEI-EI EF	Pré Único	1
PN	JOSE LAMARTINE C O LYRA, E M CEI-EF	Pré II	1
PN	JURANDYR B MOCKELL, E M PROFA-EI EF	Pré II	2
PN	PIRATINI, E M-EI EF	Pré II	1
PN	PIRATINI, E M-EI EF	Pré Único	1
PR	ADRIANO G C ROBINE, E M PROF CEI-EI EF	Pré II	1
PR	ADRIANO G C ROBINE, E M PROF CEI-EI EF	Pré Único	1
PR	FRANCISCO KLEMTZ, E M CEI-EF	Pré II	1
PR	NOVA ESPERANCA, E M-EI EF	Pré II	2
SF	BOLESLAU FALARZ, E M MONS-EI EF	Pré Único	2
SF	JOAO STIVAL, E M VER-EI EF	Pré II	1
SF	JULIO MOREIRA, E M CEI-EI EF	Pré II	1
SF	JULIO MOREIRA, E M CEI-EI EF	Pré Único	2
SF	PEDRO DALLABONA, E M CEI-EI EF	Pré II	1
SF	RAOUL WALLENBERG, E M CEI-EI EF	Pré II	1
SF	WALTER HOERNER, E M-EI EF	Pré Único	1
TQ	ANTONIO PIETRUZA, E M PROF CEI-EF	Pré II	1
TQ	JOAO AMAZONAS, E M-EI EF	Pré II	1
TQ	LEONEL DE M BRIZOLA, E M GOV-EI EF	Pré II	1
TQ	LEONEL DE M BRIZOLA, E M GOV-EI EF	Pré Único	1
TQ	MARGARIDA ORSO DALLAGASSA, E M-EF	Pré II	2

TQ	NEWTON BORGES DOS REIS, E M-EF	Pré II	1
Total Geral			128

APÊNDICE D – ESCOLAS COM EDUCAÇÃO INFANTIL: TURNO REGULAR

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO, ESTRUTURA E INFORMAÇÕES
GERÊNCIA DE MATRÍCULAS

Fz

NRE	ESTABELECIMENTO	SÉRIE	TURNO
BN	AUGUSTA G RIBAS, E M PROFA-EI EF	Pré II	Manha
BN	B NOVO CAIC-GUILHERME L B SOBR,E M-EF	Pré Único	4
BN	CARLOS D DE ANDRADE, E M CEI-EF	Pré Único	Manha
BN	CARMEN SALOMAO TEIXEIRA, E M PROFA-EI EF	Pré II	Tarde
BN	CECILIA M WESTPHALEN, E M PROFA-EI EF	Pré Único	1
BN	COLOMBO, E M-EI EF	Pré Único	Manha
BN	HERACLITO F S PINTO, E M-EI EF	Pré Único	Tarde
BN	JOSE CAVALLIN, E M PROF CEI-EI EF	Pré Único	1
BN	LULU, E M DONA-EI EF	Pré II	Tarde
BN	MARIA NEIDE G BETIATTO, E M PROFA-EI EF	Pré II	Tarde
BN	MIRACY R ARAUJO, E M PROFA-EI EF	Pré Único	Tarde
BN	NATHALIA DE CONTO COSTA, E M PROFA-EI EF	Pré I	Manha
BN	PAULO FREIRE, E M-EI EF	Pré Único	1
BN	PAULO ROGERIO G ESMANHOTO, E M-EI EF	Pré Único	1
BN	PEDRO VIRIATO P DE SOUZA, E M-EI EF	Pré Único	Manha
BN	RIO NEGRO, E M-EI EF	Pré Único	Tarde
BN	SADY SOUSA, E M-EI EF	Pré Único	Manha
BN	TERESA DE CALCUTA, E M MADRE-EI EF	Pré Único	Tarde
BQ	ARNALDO ALVES DA CRUZ, E M JORN-EI EF	Pré II	1
BQ	CASTRO, E M-EI EF	Pré II	Tarde
BQ	DAVID CARNEIRO, E M CEI-EI EF	Pré II	2
BQ	ERICO VERISSIMO, E M CEI-EI EF	Pré II	2
BQ	FRANCISCO DEROSSO, E M-EI EF	Pré Único	Manha
BQ	FRANCISCO HUBERT, E M PROF-EI EF	Pré Único	Tarde
BQ	GERMANO PACIORNIK, E M PROF-EI EF	Pré II	Manha
BQ	GUILHERME BUTLER, E M PROF-EI EF	Pré II	Manha
BQ	JARDIM EUROPA, E M-EI EF	Pré II	Manha
BQ	LAPA, E M-EF	Pré I	Manha
BQ	MARIA A JOUVE, E M PROFA CEI-EF	Pré Único	Manha
BQ	NIVALDO BRAGA, E M-EI EF	Pré II	Tarde
BQ	NOSSA SRA DO CARMO, E M-EI EF	Pré Único	Tarde
BQ	PARANAVAI, E M-EI EF	Pré II	Manha
BQ	ROLANDIA, E M-EI EF	Pré II	Manha
BQ	SOPHIA GAERTNER ROSLINDO, E M PROF-EI EF	Pré Único	Tarde
BQ	WENCESLAU BRAZ, E M-EI EF	Pré II	1
BV	ANISIO TEIXEIRA, E M-EF	Pré Único	1
BV	ARAUCARIA, E M-EI EF	Pré Único	Manha
BV	AUGUSTO C SANDINO, E M CEI-EI EF	Pré Único	2
BV	BELA VISTA PARAISO, E M CEI-EI EF	Pré Único	Manha
BV	CERRO AZUL, E M-EI EF	Pré Único	Manha
BV	CURITIBA ANO 300, E M CEI-EF	Pré Único	1
BV	DUILIO CALDERARI, E M-EI EF	Pré Único	Manha
BV	ENY CALDEIRA, E M-EI EF	Pré I	Manha
BV	ERASMO PILOTTO, E M PROF-EI EF	Pré Único	Tarde

BV	HERLEY MEHL, E M PROF-EI EF	Pré Único	Tarde
BV	JAGUARIAIVA, E M-EF	Pré II	Manha
BV	JOSE W DIAS, E M PROF CEI-EF	Pré Único	1
BV	JULIA A DI LENNA, E M-EI EF	Pré II	Manha
BV	KO YAMAWAKI, E M PROF-EI EF	Pré Único	Manha
BV	RAUL GELBECK, E M-EI EF	Pré Único	Manha
BV	RICARDO KRIEGER, E M PROF-EI EF	Pré I	Manha
BV	ROMARIO MARTINS, E M CEI-EF	Pré II	Tarde
BV	SANTA AGUEDA, E M-EI EF	Pré I	Manha
BV	TANIRA REGINA SCHMIDT, E M-EI EF	Pré II	Manha
BV	ULYSSES S GUIMARAES, E M CEI-EI EF	Pré Único	Tarde
CIC	ALVARO BORGES, E M-EI EF	Pré II	Manha
CIC	AMERICA DA COSTA SABOIA, E M PROFA-EI EF	Pré III	1
CIC	ANITA M GAERTNER, E M-EI EF	Pré Único	Tarde
CIC	BOSCO, E M D-EI EF	Pré II	Tarde
CIC	CANDIDO PORTINARI, E M DO CAIC-EF	Pré II	Tarde
CIC	DARIO P C VELLOZO, E M PROF-EI EF	Pré II	1
CIC	DITMAR BREPOHL, E M-EI EF	Pré I	Tarde
CIC	HAMILTON CALDERARI LEAL, E M DR-EI EF	Pré Único	Tarde
CIC	HEITOR DE A FURTADO, E M CEI-EF	Pré II	2
CIC	JOAO CABRAL DE MELO NETO, E M POETA-EI EF	Pré Único	Tarde
CIC	JOAQUIM TAVORA, E M-EI EF	Pré II	Tarde
CIC	MANSUR GUERIOS, E M-EI EF	Pré II	Manha
CIC	MARIA DO CARMO MARTINS, E M-EI EF	Pré II	Manha
CIC	MONTEIRO LOBATO, E M CEI-EF	Pré Único	Tarde
CIC	MORADIAS DO RIBEIRAO, E M-EI EF	Pré Único	Tarde
CIC	NOSSA SRA DA LUZ DOS PINHAIS E M-EI EF	Pré II	1
CIC	OLIVIO S SABOIA, E M CEI-EI EF	Pré II	1
CIC	OTTO BRACARENSE COSTA, E M-EI EF	Pré II	Manha
CIC	PRO-MORAR BARIGUI, E M-EF	Pré Único	Manha
CIC	SIDONIO MURALHA, E M-EF	Pré Único	Tarde
CIC	TANCREDO DE A NEVES, E M PRES-EI EF	Pré Único	1
CIC	ULISSES F VIEIRA, E M CEI PROF-EI EF	Pré I	Tarde
CJ	AYRTON S DA SILVA, E M-EI EF	Pré Único	Manha
CJ	DONATILA C DOS ANJOS, E M PROFA-EI EF	Pré Único	Manha
CJ	ELZA LERNER, E M-EI EF	Pré II	Manha
CJ	ENEAS FARIA, E M SEN-EI EF	Pré Único	3
CJ	ENEAS MARQUES DOS SANTOS, E M-PROF EI EF	Pré Único	Manha
CJ	EVA DA SILVA, E M CEI-EI EF	Pré II	Manha
CJ	IRATI, E M-EI EF	Pré Único	Manha
CJ	ISSA NACLI, E M CEI-EI EF	Pré II	Tarde
CJ	JOAO MACEDO FILHO, E M-EI EF	Pré Único	Manha
CJ	LINNEU F DO AMARAL, E M PREF-EI EF	Pré Único	Manha
CJ	MARIA DE L L PEGORARO, E M PROFA-EF	Pré II	Tarde
CJ	MARIA MARLI PIOVEZAN, E M PROFA-EI EF	Pré Único	Manha
CJ	MARUMBI, E M-EI EF	Pré Único	Manha
CJ	MICHEL KHURY, E M-EI EF	Pré II	1
CJ	OMAR SABBAG, E M PREF-EF	Pré Único	Manha
CJ	RACHEL MADER GONCALVES, E M-EI EF	Pré Único	3
CJ	RITTA ANNA DE CASSIA, E M CEI-EF	Pré Único	Tarde

MZ	BRANDAO, E M PROF-EI EF	Pré II	Tarde
MZ	CARAMURU, E M-EI EF	Pré Único	Tarde
MZ	MANUEL DA S D ELBOUX, E M D-EI EF	Pré Único	Tarde
MZ	MIRAZINHA BRAGA, E M-EI EF	Pré II	Tarde
MZ	NOELY SIMONE DE AVILA, E M-EI EF	Pré II	Manha
PN	ARAPONGAS, E M-EI EF	Pré Único	Manha
PN	BELMIRO CESAR, E M CEI-EF	Pré II	1
PN	CLAUDIO ABRAMO, E M JORN CEI-EF	Pré Único	Tarde
PN	ELEVIR DIONISIO, E M-EI EF	Pré Único	Manha
PN	EXPEDICIONARIO, E M CEI DO-EI EF	Pré II	1
PN	FRANCISCO FRISCHMANN, E M CEI-EI EF	Pré I	2
PN	IVAIPORA, E M-EI EF	Pré I	Tarde
PN	JOSE LAMARTINE C O LYRA, E M CEI-EF	Pré Único	Manha
PN	JURANDYR B MOCKELL, E M PROFA-EI EF	Pré Único	Manha
PN	LAIS PERETTI, E M VER-EF	Pré II	Manha
PN	LEONEL MORO, E M PROF-EF	Pré II	Tarde
PN	MARIA DOS ANJOS, E M MDE-EI EF	Pré II	Tarde
PN	MARINGA, E M-EI EF	Pré II	Manha
PN	NAIR DE MACEDO, E M CEI PROFA-EI EF	Pré II	Tarde
PN	PIRATINI, E M-EI EF	Pré Único	Tarde
PN	SÃO MATEUS DO SUL, E M-EI EF	Pré II	Manha
PN	UMUARAMA, E M-EF	Pré Único	Manha
PR	ADRIANO G C ROBINE, E M PROF CEI-EI EF	Pré II	1
PR	FRANCISCO KLEMTZ, E M CEI-EF	Pré II	1
PR	GRACILIANO RAMOS, E M-EI EF	Pré I	Tarde
PR	ITACELINA BITTENCOURT, E M-EI EF	Pré II	Tarde
PR	JARDIM SANTOS ANDRADE, E M-EI EF	Pré Único	Tarde
PR	JOAO CRUCIANI, E M PE-EI EF	Pré II	Manha
PR	JOSE DE ANCHIETA, E M PE-EI EF	Pré II	Tarde
PR	MARCAL JUSTEN, E M DES-EF	Pré II	Manha
PR	MARIA NICOLAS, E M PROFA-EF	Pré II	Manha
PR	MIGUEL KRUG, E M-EI EF	Pré II	Tarde
PR	NOVA ESPERANCA, E M-EI EF	Pré II	2
PR	PEDROSA, E M PRES-EI EF	Pré II	Manha
SF	ANA HELLA, E M-EI EF	Pré Único	Manha
SF	BOLES LAU FALARZ, E M MONS-EI EF	Pré Único	Manha
SF	FOZ DO IGUAÇU, E M-EI EF	Pré II	Manha
SF	JARDIM SANTO INACIO, E M-EI EF	Pré II	Tarde
SF	JOAO STIVAL, E M VER-EI EF	Pré II	Manha
SF	JULIO MOREIRA, E M CEI-EI EF	Pré II	1
SF	NYMPHA M DA R PELOW, E M-EI EF	Pré II	Manha
SF	PARANAQUA, E M-EI EF	Pré II	Tarde
SF	PEDRO DALLABONA, E M CEI-EI EF	Pré II	1
SF	RAOUL WALLENBERG, E M CEI-EI EF	Pré II	1
SF	SONIA MARIA C KENSKI, E M PROFA-EI EF	Pré II	Manha
SF	VINHEDOS, E M DOS-EI EF	Pré II	Manha
SF	WALTER HOERNER, E M-EI EF	Pré Único	1
TQ	ANTONIO PIETRUZA, E M PROF CEI-EF	Pré II	1
TQ	DARCY RIBEIRO, E M PROF-EF	Pré II	Manha
TQ	ERICA P MLYNARCZYK, E M PROFA-EI EF	Pré II	Tarde

TQ	HELENA KOLODY, E M-EI EF	Pré II	Manha
TQ	JOANA RAKSA, E M PROFA-EF	Pré II	Manha
TQ	JOAO AMAZONAS, E M-EI EF	Pré II	Manha
TQ	LEONEL DE M BRIZOLA, E M GOV-EI EF	Pré II	Manha
TQ	MARGARIDA ORSO DALLAGASSA, E M-EF	Pré II	2
TQ	MARIA IENKOT ZEGLIN, E M PROFA-EI EF	Pré I	Manha
TQ	NEWTON BORGES DOS REIS, E M-EF	Pré I	Manha
TQ	OSVALDO ARNS, E M PROF-EF	Pré II	Manha
TQ	POMPILIA, E M DONA-EI EF	Pré II	Manha
TQ	RIO BONITO, E M-EI EF	Pré II	Tarde
TQ	SANTA ANA MESTRA, E M-EI EF	Pré II	Manha
TQ	VILA ZANON, E M-EI EF	Pré II	Tarde

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Protagonismo compartilhado entre professor, criança e família na educação infantil à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo

Pesquisador/a Responsável: Ricardo Antunes de Sá

Pesquisadora Assistente: Maria da Glória Galeb

Local da Pesquisa: Escolas Municipais de Curitiba que ofertam Educação Infantil e Núcleos Regionais de Educação – Curitiba PR

Convidamos você a participar da pesquisa “Protagonismo compartilhado entre professor, criança e família na educação infantil à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo”.

Este documento é chamado: “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia-o com atenção e aproveite para esclarecer alguma dúvida, caso exista. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga algum prejuízo.

A pesquisa intitulada “Protagonismo compartilhado entre professor, criança e família na educação infantil à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo” tem como objetivo Investigar as práticas pedagógicas e suas concepções na educação infantil nas escolas municipais de Curitiba na construção de caminhos e estratégias para o cotidiano da educação infantil sob a perspectiva de um protagonismo compartilhado entre professor, criança e família à luz dos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a:

- a) Preencher um **questionário** com respostas objetivas e dissertativas, que será enviado via correio eletrônico, com tempo de resposta estimado de 30 minutos;
- b) Conceder **entrevista semiestruturada** via plataforma *google meet* com possível registro em áudio e vídeo e duração estimada de uma hora. É oportuno esclarecer que o material obtido em áudio e vídeo será utilizado unicamente para esta pesquisa e que o mesmo será arquivado numa pasta específica e destruído ao término do estudo, dentro do prazo de 5 anos após o término da pesquisa. Da mesma forma, áudios ou vídeos que porventura sejam produzidos no decorrer da pesquisa não serão compartilhados ou postados, somente servirão de coleta de dados para a pesquisa.

Desconfortos e riscos:

É possível que o/a senhor/a experimente algum desconforto, relacionado a alguma questão

ou ao cansaço decorrente da duração da entrevista. Caso haja maiores desconfortos por parte do/a senhor/a, os pesquisadores dispõem-se a reagendar a entrevista, você poderá desistir a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo a/ao senhor/senhora.

Com vistas a minimizar possíveis desconfortos e riscos decorrentes do método adotado para obtenção das informações necessárias a pesquisa, será assegurado a confiabilidade, privacidade e sigilo, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados **unicamente** para essa pesquisa e armazenados pelo período de **cinco anos** após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável (is). A sua participação neste estudo 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.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que **sua identidade será mantida em sigilo** e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização:

Destacamos que não está previsto qualquer custo ao participante, tendo em vista que o questionário e a entrevista serão feitas de forma *on line*. As despesas necessárias para a realização da pesquisa (elaboração e aplicação dos questionários e entrevistas) não são de sua responsabilidade e o/a senhor/a não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores: Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (pesquisador responsável/orientador) e Maria da Glória Galeb (doutoranda/colaboradora), responsáveis por este estudo. Ambos poderão ser localizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR (Rua Rockefeller 57, 2º andar, Curitiba/PR), ou nos seguintes números e endereços eletrônicos:

(41) 991946217 / antunesdesa@gmail.com (Ricardo Antunes de Sá).
 (41) 991648828 / gloriagaleb@gmail.com (Maria da Glória Galeb).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus Jardim Botânico, (41)3360-4344, ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas. Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 69002123.0.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.131.197 emitido em 20/06/2023.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Data: ____/____/____.

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevista 1 – Professora 45 – 19/11/2024 –25’36’’

A primeira pergunta é o que você entende por protagonismo compartilhado na educação infantil?

Seria entre as crianças e as professoras, não é? Crianças, professoras, o grupo todo, não é? O protagonismo seria a professora e a criança trocando e não só a professora né, quem atua junto com as crianças e quem atua com as professoras.

E o protagonismo compartilhado na tua visão, ele inclui as famílias também?

Sim, que sem eles a gente não consegue. Essa questão do trabalho junto com a família facilita a nossa vida e melhora o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Porque algumas coisas são as famílias que precisam mudar, por exemplo, rotina. Quantas vezes a gente precisa chamar e dizer: olha, faz uma adequação, a criança está chegando com sono. Então é bem importante.

Ótimo. Você poderia citar pra mim uma ação pedagógica na qual você vivenciou ou você vivencia esse protagonismo compartilhado na prática pedagógica na educação infantil?

Que envolva as famílias?

Isso.

Por exemplo, quando a gente faz, a gente teve esse ano ali na escola uma mostra de trabalhos. Um festival de inovação e criatividade. A minha turma, no caso, nós abordamos o tema sobre a cultura africana. Insisti, convidei, falei então até que foram bastante famílias, assim, entenderam o trabalho. Eu falei: “olha, vocês que vão explicar as propostas para os pais de vocês, chamem os pais para brincarem.” Tinha uma brincadeira no chão também de dois jogos, nas mesas assim. Então, essa é uma das formas. E durante o dia a dia a gente manda na agenda bilhete, pede para as crianças “contem para os pais essa história”. Eu deixei também exposto um dos desenhos que eles fizeram sobre um dos contos africanos e eu falei [para as crianças]: “Ó, vocês vão explicar; contar para os pais como foi esse conto africano que vocês ouviram...”

E os pais, deram algum feedback?

Algumas mães sim, falaram algo. Na agenda não né. Não costumam né, escrever assim, mas assim durante a mostra ali muitos falaram: “Nossa, que legal, profe!”

Esse feedback é tão gostoso, não é? E assim pensando, quais são os princípios, os conceitos teóricos balizadores na tua prática pedagógica cotidiana na educação infantil para garantir esse protagonismo compartilhado? Então, por exemplo, um dos princípios assim, até pra citar, que a gente usa na educação infantil é o cuidar e educar indissociáveis. Que outros princípios que você acha que não dá pra abrir mão para se garantir esse protagonismo compartilhado?

