

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GIOVANNA DO AMARAL CECCATO DE LIMA GABINIO

**SABERES DA TEORIA DA COMPLEXIDADE E DA EDUCAÇÃO
TRANSFORMADORA COMO SUBSÍDIOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

CURITIBA

2021

GIOVANNA DO AMARAL CECCATO DE LIMA GABINIO

**SABERES DA TEORIA DA COMPLEXIDADE E DA EDUCAÇÃO
TRANSFORMADORA COMO SUBSÍDIOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Aparecida Behrens

CURITIBA

2021

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB-9/1636

Gabinio, Giovanna do Amaral Ceccato de Lima
G113s Saberes da teoria da complexidade e da educação transformadora como
2021 subsídios para a docência na educação infantil / Giovanna do Amaral
Ceccato de Lima Gabinio ; orientadora: Marilda Aparecida Behrens. -- 2021
149 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2021.

Bibliografia: f. 140-146

1. Educação infantil. 2. Complexidade. 3. Educação transformadora. 4.
Saberes do docente. I. Behrens, Marilda Aparecida.
II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título

CDD 20. ed. – 372.21



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 909
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Giovanna do Amaral Ceccato de Lima Gabinio

Aos vinte e um dias do junho do ano de dois mil e vinte e um, reuniu-se às 14h, por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens, Prof.ª Dr.ª Fabiane Lopes de Oliveira, Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres e Prof.ª Dr.ª Edna Liz Prigol para examinar a Dissertação da mestranda Giovanna do Amaral Ceccato de Lima Gabinio, ano de ingresso 2019, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Educação Superior". A mestranda apresentou a dissertação intitulada "**SABERES DA TEORIA DA COMPLEXIDADE E DA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA COMO SUBSÍDIOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa. Os avaliadores participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos.

Observações: _____

Presidente:
Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens 

Convidado Externo:
Prof.ª Dr.ª Fabiane Lopes de Oliveira Participação por videoconferência

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres Participação por videoconferência

Convidado Interno:
Prof.ª Dr.ª Edna Liz Prigol Participação por videoconferência


Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu



Ao meu companheiro de vida e grande amor, meu marido, Antônio. Aos meus queridos pais, Maria Christina e Luiz, que me ensinaram a ser uma pessoa forte e amorosa. Aos meus queridos irmãos, Vittoria e Luiz Eduardo, por todo carinho e amor que têm comigo.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desses dois anos de Mestrado muitas pessoas marcaram e passaram em minha vida. Esta dissertação com toda certeza não é só mérito meu, sendo assim, sou profundamente grata a todos que diretamente e indiretamente fizeram parte desse processo.

Primeiro, o meu agradecimento é a Deus que, em sua profunda generosidade, permitiu minha chegada até aqui, dando-me força e ensinamentos diários para que eu pudesse seguir em frente.

Ao meu marido Antônio: você foi e é maravilhoso! Obrigada por sempre estar ao meu lado, incentivando-me e cuidando de mim. Todas as palavras de carinho fizeram o meu coração ficar mais calmo para seguir em frente. Sem você nunca teria conseguido.

Agradeço aos meus pais, que sempre me incentivaram e são fundamentais em minha vida. Aos meus irmãos, que sempre me fazem sentir uma pessoa especial e segura por poder contar com eles. Com certeza, para mim, vocês são os melhores!

À minha querida orientadora, Prof.^a Marilda, sou profundamente grata. Desde o PIBIC, depois TCC e até aqui aprendi tanto e me desenvolvi muito como pessoa. Seus ensinamentos, seu carinho e sua amorosidade são algo que nunca vou esquecer, estão para sempre no meu coração.

À Prof^a Fabiane, que talvez não saiba como mudou a minha vida. Desde o primeiro semestre da graduação em Pedagogia tive uma conexão muito importante. Foi ela quem me apresentou para a Prof^a Marilda, sendo a partir daí que me iniciei no PIBIC e foi ela quem me apresentou ao colégio Marista, no qual hoje sou professora. Minha profunda gratidão!

À Prof^a Patrícia e a Prof^a Edna que, com tanta gentileza, aceitaram fazer parte desde momento. Vocês são pessoas muito especiais, obrigada por todo carinho de sempre.

À minha querida amiga Vaniza, que foi meu alicerce nesses anos de mestrado, minha profunda gratidão e carinho por você.

Às minhas amigas Elenize, Joyce e Juliana que compartilharam tantos momentos de estudo. Obrigada por toda amizade, carinho e parceria!

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa PEFOP- Paradigmas educacionais e formação de professores, por todo acolhimento e aprendizagens. Foram momentos de grandes alegrias.

Enfim, agradeço a cada um que contribuiu na minha transformação em uma pessoa melhor, saio dessa experiência mais forte e com a certeza da escolha da minha profissão a de ser professora.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(FREIRE, 1996, p. 79)

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática os saberes docentes na perspectiva de Morin (2011) e Freire (2017), com foco no universo de professores que trabalham na etapa da Educação Infantil. Nesse sentido, optou-se por investigar o seguinte problema: quais saberes propostos por Edgar Morin e Paulo Freire estão presentes na docência na Educação Infantil? O desafio que a educação impõe é o de formar cidadãos solidários, humanos e que pensem no próximo, pessoas responsáveis por si mesmas, pelo outro e pelo planeta. No entanto, percebe-se que o paradigma newtoniano-cartesiano que por muitos anos esteve presente, não responde completamente às demandas educacionais da atualidade. Por outro lado, a perspectiva do pensamento complexo e da educação transformadora, que percebe o ser humano como ser integral que é, oportuniza aos professores ter práticas que atendam às demandas educacionais atuais. A pesquisa teve por objetivo geral analisar quais saberes docentes propostos por Edgar Morin e Paulo Freire estão presentes na docência na Educação Infantil. Adotou-se como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso único, o que possibilitou compreender se os saberes propostos por Morin (2011) e Freire (2016) estão presentes na prática dos professores. O estudo envolveu seis docentes atuantes na Educação Infantil, tanto da rede pública de ensino quanto da rede particular, tendo sido embasado nos livros *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin (2011), e *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire (2016), além de ter sido realizado levantamento bibliográfico, em especial, com autores como Behrens (2005, 2008, 2012), Moraes (1997a, 1997b, 2009), Moraes e Almeida (2012), Morin (2001, 2005, 2010, 2015), Tardif (2014), Gauthier *et al.* (2013), Pimenta (2012), Shulman (1986), Ariès (1981) e Kuhlmann Jr. (2015), com vistas a investigar os paradigmas educacionais que norteiam a educação, os saberes docentes e as contribuições do pensamento complexo e da educação transformadora para os saberes dos professores da Educação Infantil. A partir dos dados analisados, foi possível identificar que há sintonia entre os docentes e os saberes pautados pelos autores, embora que os participantes não tenham explicitados claramente todos os saberes envolvidos por Morin (2011) e Freire (2016), entende-se que os saberes estão presentes na docência dos professores que atuam na Educação Infantil.

Palavras-chave: Teoria da complexidade. Educação transformadora. Saberes docentes. Educação infantil.

ABSTRACT

This research has as its theme the teaching knowledge in the perspective of Morin (2011) and Freire (2017), focusing on the universe of teachers who work in the Early Childhood Education stage. In this sense, it was decided to investigate the following problem: which knowledge proposed by Edgar Morin and Paulo Freire are present in teaching in Early Childhood Education? The challenge that education imposes is to form solidary, humane citizens who think of others, people responsible for themselves, for the other and for the planet. However, it is clear that the Newtonian-Cartesian paradigm that was present for many years does not fully respond to the educational demands of today. On the other hand, the perspective of complex thinking and transformative education, which perceives the human being as the integral being that he is, gives teachers the opportunity to have practices that meet current educational demands. The research had as a general objective to analyze which teaching knowledge proposed by Edgar Morin and Paulo Freire are present in teaching in Early Childhood Education. It was adopted as a research methodology the qualitative approach, of the single case study type, which made it possible to understand if the knowledge proposed by Morin (2011) and Freire (2016) are present in the practice of teachers. The study involved six teachers working in Early Childhood Education, both from the public and private schools, having been based on the books *The seven necessary knowledge for the education of the future*, by Edgar Morin (2011), and *Pedagogy of autonomy*, by Paulo Freire (2016), in addition to a bibliographic survey, especially with authors such as Behrens (2005, 2008, 2012), Moraes (1997a, 1997b, 2009), Moraes and Almeida (2012), Morin (2001, 2005, 2010), 2015), Tardif (2014), Gauthier et al. (2013), Pimenta (2012), Shulman (1986), Ariès (1981) and Kuhlmann Jr. (2015), with a view to investigating the educational paradigms that guide education, teaching knowledge and the contributions of complex thinking and education transforming knowledge of Kindergarten teachers. From the analyzed data, it was possible to identify that there is harmony between the teachers and the knowledge guided by the authors, although the participants have not clearly explained all the knowledge involved by Morin (2011) and Freire (2016), it is understood that the knowledge is present in the teaching of teachers who work in Early Childhood Education

Keywords: Complexity theory. Transformative education. Teaching knowledge. Early childhood education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pesquisadores que elaboraram tipologias dos saberes docentes.....	20
Figura 2 – Estrutura da EI.	96
Figura 3 – Campo de experiências: o eu, o outro e o nós.	97
Figura 4 – Campo de experiências: corpo, gestos e movimentos.	99
Figura 5 – Campo de experiências: traços, sons, cores e formas.....	100
Figura 6 – Campo de experiências: escuta, fala, pensamento e imaginação.....	101
Figura 7 – Campo de experiências: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.....	103
Figura 8 – Esquema metodológico da pesquisa.....	105
Figura 9 – Saberes necessários para atuar na EI.	131
Quadro 1 – Saberes docentes fundamentais à prática docente propostos por Freire (2016).....	23
Quadro 2 – Saberes para a educação propostos por Morin (2011).	35
Quadro 3 – Saberes docentes propostos por Tardif (2014).	48
Quadro 4 – Caracterização complementar dos saberes dos professores.....	51
Quadro 5 – Saberes docentes propostos por Gauthier <i>et al.</i> (2013).	53
Quadro 6 – Saberes docentes propostos por Pimenta (2012).	57
Quadro 7 – Saberes docentes propostos por Shulman (1986).	61
Quadro 8 – Competências gerais da Educação Básica.	92
Quadro 9 – Perfil das participantes envolvidas na pesquisa.	110
Quadro 10 – Categoria de análise: construção do conhecimento.....	115
Quadro 11 – Categoria de análise: papel do professor como mediador.	120
Quadro 12 – Categoria de análise: ética.	123
Quadro 13 – Categoria de análise: empatia e respeito à diversidade.	125
Quadro 14 – Categoria de análise: cidadania planetária.....	127
Quadro 15 – Saberes docentes de Morin (2011) e Freire (2016).....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Covid-19	<i>Coronavirus Disease</i>
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
PEFOP	Paradigmas Educacionais na Formação de Professores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SARS-CoV-2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PERSPECTIVAS DOS SABERES DOCENTES	20
2.1	SABERES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES, SEGUNDO FREIRE .	23
2.1.1	Prática docente: primeira reflexão	25
2.1.2	Ensinar não é transferir conhecimento	28
2.1.3	Ensinar é uma especificidade humana	32
2.2	SABERES DOCENTES PROPOSTOS POR MORIN.....	35
2.2.1	As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão	36
2.2.2	Os princípios do conhecimento pertinente	37
2.2.3	Ensinar a condição humana	39
2.2.4	Ensinar a identidade terrena.....	41
2.2.5	Enfrentar as incertezas	43
2.2.6	Ensinar a compreensão	45
2.2.7	A ética do gênero humano.....	47
2.3	SABERES PROFISSIONAIS NA DOCÊNCIA, SEGUNDO TARDIF	48
2.4	SABERES DOCENTES, SEGUNDO GAUTHIER, SEUS COLABORADORES.....	53
2.5	IDENTIDADE E SABERES DA DOCÊNCIA, SEGUNDO PIMENTA	57
2.6	SABERES DOCENTES PROPOSTOS POR SHULMAN	60
2.7	A TESSITURA DAS CONTRIBUIÇÕES LEVANTADAS SOBRE OS SABERES DOCENTES.....	62
3	CONCEPÇÕES EM EDUCAÇÃO: DA ABORDAGEM CONSERVADORA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO COMPLEXA E TRANSFORMADORA	66
3.1	EDUCAÇÃO CONSERVADORA BASEADA NO PARADIGMA NEWTONIANO- CARTESIANO	66
3.2	EDUCAÇÃO BANCÁRIA CONSERVADORA, SEGUNDO FREIRE.....	71
3.3	VISÃO INOVADORA DO PENSAMENTO COMPLEXO, SEGUNDO MORIN 73	
3.4	VISÃO INOVADORA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA, SEGUNDO FREIRE 77	
3.5	CONVERGÊNCIA ENTRE OS PRESSUPOSTOS DE EDGAR MORIN E PAULO FREIRE PARA UM PARADIGMA INOVADOR NA DOCÊNCIA.....	80

4	A EDUCAÇÃO INFANTIL E A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	83
4.1	DO NÃO RECONHECIMENTO DA CRIANÇA À VISÃO SOBRE A CRIANÇA DE HOJE.....	83
4.2	A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA LEGISLAÇÃO	87
4.2.1	Base Nacional Comum Curricular.....	91
4.2.2	Base Nacional Comum Curricular – Etapa da Educação Infantil	93
4.2.2.1	O eu, o outro e o nós	96
4.2.2.2	Corpo, gestos e movimentos	98
4.2.2.3	Traços, sons, cores e formas.....	99
4.2.2.4	Escuta, fala, pensamento e imaginação	100
4.2.2.5	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.....	102
5	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	105
5.1	ABORDAGEM DA PESQUISA E PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	106
5.2	MÉTODO DE PESQUISA DO TIPO ESTUDO DE CASO	107
5.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	108
5.4	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	110
5.5	CONTEXTUALIZAÇÃO DO MOMENTO DA PESQUISA	111
5.6	PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	112
5.6.1	Fase 1: Pré-análise	113
5.6.2	Fase 2: Exploração do material	113
5.6.3	Fase 3: Tratamento dos resultados	114
5.7	ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES	115
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
	REFERÊNCIAS.....	141
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	148
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	150

1 INTRODUÇÃO

Os modelos educacionais, como também a sociedade, estão baseados em concepções ou paradigmas. Desde o século XVII, a ciência e a educação vêm sendo pautadas pelo paradigma científico newtoniano-cartesiano, fundamentados na abordagem racional, positivista e fragmentada. A visão cartesiana, focalizada na razão, ainda está presente na rotina dos professores e continua se mantendo como concepção em muitas escolas (MORIN, 2011). Embora sejam inegáveis as contribuições e o progresso que esse paradigma trouxe para a área científica e tecnológica, houve grande enfoque na hiperespecialização, entendendo que a compartimentação do conhecimento levava a uma maior eficácia de sua compreensão; além disso, a ciência prezava pela racionalidade e linearidade, não havendo espaço para a visão sensível, afetiva e emocional.

No que se refere ao processo educativo, “os alunos permanecem organizados nas carteiras, divididos por filas, de preferência em silêncio, sem questionar, sem expressar seu pensamento, aceitando com passividade o autoritarismo e a impossibilidade de divergir”, revela Behrens (2011, p. 23). Ademais, as influências do paradigma newtoniano-cartesiano culminaram na divisão das disciplinas, na separação entre racionalidade e emoção, no distanciamento dos problemas reais em detrimento de conceitos científicos, na reprodução do conhecimento por professores e alunos, na memorização e repetição com ênfase nos resultados. Em consequência, o ser humano acabou muitas vezes deixando de lado sentimentos “como a solidariedade, a humanidade, a sensibilidade, o afeto, o amor e o espírito de ajuda mútua”. (BEHRENS, 2011, p. 22), pois não havia espaço para eles no ambiente escolar baseado na competição, no individualismo e na formação utilitarista.

Acredita-se que esses enfrentamentos procedem de um posicionamento docente embasado num paradigma conservador, fundamentado na fragmentação do conhecimento, que gerou um currículo cujos conteúdos são separados em disciplinas e, em geral, não se conectam com a realidade que o aluno enfrenta ao longo da vida. O desafio que se impõe é pensar a educação para formar cidadãos planetários, com uma visão mais ampla, responsável, humana e solidária.

Diante disso, Morin (2011) defende a necessidade de uma reforma do pensamento, buscando reintegrar o que foi separado (razão e emoção). Assim, compreende que, para que haja essa reforma, é necessário repensar o ensino, não considerando uma educação de transmissão “do mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2011, p. 11). As novas demandas sociais e planetárias exigem uma educação que amplie olhares, abra as portas para o diferente, para o incerto e reintegre ao ensino formal aspectos humanos como a colaboração e a solidariedade. Nessa direção, manifesta-se a necessidade de formar indivíduos solidários, criativos, autônomos, cooperativos, reflexivos e críticos.

Compreende-se que a escola reflete a sociedade, bem como a sociedade tem forte influência da escola; além disso, o ambiente escolar é normalmente o primeiro local social no qual a criança se insere fora do seio da família, lugar em que ela constitui novas relações, novas aprendizagens e experiências que terão impacto em sua formação de modo integral. Nessa perspectiva, defende-se que a Educação Infantil (EI) contribui na formação dos indivíduos, visto que é nessa etapa que ocorrem os maiores processos de desenvolvimento cognitivo, humano e social da criança. Essas primeiras experiências e aprendizagens impactam no indivíduo por toda a sua vida, inclusive na fase adulta, e podem ser determinantes nas suas relações com o outro, uma vez que é nesse período que o indivíduo aprende sobre si mesmo, sobre o outro, sobre o mundo que o cerca e desenvolve seus valores sociais e afetivos.

Em relação ao processo de desenvolvimento do indivíduo na primeira infância, destaca-se a importância de inserir práticas pedagógicas nas instituições de EI que contribuam para seu desenvolvimento integral, visto que a criança é sujeito histórico e de direitos, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e que

[...] nas relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, p. 12, 2009).

Em outras palavras, por meio das vivências ocorridas em seu cotidiano, incluindo o ambiente escolar, a criança constrói sua identidade, sendo necessário que as práticas realizadas na EI auxiliem a criança a desenvolver sua

identidade pautada em valores éticos, colaborativos e solidários. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), o documento norteador dessa etapa de ensino, defende que a criança seja compreendida em sua integralidade e que seja proporcionada a ela aprendizagens por meio dos campos de experiências, para que possa vivenciar e experimentar cada sensação, emoção e estímulo, visando ao seu desenvolvimento integral.

Nessa perspectiva, buscou-se identificar em Morin (2011) e Freire (2016) saberes que possam contribuir com o desenvolvimento da criança da EI. Compreende-se que Freire (2016) relacionou seus estudos aos adultos, mas são inegáveis as categóricas contribuições desse autor para a educação em geral, principalmente no que se refere à amorosidade do professor apresentada em seu livro *Pedagogia da autonomia*, no qual apresenta uma crítica aos modelos tradicionais de ensino e reforça a necessidade de uma educação fundamentada na ética, no respeito, na dignidade e na autonomia do educando.

Morin (2011), por sua vez, não direciona seus estudos diretamente para o âmbito escolar, porém, em uma de suas obras, intitulada *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, apresenta saberes que seriam indispensáveis para o processo educativo, contribuindo com conhecimentos necessários para que o professor possa adequar sua prática pedagógica de maneira que permita enfrentar os desafios do século XXI. O autor defende uma formação humana e que inclua os saberes científicos, além de respeitar os saberes que já acompanham o aluno.

Diante dessas inquietações, esta pesquisa se propôs a analisar, refletir e discutir sobre os saberes propostos por Morin (2011) e Freire (2017), focando no universo das professoras que trabalham na etapa da EI, com crianças de zero a cinco anos de idade, tendo sido essa etapa, por muitos anos, vista somente como voltada para o cuidado, com visão de assistencialismo. Dessa forma, o problema central de pesquisa expressa-se por meio da seguinte questão: **quais saberes propostos por Edgar Morin e Paulo Freire estão presentes na docência na EI?**

Tem-se como objetivo geral analisar quais saberes docentes propostos por Edgar Morin e Paulo Freire estão presentes na docência na Educação Infantil. Para tanto, são objetivos específicos:

- a) Elencar os saberes que subsidiam a teoria da complexidade e os saberes propostos pela educação transformadora, necessários para atuar na EI.
- b) Investigar as percepções das professoras da EI, com vistas à localização de saberes que atendam ao paradigma da complexidade e à educação transformadora.
- c) Analisar os dados produzidos por meio do instrumento de pesquisa sobre os saberes e práticas que acolhem a concepção inovadora na docência na EI, em especial, a teoria da complexidade e a educação transformadora.
- d) Indicar pontos norteadores para acolher os saberes que podem atender à teoria da complexidade e à educação transformadora, na busca de uma ação docente inovadora na EI.

A partir da interpretação da pesquisadora entende-se que ambos os autores Morin (2011) e Freire (1996) percebem o estudante como um indivíduo e o colocam no centro do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo o ser na sua completude. Além disso, elegem saberes que possibilitam ao professor considerar a criança protagonista do processo de aprendizagem e, principalmente, compreender e considerar as pessoas seres multidimensionais.

Para responder à questão problematizadora desta pesquisa e seus objetivos, optou-se pela abordagem qualitativa, que visa a “compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto” (SAMPIERI, 2013, p. 376), além de buscar “questões específicas e pormenorizadas, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado” (MINAYO, 2010, p. 53).

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, a qual tem como foco colocar o pesquisador em contato com fontes que têm publicado a respeito dos temas estudados. Para tanto, foi necessário levantar fundamentos teóricos que sustentassem as ideias defendidas neste estudo (MARCONI; LAKATOS, 2001). Em seguida, optou-se por realizar um estudo de caso único, o qual buscou investigar e analisar fenômenos dentro de seu ambiente; essa escolha auxiliou a pesquisadora a compreender com profundidade o caso escolhido (YIN, 2015).

Para atender aos objetivos propostos, elegeu-se como procedimento a utilização da entrevista para a coleta de dados, a qual constitui um instrumento amplo, pois, diferentemente do questionário, é possível que o pesquisador faça interferências e dialogue com o sujeito entrevistado, buscando compreender suas respostas (COUTINHO, 2011). Dessa forma, foram realizadas entrevistas individuais, com seis professoras atuantes na EI, tanto da rede pública quanto da rede privada de Curitiba, Paraná, as quais possuem de quatro a 14 anos de experiência profissional. Devido à pandemia do coronavírus, as entrevistas foram realizadas de forma remota, por meio de videochamada que foram gravadas com autorização das participantes e posteriormente degravadas para ser as falas serem analisadas.

Para análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a qual contribui para que o pesquisador compreenda os dados de modo mais profundo. Após a leitura flutuante das falas das docentes envolvidas, realizou-se sua categorização, na qual foram estabelecidas cinco categorias de análise, a saber: (i) construção do conhecimento; (ii) papel do professor como mediador; (iii) ética; (iv) empatia e respeito à diversidade; (v) cidadania planetária.

Este trabalho foi dividido em seis capítulos, sendo o primeiro a introdução e justificativa da abordagem desta temática. No segundo capítulo, intitulado “Perspectivas dos saberes docentes”, apresentam-se os saberes docentes, a partir das teorias de Freire (2017), Morin (2011), Tardif (2014), Gauthier *et al.* (2013), Pimenta (2012) e Shulman (1986), abordando os saberes específicos da profissão docente, que foram reconhecidos a partir de 1980, no Brasil.

O terceiro capítulo, denominado “Concepções em educação: da abordagem conservadora em busca de uma educação complexa e transformadora”, aborda o paradigma newtoniano-cartesiano, caracterizado principalmente pela fragmentação do conhecimento, e o processo para chegar à proposta inovadora da visão complexa. Analisam-se os impactos da visão bancária denunciada por Freire (2017), proposta como depósito de conteúdo na cabeça do aluno, assim como a contribuição de uma educação progressista com visão libertadora. Além disso, apresentam-se as convergências de ideias entre Morin (2011) e Freire (2016) para um paradigma inovador na docência, percebendo as contribuições que os autores trazem para que se tenha uma

formação integral do indivíduo. Para tanto, a reflexão fundamenta-se, principalmente, em Behrens (2005, 2008, 2012), Moraes (1997a, 1997b, 2009), Moraes e Almeida (2012), Morin (2001, 2005, 2010, 2015), Petraglia (2001, 2011), Freire (1996, 2016, 2017), Behrens e Prigol (2019) e Sá (2019).

O quarto capítulo, que tem como temática “A Educação Infantil e a nova Base Nacional Comum Curricular”, traz uma reflexão a respeito da EI, a qual se constitui como primeira etapa da Educação Básica. Assim, aborda-se o contexto histórico da EI desde seu início até a legislação mais recente publicada, a BNCC de 2017, sendo o documento uma Resolução do CNE (Conselho Nacional de Educação, nº 2, publicado em 22 de dezembro de 2017). Fundamenta-se este capítulo no pensamento de Ariès (1981), Kuhlmann Jr. (2015), Kramer (2006), Sarmiento (2007), Oliveira (2017b), Brasil (1988, 1996, 1998, 2009, 2013, 2017) e Moraes (2019).

O quinto capítulo, intitulado “Percurso metodológico da pesquisa”, refere-se à análise e discussão dos resultados, apoiando-se em Flick (2009, 2013a, 2013b), Bogdan e Biklen (1994), Yin (2015), Bardin (2011), Brasil (2017), Moraes (2019), Morin (2011) e Freire (2016). Por fim, apresentam-se as considerações finais.

2 PERSPECTIVAS DOS SABERES DOCENTES

A formação de professores vem sendo acompanhada pelo movimento de sua profissionalização, em especial, o importante processo iniciado em 1980, com destaque para autores como Nóvoa (1992) e García (1995). Esse processo foi acompanhado pelo reconhecimento da existência de saberes necessários para atuar da docência que são específicos da profissão. No Brasil, na década de 1990, as pesquisas se intensificaram sobre essa temática, no tocante aos saberes necessários para ser professor e como se caracterizam na profissão (TARDIF, 2014). Os saberes dos professores, para Tardif (2014), são os saberes “deles” e estão relacionados com sua identidade, experiências de vida e profissionais, bem como à relação que estabelecem com seus alunos, colegas de trabalho e a gestão da escola. Assim, é fundamental que a pesquisa sobre os saberes docentes contemple esses elementos que compõem a construção dos saberes profissionais.