As interações e que seja de forma lúdica, por exemplo, um dos jogos que eu fiz, depois eu falei: “olha esse jogo dá pra vocês fazerem com as famílias”. Eu acho que assim, a base da educação infantil é interação e a brincadeira e a interação com as famílias também. Quando a gente convida eles a participar, explica o que está acontecendo né e, não só assim, quando você tá dentro de uma proposta, mas numa reunião que você percebe ali que a criança está com algum problema no desenvolvimento. Quando você fala: “Olha, menos telas, mais jogos de tabuleiro, mais livros físicos...” Eu também, estou, através da interação com essa família, propondo uma questão lúdica para que favoreça o desenvolvimento da criança. Não só falar “olha, menos celular” é mais tempo com eles. Eu tenho que propor alguma coisa para a família entender que a gente não tá sendo contra [os celulares], porque as crianças nasceram num mundo diferente do nosso. Não tem como eu proibir. Então, assim, as interações e as brincadeiras elas pautam tudo, todas as nossas ações, não só quando você está fazendo uma proposta, mas quando você conversa com a família ou mesmo dentro do ambiente escolar, como eu estou num ambiente que divide com o ensino fundamental até quando você expõe a proposta, conversa com os colegas, você também acaba colocando como é que funciona a educação infantil para seus pares também, não é só para o adulto que cuida da criança na família, mas para o adulto que vê aquela criança ali, passa na sala enquanto elas estão ali brincando. Mas aquela brincadeira tem um embasamento teórico, não é só o brincar pelo brincar. E tem os momentos do brincar, que também são importantes.

Então, até essa exposição do trabalho você entende também como princípio importante?

Comunicar o que acontece é importante, porque são poucas pessoas que conhecem o nosso trabalho no dia a dia. As famílias compreendem, mas não sabem como é o dia a dia na educação infantil ou mesmo dentro do ambiente escolar né, como se desenvolve um trabalho ali. Porque as crianças nem sempre chegam contando. Tem

criança que não conta, só fala “eu só brinquei”. Eles não sabem que quando eu faço uma proposta lá, por exemplo, nas rotinas diárias, essas propostas recorrentes que hoje são assim nomeadas, quando eu estou ali com as filipetas dos nomes e faço uma brincadeira, pra eles, eles estão brincando. Eu tenho um objetivo: que eles conheçam o nome deles, os dos colegas. A brincadeira faz parte, mas ela é também uma base pra aprendizagem.

Então assim, outro princípio a gente poderia falar que é a intencionalidade docente. Tem uma intenção, né?

Exato. O brincar não é só ter os momentos de brincadeira que a criança vai brincar livremente. Porque tem os momentos que eu tenho uma intencionalidade, como docente.

Então seria, interações e brincadeiras, a intencionalidade docente e a comunicação, os seus pilares?

Sim.

E esses princípios que você falou, eles estão ancorados em algum referencial teórico que você utiliza?

No caso da prefeitura o currículo, né, currículo da educação infantil... as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Curricular que são os documentos que norteiam o nosso trabalho, a nossa ação pedagógica.

Esses documentos você conheceu pela formação inicial, continuada ou você ou foi uma iniciativa tua mesmo?

Não, foi pela formação continuada. Tanto que agora eu estou fazendo o curso do LEI que é pela prefeitura, que está falando sobre essa questão da leitura e escrita na educação infantil. Então, são propostas de aperfeiçoamento que a gente vai fazendo pela prefeitura.

E assim, pra fechar, uma última questão aqui: você poderia descrever como você organiza, planeja e desenvolve a prática pedagógica na educação infantil na escola?

Como é o meu dia a dia com eles?

É, como você organiza, planeja e daí executa, desenvolve esse planejamento...

Atualmente não existe como, acho que você é da rede bem antiga, tinha sequência didática no planejamento da educação infantil. Hoje não tem mais uma estrutura que seja igual para todas as professoras, mas nós temos que colocar no planejamento ali, a estrutura, os materiais, tempos, agrupamentos. Então, eu faço,

eu falando da minha prática, faço um registro, um planejamento escrito e aí eu faço um planejamento diário baseado naquele planejamento a longo prazo. Por exemplo, as brincadeiras com o nome ou mesmo esse planejamento que eu fiz sobre a cultura africana. Eu faço um planejamento geral, assim a longo prazo, e dentro eu vou pinçando o que eu quero trabalhar durante a semana e mesclando. Eu penso, por exemplo numa semana eu coloco lá eu vou trabalhar na segunda-feira sobre a cultura africana, mas terça que eu entro só depois do recreio eu vou colocar propostas recorrentes, desenho... posso colocar cantos, que eu não recebo eles, mas posso colocar depois... Então eu organizo o planejamento pensando como está a turma também, a semana. Por exemplo, vai ter a semana da criança, onde eles tiveram programações promovidas pela direção, assistiram peça de teatro, de dan... de música. Eu não posso planejar nada, que exija muita atenção, porque eles já estarão agitados. Então o planejamento é focado neles, pensando neles primeiro. Como vai ser essa semana e aí pensando no que eu pensei ao longo prazo e a curto prazo.

Então você mescla a questão da intencionalidade docente com o que a criança traz?

Isso.

Mas tem um planejamento prévio?

Sim, tem um planejamento prévio. Eu sei o que eu quero trabalhar mas aí durante a semana eu penso: será que adianta colocar um planejamento mais denso numa semana que a criança não vai estar tão atenta? Eles estão de fantasia, eles não querem ficar fazendo desenho, por exemplo. Eles querem sair pra dançar, brincar, mostrar fantasia que eles estão ou é o dia que eles puderam trazer um brinquedo diferente. Não adianta colocar no meu planejamento algo que exija muita concentração deles. Eles não vão. Então quando você planeja você tem um planejamento pensando na turma no que você quer desenvolver, no que eles trouxeram de de de demanda, de dúvida, de curiosidade, mas pensando como vai ser o dia a dia não posso projetar pra muito além. Tem sempre... é um planejamento que não pode ser fechado. Na educação infantil, nesses dezessete anos uma coisa que eu aprendi é que você não pode... antes até dava. Quando você fazia sequência [didática] você tinha uma rigidez, agora não. Quando a criança é foco você não pode ser rígido. Porque a criança não é aquela coisinha sempre igual, eles não vão estar sempre bem, sempre calma...

Mas esse planejamento que você fez, por exemplo, foi uma sequência, um projeto?

Foi uma proposta. A gente não chama mais de sequência [didática]. Eu acho que da cultura africana se encaixaria mais como projeto. Não um projeto como antes que tinha produto final né? Mas esse brincando com as letras do nome, eu fiz como uma proposta né? Para trabalhar durante o ano todo. Não chega a ser um projeto, mas uma proposta. Eu vou sempre mudando: tanto que é uma proposta que tá aberta. Não é uma proposta como quando a gente fazia sequência... planejava tudo ali, todo encaminhamento, os materiais que iria usar e pronto: vou fazer só isso aqui e fechou. Não. Agora tanto que está no computador, antes eu imprimia as propostas, escrevia no caderno, agora não. Eu deixo no computador: ah, isso aqui não deu certo, vou ter que refazer algumas questões.

E a sequência, ela tinha uma característica que ela ia aumentando a complexidade?

Isso.

No caso as propostas ou as atividades recorrentes, que eram as antigas atividades permanentes não necessariamente?

Ou você nota que fez um, por exemplo, eu fiz no início do ano uma brincadeira, brincadeira cantada. Eu vi que algumas crianças não curtiram, daí esperei um pouco, eu falei, bom vou tentar de novo. Aí eles já estavam ali, né, já conheciam uns aos outros, daí já foi melhor. Então, a gente não pode ser fechado, se não deu certo não vou fazer mais... Tem que sempre tentar e fazer essa análise da turma. Como é que eles estão? Porque eles vão mudando né, de nível, do início do ano para novembro é outra turma.

É um salto, né, outra turma... E quando é pré único é mais ainda...Sua turma é Pré 2?

Eu já peguei um pré que eu tinha uma criança de 3 anos, eram dois de 3 anos, dez de 4 anos e os outros com idade de Pré 2. Nossa, é tanta diferença. E aí essa criança que depois foi para o Pré 2, 2 nossa é outra criança, e é só um ano...

Como muda, né... Que bacana. Mas seria mesmo essas perguntas. Tem mais alguma coisa que você queira comentar na entrevista?

Eu acho que hoje, eu não sei se você, na sua pesquisa vai por essa questão dos desafios que os professores enfrentam, mas a gente compete com a tecnologia né? O excesso de telas é uma coisa que eu sempre falo com os pais, assim, sempre que

eu tenho oportunidade. É, porque lá na escola a gente, sempre que a gente pede a pedagoga chama. “Óh, fulana, chama essa família. Chamo.” E aí sempre é uma coisa que eu estou tendo que falar é a questão do uso de telas. Elas são tão pequenas mas mesmo assim a gente tá tendo que falar muito né? Eu acho que isso vem interferindo na questão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Quando a gente nota algumas coisas, por exemplo, a questão do sono, e o comportamento assim, de não saberem lidar com frustrações, de não saber se relacionar com as outras crianças né, então acho que esse aspecto a tecnologia ela é muito positiva em alguns aspectos né? A gente não pode impedir eles né? São nativos digitais a gente não pode achar que eles vão estar livres disso. Só que eu noto que isso tem interferido mesmo na questão do desenvolvimento e da aprendizagem de algumas crianças. Tem algumas famílias que são bem conscientes: colocam tempo pra criança ficar na tela, mas tem outras que não, porque acham que é interessante pra criança porque ele domina, rapidinho ele domina, realmente, só que nem sempre isso é positivo. Começa a afetar o desenvolvimento.

Outra coisa também que a gente vê hoje em dia são as famílias com menos filhos. Então essa interação às vezes acontece na escola e daí tem criança que fica mais introvertida, tem mais dificuldade. Tem os transtornos também...

É, aumentou bastante o número de crianças dentro do espectro autista né. Eu tenho dois na minha turma. Aliás, tem sete prés na escola: todas as turmas têm, todos os prés tem [*inclusão*]. Aumentou bastante né? Eu tenho assistido algumas *lives* sobre isso e é muito mais, é porque não é que não existisse, é que eles estão recebendo laudo. Tem muito adulto aí que não se sabe autista...

Vai se descobrir adulto, né... O seu pré, como curiosidade é integral ou regular?

Ali é regular. Mas ano que vem... ela era uma das poucas escolas que já tem turma de integral, mas não da educação infantil e eles não estão ali no mesmo prédio.

Você que escolhe ou a tua equipe gestora que te coloca na educação infantil?

Eles, no fim do ano, deixam a gente escolher e elas analisam o perfil, o tempo de experiência, se a pessoa tem interesse. Aí a gente preenche uma folha colocando as opções e elas analisam e falam: “olha, a escolha que você fez foi aceita...”

E você sempre escolhe o pré?

Sempre o pré. Tanto que eu fui pra essa escola por causa da educação infantil. No processo de remanejamento eu perguntava: vai ter educação infantil? Eu peço pra ir pra educação infantil.

E com sete prés tem mais chance, não é?

Exato. Como na escola a maioria das professoras querem ensino fundamental, falei, olha, enquanto vocês me derem Pré eu estarei aqui.

Você sabe que na minha pesquisa um dos pontos que chama a atenção é que em toda a rede, tem professoras com atuação de 1 até mais de 30 anos trabalhando na educação infantil. E pessoas mais velhas... Porque teve um tempo que você chegava na escola e te davam um pré, porque era uma turma que ninguém queria. Aí hoje a gente vê como tem aumentado o interesse das professoras no pré.

Eu acho que, pelo menos na minha experiência, eu entrei na rede como educadora, que chamava educadora na época, no CMEI, graças a Deus entrei num CMEI excelente, no Jardim Esmeralda, e foi sorte, sorte, sorte. Em uma excelente unidade. Aí depois eu passei no concurso para docência, né, fiquei mais um tempo no CMEI e depois eu falei, ah, foi bem aquela época que estavam tirando os docentes dos CMEIs, aí eu fui pra escola... aí que sofrimento, porque eu nunca tinha entrado numa turma de ensino fundamental assim né, daí já me deram logo um segundo ano... Meu Deus, eu não vou dar conta... Tive sorte de pegar uma pedagoga bem paciente mesmo, eu fiquei 2 anos. Daí falei “não, chega, quero voltar para a educação infantil.” Daí que eu liguei nas escolas perguntando: “vai ter educação infantil?” Daí não saí mais...

Então faz muitos anos já?

Eu tenho dezessete anos de rede, fiz esse ano dezessete anos de rede, só fiquei dois anos fora da educação infantil. Foi suficiente para entender que não... eu acho que como professora da educação infantil você tem mais liberdade pra planejar, pra fazer uma proposta, um projeto... Porque o currículo do ensino fundamental ele é mais fechado mesmo. Tem que dar conta, naquele trimestre, você tem que dar conta daqueles conteúdos né? Eu acho mais difícil. Pra gente que era da educação infantil eu acho mais difícil... Mas para quem era do ensino fundamental e entra na educação infantil, se apaixona. Tem muitas professoras que falam e eu digo, “tá vendo, não é difícil...”

O fundamental é muito focado no desempenho, uma corrida contra o tempo... E a educação infantil é como você falou: te dá uma liberdade de conhecer o mundo, e promove aprendizagem, só que o foco não está no desempenho, mas no percurso, no processo...

E na criança. Não é aluno e ele tem que dar conta daquilo... Não. É a criança que você vai favorecer com o seu planejamento que ele desenvolva. Você tem um objetivo que a turma pelo menos saiba escrever o primeiro nome? Vai... Vai dar certo, você não precisa pôr ele sentado na carteira o tempo todo copia treina treina treina treina, não! Na minha turma mesmo, todos reconhecem o nome, mas a gente fez muitas brincadeiras para chegar nisso e ainda faz e se os que não dão conta, oh... vem o ensino fundamental, porque não é o tempo dela, da criança. E se ela souber pelo menos reconhecer o nome, tá ótimo. E ela tem que saber outras coisas, aprender a se relacionar, ter resiliência, porque eles vão precisar de muita no ensino fundamental. A gente até fez uma vivência, eu falei com a professora do primeiro ano, não foi uma integração, foi uma vivência. Falei assim: “Vamos dar um dia de ensino fundamental e um dia de educação infantil”. Daí eu peguei a turma dela, ficamos uma hora e eles foram para lá, eles sentados, como se fosse ensino fundamental, bem certinho, fizeram atividade. E os dela eu contei uma história, li, fiz os cantos para eles, tanto que eles amaram. Já os meus, foi aquele choque, daí eu expliquei para eles: “olha o fundamental é diferente, não é como a educação infantil, mas vocês vão gostar.” Depois que eles tiveram essa vivência daí eles falaram “foi legal, professora”.

Passa a idade ele já querem aprender de outras formas.

Tem criança minha que já quer aprender escrever. Teve uma dessas dias que trouxe um... ela montou tipo um caderninho com folhas assim, e veio dizer “olha aqui, professora o meu livro. A minha avó está me ensinando a escrever!” Eu falei: “Ah, que legal! E você está gostando?” “Ah, sim, sim, quero aprender!”

Que bacana. Professora, foi um prazer conversar com você. Obrigada por ter aceitado essa entrevista. Vai me ajudar muito e depois que eu publicar minha pesquisa, vou enviar para vocês pra quem quiser ler. Como eu falei: dos 95 questionários a gente selecionou, 20 mais ou menos, 22 que estão dentro daquilo que a gente pensa e das 22 a gente escolheu 8 e você foi uma delas.

Obrigada. Eu me expresso melhor na escrita.

Nossa, foi ótimo foi muito bom. Te agradeço mesmo.

Que bom. Se precisar de mais alguma coisa é só avisar.

Entrevista 2 – Professora 8 – 19/11/2024 – 52'54"

São quatro questões. Então a primeira, “o que você entende por protagonismo compartilhado?”

Eu entendo que o professor tem os seus saberes e que as crianças também tem os seus saberes e que não há uma balança assim, nesse protagonismo, de um ser mais do que o outro. Então, se o professor tem uma boa escuta das crianças, desse protagonismo, ele pode planejar para esse protagonismo. Então, ele planeja algumas ações, algumas propostas, organiza os contextos pra que a criança continue sendo protagonista e, com isso, o adulto professor também é protagonista.

E você acredita que esse protagonismo compartilhado, na tua visão, inclui as famílias e de que forma?

Eu acho que inclui, mas na perspectiva de a gente compartilhar aquilo que a gente faz, aquilo que os dois protagonistas que estão na escola fazem. A gente compartilha com as famílias e elas acabam participando desses momentos. Penso também que a gente, olhando para as famílias, no meu caso eu tenho 25 crianças, então eu tenho 25 estruturas de família, então eu penso nesse protagonismo também das famílias, por conta disso, que são questões que são mais né... um exemplo, eu tenho uma criança que a família não gosta que leia livros que falem sobre bruxas, então, eu tenho esse respeito por esse desejo da família, então, se eu vou fazer uma leitura eu não privo as demais mas eu falo para ele “você quer dar uma voltinha, a profe vai contar essa história”. Então, agora eu tenho uma estagiária que sai, dá uma voltinha e ele entende isso, que eu não tô colocando ele pra fora, mas eu entendo isso como sendo um protagonismo respeitoso com as famílias.

Sim, respeitando as duas, não privando aquelas que querem ouvir e respeitando quem quer. Em Morin a gente fala muito da criança como um holograma da família, que é essa visão que você tem, que ela traz as crenças e valores.

A gente sabe que as crianças tem a sua própria personalidade, que as famílias falam “não sei como saiu desse jeito” mas, de todo modo, a gente tem sim aquelas crianças que demandam mais a nossa atenção e tem aquelas que super vão, tudo que você fala, estão ali com o biquinho aberto, disponíveis pra entender, pra

aprender. A gente compartilha, mas não que a família venha determinar aquilo que a gente vai fazer então, como o exemplo que eu dei é um exemplo que não fere uma aprendizagem das crianças e também não interfere naquilo que é a proposta da nossa rede, do nosso currículo. Então se a gente tem essas propostas recorrentes eu preciso fazer sim. Se a família não aceita, a gente tem que conversar, conversar e conversar. Mas não que ela vai dizer “eu não quero que faça” ou “que você leia nenhum tipo de história, só eu vou ler”. Isso aí não dá. Mas, sim, se é por uma questão religiosa que a família não aceita e que ele escuta outras histórias pra mim tá tudo certo.

Isso chegou pra você pela família ou pelo conselho de escola?

Chegou pela família, pela família, nem passou pelo conselho de escola. Foi porque a gente foi fazer um passeio pelo Linhas (do Conhecimento) pra assistir um teatro que era da bruxa Onilda. Daí a mãe não deixou. O pai e a mãe falaram que não, que ele não poderia ir porque eles não aceitam histórias de bruxas. E depois disso eu tomei por base, assim, mas não precisou do Conselho. Ele entende.

Sim, também respeita a opção das demais famílias, não é? E você poderia citar uma ação pedagógica na qual você vivenciou ou vivencia o protagonismo compartilhado na sua prática pedagógica da educação infantil?

Poderia te falar alguns, você diz eu e as crianças? Não as famílias?

As famílias também, mas é da sua escolha.

Eu faço todas as propostas recorrentes né, currículo, mais algumas as crianças vão desejando ou demandando mais. Então, os cantos elas sempre estão acolhendo, pedindo. Então eu tinha o canto da cozinha e ele se transformou num restaurante por opção das crianças. Então a gente teve que criar cardápio, a gente precisou fazer um QR Code de pizza porque já o cartão não era mais de débito e de crédito, então já podia se pagar no PIX, aí faltava um celular, então a gente foi crescendo e ampliando isso. Aí, na parte das construções: então a gente fazia as construções também uma vez por semana, em determinado tempo. As crianças hoje elas constroem todos os dias, e por opção delas. Então a gente não tem, a gente não faz fila pra receber as crianças, as crianças vão chegando e vão entrando na sala. Então esses materiais ficam à disposição das crianças. Então quando eu chego, que é o meu horário, já tem construções assim pelo chão, em cima das mesas, porque eles vão construindo. Então eu vou alimentando e trazendo mais materiais, trazendo materiais desafiadores, então eu trouxe conduíte, aquele de parede. E aí eu trouxe e

deixei lá na sala, não falei muitas coisas e aquilo virou, virou telefone sem fio que eles descobriram depois que saía, aí eles formaram o número oito, daí algum já falou que era o símbolo do universo, então eles vão criando assim várias coisas. Aí, outra coisa também que foi, é relacionada a isso, a gente estava falando fazendo uma pesquisa sobre os insetos. E aí numa das imagens de livro que a gente estava folheando pra ver os insetos, tinha uma aranha. E as crianças falaram que a aranha não era inseto. E algumas falaram claro que é inseto. E aí foi essa pesquisa, eu falei, perguntei, se a aranha não é inseto ela é o quê? E aí a menina respondeu: “ela é um aracnídeo, é outra categoria”. E assim com essas palavras. Né? E aí as crianças, não, mas ela é inseto, está no livro. Eu falei: “eu não vou dar essa resposta pra vocês. Então, eu acho que vocês vão pesquisar.” “Aonde a gente pode pesquisar?” E aí eles foram falando que podia falar no Google, que podia perguntar pro pai, que podia pegar outro livro na biblioteca. E aí eu falei: “bom, então é isso, eu só quero a resposta, eu não quero, eu não vou dar, eu não vou dar resposta.” No dia seguinte, teve criança que chegou com texto impresso e diziam: “Olha aqui, meu pai falou mesmo, é um aracnídeo” e “não é [inseto], esse livro está errado”, enfim. Então a gente deixou lá uma aranha na parede, tinha umas imagens dos insetos e a aranha ficou à parte como um aracnídeo. Aí eles já começaram a pesquisar outros aracnídeos. E assim a gente seguiu nisso né? Mas se perguntar pra eles o que então caracteriza um inseto, eles respondem bem rapidinho: “tem que ter três pares de pata.” Aranha tem oito.

Uhummm, que legal.

Então, aí assim nos desenhos, em tudo isso né, a gente vai, ah sim eu procuro em todas as propostas não eu levar tudo. Eu levo, organizo os contextos mas eu vou escutando o que que eles estão falando. Né? O canto das bonecas que eu tenho lá, eu tenho bonecos, bonecas menores, maiores, eu tenho roupa, tenho várias coisas pra eles brincarem com os bonecos e as bonecas. Esses dias, a gente fez a integração com o fundamental, com o primeiro ano, e a turminha do primeiro ano a metade veio brincar com eles na sala. Tinha crianças que não sabiam brincar. Falava: “como assim? Eu posso brincar?” “Pode. Pode brincar.” E de repente o espaço que era deles ali do canto das bonecas se transformou num orfanato.

Nossa.

Porque aí as meninas do primeiro ano começaram a dizer que colocar as bonecas ali era um orfanato e algumas crianças não sabiam o que era um orfanato. E aí de

novo, deu ali conversa, deu história que a gente foi ler, a gente foi falar sobre isso, sobre as crianças que ficam sem o pai, sem a mãe. Porque as meninas do primeiro ano viram que as bonecas não tinham pai, quem era o pai e a mãe daquelas bonecas ali? E aí com isso já estamos em outro nível: que agora as crianças estão nascendo. Nascendo na barriga das bonecas ali. Né? Das minhas das minhas crianças elas estão ficando grávidas, as bonecas estão nascendo, elas veem se é menino ou se é menina, né, mas tudo isso assim, eu que vou observando, eu só estou alimentando e trazendo e dando escuta e contando histórias. Mas elas que estão sendo as protagonistas. Que nem, quando eu falo assim, que dá umas quinze pras cinco eu falo, agora a gente precisa parar e arrumar a sala. E eu não faço nada, eles arrumam tudo.

Que bacana.

Eles sabem aonde é o lugar. Então, neste final de ano, eu tenho uma turma de pré 2, as minhas crianças se autogovernam assim. E se eu falo agora a gente vai sentar pra conversar, a gente senta e conversa. Eu ensino jogos de mãos, eles já ensinam na integração com as turmas de pré os jogos de mãos assim, eles estão super super espertos. E eu não fiz nenhum trabalho de alfabetização daquele tradicional, mas eu já tenho três crianças lendo, e quatro que ficam olhando assim pras letras e pensando: “acho que é isso, acho que é aquilo”. Então tem algumas ali que já estão também nesse nível. Mas tenho umas duas três que ficam lá só pulando né?

Que show. É sempre, né? É a diversidade né, Professora? E o teu é pré 2, você falou. E assim, agora uma curiosidade minha: essa pesquisa sobre os insetos, como que você chamou? É projeto? Tem algum nome específico?

Eu chamei de pesquisa mesmo, não chamei de projeto. Porque eu, na minha intencionalidade, quando eu fiz o planejamento, como o nosso espaço ali ele é o espaço da escola, ele tem bosque né? Ele tem um morro, então aparecem ali vários insetos, e alguns entram na sala assim né? Então aparece formiguinha, às vezes aparece joaninha, então, as crianças estavam muito atenciosas a isso né? Então eu falei então quem sabe a gente pesquisa, vamos olhar no microscópio, vamos ver como é. E aí ficamos um pouco assim. E aí chegou, a gente fez aquela caixa da natureza, não sei se a tua escola fez, que foi uma proposta da secretaria no ano passado, que a gente tinha que compartilhar umas caixas da natureza. E a caixa que chegou pra nós, ela era uma caixa que tinha uma lupa, e que tinham alguns insetos ali. E nessa caixa, tinha essa aranha, que veio de outro CMEI. Então, ela estava

escrita como uma caixa de insetos. E aí foi quando as crianças falaram que não, tem uma aranha aqui que não é inseto, porque tinha um grilo, tinha joaninha, tinha mosca, tinha uma abelha, estavam assim organizados no meio dos matinhos colados alguns e tinha uma aranha. E aí quando as crianças foram observar com a lupa e a gente fazer a conversa, isso aí surgiu então que não é.

Que legal.

E aí a gente foi pesquisar. Aí a gente pesquisou as asas, que era transparência das asas, aí eu fui dando margem pra isso, né? O que voava, por que que voava, a gente pesquisou os olhos, os tipos de olhos. E eu fui trazendo imagens de referência, fui trazendo obras de arte e a gente foi falando dos olhos dos humanos, fazendo uma relação com a gente também né?

Que bacana! Nossa, e dá pano pra manga né, Professora?

Dá. Se eu quisesse, assim, a gente podia ter seguido muito mais na pesquisa. Mas eles foram assim, não é adormecendo, eles foram se interessando por outras coisas, a construção, esses objetos de construção foram ficando maiores pra eles, e as demandas dos desenhos também. Então todo dia eles queriam desenhar, todo dia eles queriam construir, e falar sobre os insetos era uma coisa que eles queriam, mas não era mais tanto assim. Então, está lá, continua na parede a gente continua falando, quando eles acham, eles falam. Se é bicho que entra na sala ali uma formiguinha uma mosca não tem mais aquele griteiro que antes tinha, eles mesmo pegam com alguma coisa e devolvem na natureza, não matam. Então a gente foi fazendo tudo isso assim, apareceu um formigueiro, depois apareceu um cupinzeiro, por lá e a gente foi: analisa, olha, de repente a gente chega, dá um chuveiro, a gente vai olhar: cadê? Não tem mais.

Tomara que apareça um cogumelo da escola, que daí eles vão pesquisar, saber o que é isso? É um inseto? É aracnídeo? É fungo?

Mas assim, claro que eu tinha a minha intenção, né? Então eu fui percebendo, olhando pras crianças o que que elas estavam ali na hora dos intervalos ou quando a gente ia pro parque o que que elas estavam interessadas. Poderia ter sido as folhas de várias plantas, poderia ter sido os galhos. Mas não foi, foi dos insetos mesmo, então a gente foi trazendo isso. E aí até a menina da biblioteca quando a gente vai pra contação, começou a contar histórias que envolviam insetos, daí eu li o livro que é “Ciranda dos Insetos” e que aí aparecia um inseto de cada letra do alfabeto e aí a gente foi falando sobre isso, aí eu imprimi as fotos dos insetos e a

gente organizou no jeito de ciranda, e aí eles já sabiam que ciranda tinha a ver com as cirandas que a gente já brincava. Que a gente cantava, então aí a gente organizou na parede assim uma ciranda, e aí tinham nomes muito difíceis assim dos insetos e que eles foram falando e aí depois fazia referência com alfabeto. Mas isso tudo assim, sem uma pressão, a gente foi seguindo com isso. Foi um livro que demorou pra eu ler, eu acho que eu li quase em dois meses, né, porque na escola eu fico três dias inteiros com eles né, porque eu tenho um dia com hora atividade e outro de permanência, então fica um tempo reduzido. Então pra fazer todas as outras demandas né, chamada, nome, todas as outras propostas, essa era uma que ficava, eu fazia, mas ela não sobrepunha todas as outras. Então, eu lia essas essas histórias duas vezes por semana, e aí eles falavam sobre esse inseto, alguns já descobriam de cara, porque era uma poesia de cada um assim. Falavam o nomezinho do inseto. Então tanto apareciam as abelhas, falaram uns três tipos. Moscas acho que uns quatro cinco. Besouros foram vários. Então hoje eles olham lá nessa ciranda, ainda está lá. Então tem as imagens aí que eu fiz toda uma pesquisa, daí eu digo né, aí entra o protagonismo da gente né? Daí eu fiz toda a pesquisa, juntei numa apresentação das asas, dessas transparências, dos olhos, do tipo do corpo né? Porque aí joaninha não é todas as joaninhas que são vermelhas, assim joaninha é de monte assim. Né? Então aí foram pesquisar isso: os besouros, o grilo, o que que era cigarra e o que que era grilo, aí foi nossa. Aí aí apareceu trava língua, aí foi vindo sabe? Várias coisas que pra mim não é tema gerador “os insetos”, mas foram coisas que foram surgindo e que a gente foi ali organizando. Fizeram os desenhos sobre os insetos que mais gostaram, alguns modelaram. Mas, mais do que isso assim, é o sentido da pesquisa, que eles foram pesquisar, observar, utilizaram os recursos no farol móvel.

Eu acho, professora, que é como a gente acreditava antes, os campos de experiência eles têm as interfaces, o conhecimento ele não está separado em campo de experiência... Mas quando você tem uma intencionalidade sempre um campo ele vai aparecer mais ali né? Que nem a tua intencionalidade era o conhecimento científico das crianças: era sair desse senso comum, de achar que a aranha é inseto. Quer dizer, na verdade partiu deles, né?

Sim, porque a aranha estava dentro da caixa ali, né? Junto com os outros. Os outros insetos. Eles então podiam só ter olhado.

É, mas não, né? Tinha alguém ali do grupo que falou não, não está nessa categoria.

Isso aí, falou: a professora que organizou não está sabendo...

E daí agora pra terceira pergunta: Quais são os princípios ou conceitos teóricos que são balizadores na tua prática pedagógica cotidiana na educação infantil para garantir esse protagonismo compartilhado?

Eu acho que o principal é a escuta, né? Eu acho que esse é o principal. Eu acho que o respeito, né, trazido na palavra mesmo disso de entender e de escutar aquilo que as crianças conseguem e podem dar. Como usando o exemplo das construções: elas constroem, eu observo, mesmo que pra mim eu não consiga ver algo que pra mim é, assim, “ah, fizeram uma construção de uma casa, de castelo”. Não é! Eu não consigo enxergar, mas eles conseguem nomear do jeito deles, né, uma nave espacial que criaram, que colocaram carros e que esses carros voaram, que foram parar num outro lugar. Então eu respeito o imaginário, eu respeito o pensamento deles. Né? Eu não fico dizendo: “que é isso que você fez?” “Isso não existe!” Eu não invalido, né? E claro, sigo os princípios éticos, estéticos e políticos, né? Trazidos aí no que eu te disse, né? Com relação aos seis direitos das crianças, trazido aí nos princípios. Que é o que a diretriz nacional nos traz, né?

Nos direitos... E, bom, você já falou, mas eu vou perguntar aqui, né? Esses princípios que você cita eles estão ancorados, na tua visão, em qual referencial teórico?

Na diretriz nacional. Pra mim a BNCC ela é um braço, né, da diretriz nacional, então eu penso que eu ajo mais pela diretriz do que necessariamente pela base. A base ela me baseia, mas eu utilizo os objetivos pra que eu possa saber o que é que eu dei conta, mas não que eu exijo das crianças que elas deem conta daqueles objetivos. Então, pra mim a diretriz nacional é a maior.

Perfeita né, a diretriz. E como que você conheceu esse referencial? Você sabe que na minha pesquisa muitos não conhecem a diretriz nem a base e citam outros referenciais. Então eu faço uma pergunta na pesquisa: onde que está falhando, é a formação inicial que não tem trabalhado, é a formação continuada ou é o professor que não busca? Então por isso que eu te pergunto você conheceu na tua formação inicial, na formação continuada ou você que pesquisou?

A diretriz nacional eu conheci quando eu fui trabalhar no pró infantil. Foi quando eu tive acesso aos documentos nacionais, e que fui estudar, né, com as professoras ali da universidade que também trouxeram grandes nomes de referência nacionais também, pra que a gente pudesse discutir, entender, interpretar, porque na primeira vez que a gente lê a diretriz nacional a gente acha que a gente faz tudo o que está ali, né? Mas quando a gente vai estudando, né, escovando as palavras né, lá como Manuel de Barros fala né, a gente vai vendo que a gente não faz o que está ali. Então, quando eu estava no proinfantil, que foram dois anos de programa, como tutora que eu estava, foi quando eu tive o primeiro conhecimento disso. Que foi então acessar informações, me debatia, achei que eu já sabia, em alguns momentos fiquei meio brava, falando que não, que elas estavam equivocadas, que a gente não estava errada. E no fim, eu fui me quebrando e fui vendo que a gente precisava mesmo se transformar porque de fato a gente não fazia o que estava lá. Então, fui me transformando a partir do que eu fui aprendendo lá. Então eu nem sei voltar mais pra trás, entende? Então quando me apresentam livro didático eu não consigo usar. Porque pra mim não cabe, não cabe em mim e não cabe pras crianças porque eu, como você disse, talvez tenha feito aí a curvatura da vara. Né? E aí depois, quando começou esse movimento de compreender essa base nacional, né, que vinha pra ter aí uma base mesmo nacional, eu já estava trabalhando no departamento de educação infantil, a gente teve a oportunidade, o privilégio de poder acompanhar a primeira versão, a segunda versão e depois a terceira versão, né? A gente teve o apoio e o suporte na época do professor Paulo [*Fochi*] , né, e da professora Maria Carmen [*Silveira Barbosa*], que eram os dois que estavam mais à frente dessa discussão, então a gente teve né esse privilégio que eu tive de estar junto ali de poder beber um pouco na fonte de ajudar a entender, mesmo que muito ainda era difícil eu vejo assim, né? Mas ‘

E da abordagem participativa, qual o referencial que você tem usado?

Principalmente os Formosinhos, né? Então, principalmente os dois. E aí também bebo muito na fonte das coisas de né, dos autores de Régio, da Lela Bandini, da Carla Rinaldi, que são, assim, alguns autores que eu gosto de estudar. Também da parte mais dessa educação infantil, dessa perspectiva mais do referencial ali do brincar heurístico, também estudo lá os livros do OBCI, né? Dessa parte lá com o Paulo. E Maria Carmem pra mim ela é a grande referência, né? Consegui fazer um, semestre com ela de estudo ali, mais pertinho, enfim, né?

Que delícia. Beber da fonte mesmo. Você sabe que você me lembrou muito aquela visita que a gente fez na Parlenda. A diferença do vivido e do escrito. Lembra quando a gente foi ver a documentação da escola? Que o vivido muitas vezes você não consegue transpor para o papel? Que nem o PPP a Base. A base eu acho ainda que, que eu concordo com você, quando a gente vê as diretrizes, cada vez que a gente lê a gente encontra uma coisa nova. E é muito assim, o Parecer é riquíssimo, né?

É. E assim, eu penso, né, eu eu estou muito longe ainda do meu ideal de ser professor. Sabe? Eu estou muito longe assim, quando as pessoas falam, eu falo isso, sabe? Eu, enquanto pedagoga, as coisas que eu consigo ver no CMEI que eu trabalho e as coisas que eu converso com as minhas professoras e que elas dão conta de fazer, eu não dou conta. Porque elas são em duplas, elas trabalham em três e elas conseguem fazer trabalho em subgrupo. Então elas elas têm alcance maior do que eu tenho sozinha.

Sim. E assim, eu acho que nem quando você está direto e nem quando você está indireto. Porque eu escutava muito NRE: “ah, lá não precisa investir na educação infantil porque a Glória está lá. Conhece tudo da educação infantil.” Eu falava: “não, eu estou aqui para aprender também”. E, assim, muitas vezes quem chega lá na escola pode ser que tenha estereótipo no mural. Porque tem uma professora que eu até já solicitei intervenção do núcleo, porque não adianta você falar: é processo, é percurso formativo. A gente não tem como obrigar a pessoa. Então tem algumas coisas que às vezes a gente pega e como você disse lá no começo: isso aqui não dá mais, mas tem outras coisas que infelizmente a pessoa faz escondido né... E eu acho assim, que cada vez mais a gente tem que estar muito tranquilo com relação à isso que você falou: a nossa transformação e aquilo que a gente é, e as coisas que a gente consegue, as coisas que a gente não consegue fazer, seja a gente atendendo de uma forma direta a criança ou de uma forma indireta também como pedagoga, como gestora né, e como professora, tem muitas coisas que a gente não vai conseguir fazer.

Sim, sim. Mas acaba que a gente se frustra, né? Então eu tenho o ideal, fazer a documentação pedagógica, compartilhar com as famílias, fico pensando qual momento. Em qual tempo. Um exemplo: no CMEI, na sala dos professores tem uma impressora. Elas imprimem as fotos coloridas do jeito delas e a gente repõe a tinta.

Na escola eu tenho cota. Né? Então, não é assim se eu falar eu preciso de trinta folhas impressas aqui coloridas de foto, elas vão imprimir. Mas o que eu quero dizer é assim: que tem uma certa morosidade até mesmo pra isso, por conta de um fluxo, que estão sempre tendo que tirar xerox, imprimindo. Que é outra coisa. Então, das dezesseis turmas que eu te falei, quatro são da educação infantil, mas doze são do fundamental. Então, acaba se sobrepondo. A pedagoga, ela atende o ciclo um e a educação infantil, o que demanda mais. Então, não estou dizendo que a pedagoga não senta comigo, não estuda, não faz a formação, mas ela não faz mesmo, mas porque não dá. Então quando ela vai ao núcleo pra uma formação, o que que ela devolve? É repasse. Não é um estudo, não traz um texto pra gente ler, pra gente estudar, como eu faço no CMEI, né? Então, eu estou falando por mim que eu continuo estudando, mas as minhas parceiras da educação infantil elas estão às vezes patinando porque não têm essa possibilidade. E aí é isso, não é culpa delas. A gente não pode chegar lá e falar: “arranque isso porque está errado”. Chega agora essa época de Natal, tem lá uma outra que já está com o enfeite de Natal e você vai falar o quê? A escola pública é laica... Isso está óh, quando a gente estudava. Não posso colocar, mas está lá. Aí sempre tem que ter alguém falando alguma coisa, entende? Então na tua deve estar também.

Ainda não, ainda estamos nas provas lá... Está todo mundo com cara de cansado, mas ainda não começou os Papais Noéis... (risos)

Minha casa está cheia aqui, minha sala cheia de Papai Noel. Ainda mais com neto agora, né. Então todo dia eu tenho combinado com ele, todo dia ele chega tem um enfeitinho de Natal. É um combinado meu, enquanto pessoa, enquanto cristã e avó. Mas pra minhas crianças eu nem toco no assunto. Isso é da família. Então, mas aí você fica nessa...

A última pergunta, que na verdade é um pedido: descreva como você organiza, planeja e desenvolve sua prática pedagógica na educação infantil na escola. Você já foi falando, mas assim pra... [sintetizar]

É. Então, eu faço todas as propostas recorrentes. Todas elas. Mas pra que as crianças possam ter uma rotina, uma compreensão daquilo que a gente está fazendo e que não seja todo dia uma novidade, eu, lá no início do ano assim na primeira semana: ok, um acolhimento e tal e, depois eu fui trazendo, fui tentando organizar alguns encaminhamento com as crianças. Então, na segunda-feira, a gente tem lá: fazemos a nossa rotina inicial, isso todos os dias a gente faz. A gente

faz o calendário todo dia, a gente faz uma proposta com nome, então ou eu canto ou faço brincadeiras de esconder ou escondo letra inicial ou escondo o nome pra descobrirem quem tem mais letra, menos letra, mas a gente fala sobre os nomes. E a gente faz leitura de histórias e desenho todos os dias.

Uhum.

Depois do recreio, na segunda-feira a gente tem disponível os cantos [de atividades diversificadas]. Então a gente organiza os cantos. A minha sala ela é organizada em contextos. Então, nos momentos coletivos eu tenho espaço pra que eles se sentem e façam esse coletivo que eu falei, que é o calendário, o trabalho com nome e geralmente uma leitura de histórias. O desenho, aí eu faço em separado. Como eu tenho três mesas, uma mesa pertence à cozinha na maior parte do tempo ali é o espaço da cozinha, da casinha, e tem uma outra mesa que fica num espaço que é o espaço que é o do contexto da arte. Então, eles têm a liberdade de procurar os espaços onde eles querem ficar. Então, eles têm que desenhar, mas nem sempre desenharam todos ao mesmo tempo. Então, em alguns momentos que eu vou fazer desenho que é combinado nessa nossa roda de conversa, ali eu vou explicando. Então: “olha, hoje é segunda-feira a gente vai fazer um desenho de imaginação”. Então eu organizo: “a gente tem três mesas, vão doze crianças, as demais vão ficar aqui no tapete e eu vou dar uma outra proposta.” E aí eu ofereço uma outra proposta. Mas eles sabem que todos vão desenhar. Então, não há aquela: “eu quero, eu vou!” Não tem briga. Eles já sabem disso. Então, segunda, depois do recreio, a gente brinca nos cantos e, geralmente, eu ensino uma brincadeira no final. Que aí entram as brincadeiras de morto/vivo, de ciranda ou as brincadeiras de mão. Na quarta-feira, a gente faz esse mesmo início, porque na terça-feira é minha hora atividade, e no último horário que é quando eu entro, eles têm biblioteca, então também eu não tenho muitas possibilidades. Mas aí eu conto história e o que que eu faço com os livros, na terça-feira nesse último horário: eu apresento pra eles todos os livros que os colegas pegaram emprestado na biblioteca. Então eu escolho alguns e a criança que pegou o livro ela tem que fazer a propaganda.

Legal.

“Eu quero que leia este livro porque este livro fala sobre tal coisa”. Então a gente escolhe três e daí eles fazem uma votação, eu leio um. E nisso vai o tempo da biblioteca e o tempo que eu estou contando a história que foi escolhida. Às vezes eles querem que eu leia as três, aí eu também leio. Depende do tamanho da história,

às vezes dá tempo. E aí, na quarta-feira, é o dia que a gente faz um projeto, agora virou projeto que é o do PAE, que é de construções. Mas a gente já tinha isso como meta que a gente já trabalhava uma construção mais aprimorada, porque daí, como a sala é organizada em contextos, eu tenho nos armários outros materiais que nesses momentos eu disponibilizo pras crianças. Então a sala é organizada em cantos, em contextos, mas eu na segunda-feira eu desço outros materiais, coloco outros materiais pra eles brincarem nos cantos, alimentando ainda mais. E aí na quarta-feira eu faço o mesmo com os jogos. Com os jogos não, com as construções. E a gente tem na quarta-feira a integração com as três turmas de pré. Então a gente vai pro espaço externo, utiliza a quadra, os parques e aí a gente leva outros materiais. Então eles já sabem que quarta tem integração.