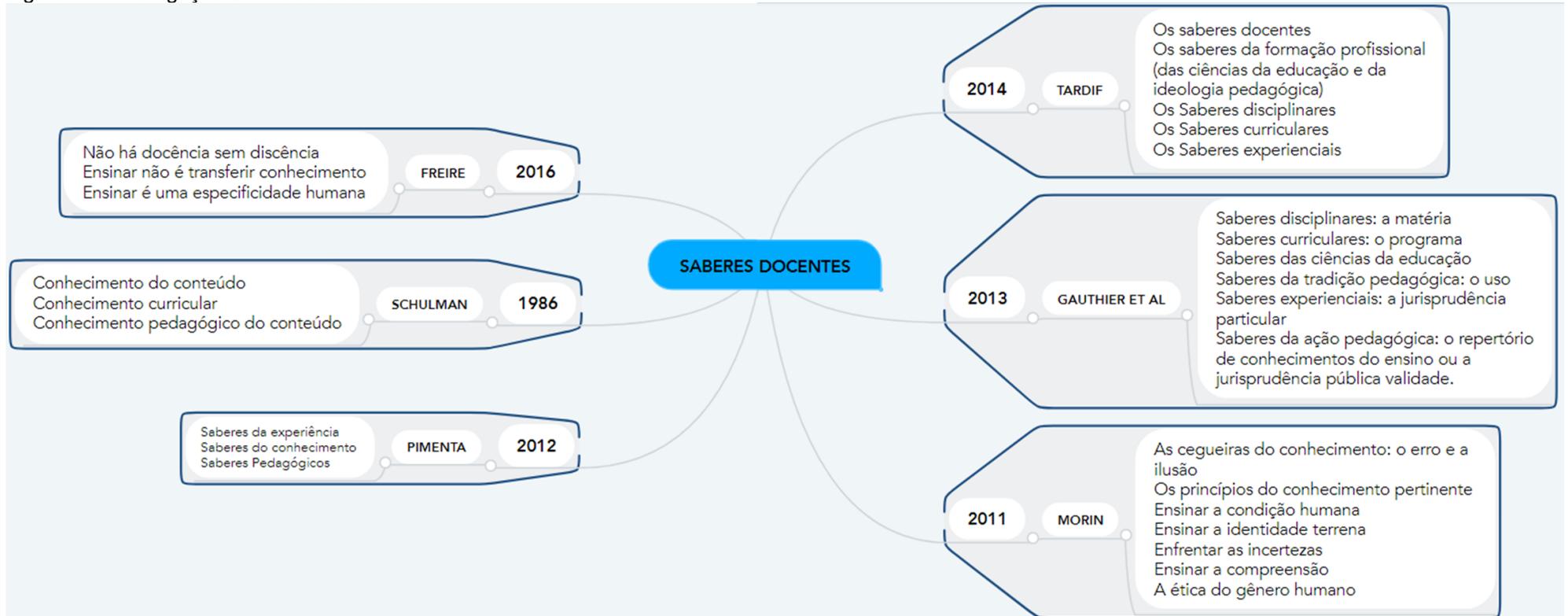
Com o objetivo de compreender o panorama da utilização dos saberes docentes e suas diversas tipologias, o grupo de pesquisa Paradigmas Educacionais na Formação de Professores (PEFOP), durante os anos de 2019 e 2020, trabalhou com a formação remota de professores, em especial, sobre os saberes docentes. Nas reuniões de pesquisa, foram levantados os saberes docentes e conhecidos estudos que alguns autores desenvolveram sobre o tema. Esse processo investigativo do grupo permitiu a leitura dos autores eleitos para este estudo e a participação efetiva nas discussões entre pares. Sendo assim, foi a partir dos estudos do grupo de pesquisa que os autores abordados no estudo foram escolhidos.

Entende-se que para se ter um melhor aproveitamento do estudo, se fez necessário estudar outros autores, que também abordam sobre a temática dos saberes docentes, como complementação do foco da pesquisa estar nos saberes propostos por Morin (2011) e Freire (2016).

Com base no levantamento realizado pelo grupo de pesquisadores no PEFOP, neste capítulo, busca-se investigar os saberes docentes a partir de Tardif (2014), Gauthier *et al.* (2013), Freire (2017), Schulman (1986), Pimenta (2012) e Morin (2011), apresentados na Figura 1. Com isso, é possível indicar estudos relevantes sobre a identidade e saberes da docência, pois esses autores

refletem sobre a importância da temática na formação dos professores e sua prática docente.

Figura 1 – Investigação dos Saberes Docente



Fonte: A autora (2021).

2.1 SABERES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES, SEGUNDO FREIRE

Com a visão do paradigma progressista, em 1996, Freire lançou o livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, no qual destaca saberes fundamentais à prática docente, apontando também as características/saberes necessários ao professor que pretende realizar seu trabalho de forma consciente, crítica e libertadora. Freire trabalhou em seu livro “[...] principalmente a ética e a estética do ser professor: o que ele deve saber para ser professor, como ele deve ser para ser professor” (GADOTTI, 2003, p. 74), tendo idealizado um mundo em que todos tivessem seu espaço. No livro, também destaca a necessidade de o docente assumir uma postura que possibilite unir a aprendizagem a processos que superem práticas de desumanização do ser, ressaltando a ética humana de respeito com as diferenças de gênero, raça, religião e classe social/econômica. Paulo Freire (2016) traz uma proposta de conscientização e de participação política e social, no livro estudado o autor deixa clara a forma pela qual o professor ou professora precisa se portar para proporcionar aos estudantes uma autonomia de pensamento, liberdade de expressão e de compreensão e leitura de mundo. No Quadro 1, estão apresentados os saberes propostos por Freire (2016).

Quadro 1 – Saberes docentes fundamentais à prática docente propostos por Freire (2016).

Autor	Saber
FREIRE, Paulo	<p>Prática docente: primeira reflexão</p> <p>Ensinar exige rigorosidade metódica</p> <p>Ensinar exige pesquisa</p> <p>Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos</p> <p>Ensinar exige criticidade</p> <p>Ensinar exige estética e ética</p> <p>Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo</p> <p>Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação</p> <p>Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática</p> <p>Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural</p> <p>Ensinar não é transferir conhecimento</p> <p>Ensinar exige consciência do inacabado</p> <p>Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado</p> <p>Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando</p> <p>Ensinar exige bom senso</p> <p>Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos</p> <p>Ensinar exige apreensão da realidade</p> <p>Ensinar exige alegria e esperança</p> <p>Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível</p>

	<p>Ensinar exige curiosidade</p> <p>Ensinar é uma especificidade humana</p> <p>Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade</p> <p>Ensinar exige comprometimento</p> <p>Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo</p> <p>Ensinar exige liberdade e autoridade</p> <p>Ensinar exige tomada consciente de decisões</p> <p>Ensinar exige saber escutar</p> <p>Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica</p> <p>Ensinar exige disponibilidade para o diálogo</p> <p>Ensinar exige querer bem aos educandos</p>
--	---

Fonte: Adaptado de Freire (2016).

Os saberes propostos por Freire (2016) são elementos norteadores e possibilitam repensar a prática docente, a fim de desenvolver a autonomia dos alunos. Nesse sentido, Scholze e Scholze (2014, p. 72) complementam esclarecendo que esses saberes oportunizam à

[...] escola ensinar o aluno a ler o mundo para transformá-lo. Apresentam práticas pedagógicas necessárias à educação como formar de construir a autonomia dos educandos, valorizando e respeitando sua cultura e seu acervo de conhecimentos empíricos, junto com sua individualidade.

Os saberes docentes podem proporcionar uma concepção de educação libertadora e humanista, pois são indispensáveis para tornar os educadores mais críticos e progressistas¹. A obra *Pedagogia da autonomia* apresenta as proposições de Freire (2017), quando aponta os saberes necessários para a prática pedagógica dos professores numa visão progressista, a saber: (i) prática docente: primeira reflexão; (ii) ensinar não é transferir conhecimento; (iii) ensinar é uma especificidade humana, os quais enfatizam “[...] a complexidade e ao mesmo tempo a simplicidade do ato de ensinar e conclama aos educadores a um conjunto de ações que poderão auxiliá-los nesse processo”, como destaca Oliveira (2017, p. 29). Freire (2017) desdobra cada um desses indicadores em diferentes saberes que podem subsidiar a docência.

¹ A abordagem progressista se caracteriza pela busca de uma transformação social, sendo assim é fundamental que a educação proporcione práticas pedagógicas reflexivas, críticas e transformadoras.

2.1.1 Prática docente: primeira reflexão

Os saberes necessários para a docência são construídos ao longo da trajetória do professor, se modificando ou se ampliando. Sua aquisição ou modificação parte de uma constante reflexão crítica que o docente realiza sobre a sua prática pedagógica, relacionando teoria e prática.

Um dos primeiros princípios que o professor deve ter é a compreensão de que ele faz parte do processo de produção do conhecimento do aluno e que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, explica Freire (2016, p. 24). Dessa forma, para desmistificar que o educador é o sujeito formador e o aluno, o objeto formado por ele, cabe defender que, na educação progressista e libertadora, ambos são ativos partícipes no processo de construção do conhecimento. Segundo Freire (2016, p. 25), “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]”, pois ensinar e aprender são codependentes, um não existindo sem o outro.

A capacidade de ensinar pautada na problematização, deixando cada vez mais de lado a educação bancária de transmissão do conhecimento, potencializando, então, progressivamente a curiosidade e a criticidade do educando. Freire (2016) destaca que, no aprender, quanto mais se utiliza a criticidade para construir o conhecimento, mais se está perto de alcançar o conhecimento completo do objeto investigado.

Dentro da temática “não há docência sem discência”, o autor desdobra diferentes saberes, quais sejam: (i) ensinar exige rigorosidade metódica; (ii) ensinar exige pesquisa; (iii) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; (iv) ensinar exige criticidade; (v) ensinar exige estética e ética; (vi) ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo; (vii) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; (viii) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; (ix) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (FREIRE, 2016).

O saber “ensinar exige rigorosidade metódica” requer que o professor, em sua prática docente, fortaleça a capacidade crítica, a curiosidade e a liberdade de seu aluno, trabalhando com métodos para que cada vez mais o discente se aproxime do

objeto a ser aprendido. O aprendizado com criticidade se torna possível quando se tem “[...] a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 2016, p. 28), que juntos realizam a construção do conhecimento para verdadeiras aprendizagens.

É relevante destacar que é tarefa do professor ensinar o aluno a pensar certo. Freire (2016) esclarece que somente o docente que não é fechado em suas certezas pode cumprir essa tarefa; o professor que pensa certo mostra para seus alunos que uma das bonitezas de estar no mundo é a capacidade de intervir nele e conhecê-lo.

O saber “ensinar exige pesquisa” é fundamental para que o professor continue conhecendo e, assim, possa comunicar novidades para os seus alunos, revela Freire (2016). O professor pesquisador ensina e continua buscando novos conhecimentos, pois consiste num processo cíclico e contínuo em sua vida.

Quando se pesquisa, a curiosidade é estimulada por buscar respostas, sendo caracterizada inicialmente com uma visão ingênua e natural, mas a criticidade recomendada por Freire (2016) permite superar o saber do senso comum. Assim, o professor deve ter “[...] respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto ao respeito e ao estímulo à capacidade criadora do educando” (FREIRE, 2016, p. 31), sendo seu papel promover a curiosidade do aluno a partir da visão ingênua até alcançar a curiosidade epistemológica, que é a curiosidade crítica, respeitando e estimulando a capacidade de criar do educando.

No saber “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, essa atitude torna-se fundamental na docência numa visão progressista e complexa. Com esse posicionamento de respeito, o professor passa a considerar os saberes prévios de seus alunos, construídos pelo senso comum e conhecimentos populares, como também adquiridos em suas relações sociais. O respeito aos saberes prévios dos alunos, segundo Freire (2016), deve estar associado com o ensino dos conteúdos, pois, dessa forma, o conhecimento se torna concreto, real para o aluno.

Quando o professor associa os saberes prévios dos discentes com a realidade em que vivem, permite relacionar o conteúdo programático de maneira contextualizada para produzir conhecimento, possibilitando que o aluno comece a ter uma visão mais crítica da sociedade em que vive.

No saber “ensinar exige criticidade”, o professor, em sua prática docente, deve estimular a curiosidade ingênua de seus alunos até alcançar a curiosidade epistemológica. Freire (2016, p. 32) explica que “a superação e não a ruptura se dá

na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”. O docente, no processo de construção do conhecimento, propicia ao educando o desenvolvimento da curiosidade crítica, enquanto este amplia seus questionamentos e percepções a partir dessa curiosidade.

No entanto, a promoção da curiosidade epistemológica não se dá de uma hora para outra. Freire (2016) esclarece que, para o professor que executa uma prática educativo-progressista realizar essa ascensão de curiosidade, ele deve desenvolver a curiosidade crítica, que gera provocações na busca por procurar as possíveis soluções para os problemas propostos advindos da realidade que os cerca.

O saber “ensinar exige estética e ética” propõe que homens e mulheres são seres histórico-sociais e, conforme Freire (2016), não podem estar fora da ética e da estética, que são a decência e a boniteza. A ética é o balizador da vida, portanto norteador da prática educativa. Nesse âmbito, o professor que visa à experiência educativa que “[...] respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (FREIRE, 2016, p. 34). Assim, ele deve se aprofundar no caráter formador, respeitando e observando a natureza do aluno.

No saber “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo”, Freire (2016) recomenda que a prática docente seja pautada na coerência. O professor que exerce uma postura crítica age pelo exemplo, de nada adiantando ele pensar e falar sobre algo e, na prática, comportar-se diferente; o pensar certo é fazer o certo.

O professor que pensa certo busca “[...] seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando do seu oponente não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a razão mesma da discordância” (FREIRE, 2016, p. 36). Dessa forma, o docente alinha o pensar certo com o seu fazer docente, pautado no seu exemplo, mostrando que é coerente com o que ensina para os seus alunos e que não há problema em discordar uns dos outros, mas sempre devem prevalecer o respeito e a generosidade ao próximo.

No saber “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, Freire (2016) esclarece que o professor necessita estar disponível ao risco, a aceitar o novo e não recusar o velho, superando qualquer forma de discriminação, pois defende que o docente precisa rejeitar qualquer forma de

discriminar (raça, classe social ou gênero), pois esse ato nega a democracia e os direitos humanos.

A principal tarefa do educador que pensa certo é, “[...] exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”, expõe Freire (2016, p. 39). A partir do diálogo entre educador e educando, o professor propicia ao aluno realizar a sua própria compreensão dos fatos discutidos.

O saber apontado por Freire (2016, p. 39) como “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” envolve o pensar certo, o “[...] movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Nesse sentido, o professor precisa ter uma postura de constante autoavaliação crítica para poder melhorar seu desempenho em sala de aula. Tão relevante quanto a reflexão crítica sobre a sua prática é o docente ter clareza de que, ao refletir e decidir mudar algo, é só na prática que poderá assumir os riscos de conseguir efetivamente realizar essa mudança ou não.

Por fim, o saber “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” indica que o professor precisa proporcionar ao aluno condições favoráveis para o seu desenvolvimento; assim, defende Freire (2016, p. 41) que o docente precisa se assumir como “[...] ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar ao proporcionar essas condições ao seu aluno, o docente deve respeitar a identidade cultural de cada”. A promoção de uma sociedade menos injusta tem início com uma prática em que o professor se importe com o seu aluno e proporcione condições para ele se desenvolver e se assumir como cidadão.

2.1.2 Ensinar não é transferir conhecimento

O professor que pensa certo, que entra na sala de aula aberto aos questionamentos dos alunos, à curiosidade deles, que é uma pessoa crítica e justa, acredita e executa a tarefa do ser docente, que é “[...] ensinar não é transferir conhecimento”, afirma Freire (2016, p. 48). A construção do conhecimento tem início quando o professor cria possibilidades de seu aluno aprender. Quando o docente, a partir de seu discurso teórico sobre algum conteúdo, envolve seu aluno em exemplos

concretos, práticos, ele proporciona possibilidades de seu educando realmente construir o conhecimento e, assim, aprender.

A postura de que pensar certo não é transferir conhecimento é algo difícil, exigente e, muitas vezes, penoso de se ter, como destaca Freire (2016), pois o professor necessita estar sempre vigilante sobre suas atitudes, evitando considerar apenas um aspecto das situações, as facilidades de se conseguir algo e as contradições. Para defender esse posicionamento, ele aponta os seguintes saberes: (i) ensinar exige consciência do inacabamento; (ii) ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado; (iii) ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando; (iv) ensinar exige bom senso; (v) ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; (vi) ensinar exige apreensão da realidade; (vii) ensinar exige alegria e esperança; (viii) ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; (ix) ensinar exige curiosidade.

O saber “ensinar exige consciência do inacabamento” implica que o professor, ao ser crítico, compreenda o inacabado, a inconclusão do ser humano, que é característica própria da vida. Freire (2016, p. 50) destaca que, “[...] onde há vida, há inacabamento”. Ter consciência do ser inacabado possibilita pensar coletivamente, pensar nas interações culturais, políticas, sociais e ideológicas que são capazes de intervir e transformar o mundo.

O ser humano, como sujeito histórico, produz a sua própria trajetória; dessa forma, Freire (2016) enfatiza que o ser humano cria possibilidades o tempo todo, muda, aprende novos valores, desaprende outros, manifesta sentimentos bons e outros nem tanto, pois a beleza de ser gente é ter possibilidades de ser e não estar determinado a nunca mais poder mudar.

No saber “ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado”, o professor entende que ele é condicionado, mas tem consciência de ser inacabado; assim, ele se permite ir mais além, pois “educar” as pessoas só é possível quando elas se reconhecem como inacabadas. É na percepção do inacabamento que o docente se torna ser consciente (FREIRE, 2016).

O saber “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” tem como fundamento que o professor respeite a autonomia, pois, como afirma Freire (2016, p. 58), a “[...] dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”; assim, o docente deve respeitar a história de vida dos seus estudantes, como também suas individualidades. O professor tem o papel

de promover a autonomia no estudante e não de afogar sua liberdade; para isso, em sala de aula, o diálogo, a escuta e o olhar com o aluno são fundamentais para construir um caminho para a autonomia.

O saber “ensinar exige bom senso” exerce função fundamental na prática docente. Freire (2016) esclarece que, em situações em que a reflexão tem de ser feita depois, dentro da sala de aula o bom senso do docente deve agir. O professor constrói e aperfeiçoa o seu bom senso durante sua trajetória no magistério, a partir de questionamentos e reflexões sobre sua prática docente, sendo importante que tenha o hábito de revisar seu bom senso, com o objetivo de melhorá-lo.

O saber “ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores” envolve a luta do professor para defender seus direitos e sua dignidade, o que faz parte de sua prática, sendo essa uma prática ética. Esse combate, para Freire (2016, p. 65), é “[...] dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser”. Ainda, ressalta Freire (2016) que os professores necessitam combater para alcançar melhores condições para serem docentes, quando, ao mesmo tempo, estão dentro da sala de aula mudando realidades. Estar na situação de ter de lutar por seus direitos não permite ao docente exercer mal sua função de ensinar, muito menos não amar seus alunos.

No saber “ensinar exige apreensão da realidade”, torna-se importante para o professor que constrói sua caminhada pedagógica “conhecer diferentes dimensões que caracterizam as essências da prática” (FREIRE, 2016, p. 67), pois, ao entender essas dimensões, ele se torna mais seguro de sua prática docente. A capacidade do professor quando compreende as influências que impactam sua prática lhe permite não apenas se adaptar às realidades da sala de aula, mas também transformar essa realidade.

O professor deve ter clareza do seu papel, referido por Freire (2016) como contribuir significativamente para que o aluno seja o artesão de sua formação, dando o suporte necessário para a construção do conhecimento. Dessa forma, promove a autonomia do seu aluno, interferindo somente quando for necessário.

O saber “ensinar exige alegria e esperança” envolve esses sentimentos que estão correlacionados, pois o professor, ao ensinar, não deve deixar a alegria de lado, pois ela é fundamental para a prática educativa, e deve nutrir a esperança, o que “[...] faz parte da natureza humana” (FREIRE, 2016, p. 70); não se pode viver sem

esperança, pois ela alimenta a vida. Os professores progressistas, para Freire (2016), lutam para mudar realidades, portanto é a esperança que projetam e a que se apegam que norteia o dia e sustenta a luta para atingir um mundo com menos desigualdade.

No saber “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, o professor atua como agente de mudança, pois parte do princípio, de que o mundo está e não é, portanto permite transformação. Como afirma Freire (2016), não se pode discriminar o aluno, por exemplo, só porque ele nasceu em uma região marginalizada e violenta e acreditar que ele automaticamente será um assaltante. Pelo contrário, o docente progressista percebe nessa situação a possibilidade de contribuir para mudar a realidade do seu educando. As ações político-pedagógicas são de grande importância para que o professor estruture transformações que impactem na vida do estudante. Freire (2016, p. 77) ressalta que “[...] mudar é difícil, mas é possível [...]” e essas mudanças auxiliam para que o discente tenha uma vida com mais abundância.

Outra tarefa importante que cabe ao docente como agente de mudança é ser “[...] sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo, bem como estimular a generalização de nova forma de compreensão do contexto”, destaca Freire (2016, p. 80). Essa compreensão inicial que o professor faz do grupo permite posteriormente levar os alunos a pensar sobre o contexto em que vivem e, assim, dar início à mudança de realidade do grupo.

No saber “ensinar exige curiosidade”, o professor coloca em prática a educação libertadora, pois compreende que não é possível aprender e muito menos ensinar sem a curiosidade, pois ela é o que move, o que deixa o professor inquieto e o que o leva sempre a estar em busca de respostas (FREIRE, 2016). A construção do conhecimento parte do exercício da curiosidade do aluno. Ao exercitar a curiosidade do educando, o docente invoca “[...] a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”, esclarece Freire (2016, p. 85). É a curiosidade que faz o aluno querer conhecer mais, perguntar mais, reconhecer e participar mais das aulas. Dessa forma, professor e aluno assumem uma postura curiosa, continuamente, com uma base aberta para o saber, dialógica, respeitosa, questionadora, a fim de juntos produzirem conhecimento.

2.1.3 Ensinar é uma especificidade humana

A autoridade docente democrática precisa apresentar como principal característica a segurança, que se expressa, de acordo com Freire (2016, p. 89), “[...] na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se”; assim, o professor tem segurança de que não precisará se reafirmar a todo momento e agir com autoritarismo com seus alunos.

O ensino como uma especificidade humana, apontado por Freire (2016), desdobra-se nos saberes: (i) ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; (ii) ensinar exige comprometimento; (iii) ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; (iv) ensinar exige liberdade e autoridade; (v) ensinar exige tomada consciente de decisões; (vi) ensinar exige saber escutar; (vii) ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica; (viii) ensinar exige disponibilidade para o diálogo; (ix) ensinar exige querer bem aos educandos.

O saber “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade” envolve o professor exercer sua autoridade democrática, pois é de grande importância que ele considere sua formação e estudos, uma vez que a “[...] incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”, como alega Freire (2016, p. 90). Outro ponto importante que impacta na autoridade docente é a questão da generosidade. Freire (2016) destaca que a promoção da generosidade está na relação de respeito entre educador e educando, na relação séria e humildade entre eles e na relação ética.

O saber “ensinar exige comprometimento” requer que o professor se comprometa com seus alunos, o que se inicia quando, ao ser questionado e não saber responder à pergunta feita, ele não mente, dando uma resposta qualquer, mas mostra que não sabe a resposta e se compromete em pesquisar sobre o assunto e então responder ao questionamento de seu educando. Essa situação gera confiança no aluno para com o professor. A respeito, Freire (2016) esclarece que não se pode ser professor sem se revelar para os seus alunos, sem mostrar no que tem mais facilidade ou dificuldade.

Outro ponto que requer comprometimento do docente é no sentido de “[...] compreender a significação do silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala”

(FREIRE, 2016, p. 95), ou seja, saber “ler” seus alunos e suas atitudes sem eles precisarem falar algo.

No saber “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, Freire (2016) alerta que a prática pedagógica não pode ser neutra, mas pede que o professor se posicione politicamente, revele seus sentimentos e suas ideias, tendo uma relação honesta e de confiança com o seu aluno. Para o autor, é fundamental que o docente tenha coerência entre o que fala, escreve e faz. Nesse sentido, o professor comprometido com seus ideais políticos e de vida contribui para mudar a realidade dos alunos a partir de intervenções com a educação, pois, como professor, “[...] sou a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais”, ressalta Freire (2016, p. 100).

No saber “ensinar exige liberdade e autoridade”, a proposição é que a liberdade deve ser amadurecida e requer limites, como revela Freire (2016). Trata-se de um processo responsável. Para que o aluno tenha liberdade, sua autonomia deve ser desenvolvida; conseqüentemente, ele pode ser responsável por suas ações. Uma pedagogia pautada na autonomia, que promova a liberdade, está relacionada a “[...] experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade [...]”, realça Freire (2016, p. 105).

Ainda, a liberdade está ligada à autoridade, pois ser autoridade não é o mesmo que ser autoritário. É indispensável que o professor tome parte, segundo Freire (2016), das discussões de seus alunos, não se omitindo, pois faz parte educar a relação de autoridade e de liberdade.

O saber “ensinar exige tomada consciente de decisões” aponta que a educação é política e promove mudanças na realidade dos alunos. Freire (2016, p. 110) certifica que, “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”, pois é a partir dela que se torna viável demonstrar que mudar é possível. O professor que é agente de mudança, coerente com suas atitudes, competente, que tem esperança, que é alegre, que respeita seus alunos e suas diferenças e tem esperança, sabe o valor que tem para promover as mudanças necessárias (FREIRE, 2017).

O saber “ensinar exige saber escutar” implica que o professor saiba ouvir. Saber escutar é um saber imprescindível ao professor, pois, segundo Freire (2017, p. 111), “somente quem escuta, pacientemente e criticamente o outro, fala com ele [...]”.

Nesse caso, somente o docente que cuidadosamente tem escuta atenta consegue falar e entender seu aluno.

A escuta democrática, esclarece Freire (2016), diz respeito à liberdade definitiva por parte do sujeito de escutar o outro, respeitar os gostos do outro e acolher as diferenças do outro, sempre contemplando uma relação horizontal entre professor e aluno. O docente se importa, se preocupa e se envolve com a fala de seu educando.

No saber “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”, o professor precisa ter suas convicções, refletir sobre suas certezas e estar aberto ao novo. Freire (2016) expõe que é necessário que o docente enfrente o discurso ideológico dominante, que, em geral, potencializa a pobreza de milhões de pessoas, como também resista criticamente à dominação. A resistência a ideologias dominantes dá-se, segundo o autor, quando o docente usa sua escuta atenta com seus alunos e não se fecha em suas verdades, mas respeita as diferenças de seus educandos, fugindo de posições dogmáticas.

No saber “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”, o professor está aberto às curiosidades da vida e aos desafios que ela proporciona. Cabe a ele, então, em sua prática fazer questão de conhecer o contexto social, econômico e geográfico de seu aluno, porque somente assim será possível, de acordo com Freire (2016, p. 134), “[...] tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela”; dessa forma, o diálogo entre educador e educando se torna mais próximo, uma vez que o professor conhece como vive seu aluno.

No saber “ensinar exige querer bem aos educandos”, a prática docente “[...] é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 2016, p. 140). O ser professor une a alegria e o querer bem aos alunos, na constante busca de desenvolver e promover a autonomia do educando.

A educação como uma experiência humana, para Freire (2016), necessita sempre estar pautada em uma experiência com alma, calorosa, com sonhos, com sentimentos e emoções. O professor precisa considerar seu aluno em todos os aspectos, proporcionando uma educação crítica que potencialize a construção de novos conhecimentos. Assim, o discente pode vir a intervir em sua realidade circundante, oportunizando melhorias para a sua comunidade, como também para o mundo.