Uhum.

Aí na quinta-feira é o dia da minha permanência e na sexta-feira a gente faz a rotina, aí a gente varia os desenhos, a gente varia as pesquisas e a gente faz a tarde de jogos. Eles jogam o período da tarde com os tipos de jogos que, você sabe, jogos de preenchimento, jogos de tabuleiro, de percurso. Então, a gente faz isso.

Hummm, que bom.

E aí como que eu trago isso pra o meu papel? Então eu vou ali delimitando, mais ou menos, no meu planejamento, no caderno, das minhas intencionalidades, quem vai ocupar, qual é o tempo. Então eu penso nos três tipos de desenho: desenho de imaginação, desenho de observação e desenho de memória, eu faço um na segunda, um na quarta e um na sexta. Então eu vou tentando trazer assim isso no meu planejamento, e aí vou naquela perspectiva também do tempo, do tempo na horizontalidade: então, um dia eu discuto mais as questões do calendário e menos as questões do nome para poder encaixar no tempo do relógio mesmo. No outro dia, então, na quarta-feira, se na segunda eu trabalhei mais o calendário, eu diminuo o tempo de discussão do calendário e aumento o tempo das brincadeiras com o nome, então vou tentando fazer essa jogada assim no meu caderno. E vou escrevendo muito. Então eu fotografo o que eles estão fazendo, aí eu faço as minhas análises, aí eu vou interpretando, vou vendo que histórias saíram, que ideias de pesquisa, e vou alimentando o planejamento da próxima semana ou da próxima quinzena. Então, das histórias eu leio essas histórias todas que eu falei, todos os dias, mas algumas eu vou focando. Então, esse ano a gente falou muito sobre as histórias de bruxas, porque foram o que eles pediram depois do teatro. A gente leu muitas histórias de

lobo, com diferentes tipos de enredos ali dos lobos e a gente falou sobre as fábulas e sobre os contos de fada. Mas além disso eu li outras temáticas: afro, indígenas, eu fui lendo e estudando e trabalhamos muito este ano.

Só por você falar já dá pra ver. E só uma pergunta assim, que a minha outra entrevistada citou, né? Não tem mais as sequências didáticas; tem os projetos. E como que você chama, por exemplo, quando você fala dessas investigações?

Eu penso assim nesse planejamento alguns a longo prazo. Mas eu não chamo de projeto. Pra mim são propostas recorrentes, já pelo que o nome diz, ela é uma proposta que precisa acontecer de modo recorrente. Então eu faço isso. O dos insetos, pra mim, ele é um projeto.

Uhum, porque tem a participação das crianças...

Isso, tem a participação das crianças. Esse projeto de construções que se transformou, né, que a gente acabou analisando a pesquisa, mas ele já era algo que não foi criado para o PAE, ele já existia. A gente só aprimorou o jeito que a gente organizou. E a gente pôde estudar e pensar um pouco mais ali pra isso. Então, tem uma escrita em separado no caderno porque a gente foi chamando de sessão a cada quinzena de quarta-feira. Então, uma quarta-feira eles faziam a construção do jeito que eles queriam e numa quarta-feira eram com materiais específicos organizados pra aquela sessão. Que assim foi como a gente chamou, de sessão, mas dentro de projeto.

Uhum. Nossa, muito bacana. Bem legal.

Mas aí, pra além disso a gente tem os projetos institucionais que a gente tem que seguir, como esse das ODSs, dos direitos humanos. Que aí são os projetos institucionais que a gente precisa seguir.

Então os projetos institucionais, os projetos didáticos...

Ele não chama didático, né? Ele chama só projeto.

Só projeto agora.

Só projeto.

Uhum. E as propostas recorrentes.

Propostas recorrentes. Isso. Mas eu não faço, eu não tenho um planejamento assim, eu não vou dizer engessado, eu não tenho um planejamento modelo assim, que eu sigo. Então, algumas propostas eu consigo fazer uma reflexão maior. Então, pra elas eu faço uma escrita diferenciada assim, pra mim, no meu caderno ali. Mas eu tenho

essa tabela, digamos assim, do que eu vou fazer segunda, do que eu vou fazer quarta, do que eu vou fazer sexta. Com eles. E na terça nesse espaço curto, como eles falam. “Vai ficar só pouquinho com a gente”, eles falam. Né? Então é nesse pouquinho que eu fico ali, mas que eles sabem também o que vai acontecer. Então quando eu analiso esse macro, que é o que eu pensei, ali eu vou distribuindo. Então algumas coisas, como eu falei, dessas histórias dos lobos. Então ela foi um semestre. Ela está dentro da proposta recorrente, mas num jeito mais longo. Outras, desenho de observação. Então, a gente fez desenho de observação dos insetos, aparecia os insetos, a gente fez dos insetos. Outros a gente fez de animais, a gente fez de plantas, a gente fez de flores. Eles começaram uma época a trazer muitas florzinhas pra mim até que depois eu fui falando pra parar de colher. Pra não ficar arrancando dos vizinhos, mas quando eles traziam eu ia arrumando, então organizava os espaços. E aí eles faziam os desenhos de observação. E eu também escuto. Então: “hoje a gente vai brincar nos cantos: do que vocês querem brincar”. Então eles falam e a gente faz. Olha, hoje a história que eu vou contar ela é um pouco mais curta, pra eles irem também tendo essa noção de tempo. Então vai sobrar tempo. O que é que vocês querem brincar? Aí eu dou algumas propostas: “a gente pode fazer modelagem, a gente pode fazer uma pintura com tinta, a gente pode jogar. O que é que vocês querem que entre no meio?” Então eles também participam disso do tempo. Eu não fico: “não, agora ninguém vai falar nada, a gente vai fazer o que está aqui no meu planejamento”. E que eu acho que isso é o melhor da educação infantil, né? A gente não tem nada certo, pra cumprir...

Sim, sim, engessado...

Então, eu faço essa organização assim no meu caderno. E aí no tempo da permanência eu tento observar as fotos, os registros e registrar isso também no meu caderno. E aí quando eu faço esse retorno do que eu planejei, é quando eu vou buscar na BNCC os objetivos que eu atingi ou aqueles que eu propus pras crianças com aquelas ações. E aí eu trago os códigos e coloco no meu caderno assim: “ah então nessa proposta aqui de cantos, hoje eu fiz isso, as crianças demandaram, fizeram isso...” Uma vez a gente foi fazer um desenho, fomos pra integração, primeiro organizamos as crianças que escolheram fazer desenhos, desenhar no papel bobina, e aí com que... giz de quadro, enfim, outras, giz de cera, levamos vários materiais pra desenhar nessas bobinas. E aí caiu o mundo em água. De repente, assim, pofff... E nós ficamos na quadra, só a minha turma. As outras profes

não saíram da sala porque teriam que passar pelo meio da chuva e a gente já estava lá. E as crianças, assim, desenharam numa tranquilidade, depois não tinha mais lugar pra desenhar nessa bobina, a gente não tinha como sair, eles viraram a bobina do lado contrário e foram desenhando e como o giz de quadro dava pra desenhar no chão da quadra, eles foram desenhando até que a gente conseguiu voltar pra sala depois que a chuva passou. E eles falam que foi muito bom. Porque eles escutaram a chuva de um jeito diferente. No telhado da quadra, e fazia aquele som e o som foi acalmando eles e eles foram desenhando deitados, assim. E eu fui tirando foto. Então, aí é quando eu vou analisar tudo isso, daí eu registro o que eles falaram, aí eu vou observando o que de fato, né... a gente às vezes está sempre querendo propor de um jeito, e eles inventam de outro. E que esses barulhos, esses sons da vida, da natureza, eles têm tanta importância, né? Então fui também daí trazendo tudo isso. E aí, por conta disso, de som de chuva, aí eles também ficam: “olha, acho que hoje vai chover, né?” Às vezes a gente está indo pro refeitório, que é o nosso pátio coberto, pra lanchar que a gente não lancha na sala. E aí eles falam: “será que hoje o recreio vai ser dentro ou vai ser fora?” Aí eles falam: “não, mas olha lá, aquela nuvem está meio longe.” Daí eles sempre voltam nisso: “Mas lembra aquele dia que a nuvem estava longe e de repente ela chegou?”

Que amor.

É, sempre tem isso. “Ai, tá uma garoinha hoje, hoje está pouquinho.” Ou às vezes ficou bem preto, ficou noite, aí a gente fala disso, né, de luz e sombra. Aí também faço: luz e sombra, utilizo todas as coisas de tecnologia possíveis. Então a gente inventa, por isso que eu disse, eu tenho uma prévia do que eu vou fazer segunda quarta e sexta. Mas eu trago outros elementos também no meio da segunda quarta e sexta.

Uhum. Fiquei com vontade de visitar. Que delícia, né?

Mas também não espere assim muito... A gente não tem mobiliário adequado...

Gostei de eles saírem da sala para lanchar... que gostoso, eu fiquei imaginando assim.

É. Eu não faço fila, mas eles automaticamente se organizam por filas, né? É uma coisa né?

É. É o escolarizante, né? É a escola.

Mas ninguém faz, porque a gente não faz fila na escola. Dá o sinal, mas todo mundo já vai entrando pra sala na entrada e no recreio.

Nós também não, nos deslocamentos eles não fazem fila, eles fazem fila só na quarta-feira que é o dia do hino e daí eles voltam para sala em fila nesse dia. Mas nos demais dias, assim, na hora da saída, para organizar ali no corredor eles não saem assim em agrupamentos, saem em fila mesmo e permanecem em fila na saída do pátio.

Aham.

Porque tem que ter uma organização ali na saída né? Se não é dentro da sala que o pai vai pegar, no pátio se deixar todo mundo solto, agrupado, não se acha ninguém, né?

É, a gente tem feito assim, a gente nas quartas-feiras do hino a gente canta na sala.

Ah, na sala?

É, porque a gente tem caixinha de som, né? Em todas as salas. Então a minha turma não faz fila porque não tenho nem espaço. Então eles ficam, se separam um pouquinho, fica todo mundo em posição de sentido, a gente canta, mas dentro da sala.

Uhum.

Aí em alguns momentos assim, mais, a gente organiza no pátio quando, quer mostrar alguma coisa ou é dia de alguma coisa, a gente faz isso. Mas, normalmente, as quartas-feiras a gente canta no pátio. E na hora da saída, os prés, a família pega na porta.

Ah, pega na porta.

Só dos prés.

Mas daí sai antes, não?

É abre uns dez minutos antes, o portão. Daí a gente libera, antes de abrir o portão a gente organiza as crianças que vão de condução, eles vão pra outro espaço, que é esse espaço da quadra, sai por outro portão, daí com os condutores, e aí as famílias entram por outro portão e pegam as crianças do pré na sala.

E o fundamental?

O fundamental ele fica no pátio coberto e aí pela caixinha de som, pelo microfone o pai chega e fala e a criança vem.

Mas então, leva bastante tempo essa saída?

Não leva, sabia.

Não?

Não leva. Os pais já vão chegando também ali uns vinte minutinhos antes do portão abrir, já vem se direcionando, as crianças já estão ali embaixo, chama, vem, e isso até ali umas cinco e dez já acabou. Mas muitos vão embora de condução. Aham. Não fica muito ali.

Não fica muito é? Eu vou desligar aqui a gravação.

Tá bom.

Obrigada por essa entrevista, me ajudou muito.

Entrevista 3 – Professora 62 – 20/11/2024 –15'16''

Então vamos lá, Professora. Então, assim, a pergunta 1. O que você entende por protagonismo compartilhado?

Eu entendo que o protagonismo compartilhado é quando a gente, junto com a criança, faz planos, faz projetos, escuta as crianças em todos os momentos pra ver os interesses, curiosidades, e assim a gente, juntos, elabora um plano de aula, um plano de ação, com a brincadeira, com as interações, eu acredito que seja assim.

E esse protagonismo compartilhado, na tua visão, ele envolve as famílias e de que forma?

Também envolve as famílias, porque muitas vezes a criança leva o que ela aprende ali nas interações e brincadeiras, ela leva pra casa e às vezes ela até traz alguns elementos pra gente poder compartilhar com as outras crianças. Vou dar um exemplo do Theo, não sei se pode falar o nome, mas vou dar o exemplo dele. Ele levou pra casa um mundinho (*planeta*) que a gente fez do Pequeno Príncipe e, no outro dia, ele trouxe uma caixinha toda assim decoradinha com o universo, fez todos os planetas e colocou o planetinha dentro, achei tão bonitinho. E aí o Marcelo vendo isso também fez, ele pegou uma caixinha, fez isso na escola, pegou uma caixinha, fez os planetas e me mostrou, dizendo “Oh, eu também fiz.” Aí eu perguntei pro Theo por que ele trouxe, ele falou que a irmã dele também fez um projeto sobre o Pequeno Príncipe. Então envolve a família sim.

Que bacana. E você poderia citar uma, você já citou né, uma ação pedagógica na qual vivenciou ou vivencia o protagonismo compartilhado na sua prática da educação infantil? Se você quiser citar mais alguma.

Ah, eu acredito assim que existem várias né, no dia a dia a gente vê que as crianças trazem lá algumas curiosidades que não vem até mesmo ali do contexto da sala. Por exemplo, a Alicia, ela trouxe uma coisa bem legal, que a gente estava falando sobre o universo, sobre o Sol, e aí numa brincadeira ela acabou falando da aurora boreal, coisa que a gente nem tinha conversado naquele dia. Aí ela trouxe essa informação e acabou contextualizando uma situação de brincadeira ali, que a gente tinha feito um foguete, com caixa de papelão, e aí ela lembrou da aurora boreal por causa do calor do Sol, aí eles estavam brincando, tudo no contexto da brincadeira. Enquanto eles brincavam, ela falou isso, eu achei tão interessante. Possivelmente na família ela tenha comentado que a gente estava estudando e a família pesquisou junto com ela e ela trouxe essa informação.

Que joia. E daí vocês fizeram pesquisa depois sobre isso ou não?

Não, não fizemos pesquisa sobre isso, mas até daria né, para fazer mais pesquisas futuramente, porque é uma coisa, é um fenômeno muito bonito e a gente está estudando sobre as coisas da natureza, sobre a beleza da natureza, as paisagens, então acho que seria um tema para pesquisar depois com eles.

Legal, agora vamos para a pergunta 3. Então quais são os princípios ou conceitos teóricos, metodológicos, que são balizadores na tua prática pedagógica, que você entende assim, esses princípios não podem faltar no meu dia a dia?

Eu acredito assim que o próprio protagonismo compartilhado, por conta que a gente está em constante aprendizado com as crianças, as crianças aprendem com a gente e a gente vai compartilhando as aprendizagens ali. Então eu acho que esse protagonismo compartilhado é muito interessante, fazendo assim uma comparação, bem simples com o que eu já trabalhei em outro município, com o que eu trabalho aqui. Eu acho isso bem fundamental para a aprendizagem, porque é mais significativo para eles quando a gente compartilha. E essa situação às vezes, que ultimamente, não por culpa dos professores, mas eles têm aquela situação de fazer tudo mecanizado, né: “Ah, eu vou imprimir uma folha de papel, vou fazer uma coisa mais fácil.” E eu acho que isso não é tão significativo quanto a gente trocar narrativas: a criança trazer o que ela vê em casa, o que ela vê na própria escola, para a gente poder trabalhar mais significativamente. Isso tem bastante efeito. Você vê esse caso da Alícia, né, que ela levou para casa, poderia até mesmo, se fosse trabalhar o sistema solar, se fosse algo muito mecanizado, trazer uma folha, pedir

para pintar um dos planetas e morria ali o assunto, né. Mas não, eu acho bacana isso aí. Eu acho muito bom.

Que legal. Então, além do protagonismo compartilhado, tem outro conceito ou princípio que você utiliza?

Eu acredito assim que eu vou pensar um pouquinho aqui, porque tem várias, né, opções que eu gosto de deixar bem visível ali na minha prática. Deixa eu pensar numa situação aqui que possa ter bastante coisas boas. Eu acredito assim que, não sei, se eu vou estar falando bobagem, mas é importante a socialização das crianças. Vou falar nesse sentido, né. Eu acho que é importante as crianças compartilharem, né, entre si as aprendizagens, as narrativas. E eu acho que essa interação, o socio-interacionismo, que eu gosto muito, sabe, eu acredito que ajuda muito. No sentido de quê? Eu vou fazer mais um exemplo. O Theo, ele já sabe ler, escrever, e o Marcelo tem demonstrado bastante vontade de aprender. E aí, numa das brincadeiras ali que eles estavam sentados, brincando com a folha, né, o Marcelo perguntou para o Theo como é que fazia para fazer um carrinho, né. Aí ele ensinou como desenhar um carrinho, né, porque geralmente ele faz em perspectiva, ele não faz assim só o desenho em si, ele faz toda uma elaboração. Aí ele pegou e acabou mostrando para ele como desenhava e ele acabou desenhando carrinhos bem bonitinhos, assim. Então, eu achei bem bacana. E não só o desenho. Palavras também, eles vão brincando, né, o que começa com Bá, o que começa com Cá, e aí eles brincam e um ajuda o outro. E também essa questão da interação, que eu acho que é importante, o social ali, a interação entre as crianças, porque o Theo, como sabe ler tão bem, ele acaba lendo para as outras crianças. E um dia a Nátaly falou para mim: “prof, eu posso, de repente, pedir para ele ler para mim?” Aí ele foi disposto e foi lá, leu para ela, sabe, eu achei muito bonitinho, uma história aleatória que tinha pego lá no canto da leitura. Aí eles acabaram lendo, achei bem bonitinho a maneira como eles interagiram. Então, eu acho que até o adulto e a criança aprendem muito no social, acho muito importante.

Que legal. E isso que você falou é a cultura dos pares, a cultura da criança. É bem bacana, tá bem dentro desse protagonismo, do eixo das interações e brincadeiras, tem tudo a ver com os autores da sociologia da infância que a gente estuda bastante. E agora, mais uma pergunta. Ah, deixa eu te perguntar antes disso: esses princípios que você falou, eles estão ancorados em algum referencial teórico?

Sim, e geralmente na diretriz curricular da educação infantil, que volta e meia a gente tem que consultar, para ter parâmetros também, para poder realizar a nossa prática, que não é só alguma coisa solta, a gente tem que buscar alguma coisa também na teoria. E também o currículo da educação infantil de Curitiba, tem bastante coisas assim que trazem essa identidade, que como eu te falei, né, é diferente você comparar um município do outro, que Curitiba tem uma identidade própria para lidar com a educação infantil, né, e eu acho isso muito legal. Então, por isso que é bom ter esse recurso, né, não só o recurso das diretrizes, mas sim os cursos que eu faço, que são bem importantes também.

E onde que você conheceu esse referencial? Foi na formação inicial, continuada?

Sim, até mesmo na formação inicial, mas assim foi feito só uma visita muito rápida, porque eu lembro quando eu fiz a minha faculdade tinha bastante referencial teórico, mas a gente via os aspectos mais importantes da prática. Então, realmente o que eu fui aprender foi quando eu comecei a trabalhar com a educação infantil, porque era muito raso, muito breve, o que eles ensinaram pra gente. Só na prática mesmo que eu comecei a aprender e entender como é feito e como essa identidade, ela tá muito viva ali na sala.

Muito bom. E a última pergunta agora. Então, descreva como você organiza, planeja e desenvolve a sua prática pedagógica na educação infantil na escola.

Como que você organiza, planeja e desenvolve?

Então, primeiro pra organizar eu tenho que ter a narrativa das crianças, né, é o ponto principal, ponto de partida. Aí, tendo lá a narrativa das crianças, buscando o interesse delas, as curiosidades, eu pesquiso sobre o assunto, em várias revistas, online, por exemplo, a Ciência Hoje para Crianças, que eu gosto bastante de usar, tem uma linguagem bem facilitada pra criança, então eu vou lá, pesquiso, aí eu faço um planejamento com rotinas. Não uma rotina fechada, mas uma rotina flexível. Então, ali eu coloco o que eu vou trabalhar no dia, o calendário, a questão dos projetos, que acabam surgindo das narrativas das crianças e também as brincadeiras, o contexto dos cantos de atividades diversificadas, que ali a gente tem que também enfatizar bastante, né, que a criançada, além de gostar, também aprende ali, né, e aí também os cantinhos de leitura, né, então assim que eu organizo. Tem vezes que o meu planejamento fica totalmente flexível, às vezes o que você traz de um dia você tem que mudar, porque é bem diferente, a criança às

vezes não se interessa muito, aí você tem que estar, né, administrando esse tempo, vamos dizer assim, né, e dessa organização eu faço assim. Aí na minha prática, né, o que eu gosto de fazer? Eu gosto de trazer coisas novas, diferenciadas, porque é como eu te falei: muitas vezes as pessoas caem no erro de levar coisa pronta, né, e eu gosto muito de trabalhar coisas novas com eles, coisas que eles possam produzir, que eles possam desenvolver um trabalho feito por eles, não uma coisa pronta, estereotipada. Então eu vejo que eles gostam de estar mostrando aquilo que eles sabem: às vezes é um pouquinho ali, mas com o tempo eles vão aprendendo, daí vem a continuidade, a gente continua com aquele projeto para que eles possam ampliar os saberes deles. Então eu acho bem interessante a minha prática nesse sentido, né, de trazer além das narrativas, trazer também coisas novas para que eles possam fazer as próprias produções deles.

Muito bom. Então tem uma intencionalidade, docente, e a intencionalidade docente é flexível a partir também dos interesses das crianças, isso?
Exatamente.

Daí, nesse processo do ir e vir, que vai e volta ao planejamento.

Exatamente. Tudo aquilo que a gente propõe, às vezes, não dá muito, assim, né, certo. Não no sentido de que deu errado, não, no sentido de que a gente tem que reavaliar, às vezes, a prática da gente. Às vezes o que você planejou não interessa a criança. Você tem que refazer todo aquele esquema que você tinha feito, né, para atingir a vontade... aí vem o protagonismo compartilhado, não é uma coisa pensada só pelo professor, mas em conjunto.

Mas o professor também, ele é o mediador, porque tem, por exemplo, às vezes, que nem você citou, tem aprendizagens que você entende como necessárias para as crianças, né. Então, o professor, ele também pode ser um mediador desses, digamos assim, para que a criança se interesse?

Também, também. Existe também aquela situação em que a gente leva alguns recursos, né, para que eles possam se interessar. Mas, geralmente, o que nós professores planejamos, geralmente não está muito de acordo com a vontade da criança, porque a gente entende como adulto, eles entendem o universo deles, da criança. Então, dá para adaptar, fazer a mediação, instigar a criança a pesquisar, fazer tudo isso, mas tem vezes que a gente tem que dar uma parada, né.

Entendi. Então, vou encerrar a gravação, tá?

Sim, espero poder ter contribuído com a sua pesquisa.

Com certeza, contribuiu sim. Muito obrigada.

Entrevista 4 – Professora 23 – 21/11/2024 –27’48”

Então, assim, como eu te falei: de noventa e cinco eu optei por oito. Na realidade, de noventa e cinco eu optei por vinte e três que eu vi assim que tinham a mesma ideia do que eu estou defendendo na tese. Desses vinte e três eu selecionei oito e você foi uma delas. Então são quatro perguntinhas pra gente entender assim, um pouco mais a tua concepção. Então a primeira pergunta é: o que você entende por protagonismo compartilhado?

Protagonismo compartilhado? Puxa...bom, o princípio do protagonismo é que a criança tenha vez e voz tanto no planejamento, quanto nos contextos de brincadeiras que ela está, isso é que eu acho que seria o protagonismo. Se a gente pensar no, agora eu não sei se vocês entendem o protagonismo compartilhado no sentido de que várias crianças podem pensar e colaborar com a proposta ou esse protagonismo compartilhado envolvendo a mediação do professor, não está muito claro pra mim exatamente o que que é o protagonismo compartilhado. Mas, assim, se eu fosse falar por conta o que eu conheço sobre protagonismo, o direito do protagonismo compartilhado seria o que realmente acontece na educação infantil quando o professor tem esse olhar. Então, vem uma criança com uma problematização e faz uma pergunta e aí, você começa a levantar hipóteses dessa pergunta e daí quando você vê, estão todas as crianças voltadas pra aquele, pra aquela pergunta, pra aquela problematização. Então a gente vê, a gente está fazendo pesquisa sobre aquilo, a gente está falando sobre isso e aí eu não vejo só uma criança sendo protagonista, mas eu vejo toda a turma se empoderando nesse protagonismo.

E assim na tua visão, o protagonismo compartilhado, ele envolve as famílias e, de que forma, se envolve as famílias?

Envolve, envolve. Então, a partir de um movimento que nós temos com as crianças... vou citar um exemplo que nós estamos fazendo com a turma do pré: nós estamos fazendo uma proposta de escrita livre. E essa proposta, desse livro, ela surgiu da vontade que as crianças tinham, de confeccionar livretos. Então eles pediram pra gente confeccionar livretos, em folha sulfite, e eles começaram a ilustrar esses

livretos. Aí eles chegavam e diziam assim: “profe, como é que escreve tal palavra?” E aí, teve um dia que uma criança perguntou assim: “professora, qualquer pessoa pode escrever um livro?” Daí eu perguntei para as crianças: “O que vocês acham? Acham que sim ou que não?” E daí a gente foi problematizando tudo isso, trouxe uma autora que falou sobre como que ela tinha começado ser escritora, fizemos todo um projeto, né, voltado pra isso, as crianças começaram a escrever, pensar nessa estrutura de texto, pensar no contexto, nos personagens, criou-se uma história. Como que a família participou? Qual foi o processo? Tudo que nós fomos fazendo nós fomos comunicando as famílias e pedindo ajuda, por exemplo, no acesso às plataformas de leitura, não só “Elefante Letrado”, mas tem outras plataformas também, no cuidado em estar fazendo com a criança a proposta da sacola literária que vai pra casa, né, então nesse cuidado de estar lendo com a criança, fazendo um pequeno relato do que a criança gostou, como que foi essa experiência, estar incentivando a criança a acessar essa plataforma, contribuir com algumas propostas que podem surgir a partir do projeto inicial. Um dos livros a história se passava num piquenique. Então foi ideia deles. E aí, surgiu então dentro dessa proposta, um adendo: então vamos fazer uma lista do que nós queremos nesse piquenique. E aí eles resolveram que eles queriam fazer coisas diferentes, não queriam guloseimas. Teve uma criança que pediu pra trazer panqueca. E aí, a gente foi conversar com as famílias: “olha, teu filho quer trazer panqueca...” “Tudo bem, eu mando!” A mãe mandou uma travessa enorme de panqueca. Os pais realmente gostam. As professoras chamam as famílias pra essa aventura. Eu entendo que existe esse compartilhar com as famílias; as famílias também se tornam de certa forma, protagonistas. Porque você veja, nesse projeto inclusive a gente mandou a pesquisa pra casa, pra ver quais eram as histórias que eles já tinham ouvido falar, que eles já tinham lido na infância e qual história que tinha marcado a sua infância, por exemplo. E aí vieram vários relatos. Aí nós começamos ler as histórias que os pais tinham lido (*na infância*).

Ai que lindo.

E os pais mandaram, mandaram assim trechos da história: “Ah, a parte que eu mais gostava da história do João e Maria era tal”; “da Chapeuzinho Vermelho era a tal” e a gente lia essas histórias. E a gente lia pra eles, então, assim, eles se sentiram participantes. Surgiu até a lenda do “Homem do Saco”, que era uma lenda antiga, do nosso tempo. Então a família, ela foi fundamental, ela é fundamental em todas as

coisas, eu costumo compartilhar bastante com as famílias, tudo que a gente faz. A turma da tarde, em uma brincadeira, estavam na sorveteria. Então, nós pedimos aos pais que nós gostaríamos de fazer um buffet de sorvete e os pais responderam que era só avisar que “a gente manda”. Então eu vejo que existe sim uma ação compartilhada, existe sim um protagonismo compartilhado e cabe ao professor envolver as famílias.

Ótimo, perfeito. Você já respondeu a segunda pergunta, que era pra citar uma ação em que tivesse protagonismo compartilhado. Você já falou duas. Então vamos pra terceira pergunta: quais são os princípios ou conceitos teóricos que são balizadores da tua prática cotidiana na educação infantil para garantir o protagonismo compartilhado?

Os princípios, eles estão no documento norteador mesmo. Começa ali pelo documento norteador, nós temos o currículo, nós temos também a BNCC, né, e a gente trabalha visando realmente a interdisciplinaridade e os campos de experiência, não tem como você fugir disso. O documento norteador é o currículo. Eu digo pensando nessa ação compartilhada, que eu considero um princípio. Você pode repetir a pergunta?

Sim, princípios ou conceitos que não podem faltar no seu cotidiano. Por exemplo, um princípio que a gente tem na educação infantil é o cuidar e educar, que não pode faltar. Daí você falou dessa ação compartilhada, que também é outro princípio. E teria outro princípio assim que você entenda que seja importante?

É, o cuidar e educar ele, ele, acaba sendo abrangente, mas se você for desmembrar isso... Eu acho que assim é o princípio de equidade. É você dar essa oportunidade para todas as crianças, as experiências, mesmo que a sua família não possa compartilhar igual. Por exemplo, nem todas as famílias vão poder mandar panqueca... se essa criança, já falei pra ela, “eu vou perguntar para a mãe se ela pode e você tem que estar preparado para ouvir que talvez a sua mãe não possa (*trazer a panqueca*) e então você terá que escolher outra coisa.” Então assim, os princípios da equidade na educação infantil não pode considerar que as crianças são todas iguais: elas não são, não são. Primeiro que são pessoas que são indivíduos, né? São sujeitos com as suas particularidades, mas assim pensando, tem crianças que têm uma família que tem uma base mais sólida. Não vou dizer que não tem estrutura, existe a estrutura da minha família, existe a estrutura da sua família; todas

as famílias tem uma estrutura, mas, por exemplo, tem crianças que são órfãs de mãe. Como que eu, professora, vou tratar isso pelo princípio da equidade? Como que eu posso incluir essa criança sabendo que ela não vai ter uma mãe que vai fazer a panqueca? Tem também os princípios políticos também, que eu tenho que estar deixando claro para a criança quais são os seus direitos. Enfim, não sei se isso responde.

Eu acredito que sim. Aí você citou até outro princípio que é a cultura familiar. A valorização dessa cultura familiar que a criança traz, está implícito na sua fala. Então às vezes a gente não consegue traduzir assim em palavras, mas a sua fala trouxe vários princípios: da escuta da criança, e também já falou ali que você entende que esses princípios eles estão ancorados no referencial teórico que são os documentos norteadores. E como que você conheceu esses documentos: foi na tua graduação, na formação continuada ou você mesma que buscou?

Eu tive acesso na graduação, nas formações continuadas, né, e assim, a gente acaba tendo que consultar esse documento. Quando surgiu o currículo, ele veio agregar muitas coisas, que se você ler você vai ver que mudaram-se os nomes, as nomenclaturas, mas existe uma essência ali que é parecida... eu tenho dezoito anos de rede, então tem algumas coisas muito parecidas. Mas quando ele chega pra nós, e a gente não estudou somente porque era uma tarefa para a escola, porque ele veio na pandemia, com a proposta de estudar., como uma tarefa. Mas eu estudei porque eu precisava saber, eu precisava orientar as professoras, na época eu estava na gestão, mas não só por isso. Pra mim, tudo que eu estudei, reflete na prática hoje. Quando eu vou planejar alguma coisa, muitas coisas eu vejo que eu posso abranger nos campos de experiência. Então como ampliar esse conhecimento, o que as crianças trazem para nós, os seus questionamentos? Essa proposta de 2022, a gente fez uma pesquisa enorme, grande porque na história surgiu que um homem, o vilão foi preso no espaço sideral. Ele foi aprisionado no espaço sideral... que foi uma fala das crianças. , Ah, espaço sideral, como vai investigar o que é o espaço sideral? E a gente trabalhou muita coisa, a gente viu vídeos, a gente pesquisou filmes na linguagem deles. Eles compreendem acerca do mundo muito mais, porque demonstram interesse. Então, esse documento ele passa que você realmente se debruce sobre o que devo fazer para eu alcançar meu objetivo para que a criança tenha a melhor experiência. As vezes uma brincadeira

simples, por exemplo, estavam com as tampinhas de garrafa e eles falaram: “olha lá, professora, a tampinha tá boiando!” A gente fez a proposta do afunda e flutua e partimos para a investigação porque eu vi a criança brincando com a tampinha da garrafa. Você acha que eu tive essa ideia? Você acha que eu ia pensar em afunda ou flutua? Não, quem trouxe isso foi ela, a criança. Então, né, sobre esse aspecto, né, acaba que daí você fala, tá, eu tenho essa ideia e como que ela encaixa? Qual é o campo de experiência que eu vou estar trabalhando? Que mais eu posso fazer para que haja um avanço, uma vivência, uma experiência que seja significativa para as minhas crianças?

Sim. Bem isso, tem que tem que sair do senso comum. Articular os saberes das crianças ao patrimônio de conhecimentos, porque senão também, de repente ouve lá o espaço sideral e não vai investigar? Agora para isso precisa da escuta ativa, né?

Então, o que é espaço sideral, tinha criança que não sabia o que era espaço sideral. Nessa história agora que surgiu *Godzilla*, o *Godzilla* atacou a cidade é a ideia central do texto. Daí eu questioneei: “por que ele atacou a cidade? O que aconteceu?” Olha só o repertório da criança: “Ele atacou a cidade por causa da radiatividade e do lixo tóxico, porque jogaram lixo tóxico no mar, estragou a casa dele e ele ficou com raiva”. Uma criança de cinco anos, você entende? E aí, nós fomos buscar saber como preservar o meio-ambiente, será que o lixo tóxico é igual o lixo, o que é lixo tóxico, e assim, teve muitas discussões, pesquisas, a gente viu vídeo, a gente, sabe a gente foi pesquisar, eles saíram daqui sabendo hoje mais coisas, do que eles sabiam. Por uma fala, uma fala que veio da garotinha, que ninguém esperava.

Protagonismo compartilhado mesmo. E agora a última pergunta que você já foi falando algumas coisas... Mas a pergunta é: descreva como você organiza, planeja e desenvolve a sua prática pedagógica na educação infantil na escola.

Tá então assim, a organização é a normal pro plano de aula, né? Porém o plano de aula ele é flexível e ele acontece geralmente a partir de algum questionamento. Quando é uma situação que a gente vê que dá mais, que dá mais assunto, digamos assim, a gente vai... Existe ainda, meio que nos bastidores, existe ainda uma certa sequência didática. A gente não abandona certos conceitos. Então, assim, não chama de sequência didática, pode chamar de projeto, mas é composto por etapas. Então há uma problematização inicial das crianças, mas o assunto não vai ser só para um encontro: eu vou organizando o planejamento a partir disso,

geralmente está atrelado a isso. Geralmente está atrelado também aos conceitos dos campos de experiência, não tem como... Sobre a organização, planejamento semanal prevendo a proposta principal, porque assim trabalho com uma turma de maior humanitária. Nosso tempo tem que ser organizado conforme a rotina da escola, então tem lanche, tem hora do movimento, horas atividades, o dia que faz a permanência e também tem biblioteca, tem informática. Eu como toda essa demanda, eu tenho que organizar... geralmente eu faço uma proposta principal. Essa proposta principal, na maioria das vezes, eu não faço de forma coletiva, essa é uma prática atual, a gente prefere fazer elas nos pequenos grupos. Então o que eu faço? Depois da construção da rotina, a construção da rotina, geralmente ela está atrelada ao que está acontecendo, tem dias que eu me debruço mais sobre contagem, sobre construção de gráficos, tem dias que eu falo sobre o trabalho com os nomes. Então, geralmente, eu trago a proposta em uma consigna geral e, por que? Porque eu tenho de manhã e de tarde muitas crianças atípicas, que não tem laudo, mas que tem um “Preste Atenção”. Então, geralmente, eu faço uma explicação geral para a turma e daí eu falo a profe vai explicar a proposta e aí eu falo: “tem um lugar na sala que já é a mesa da proposta. Vocês não vão fazer todos ao mesmo tema porque não tem espaço e não tem por que ficar esperando.” Então, eu faço a orientação geral da consigna, aí eu organizo as estações, que não é canto... não chamo de canto porque não tem contexto, mas são estações para brincar que a gente chama aqui, que são alguns elementos que podem virar um contexto, por exemplo, os elementos da cozinha viram um canto de fantasia, com as bonecas... Mas eu não chamo de canto porque eu não tenho canto montado na sala, porque são turmas diferentes, com interesses diferentes e crianças com autismo. Então, nem sempre você consegue manter o canto. Nós temos essa dificuldade. Nem sempre a estagiária está também. E aí eu começo a chamar as crianças. Tem umas que já sentam na mesa: “eu quero fazer a proposta!” “Espera que eu já vou te dar a proposta para você fazer.” E aí, nesse momento, eu faço pequenos grupos, vou chamando de seis em seis e vou fazendo a proposta que é de registro, né? Agora, as propostas de movimento são propostas coletivas, propostas de musicalização também. Eu gosto muito de cantar, então eu faço de forma coletiva. Mas as propostas que necessitam de registro, a gente faz aí em pequenos grupos porque daí é uma coisa que vem também da nossa prática. Muitas vezes eu tenho que fazer retomadas do planejamento, muitas vezes eu faço uma proposta e eu vejo

que desse jeito não vai dar certo e aí, às vezes, eu faço uma retomada: “olha, gente, nós vamos fazer essa proposta de uma outra forma”. Eu tenho que administrar o tempo, tem proposta que as vezes a gente leva dois dias pra fazer. Eu explico pra eles: “olha, quem não fez hoje, não se preocupe, vai fazer amanhã”. Como isso já é uma prática, eles já conseguem administrar. Então, vai tranquilo. Já conseguem participar, prever esse cotidiano... Daí os que não fizeram no dia seguinte estão me cobrando: “Professora, eu não fiz a proposta!”

É uma forma da gente ver que existe o protagonismo compartilhado, quando a criança também consegue prever as ações do que vai acontecer.

Já, a gente já tem uma fala, uma organização, já falo para eles: “como que vai ser hoje? Quais os combinados para hoje?” “Professora, nós vamos no parque?” “Tem dias que sim e tem dias que não... hoje não vamos.” “Professora, vamos brincar de massinha?” A massinha tem o objetivo dela, tem dias que eu trabalho específico e tem dias que a massinha vira uma brincadeira, pura e simplesmente... “Então, hoje vai ter massinha” Então, tem alguns combinados. Eu faço votação com eles, no quadro, a gente faz os cantos que eles querem e faz votação. “Vamos contar os cantos que vocês querem...” “É a decisão deles.

Deixa eu te perguntar: você que optou por ficar com a educação infantil? Você que optou pela educação infantil ou foi a gestora que propôs?

Quando eu cheguei na escola não tinha um professor para a educação infantil. Não tinha, teve uma transição. Daí eu fui substituir uma professora que estava em licença-maternidade e, quando ela voltasse, ela iria assumir a turma. Aí no fim, acabou que ela pegou licença prêmio e daí ela chegou muito no final do ano e daí a diretora falou “não, agora você já está com a turma, termina o ano”. Aí no ano seguinte ninguém quis... e estamos, em todos os anos que trabalho na escola, só teve dois anos que fiquei no ensino fundamental, os demais todos na educação infantil.

Obrigada por responder, pela sua disponibilidade. Obrigada mesmo e qualquer coisa posso te contatar novamente, se precisar de alguma coisa para pesquisa?

Pode sim, eu respondi o questionário e, o que você precisar e eu puder ajudar, conte comigo.

Entrevista 5 – Professora 47 – 22/11/2024 –20’48’’**Você que optou em trabalhar na educação infantil ou a gestão que propôs?**

Na verdade, quando eu comecei a trabalhar na educação, eu comecei na Fazenda Rio Grande. E aí lá eu fazia meio de tudo assim. Daí que quando eu entrei em Curitiba eu assumi padrão aqui e daí eu comecei a fazer RIT num CMEI. Mas como era docência eu não era regente de turma, então eu ficava “pingando” de galho em galho no CMEI: entrava no Maternal, Pré... Daí quando eu pedi a remoção aqui para escola XXXXXXXXXXXX, tinha ou pré, ou acho que era primeiro ou segundo ano. Mas eu sempre tinha, gostava dos maiores, quarto e quinto ano. Daí eu trabalhei aquele ano no pré, daí veio a pandemia, dois anos de pandemia e daí quando eu tive a turma desde o começo do ano foi 2022. Porque em 2021, a gente começou ali em agosto, mas aqui na escola, desde o começo do ano foi 2022. E aí eu gostei! Gostei e fiquei!

Aí tomou gosto?

Sim, só que de manhã eu sou pedagoga.

Ah, de manhã você é pedagoga?

Sim, aham.

E à tarde professora?

Sim, daí eu tenho a minha turma, daí são mundos bem diferentes e até é bom, até gosto dessa diferença.

Mas é muita diferença?

Sim porque de manhã daí eu cuido, do fundamental, eu cuido da classe especial, atendo pais, tudo e aí à tarde são os meus pequetitos...

Que gostoso, bem diferente. Então vamos lá, vou começar com a primeira pergunta. O que você entende por protagonismo compartilhado?

Dentro da educação infantil nós temos um protagonista principal que é a criança que é o foco, o objetivo do nosso trabalho. Tudo que a gente faz no contexto dentro da escola, a gente faz voltado pensando na criança, que é o nosso protagonista. Mas, quando entra o compartilhado, a gente leva em consideração todo o contexto, toda a turma, tudo que envolve a sala de aula, a nossa escola, e as crianças. Então, é isso que eu entendo, no sentido de não ter um protagonista, né? Mas é esse conjunto que a gente tem que dar atenção, a gente tem que ter esse cuidado, a gente tem que pensar sempre, no todo da nossa sala. Eu falo da minha sala, né,

pensando na minha sala. Não existe um protagonista, não é o professor, não é uma criança, é o todo né? A gente tem que levar em consideração, tudo isso dentro da sala, na hora de fazer o planejamento, na hora de pensar nos recursos que a gente tem, na hora de pensar, por exemplo, eu tenho a estagiária, profissional que me ajuda, eu tenho que pensar em até incluir ela em todo esse processo pra conseguir executar minha aula, trabalhar, fazer a proposta conforme eu pensei.