2.2 SABERES DOCENTES PROPOSTOS POR MORIN

A pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Edgar Morin desenvolveu um livro acolhendo como eixo norteador o repensar a educação para o século XXI. Morin (2011) apresentou uma obra englobando sete saberes basilares para que o docente possa repensar a prática pedagógica de maneira que esta possibilite desenvolver o aluno de maneira integral capacitando-o para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

O livro, intitulado *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, foi lançado no Brasil no ano 2000 e os saberes enunciados por Morin (2011) são: (i) as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; (ii) os princípios do conhecimento pertinente; (iii) ensinar a condição humana; (iv) ensinar a identidade terrena; (v) enfrentar as incertezas; (vi) ensinar a compreensão; (vii) a ética do gênero humano. Segundo Petraglia (2011, p. 130), tais saberes “não se tratam de conteúdos disciplinares específicos, tratam-se de saberes relevantes e necessários ao bem viver”. No Quadro 2, estão elencados os saberes propostos por Morin (2011).

Quadro 2 – Saberes para a educação propostos por Morin (2011).

Autor	Saber
MORIN, Edgar	As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão Os princípios do conhecimento pertinente Ensinar a condição humana Ensinar a identidade terrena Enfrentar as incertezas Ensinar a compreensão A ética do gênero humano

Fonte: Adaptado de Morin (2011).

Esses saberes direcionam o pensar na forma complexa, que une e religa as partes que foram desconectadas do todo, como também o contrário, a fim de superar a visão fragmentada do paradigma conservador, que não acolhe as emergências planetárias e não percebe o ser humano em sua multidimensionalidade. Diante disso, as práticas pedagógicas precisam ser relacionadas em saberes que “[...] vão além dos conhecimentos pedagógicos, disciplinares, didáticos experienciais e curriculares (TARDIF, 1991; GAUTHIER, 1998; PIMENTA, 1999), semeando saberes docentes que serão capazes de religar as diferentes dimensões humanas”, destacam Behrens e Prigol (2019, 2019, p. 75). Assim, os saberes propostos por Morin (2011) possibilitam

ao docente ter conhecimento de como propor práticas docentes que atendam à visão da complexidade, permitindo religar as várias dimensões do ser humano.

2.2.1 As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão

Não há nenhum conhecimento que não esteja atrelado/ameaçado pelo erro e pela ilusão, sendo o maior erro subestimar o problema do erro e a maior ilusão subestimar a ilusão, destaca Morin (2011). A educação do futuro precisa mostrar a direção para o conhecimento, pois este abarca o risco do erro e da ilusão. Em outras palavras, o conhecimento “[...] não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos” (MORIN, 2011, p. 20). Ele não é estático, mas produzido a partir das ações do ser humano sobre o ambiente, contribuindo, assim, para que haja em cada ser humano uma percepção de mundo diferente, podendo resultar em inúmeros erros.

Os erros mentais surgem a partir do dispositivo cerebral, ou seja, quando não é possível distinguir o real do imaginário, o sonho da vigília e o subjetivo do objetivo. Ademais, a própria mente, de maneira inconsciente, tende a selecionar as lembranças que convém ao indivíduo, sendo as desagradáveis apagadas. Dessa forma, a memória, a qual deveria ser fonte de verdade, também está sujeita ao erro e à ilusão. Por sua vez, os erros intelectuais possibilitam a ofuscação de possíveis erros e ilusões inscritos nas teorias, doutrinas e ideologias. Se, por um lado, as teorias aceitam ser refutadas (mesmo com certa resistência), por outro, as doutrinas são teorias fechadas e convencidas de sua verdade, ignorando a possibilidade de existência de erros (MORIN, 2011).

Por fim, os erros da razão permitem criar a distância entre o real e o imaginário, o sonho e a vigília e o subjetivo e o objetivo. A racionalidade é o melhor amparo contra o erro e a ilusão, dividindo-se em dois tipos: a racionalidade construtiva, que elabora teorias coerentes que verificam o caráter lógico da organização teórica, e a racionalização, que se fundamenta em bases mutiladas ou falsas e se nega à contestação de argumentos e à verificação empírica; portanto, uma é aberta e a outra é fechada, afirma Morin (2011).

Na busca pelo conhecimento que permita eliminar o risco ao erro e à ilusão, pode-se pensar em represar a manifestação da afetividade. Pois bem, sabe-se que

os sentimentos de amor, raiva e amizade podem cegar, mas Morin (2011, p. 20) afirma que, no “[...] mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade [...]”. A afetividade pode sufocar o conhecimento, mas também pode deixá-lo mais forte.

Há várias possibilidades de erros e de ilusões, elas são múltiplas e permanentes. De acordo com Morin (2011, p. 30),

[...] aquelas oriundas do exterior cultural e social inibem a autonomia da mente e impedem a busca da verdade; aquelas vindas do interior, encerradas, às vezes, no seio de nossos melhores meios de conhecimento, fazem com que as mentes se equivoquem de si próprias e sobre si mesmas.

Dessa forma, o principal dever da educação é munir homens e mulheres na guerra para a lucidez, uma vez que o conhecimento nunca será pronto e acabado, está sempre em transformação, considerando que precisa ficar atento, pois existem erros e ilusões.

2.2.2 Os princípios do conhecimento pertinente

O problema universal de todo cidadão do século XXI é como terá acesso às informações sobre o mundo e como irá articular e organizar todas elas. Para articular e organizar essas informações, que podem vir a se tornar conhecimento, é necessário que ocorra uma reforma de pensamento, uma reforma paradigmática, conforme alega Morin (2011). Um paradigma, em resumo, “[...] instaura relações primordiais que constituem axiomas, determina conceitos, comanda discursos e/ou teorias. Organiza a organização deles e gera a geração ou a regeneração” (MORIN, 2011, p. 25).

O tratado do Discurso sobre o Método e a necessidade que o conhecimento fosse comprovado, a partir destes princípios, René Descartes (1596-1650), sustentava a ideia da compartimentalização introduzindo a ideia da decomposição para chegar à simplificação, mediante criação de leis, teorias e fórmulas matemática. Essa proposição da ciência baseada na razão foi transportada para a Educação.

O paradigma cartesiano, desenvolvido por Descartes, influenciou a ciência desde o século XVII, o qual teve como fundamento a visão racional e objetiva.

Nesse contexto, a reforma de paradigma proposta por Morin (2011) possibilita que a disjunção ocasionada pelo paradigma cartesiano seja substituída pelo paradigma complexidade que tem como propósito a religação dos saberes, assim religa, agrega e acolhe a visão do todo.

Para que haja a construção de um conhecimento pertinente, a educação deve considerar e tornar evidente o contexto, o global, o multidimensional, o complexo (MORIN, 2011). Ao utilizar a palavra “amor”, por exemplo, ela “muda de sentido no contexto religioso e no contexto profano, e uma declaração de amor não tem o mesmo sentido de verdade se é enunciada por um sedutor ou por um seduzido” (MORIN, 2011, p. 34); dessa forma, é fundamental estabelecer as informações e os dados em seu contexto para que façam sentido.

Já o global “é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional” (MORIN, 2011, p. 34). O todo tem qualidades que não são encontradas nas partes caso elas estejam separadas entre si, da mesma forma que nos seres vivos cada célula (parte) integra a totalidade do patrimônio genético (todo), alega Morin (2011). Outra situação se dá na sociedade, pois ela, como o todo, está presente em cada um dos indivíduos, pela sua linguagem, pelo seu saber, em suas normas e obrigações, como também em cada ponto individual de um holograma, que contém a totalidade da informação (MORIN, 2011). Por fim, Morin (2011, p. 35) esclarece que “cada indivíduo singular contém de maneira ‘hologrâmica’ o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele”.

O ser humano e a sociedade são multidimensionais. Morin (2011, p. 35) menciona que “[...] o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa...”; assim, o conhecimento pertinente necessita reconhecer o caráter multidimensional e nele alocar esses dados, pois essas facetas são indissociáveis do ser humano e da sociedade.

O terceiro componente que o conhecimento pertinente precisa considerar é a visão complexa. A complexidade propõe a religação do que foi separado, destacando Morin (2011, p. 36) que ela é a “[...] união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade”. Como consequência, a educação precisa incentivar a inteligência geral, que deve estar preparada a se referir ao complexo, ao contexto de forma multidimensional e dentro da concepção global. Quanto mais desenvolvida for a inteligência geral, maior será a facilidade de solucionar problemas, visto que o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite ter maior competência particular ou especializada (MORIN, 2011).

A educação precisa promover, de forma natural, que a mente resolva os problemas e utilize a inteligência geral. O uso total dessa inteligência geral pede, segundo Morin (2011, p. 37), “[...] o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar”.

Durante o século XX, houve grandes avanços na área do conhecimento no campo das técnicas, como relata Morin (2011), porém, ao mesmo tempo, houve a produção de cegueiras para os problemas globais, fundamentais e complexos. Essas cegueiras geraram muitos erros e ilusões, começando com a visão reducionista de alguns técnicos, especialistas e cientistas.

2.2.3 Ensinar a condição humana

Os seres humanos precisam se reconhecer em sua humanidade, que é comum a todos, como também reconhecer que a diversidade cultural é característica essencial a tudo que é humano, pois “conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele” (MORIN, 2011, p. 43). Não se pode perceber o ser humano em sua complexidade pelo pensamento que separa e fragmenta; assim, na educação do futuro, é necessário

[...] promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes... (MORIN, 2011, p. 44).

A ideia de um novo universo, no qual a ordem, a desordem e a organização atuam, supera a antiga ideia de ter um universo perfeito e ordenado, pois a humanidade encontra-se “[...] no gigantesco cosmos em expansão, constituído de bilhões de galáxias e de bilhões e bilhões de estrelas”, revela Morin (2011, p. 44).

A Terra nasceu a partir de “[...] detritos cósmicos resultantes da explosão de um sol anterior, e há quatro bilhões de anos a organização viva emergiu de um turbilhão macromolecular em meio a tormentas e convulsões telúricas” (MORIN, 2011, p. 45). Em relação à condição física, Morin (2011, p. 45) relata que “uma porção de substância física organizou-se de maneira termodinâmica sobre a Terra; por meio de

imersão marinha, de banhos químicos, de descargas elétricas, adquiriu Vida”. Dessa forma, os seres humanos são resultados de deslocamentos cósmicos e um pouco de existência solar, sendo, então, seres cósmicos e terrestres. Também é importante lembrar que a Terra não se desenvolveu apenas “[...] em diversas espécies, mas também em ecossistemas em que as predações e devorações constituíram a cadeia trófica de dupla face: a da vida e a da morte” (MORIN, 2011, p. 46).

A hominização é fundamental para a educação voltada à condição humana, pois mostra que a animalidade e a humanidade, quando juntas, estabelecem a condição humana, sendo um novo início conduzido a partir da hominização (MORIN, 2011). O hominídeo, primata, se humaniza; diante disso, “o conceito de homem tem duplo princípio; um princípio biofísico e um psicossociocultural, um remetendo ao outro” (MORIN, 2011, p. 46).

O homem é um ser, segundo Morin (2011, p. 47), “[...] plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição”. Dessa forma, a interação entre os indivíduos produz a sociedade, que se reflete no surgimento da cultura, a qual volta para a sociedade. Portanto, todo ser humano traz consigo características comuns como a parte afetiva, intelectual, mental, subjetiva, psicológica, mas, ao mesmo tempo, possui suas próprias características individuais (afetiva, intelectual, mental, subjetiva, psicológica) (MORIN, 2011).

A visão simplista que define o homem pela racionalidade, técnica, atividades unilaterais e necessidades obrigatórias necessita ser abandonada no século XXI, uma vez que o ser humano é complexo e traz com ele características antagônicas, como: sábio e louco; trabalhador e lúdico; empírico e imaginário; econômico e consumista; prosaico e poético. O homem é múltiplo e composto por muitas influências (MORIN, 2011). Nesse contexto, a educação “deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis” (MORIN, 2011, p. 54), para, assim, todos terem conhecimento e depois consciência de que a condição humana é comum a todos os humanos. Entende-se, com isso, que a diversidade, dos sujeitos, das culturas e dos povos, é muito rica e necessária.

2.2.4 Ensinar a identidade terrena

Vive-se em um mundo em que tudo está interligado e se convive com um nível frenético de informações, que sufocam a capacidade de compreensão. O modo de pensar cartesiano e reducionista influencia e prejudica o desenvolvimento de habilidades de globalizar e contextualizar, sendo exigência da era planetária “pensar sua globalidade, a relação todo partes, sua multidimensionalidade, sua complexidade” (MORIN, 2011, p. 56), para assim poder promover a reforma do pensamento que contempla o global, o contexto, o multidimensional e o complexo.

O planeta exige que se tenha um pensamento universal, consciente da unidade e da diversidade da condição humana, um pensamento que é abastecido pela cultura do mundo (MORIN, 2011). Esse pensamento é a finalidade da educação do futuro, que precisa trabalhar na era planetária para a identidade e a consciência de todos. É preciso destacar que, no século XX, se adentrou na era planetária, mas, desde fins desse século, se convive com o estágio da mundialização. No entanto, quanto mais se está envolvido no mundo, mais difícil é apreendê-lo, esclarece Morin (2011).

A história da humanidade teve início por uma dispersão planetária que “afetou todos os continentes, em seguida entrou, nos tempos modernos, na era planetária da comunicação entre os diversos fragmentos da diáspora humana” (MORIN, 2011, p. 57). Não houve na dispersão da humanidade nenhuma divisão genética entre a espécie humana, de modo que todos têm as mesmas características de humanidade, porém se tem uma “extraordinária diversidade de línguas, culturas, destinos, fontes de inovação e de criação em todos os domínios”, esclarece Morin (2011, p. 57). Sendo assim, a diversidade é a maior riqueza da humanidade.

A planetarização desenvolveu-se a partir dos subsídios da civilização europeia aos outros continentes, levando armas, técnicas, entrepostos, zonas de penetração (MORIN, 2011). A indústria e a técnica, o progresso econômico e o desenvolvimento das comunicações passaram a ser conhecidos pelo mundo. Na metade do século XIX, o fluxo imigratório no mundo foi expressivo; já no século XX, a planetarização provocou no mundo duas guerras mundiais e duas crises econômicas mundiais, relata Morin (2011). O mundo se tornou um todo, “assim como cada ponto de um holograma contém a informação do todo do qual faz parte, também, doravante, cada indivíduo recebe ou consome informações e substâncias oriundas de todo o universo” (MORIN, 2011, p. 58). Sem dúvida, a mundialização uniu o mundo, mas também o dividiu. O

“próprio desenvolvimento criou mais problemas do que soluções e conduziu à crise profunda de civilização que afeta as prósperas sociedades do Ocidente”, segundo Morin (2011, p. 60). As diferenças econômicas e sociais no mundo são discrepantes, percebendo-se “uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva, moral...” (MORIN, 2011, p. 60).

O século XX abarcou duas grandes tragédias: a primeira veio das guerras e do fanatismo e a segunda, da racionalização, que não validou o corpo, os sentimentos, a alma, que ignorou o indivíduo (MORIN, 2011), sendo preciso resgatar o papel humano na Terra e unir o planeta. A união planetária “[...] pede a consciência e um sentimento de pertencimento mútuo que nos una à nossa Terra, considerada como primeira e última pátria”, afirma Morin (2011, p. 66), visto que todos têm identidade genética, afetiva, cerebral, social e cultural, sendo produtos da Terra; desde o século XX, todos os humanos vivem problemas de vida e de morte e estão juntos no mesmo grupo de destino planetário (MORIN, 2011).

Por isso, é fundamental aprender a “ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos” (MORIN, 2011, p. 66). Ainda, é necessário inscrever

- *a consciência antropológica*, que reconhece a unidade na diversidade;
- *a consciência ecológica*, isto é, a consciência de habitar, com todos os seres mortais, a mesma esfera viva (biosfera): reconhecer nossa união consubstancial com a biosfera conduz ao abandono do sonho prometeico do domínio do universo para nutrir a aspiração de convivibilidade sobre a Terra;
- *a consciência cívica terrena*, isto é, da responsabilidade e da solidariedade para com os filhos da Terra;
- *a consciência espiritual da condição humana* que decorre do exercício complexo do pensamento e que nos permite, ao mesmo tempo, criticar-nos mutuamente e autocriticar-nos e compreender-nos mutuamente (MORIN, 2011, p. 66, grifo do autor).

Assim, é possível unir as práticas familiares, regionais, nacionais e integrá-las no universo, não mais as separando. A disjunção deve ser substituída pela sabedoria de viver juntos. Nesse contexto, a educação tem o objetivo de continuação da vida, não visando apenas ao progresso, mas precisando “civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade” (MORIN, 2011, p. 68).

2.2.5 Enfrentar as incertezas

No decorrer da história, seguiram-se determinantes econômicas, sociológicas e outras, porém “[...] estas encontram-se em relação instável e incerta com acidentes e imprevistos numerosos, que fazem bifurcar ou desviar seu curso”, esclarece Morin (2011, p. 69), pois o futuro é aberto e imprevisível. As incertezas nos processos ocorrem e não há como contê-las. Nesse sentido, o autor seleciona algumas incertezas pelas quais a humanidade não pensava que passaria: revolução comunista (1917), duas guerras mundiais (1914 e 1939), crise econômica com a quebra da bolsa de Wall Street (1929) e outras tantas situações ocorridas ao longo do século.

De acordo com Morin (2011, p 70), quando surge algo novo, ele “[...] não pode ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não haveria criação”. As inovações surgem como desvios no que se tem como “normal”, até que essa inovação se prolifere, se desenvolva, vire tendência e se transforme em uma nova normalidade. Assim, para que as inovações aconteçam, o sistema “normal” tem de ser desorganizado e depois reorganizado: “[...] não há evolução que não seja desorganizadora / reorganizadora em seu processo de transformação ou de metamorfose” (MORIN, 2011, p. 72).

As destruições podem trazer novos desenvolvimentos, como o capitalismo, que destruiu as civilizações tradicionais (MORIN, 2011). De fato, a história ao longo dos séculos não teve um caminhar linear, mas conheceu “turbulências, bifurcações, desvios, fases imóveis, êxtases, períodos de latência seguidos de virulências [...]”, afirma Morin (2011, p. 72). Sendo assim, a história é um conjunto de ordem, desordem e organização, precisando-se substituir o olhar o universo apenas como uma ordem impecável. Isso porque se vive em um mundo em que tudo está ligado, as mudanças são frequentes e os valores são ambivalentes, sendo necessário aprender a enfrentar as incertezas, explica Morin (2011).

Enfrentar a incerteza do que é real, a realidade, tem a ver com a percepção individual de realidade, uma vez que “as ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade, que podem traduzir de maneira errônea” (MORIN, 2011, p. 74). Assim, é importante ser realista na forma complexa, “[...] compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real” (MORIN, 2011, p. 74), revelando a realidade antes de acreditar que o que está acontecendo seja real.

Na mesma perspectiva, enfrenta-se a incerteza do conhecimento, sendo este “[...] uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro”, revela Morin (2011, p. 75). As piores ilusões são encontradas nas certezas das doutrinas, dos dogmas, na intolerância; assim, o incerto possibilitou a oportunidade de se ter um conhecimento pertinente, como uma “navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (MORIN, 2011, p. 75).

Por último, enfrentam-se as incertezas e a ecologia da ação. Quando se decide por algo, uma escolha é realizada e nada mais é que uma aposta, na qual há a consciência do risco e da incerteza, pois qualquer decisão ou escolha feita está sujeita à interação do meio ambiente (MORIN, 2011). Dessa forma, a ecologia da ação “leva em consideração a complexidade que ela supõe, ou seja, o aleatório, o acaso, a iniciativa, a decisão, o inesperado, o imprevisto, a consciência de derivas e transformações” (MORIN, 2011, p. 74). Portanto, nenhuma ação está segura de acontecer como idealizada, havendo situações em que será necessário anular a ação inicial por alguma gerada de um motivo maior. Em suma, a ecologia da ação convida “[...] não à inação, mas ao desafio que reconhece seus riscos e à estratégia que permite modificar, até mesmo anular, a ação empreendida”, explica Morin (2011, p. 78).

Há dois meios efetivos de enfrentar a incerteza da ação: o primeiro é estar consciente da aposta feita quando se toma alguma decisão e o segundo recorre à estratégia. Diante disso, a resposta para enfrentar as incertezas, segundo Morin (2011, p. 79),

[...] é constituída pela escolha refletida de uma decisão, a consciência da aposta, a elaboração de uma estratégia que leve em conta as complexidades inerentes às próprias finalidades, que possa se modificar durante a ação em função dos imprevistos, informações, mudanças de contexto e que possa considerar o eventual torpedeamento da ação, que teria tomado uma direção nociva.

Assim, percebe-se que toda oportunidade abarca algum risco, cabendo ao indivíduo reconhecer e saber lidar com ele. Deve-se, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo incerto.

2.2.6 Ensinar a compreensão

O mundo foi invadido pelos celulares, computadores, internet, entre outros mecanismos que permitem e facilitam a compreensão da comunicação, porém a incompreensão permanece. Uma vez que a compreensão se tornou essencial para os humanos, a educação do futuro tem a missão de “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”, relata Morin (2011, p. 81).

O problema da compreensão é dividido em dois pontos. O primeiro “[...] é o da compreensão entre humanos, os encontros e relações que se multiplicam entre pessoas, culturas, povos de diferentes origens culturais” (MORIN, 2011, p. 81), enquanto o segundo é o das relações individuais, “[...] das relações particulares entre próximos. Estas estão cada vez mais ameaçadas pela incompreensão [...]” (MORIN, 2011, p. 81). Essa proximidade pode criar agressividades, ciúmes e mal-entendidos, até mesmo nos ambientes que aparentemente são mais intelectualmente evoluídos, relata Morin (2011).

Somente a comunicação não garante compreensão. Consoante Morin (2011, p. 82), caso uma informação seja “[...] bem transmitida e compreendida, traz inteligibilidade, condição primeira necessária, mas não suficiente, para a compreensão”. Nesse sentido, o autor apresenta duas formas de compreensão: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. Para ele, compreender significa “intelectualmente apreender em conjunto, *com-prehendere*, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno)” (MORIN, 2011, p. 82). No caso da compreensão intelectual, ela transita pela explicação e pela inteligibilidade, bastante, para ela, a explicação. Já para a compreensão humana, a explicação é insuficiente, pois ela abarca um conhecimento de pessoa a pessoa. Sendo o sujeito percebido como alguém que se identifica com o outro, compreender inclui absolutamente “[...] um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade” (MORIN, 2011, p. 82).

Há grandes obstáculos para as duas compreensões, a exemplo do egocentrismo, que cultiva o *self-deception*, que, segundo Morin (2011, p. 84), é

[...] um jogo rotativo complexo de mentira, sinceridade, convicção, duplicidade, que nos leva a perceber de modo pejorativo as palavras ou os

atos alheios, a selecionar o que lhes é desfavorável, eliminar o que lhes é favorável, selecionar as lembranças gratificantes, eliminar ou transformar o desonroso.

Realmente, não compreender a si mesmo leva a não compreender o próximo, tornando-se inflexível com as angústias e limitações do outro – a incompreensão se expande como um câncer atualmente (MORIN, 2011). Outros obstáculos são “[...] o egocentrismo, o etnocentrismo, o sociocentrismo, que têm como traço comum se situarem no centro do mundo e considerar como secundário, insignificante ou hostil tudo o que é estranho ou distante” (MORIN, 2011, p.83). A causa e a consequência das piores incompreensões provenientes tanto do etnocentrismo quanto do sociocentrismo são, conforme Morin (2011, p. 85),

[...] as ideias preconcebidas, as racionalizações com base em premissas arbitrárias, a autojustificação frenética, a incapacidade de se autocriticar, os raciocínios paranoicos, a arrogância, a recusa, o desprezo, a fabricação e a condenação de culpados.

Dessa forma, no que se refere ao grupo de incompreensões, a intelectual e a humana, a individual e a coletiva concebem maiores obstáculos para melhorar a relação entre as pessoas, os povos, os grupos e as nações, explica Morin (2011).

A ética da compreensão demanda que se compreenda a incompreensão; trata-se da arte de viver, pois se exige compreender de forma desinteressada, o que solicita grande esforço, visto que não se pode esperar nenhuma reciprocidade, conforme relata Morin (2011). Então, aprende-se a “compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas” (MORIN, 2011, p. 87). A compreensão beneficia o pensar bem, que permite entender o comportamento humano, suas questões objetivas e subjetivas, e a introspecção, que é o autoexame permanente, pois entende-se que os seres são frágeis, carentes, cometem erros e todos precisam de compreensão recíproca. Realizar esse autoexame permite, então, que “não assumamos a posição de juiz de todas as coisas” (MORIN, 2011, p. 87); a compreensão traz consigo a compaixão ao próximo.

Em suma, compreender é, ao mesmo tempo, o meio e o fim da comunicação humana; o mundo necessita da compreensão mútua. A respeito, Morin (2011, p. 91) afirma que “[...] o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades [...]”, sendo responsabilidade da educação do futuro realizar essa reforma.

2.2.7 A ética do gênero humano

Indivíduo, sociedade e espécie são elementos inseparáveis e coprodutores, eles se apoiam, se nutrem e se reúnem. Cada um desses princípios é o meio e o fim do outro (MORIN, 2011).

A antropoética, ou seja, a ética própria da humanidade, está apoiada no indivíduo, na sociedade e na espécie, surgindo desses três elementos a consciência e o espírito propriamente humano. Assim, para Morin (2011, p. 94), a antropoética prepara para assumir a tarefa antropológica do novo século, que inclui:

- trabalhar para a humanização da humanidade;
- efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida;
- alcançar a unidade planetária na diversidade;
- respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo;
- desenvolver a ética da solidariedade;
- desenvolver a ética da compreensão;
- ensinar a ética do gênero humano.

De acordo com Morin (2011, p. 94), a ética compreende “a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária. [...], mas também aposta no incerto. Ela é consciência individual além da individualidade”. Assim, para que haja o desenvolvimento da antropoética, é necessária a regeneração da solidariedade e da responsabilidade, sendo essa regeneração possível somente se houver uma renovação democrática, que pressupõe a regeneração do civismo, o que envolve práticas fundamentais para a vida coletiva para promover a harmonia e a satisfação de todos (MORIN, 2011).

Embora existam e se agravem as dominações, as opressões e as brutalidades no mundo, não há soluções estabelecidas, mas há melhorias possíveis, como revela Morin (2011). Tais soluções devem ser tratadas de maneira multidimensional, buscando “[...] civilizar cada um de nós, nossas sociedades, a Terra” (MORIN, 2011, p. 101), assim como diminuir a degradação no mundo, “sós e em conjunto com a política do homem, a política de civilização, a reforma do pensamento, a antropoética, o verdadeiro humanismo, a consciência da Terra-Pátria” (MORIN, 2011, p. 101).

Por muito tempo ainda, o propósito do planeta será expandir e ter a livre expressão dos indivíduos, o que também pressupõe a evolução da relação entre indivíduo e sociedade, no sentido democrático, como também da relação entre indivíduo e espécie, no sentido da realização desta, ou seja, a relação recíproca entre

indivíduo, sociedade e espécie (MORIN, 2011). Diante disso, Morin (2011) revela que as pessoas têm a chave para abrir as portas para um futuro melhor.

2.3 SABERES PROFISSIONAIS NA DOCÊNCIA, SEGUNDO TARDIF

Os saberes docentes são construídos ao longo do tempo de vida de um docente, podendo ocorrer antes, durante e/ou depois da sua formação inicial e continuada, gerando um conjunto de múltiplas aprendizagens. Segundo Tardif (2014, p. 36), esses conhecimentos são definidos como saberes plurais, pois são “[...] saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O autor destaca que esses saberes também se originam da vida pessoal e profissional do docente e a partir da relação que estabelece com seus alunos e colegas de trabalho. No Quadro 3, estão descritos os saberes gerais propostos por Tardif (2014).