E esse protagonismo, quando você fala ali que envolve o conjunto, você entende que envolve as famílias ou não? E de que forma?

Sim, também, isso aí dentro da sala né. Aí quando a gente pensa no todo a gente pensa e envolve a comunidade toda, a família, a realidade da escola... Então, tem aquelas crianças, por exemplo, se eu for fazer uma proposta... E aconteceu esse ano: eu queria trabalhar a história do nome com eles, tinha família que não mandou, teve família que não mandou, então eu tenho que levar em consideração o contexto familiar daquela criança, porque eu sei que muita coisa não depende dela depende de algo que vem da família, da realidade que ela vive, do contexto, de tudo... Porque às vezes a criança vem, cai de paraquedas aqui na escola e eu sei que eu não posso contar com nada da família, né? Então, tem a necessidade e a importância de a família participar, só que a gente sabe que dentro da nossa realidade não acontece. Mas assim, lógico, a gente enquanto escola, instituição, vou falar da parte que eu trabalho no setor pedagógico, a gente faz de tudo para trazer essa família para dentro da escola, a gente tenta de todos os meios, assim, trazer essa família pra dentro da escola, principalmente assim, os estudantes faltosos, a gente fica em cima. O professor sempre passa pra direção: são cinco faltas consecutivas ou sete alternadas. A gente já passa pra direção pra buscar aquela família pra saber o que está acontecendo. Inclusive teve casos de famílias assim que a gente pegou tanto no pé que a família saiu da escola. Transferência, porque não aguentou. Então aqui a gente tenta trazer a família de todas as formas. Tenta, e daí as vezes consegue, as vezes não. Pensando também que não posso deixar de ofertar as coisas, as propostas pras outras crianças porque aquela família não vai participar, já fiz proposta de trazer as famílias pra gente fazer bolacha na escola tá? E aí assim de vinte e seis crianças eu acho que duas não vieram, aí algumas mães assim ficaram duas ou três, aí a mãe ficou com dó, daí pegou aquela criança pra fazer bolacha junto com ela... Mas é aquilo: a gente fica até meio dividido porque é aquela questão: ai que dó daquela criança que viu os pais chegando, e a mãe dela

não veio, mas eu não posso privar também o meu outro estudante de viver esses momentos dentro da escola, dentro das propostas, então a gente fica meio dividido.

Mas isso que você está falando é bem relacionada à teoria que eu estudo: que os antagonismos, os paradoxos eles podem conviver, porque você ofertou, não é? Mas assim, não significa que todos vão aproveitar e como você disse, não seria justo você privar uma criança de viver essa experiência por causa do outro.

Por causa do outro... A gente não abre mão disso. Se eu pensei em fazer isso, eu vou fazer... eu vou mandar o convite... Às vezes, como eu falei, a gente faz até demais... Um passeio, por exemplo, a gente quer fazer um passeio. Se inscreveu lá no Linhas [*do Conhecimento*] ou vai fazer pelas cotas e tal, de ônibus. Manda os bilhetes da autorização aí tem lá uns dois e fica lá o bilhete. A gente manda o bilhete uns 15 dias antes e o bilhete não volta assinado, de autorização. E assim: não assinou o bilhete, não vai. Aí a gente ainda tenta mais um pouquinho, tenta pegar a mãe na saída quando vem buscar a criança, faz isso. Aí no último caso, não assinou, infelizmente a criança não vai. Só que daí a gente acaba avisando a criança: olha, não tem autorização da família, não tem como você ir, se você vier para a escola você vai ter que ficar na outra turminha, porque não tem como ir no passeio. E eu acho que a criança chega em casa contando e a família mesmo assim não faz questão de assinar o bilhete porque daí a criança nem vem para escola no dia do passeio.

Que dó... E você poderia citar uma ação pedagógica, você até já citou das bolachas ali, por exemplo, na qual vivenciou ou vivencia o protagonismo compartilhado na sua prática pedagógica da educação infantil?

Essa das bolachas foi bem legal e como a gente não comemora o dia das mães e dia dos pais, em maio a gente previu o dia da família, a gente convidou eles para vir aqui fazer as massas. A gente pré fez as massinhas e demos para cada criança com a sua família amassar, passar o rolinho e tal, pegamos as forminhas... As crianças fizeram com as forminhas de coração e outras, cortaram as bolachinhas e a gente colocou pra assar e depois tiramos e depois cada criança ganhou, fizemos um pacotinho e eles levaram pra casa pra comer com a família...

Que fofura...

Foi bem legal e assim teve uma participação relativamente boa né, porque faltaram acho que duas ou três só.

Bem bacana a ideia. E quais são os princípios ou conceitos teóricos metodológicos balizadores na tua prática pedagógica pra se garantir esse protagonismo compartilhado?

Assim, teoricamente falando, a gente não busca dizer assim “estou seguindo o Vygotsky”, “estou seguindo Piaget”, “eu estou seguindo Montessori”. A gente não costuma usar isso. Eu acho que aqui, falando bem abertamente, a gente vive a realidade. Então, a gente enxerga o contexto aqui da escola, da comunidade, tenta buscar as famílias de diversas formas, e claro, como que eu posso dizer assim, buscando, mas tendo cuidado com a particularidade de cada um, de cada família, de cada criança, tendo esse cuidado de trazer essa família, de saber o que vai falar, de sabe, trabalhar com a criança dessa forma que sabe que é aquilo que a criança precisa naquele momento. Então eu acho que é mais um olhar humano e de cuidado, de atenção do que baseado em teorias de educadores e pensadores e etc. Quando a gente fica, né, eu estou aqui já faz cinco anos na escola, mas eu fui estagiária aqui quando eu era mais nova, então a gente já conhece a realidade, né? Daí eu trouxe e trazia as propostas de acordo com aquilo que eu já sabia que ia funcionar ou que não ia funcionar. E na verdade a maioria dos professores trabalha assim aqui. Já levando em consideração isso: se vai dar certo, se não vai dar certo... Vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, pensando na realidade, nas famílias, nas crianças.

E você se pauta nos documentos norteadores, você conhece?

Isso sim, daí a gente usa a BNCC, o currículo, principalmente, da educação infantil. E a gente sempre tá participando da formação, pegando as sugestões que as pedagogas do núcleo dão pra gente. Porque parece que sempre tem uma coisinha ou outra que dá pra acrescentar. Mas basicamente é o currículo mesmo, as propostas, os campos de experiência que a gente trabalha... Todas as professoras que entram na educação infantil trabalham dentro dos campos de experiência, dentro do currículo e os documentos norteadores são esses dois.

Então, agora, a última pergunta. Descreva como você organiza, planeja e desenvolve a sua prática pedagógica na educação infantil da escola.

Então, de início a gente vai tentando descobrir ... início do ano, né? A gente vai tentando descobrir os interesses deles, né? E aí vai apresentando uma proposta ali, uma proposta aqui e vai percebendo o que eles gostam mais, qual tipo de atividade que eles gostam mais, quais as brincadeiras e tal. Aí vou dar exemplo, esse ano eu

tenho estudante que ele é fissurado por dinossauros. E daí é bem comum na educação infantil trabalhar dinossauros, só que eu nunca tinha trabalhado. E aí por conta dele e mais uns dois ou três que demonstraram interesse, mas ele era demais, muito, daí eu falei eu vou ter que incluir o dinossauro por esse interesse deles e dos outros, que eu tenho certeza que vão gostar também. E aí agora no último mês meu planejamento foi todo de dinossauro. Só que assim: eu não entendia nada de dinossauro, eu só conhecia o Rex. E aí eu trouxe ele, os outros também contribuíram, mas principalmente ele [*o menino fissurado por dinossauros*] para contribuir. Então a gente pegou os dinossauros que o gente tinha na sala, e ele foi falando, explicando o nome de cada um, as características de cada um, eu passei vídeo, a gente fez desenho, agora a gente está fazendo o ovo do dinossauro, com papietagem, sabe? Então, é isso, é buscar aquilo do que está no interesse deles, que eles têm vontade de aprender, o conhecimento que eles buscam, a curiosidade deles... Já trabalhei inseto, já trabalhei abelha, aqui a gente tem abelha então, tudo dentro daquilo que eles demonstram curiosidade e perguntam e já na outra aula, eu já vou pensando no meu outro plano de aula, já vou pensando em incluir tudo isso que eles se interessaram pra trazer pra escola. Nossa, o dinossauro foi o máximo.

E você tem alguma coisa assim que você traz de tema? Ou sempre parte das crianças?

Não, eu já trouxe temas também, principalmente relacionado a histórias. Então quando eu faço algum trabalho, não de tema assim que nem eu falei de dinossauros, insetos, abelhas... Isso foi curiosidade deles né? As histórias são histórias que eu percebo que eles gostam, ah é, contos de fadas, por exemplo. Eu percebi que essa turma é uma turma que gosta muito de histórias, no geral mesmo. E aí eu comecei a trazer histórias e trabalhar dentro das histórias que eu trouxe, né? Não foi só do interesse deles, foi o interesse por histórias mas não determinado livro ou o tema que eles que trouxeram, fui eu que trouxe daí. Exemplo, as três partes, eu trabalhei as formas geométricas dentro da história as três partes. Deixa eu pensar numa outra, ah daí a gente, eu trouxe a história do Peixinho Arco-Íris, e aí eles começaram a perguntaram um monte de coisas sobre o fundo do mar, de animais e daí dentro, continuei, mas a história fui eu que trouxe. Mas daí eu percebi que eles gostaram e daí resolvi trabalhar um plano dentro daquela história. Porque nos momentos de contação de histórias, às vezes, eu trago um livro que eu gostei, tipo esse do

peixinho, ou às vezes eu disponibilizo alguns para eles e daí a gente faz uma votação pra ver qual será a história do dia.

Várias estratégias para que eles tenham esse repertório de histórias... E às vezes até uma sequência de histórias...

Sim, a professora XXX que me substitui nas permanências, ela trabalhou contos de fadas e daí foi uma sequência mesmo... daí ela trabalhou o primeiro semestre praticamente inteiro de contos de fadas.

Que joia, professora. Te agradeço então, acho que deu pra compreender bem o teu trabalho. Agradecer você pela tua disponibilidade, por ter respondido o e-mail, por ter aceitado fazer a entrevista, e depois que eu finalizar a pesquisa eu te mando o arquivo.

Ah, tá. Vai me dando o retorno e se você tiver alguma outra pergunta pode me mandar que eu respondo para você.

Obrigada. Um bom final de ano.

Obrigada, tchau.

Entrevista 6 – Professora 90 – 26/11/2024 –25'38''

Vou começar a gravar, ok? Então assim, só voltando na questão então ninguém queria e daí você pegou a turma, se encantou, ganhou ganhou prêmio e tudo. E por que você não pegou educação infantil este ano de novo?

Porque assim, tem só uma turma de pré e, na verdade eu optei por ficar com duas turmas iguais, fiquei com dois quintos anos, porque é complicado o mesmo professor com dois planejamentos diferentes, duas rotinas diferentes e no dia a dia se torna mais complicado. E o Ensino Fundamental cobra demais d gente, muito, muito, muito mesmo. E como eu escolhi quinto ano esse ano, e era uma turma muito grande, ou eu ficava com a educação infantil que tomou o meu coração ou ficava com aquela burocracia. Ou eu ficava com, por exemplo, de manhã com a alegria de viver e à tarde eu caia no mundo da burocracia. Então eu pensei: então eu caio no mundo da burocracia, vou lá e esqueço.

É, é difícil né? Entendi... Então vamos lá, professora. São quatro perguntas. Eu fiz análise de noventa e cinco questionários. Desses noventa e cinco questionários eu selecionei aqueles que assim, tinham mais a ver com o que

eu acredito pra educação infantil, que eram vinte e três, né? Dos noventa e cinco.

Estou valendo alguma coisa então (risos)

É, e dos vinte e três eu selecionei oito.

Nossa, estou valendo mais alguma coisa. Se foi alguma coisa boa...

(risos) Com certeza. E de rede, você tem quanto tempo?

Eu entrei em dois mil e seis. Ano que vem vai ser dezenove anos.

É, nossa, bastante. Então, vamos lá pra primeira pergunta. A primeira pergunta é o que você entende por protagonismo compartilhado?

Protagonismo seria a criança ser dona daquilo, fazer aquilo que ela entende, né, fazer aquilo que ela entende que é o seu papel. Protagonismo compartilhado eu acredito que seja o professor fazer parte, ser parte daquilo, construir junto, fazer junto, construir junto, acredito que seja isso, né? O professor trabalhar junto, construir junto, acredito que seja isso. Não sei, não estou junto na educação infantil, mas acredito que seja um trabalho compartilhado, desde um trabalho construído junto, não elaborado somente pelo professor ou visto somente pela criança, porque teve várias vertentes assim: “ah, a educação tem que ser construída só pela criança, só pelo professor...”. Seja construído pelos dois, seja feito pelos dois, acredito que seja isso.

Perfeito. E na tua opinião, esse protagonismo compartilhado ele inclui as famílias e, se inclui, de que forma?

Acredito que a família é fundamental, mas daí é uma maneira bem complicada: incluir a família na escola... Muitas vezes os pais quando falam em escola, eles acreditam que colocou a criança pra dentro da escola, fechou o portão, acabou a minha responsabilidade, né, não tenho mais essa responsabilidade: “escola é escola”, “casa é casa”, e ninguém mais tem essa responsabilidade. Acredito que daí falar sobre esse protagonismo compartilhado, seria uma responsabilidade bem, complicada, da gente conversar dentro da escola, né? Convidar os pais pra participar, pra ter esse compartilhamento assim dentro da escola seria bem complicado. Atualmente assim, e com a rotina ainda mais com os pais dentro de casa, já não têm esse compartilhamento, imagine dentro da escola, é mais complicado ainda.

Você poderia citar uma ação pedagógica na qual vivenciou ou vivencia o protagonismo compartilhado na sua prática pedagógica da educação infantil? Que você se recorde assim do ano passado?

Eu posso citar, o trabalho até esse prêmio que a gente ganhou, da República Tcheca. A gente fez vários trabalhos com as crianças, foi um prêmio que a gente ganhou da cidade de Lídice, é uma obreira que eles fizeram em memória as crianças, mortas pelos nazistas. Lá era o campo de concentração de Lídice. Todos os anos eles fazem uma mostra de trabalhos. Então, as crianças da minha turma fizeram os trabalhos e eu enviei pra lá. E os pais não deram muita importância, nem entenderam muito bem sobre esse trabalho. Então, quando eu retornei pra eles: “Oh, as crianças foram escolhidas, os trabalhos deles foram escolhidos”, eles também não deram muita importância. Quando o pessoal do Consulado da República Tcheca, veio até a escola e veio premiar, eles entenderam assim: “Nossa, o meu filho é importante, olha a importância do trabalho do meu filho...” Quando eles entenderem que não foi só um desenho que meu filho fez, quando eles começam a entender que não é só um desenho, não é só uma pintura, que não é só trabalhinho que meu filho faz, que tem todo um contexto por trás de qualquer coisa que a criança faz, que é a importância da escola, da família e da criança trabalhando juntos, eles começaram a ver assim o quanto é importante. Quando eles viram assim, o consulado indo até à escola, parabenizando, e eles juntos, eles ficaram emocionados e eles viram a criança se sentindo importante. Todos eles vendo, né “nossa, o meu trabalho sendo reconhecido por todos ali”, a gente sentiu assim, como é interessante vendo todo esse trabalho em conjunto: não era só ali mais um desenho sendo feito por fazer, foi toda uma comunidade, toda uma rede trabalhando com a criança.

Que lindo! E esse desenho era sobre o quê?

O tema desse ano, do ano passado era caravana. E por coincidência, as crianças que foram selecionadas, foram as crianças da ocupação que tem ao lado da escola. São as crianças que vão de um lado para o outro procurando lugar pra morar. E o contexto que a gente trabalhou era caravana, eles trabalharam a caravana num outro sentido, crianças que saem, que são imigrantes... A gente trabalhou crianças que não têm aonde morar. Então foi mais emocionante ainda para eles: “nosso trabalho foi conceituado, foi reconhecido num outro país.” Está em exposição até março do ano que vem, um país que eles nem conheciam, que não faziam ideia que

existisse. “E nós estamos aqui parabenizando o país”, vieram até aqui parabenizar a gente. Então assim eles se sentiram, a criança se sente mais empoderada por isso.

E é a cultura delas, que elas mostraram por meio do desenho, possivelmente...

Uhum.

Porque teve significado quando você trabalhou, acredito assim?

Sim, e até nos desenhos que eles fizeram, eles demonstram assim que são crianças pretas. Eles demonstraram até nos traços dos desenhos a origem, ficando então sem querer mesmo assim, sem um trabalho mais significativo de resgate, eles sabiam a origem, eles se retrataram nos desenhos de acordo com sua origem mesmo.

Nossa. Bem interessante. Que espetáculo, que experiência linda.

Eu posso até mandar depois, não sei se vai ter interesse para o teu trabalho, mas ver que emocionante a aluninha assim “eu nem estou com roupas” e ela cheirando xixi, sabe, mas ela emocionada assim. Não era nem os tchecos, mas era o pessoal de São Paulo, mas ela emocionada recebendo eles.

Que lindo, nossa, fiquei emocionada também. E quais são os princípios ou conceitos teóricos ou metodológicos que você considera que são balizadores em sua prática pedagógica cotidiana, na educação infantil, pra garantir esse protagonismo compartilhado?

Eu acredito que, primeiramente, a gente tem que ter um olhar geral, não só na criança, não só no professor. A gente tem que ter um olhar no contexto, olhar todas as figuras que fazem parte e olhar as famílias também. A gente não pode só pensar em um: tem que pensar a escola como contexto geral, olhar todas as figuras que fazem parte disso. Então, pensar como a criança está, como o professor está, a escola, cada um situar cada um deles e pensar na construção desse planejamento. Cada um ver o seu papel e pensar na elaboração desse planejamento e construir ele, de acordo com as necessidades de cada um. E tentar encaixar cada um deles, dentro desse planejamento, dentro do interesse de cada um, dentro do que cada um pode contribuir pra elaboração desse planejamento.

Uhum. Esse é principal conceito então que você entende ser necessário, o contexto.

Sim, contexto, participação. Cultura, contexto, aonde cada um está inserido, aonde a gente está inserido. É que nem eu falei pra você: eu não tenho tanta experiência em educação infantil, então pode ser que eu não tenha mais contribuições.

Ah não, a tua entrevista está maravilhosa, você falou algo aqui que tem tudo a ver com a teoria que eu estudo, que é do Morin. Porque quando você fala do contexto né, tem tudo a ver com Morin, e você fala de cada parte, da importância de cada parte no todo, tem tudo a ver com a complexidade.

É que eu penso assim, eu sou melhor escrevendo do que falando. Mas daí assim, agora você falou do Morin, eu posso pegar a minha parte do Deleuze (*Gilles Deleuze*), que foi teórico que eu estudei, de pensar no planejamento como se fosse um rizoma, daquelas várias raízes que vão se entrelaçando e vão se juntando para formar, uma só, um só caule. Porque é assim o conhecimento: as várias raízes que vão se entrelaçando até formar o homem. Não pensar em algo só como uma raiz condutora, mas como várias linhas.

Isso mesmo, nossa, perfeito. E, esses princípios que você falou, até você citou agora, mas eles estão ancorados em algum referencial teórico e qual seria esse referencial?

Referencial da educação infantil não tenho muito...

Mas você chegou a usar o currículo, a base?

Usei, usei, usei mais o currículo da educação infantil. O da prefeitura, era o que eu mais usava. Eu conhecia o currículo do Ensino Fundamental e daí me abracei com o currículo da educação infantil e com os cadernos da educação infantil. Acredito que na prefeitura só não dá aula quem não quer, porque ele tem uma gama enorme de trabalho. Então, por falta de fonte para trabalho não é.

E a última pergunta agora... Na verdade é um pedido. Descreva como você organiza, planeja e desenvolve sua prática pedagógica na educação infantil da escola. Agora pensando no ano passado: como que você organizava, planejava e desenvolvia?

Eu tinha, eu tinha aquelas coisas, agora eu não vou lembrar o nome, não era, tinha uns nomes todos diferentes né... Não podia falar planejamento, era uma folha, organizava por semana. Deus o livre, tinha que usar os nomes certinhos lá porque o pessoal educação infantil ficava em cima da gente, tinha assim, aí... Era tudo em cima do brincar...

As propostas recorrentes, será?

Tinha as propostas recorrentes e as propostas que eram fixas, que tinha os cantos fixos na sala. E daí... não era projeto, agora não estou lembrando como que era... eu

não não fazia planejamento, né? Eu tinha que entregar pra pedagoga, que ela era bem exigente. Inclusive eu fiquei muito pouco tempo na educação infantil.

Com os cantos, você falou que trabalhava.

Então eu vou fazer assim, eu vou falar, eu vou falar de uma forma mais assim, informal. Não vou falar dos nomes mais eruditos. Então, eu chegava, fazia uma roda de conversa com eles. A gente conversava como tinha sido de um dia para o outro com eles. E eles traziam os temas, eles conversavam e a gente fazia as atividades do dia: eles iam na biblioteca ou fazia higiene e tudo mais. Então a gente trazia alguns artistas que a gente estava trabalhando, fazia as propostas daí que eram as que tinham daí... ah, não me lembro, que tinha o “eu, o outro...”

Ah, os campos de experiência?

Isso, os campos de experiência. Daí tinha lá as atividades que eu trabalhava, então tinha os projetos e as atividades. Eu posso até escrever depois pra você eu mando direitinho, bem bonito pra você.

Imagine...

E daí depois do recreio, eles iam pras atividades e a gente trabalhava os cantinhos: que tinham os cantinhos fixos, como era uma escola de ensino fundamental, então era uma sala adaptada e era uma sala ainda que era dividida com ensino fundamental. Então quando XXX que era da educação infantil, ia lá, XXX fazia um esparrame, brigava porque tinha muita carteira e cadeira dentro da sala. Ultra complicado, não era do jeito que XXX gostava da sala... Mas eu vou fazer assim, amanhã eu vou mandar pra você bem certinho, por escrito... com as palavras certas...

Capaz, não é necessário... Mas assim, pra mim o importante é saber, tinha um planejamento prévio.

Tinha, tinha né, era tudo bem certinho, eu vou mandar as fotos pra você.

Tinha uma uma intencionalidade tua.

Não, não era assim chegar na sala, “oi gente, tudo bem?” Tinha... eu só não estou lembrando dos nomes certinho... assim como que era.

E essa intencionalidade, você também tinha a escuta das crianças na roda de conversa?

Sim, sim, muitas vezes... Teve um trabalho muito bonito que a gente fez com grafite também, que depois a gente terminou no MON. Então eles que escolheram trabalhar com grafite, foi um menino do grafite que trabalhou na escola, então eles que

escolheram. Então, muito do trabalho eu escolhia, e outros eles escolhiam também o que seria trabalhado. Então, eles compartilhavam também o planejamento. Se você perguntar do ensino fundamental tá tranquilo... (risos)

Está perfeito, professora. Muito boa a entrevista, você me ajudou tanto. Assim você trouxe alguns conceitos chaves super importantes, né? Esse teu projeto é maravilhoso, vou relatar na pesquisa. Eu vou te falar aqui que tinha você e mais uma que tinha até um ano de atuação na educação infantil e você que me respondeu e foi a pessoa certa. Foi maravilhoso, Professora. (risos)

Vou fingir que acredito... (risos)

Não, eu não minto. Tenho um defeito, não consigo mentir. Mas assim, vou parar a gravação e ver se deu certo. Muito obrigada de coração.

APÊNDICE G – CONCEPÇÃO DE PROTAGONISMO COMPARTILHADO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Identificação	Concepção de protagonismo compartilhado
Professora 45	<i>O protagonismo seria a professora e a criança trocando [conhecimentos].</i>
Professora 8	<i>Eu entendo que o professor tem os seus saberes e que as crianças também tem os seus saberes e que não há uma balança assim, nesse protagonismo, de um ser mais do que o outro. Então, se o professor tem uma boa escuta das crianças, desse protagonismo, ele pode planejar para esse protagonismo. Então, ele planeja algumas ações, algumas propostas, organiza os contextos pra que a criança continue sendo protagonista e, com isso, o adulto professor também é protagonista.</i>
Professora 62	<i>Eu entendo que o protagonismo compartilhado é quando a gente, junto com a criança, faz planos, faz projetos, escuta as crianças em todos os momentos pra ver os interesses, curiosidades, e assim a gente, juntos, elabora um plano de aula, um plano de ação, com a brincadeira, com as interações, eu acredito que seja assim.</i>
Professora 23	<i>Protagonismo compartilhado? Puxa...bom, o princípio do protagonismo é que a criança tenha vez e voz tanto no planejamento, quanto nos contextos de brincadeiras que ela está, isso é que eu acho que seria o protagonismo. Se a gente pensar no, agora eu não sei se vocês entendem o protagonismo compartilhado no sentido de que várias crianças podem pensar e colaborar com a proposta ou esse protagonismo compartilhado envolvendo a mediação do professor, não está muito claro pra mim exatamente o que que é o protagonismo compartilhado. Mas, assim, se eu fosse falar por conta o que eu conheço sobre protagonismo, o direito do protagonismo compartilhado seria o que realmente acontece na educação infantil quando o professor tem esse olhar. Então, vem uma criança com uma problematização e faz uma pergunta e aí, você começa a levantar hipóteses dessa pergunta e daí quando você vê, estão todas as crianças voltadas pra aquele, pra aquela pergunta, pra aquela problematização. Então a gente vê, a gente está fazendo pesquisa sobre aquilo, a gente está falando sobre isso e aí eu não vejo só uma criança sendo protagonista, mas eu vejo toda a turma se empoderando nesse protagonismo.</i>
Professora 47	<i>Dentro da educação infantil nós temos um protagonista principal que é a criança que é o foco, o objetivo do nosso trabalho. Tudo que a gente faz no contexto dentro da escola, a gente faz voltado pensando na criança, que é o nosso protagonista. Mas, quando entra o compartilhado, a gente leva em consideração todo o contexto, toda a turma, tudo tudo que envolve a sala de aula, a nossa escola, e as crianças. Então, é isso que eu entendo, no sentido de não ter um protagonista, né? Mas é esse conjunto que a gente tem que dar atenção, a gente tem que ter esse cuidado, a gente tem que pensar sempre, no todo da nossa sala. Eu falo da minha sala, né, pensando na minha sala. Não existe um protagonista, não é o professor, não é uma criança, é o todo né? A gente tem que levar em consideração, tudo isso dentro da sala, na hora de fazer o planejamento, na hora de pensar nos recursos que a gente tem, na hora de pensar, por exemplo, eu tenho a estagiária, profissional que me ajuda, eu tenho que pensar em até incluir ela em todo esse processo pra conseguir executar minha aula, trabalhar, fazer a proposta conforme eu pensei.</i>
Professora 90	<i>Protagonismo seria a criança ser dona daquilo, fazer aquilo que ela entende, né, fazer aquilo que ela entende que é o seu papel.</i>

	<i>Protagonismo compartilhado eu acredito que seja o professor fazer parte, ser parte daquilo, construir junto, fazer junto, construir junto, acredito que seja isso, né? O professor trabalhar junto, construir junto, acredito que seja isso. Não sei, não estou junto na educação infantil, mas acredito que seja um trabalho compartilhado, desde um trabalho construído junto, não elaborado somente pelo professor ou visto somente pela criança, porque teve várias vertentes assim: “ah, a educação tem que ser construída só pela criança, só pelo professor...”. Seja construído pelos dois, seja feito pelos dois, acredito que seja isso.</i>
--	---

FONTE: A autora (2024).

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL



Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Educação Infantil
Av. João Gualberto, 625 - 3º andar, Torre A
Alo. da Glória 80018-000 - Curitiba - PR
Tel. (41) 3300-3000
www.curitiba.pr.gov.br

Curitiba, 28 de agosto de 2023.

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA

O Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba está de acordo com a realização da pesquisa intitulada *"Protagonismo compartilhado entre professor, criança e família na educação infantil à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo"*, protocolado à SMEGE sob n.º 01-243307/2022 pela doutoranda Maria da Glória Galeb, sob orientação do Professor Doutor Ricardo Antunes de Sá do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná.

A pesquisadora está autorizada a entrar em contato com dez profissionais dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), sendo um(a) de cada NRE, que acompanham as escolas com turmas de Educação Infantil e com um(a) professor(a) de cada uma das escolas da Rede Municipal de Ensino que trabalham com a pré-escola. O referido contato será realizado por meio eletrônico com a utilização da ferramenta de questionários *on-line* do *Google Form*. Para o envio do questionário *on-line* para os(as) professores(as), a pesquisadora solicitará a mediação dos(as) pedagogos(as) das escolas para encaminharem os *emails*. Após essa coleta e análise dos dados, a pesquisadora selecionará 4 profissionais dos NREs e 30 professores(as) das turmas de pré-escola para a realização de entrevistas semiestruturadas, a serem realizadas por meio de vídeo conferência, com a ferramenta *Google Meet*.

Está autorizada também a realizar uma formação colaborativa a qual visa a prática pedagógica compartilhada, sendo esta formação composta pelos pesquisadores da universidade e pelos(as) professores(as) que atuam nas escolas com turmas de educação infantil do município de Curitiba.

Evidencia-se a importância da preservação da confidencialidade dos sujeitos que participarem da pesquisa. Informo que a pesquisadora e seu orientador estão disponíveis para o esclarecimento de dúvidas sobre a pesquisa que foi aprovada, quanto a sua viabilidade, pelo CPR/SMS de Curitiba.

Kelen Patricia Collarino
Departamento de Educação Infantil

ANEXO B – PARECER DE AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Protagonismo compartilhado entre professor, criança e família na educação Infantil à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo

Pesquisador: RICARDO ANTUNES DE SÁ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69002123.0.0000.0214

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.131.197

Apresentação do Projeto:

O projeto, intitulado "Protagonismo compartilhado entre professor, criança e família na educação Infantil à luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo", tem como proponentes o professor Ricardo Antunes de Sá e a doutoranda Maria da Glória Galeb, ambos vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação.

A pesquisa será realizada em 156 Escolas Municipais de Curitiba que ofertam Educação Infantil, envolvendo também representantes de 10 (dez) Núcleos Regionais de Educação do município.

A proposta apresentada pretende realizar uma pesquisa-ação colaborativa no sentido de construir caminhos, estratégias sobre o cotidiano da educação Infantil em perspectiva de um protagonismo compartilhado entre docência, infância e família pautados à luz dos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas e suas concepções na educação Infantil nas escolas municipais de Curitiba na construção de caminhos e estratégias para o cotidiano da educação Infantil sob a perspectiva de um protagonismo compartilhado entre professor, criança e família à luz dos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo.

Além do objetivo principal, foram elencados quatro objetivos secundários:

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3390-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 8.131.197

- Realizar revisão narrativa sobre pesquisas existentes na educação infantil que tratem sobre o protagonismo compartilhado;
- Investigar as práticas pedagógicas e suas concepções na educação infantil nas escolas municipais de Curitiba;
- Investigar o processo de vivência colaborativa do protagonismo compartilhado na prática pedagógica da Educação Infantil;
- Observar as mudanças na prática pedagógica da Educação Infantil no que diz respeito à vivência do protagonismo compartilhado entre professor, criança e família.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No que se refere aos riscos ligados à participação na pesquisa, os proponentes mencionam que os participantes podem experimentar algum desconforto, relacionado a alguma questão ou ao cansaço, decorrente da duração da entrevista ou mesmo durante os encontros de formação colaborativa. Alertam que caso haja maiores desconfortos os/as participantes poderão desistir a qualquer tempo da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Com vistas a minimizar possíveis desconfortos ou cansaço em qualquer etapa da pesquisa, os participantes poderão deixar de responder determinadas questões ou mesmo interromper, a qualquer tempo, a sua participação.

Com relação aos benefícios, os proponentes destacam que a participação nesta pesquisa, pode gerar benefícios no sentido de construir caminhos, estratégias sobre o cotidiano da educação infantil na perspectiva de um protagonismo compartilhado entre docência, infância e família pautados nos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo.

É mencionado no TCLE que os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador, bem como que os participantes terão direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa prevê a utilização de 3 (três) instrumentos de coleta que serão aplicados em diferentes fases da pesquisa:

- a) Preenchimento de um questionário com respostas objetivas e dissertativas, que será enviado via correio eletrônico, com tempo de resposta estimado de 30 minutos;
- b) Realização de entrevista semiestruturada via plataforma google meet com possível registro em

Endereço: Rua General Carneiro, 480, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.080-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3380-5064

E-mail: cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.131.197

áudio e vídeo e duração estimada de 30 minutos.

c) participação em grupo de formação colaborativa via plataforma google meet, para discussão e reflexão sobre os pressupostos teóricos do pensamento complexo, a educação Infantil e compartilhamento de práticas. Cada encontro de formação terá a duração aproximada de duas horas e poderá acontecer semanal ou quinzenalmente, conforme demanda e acordo entre pesquisadores e participantes da pesquisa.

De acordo com a metodologia proposta, participarão da 1ª etapa da pesquisa 156 professores de educação Infantil e 10 profissionais ligados aos Núcleos Regionais.

Na continuação da Investigação de campo, serão selecionados professores para entrevistas semiestruturadas. Aqueles que atenderem aos critérios de seleção, poderão participar de formação colaborativa com vistas ao desenvolvimento da prática pedagógica colaborativa, o que se dará via aceite do pesquisado. O projeto de pesquisa será conduzido utilizando o mesmo protocolo, métodos e procedimentos tanto nos Núcleos Regionais de Educação quanto nas escolas municipais.

A partir da tela complexa, multidimensional, multifocal que se formará no decorrer da pesquisa, os pesquisadores pretendem o desenvolvimento de uma formação colaborativa com professores das turmas de educação Infantil, via plataforma virtual, visando a prática pedagógica compartilhada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados todos os documentos solicitados para a análise e elaboração deste parecer

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise e deliberações deste colegiado concluiu-se que, salvo melhor juízo, não há pendências ou inadequações no protocolo em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro CEP: 80.060-150
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3380-5094 E-mail: cep_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer 8.131.197

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório a Instituição proponente.

03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2122417.pdf	28/05/2023 09:21:27		Acelto
Outros	CARTANARRANDUALTERACOES.docx	28/05/2023 09:20:50	Maria da Glória Galeb	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMAalterado.pdf	28/05/2023 09:19:17	Maria da Glória Galeb	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEalterado.docx	28/05/2023 09:18:59	Maria da Glória Galeb	Acelto
Brochura Pesquisa	PROJETOBROCHURACOMCRONOGRAMAALTERADO.doc	28/05/2023 09:18:42	Maria da Glória Galeb	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	16/04/2023 10:33:24	Maria da Glória Galeb	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOBROCHURA.doc	13/04/2023 00:25:58	Maria da Glória Galeb	Acelto
Outros	REQUERIMENTOPARAAPRECIACAODEPESQUISA.pdf	13/04/2023 00:24:22	Maria da Glória Galeb	Acelto
Outros	ExtratoAta.pdf	13/04/2023 00:23:15	Maria da Glória Galeb	Acelto
Outros	Cartadeapresentacao.pdf	13/04/2023 00:22:14	Maria da Glória Galeb	Acelto
Outros	AUSENCIADECONFLITODEINTERESSE.pdf	13/04/2023 00:21:06	Maria da Glória Galeb	Acelto
Outros	AUSENCIADECUSTOS.pdf	13/04/2023 00:20:23	Maria da Glória Galeb	Acelto
Outros	ORCAMENTO.pdf	13/04/2023 00:19:57	Maria da Glória Galeb	Acelto

Endereço: Rua General Carneiro, 480, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
 Bairro: Centro CEP: 80.060-150
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3380-5094 E-mail: cep_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 6.131.187

Outros	CURRICULOMARIADAGLORIAGALEB.pdf	13/04/2023 00:19:13	Maria da Glória Galeb	Acelto
Outros	CURRICULORICARDOANTUNES.pdf	13/04/2023 00:18:08	Maria da Glória Galeb	Acelto
Outros	TERMODEUSODEIMAGENSEVOZ.pdf	13/04/2023 00:17:39	Maria da Glória Galeb	Acelto
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADE.pdf	13/04/2023 00:17:21	Maria da Glória Galeb	Acelto
Outros	INSTRUMENTODEPESQUISA.docx	13/04/2023 00:16:40	Maria da Glória Galeb	Acelto
Outros	ANALISEDOMERITO.pdf	13/04/2023 00:15:14	Maria da Glória Galeb	Acelto
Declaração de concordância	DeclaracaodeCienciaCampodePesquisa MariadaGlória.PDF	13/04/2023 00:14:20	Maria da Glória Galeb	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	13/04/2023 00:13:54	Maria da Glória Galeb	Acelto
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	13/04/2023 00:13:28	Maria da Glória Galeb	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 20 de Junho de 2023

Assinado por:
LORIANE TROMBINI FRICK
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Carneiro, 480, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro CEP: 80.060-150
UF: PR Município: CURITIBA
Telefone: (41)3385-5094 E-mail: cnp_chs@ufpr.br

ANEXO C – PARECER DE AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE DE CURITIBA

SECRETARIA MUNICIPAL DA
SAÚDE DE CURITIBA -
SMS/CTBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Protagonismo compartilhado entre professor, criança e família na educação infantil a luz dos pressupostos teóricos do pensamento complexo

Pesquisador: RICARDO ANTUNES DE SÁ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69002123.0.3001.0101

Instituição Proponente: Prefeitura Municipal de Curitiba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.253.938

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento "Projeto Detalhado"

(PROJETOBROCHURACOMCRONOGRAMAALTERADO.docx 28/05/2023 09:18:42) e "Informações Básicas do Projeto" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2122417.pdf 28/05/2023 09:21:27).

Também foram utilizadas as informações retiradas dos documentos "Projeto Detalhado" (PROJETOBROCHURAALTERADOSMSCURITIBA.docx 02/08/2023 20:39:08), "Instrumento de Pesquisa" (INSTRUMENTODEPESQUISAALTERADO.docx 02/08/2023 20:39:50), "Carta Narrando Aletações" (CARTANARRANDOALTERACOESSMS.docx 02/08/2023 20:41:07) e "Informações Básicas do Projeto" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2165854.pdf 02/08/2023 20:53:53)

Introdução

Trata-se de uma Solicitação de Análise e Parecer Ético e de Viabilidade para Concessão de Campo de Pesquisa. É vinculada ao Programa de Pós-graduação (doutorado) em Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos normativos em Educação. Refere-se à uma pesquisa qualitativa, que demanda a coleta de dados junto às Escolas Municipais que ofertam educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e com os profissionais dos Núcleos Regionais de Educação que atuam na formação continuada com a temática da educação

Endereço: Rua Francisco Torres, 830

Bairro: Centro

CEP: 85.085-130

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3385-4081

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA
SAÚDE DE CURITIBA -
SMS/CTBA



Continuação do Processo: 6.253.930

Infantil.

A pesquisa apresenta que, ao longo da história, a educação da infância esteve diante de diferentes concepções de criança, infância, educação, sociedade, cultura, que interferiram diretamente nos processos e práticas educacionais (ARIËS, 1981; SARMENTO, 2005, 2008; CORSARO, 2011). Na sociedade contemporânea, muito se tem avançado com relação às legislações e aos documentos orientadores que regulamentam e orientam a educação infantil no Brasil. Os documentos mais utilizados atualmente para se discutir a prática da educação infantil, sua intencionalidade, características, organização e vários outros aspectos são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2018). Esses apontam a indissociabilidade do cuidar e educar; a criança como centro do planejamento pedagógico e a intencionalidade educativa do professor; a constituição da criança como sociedade e também o seu papel na construção desta; a pré-escola como um espaço de convivência, mas também como espaço de ampliação de saberes, e a valorização da experiência no processo de aprendizagem.

A problemática na qual se inscreve esta tese de doutorado está relacionada à Educação Infantil em relação às concepções dualistas que separam o cuidar do educar; o sujeito do conhecimento e, o protagonismo da criança das suas relações com o professor. Percebem que há concepções manifestas na prática da educação infantil diferentes daquelas propostas nos documentos orientadores. As concepções presentes na prática da educação infantil ora estão pautadas em uma educação espontaneísta, ora em uma concepção escolarizante. A hipótese é que mesmo havendo avanços nas legislações e documentos orientadores da educação infantil a respeito dos aspectos citados, bem como sobre o equilíbrio entre a ação do professor e da criança, estes não reverberaram na prática da educação infantil das escolas, porque não é necessária somente a formação do profissional professor: é necessária sua formação humana. Se os documentos orientadores para a educação infantil trazem a necessidade de revisar concepções e superar visões fragmentadas, por que ainda não houve a mudança na prática? [...] é preciso reformar as instituições, mas se as reformarmos sem reformar os espíritos, a reforma não serve para nada, como tantas vezes ocorreu nas reformas do ensino de tempos passados. Como reformar o espírito se não reformarmos as instituições? Circulo vicioso. Mas se tivermos o sentido da espiral, em dado momento, começaremos um processo e o circulo vicioso se tornará um circulo virtuoso. (MORIN, 1999, p.34).

Hipótese

Endereço: Rua Francisco Torres, 830

Bairro: Centro

CEP: 80.085-130

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-4961

E-mail: etice@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA
SAÚDE DE CURITIBA -
SMS/CTBA



Continuação do Pensar: 6.253.938

A construção coletiva de caminhos, de estratégias no cotidiano da educação Infantil, pautados nos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo, pode contribuir para uma reforma de pensamento e, conseqüente, avanços na prática pedagógica da educação Infantil.

Metodologia

No estudo exploratório pretendemos aplicar um questionário para um profissional de cada um dos NREs que acompanham escolas que ofertam educação Infantil, totalizando 10 profissionais, procurando investigar sobre a prática pedagógica compartilhada da educação Infantil das escolas. Na sequência, no sentido de ampliarmos os conhecimentos sobre as respostas dos pesquisados, realizaremos uma entrevista semiestruturada com os participantes selecionados. Aplicaremos um questionário para professoras de educação Infantil (turmas de pré-escola) das 156 (cento e cinquenta e seis) escolas municipais de Curitiba, investigando sobre o conhecimento dos documentos orientadores da educação Infantil e de como estes reverberam em sua prática pedagógica. Para isso, solicitaremos a mediação do pedagogo da escola, solicitando que encaminhe o questionário para um dos professores que atua na educação Infantil. A expectativa com relação ao preenchimento dos questionários é de um profissional por escola, totalizando 156 (cento e cinquenta e seis) professores. Após o recebimento dos questionários, estes serão tabulados e analisados. Na continuação da investigação de campo, serão selecionados professores para entrevistas semiestruturadas. Aqueles que atenderem aos critérios de seleção, poderão participar de formação colaborativa com vistas ao desenvolvimento da prática pedagógica colaborativa, o que se dará via aceite do pesquisado. O projeto de pesquisa será conduzido utilizando o mesmo protocolo, métodos e procedimentos tanto nos Núcleos Regionais de Educação quanto nas escolas municipais. A entrega e o preenchimento do questionário se dará de forma virtual, por meio de correio eletrônico e formulário Google. As entrevistas semiestruturadas ocorrerão via ambiente virtual Google Meet. Quando não for possível, poderão ocorrer presencialmente, se for do acordo do pesquisador e do pesquisado. A partir da tela complexa, multidimensional, multifocal que se formará no decorrer da pesquisa, os pesquisadores pretendem o desenvolvimento de uma formação colaborativa com professores das turmas de educação Infantil, via plataforma virtual, visando a prática pedagógica compartilhada.