Quadro 3 – Saberes docentes propostos por Tardif (2014).

Autor	Saber
TARDIF, Maurice	<p>O saber dos professores em seu trabalho Os saberes docentes Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) Os saberes disciplinares Os saberes curriculares Os saberes experienciais</p> <p>Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério Modelo tipológico do saber, com base em fontes sociais de aquisição do saber e modos de integração no trabalho docente: Os saberes dos professores - Saberes pessoais dos professores - Saberes provenientes da formação escolar anterior - Saberes provenientes da formação profissional para o magistério - Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho - Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola</p> <p>Oito tipos de ação na educação Saber oriundo do mundo vivido, saber cotidiano, senso comum Saber “estético” Saber técnico-científico axiologicamente neutro Saber estratégico calculador Saber normativo Saber cotidiano, saber comum, saber na ação Saber como consciência de si ou autorreflexão Saber argumentar</p> <p>Saberes profissionais Os saberes profissionais dos professores são temporais Os saberes profissionais dos professores são heterogêneos Os saberes profissionais dos professores são personalizados e situados Os saberes profissionais dos professores carregam as marcas do ser humano</p>

Fonte: Adaptado de Tardif (2014).

Os saberes profissionais, na perspectiva de Tardif (2014), são heterogêneos, temporais, personalizados e situados conforme a realidade vivida e, principalmente, trazem as marcas do ser humano. Quatro diferentes tipos são indicados pelo autor: (i) os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); (ii) os saberes disciplinares; (iii) os saberes curriculares; (iv) os saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional, para Tardif (2014, p. 37), consistem no “[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. Eles são investigados nas instituições de formação inicial e continuada, incluindo as licenciaturas e os cursos. No entanto, o docente também precisa obter saberes pedagógicos de “saber-fazer”, que se constitui na apropriação de conhecimento de várias concepções de ensino, conhecendo as técnicas e métodos de ensino (TARDIF, 2014).

Os saberes disciplinares são definidos como aqueles que

[...] correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos (TARDIF, 2014, p. 38).

Eles estão presentes desde o começo da formação do professor, sendo cada vez mais aprofundados, e abrangem diferentes campos do conhecimento, sendo elaborados ao longo da vida humana cientificamente.

Já os saberes curriculares são apresentados por Tardif (2014, p. 38) “[...] sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar”. Abarcam desde os objetivos estabelecidos no plano de ensino até os mecanismos de avaliação, formalizando todos os passos e elementos que fazem parte do processo educativo de uma escola.

Finalmente, o saber experiencial, de acordo com Tardif (2014), tem uma posição de destaque em relação aos demais, pois é construído ao longo da prática dos professores em seu cotidiano, emergindo das experiências, vivências e desafios em sua vida profissional. Os saberes experienciais são muito significativos, uma vez que o profissional passou a aprender por meio deles, ou seja, as experiências vivenciadas na prática contribuem significativamente na construção do conhecimento

e da identidade profissional dos professores. Tardif (2014, p. 48) destaca que esse saber é a cultura docente em ação, constituindo “[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”.

O saber da experiência permite ao professor manter o controle, pois o docente, no cotidiano da profissão, vive situações que requerem habilidades e improvisações. Por mais que as situações não sejam iguais, elas têm entre si proximidades; assim, o professor consegue criar estratégias e soluções para lidar com essas circunstâncias no decorrer da profissão, desenvolvendo o *habitus* particular da docência, que contempla “[...] certas disposições adquiridas na e pela prática real, que lhe permitirão justamente enfrentar as condicionantes e imponderáveis da profissão” (TARDIF, 2014, p. 49). O autor acrescenta que o *habitus* pode se tornar um estilo de ensino, com estratégias adquiridas na e pela prática real, que se manifestam a partir de um saber-ser e um saber-fazer pessoal e profissional que são validados pelo dia a dia do professor. Trata-se de um conjunto de vida pessoal, improvisação e habilidade pessoal, que permite ao professor encarar as condicionantes da profissão.

O docente não trabalha sozinho, pois sua prática é realizada em uma rede de interações, com seus pares e demais profissionais de trabalho, que partilham seus saberes, estratégias próprias e situações cotidianas entre si, dividindo

[...]uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. A colaboração entre os professores de um mesmo nível de ensino constrói um material ou elaboram provas juntos e as experiências de *team-teaching* também fazem parte da prática de partilha de saberes entre os professores (TARDIF, 2014, p. 53).

As decisões que os professores tomam no que diz respeito às suas ações são diretamente influenciadas pelas relações que estabelecem “[...] ao longo de sua vida, na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social, bem como a interação estabelecida com alunos, colegas de profissão e também nas instituições de formação” (CARDOSO; DEL PINO; DORNELES, 2012, p. 4); por mais que se considere que ele atue sozinho, todas essas influências impactam em sua carreira. Dessa forma, para Tardif (2014), os saberes profissionais são originados de várias formas e só poderão ser entendidos se forem respeitados todos os aspectos envolvidos na ação docente.

Os professores, em geral, demonstram necessidade de compartilhar experiências com os colegas de trabalho e destacam que as reuniões pedagógicas ou congressos são importantes locais para realizar trocas. Em complemento, Tardif (2014, p. 53) afirma que os outros saberes (disciplinares, curriculares e da formação profissional) não são rejeitados pelos docentes, pois

[...] eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-se, porém, em categorias de seu próprio discurso [...] os professores retraduzem sua formação e adaptam à profissão eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhes de uma maneira ou de outra.

Os saberes da experiência, consoante Tardif (2014, p. 53), permitem que o professor reveja seus saberes, pois

[...] a experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Considerando as experiências, as formações e os conhecimentos que o profissional agrega na construção dos seus saberes, surge a importância de se pensar em qual processo investir para que eles possam ser acrescentados e contribuir para a sua prática. Por serem plurais, os saberes docentes tratam de vários elementos que englobam sua formação e, principalmente, sua prática. A respeito, Behrens (2009, p. 179) explica que os saberes no trabalho do professor são fundamentais, pois

[...] são concebidos e entendidos dentro do âmbito do ofício e da profissão. Os saberes estão intimamente relacionados com a pessoa e com a identidade do docente, porque eles advêm da experiência vivenciada do professor, de sua formação, de suas relações com seus pares e da sua atuação com os alunos.

Um modelo tipológico é apresentado por Tardif (2014), com o objetivo de identificar e classificar os saberes dos docentes, para atender as demandas dos pluralismos do saber profissional, associando a ele o lugar em que o docente trabalha, os instrumentos e a experiência, além de suas fontes sociais de aquisição e modos de integração no trabalho docente.

Quadro 4 – Caracterização complementar dos saberes dos professores.

Autor	Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
TARDIF, Maurice	Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação, no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
	Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e socialização pré-profissionais
	Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estagiários, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores
	Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas

Fonte: Elaborado pela autora com base em TARDIF, Maurice (2014, p. 63).

Os saberes descritos no Quadro 4 são utilizados pelos professores no contexto da profissão e dentro da sala de aula, de acordo com Tardif (2014). São vários os saberes dos docentes que não são elaborados e produzidos diretamente por eles, pois alguns são anteriores ao exercício da docência ou situados fora do trabalho diário. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 64) esclarece que “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc”. Portanto, os saberes estão interligados e, por meio dessa ligação, é possível sempre desenvolvê-los.

Sendo assim, a profissão docente, conforme Tardif e Lessard (2017), pode ser considerada um ofício diferente das demais profissões, uma vez que a realização se dá com seres humanos, sendo um trabalho participativo, que se baseia em conceitos abstratos, como a didática, a pedagogia, o conhecimento, entre outros. Por outro lado, Tardif e Lessard (2017, p. 25) ressaltam que, por mais que a escola seja um ambiente “diferente” das demais profissões, ainda está muito presente o modelo industrial, podendo-se “[...] dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas”. Dessa forma, é fundamental levar em conta, como já mencionado, o dia a dia do professor dentro da escola, o tempo de magistério, a quantidade de alunos

que o docente tem, como também os relacionamentos e tensões que acontecem no cotidiano escolar.

2.4 SABERES DOCENTES SEGUNDO GAUTHIER E SEUS COLABORADORES

Com relação à temática, Gauthier (2013) e seus quatro colaboradores Stéphane Matineau, Jean-François Desbiens, Annie Malo e Denis Simarda, apresentam uma classificação chamada reservatório de saberes, descrita no Quadro 5. Para eles, é necessário reconhecer a docência como profissão com características e saberes próprios, sendo o professor responsável por gerir as condições de aprendizagem dos estudantes.

Quadro 5 – Saberes docentes propostos por Gauthier *et al.* (2013).

Autor	Saber
GAUTHIER, Clermont <i>et al.</i>	Saberes disciplinares: a matéria Saberes curriculares: o programa Saberes das ciências da educação Saberes da tradição pedagógica: o uso Saberes experienciais: a jurisprudência particular Saberes da ação pedagógica: o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada

Fonte: Adaptado de Gauthier *et al.* (2013).

O ensino é um ofício universal que tem um papel fundamental na sociedade atual, mas infelizmente se sabe muito pouco sobre os fenômenos que são essenciais para ele, como alertam Gauthier *et al.* (2013). Os autores recorrem à sentença do oráculo Delfos, “conhece-te a ti mesmo”, para destacar que os docentes devem identificar e construir sua identidade; nessa direção, definem seus saberes, habilidades e as ações que necessitam tomar no exercício da docência. Dessa forma, Gauthier *et al.* (2013) acreditam que investir em uma pesquisa de repertório de conhecimento sobre o ensino permite superar um paradigma conservador e enfrentar dois empecilhos que sempre se apresentam na pedagogia: de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício.

Assim como o senso comum produz as ideias necessárias para que uma pessoa ensine outra pessoa, os professores dentro da sala de aula constroem os saberes necessários para o ofício de ensinar. Gauthier *et al.* (2013, p. 20) explicam que, “[...] na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizada há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos nesse ofício”. Destacam que não se pode mais manter o ensino em uma espécie de “cegueira conceitual”, pois, como o senso comum estabeleceu essas ideias de que, para ensinar, basta conhecer o conteúdo ou

ter talento, seguir apenas a intuição, ter experiência e ter cultura, tornou-se um ofício sem saberes.

Os saberes sem ofício são originados dos centros acadêmicos; no entanto, segundo os autores, muitos deles foram produzidos sem considerar a realidade do magistério, simplificando o ato de ensinar, não correspondendo mais à verdadeira necessidade do professor na sua prática pedagógica. Para Gauthier *et al.* (2013, p. 27),

assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula.

Na perspectiva de um “ofício sem saberes” ou “saberes sem ofício” em direção a um “ofício feito de saberes”, Gauthier *et al.* (2013) apresentam uma classificação de saberes docentes chamados reservatório de saberes, já descritos no Quadro 5, que auxiliam o professor a responder às situações do cotidiano escolar. Eles dão destaque ao saber da ação pedagógica, por ser um saber específico da classe de professores, explicando que é “muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 28). A contribuição dos autores torna-se relevante para destacar os saberes.

O saber disciplinar refere-se “aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 29). Sendo assim, os professores não participam da produção dos saberes disciplinares, sendo sua função extrair o saber produzido pelos pesquisadores e ensiná-lo aos seus alunos. Gauthier *et al.* (2013, p. 29) destacam que é imprescindível que o professor conheça o conteúdo que irá ensinar, uma vez que “[...] não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina”, os autores também salientam que o docente deve conhecer a história da disciplina e seu contexto, sua estrutura, analogias e metáforas utilizadas ao ensinar a matéria, conhecimentos que influenciam na aprendizagem dos alunos.

Os saberes curriculares, na perspectiva de Gauthier *et al.* (2013), são os programas de ensino. Em geral, a escola seleciona e organiza saberes produzidos pela ciência e os transforma em programas de ensino. No Brasil, “esses programas são transformados pelas editoras em manuais e cadernos de exercícios que, uma vez aprovados pelo Estado, são utilizados pelos professores” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 31). Os autores explicam que, por mais que os docentes não influenciem a construção desses programas, conhecê-los faz parte de seus saberes, pois eles auxiliam como guia para o planejamento e avaliação docente.

Sobre os saberes das ciências da educação, são conhecimentos que os professores adquirem em sua formação ou em seu trabalho que não diretamente os auxiliam a ensinar, mas o ajudam a entender a escola, como ela funciona e se organiza, assim como a própria função docente. Esses saberes diferenciam o professor de outras pessoas, que não estão dentro da escola trabalhando, apenas sabem como é uma escola pelo fato de já a terem frequentado. Gauthier *et al.* (2013, p. 31) afirmam que o professor deve conhecer muito bem a instituição em que trabalha:

Em suma, [o professor] possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente.

Faz parte do reservatório de saberes a tradição pedagógica, que se refere às representações que cada docente tem da escola, professores, alunos, entre outros. De acordo com Gauthier *et al.* (2013, p. 32), essa tradição pedagógica

[...] é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo de consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmos de ter frequentado um curso de formação de professores na universidade.

Essas representações são construídas e podem também ser modificadas pelo saber experiencial e validadas ou não pelo saber da ação pedagógica, como destacam Gauthier *et al.* (2013).

Os saberes experienciais estão relacionados às experiências/conhecimentos individuais que os professores constroem ao longo de suas trajetórias no magistério. Consoante Gauthier *et al.* (2013), essas experiências se tornam a regra e se

transformam por meio de muitas atitudes rotineiras. O professor realiza julgamentos privados,

[...] elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 33).

Assim, o docente pode dar explicações de situações que está vivendo, imaginando que essa é a melhor maneira de agir e, ao mesmo tempo, não considerando existir outra explicação para ela, por exemplo. A questão principal defendida pelos autores é que “o que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são certificados por meio de métodos científicos” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 33). Eles esclarecem que os saberes experienciais, para serem reconhecidos como saberes da profissão docente, devem ser validados por métodos científicos.

O saber da ação pedagógica, segundo Gauthier *et al.* (2013, p. 33), é “o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula”. De acordo com os autores, no campo da pedagogia, o saber é praticamente privado e não passa por qualquer validação científica, como nas outras profissões. Isso porque, na profissão docente, se elabora uma espécie de jurisprudência privada, com vários truques, os quais os professores imaginam que está dando certo. A questão é que essa jurisprudência não chega ao conhecimento público para poder ser testada e validada; essa falta de validação atrapalha o reconhecimento da profissão docente, como esclarecem Gauthier *et al.* (2013), que também afirmam que o saber da ação pedagógica contribui imensamente para o aprimoramento da prática do professor, porém é o saber menos desenvolvido no reservatório de saberes, apesar de ser o mais necessário na profissionalização do ensino.

Para Gauthier *et al.* (2013, p. 34), “não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”. A falta de validação desse saber permite que o professor, para fundamentar suas ações, continue recorrendo à “[...] experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar

limitações importantes, mas que também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum” (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 34). Conforme os autores, com a distância entre teoria e prática, os professores não reconhecerem os saberes específicos da profissão, que, em geral, não estão dentro da universidade, pois são situações que poderiam ser resolvidas colocando em evidência o saber da ação pedagógica.

2.5 IDENTIDADE E SABERES DA DOCÊNCIA, SEGUNDO PIMENTA

A perspectiva dos estudos de Pimenta (2012) sobre os saberes se fundamenta na necessária consolidação da identidade profissional do professor e aproximação da formação inicial e continuada ao seu contexto de vida e de trabalho. Segundo a autora, para saber ensinar, há três saberes que são imprescindíveis, descritos no Quadro 6.

Quadro 6 – Saberes docentes propostos por Pimenta (2012).

Autor	Saber
PIMENTA, Selma Garrido	<p>Saberes da experiência: decorrentes de memórias, como dos bons ou maus professores, no tocante ao domínio de conteúdo e/ou didático, ou significativos no aspecto humano. Da mesma forma, os alunos têm conhecimento sobre o contexto do ambiente educacional de suas próprias vivências, na condição de alunos ou até como professores, no caso daqueles formados no magistério e que atuam como docentes. Memórias como professores de sua ação e reflexão na prática.</p> <p>Saberes do conhecimento: dizem respeito a compreender o significado desse conhecimento na sociedade; a compreender a diferença entre conhecimento e informação; a saber trabalhar com o conhecimento: classificar, analisar e contextualizar; têm a ver com inteligência, consciência e sabedoria, entender a relação entre conhecimento e poder; faz referência a saber trabalhar com conhecimento científico e tecnológico.</p> <p>Saberes pedagógicos: são aqueles que resultam da relação entre o conhecimento adquirido, os saberes da experiência e os conteúdos específicos. O contexto muda e isso desafia o professor a reinventar a sua forma de atuar, assim como suas concepções a respeito do ensinar e do aprender. Formam-se a partir da relação de complementaridade entre a teoria e a prática.</p>

Fonte: Adaptado de Pimenta (2012).

No curso de formação de professores, é esperado que o aluno, no decorrer da graduação, desenvolva habilidades, conhecimentos e valores que lhe permitam construir permanentemente seu saber-fazer docente, a partir dos desafios e necessidades que o cotidiano escolar venha a exigir, destaca Pimenta (2012). Também é esperado que ele mobilize seus conhecimentos sobre a teoria da educação e a realidade escolar para que desenvolva a capacidade de investigar sua própria atividade e assim, a partir dela, construir e transformar seu saber-fazer docente, com o objetivo de construir a sua identidade como professor.

A identidade do docente não é um elemento permanente externo que possa ser adquirido, mas um processo de construção do sujeito ao longo da vida. Segundo Pimenta (2012, p. 19), a identidade do professor se constrói, “a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”. Como relata a autora, o confronto entre teoria e prática e a elaboração de novas teorias também intervêm na identidade do professor, assim como o que o docente entende sobre a sua atividade dentro do contexto escolar, o que envolve seus valores, sua história de vida, como o professor se situa no mundo, seus saberes, suas angústias e anseios, como também as relações que têm com os outros professores dentro da escola, sindicatos ou outros grupos da classe docente.

Ao abordar os saberes docentes, Pimenta (2012) se refere à construção da identidade do professor e esclarece que depende da mobilização dos saberes, tratando-se de um importante passo para a construção da identidade profissional do professor. A autora indica que ele inclui três categorias de saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência são divididos em dois níveis: os que antecedem o curso de formação de professores, sobre o que é ser professor, e os produzidos no cotidiano escolar. Antes de iniciar a graduação em alguma licenciatura, o estudante traz as experiências que viveu durante a vida escolar, que refletem “quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana” (PIMENTA, 2012, p. 20). A autora destaca que os alunos também sabem sobre o ser professor, por meio das mudanças históricas da profissão, sobre a não valorização social e financeira da classe de professores e as “dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação” (PIMENTA, 2012, p. 20). Assim, o curso de formação de professores contribui para a passagem do estudante, que vê o professor como aluno, para o se ver como docente, auxiliando na construção da sua identidade profissional, para a qual os saberes das experiências não bastam.

O outro nível do saber da experiência está relacionado aos saberes que o professor produz no cotidiano escolar, “num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 2012, p. 20). Esse saber proporciona a reflexão sobre a própria prática docente.

Os alunos, quando finalizam a graduação, se tornam professores de conteúdos específicos (matemática, língua portuguesa, física, entre outras áreas do conhecimento) e, de modo geral, concordam que, para ensinar bem, precisam ter conhecimento específico sobre o conteúdo de sua disciplina. Esse conhecimento significa “estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”, explica Pimenta (2012, p. 22).

A importância atribuída ao professor e à escola pela sociedade é fundamental para que o conhecimento seja apresentado, ensinado e utilizado pelo aluno. Esses elementos têm um grande trabalho a alcançar com as crianças e os jovens, no sentido de “proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano” (PIMENTA, 2012, p. 22). Nessa perspectiva, entende-se que a educação é um processo de humanização que acontece na sociedade, com o objetivo de tornar as pessoas participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Já a educação escolar é baseada no trabalho do professor e do aluno, visando a “contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora” (PIMENTA, 2012, p. 23), ou seja, para preparar essas crianças e jovens para a sociedade atual, é necessário que o professor tenha preparação técnica, científica e social. Pimenta (2012) esclarece que o aluno precisa trabalhar os conhecimentos científicos, tecnológicos e, dessa forma, desenvolver habilidades para operar, rever e reconstruir, com sabedoria, tais conhecimentos. Todo esse processo exige que ele analise, confronte e contextualize esses saberes.

Dentre os saberes para construir a identidade do professor, Pimenta (2012) propõe o saber pedagógico, que tem como foco a prática como ponto de partida e de chegada. Esse saber precisa ser reinventado a partir da prática social de ensinar. Ao considerar a “prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores”

(PIMENTA, 2012, p. 25); assim, o curso de formação de professores terá a possibilidade de tomar a prática real como referência para a formação dos futuros docentes. Nesse sentido, a autora afirma que o curso de formação de professores propicia consciência e sensibilidade social, educando os futuros professores como “intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia” (PIMENTA, 2012, p. 31).

Esses saberes estão relacionados com o saber ensinar e devem estar “dimensionados com a concepção de rompimento da dimensão tradicional e fragmentada do ensino, utilizando-se de novos métodos, e de novas formas de organizar o currículo e a escola” (BARBOSA NETO; COSTA, 2016, p. 18). A construção dos saberes pedagógicos se dá quando os professores entram em contato com os saberes sobre a educação e a pedagogia, encontrando instrumentos para se questionar e alimentar suas práticas, sempre os confrontando, permitindo, assim, construir saberes a partir das suas necessidades reais.

Entende-se que há necessidade de uma formação docente que promova o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como das instituições formadoras, visto que a formação docente precisa acontecer continuamente, por meio de um trabalho coletivo, a fim de provocar a ressignificação da identidade do professor.

2.6 SABERES DOCENTES PROPOSTOS POR SHULMAN

As pesquisas sobre formação inicial de professores destacam uma importante problemática relacionada aos cursos de licenciatura, cujo foco de maior intensidade é voltado à área de conhecimentos específicos das disciplinas, dando menor ênfase aos conhecimentos pedagógicos, o que acaba ocasionando uma fragmentação na formação docente, revela Romanowski (2016). Segundo essas investigações, os cursos são estruturados a partir da separação entre fundamentação teórica e iniciação profissional realizada no estágio, podendo ocorrer nas instituições formadoras e no exercício profissional.

As universidades, em geral, não reconhecem como prioridade a formação do professor, pois há uma predominância da teoria como guia da ação nas propostas curriculares dos cursos e no desenvolvimento das disciplinas. No que tange à prática da formação, há a limitação de uma aplicação dos conhecimentos teóricos e pedagógicos durante as aulas, esclarece Romanowski (2016). Nesse sentido,

Shulman (1986) revela ser fundamental focar em ter uma base de conhecimentos essenciais ao ensino, compreendendo a complexidade do processo pedagógico e as suas fontes.

O exercício da docência é uma atividade múltipla que requer uma base de conhecimentos. Shulman (1986) define os conhecimentos docentes como conhecimento pedagógico do conteúdo, que marca a identidade docente quanto aos conhecimentos profissionais, é originado e se articula com a prática dos professores. Segundo Shulman (1986, p. 8), esse conhecimento “[...]é aquele amálgama especial entre conteúdo e pedagogia que pertence unicamente ao universo de professores, sua forma especial de entendimento profissional”, indicando o que foi processado. No Quadro 7, estão elencados os saberes estabelecidos pelo autor.

Quadro 7 – Saberes docentes propostos por Shulman (1986).

Autor	Saber
SHULMAN, Lee	Conhecimento do conteúdo Conhecimento pedagógico geral Conhecimento do programa Conhecimento pedagógico do conteúdo Conhecimento do educando e suas características Conhecimento dos contextos Conhecimentos dos fins, dos objetivos, dos valores e dos fundamentos filosóficos e históricos

Fonte: Adaptado de Almeida *et al.* (2019).

Shulman (1986) sintetiza os conhecimentos destacados no Quadro 7 em três categorias:

- a) **Conhecimento do conteúdo:** é o conteúdo específico do professor, relacionado à sua área do conhecimento, sendo o conhecimento da matéria que será utilizada no processo de ensino-aprendizagem.
- b) **Conhecimento curricular:** é representado por toda a gama de programas projetados para o ensino de assuntos específicos e tópicos em determinado nível, pela variedade de materiais didáticos disponíveis em relação a esses programas e pelo conjunto de características que servem como indicações e contra-indicações para a utilização do currículo particular ou materiais do programa em circunstâncias particulares.
- c) **Conhecimento pedagógico do conteúdo:** refere-se às formas de representação do conteúdo, analogias, ilustrações, exemplos, explicações e manifestações, tornando o conteúdo compreensível para os outros.

O autor destaca que o conhecimento pedagógico do conteúdo inclui também a compreensão dos níveis de conhecimentos considerados mais fáceis e/ou mais difíceis, das concepções e das reconceituações que os alunos de diferentes cidades e origens trazem no aprendizado dos temas mais ensinados.

A base de conhecimento, segundo Mizukami (2004, p. 38), é necessária “[...] para que o professor possa proporcionar propiciar processos de ensinar e de aprender em diferentes áreas do conhecimento, níveis, e contextos e modalidades de ensino”. Dessa forma, a base de conhecimento realizada por Shulman (1986) abrange conhecimentos de diferentes naturezas, sendo todos necessários para a atuação docente.

O alicerce para a formação docente que se busca fundamenta-se na aquisição de conhecimentos específicos e pedagógicos que se cruzam com a produção científica e tecnológica, capaz de assumir os desafios e demandas das comunidades dos alunos e das exigências sociais. Shulman (1986) ressalta que a base de conhecimento para o exercício da docência se torna mais flexível e aprofundada a partir da experiência profissional refletida pelos professores, se tornando uma construção contínua. Ela é construída gradativamente a partir de quatro pontos: (i) os conteúdos das áreas do conhecimento que o professor ensina; (ii) a estrutura organizacional e os materiais; (iii) a leitura referente ao processo de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento humano, fundamentos normativos e éticos da educação; (iv) a prática docente.

2.7 A TESSITURA DAS CONTRIBUIÇÕES LEVANTADAS SOBRE OS SABERES DOCENTES

A classificação dos saberes docentes retratada por Gauthier *et al.* (2013) é semelhante em vários aspectos à apresentada por Tardif (2014); no entanto, o autor acrescenta a ela o que chama de saber da ação pedagógica, que se trata do saber experiencial dos professores. Recomenda que, ao constituir o saber da ação pedagógica, para ter validade, precisa ser verificado por meio de métodos científicos, sendo, assim, divulgado e reconhecido como o saber específico da classe dos professores. Caso não seja validado cientificamente, será apenas um saber pessoal e privado. Em complemento, Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012) destacam que, no entendimento de Tardif (2014), os saberes experienciais dos docentes resultam de

um desenvolvimento individual e se legitimam ao ser compartilhados com o corpo docente. A partilha entre os professores desencadeia um processo de valorização e reconhecimento desses saberes como saberes da classe dos professores.

Pimenta (2012) faz uma classificação próxima à dos autores citados, mas enfatiza que o saber pedagógico está relacionado a como ensinar, tomando a prática como ponto de partida e de chegada para romper com o universo tradicional e fragmentado do ensino, utilizando novos métodos e formas de organizar o currículo escolar (BARBOSA NETO; COSTA, 2016).

Embora haja alguns pontos de divergência entre os estudos dos autores apresentados, pode-se dizer que há muito mais pontos de convergência. Tardif (2014), Gauthier *et al.* (2013) e Pimenta (2012) acreditam que o processo de se tornar professor e a construção de seus saberes profissionais são complexos e marcados por diferentes momentos, experiências e vivências. É importante registrar que esses autores também dão destaque em suas obras à necessidade de a teoria ter a prática como alicerce.

Para Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2013), o curso de formação inicial de professores não é a única fonte de aquisição de saberes dos futuros professores, sendo a construção desses saberes resultado dos conhecimentos que tiveram em sua vida familiar e social, no decorrer da trajetória escolar como aluno, dentro da escola na qual trabalha e nas relações estabelecidas com seus alunos e colegas de trabalho. Os professores são produzidos pelo seu próprio trabalho, mas também produzem saberes, conhecimentos, práticas, formas de ser e de fazer. Quando chegam ao curso de formação, eles já têm saberes de quando eram estudantes na educação básica, sabendo dizer qual era o bom e o mau professor, as mudanças históricas da profissão, e, quando estão em seu lugar de trabalho, constroem saberes a partir das relações que têm com os colegas de trabalho, seus alunos e outros colegas da educação.

Os saberes propostos por Freire (2016) e Morin (2011) contribuíram para acolher uma visão mais ampla, complexa e transformadora de educar e formar pessoas para o bem comum, sendo mais solidárias, autônomas, em busca de um mundo mais justo e voltado para a paz e a compreensão humana. Já os saberes, para Shulman (1986), são categorizados em uma base de conhecimentos, entendendo-se que há muito a se repensar e reestruturar na formação do professor, uma vez que há uma predominância dos conhecimentos teóricos e o entendimento de que a aquisição desse tipo de conhecimento será suficiente para uma boa prática docente. O autor

destaca que é fundamental ter uma integração entre os conhecimentos para o exercício da profissão, pois são uma construção contínua, complexa e dinâmica na vida do professor.

Tardif (2014), Gauthier *et al.* (2013), Pimenta (2012) e Shulman (1986) trazem uma categorização para identificar onde e como são adquiridos, desenvolvidos os saberes docentes, esses autores não descrevem quais seriam os conhecimentos que poderiam ser desenvolvidos em cada uma de suas categorias. Diferentemente de Morin (2011) e Freire (2016) que apresentam e discutem sobre conhecimentos necessários para a constituição dos saberes docentes.

Os saberes dos professores são construídos antes, durante e depois da formação como docente, criando sua identidade como tal. De acordo com Behrens (2009, p. 191), os saberes construídos na docência têm de priorizar “a formação dos valores humanos e éticos, levando os alunos a raciocinar e sentir, olhar e ver, imaginar e inventar, ter prazer e alegrar-se, enfim, desenvolver a imaginação criadora que é a chave para construir uma sociedade, justa, harmoniosa e fraterna”. Assim, os saberes profissionais são construídos em conjunto e entrelaçados uns aos outros, sendo importante que o professor tenha o conhecimento deles para aprimorá-los ao longo de sua formação e de sua prática, a fim de realizar um trabalho com os alunos significativo e ao mesmo tempo prazeroso para si mesmo.

Em relação a Educação Infantil, entende-se que os saberes docentes são plurais e adquiridos de diversas formas. O ser professor de crianças bem pequenas que tem de zero a cinco anos de idade, é diferente do que muitos pensam, pois não é somente um “dom”. Esse professor, além de ter uma formação acadêmica, tem a sua identidade docente construída a partir de suas vivências e experiências, são essas experiências que contribuem de maneira direta para a formação e o perfil profissional dos professores. Sendo assim, a teoria precisa ser aliada a prática que é fundamental para ser professor na EI, pois o cotidiano dentro da sala de aula é muito dinâmico. O fato de trabalhar com crianças pequenas, exigem estudos e demandam considerar a faixa de idade e a relevância de escolher atividades adequadas para a aprendizagem em cada momento da vida dessas crianças.

Cabe lembrar que a escolha pelos autores que fundamentaram que a pesquisa, adveio do estudo sobre os saberes docentes, realizado no grupo de pesquisa PEFOP, no qual foram analisados um a um, refletidos e discutidos, assim, o

levantamento das contribuições dos autores já denominados destacou-se a relevância e pertinência de aprofundar os saberes propostos por Morin (2011) e Freire (2016).

3 CONCEPÇÕES EM EDUCAÇÃO: DA ABORDAGEM CONSERVADORA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO COMPLEXA E TRANSFORMADORA

Este capítulo busca identificar a evolução dos paradigmas de uma abordagem conservadora a uma abordagem inovadora, apresentando o paradigma conservador baseado na visão newtoniano-cartesiana denunciada por Morin (2011) e a visão bancária conservadora caracterizada por Freire (2017).

Tendo em vista o avanço paradigmático na ciência e na educação, é preciso também abordar a visão inovadora na docência, investigando a proposta de Morin (2011) do paradigma da complexidade, entrelaçada com a proposição de Freire (2017) da educação libertadora. Com isso, objetiva-se compreender e caracterizar os paradigmas conservadores e inovadores propostos esses autores como subsídios para uma prática pedagógica inovadora pautada no respeito, no diálogo e na formação integral do ser humano.

3.1 EDUCAÇÃO CONSERVADORA BASEADA NO PARADIGMA NEWTONIANO-CARTESIANO

O pensamento newtoniano-cartesiano, caracterizado pela fragmentação do conhecimento, imperou nos últimos quatro séculos, com as áreas do conhecimento regidas por esse paradigma da ciência. O termo “paradigma”, segundo Kuhn (1991, p. 13), “[...] são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. A concepção referida defende premissas baseadas na razão e no pensamento científico positivista, que impregnou o ensino com processos focalizados na reprodução do conhecimento. Com isso, o pensamento newtoniano-cartesiano levou à fragmentação do conhecimento, priorizando, no processo de ensino, os saberes fundamentados na razão e na objetividade, em detrimento dos saberes que envolvem a emoção e a subjetividade

A humanidade passou a considerar, desde o século XVII, a validação dos conhecimentos que podem ser comprovados, ou seja, excluiu os processos que consideram a intuição, a emoção, a criação, a arte, entre outros. Com base nesse pensamento cartesiano, “organizou-se, desde o século XVII, a ciência e, por consequência, a educação, na busca de verdade científica e na visão reduzida do

universo como máquina manipulada por homens e mulheres” (BEHRENS, 2012, p. 148).

Os estudos do paradigma newtoniano-cartesiano advêm das propostas de René Descartes (1596-1650), filósofo, físico e matemático, a partir da obra *Discurso do método*, como revela Moraes (2009). A visão cartesiana foi emblemática para caracterizar os quatro princípios que regem esse pensamento: jamais acolher alguma coisa como verdade sem evidência concreta; dividir cada um dos conceitos em tantas partes quanto for possível para resolvê-los; partir da ordem dos conceitos mais simples para os mais complexos para conduzir, degrau a degrau, o conhecimento; e buscar em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais que provoquem a certeza de nada omitir (MORAES, 2009). Esses pilares cartesianos, segundo Behrens (2005), impactaram na ciência e na educação, pois excluíram o âmbito subjetivo (emocional, afetivo, espiritual e de valores), priorizando a ciência na sua forma objetiva e racional.

O físico e matemático Isaac Newton (1643-1727), discípulo de Descartes, associou-se aos estudos do pensamento cartesiano, em especial, contribuindo na busca da sistematização matemática mais completa e mecanicista (MORAES, 2009). Ele mostrou para o mundo o homem considerado uma máquina com visão dividida e compartimentada, só podendo ser entendido por meio da razão. A partir dessa sistematização, o conhecimento científico mecanicista passou a ser a única forma reconhecida para fazer ciência (BEHRENS, 2005). Assim, os fundamentos newtonianos influenciaram para que o conhecimento científico fosse sistematizado em manuais, expondo o conhecimento de maneira mecânica, reducionista e simplificada.

Os dois intelectuais, Descartes e Newton, a partir de seus estudos, deram subsídios teóricos ao paradigma newtoniano-cartesiano, que, segundo Cardoso (1995, p. 31), “[...] orienta o saber e a ação propriamente pela razão e pela experimentação, revelando assim o culto do intelecto e o exílio do coração”. Tal paradigma imperou em várias áreas do saber e nos diversos campos do conhecimento, principalmente no século XIX e grande parte do século XX, como revela Moraes (1997a). Nesse sentido, a ciência, no século passado, se qualificou em compartimentar e fragmentar a visão do universo em todos os seus aspectos.

Em relação ao ensino, como afirma Moraes (1997b, p. 43) o paradigma cartesiano e conservador direcionou “[...] a nossa educação à supervalorização de determinadas disciplinas acadêmicas, dado que todos os fenômenos complexos, por

serem compreendidos, necessitam ser reduzidos às partes constituintes”. O processo de aprendizagem, nesse modelo tradicional de ensino, era direcionado unicamente pelo professor, detentor do conhecimento, enquanto o aluno era passivo diante do processo de aprender.

A visão tradicional newtoniano-cartesiana, consoante Behrens (2005), levou a educação a conceber o aluno como um mero espectador, exigindo dele a cópia, a memorização e a reprodução dos conteúdos, além de ele dever ser obediente às ordens do docente e ter pouca oportunidade de expor suas ideias. A autora complementa que “[...] o século XX caracterizou-se por uma sociedade de produção de massa. Alicerçada nos pressupostos do pensamento newtoniano-cartesiano da ciência que contaminou a Educação com um pensamento racional, fragmentado e reducionista” (BEHRENS, 2005, p. 18). Esse pensamento reducionista gerou consequências, tornando a educação passiva, mecânica, técnica e fragmentadora do saber. Em outras palavras,

[...] levou à fragmentação características do nosso pensamento e das nossas disciplinas acadêmicas; levou à atitude generalizada do reducionismo na ciência: a crença de que todos os aspectos dos fenômenos complexos podem ser compreendidos e reduzidos às suas partes constituintes (CAPRA, 1996, p. 55).

Esse paradigma fundamenta-se na concepção de que o mundo funciona como uma máquina de reprodução e o único conhecimento verdadeiro é o científico, que sempre deve ser comprovado e validado a partir de métodos científicos, dessa forma instituindo uma prática docente apoiada na racionalidade técnica. Schön (2000, p. 15) alerta que

[...] a racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico.

A visão fragmentada movimentou os professores na proposição de metodologias baseadas na reprodução do conhecimento. Aos alunos, por consequência, foram ofertados processos de ensino que levavam à cópia e à memorização. Conforme Behrens (2005, p. 23), em relação ao processo pedagógico, o destaque estava “[...] no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresenta

sentido ou significado para quem as realiza”. Ainda, o paradigma conservador permitia ao professor uma situação confortável, pois, se o aluno estivesse repetindo o que lhe foi ensinado, isso seria garantia de que o estudante havia aprendido o conteúdo e, quanto mais fidedigna fosse a repetição do conteúdo, melhor nota seria atribuída, sendo, assim, apenas uma repetição mecânica e reducionista, sem avançar no conhecimento. A retenção do conteúdo, nessa forma de ensino, era mínima, sendo o conhecimento dado como algo pronto e acabado, não havendo preocupação no sentido de o aluno estabelecer ligações com outras áreas do conhecimento, pois o foco estava em um conhecimento isolado e fragmentado.

Influenciados pelo paradigma científico, desde sempre foi ensinado a separar tudo na vida; “[...] nos ensinam a isolar os objetos (do seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. [...] a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor”, explica Morin (2015, p. 15). Como já visto, o conhecimento, nesse modelo paradigmático, era dado como algo acabado, em que não havia prioridade em realizar ligações e sínteses do conhecimento, permanecendo ele isolado e fragmentado. A respeito, Morin (2015, p. 24) relata que

[...] nossa civilização e, por conseguinte, nosso ensino, privilegia a separação em detrimento da síntese. Ligação e síntese continuam subdesenvolvidas. E isso, porque a separação e a acumulação sem ligar os conhecimentos são privilegiadas em detrimento da organização que liga os conhecimentos.

A visão da fragmentação ficou intrínseca ao pensamento do ser humano, como “a corrida pelo progresso despertou a concorrência entre os grupos e a competição entre os indivíduos; gerou egoísmo, individualismo, solidão, desespero e dor” (PETRAGLIA, 2001, p. 14). A sociedade como um todo ficou por 400 anos refém dos princípios que regem o paradigma newtoniano-cartesiano, fazendo com que seus valores e atitudes se desenvolvessem orientados por esse paradigma. Como Morin (2015, p. 15) alerta,

o pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e experts tenham ótimo desempenho em seus compartimentos, e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre, criador.

Percebe-se, então, que, por muito tempo na sociedade, imperou um modelo que priorizava o individualismo, o conhecimento compartimentado e as relações mecânicas, que contribuíram para que o conhecimento fragmentado e reducionista continuasse vigente. No paradigma conservador cartesiano, o conhecimento era sinônimo de poder e não era amplamente compartilhado, sendo os avanços da comunidade científica, em geral, tratados de maneira sigilosa. A produção desse conhecimento dava-se somente em prol dos objetivos individuais ou para poucos beneficiários.

Nos últimos trinta anos, esse paradigma começou a entrar em crise, pois, com o progresso científico-tecnológico, em especial, com o movimento da revolução industrial e do avanço tecnológico com o advento da computação e, posteriormente, da rede *web*, foi possível multiplicar o conhecimento e gradativamente disponibilizá-lo para todos. Segundo Behrens (2005), esse movimento paradigmático levou a uma grande mudança para a aquisição do conhecimento; como consequência, o que antes era sigiloso passou a ser disponível na rede de informação digital. A partir dessa revolução e da mudança paradigmática da ciência, a sociedade do conhecimento começou a buscar caminhos para superação da reprodução, indo em direção à produção do conhecimento. Cabe ressaltar que antes o professor era o único que tinha acesso a esse conhecimento de forma organizada, mas agora o conhecimento está disponível para todos. Com isso, o professor deixou de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem e o único com acesso ao conhecimento.

Num movimento que se iniciou em fins do século XX e se intensificou no século XXI, o paradigma conservador passou a ser questionado, tendo em vista que não se pode mais pensar em uma educação tão fragmentada e reducionista, afinal é tempo de superar o paradigma tradicional, como justifica Behrens (2005). A ruptura de um paradigma decorre, segundo Moraes (1997b, p. 55),

[...] da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte a partir da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte de determinado campo teórico, dando origem a anomalias ameaçadoras da construção científica. Um repensar sobre o assunto passa a ser requerido. Novos debates, novas ideias, articulações, buscas e reconstruções passam a acontecer a partir de novos fundamentos.

O paradigma conservador começou a perder força. O modelo que propiciou, por anos, a aprendizagem baseada em disciplinas separadas por campo do

conhecimento, reduzindo o aluno a mero espectador de seu próprio processo de aprendizagem, no qual o foco estava em memorizar e repetir o assunto transmitido pelo professor, não cabe mais na sociedade contemporânea, em especial, na sociedade do conhecimento. Dessa forma, a crise paradigmática impulsionou um ensino no qual o aluno passou a ser exigido, a fim de superar a reprodução do conhecimento, com processos metodológicos que levam a investigar, refletir, defender, criticar e construir suas próprias ideias e conhecimentos.

Conforme Behrens (2008, p. 24-25), “[...] é necessário rompimento com essa longa tradição mecanicista”, tornando-se urgente “[...] o movimento de construção de um novo paradigma da ciência” para buscar caminhos de reconstrução na docência e na educação.

3.2 EDUCAÇÃO BANCÁRIA CONSERVADORA, SEGUNDO FREIRE

A concepção bancária de educação, denunciada por Freire (2017) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, designa a abordagem tradicional e conservadora de educação, que, por muitos anos, foi a única opção da prática docente na escola. A educação bancária acolhe uma atitude autoritária e opressiva do professor com o aluno; portanto, essa visão somente enfatiza a doutrinação da mente, a reprodução do conhecimento e a obediência do aluno, priorizando, segundo Freire (2017, p. 82), “[...] o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]”, com o objetivo da prática de transmissão-assimilação do conhecimento, prática essa não encontrada da EI.

Na educação bancária, o professor deposita o conteúdo nos alunos como se fossem vasilhas a ser preenchidas: “[...] quanto mais vai ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor será o educando. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 2017, p. 80). No entanto, os conteúdos, em geral, são totalmente desconectados da realidade do aluno, não contribuindo com a obtenção de uma aprendizagem significativa.

Nesse contexto, o aluno desempenha um papel secundário, apenas de ouvinte dentro da sala de aula, enquanto o docente está no centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo o “[...] detentor do conhecimento, autoridade máxima e controlador disciplinar [...]”, como afirmam Behrens e Prigol (2019). Ademais, os sábios são os que têm conhecimento, neste caso, os professores, e os que nada

sabem são os alunos (FREIRE, 2017). Dessa forma, o docente exerce um “ato” de doação para com o seu aluno, por ser o único detentor do conhecimento. Por sua vez, a escola não cumpre o seu papel de formar pessoas para se tornarem críticas, seres pensantes, como também não estimula o trabalho coletivo. De acordo com Fernanda Oliveira (2017, p. 22), esse modelo de educação “[...] busca coibir e cercear toda forma de livre pensamento, por isso a autoridade passa a ser questionada no modelo libertário, pois o espaço educativo deve favorecer o aprendizado livre e coletivo”.

A prática pedagógica dos professores, nessa abordagem, é amparada pelo autoritarismo, com foco em depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos. Essa prática pedagógica bancária, se apresenta com mais frequência no ensino fundamental e com mais ênfase no ensino médio. Cabe destacar que, em geral, a Educação Infantil, não acolhe a visão bancária e conservadora denunciada por Freire (2017), pois o cotidiano com as crianças pequenas exigem uma docência com mais visão do todo, considerando a criança com um ser único, que merece atendimento multidimensional, ou seja afetivo, pedagógico, social, entre outros aspectos.

Segundo Freire (2017, p. 82), nesta abordagem:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos.

Portanto, a educação bancária percebe o aluno como um simples receptor do conhecimento, deixando-o de lado ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O educando está vazio, sendo necessário ser preenchido por conteúdos, que, em geral, nada têm a ver com ele, suas experiências, anseios e pensamentos. Já ao educador cabe o papel de preencher esses conteúdos no educando, estabelecendo, assim, um contexto no qual o educando se restringe a repetir os conteúdos, recebendo, memorizando e repetindo.

A visão bancária da educação inibe a criatividade e a transformação do educando, fazendo com que a aprendizagem fique prejudicada. Essa concepção vai na contramão para desenvolver consciência crítica junto aos alunos, impedindo que eles se tornem agentes de transformação no mundo. Segundo Brighente e Mesquida (2016, p. 161), esse direcionamento leva a uma educação opressora, pois “[...] não busca a conscientização de seus educandos”. Pode-se dizer que o saber é fechado, imperando a cultura do silêncio na sala de aula, na qual somente o professor fala, pois é o único detentor do saber; o aluno somente escuta, pois não é considerado alguém com conhecimento.

3.3 VISÃO INOVADORA DO PENSAMENTO COMPLEXO, SEGUNDO MORIN

Como forma de superar o paradigma conservador da educação, na entrada do século XX, iniciou-se um movimento de proposição do pensamento complexo, que ganhou ênfase no século XXI. O paradigma da complexidade foi sistematizado pelo sociólogo, antropólogo, escritor e filósofo francês Edgar Morin, que se tornou um dos principais percursores dessa proposição da reforma de pensamento (MORAES; ALMEIDA, 2012).

A visão da complexidade proposta por Morin (2011) leva à possibilidade de se repensar a forma de visão simplista do homem, da sociedade e da natureza, fazendo-se necessário superar, segundo Sá (2019, p. 23), “[...] a disjunção, a fragmentação, a hiperespecialização que foram desenvolvidas ao longo a Modernidade”. O autor continua e enfatiza que “a religação se tornou a tese do Pensamento Complexo, porque nenhum fato, fenômeno ou evento está isolado ou pode ser concebido isoladamente” (SÁ, 2019, p. 23).

O paradigma da complexidade propõe a religação dos saberes e é nutrido pelas diferentes áreas e disciplinas que compõem o conhecimento, como a biologia, a física, a antropologia, a filosofia, a sociologia e a política, mas depende da intercomunicação entre essas áreas do conhecimento humano (MORAES; ALMEIDA, 2012). Compreende a “vida, a natureza; a sociedade e suas relações sociais; as interações no mundo quântico e suas influências no mundo físico; o mundo cósmico e suas influências no universo conhecido; os sujeitos e suas relações com a sociedade” (SÁ, 2019, p. 23). Diferentemente do paradigma tradicional, que separava e reduzia para

compreender os eventos, o pensamento complexo entende que não há nenhum acontecimento que esteja isolado e que possa ser compreendido de forma isolada.

A complexidade se originou do termo latim *complexus*, que “significa que abrange muitos elementos ou várias partes. É um conjunto de circunstâncias, ou coisas interdependentes, ou seja, que apresentam ligação entre si” (PETRAGLIA, 2011, p. 59). Morin (2011, p. 36) explica que *complexus* significa

[...] o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e 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. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

A complexidade pode ser compreendida como uma teia, uma tessitura em que os saberes estão interligados, ou seja, elementos diferentes tornam-se inseparáveis, une-se o sujeito ao objeto, conectam-se espécie, natureza e sociedade, propondo-se, assim, a visão do todo, no qual não há parte mais importante, pois tudo está correlacionado. Assim, o pensamento complexo se propõe a unir os vários aspectos presentes no universo, com o objetivo de ampliar o saber, considerando também os construtos que envolvem os aspectos afetivos e subjetivos, mas não negando o objetivo e racional. Esses pressupostos geram uma visão ampliada do ser humano. Behrens (2012, p. 150) destaca que, nesse novo pensamento, há a visão integral do ser humano, com a relação entre o todo e as partes, a qual “leva à visão de contexto. Nada no universo está isolado, pois apresenta um grandioso processo de interconexão, embora se possa pensar, ingenuamente, que o ser humano está na Terra para usufruir, retirar e destruir”.

A complexidade evidencia a visão do todo em relação às partes e as remete ao todo, porém, ao mesmo tempo que estão interconectadas com o todo, elas são independentes. De acordo com Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 33),

[...] o todo é mais que a soma das partes. Esse ‘mais que’ designa fenômenos qualitativamente novos que denominamos ‘emergências’. Essas emergências são efeitos organizacionais, produto (produzir: trazer ao ser) da disposição das partes no seio da unidade sistêmica. Por outro lado, se o todo é ‘mais’ que a soma das partes, o todo é também ‘menos’ que a soma delas. Esse ‘menos’ são as qualidades que ficam restringidas e inibidas por efeito da retroação organizacional do todo sobre as partes.

Entende-se que os eventos, as pessoas e os objetos estão conectados dentro do ambiente/contexto e cada um influencia o outro. A relação entre o todo e as partes

permite compreender que é necessário, primeiramente, conhecer o todo para depois entender a individualidade de cada parte. Assim, a complexidade se opõe ao pensamento reducionista, de forma que procura unir diversas formas de pensar, sentir e ser. A proposta da complexidade “[...] alicerça este caminho que tem como eixo norteador o movimento ético para tornar os homens e mulheres responsáveis pelos seus atos e pela vida saudável no planeta em busca da construção de um mundo melhor, mais justo e solidário”, relata Behrens (2012, p. 151).

Na visão complexa, o ser humano necessita ter um olhar solidário ao outro, sendo capaz de refletir e avaliar suas atitudes e a sua passagem pelo mundo, pois a proposta preza pela harmonia e relações humanas, uma vez que a prioridade está em desenvolver e praticar os valores humanos e sociais para que ocorra um equilíbrio entre razão e emoção. É relevante destacar que o pensamento complexo não é reservado, segundo Morin (2011, p. 246),

[...] a uma casta de filósofos e cientistas. Ele diz respeito a cada pessoa, cada cidadão submetido ao risco do erro e da ilusão, incapaz de religar os conhecimentos separados, impotente diante dos problemas fundamentais e globais. Diz respeito à nossa vida cotidiana e nossas relações com o outro. Cada um de nós traz em si sua própria complexidade, que poderia ser reconhecida, e cada um defronta-se em qualquer momento importante de sua vida com os desafios da complexidade. O pensamento complexo pode ajudar cada um de nós a suplantar a barbárie do conhecimento, que não só é ilusão ou erro, mas fragmentação e compartimentalização.

Dessa forma, o pensamento complexo auxilia na transformação de todos, tornando possível que cada pessoa tenha um novo olhar para a sociedade, para si mesma e para a natureza. Também pode ser entendido como um princípio regulador do pensamento e da ação; como explica Moraes (2012, p. 59), “algo que não perde de vista a realidade dos fenômenos que constitui o nosso mundo, que não separa sujeito do objeto e não exclui o espírito humano, o sujeito, a cultura e a sociedade”. De acordo com a complexidade, religar é o ponto focal, compreendendo que tudo está interligado, ou seja, não se pode analisar nada fora do seu contexto nem de forma isolada, afinal os fenômenos e os sujeitos são produtores e produtos do mundo ao mesmo tempo.

Igualmente, o pensamento complexo resgata a vivência da responsabilidade social, fazendo emergir a urgência do resgate de uma ética solidária. Trata-se de uma proposta inovadora que se fortalece no cotidiano das pessoas, pois está presente em

todas as dimensões do humano, mas se reflete também no ensino e na construção do conhecimento, como esclarece Morin (2011).

O pensamento complexo desafia a visão cartesiana, que pregou por muitos anos a construção do conhecimento de maneira descontextualizada, repetitiva e priorizando a memorização; até hoje, em grande parte das escolas, o professor ainda está no centro do processo de ensino-aprendizagem e o aluno é mero reprodutor do conhecimento. É relevante compreender que, ao mesmo tempo, o conhecimento é “[...] fenômeno multidimensional, de maneira inseparável, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social” (MORIN, 2005, p. 18). Dessa forma, o pensamento complexo permite entender que a construção do conhecimento é impactada por vários fatores, devendo essa premissa ser compreendida pelo sistema escolar, além de ser fundamental ter em mente que o conhecimento é inacabado e que, para construí-lo, é necessário ocorrer relações e conexões com as variadas dimensões do estudante.

O conhecimento, na concepção complexa, é “um conjunto que abriga *competências* (aptidão para conhecer), *atividade cognitiva* (pensamento, percepção corpórea) e *saberes* construídos pelas sociedades humanas ao longo de sua trajetória como espécie” (ALMEIDA, 2017, p. 90, grifo do autor). Assim, pode-se dizer que ele engloba o ensino científico, o convívio social, valores familiares, apreciação da arte, cultura, aprendizagem cotidiana, entre outras variáveis, ou seja, são muitos os fatores envolvidos simultaneamente, que, juntos, constroem o conhecimento. Cabe destacar que, na visão da complexidade, a construção do conhecimento é contextualizada, permitindo ao aluno fazer a relação entre o que acabou de aprender e como vai aplicar ao longo da sua vida, tornando o aprendizado significativo. Para tanto, do professor é exigido que compreenda o contexto do aluno, crie um ambiente de aprendizagem propício, seja flexível, respeite a diversidade cultural e incentive o estudante a interagir com o que acabou de ser ensinado, por exemplo.