Critério de Inclusão:

Serão convidados a participar da pesquisa profissionais do Núcleo Regional de Educação que

Endereço: Rua Francisco Torres, 830

Bairro: Centro

UF: PR

Telefone: (41)3380-4951

Município: CURITIBA

CEP: 80.080-130

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA
SAÚDE DE CURITIBA -
SMS/CTBA



Continuação do Parecer: 6.253.638

supervisionam a educação infantil ofertada nas dez regionais de Curitiba e professores das turmas de pré-escolar que atuam nas escolas municipais de Curitiba. A inclusão dos participantes da pesquisa ocorrerá via aceite do questionário e preenchimento de termo de consentimento livre e esclarecido para a pesquisa.

NOVAS INFORMAÇÕES retiradas do documento "Projeto de Pesquisa" (PROJETOBROCHURAALTERADOSMSCURITIBA.doc 02/08/2023 20:39:08)

Para os profissionais dos Núcleos Regionais de Educação o convite para participar da pesquisa respondendo ao questionário, se dará via correio eletrônico. O pesquisador formulará a mensagem, anexará o link do questionário e convidará a pedagoga que supervisiona o maior número de unidades para o preenchimento do instrumento, enviando uma mensagem para seu endereço eletrônico. A inclusão dos participantes da pesquisa ocorrerá via aceite do questionário.

Para os professores de educação infantil das escolas, o convite para participar da pesquisa respondendo ao questionário, se dará via correio eletrônico. O pesquisador formulará a mensagem, anexará o link do questionário e enviará para o correio eletrônico das escolas. Como nas escolas é a equipe gestora que tem acesso ao correio eletrônico, será solicitado ao pedagogo que encaminhe o link do questionário para um professor de pré-escola. Conforme relatado anteriormente, para a seleção do professor de educação infantil que preencherá o questionário, o pedagogo seguirá os seguintes critérios: a) deverá optar por um professor referência de uma turma de pré-escola (professor regente); b) dentre os professores regentes, o pedagogo escolherá aquele professor que executa um trabalho na educação infantil de acordo com o previsto no currículo do município c) o último critério será o aceite pelo professor pesquisado. Ou seja, caso este professor selecionado para responder o questionário não aceite esta demanda, o pedagogo convidará outro professor da escola, seguindo os mesmos critérios já apontados. A inclusão dos participantes da pesquisa ocorrerá via aceite do questionário. A exclusão somente ocorrerá caso seja solicitada pelo participante da pesquisa.

Após a análise dos questionários, os pesquisadores entrarão em contato via correio eletrônico (informação solicitada no preenchimento do questionário), para convidar 4 (quatro) profissionais dos Núcleos Regionais de Educação e 30 (trinta) professores de educação infantil das escolas, para participarem de entrevista semi-estruturada. Conforme citado anteriormente, para a entrevista semiestruturada serão selecionados os profissionais que, na análise dos pesquisadores, responderem o questionário em uma perspectiva que se aproxime de uma visão complexa da educação, entendendo a importância do protagonismo da criança, da intencionalidade pedagógica do professor e da participação da família na prática pedagógica da educação infantil. Assim, o

Endereço: Rua Francisco Torres, 830

Bairro: Centro

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3380-4961

CEP: 80.060-130

E-mail: etica@ams.curitiba.pr.gov.br

**SECRETARIA MUNICIPAL DA
SAÚDE DE CURITIBA -
SMS/CTBA**



Continuação do Parecer: 0.253.030

pesquisador entrará em contato previamente com o participante, via e-mail, para apresentação e agendamento da entrevista semi-estruturada, além do envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura que retornará ao pesquisador para o devido arquivamento de forma eletrônica. A inclusão dos participantes da pesquisa ocorrerá via aceite da entrevista semiestruturada. A exclusão somente ocorrerá caso seja solicitada pelo participante da pesquisa.

Após as entrevistas semiestruturadas, os participantes serão convidados pelos pesquisadores a participar de formação colaborativa, com vistas ao desenvolvimento da prática compartilhada. Os pesquisadores esclarecerão aspectos relacionados a carga horária, dia da semana, horário e conteúdos que serão abordados. A formação colaborativa se dará por meio de ambiente virtual (Google Meet). A participação na formação colaborativa se dará via aceite do pesquisado.

Critério de Exclusão:

A exclusão somente ocorrerá caso seja solicitada pelo participante da pesquisa.

NOVAS INFORMAÇÕES retiradas do documento "Projeto de Pesquisa" (PROJETOBROCHURAALTERADOSMSCURITIBA.doc 02/08/2023 20:39:08)
O critério de exclusão em todas as fases da pesquisa será por desistência, abandono ou manifestação (falada ou escrita) do pesquisado, de que não deseja mais participar.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Desenvolver pesquisa-ação colaborativa na construção de caminhos e estratégias no cotidiano da educação infantil sob a perspectiva de um protagonismo compartilhado entre professor, criança e família, à luz dos pressupostos teóricos do Pensamento Complexo.

Objetivo Secundário:

- Realizar revisão narrativa sobre pesquisas existentes na educação infantil que tratem sobre o protagonismo compartilhado;
- Investigar as práticas pedagógicas e suas concepções na educação infantil nas escolas municipais de Curitiba;
- Investigar o processo de vivência colaborativa do protagonismo compartilhado na prática pedagógica da Educação Infantil;
- Observar as mudanças na prática pedagógica da Educação Infantil no que diz respeito à vivência do protagonismo compartilhado entre professor, criança e família.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

Endereço: Rua Francisco Torres, 830

Bairro: Centro

CEP: 80.060-130

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3380-4061

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA
SAÚDE DE CURITIBA -
SMS/CTBA



Continuação do Parecer: 6.253.938

O pesquisador é responsável pelo bem-estar de seus interlocutores na pesquisa. Para minimizar riscos indesejados, é necessário preparo e providências com relação aos procedimentos de pesquisa, seja no planejamento do instrumento de coleta, na abordagem, na linguagem utilizada, bem como a preservação das identidades dos participantes, garantindo sua privacidade, respeito aos valores dos participantes, antes, durante e na socialização dos achados da pesquisa (GATTI, 2019).

O planejamento das diferentes etapas da pesquisa foi delimitado por meio de estudos prévios, acerca do referencial teórico existente, bem como das pesquisas na área, por meio de revisão narrativa. Os pesquisadores atuam como formadores de equipes, em que o acolhimento e respeito a diferentes opiniões e manifestações está sempre presente, bem como o desenvolvimento de sua linguagem em uma perspectiva de escuta e empatia. Houve, ainda, elaboração cuidadosa e criteriosa dos instrumentos de coleta de dados. Os participantes assinarão um termo de consentimento com os objetivos estabelecidos na pesquisa e o que será desenvolvido. Neste termo, será ressaltado o sigilo de sua identidade, garantindo que não ocorra quebra de confidencialidade, desconforto ou

constrangimento. A qualquer momento o participante tem a liberdade de não responder ao

questionamento. Também o mesmo pode optar por não participar do estudo. O pesquisador realizará o armazenamento do banco de dados em seu computador pessoal, com cópia de segurança em disco rígido externo, o qual será mantido sob sua guarda pelo período de cinco anos após o término da pesquisa. Desta forma, as diferentes etapas da pesquisa estão voltadas para a minimização de risco aos participantes.

BENEFÍCIOS:

A pesquisa terá como benefícios a construção de novos conhecimentos sobre a educação infantil, sobre os documentos norteadores e orientadores e sobre a vivência destes na prática cotidiana da educação da infância, bem como sobre o pensamento complexo e o saber viver, fazendo escolhas que promovam uma visão multidimensional, transdisciplinar e contextualizada de todas as categorias que envolvem a educação infantil. A pesquisa

beneficiará, além dos pesquisados, as crianças que são atendidas na educação infantil de Curitiba, bem como suas famílias, consolidando o que preconizam os documentos orientadores, em uma educação para a vida.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo 'Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações'.

Endereço: Rua Francisco Torres, 630

Bairro: Centro

CEP: 80.060-130

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3380-4961

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA
SAÚDE DE CURITIBA -
SMS/CTBA



Continuação do Parecer: 6.253.630

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Vide campo 'Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações'.

Recomendações:

Quanto ao CRONOGRAMA:

Recomenda-se adequar o início das etapas Aplicação dos Questionários bem como Análise de Dados. Se necessário, submeter emenda com alterações no cronograma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de uma resposta ao parecer consubstanciado CEP n.º 6.199.627, datado em 25/07/2023,

1. QUANTO A METODOLOGIA, referente aos documentos: "Projeto Detalhado"

(PROJETOBROCHURACOMCRONOGRAMAALTERADO.doc 28/05/2023 09:18:42) e "Informações

Básicas do Projeto" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2122417.pdf 28/05/2023 09:21:27).

Está escrito "Aplicaremos um questionário para professoras de educação Infantil (turmas de pré-escola) das 156 (cento e cinquenta e seis) escolas municipais de Curitiba, Investigando sobre o conhecimento dos documentos orientadores da educação Infantil e de como estes reverberam em sua prática pedagógica. Para isso, solicitaremos a mediação do pedagogo da escola, solicitando que encaminhe o questionário para um dos professores que atua na educação Infantil. A expectativa com relação ao preenchimento dos questionários é de um profissional por escola, totalizando 156 (cento e cinquenta e seis) professores. Após o recebimento dos questionários, estes serão tabulados e analisados. Na continuação da investigação de campo, serão selecionados 34 profissionais para entrevistas semiestruturadas. Aqueles que atenderem aos critérios de seleção, poderão participar de formação colaborativa com vistas ao desenvolvimento da prática pedagógica colaborativa, o que se dará via aceite do pesquisado".

1.1 RELATOR: É necessário informar quais os critérios que o pedagogo deverá utilizar para escolher qual o professor que irá responder ao questionário, nas 156 escolas que oferecem turma de pré-escola.

Análise: PENDENTE

RESPOSTA: Para a seleção do professor de educação Infantil que preencherá o questionário, o

Endereço: Rua Francisco Torres, 830

Bairro: Centro

CEP: 80.060-130

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-4061

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA
SAÚDE DE CURITIBA -
SMS/CTBA



Continuação do Processo: 0.250.930

pedagogo seguirá os seguintes critérios: a) deverá optar por um professor referência de uma turma de pré-escola (professor regente); b) dentre os professores regentes, o pedagogo escolherá aquele professor que executa um trabalho na educação infantil de acordo com o previsto no currículo do município c) o último critério será o aceite pelo professor pesquisado. Ou seja, caso este professor selecionado para responder o questionário não aceite esta demanda, o pedagogo convidará outro professor da escola, seguindo os mesmos critérios apontados anteriormente.

ANÁLISE: Pendência Atendida.

1.2. RELATOR: É necessário informar quais serão os critérios para escolha de 34 profissionais para realizar a entrevista semiestruturada, via Google Meeting

Análise: PENDENTE

RESPOSTA: Para a entrevista semiestruturada serão selecionados os profissionais que, na análise dos pesquisadores, responderem o questionário em uma perspectiva que se aproxime de uma visão complexa da educação, entendendo a importância do protagonismo da criança, da intencionalidade pedagógica do professor e da participação da família na prática pedagógica da educação infantil.

ANÁLISE: Pendência Atendida.

1.3. RELATOR: É necessário apresentar os critérios de inclusão e de exclusão dos participantes em cada etapa da pesquisa e especificar como serão convidados e por quem.

Análise: PENDENTE

RESPOSTA: Serão convidados a participar da pesquisa profissionais do Núcleo Regional de Educação que supervisionam a educação infantil ofertada nas dez regionais de Curitiba e professores das turmas de pré-escolar que atuam nas escolas municipais de Curitiba. Para os profissionais dos Núcleos Regionais de Educação o convite para participar da pesquisa respondendo ao questionário, se dará via correio eletrônico. O pesquisador formulará a mensagem, anexará o link do questionário e convidará a pedagoga que supervisiona o maior número de unidades para o preenchimento do instrumento, enviando uma mensagem para seu endereço eletrônico. A inclusão dos participantes da pesquisa ocorrerá via aceite do questionário. A exclusão somente ocorrerá caso seja solicitada pelo participante da pesquisa. Para os professores de educação infantil das escolas, o convite para participar da pesquisa respondendo ao questionário, se dará via correio eletrônico. O pesquisador formulará a mensagem, anexará o link do questionário e enviará para o correio eletrônico das escolas. Como nas escolas é a equipe

Endereço: Rua Francisco Torres, 830

Bairro: Centro

CEP: 80.060-130

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3380-4961

E-mail: etica@smc.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA
SAÚDE DE CURITIBA -
SMS/CTBA



Continuação do Parecer: 6.253.938

gestora que tem acesso ao correio eletrônico, será solicitado ao pedagogo que encaminhe o link do questionário para um professor de pré-escola. Conforme relatado anteriormente, para a seleção do professor de educação infantil que preencherá o questionário, o pedagogo seguirá os seguintes critérios: a) deverá optar por um professor referência de uma turma de pré-escola (professor regente); b) dentre os professores regentes, o pedagogo escolherá aquele professor que executa um trabalho na educação infantil de acordo com o previsto no currículo do município c) o último critério será o aceite pelo professor pesquisado. Ou seja, caso este professor selecionado para responder o questionário não aceite esta demanda, o pedagogo convidará outro professor da escola, seguindo os mesmos critérios já apontados. A inclusão dos participantes da pesquisa ocorrerá via aceite do questionário. A exclusão somente ocorrerá caso seja solicitada pelo participante da pesquisa.

Após a análise dos questionários, os pesquisadores entrarão em contato via correio eletrônico (informação solicitada no preenchimento do questionário), para convidar 4 (quatro) profissionais dos Núcleos Regionais de Educação e 30 (trinta) professores de educação infantil das escolas, para participarem de entrevista semi-estruturada. Conforme citado anteriormente, para a entrevista semiestruturada serão selecionados os profissionais que, na análise dos pesquisadores, responderem o questionário em uma perspectiva que se aproxime de uma visão complexa da educação, entendendo a importância do protagonismo da criança, da intencionalidade pedagógica do professor e da participação da família na prática pedagógica da educação infantil. Assim, o pesquisador entrará em contato previamente com o participante, via e-mail, para apresentação e agendamento da entrevista semi-estruturada, além do envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura que retornará ao pesquisador para o devido arquivamento de forma eletrônica. A inclusão dos participantes da pesquisa ocorrerá via aceite da entrevista semiestruturada. A exclusão somente ocorrerá caso seja solicitada pelo participante da pesquisa.

Após as entrevistas semiestruturadas, os participantes serão convidados pelos pesquisadores a participar de formação colaborativa, com vistas ao desenvolvimento da prática compartilhada. Os pesquisadores esclarecerão aspectos relacionados a carga horária, dia da semana, horário e conteúdos que serão abordados. A formação colaborativa se dará por meio de ambiente virtual (Google Meet). A participação na formação colaborativa se dará via aceite do pesquisado.

O critério de exclusão em todas as fases da pesquisa será por desistência, abandono ou manifestação (falada ou escrita) do pesquisado, de que não deseja mais participar.

ANÁLISE: Pendência Atendida.

Endereço: Rua Francisco Torres, 830

Bairro: Centro

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 85.060-130

Telefone: (41)3380-4981

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

SECRETARIA MUNICIPAL DA
SAÚDE DE CURITIBA -
SMS/CTBA



Continuação do Parecer: 6.253.930

2. QUANTO AO INSTRUMENTO DE COLETA: referente ao constante no documento (INSTRUMENTODEPESQUISA.docx 13/04/2023 00:16:40).

RELATOR: É necessário garantir a forma que serão anonimizados os participantes da pesquisa, uma vez que o Instrumento requisita o nome do participante. A CONEP orienta que seja utilizada uma codificação alfanumérica. Adequar.

Análise: PENDENTE

RESPOSTA: Ressaltamos que sua identidade será preservada em qualquer relato dos processos e resultados da pesquisa. Para isso, ao seu nome será atribuída uma codificação alfanumérica.

ANÁLISE: Pendência Atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

Pesquisa Aprovada com recomendação, conforme parecer do relator, que considerou estarem atendidas as demais pendências apontadas em parecer anterior.

Reforça-se que eventuais notificações ou modificações no projeto ora aprovado, devem ser feitas mediante apresentação de Emendas ao protocolo original, que devem ser apresentadas tempestivamente, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

Esclarece-se que interrupções na execução do projeto de pesquisa ou declaração de ocorrência de danos aos participantes de pesquisa deverão ser feitas na forma de Notificação aos CEP envolvidos na pesquisa, igualmente devendo ser justificadas e declaradas todas as medidas protetivas que foram adotadas pelo grupo de pesquisa.

Reforça-se a necessidade de total observância dos itens aprovados neste parecer, para fins diretos de proteção das participantes de pesquisa, e indiretos, dos próprios pesquisadores, especialmente no que tange a: captação e recrutamento dos participantes de pesquisa.

Recomenda-se a integral observância em todas as etapas de desenvolvimento deste projeto de pesquisa dos aspectos éticos e de viabilidade traduzidos nas Resolução CNS n.466/12, e demais Resoluções e Cartas Circulares vigentes.

Em cumprimento à Resolução CNS n.466/12, este Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber Relatórios Parciais sobre o andamento do estudo, bem como o Relatório Final completo ao final do estudo.

Endereço: Rua Francisco Torres, 830

Bairro: Centro

CEP: 80.060-130

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3380-4061

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

**SECRETARIA MUNICIPAL DA
SAÚDE DE CURITIBA -
SMS/CTBA**



Continuação do Parecer: 6.253.638

Ao término da pesquisa, os pesquisadores deverão enviar para este CEP ao qual a pesquisa está vinculada, os links das publicações oriundas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BASICAS DO PROJETO_2165854.pdf	02/08/2023 20:53:53		Aceito
Outros	CARTANARRANDOALTERACOESSMS.docx	02/08/2023 20:41:07	RICARDO ANTUNES DE SA	Aceito
Outros	INSTRUMENTODEPESQUISAALTERADO.docx	02/08/2023 20:39:50	RICARDO ANTUNES DE SA	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETOBROCHURAALTERADOSMS CURITIBA.doc	02/08/2023 20:39:08	RICARDO ANTUNES DE SA	Aceito
Outros	CARTANARRANDOALTERACOES.docx	28/05/2023 09:20:50	Maria da Glória Galeb	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEalterado.docx	28/05/2023 09:18:59	Maria da Glória Galeb	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETOBROCHURACOMCRONOGRAMAALTERADO.doc	28/05/2023 09:18:42	Maria da Glória Galeb	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	16/04/2023 10:33:24	Maria da Glória Galeb	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOBROCHURA.doc	13/04/2023 00:25:58	Maria da Glória Galeb	Aceito
Outros	REQUERIMENTOPARAAPRECIACAODEPESQUISA.pdf	13/04/2023 00:24:22	Maria da Glória Galeb	Aceito
Outros	ExtratoAta.pdf	13/04/2023 00:23:15	Maria da Glória Galeb	Aceito
Outros	Cartadeapresentacao.pdf	13/04/2023 00:22:14	Maria da Glória Galeb	Aceito
Outros	AUSENCIADECONFLITODEINTERESSE.pdf	13/04/2023 00:21:06	Maria da Glória Galeb	Aceito
Outros	AUSENCIADECUSTOS.pdf	13/04/2023 00:20:23	Maria da Glória Galeb	Aceito
Outros	ORCAMENTO.pdf	13/04/2023 00:19:57	Maria da Glória Galeb	Aceito

Endereço: Rua Francisco Torres, 830

Bairro: Centro

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-4961

CEP: 80.080-130

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br

**SECRETARIA MUNICIPAL DA
SAÚDE DE CURITIBA -
SMS/CTBA**



Continuação do Parecer: 6.253.638

Outros	CURRICULOMARIADAGLORIAGALEB.pdf	13/04/2023 00:19:13	Maria da Glória Galeb	Aceito
Outros	CURRICULORICARDOANTUNES.pdf	13/04/2023 00:18:08	Maria da Glória Galeb	Aceito
Outros	TERMODEUSODEIMAGENSEVOZ.pdf	13/04/2023 00:17:39	Maria da Glória Galeb	Aceito
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADE.pdf	13/04/2023 00:17:21	Maria da Glória Galeb	Aceito
Outros	INSTRUMENTODEPESQUISA.docx	13/04/2023 00:16:40	Maria da Glória Galeb	Aceito
Outros	ANALISEDOMERITO.pdf	13/04/2023 00:15:14	Maria da Glória Galeb	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 22 de Agosto de 2023

Assinado por:
antonio darcy silveira filho
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Francisco Torres, 830

Bairro: Centro

CEP: 80.080-130

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3380-4981

E-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br