O grande desafio da educação, segundo Passerino e Lima (2002, p. 53), “[...] é propiciar ambientes de aprendizagem que permitam aos alunos desenvolver as competências necessárias para a vida, propiciando o desenvolvimento da criatividade, da cooperação e da reflexão”. A complexidade é uma grande aliada para superar esses desafios, pois entende que a construção do conhecimento é realizada com o aluno participando desse processo. Ademais, o pensamento complexo proporciona que os professores e os alunos sejam autores de suas histórias, mas também tenham

um papel secundário na construção de conhecimento do outro; o processo de ensino-aprendizagem considera o aluno protagonista e ele, conseqüentemente, se torna responsável por seu aprendizado (BEHRENS; PRIGOL, 2019).

A complexidade solicita diálogo, liberdade, criatividade, autonomia, expressão dos sentimentos, solidariedade com o outro e cuidado com o planeta. Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem proporciona ao aluno se desenvolver como um ser completo. Esse processo, conforme Moraes (2012, p. 66),

[...] valoriza não só a presença enriquecedora do outro, mas também a humildade e a abertura ao reconhecer a presença das múltiplas realidades, a provisoriidade do conhecimento e a presença do aleatório em nossas vidas. Reconhece a incerteza presente na realidade e nos processos de construção do conhecimento, e valoriza a humildade como porta de entrada da sabedora humana.

Dessa maneira, a complexidade requer que cada pessoa tenha/desenvolva “a capacidade de saber articular, de estabelecer relações e conexões, de perceber o todo de modo relacional, ou seja, contextualizado, como produto de inter-retro-ações entre sujeito e meio, entre objeto e suas circunstâncias” (MORAES, 2012, p. 64), como também compreenda a multidimensionalidade de cada pessoa. Essas mudanças interferem no ser humano e possibilitam repensar e mudar a realidade educacional, partindo também da mudança como pessoa, transformando suas ações com o outro e o mundo.

3.4 VISÃO INOVADORA DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA, SEGUNDO FREIRE

Na década de 1980, no Brasil, a necessidade de superar a visão que reduzia o aluno a um mero reprodutor do conhecimento contou com a inovadora proposta de Freire (2017), denominada abordagem progressista. A educação libertadora, idealizada pelo pernambucano e educador mundialmente reconhecido, considera o indivíduo “[...] um ser que constrói sua própria história. O desenvolvimento intelectual se apresta por meio de compartilhamento de ideias, informações, responsabilidades, decisões e cooperações entre os indivíduos” (BEHRENS, 2005, p. 71). Essa abordagem traz uma nova visão de mundo e sociedade; enquanto na educação bancária se tinha uma educação pautada no silêncio, na concentração do conhecimento em uma só figura (professor) e na passividade do aluno no processo educacional, a abordagem progressista, conforme Silva (1986, p. 126), propõe a

valorização da escola como agência difusora dos conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais: enquanto específico em que se dará a apreciação/desapropriação do saber; integrada no todo social, econômica e politicamente; capaz, por outro lado, de trabalhar visando à transformação dos interesses populares.

Com esse novo conceito, a escola tem a possibilidade de se tornar um local de formação humana, partindo do contexto de que o aluno torna a aprendizagem mais significativa e com um objetivo maior, o de formar pessoas que serão seres críticos capazes de construir um mundo melhor e mais legítimo para todos, transformando as realidades impostas pela sociedade.

A abordagem progressista se caracteriza “[...] por um processo de busca de transformação social. Para se desencadear esse processo, torna-se necessária uma educação que propicie uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora” (BEHRENS, 2005, p. 71). Nela, a escola instiga professor e aluno a ser agentes de transformação social, tendo função politizada e politizadora. Ela se caracteriza por ser um local libertador, democrático, dialógico e crítico (BEHRENS, 2005).

No Brasil, essa concepção progressista teve como precursores: Paulo Freire (2017), propondo a educação libertadora; Saviani (1991), com a pedagogia histórico-crítica; e Libâneo (1985), com a pedagogia crítico-social dos conteúdos. De modo geral, ela busca superar o professor como o centro do processo pedagógico, no qual o aluno somente decorava e repetia o conteúdo, indo em direção a tornar o educando partícipe importante do processo pedagógico, sendo professores e alunos corresponsáveis pelo processo de construção do conhecimento.

A educação libertadora proposta por Freire (2017) é representada pela consciência problematizadora, no sentido de que a educação não pode ser gerada a partir de professores baseados em uma consciência compartimentada e que consideram os alunos seres vazios que necessitam ser “enchidos” por conteúdos, mas por educadores conscientemente intencionados, não sendo viável utilizar o conceito de depósito de conteúdo. Portanto, a educação não pode ser pautada em depositar conteúdo, mas, sim, na problematização e contextualização do conhecimento em relação ao homem e ao mundo. Em outras palavras, ao contrário da visão bancária da educação, “[...] a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação. [...] ela afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (FREIRE, 2017, p. 94).

Dessa forma, a educação libertadora e progressista propõe uma visão consciente e pautada no diálogo.

De acordo com Lucena, Saraiva e Almeida (2016, p. 183), a proposta “tem, em sua epistemologia, a dialogicidade como princípio fundante [...] o diálogo é a palavra verdadeira e marca típica da humanidade”. Assim, a visão libertadora prioriza o diálogo, dando voz ao aluno, que por muito tempo esteve calado dentro da sala de aula. Com o diálogo, se estabelece uma relação educador-educando, na qual ambos são parceiros em busca da produção do conhecimento, sujeitos do processo de aprendizagem. Freire (2017, p. 95) destaca que

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem

O diálogo, como já mencionado, é uma premissa para a educação libertadora; ao dar voz ao aluno, o torna mais ativo em seu processo de aprendizagem, pois ele agora pode se expressar perante seus pares e o professor. Com isso, evita-se a relação de autoritarismo entre professor e aluno, pois o estudante respeita o docente pela sua competência, pela parceria, pela amizade, isto é, a relação é nutrida “[...]de amor, humildade, esperança, fé e confiança”, aponta Gadotti (2004, p. 66).

Segundo Behrens (2005), a educação transformadora busca diferentes formas de diálogo para propor uma ação libertadora dos educandos, objetivando a formação do sujeito como ser histórico que contempla a ação/reflexão/ação. Nessa perspectiva, o educador respeita seus alunos e está comprometido em ter uma prática transformadora, que procure “[...] desmistificar e questionar, com o aluno, a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura” (MIZUKAMI, 1986, p. 99). Ele, portanto, tem a responsabilidade por propor para o educando um saber sistematizado que parte da realidade do aluno e deve ser vinculado aos interesses dele, com o objetivo de mostrar a esse discente a aplicabilidade do conteúdo ao longo da sua vida. É relevante destacar, como indica Behrens (2005), que o professor está a serviço do aluno e não o contrário, ou seja, a partir do momento em que ele não impõe as suas ideias, a visão do aluno como objeto é superada.

Ainda com o olhar voltado ao professor, pode-se dizer que ele é o mediador do conhecimento, pois tem “[...] mais experiência acerca das realidades sociais [...]”

(BEHRENS, 2005, p. 73), de modo que consegue conduzir os alunos a partir do diálogo, caminhando juntos até as aprendizagens. O docente que trabalha pela educação libertadora desperta e envolve o educando na produção do conhecimento, pois trabalha com aprendizagens significativas para ele, além de acreditar e respeitar cada aluno, contribuindo para serem pessoas mais críticas, criativas e reflexivas. Já o aluno se torna ativo em seu processo de aprendizagem, sendo caracterizado como “[...] um sujeito crítico no ato do conhecimento, atua como corresponsável, dinâmico e participativo do processo. Confia em si mesmo e vivencia a relação dialógica com o professor e com seus colegas” (BEHRENS, 2005, p. 75). O educando participa da construção do seu próprio conhecimento, investigando e discutindo coletivamente. Tendo um importante papel dentro da sociedade, percebe que constrói sua própria história e pode impactar positivamente na sociedade, mudando a sua realidade.

Uma vez que a sociedade hoje necessita de pessoas críticas e criativas que possam solucionar problemas, cabe ressaltar o papel da educação transformadora, que permite ao aluno ser esse agente de mudança. Isso porque, na educação progressista emancipadora, o saber é construído de forma contextualizada, por meio de problematizações, contemplando os conteúdos que serão trabalhados, mas sem perder a realidade social, com foco em solucionar os problemas que se apresentam no cotidiano.

3.5 CONVERGÊNCIA ENTRE OS PRESSUPOSTOS DE EDGAR MORIN E PAULO FREIRE PARA UM PARADIGMA INOVADOR NA DOCÊNCIA

Dentre as ideias propostas por Edgar Morin (2011) e Paulo Freire (2016), encontram-se pontos que se interconectam, pois ambos são pensadores respeitados da educação mundial. Como esclarece Romão (2000), esses autores se tornaram ícones na busca da transformação da educação, tendo se manifestado por meio de volumosa obra, que acolhe a proposta de uma nova racionalidade, focada na humanização, na transformação, na visão do todo, no acolhimento do diferente, na inclusão social, entre outras convergências. Esses intelectuais deixam claro, nas obras publicadas e estudadas, a preocupação com a formação integral do ser humano para ser agente de mudança social e, então, construir uma sociedade mais igualitária e justa.

Os autores em foco reafirmam a necessidade de existir uma reforma de pensamento para superar o paradigma simplificador ou a visão bancária, pois esse modelo de educação se mostra, segundo Scholze e Scholze (2014, p. 68), “[...] insuficiente para o enfrentamento da realidade contemporânea”. Atualmente, é fundamental que sejam desenvolvidos nos alunos saberes que possibilitem enfrentar as situações cotidianas, com criticidade e espírito reflexivo, o que envolve impactar positivamente a vida do outro como agente de mudança na sociedade. Morin (2011) e Freire (2016) deixam claro que o ser humano foi o centro de toda pesquisa e trabalho que realizaram e que, para ter realmente uma reforma de pensamento, o indivíduo precisa ser percebido em sua singularidade. Dessa forma, os professores necessitam compreender que todo o processo educativo parte da realidade do aluno, envolvendo diálogo, respeito, solidariedade, amor, compaixão, como também objetivando a procura pelo saber e pelo desenvolvimento da curiosidade.

O desenvolvimento da curiosidade está abundantemente presente nos saberes de Freire (2016), como forma de desenvolver a criticidade. Morin (2011) também a destaca em seus saberes, a fim de promover a resolução de problemas, para, assim, o aluno utilizar os dois lados do cérebro e suas múltiplas inteligências. Outro ponto de destaque entre esses pensadores é a compreensão de que as situações não são estáticas e de que o ser humano é um ser inacabado. Romão (2000, p. 37) contribui com o pensamento, afirmando que “[...] nada permanece; tudo se apresenta como um interminável processo e não como estrutura acabada”.

A compreensão do contexto no qual o aluno está inserido é outro aspecto essencial destacado, ou seja, a construção do saber parte dos saberes empíricos e das vivências dos alunos, para, então, o conhecimento se tornar relevante para ele. Também se enfatiza a importância de enfrentar as incertezas e dificuldades que o mundo contemporâneo propicia, promovendo a autonomia e a liberdade do discente. A reflexão sobre a prática docente e de vida é mais um saber destacado pelos autores, pois é a partir da reflexão que o professor toma consciência de suas atitudes e tem a oportunidade de voltar a si mesmo para que consiga desenvolver ou aprimorar sua prática profissional e suas atitudes em sociedade.

Por último, ressalta-se a ética, a qual, para ambos, se trata do norte da prática educativa inovadora, afinal o propósito está no respeito integral ao ser humano em todas as suas dimensões. Para tanto, defendem o desenvolvimento da ética, da solidariedade e da compreensão. Para eles, o respeito ao ser humano é uma premissa

para que toda a reforma de pensamento seja possível; ao respeitar o aluno, dá-se início a uma relação de confiança entre docente e discente, que se torna parte fundamental para ter uma prática educativa voltada para o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Esses pensadores, com seus saberes, proporcionam um novo olhar para a educação, mas, principalmente, um novo olhar sobre o ser humano, apontando a importância e o impacto do professor na construção do conhecimento do aluno. São saberes que norteiam a prática docente e certamente propiciam ao professor se conhecer melhor e se desenvolver como ser humano.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Este capítulo tem como tema central a EI, que se configura como o espaço inicial de acesso dos alunos ao sistema educacional brasileiro, partindo de como foi construído o reconhecimento da visão que a criança apresenta hoje. Para tanto, conta-se com os estudos de Ariès (1981) e Kuhlmann Jr. (2015) para elaborar a temática, tendo-se também investigado as legislações que amparam essa etapa de ensino, com ênfase no documento mais recente da BNCC, homologada no fim de 2017. Esse documento aponta uma nova concepção e estrutura do currículo da escola, que coloca a criança no centro do processo educacional.

4.1 DO NÃO RECONHECIMENTO DA CRIANÇA À VISÃO SOBRE A CRIANÇA DE HOJE

A ideia de infância, do que a criança representa e de seu real papel dentro das famílias e da sociedade foi historicamente construída. A figura da criança que se tem hoje é de um ser que requer cuidados específicos, detentor de particularidades e complexo. No entanto, por muitos anos, ela foi vista como uma miniatura de adulto e quase invisível na sociedade, como também como um ser substituível, que em cada período histórico tomou diferentes conotações no que se refere aos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos (ARIÈS, 1981).

No século XII Ariès (1981) relata que, havia a ausência da representação das crianças na arte, o que acredita não se dever à falta de habilidades dos artistas da época, mas, sim, ao fato de a infância não ter espaço de representação nesse período histórico. Posteriormente, no século XIII, “[...] não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p. 18); em outras palavras, a criança ainda não tinha seu espaço e um olhar específico para sua constituição. No tocante à transmissão de valores e conhecimentos, esses ensinamentos não eram

[...] nem asseguradas[os] e nem controladas[os] pela família. [...] pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças a convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (ARIÈS, 1981, p. 10).

A criança, aos sete anos, era inserida na vida adulta e no trabalho, sendo útil na economia familiar, ajudando seus pais nas tarefas e havendo uma responsabilidade inerente no cumprimento de seu ofício (ARIÈS, 1981).

Ao longo desses séculos, além de a sociedade aceitar com naturalidade a morte, a taxa de mortalidade infantil era bastante alta; como consequência, assim que a criança superava a fase crítica, se confundia com os adultos (ARIÈS, 1981). Esse não reconhecimento da criança esteve presente no século XII, chegando até meados do século XVII, período em que não havia a construção de sentimento ou de afeição familiar com elas. Consoante Ariès (1981, p. 99), apenas no século XVII se manifestou o sentimento da infância, que “[...] não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”. Essa transformação de concepção ocorreu próximo da mudança para sociedade moderna; até esse século, a criança foi vista como um adulto em miniatura e o caminho dela foi marcado por exploração, descaso e falta de cuidado, não havendo distinção entre o mundo adulto e o infantil.

Ariès (1981) destaca que, a partir da sociedade moderna, a criança começou a ser percebida como um indivíduo social que faz parte de um coletivo e a família passou a se preocupar com sua educação e saúde. Segundo Tozoni-Reis (2002), colaborou para que a criança fosse percebida em suas particularidades na era moderna o fato de, no século XVII, ter sido aberto um espaço para que, no século seguinte, com a modernização das instituições de ensino, fossem criados ambientes especializados para educar as crianças pequenas. Nessa direção, Sarmiento (2007, p. 28) afirma que

[...] os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano.

Outra percepção sobre a infância é destacada por Kuhlmann Jr. (2015), que traz aspectos sociais a partir de famílias carentes, lançando, assim, um novo olhar sobre a temática, o que difere dos estudos de Ariès (1981), uma vez que este traça um perfil de infância a partir da elite europeia da época. Para Kuhlmann Jr. (2015, p. 22), o sentimento de infância não era inexistente;

[...] em tempos antigos ou na Idade Média, como estudos posteriores mostraram. Em livros escritos pelos historiadores [...], fartamente ilustrados com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância naquela época.

O autor destaca que a visão construída por Ariès (1981) é uma percepção linear. Para Kuhlmann Jr. (2015), a infância não é linear nem ascendente, mas, sim, o resultado de perspectivas culturais e sociais que mudam de acordo com a classe socioeconômica observada. Dessa forma, não se pode generalizar que toda sociedade medieval, incluindo pai, mãe e outras pessoas que conviviam com criança, a enxergava apenas como um sujeito produtivo para a família.

Ainda segundo Kuhlmann Jr. (2015), a visão linear traçada por Ariès (1981) ganha caráter ainda mais abstrato quando de sua transposição para outros contextos, ou seja, não se pode ter apenas esse olhar para compreender a análise da infância nas diferentes classes sociais. Nesse sentido, Oliveira (2017, p. 44) expõe que “[...] as crianças de classes sociais mais baixas eram as mais afetadas por doenças, mas, na sorte de sua sobrevivência, tinham sua infância mais plena, cercada de aprendizagens. Ou seja, eram eminentemente, crianças”.

Assim, há olhares distintos sobre quando e como a criança passou a ser percebida pela sociedade. Ariès (1981), em sua pesquisa, destaca que por muitos séculos ela não fez parte da sociedade, retratando sua insignificância para a família. Por sua vez, Kuhlmann Jr. (2015) traz pontos mais abrangentes da infância, indicando que primeiramente é necessário analisar o contexto em que essa criança está inserida para então traçar um perfil de como era vista, de fato, pela sociedade da época. Cabe ressaltar que, a partir das pesquisas de Ariès (1981) e de suas conclusões, segundo Oliveira (2017, p. 42),

[...] a infância passa a ser uma faixa etária considerada e pesquisada. As crianças passaram a ser vistas como sujeitos plenos de direitos. Tais questões, porém, não aconteceram de maneira linear. Levou tempo para que as crianças passassem a ser compreendidas em sua plenitude de sujeitos.

Conforme Sarmiento e Gouvea (2009, p. 27), houve “[...] ausência da consciência da ideia da infância durante o primeiro período da História”, colaborando na exaltação do trabalho de Ariès (1981). Logo, os estudos deste contribuíram para que houvesse um olhar próprio para a criança a partir de um cenário em que elas não tinham espaço e eram pouco mencionadas e retratadas.

No decorrer da história, entende-se que o conceito do que é ser criança e de seu período de vida, a infância, foi culturalmente construído, iniciando com a ideia de uma criança que não era retratada no cotidiano até chegar à compreensão que se tem hoje.

Para Kramer (2006, p. 272), por exemplo, as crianças são “[...] como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas subvertendo essa ordem”. Em complemento, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) declara que é criança a pessoa até 12 anos incompletos; a partir dessa idade até completar 18 anos, tem-se o adolescente. Ainda, Kuhlmann Jr. (2015, p. 31) compreende a criança como um sujeito histórico, cultural e social, sendo fundamental percebê-la “[...] na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes nos seus mais diferentes momentos”.

No que se refere à infância, ela é considerada por Sarmiento (2007, p. 36) uma

[...] categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto da diferenciação da infância.

Javeau (2005) corrobora a compreensão do conceito de infância como um grupo social. Em suas palavras, a infância é “uma população ou conjunto de população com plenos direitos científicos, com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas imagens e ações” (JAVEAU, 2005, p. 384). Nessa perspectiva, a concepção de criança e infância começa a tomar novos rumos e cada vez mais é percebida a necessidade de se voltar o olhar a essa fase da vida humana.

Antes de compreender a legislação que ampara a EI, é fundamental destacar que a formação docente

[...] para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Percebe-se que, no Brasil, basta o professor possuir formação em nível médio para lecionar na EI, em especial, em instituições particulares, sendo, em geral, mal remunerado e sem qualificação para atuar nesse nível. Essa constatação demonstra a urgência de exigir que todos os profissionais que atuam na EI tenham pelo menos o

curso de graduação. Em termos legais, essa exigência é reforçada na recomendação para formação de pedagogo para atuar na EI, a qual está expressa, entre outras regulamentações, na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que determina, em seu art. 5º, que o futuro professor, ao ingressar no curso de Pedagogia, seja qualificado a “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, p.2, 2006). O documento também determina que o professor seja capaz de promover uma formação integral do aluno. Dessa forma, defende-se que é fundamental que o futuro profissional tenha uma formação docente em nível de graduação que possibilite alicerçar suas práticas pedagógicas.

Contrariamente, os profissionais que atuam na EI, segundo Oliveira (2017, p. 132),

[...] seja em instituições particulares, ou em públicas, apresentam em geral uma formação incompleta a respeito das características e olhares do desenvolvimento infantil e demais assuntos com eles relacionados, bem como a sua desvalorização profissional.

Sendo assim, a autora revela que há a necessidade de se ter uma formação profissional “[...] que abranja a particularidade da Educação Infantil, por se tratar de um nível que concentra um grande número de especificidades e que historicamente nunca foi visto como espaço educativo” (OLIVEIRA, 2017, p. 133). Esse profissional é responsável por proporcionar uma base educacional à criança, desenvolvendo valores e saberes, por isso é fundamental ter um olhar cuidadoso para a sua formação.

4.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA LEGISLAÇÃO

A EI envolve o primeiro contato da criança com a escola, dando início ao processo de desenvolvimento e de aprendizagens formais em uma intuição de ensino. Essa etapa de ensino somente foi assegurada por lei com a Constituição de 1988, que, em seu art. 208, garante como dever do Estado o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (BRASIL, 1988), ou seja, deixa explícito o direito à EI. A partir dessa nova organização legal, as creches e pré-escolas começaram a construir uma nova identidade, com a pretensão de superar as posições de cunho assistencialista ou amparadas somente na concepção de ser uma etapa preparatória para a escolarização posterior (BRASIL, 2013).

A EI é uma etapa da Educação Básica, assegurada também pela Lei nº 9.394/1996, que regulamenta o sistema educacional brasileiro, sendo sua seção II destinada a essa fase. O art. 29 da lei estabelece a EI como a “[...] primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013, p.22). Assim, a primeira etapa da Educação Básica atende a crianças de zero a cinco anos, sendo dividida em creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro e cinco anos), havendo obrigatoriedade de estarem matriculadas na escola somente as crianças a partir dos quatro anos de idade, conforme a lei 12.796 homologada no ano de 2013.

A EI tem como objetivo, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 36), “[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar”. Ela traz consigo um grande valor e responsabilidade para os professores que atuam nessa etapa de ensino, por ser o primeiro contato da criança com a escola, dando início ao processo de desenvolvimento de seus aspectos socioafetivo, cognitivo, psicomotor, sociológico, entre outros. Nesse sentido, Ayres (2013, p. 140) informa que a EI comporta

[...] um papel socializador da criança, da família e da comunidade por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em oportunidades de interação social, nas relações interpessoais de ser estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança para com os demais do mesmo grupo social.

Essa etapa da Educação Básica deve ser muito bem estruturada, pois, como primeiro pilar, destaca-se o desenvolvimento integral da criança, perpassando pela ampliação das habilidades, experiências e conhecimentos dos pequenos, para que seja iniciado o processo de socialização do ser, que antes convivia, possivelmente, apenas com seu núcleo familiar.

Com a intenção de estruturar de forma legal e direcionar o trabalho da EI, a partir da Lei nº 9.394/1996, foram elaborados mais documentos normativos, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, que visa a ser um guia norteador ao trabalho pedagógico na EI, constituindo-se

[...] em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de

qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998, p. 13).

O RCNEI é dividido em três volumes, cada um expondo questões relativas ao trabalho que será desenvolvido nessas etapas de ensino. Um dos volumes regulamenta a EI, abordando questões de reflexão sobre a etapa, a construção de identidade e a autonomia da criança, assim como as áreas do conhecimento que são trabalhados na EI: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. O documento considera as especificidades de cada criança e destaca que as experiências proporcionadas pelos educadores da EI, a fim de colaborar com o desenvolvimento da cidadania da criança, devem ser alicerçadas nos seguintes princípios:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, p. 63).

É possível perceber que, no documento, há uma forte preocupação em ampliar e desenvolver a criança em seus aspectos afetivo, emocional, social e cognitivo, sendo, então, função do professor contemplar tais aspectos em sua prática pedagógica, com o objetivo de que todos sejam atendidos, privilegiando as aprendizagens dos alunos com o olhar no progresso integral da criança.

O desenvolvimento do RCNEI contribuiu, segundo Oliveira (2017, p. 75), “[...] para que os ambientes educativos tivessem um olhar sobre as áreas do conhecimento e sobre a prática pedagógica dos professores”, mas cabe ressaltar que não há obrigatoriedade de a instituição de ensino adotar o referencial, pois é apenas de caráter orientativo. Nesse sentido, Cerisara (2002) declara que o documento pode ser lido pelos educadores com o objetivo de refletir sobre o trabalho que realizam com as crianças, servindo como um guia da prática pedagógica, com orientações, conteúdos e concepções para os professores atuantes na EI.

Ademais, como orientação nacional para a EI, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que por alguns anos teve sua obrigatoriedade (até a implementação da BNCC de 2017), a ser seguida pelas instituições de ensino que oferecem essa etapa de ensino. As primeiras diretrizes foram elaboradas no ano de 1998, pelo Conselho Nacional de Educação, mas somente foram colocadas em prática no ano de 1999 (Resolução CNE/CEB nº 1/1999). De acordo com o conselho, sua elaboração foi fundamental “[...] para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas” (BRASIL, 2013, p. 82). No entanto, com a ampliação das matrículas na EI, a diminuição dos professores não habilitados para atuar nessa área e a necessidade de regular o funcionamento das instituições, foi preciso repensar a política da EI. Outros quesitos fundamentais que contribuíram nesse processo foram as questões pautadas na orientação curricular, como os saberes e fazeres dos professores, as propostas pedagógicas e projetos do cotidiano realizados com as crianças (BRASIL, 2013). Após estudos e debates, elaboraram-se novas DCNEI, homologadas em 2009.

Essas diretrizes fundamentam e definem as propostas pedagógicas da EI, sempre respeitando os seguintes princípios:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 2009).

Assim, elas possibilitam orientar propostas pedagógicas que desenvolvam a formação integral da criança, colocando-as no centro do planejamento curricular. Cabe ressaltar que, por mais que as DCNEI sejam um grande avanço para as políticas

da EI, não há um currículo de atuação. Assim, no entendimento de Oliveira (2017, p. 77), “[...] os RCN’s ainda acabam sendo apenas um polo norteador dos trabalhos e da constituição dos currículos dos ambientes educativos que têm a educação infantil”.

4.2.1 Base Nacional Comum Curricular

A BNCC, cuja primeira versão foi publicada em 2015, tendo sido homologada em 2017, “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). De acordo com Mello e Sudbrack (2019), a partir dela, alunos de diversas regiões do país passaram a ter os mesmos direitos de aprendizagem, ao mesmo tempo que o documento dá autonomia às escolas públicas e privadas para desenvolver seus próprios currículos, considerando a realidade de cada aluno, o contexto e as características da região do país. É importante ressaltar que, apesar dessa autonomia, as propostas pedagógicas devem estar alinhadas aos objetivos de aprendizagem estabelecidos pela própria BNCC.

Pensando no caminhar da Educação Básica, as aprendizagens estabelecidas pela BNCC foram elaboradas para promover o desenvolvimento das dez competências gerais, as quais buscam materializar o acesso dos estudantes aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Primeiramente, é preciso esclarecer que competência, segundo Perrenoud (1999, p. 7), “[...] significa a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”; para Scallon (2015, p. 20), é “um saber agir baseado na mobilização e utilização interiorizadas e eficazes de um conjunto integrado de recursos, tendo em vista resolver uma família de situações problema”.

Posto isso, as competências gerais da Educação Básica propostas na BNCC são dispostas no Quadro 8.

Quadro 8 – Competências gerais da Educação Básica.

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.
Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2017, p. 9).

Determinadas as competências, a BNCC determina que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2017, p. 50).

Diante do exposto, num primeiro momento, pode-se acreditar que as competências são simples e funcionam como uma receita pronta e aplicável a determinada situação. Contudo, na maioria das vezes, grande parte das pessoas, quando se encontra numa situação-problema, não consegue dissolvê-la, pois não é capaz de reconhecer que possui tal competência ou mesmo não a desenvolveu para aquela situação específica, por exemplo. Quando a BNCC define as competências gerais, o objetivo é servir para a formação de um estudante, visando a garantir a

constituição de um ser completo e autônomo para o mundo cotidiano, no qual surgem diversos problemas diários, que poderão ser resolvidos se as competências tiverem sido amplamente desenvolvidas a ponto de se tornar algo natural para o indivíduo.

4.2.2 Base Nacional Comum Curricular – Etapa da Educação Infantil

O conceito histórico no qual a criança não era percebida pela sociedade, que a tratava como um ser em miniatura, como destaca Ariès (1981), levou a buscar uma nova visão que considerasse sua complexidade nas múltiplas características e dimensões. Assim, chegou-se à concepção de criança que se tem hoje, expressa nas DCNEI, que, em seu art. 4º, define a criança como um

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas de vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Tal compreensão da criança como um ser complexo exige que as condições de aprendizagem se deem de forma que os pequenos venham a desempenhar um papel de protagonismo frente ao conhecimento. Nesse sentido, a BNCC propõe uma nova organização do currículo escolar e reconhece “[...] que o centro do processo educativo deveria estar na criança, com suas experiências e saberes e na articulação desses saberes com o legado cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico a que elas têm direito” (MORAES, 2019, p. 128).

No primeiro aspecto, a BNCC (BRASIL, 2017) traz uma nova divisão de idade para a EI, que antes compreendia a creche (zero a três anos) e a pré-escola (quatro e cinco anos). Agora, a divisão é feita em três grupos, de acordo com a faixa etária das crianças: bebês (zero a um ano e seis meses), crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e 11 meses) e crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e 11 meses). Quanto ao segundo, sendo a EI o espaço do brincar, é fundamental priorizar momentos de interação, construção de memórias, de histórias, de canções, atividades que trabalham com a linguagem corporal e verbal, como também com regras e papéis sociais (FOCHI *et al.*, 2016). Assim, a EI, atendendo à estrutura proposta pela BNCC e articulada aos princípios éticos, estéticos e políticos das DCNEI, deve garantir seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber:

conviver, brincar, participar, explorar, se expressar e conhecer-se, os quais asseguram, segundo Moraes (2019, p. 130),

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações concretas em que elas desempenham um papel ativo e criativo, vivenciando situações desafiadoras nas quais possam construir significados sobre si, o outro e o mundo social e natural em que vivem/convivem.

O direito de conviver permite aos pequenos que se relacionem com outras crianças e adultos em diferentes grupos, a fim de ampliar o conhecimento de si mesmos e do outro, como também aprender a respeitar a cultura e as diferenças do outro. O direito de brincar permite diversificar e ampliar a imaginação, experiências emocionais, cognitivas, expressivas, em distintos espaços, convivendo com diferentes pessoas. Já o direito de participar está em proporcionar à criança fazer parte ativamente das atividades de planejamento propostas pelo professor e da gestão escolar, assim como das atividades cotidianas (BRASIL, 2017).

O direito de explorar concede à criança o descobrimento de gestos, formas, sons, sabores, texturas, hipóteses, tanto na escola quanto fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura e suas várias modalidades: a arte, a ciência, a tecnologia e a escrita. O direito de se expressar permite que ela seja criativa, sensível, dialógica, descobridora, criadora de hipóteses, de opções e questionadora, mediante diferentes linguagens. Por último, o direito de conhecer-se oportuniza a ela construir sua própria identidade pessoal, cultural e social, criando uma imagem positiva de si mesma e do grupo a que pertence, em suas várias experiências de interação, de cuidado, brincadeiras e linguagens vivenciadas tanto na escola quanto no seu contexto comunitário e familiar (BRASIL, 2017).

O desenvolvimento e as aprendizagens das crianças na EI têm como alicerces as brincadeiras e as interações e devem, ao mesmo tempo, garantir-lhes os seis direitos citados. Para tanto, a organização curricular está estruturada em cinco campos de experiências, os quais possuem objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento para as crianças, quais sejam: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, cada qual oferecendo, consoante Fochi *et al.* (2016, p. 23), “[...] crianças a oportunidade de interagir com pessoas, objetos, situações e atribuir-lhes um sentido pessoal, mediados pelos professores para qualificar e aprofundar as aprendizagens feitas”.

A EI, ao assumir a nomenclatura “campo de experiências”, traduz

[...] a natureza da atuação deste segmento: o da experiência. É exatamente no espaço da educação infantil em que são realizadas as propostas concretas. É por meio dele que as crianças vivenciam o que estão aprendendo, de maneira lúdica e prazerosa (OLIVEIRA, F. L., 2017, p. 85).

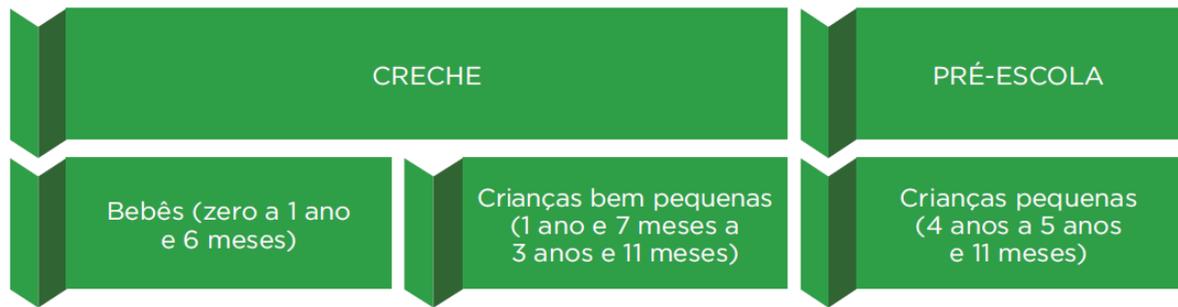
Assim, a BNCC possibilita que as aprendizagens sejam integradas e significativas, uma vez que têm como ponto central a experiência, levando em conta os objetivos de aprendizagem específicos para as diferentes faixas etárias que a EI contempla.

Esses campos de experiências “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40). A partir deles, é possível promover uma estrutura curricular para a EI que ofereça às crianças protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, ampliando sua visão de mundo e desenvolvendo sua sensibilidade e o olhar para o outro. Nesse intuito, no conjunto dos campos de experiências, há objetivos de aprendizagem fundamentais, devendo as práticas pedagógicas contemplar

[...] 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, 2017, p. 44).

A BNCC estrutura os objetivos de aprendizagem por faixa etária (Figura 2), considerando, como já informado, três grupos: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, correspondendo às características e aprendizagens do desenvolvimento de cada uma.

Figura 2 – Estrutura da EI.



Fonte: Brasil (2017, p. 44).

No entanto, o documento reforça que os grupos não podem ser vistos de forma rígida, pois “[...] há diferença de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (BRASIL, 2017, p. 44). Essa divisão por idade demonstra a preocupação com as particularidades de cada etapa de vida, visando a promover propostas que desenvolvam plenamente a criança.

Para melhor entendimento sobre o que é definido em cada campo de experiências e os objetivos que devem ser alçados, segue a descrição de cada um.

4.2.2.1 O eu, o outro e o nós

A construção das relações é fundamental para que as crianças se constituam como ser. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 40), “é na interação com os pares e com os adultos que as crianças vão construindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista”. Este campo de experiências também destaca a importância de construir a autonomia e o senso de autocuidado da criança, assim como o sentimento de pertencimento ao meio e de reciprocidade com o outro. Conseqüentemente, orienta o respeito ao outro e às várias formas de pensar, com o desenvolvimento de ações que oportunizem a autonomia e a construção da identidade (Figura 3).

Figura 3 – Campo de experiências: o eu, o outro e o nós.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte: Brasil (2017, p. 45).

Os objetivos deste campo de experiências permeiam as atitudes que a criança tem com o outro, inicialmente fazendo com que ela perceba suas ações com outras crianças e com os adultos, indo em direção às demonstrações de cuidados com o outro, como também ao compartilhamento de objetos, comunicando-se com seus colegas e professores, conseguindo resolver conflitos e demonstrando empatia com as crianças e adultos. Esses objetivos auxiliam o professor na criação de estratégias para inserir as crianças no espaço coletivo.

4.2.2.2 Corpo, gestos e movimentos

A criança, a partir do reconhecimento do seu próprio corpo, cria relações com o espaço. Assim, este campo entende que, “com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno” (BRASIL, 2017, p. 41), tornando-se aos poucos conscientes de toda a sua estrutura corpórea. Essa consciência se dá por meio das experiências de diferentes linguagens, como a dança e música, como também de brincadeiras de faz de conta. Com base nisso, o corpo da criança é visto na EI com centralidade nas práticas pedagógicas, devendo as instituições desenvolver situações de aprendizagem que promovam a exploração de movimentos, gestos, sons e olhares, oportunizando que a criança vivencie um amplo repertório em relação ao seu corpo (Figura 4).

Figura 4 – Campo de experiências: corpo, gestos e movimentos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e relato de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: Brasil (2017, p. 47).

Os objetivos deste campo referem-se ao desenvolvimento motor da criança, de modo a aprimorar destrezas que irão auxiliar em momentos futuros. Também estão presentes as questões culturais e emocionais, que são de grande relevância.

4.2.2.3 Traços, sons, cores e formas

Conviver com as diferentes manifestações culturais, artísticas e científicas, tanto regionais quanto globais, permite à criança ampliar e vivenciar várias formas de expressões e linguagens, como as artes visuais, a música, o teatro, a dança, entre outras. Essas experiências colaboram para que “[...] desde muito pequenas desenvolvam o senso estético e crítico, o conhecimento de mesma, dos outros e da realidade que as cerca” (BRASIL, 2017, p. 41). Logo, a EI deve proporcionar às

crianças momentos para a produção, manifestação e apreciação artística, a fim de possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão corporal, ampliando seu repertório artístico das crianças e levando à compreensão das experiências artísticas (Figura 5).

Figura 5 – Campo de experiências: traços, sons, cores e formas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EIO1TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EIO2TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EIO3TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EIO1TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EIO2TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EIO3TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EIO1TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EIO2TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EIO3TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: Brasil (2017, p. 48).

Entende-se que os objetivos deste campo estimulam a criatividade das crianças, que criam sons com o seu próprio corpo e até produzem objetos com materiais diversos. Esses estímulos são de grande impacto no desenvolvimento dos pequenos, pois permitem construções significativas a partir das produções feitas por eles.

4.2.2.4 Escuta, fala, pensamento e imaginação

Este campo de experiências trata da expressão oral dos pequenos, enfatizando a comunicação desde que são bebês, primeiramente de forma corporal, por meio de sons, olhares e choros, até progressivamente ampliarem seu vocabulário, aprendendo a língua materna. Nesse sentido, a EI deve criar “[...] experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral [...]”

(BRASIL, 2017, p. 42), pois é a partir da escuta das histórias, da participação em conversas, da elaboração de narrativas em grupo ou individual, que se potencializam as diversas linguagens nas quais a criança se estabelece como sujeito ativo e pertencente ao grupo social.

Outro ponto importante mencionado por este campo diz respeito à abordagem na EI da relação com a cultura escrita, a partir da qual as crianças constroem hipóteses sobre a escrita, inicialmente formada por rabiscos e garatujas e, conforme vão conhecendo as letras, tornando-se uma escrita espontânea (BRASIL, 2017), indicando a compreensão dela sobre a escrita como representatividade gráfica (Figura 6).

Figura 6 – Campo de experiências: escuta, fala, pensamento e imaginação.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbúcies, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: Brasil (2017, p. 49).

Nos objetivos deste campo, tem-se um olhar mais focado nas ações das crianças, em como estão dialogando, levantando questionamentos, se têm interesse em ouvir histórias, poemas ou músicas. Outros trazem questões que envolvem a alfabetização; por mais que a EI não tenha cunho de alfabetizar as crianças, desde pequenas elas são estimuladas, a partir das contações de histórias, a reconhecer as personagens, expressar suas ideias ou desejos, a partir da escrita espontânea.

4.2.2.5 Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

A curiosidade da criança incentiva a busca por entender o meio no qual ela vive. Por essa razão, este campo enfatiza que a EI necessita “[...] promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação [...]” (BRASIL, 2017, p. 43), para então conseguir buscar respostas às suas curiosidades. As instituições que trabalham com a perspectiva de despertar a

curiosidade nas crianças oportunizam a elas ampliar seus conhecimentos sobre o mundo sociocultural e físico, permitindo que utilizem esses conhecimentos no seu dia a dia (Figura 7).

Figura 7 – Campo de experiências: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Fonte: Brasil (2017, p. 51).

Os objetivos deste campo revelam que as crianças estão sempre diante de novos desafios e necessitam desenvolver e internalizar aprendizagens que lhes possibilitem superá-los, o que envolve situações de descoberta e exploração em tempos e espaços diferentes, proporcionando às crianças novas aprendizagens.

É relevante lembrar que cada criança é única e que as aprendizagens e seu desenvolvimento são processos complexos. Essa compreensão é fundamental, pois, ao organizar seu trabalho pedagógico com as crianças, o professor deve olhá-las individualmente, havendo situações em que as atividades propostas irão atingir o objetivo em tempos distintos para cada uma. O principal é que os objetivos não sejam engessados, ou seja, a criança poderá atingi-los em diferentes momentos.

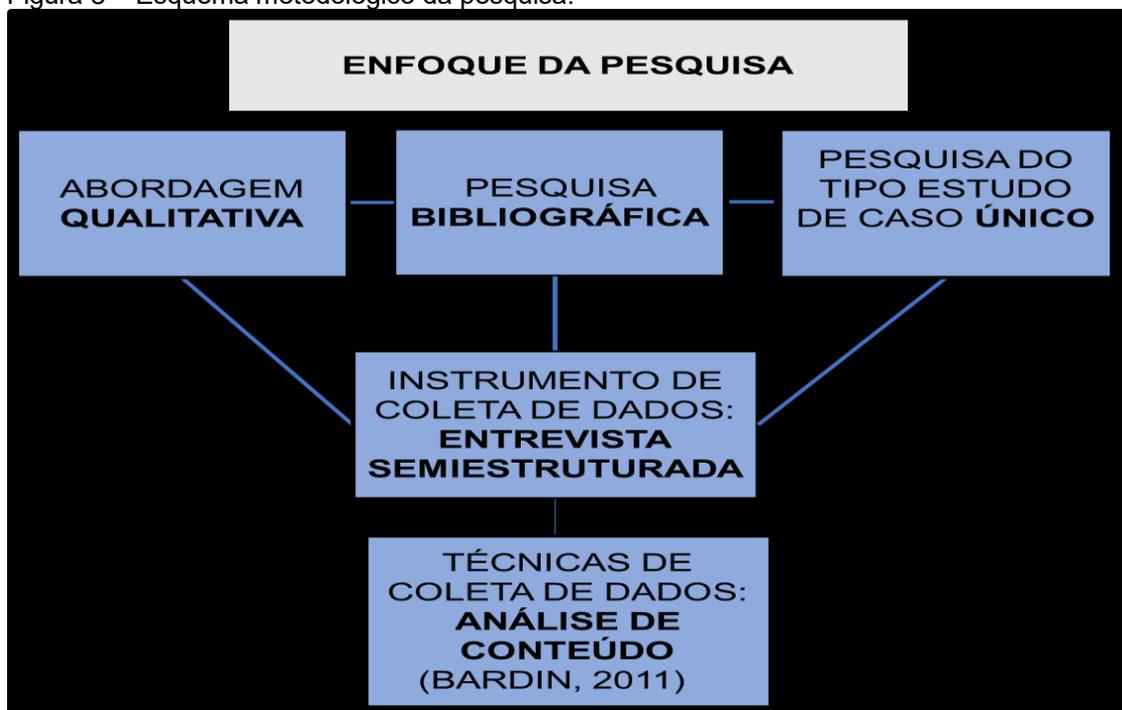
Por fim, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem permitem que se tenha um currículo com olhar no desenvolvimento integral da criança na EI. Segundo Moraes (2019, p. 130), os campos de experiências “[...] favorecem o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, produzida mediante a inserção da criança no mundo”, proporcionando, dessa forma, que a criança seja protagonista do seu processo de aprendizagem.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O processo metodológico é fundamental na pesquisa para que se tenha uma busca rigorosa referente ao objeto estudo, como também se estabeleçam critérios para analisar e validar os dados obtidos. A metodologia, segundo Minayo (2001, p. 16), “[...] é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, incluindo [...] as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Neste capítulo, apresentam-se os componentes que caracterizam este estudo, como a abordagem e o tipo de pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e a técnica de análise de dados escolhida. A definição desses procedimentos é essencial para o desenvolvimento da pesquisa, a fim de resultar em informações e dados que respondam às questões levantadas. Para exemplificar o passo a passo da pesquisa, antes de desmembrar cada fase, na Figura 8 tem-se o esquema metodológico da pesquisa.

Figura 8 – Esquema metodológico da pesquisa.



Fonte: A autora (2021).

Para estruturar e respaldar a metodologia da pesquisa, fundamentou-se principalmente em Flick (2009, 2013a, 2013b), Bogdan e Biklen (1994), Marconi e Lakatos (2001), Yin (2015), Lüdke e André (1986) e Bardin (2011).

5.1 ABORDAGEM DA PESQUISA E PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Neste estudo, a abordagem utilizada se fundamenta na perspectiva da investigação qualitativa, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 49), exige “[...] que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Ela se faz necessária na análise da realidade do estudo, pois contribui para que se tenham mais reflexões sobre a temática.

Os estudos que aplicam a abordagem qualitativa procuram “[...] descrever a complexidade de determinado problema, analisando a interação de certas variáveis, compreendendo e classificando processos dinâmicos vividos por grupos sociais” (BEUREN; RAUPP, 2006, p. 91). Dessa forma, ela contribui no entendimento das singularidades do comportamento dos sujeitos da pesquisa. Ademais, Flick (2009) informa que a pesquisa qualitativa define métodos e teorias apropriados para o reconhecimento e análise das várias perspectivas, de modo que as reflexões e interpretações, fundamentais em dados criteriosamente coletados pelo pesquisador, se tornem parte do processo de produção do conhecimento.

A pesquisa com abordagem qualitativa se envolve com a compreensão dos significados, com o motivo dos fatos, e leva o pesquisador a patamares de representatividade que não podem ser quantificados em amostras, buscando trazer, em seus resultados, novas informações sobre o objeto analisado, que possam ser úteis para estudos futuros (MINAYO, 2001). Portanto, a opção por esse enfoque deveu-se às características apresentadas pelo estudo, uma vez que analisa os saberes propostos por Edgar Morin e Paulo Freire na docência na EI, considerando as perspectivas de cada professor, o que é possibilitado por essa abordagem.

Também é relevante destacar que, nas pesquisas científicas, a exploração dos materiais de referência faz parte da construção teórica do estudo, pois, ao se debruçar sobre a temática desenvolvida, o pesquisador se aproxima do tema de investigação, a partir do que outros pesquisadores abordaram sobre ele. Nesse sentido, a pesquisa

bibliográfica permite justificar o preparo do referencial teórico. Segundo Marconi e Lakatos (2001, p. 183), ela “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”.

Esse tipo de pesquisa objetiva ter maior esclarecimento sobre o objeto investigado a partir do levantamento bibliográfico, sendo desenvolvida “[...] com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44), proporcionando uma maior coleta de informações para serem utilizadas no estudo da temática.

5.2 MÉTODO DE PESQUISA DO TIPO ESTUDO DE CASO

O estudo de caso, como método, foi selecionado por ser aquele que melhor se adapta ao estudo proposto nesta dissertação. Yin (2015, p. 30) o conceitua como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Além disso, o classifica, de acordo com sua terminologia, em: único, em que o pesquisador foca um único caso; crítico, em que o pesquisador usa o caso como subsídio para outra investigação; e múltiplo, em que o pesquisador usa vários casos para investigar um acontecimento.

Optou-se pelo estudo de caso único, que, conforme Yin (2015, p. 54), “[...] é um projeto apropriado sob várias circunstâncias, e [envolve ter] cinco justificativas para o estudo de caso único – isto é, ter um caso crítico, peculiar, comum, revelador ou longitudinal”; assim, ele permite ao pesquisador compreender com profundidade um caso específico, considerando suas particularidades.

Esta pesquisa busca responder ao problema – quais saberes propostos por Edgar Morin e Paulo Freire estão presentes na docência na EI? –, assim como atender ao objetivo geral de analisar quais saberes docentes propostos por Edgar Morin e Paulo Freire estão presentes na docência na Educação Infantil, tendo como objetivos específicos: (i) elencar os saberes que subsidiam a teoria da complexidade e os saberes propostos pela educação transformadora, necessários para atuar na EI; (ii) investigar as percepções das professoras da EI, com vistas à localização de saberes que atendam ao paradigma da complexidade e à educação transformadora; (iii) analisar os dados produzidos por meio do instrumento de pesquisa sobre os saberes

e práticas que acolhem a concepção inovadora na docência na EI, em especial, a teoria da complexidade e a educação transformadora; (iv) indicar pontos norteadores para acolher os saberes que podem atender à teoria da complexidade e à educação transformadora, na busca de uma ação docente inovadora na EI.

Diante disso, a seleção do caso foi centrada na EI, contemplando professoras que atuam nessa etapa de ensino, com foco em analisar se os saberes propostos por Edgar Morin e Paulo Freire estão presentes na docência na EI. A metodologia de pesquisa escolhida auxilia para que se tenha um maior aprofundamento no estudo, uma vez que permite entender, dentro de um mesmo universo, suas particularidades e subjetividades.

5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como já mencionado a pesquisa foi realizada em plena pandemia mundial ocasionada pelo covid2019, sendo assim, as professoras estavam expostas a um alto volume de trabalho, principalmente com as aulas online que ministravam todos os dias. Cabe lembrar que as docentes da EI lecionam para crianças de 0 a 5 anos de idade, entende-se que foi um desafio para elas conciliar todas as demandas que tiveram neste ano pandêmico. Diante do exposto, a partir do contexto que acometeu o ano de 2020, acreditava-se que as professoras iriam declinar o convite feito a elas, pois foram convidadas para participar desta pesquisa dez professoras entre elas algumas que faziam parte da rede de contato da pesquisadora e outras que foram indicadas por colegas que possivelmente aceitassem participar do estudo. O convite para participar do estudo foi acolhido por seis docentes que atuam na EI, tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino. As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, disponível no Apêndice A, autorizando a divulgação do conteúdo das entrevistas. Outro ponto fundamental esclarecido com elas foi o compromisso do anonimato; como declara Oliveira (2012, p. 36), é importante que se deixe bem claro e acordado com “[...] os atores sociais que serão contatados para responder questionários e serem entrevistados, que existirá o compromisso formal da garantia do sigilo quanto aos dados coletados”. Ademais, a pesquisa desenvolvida nesta dissertação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

As participantes foram identificadas pela letra P, seguida de numeração contínua (P1 a P6), garantindo que sua identidade fosse resguardada. No Quadro 9, apresenta-se o perfil das participantes envolvidas no estudo.

Quadro 9 – Perfil das participantes envolvidas na pesquisa.

Código	Formação	Tempo de docência	Instituição em que atua	Especialização
P1	Pedagogia	4 anos	Particular	Sim
P2	Pedagogia	5 anos	Particular	Não
P3	Pedagogia	5 anos	Pública	Sim
P4	Pedagogia	9 anos	Particular	Não
P5	Pedagogia	4 anos	Pública	Não
P6	Pedagogia	14 anos	Pública	Sim

Fonte: A autora (2021).

5.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

No tocante aos instrumentos de coleta de dados que validam a confiabilidade do estudo (YIN, 2015), optou-se pela entrevista, pois “[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Trata-se de uma ótima técnica para coleta de dados, pois, segundo Coutinho (2011, p. 141),

[...] pressupõe uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário, uma vez que pode sempre pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora.

A opção pela entrevista semiestruturada se fez necessária, uma vez que ela se caracteriza por não haver “a imposição de uma ordem rígida de questões, [nela] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista” (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 37). Na visão de Flick (2013b, p. 115), “o objetivo da entrevista [semiestruturada] é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema”. Sendo assim, ela se torna um procedimento mais livre e aberto, possibilitando que o pesquisador tenha acesso a questões mais subjetivas, como a reação do entrevistado e suas expressões corporais na hora da entrevista.

Com base nos objetivos estruturados neste estudo, foi elaborado um roteiro de entrevista, cuja validação deu-se por meio de uma entrevista-piloto com uma das professoras, após a qual foram solicitadas à docente sugestões para o seu aprimoramento. Ela indicou a troca na ordem de duas perguntas, por entender que para iniciar a entrevista ficaria melhor, além da redução do enunciado de uma das perguntas. Tais sugestões foram acatadas, tendo sido o instrumento alterado; no entanto, cabe salientar que não houve mudança no conteúdo das perguntas, apenas ajustes na estrutura. O roteiro final está disponível no Apêndice B.

As entrevistas foram em encontros virtuais, individualmente, realizadas de forma remota. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes. Devido ao contexto em que o planeta se encontra desde 2020, o mundo precisou conviver com a pandemia de *Sars-Cov-2* (Covid-19), assim durante a pesquisa foram feitos ajustes, das entrevistas presenciais propostas, foi necessário utilizar meios virtuais para contatar as participantes. Concluídas, as entrevistas foram transcritas para posterior análise.

5.5 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MOMENTO DA PESQUISA

Em 2020, o mundo ficou marcado pela descoberta do *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2), causador de uma pandemia que influenciou diretamente o modo como a sociedade estava habituada a viver. Ao longo do ano, os estados brasileiros tiveram de decretar o fechamento de comércios e serviços considerados não essenciais, o que causou um impacto muito grande na vida dos cidadãos, que perderam seus empregos e rendimentos decorrentes dessa decisão. Em função da alta taxa de contágio da Covid-19, as pessoas passaram a ficar isoladas nas próprias casas e precisaram se adaptar a um novo jeito de viver, trabalhando dentro de casa, com filhos, familiares e afazeres domésticos.

No mesmo ano, a Prefeitura de Curitiba declarou, via Decreto nº 421, “situação de emergência em saúde pública no município de Curitiba, em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus”, suspendendo, “[...] do dia 23 de março a 12 de abril de 2020, das atividades desenvolvidas nas unidades educativas, inclusive aquelas de formação continuada e a semana de estudos pedagógicos da unidade” (CURITIBA, 2020). Esse decreto foi renovado várias vezes, em função da situação da pandemia, que não melhorou nos meses seguintes e continua impactando a sociedade em 2021.

O trabalho dos professores foi atingido diretamente, uma vez que as aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto de emergencial, que, segundo Hodges *et al.* (2020, p. 6),

[...] é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar.

Os docentes foram surpreendidos e tiveram de se adaptar a essa forma de ensino.

Com relação às entrevistas, em função da pandemia, elas foram realizadas de forma remota, utilizando a plataforma Zoom. Como foi um ano bastante conturbado para as escolas, houve dificuldade de agendar horários para as entrevistas com as docentes. Finalmente, os encontros ocorreram em setembro e início de outubro.

Como as professoras estavam afastadas da escola há seis meses, ao conversar com elas foi possível perceber a emoção ao falar sobre a rotina escolar, a exemplo da falta do convívio com as crianças e seus pares. Isso porque o contato físico com os alunos dessa faixa etária (de zero a cinco anos) é primordial para a condução das aulas, para o desenvolvimento e, também, para a avaliação assertiva da aprendizagem deles.

As professoras relataram que começaram a estudar e a pesquisar ferramentas tecnológicas que pudessem auxiliá-las a conseguirem estar mais “próximas” e interagiram mais com as crianças, afirmaram que não foi um trabalho fácil e um dos maiores desafios iniciais estava no tempo de atenção que as crianças tinham frente a tela que assistiam as aulas. As docentes, disseram que aos poucos as angústias e desafios iniciais estavam passando, mais que nada substitui estar fisicamente com as crianças na escola.

5.6 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, a fim de analisar e interpretar as atividades dos sujeitos participantes da pesquisa, utilizou-se a análise de conteúdo, que, conforme Flick (2013b, p. 134), “tem por objetivo classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias”.

O método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011, p. 48), é definido como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ainda, a autora apresenta três fases imprescindíveis para seu desenvolvimento, quais sejam: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; (iii) tratamento dos resultados. A seguir, para cada fase são feitos os esclarecimentos necessários para que se tenha melhor compreensão delas.

5.6.1 Fase 1: Pré-análise

A fase de pré-análise é destinada à organização de todo o material coletado, dando início à sistematização dos dados. Esta etapa também é chamada leitura flutuante, estágio em que o pesquisador realiza a escolha dos documentos (entrevistas e demais materiais), formula os objetivos e questionamentos que devem ser alcançados e define os indicadores para a interpretação dos dados (BARDIN, 2011). A leitura flutuante, portanto, condiz com o primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise.

Primeiramente, organizaram-se as respostas das participantes em tabelas e, em seguida, deu-se início à leitura flutuante, que “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões” (BARDIN, 2011, p. 126); nesta etapa, foi feita a leitura de todas as entrevistas.

Também se optou por retomar e estudar as obras *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin (2011), e *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire (2017), que são centrais nesta pesquisa, buscando subsídios teóricos a respeito dos saberes necessários para atender a uma visão inovadora dentro da EI.

5.6.2 Fase 2: Exploração do material

A fase de exploração do material é compreendida como “[...] a fase de análise propriamente dita, não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas por computador [...]” (BARDIN, 2011, p. 131). Nela, ocorre a codificação em relação à organização sistemática dos dados coletados, que são classificados e posteriormente categorizados.

As categorias de análise, segundo Bardin (2011, p. 147), “[...] são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão

das características comuns destes elementos”. Diante disso, as entrevistas foram lidas, relidas e receberam grifos, a partir dos quais as respostas que apresentaram semelhanças foram agrupadas.

A categorização é essencial, tratando-se de uma técnica que permite que os códigos sejam agrupados ou reagrupados, com o intuito de indicar um significado. Nesse sentido, foram criados códigos para identificar as respostas das entrevistas da seguinte forma: P1R1 significa pergunta 1 (P1) e resposta da participante 1 (R1), lembrando que há seis perguntas e seis participantes.

5.6.3 Fase 3: Tratamento dos resultados

A fase de tratamento dos resultados é aquela em que

[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos [...] e o pesquisador [...] tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previsto ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2011, p. 131).

Para iniciar o tratamento dos dados, os códigos que tiveram maior semelhança e incidência foram submetidos a quatro procedimentos, destacados por Bardin (2011): (i) leitura minuciosa do material coletado; (ii) observação reflexiva dos pesquisadores sobre os resultados finais; (iii) identificação e criação de grupos de categorias que se diferenciam tematicamente e são classificados conforme os critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade/fidelidade e produtividade; (iv) criação das categorias finais. Segundo Tarozzi (2011, p. 136), após a codificação, tem-se início o tratamento dos dados, a partir de duas fases: “identificar macrocategorias, conceitos mais amplos, temas salientes capazes de interpretar mais exatamente amplas porções de dados. Interligar as categorias entre si e estas com subcategorias e definir suas propriedades”. Após as considerações dos pesquisadores, a partir das respostas, foram criadas as categorias finais.

Assim, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), seguindo as etapas entrecruzadas, foi aplicada como instrumento para analisar as respostas produzidas pelas participantes da pesquisa.

5.7 ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES

As categorias para realizar a análise dos dados coletados nas entrevistas emergiram das convergências entre as leituras e a produção dos referenciais teóricos que deram sustentação ao estudo, tendo como foco os conhecimentos elaborados por Morin (2011) e Freire (2016). Optou-se também por eleger as palavras que apresentaram maior incidência nas respostas analisadas. Dessa forma, as categorias de análise desenvolvidas foram: (i) construção do conhecimento; (ii) papel do professor como mediador; (iii) ética; (iv) empatia e respeito à diversidade; (v) cidadania planetária. Também se desenvolveram subcategorias, a fim de possibilitar maior flexibilidade dentro das categorias.

Para identificar essas aproximações, foram criados quadros com as categorias estabelecidas (Quadros 10 a 14).

Quadro 10 – Categoria de análise: construção do conhecimento.

Pergunta norteadora	Categoria	Subcategoria	Incidência
Em sua prática docente, como você constrói e desenvolve o conhecimento dos seus alunos? O que você leva em conta para oferecer saberes que possibilitem aprendizagens nesse processo de produção do conhecimento?	Construção do conhecimento	A) Contexto B) Individualidade C) Conhecimentos prévios	A (2) B (4) C (5)

Fonte: A autora (2021).

Para que haja a construção de um conhecimento pertinente, aquele que faz sentido para o aluno e amplia seus saberes, o professor deve considerar o contexto, o global, o multidimensional e o complexo, destaca Morin (2011), uma vez que o conhecimento deve ter pertinência e possuir significado para o estudante. Ensinar dentro desses alicerces reforça o entendimento de que a construção do conhecimento fragmentado limita, pois impede o ser humano de aprender em sua completude (MORIN, 2001, 2007).

A partir da pergunta “em sua prática docente, como você constrói e desenvolve o conhecimento dos seus alunos? O que você leva em conta para oferecer saberes que possibilitem aprendizagens nesse processo de produção do conhecimento?”, elegeram-se a categoria de análise “construção do conhecimento” e as subcategorias “contexto”, “individualidade” e “conhecimentos prévios”.

Destaca-se como primeiro ponto para proporcionar às crianças a construção do conhecimento, após análise das falas das professoras, conhecer o contexto dos

alunos, pois essa dimensão envolve conhecer a realidade do indivíduo. Seguem falas das participantes nesse sentido:

Eu levo em consideração o contexto das crianças, de onde aquela criança veio, quem é a família dela também a fase de desenvolvimento delas, apesar de saber que cada uma tem seu tempo e sua forma de aprender, eu acredito que é fundamental entendermos as diferentes fases do desenvolvimento infantil (P1).

Então eu acredito que primeiro de tudo eu tenho que conhecer o grupo que eu estou trabalhando, do que eles gostam, como é a família daquelas crianças, como elas vivem. Por serem muito pequenas eu acredito que conhecer os pequenos detalhes fazem a diferença (P6).

Ambas indicam a importância de conhecer o contexto da criança. A respeito, Freire (2016, p. 134) disserta que “[...] saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica” permite que professor e aluno se aproximem. Na fala de P1 e P6, nota-se a preocupação delas em saber de onde vieram essas crianças, quem são elas ou mesmo em saber sobre suas famílias. Esse olhar para com os alunos demonstra, desde logo, a preocupação das docentes em perceber cada um de seus alunos como um todo.

Outro ponto de atenção na fala das professoras foi a individualidade das crianças, que precisa estar presente para ocorrer a construção do conhecimento. Nesse sentido, destacam-se as seguintes contribuições:

Em minha prática docente eu procuro estar atenta aos interesses das crianças, àquilo que é significativo para elas, de estar sempre disposta a ouvi-las e a pensar em estratégias e atividades que viabilizam a construção do conhecimento (P1).

A individualidade para mim é algo que eu levo muito em consideração, então apesar de eles estarem fazendo a mesma atividade eu sei até onde cada pode ir, estou sempre observando elas, para poder saber o que cada uma precisa. Eu acho que a atividade tem que fazer sentido para a criança, não fazer só por fazer, eu explico para cada uma delas o que nós vamos fazer, o porque nós estamos fazendo isso, para realmente ter significado para elas (P2).

Eu acho que a atividade tem que ser de acordo com o desenvolvimento de cada um, como eles são bem pequenos, a gente faz as atividades individualizadas um por um, você sente o limite da criança. Eu acho muito importante você realmente respeitar isso, por exemplo, uma criança consegue colocar a mão na tinta e colocar no papel, ou consegue identificar a cor, mas a outra criança não, então se você tiver a mesma metodologia o mesmo direcionamento para todos os casos não vai dar certo (P3).

Nossa, eu acho fundamental ter um olhar muito sensível e muito atendo para cada criança. O que uma já consegue e a outra não, por mais que a gente

seja um grupo cada um lá tem a sua forma de ser e de aprender, então eu sempre procuro estar atenta a esses sinais (P4).

Nas falas das docentes, é possível perceber o respeito que elas têm em relação ao tempo de aprendizagem de cada criança; P2 e P4, por exemplo, esclarecem que, por mais que estejam fazendo a mesma atividade, é fundamental saber até onde cada criança consegue ir e, mais importante, que nem sempre a mesma metodologia funcionará para todas as crianças. Portanto, a individualidade, para as professoras, é algo presente em sua prática pedagógica, o que corrobora o pensamento de Morin (2011, p. 50), para quem todo ser humano tem “[...] as próprias singularidades cerebrais, mentais, psicológicas, afetivas, intelectuais, subjetivas”. Cada ser humano é único, sendo fundamental as crianças terem as suas individualidades percebidas e respeitadas.

Conhecimentos prévios foi a subcategoria que mais se destacou como componente da construção do conhecimento. O conhecimento prévio tem grande influência na aprendizagem significativa de novos conhecimentos, Freire (2016) destaca ser imprescindível que o docente considere os saberes populares de seus educandos, como também os saberes que foram adquiridos nas relações sociais, para que então o conhecimento tenha significado para o estudante.

A respeito, destacam-se as seguintes contribuições das participantes:

Eu levo em consideração antes de começar qualquer assunto, é aquilo que o aluno já sabe, para depois eu pensar em como vou abordar sobre determinado assunto ou o que eu vou trazer sobre esse assunto (P2).

Nos trabalhos por projetos então a tendência de interesse parte das crianças, se elas se interessam por música, ou animais, por exemplo desenvolvemos atividades a partir desses assuntos se precisamos trabalhar lateralidade precisa trabalhar, ou socialização, ou o dividir, ou a higiene pessoal trago para o projeto. Então o aprendizado se torna muito mais significativo, e as crianças gostam muito mais (P3).

Outra coisa que fazemos é a partir do conhecimento que a criança já tem, o que ela já sabe, eu começo falar sobre o assunto. Por exemplo sobre o coronavírus, estávamos abordamos sobre isso então eu pergunto o que eles já sabem sobre isso e a partir do que eles já sabem começamos nossos conhecimentos. Isso é o interessante de se trabalhar com projetos também, porque como parte deles marca muito, porque é alguma coisa que eles querem aprender e é totalmente diferente se eu trouxesse algo pronto para eles aprenderem (P4).

A primeira coisa que eu sempre faço para quando eu quero que eles aprendam alguma coisa, que eles desenvolvam algum conhecimento sobre algo eu sempre vou partir daquilo que eles sabem sobre o assunto, né. [...] Então assim aí o que que a gente sabe sobre o assunto, igual agora a gente

teve algumas aulas sobre a pandemia, sobre o coronavírus. Então depois de conversar com elas eu já sei, essas crianças elas sabem isso sobre esse determinado assunto, então a partir daí a gente vai ampliando conforme a idade de cada um, porque não adianta eu chegar com alguma coisa pronta que para elas, porque não vai fazer sentido nenhum, eu trabalho dessa forma (P5).

As coisas acontecem primeiramente, por meio das rodas de conversa onde a gente consegue conhecer um pouco da criança, então se a gente vai trabalhar por exemplo com animais domésticos, a gente conversa nessa roda para entender como que a criança vê o animal, pergunto se ela tem animal ou se ela conhece algum. Porque não adianta trazer nada pronto para ela, porque talvez eu algo que não faça parte da realidade dela [...]. É justamente fazer a ampliação de conhecimento, então pegar o que a criança já sabe e tentar trabalhar em cima disso ampliando esses saberes dela (P6).

As professoras frisaram que, em suas práticas docentes, os saberes prévios dos alunos estão presentes e são valorizados, antes de iniciar trabalhos sobre determinados assuntos. As participantes P5 e P6 ressaltaram aspectos importantes em relação aos saberes prévios: a importância de não trazer algo pronto para as crianças e de ampliar os saberes que as crianças têm de forma contextualizada. Nesse sentido, Freire (2016, p. 31) destaca que tanto o professor quanto a escola têm “[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos chegam [...] saberes socialmente construídos, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”, dessa forma buscando um saber contextualizado.

Outro destaque nas falas das professoras foi a questão da metodologia usada, que tem como foco colaborar e valorizar os saberes prévios das crianças, assim como o interesse de aprendizagem delas. As docentes P3 e P4, nesse âmbito, citaram a metodologia baseada em projetos, que para Barbosa, Gontijo e Santos (2004, p. 2),

[...] é uma estratégia de ensino aprendizagem que visa, por meio da investigação de um tema ou problema, vincular teoria e prática, gera aprendizagem diversificada e em tempo real, inserida em novo contexto pedagógico no qual o aluno é agente na produção do conhecimento. Rompe com a imposição de conteúdos de forma rígida e pré-estabelecida, incorporando-os na medida em que se constituem como parte fundamental para o desenvolvimento do projeto.

Nessa metodologia, professor e aluno trabalham juntos, começando o processo de aprendizagem pelos interesses dos estudantes, ao que se segue uma proposta de problematização a partir do tema que será trabalhado; assim, discente e docente juntos vão à busca de informações sobre a temática, escolhem as respostas que respondem à problematização, elaboram e produzem conhecimentos sobre o assunto.

As professoras mostraram-se satisfeitas em trabalhar com a metodologia de projetos e demonstraram que, ao aplicá-la, conseguiram atingir um aprendizado mais significativo para as crianças.

Assim, a construção do conhecimento envolve vários aspectos, como revelado pela análise das falas das professoras, entendendo-se que a escola é o espaço em que o professor compõe, constrói e reconstrói o conhecimento, em parceria com o estudante. Nessa direção, percebe e compreende o aluno em sua individualidade e, ao mesmo tempo, em sua multiplicidade (MORIN, 2011).

Quadro 11 – Categoria de análise: papel do professor como mediador.

Pergunta norteadora	Categoria	Subcategoria	Incidência
Como você entende e desenvolve a autonomia e o protagonismo do seu aluno em sala de aula?	Papel do professor como mediador	A) Autonomia B) Protagonismo	A (5) B (3)

Fonte: A autora (2021).

Quando se pensa em crianças inseridas no contexto escolar, logo se projetam a construção e o desenvolvimento da sua autonomia, como também a necessidade de as tornar protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, no capítulo anterior, destacou-se o avanço desse sujeito como ser histórico, tendo o seu período de vida, a infância, culturalmente construído, partindo de um ser sem importância até a compreensão e percepção da criança como ser complexo.

A categoria “papel do professor como mediador” emergiu do questionamento “como você entende e desenvolve a autonomia e o protagonismo do seu aluno em sala de aula?”, tendo como subcategorias analisadas “autonomia” e “protagonismo”.

A autonomia infantil representa uma condição essencial para a construção da identidade e da personalidade da criança. De acordo com o RCNEI, trata-se da “[...] capacidade de se conduzir e de tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, a perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro” (BRASIL, 1998, p. 14). A respeito, destacam-se as seguintes contribuições das participantes:

Eu acredito que é muito importante desenvolver a autonomia porque à medida que ela vai tendo autonomia ela vai se conhecendo, acreditando nela mesma. [...] não vai depender de ninguém é claro que ela depende de um adulto, mas ele será um mediador. No momento que ela tem consciência que tem mais autonomia, ela vai ter mais liberdade, possibilidades. Com autonomia ela vai em busca de fazer ela mesma as coisas, isso vai abrindo novos caminhos para as aprendizagens (P1).

Ali dentro da nossa sala de aula então eu creio que quanto mais experiências e mais momentos que a gente traz para eles vivenciarem e trabalhar com elas vai despertando mais a questão da autonomia. Não estou falando só da autonomia de ir pegar a mochila ou saber organizar o lanche, mas na autonomia de se expressar, de se conhecer também (P4).

As participantes P1 e P4 reforçaram a questão da autonomia na questão de a criança se conhecer, entendendo que, a partir da construção dessa autonomia, se criam formas para ela se devolver como sujeito. Morin (2011, p. 49), nessa perspectiva, aponta que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”.

Outro ponto destacado pelas docentes diz respeito ao adulto como mediador da construção da autonomia da criança, sendo sensível a ela e criando possibilidades ou, como a P6 relatou, “*experiências*” para que se desperte e construa a autonomia nas crianças.

Ainda sobre a autonomia, apresentam-se as seguintes contribuições:

Eu acho que dando espaço para eles falarem se expressarem, no dia a dia mesmo, seja na rotina tanto na construção dela. Fui construindo situações que geraram a autonomia junto com eles, desde o começo do ano, seja nos combinados da turma, seja no que eles vão fazer no dia mesmo. [...] dá esse espaço para eles falarem mesmo, para nós os escutarem e deixar eles livres, às vezes, sem mediação, porque quando a gente chega e determina que ela vai chegar e vai fazer isso, isso e isso acaba limitando eles e colocando eles em caixinhas (P3).

Na questão da autonomia, vou dar um exemplo, a gente vai falar sobre higiene das mãos aí eu sempre pergunto para eles o porquê que a gente tem que lavar as mãos? Eu quero sempre que eles expressem o que eles pensam sobre o assunto ou quando eles vão fazer um desenho, às vezes, eu peço desenhos aí eles perguntam como que eu vou fazer esse desenho aí? Eu incentivo e falo que ele consegue e que vai fazer da melhor forma que ele consiga. É importante para a criança que ela pense por si mesma, e isso é uma das questões que autonomia traz, ela perceber que ela consegue fazer sozinha (P5).

Então, a autonomia eu acredito que algo desenvolvida no dia a dia, como escovar o dente sozinho, no caso da prefeitura na escola pública que eles dormem na escola arrumar o colchão e colocar no lugar, guardar os materiais. [...] desenvolver a autonomia é um processo que ela vai ocorrer durante todo o período da educação infantil (P6).

As professoras relataram a importância de as crianças se expressarem tanto na rotina quanto nos combinados feitos ou nos assuntos cotidianos para construir e desenvolver a autonomia, também indicaram haver hábitos na EI que proporcionam o desenvolvimento da autonomia. A autonomia acontece de forma gradativa, Freire (2016) reforça o quanto é fundamental as docentes optarem por práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da autonomia nos alunos.

Entende-se que as professoras compreendem a função imprescindível da autonomia para a criança, a qual tem início quando do ensino sobre escovar os dentes, por exemplo, se estendendo até a capacidade de se conduzir e tomar decisões. Freire (2017), sobre o assunto, enfatiza que a autonomia é condição humana do indivíduo e que o professor tem o papel de promovê-la no estudante.

Quanto ao protagonismo infantil, Freire (2016, p. 24) ressalta que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, o autor prioriza o estudante e o coloca no centro do processo de

ensino e aprendizagem, o professor tem a nobre missão de abrir caminhos para o seu estudante. Nessa subcategoria, ressaltam-se as falas:

Para que a criança seja protagonista eu preciso olhar para ela como ser único que ela é. E para isso eu acho que a questão da escuta é fundamental e também você observar a criança, eu faço isso na sala de aula, eu vejo cada uma com a sua característica específica (P1).

Eu entendo o protagonismo da criança como sendo o processo da educação. A criança é o foco no meu trabalho, pois eu preciso sempre ter o foco nela. A partir de todas as suas características, vontades, curiosidades. Eu trato cada uma na sua individualidade (P2).

O protagonismo é a forma como a gente vê a criança na minha escola e como eu vejo também. Na escola nós trabalhamos com projetos e eles são fundamentais um dos responsáveis em colocar a criança como foco. Porque eles partem da curiosidade da criança e do que elas trazem. Nós nos baseamos nos objetivos da BNCC e tal, tudo que a gente tem que trabalhar, tudo que a gente trabalha tem que estar vinculado lá, e a BNCC traz bem forte a criança como protagonista isso facilita a nossa prática (P4).

As participantes P1 e P2 referem a questão da individualidade como uma das formas de perceber a criança como ativa no processo de aprendizagem. É preciso informar que, pelas falas, se percebe a individualidade muito forte nesse grupo de professoras, tendo sido também mencionada na categoria anterior.

Em sua fala, P4 trouxe a BNCC como forte aliada para inserir os alunos no processo educacional. De fato, a BNCC permite ao professor desenvolver contextos de aprendizagens significativas e de qualidade para seus alunos, estruturando um currículo escolar no qual a criança ocupa o centro do processo. Além disso, os campos de experiências propostos acolhem situações e vivências reais da vida cotidiana das crianças e seus saberes, contemplando objetivos de aprendizagem que permitem às professoras ter maior clareza sobre o desenvolvimento de cada criança, em cada fase da sua primeira infância (BRASIL, 2017).

A partir da BNCC, marco da EI, os docentes têm a oportunidade de mudar o olhar para a criança, pois o documento rompe com a forma passiva que a criança por muitos anos foi vista. Consoante Moraes (2019, p. 134), a BNCC “vê a criança em sua inteireza e complexidade, integrando aspectos afetivos, motores, cognitivos e linguísticos em seu processo de conhecer e aprender”. Os relatos das professoras convergem para o que o documento propõe, percebendo-se que, por mais que elas não tragam o nome da BNCC diretamente, têm práticas pedagógicas que contemplam a criança como ser ativo no processo educacional.

Quadro 12 – Categoria de análise: ética.

Pergunta norteadora	Categoria	Subcategoria	Incidência
Qual é a sua compreensão sobre a relevância da formação ética para o futuro dos seus alunos? Como você ensina ética na sala de aula?	Ética	A) Respeitar o outro B) Coerência C) Assumir o erro	A (2) B (3) C (2)

Fonte: A autora (2021).

A ética está presente cotidianamente na vida de todos, está presente na multidimensionalidade do ser. Para o pensamento complexo, ela jamais exclui a existência do outro, sendo a solidariedade, o amor, a compreensão e o respeito essenciais para a condição humana. Nesse sentido, a questão que norteou a reflexão foi “qual é a sua compreensão sobre a relevância da formação ética para o futuro dos seus alunos? Como você ensina ética na sala de aula?”, emergindo a categoria de análise “ética” e as subcategorias “respeitar o outro”, “coerência” e “assumir o erro”.

Em relação à primeira subcategoria (respeitar o outro), destacam-se os seguintes depoimentos:

Eu acredito que é fundamental que é essencial, não tem como não trabalhar a questão da ética na minha concepção. [...] eu acredito que o mundo precisa disto. Eu acho que é uma questão que a gente trabalha no cotidiano, principalmente na questão que as crianças percebam o outro né, a posição do outro perante elas, mostrando que a questão básica da ética é o respeito, com os amigos, as professoras, com as pessoas da escola. Eu penso dessa forma (P1).

Assim essa questão, acho que há necessidade de sempre focar no respeito. Assim sabe que a partir do momento que a gente consegue desenvolver o respeito eu acho que outras coisas vão vindo. Então assim respeito ao próximo seja ele o meu amigo, seja ele o meu pai ou meu professo, seja ele quem for. No início do ano eu mostro todas as pessoas da escola e faço questão de mostrar que a gente é como se fosse uma corrente, se a gente não tiver a moça da limpeza, a nossa escola vai ficar suja, se a gente não tiver a tia que faz a comida para a gente, a gente não tem almoço, então assim eles são tão importantes quanto os professores ou quanto direto, quando a secretária, todo mundo é importante (P2).

As participantes P1 e P2 relataram como ponto central sobre o ensino da ética a questão do respeito. Especificamente, P2 demonstrou forte interesse em que as crianças compreendam que, dentro da escola, todos são fundamentais, independentemente da função que exercem, usando a palavra “corrente” para exemplificar.

Respeitar o próximo caminha com a compreensão do outro. A respeito, Morin (2011, p. 82) relata que “compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede

abertura, simpatia e generosidade”. Compreender e respeitar os outros pelas próprias crenças e valores, aceitação e amorosidade são essenciais para a realização humana.

A subcategoria de maior destaque foi “coerência”. As professoras foram categóricas ao dizer que a coerência é a base para ensinar a ética, destacando-se, nesse sentido, os seguintes depoimentos:

Não sendo incoerente, você não pode ser incoerente com a criança, não adianta você pedir para ela parar de gritar, gritando. São coisas muito básicas, você não pode brigar, falar, exigir que eles façam algo que você não faz, nós somos as referências deles dentro da sala. [...] como eu falei tem que ser coerente não adianta você assumir um papel que você não é porque em algum momento vai cair, uma hora a paciência esgota, uma hora o dia ruim chega. Com eles a questão da ética envolve muito o respeito, assim eles me respeitam e eu os respeito (P2).

Então eu acho que é fundamental ser coerente nas minhas ações e atitudes com eles, ser o exemplo realmente. Nossa muitas vezes, as famílias chegam e falam que o filho disse que não pode fazer algo porque a professora disse que não está certo. Então ser coerente com as minhas atitudes para mim é o primeiro passo para eu ensinar a ética (P4).

Eu acho que a escola tem como intervir nessas questões, por meio principalmente do exemplo. E acho que o professor ele é um exemplo para criança, então não adianta eu falar para o meu aluno, sei lá, não mentir e eu fazer alguma coisa e disser não conta para sua mãe, não conta para diretora, então acho que o exemplo nessa questão é o principal (P6).

As docentes indicaram ser fundamental ter atitudes coerentes com os seus alunos e com os outros. Como, para as crianças, o professor realmente é uma referência muito marcante, ao assumir uma postura adequada em relação ao que fala e suas atitudes, o aprendizado se torna significativo para a criança. Nessa linha de pensamento, Freire (2016) afirma que o docente deve se pautar em ser um exemplo coerente, tendo atitudes que reflitam o que pratica no seu cotidiano, dentro e fora da sala de aula.

Ainda, a importância da coerência pode-se ser verificada na fala de P4, quando informou que há famílias cujos filhos dizem que não pode fazer algo porque professora disse que não está certo. Nisso, nota-se a responsabilidade que a professora tem para com o aluno, que confia na professora e realmente acredita que não pode fazer determinada ação.

A terceira subcategoria diz respeito a assumir o erro, tendo destaque as seguintes falas:

Então cabe a nós como professoras ensinar e trabalhar com a criança a importância de assumir a culpa, e que está tudo bem errar, todo mundo erra.

As vezes a gente empurra um amigo, as vezes a gente tropeça, as vezes a gente derruba a tinta na atividade inteira e a professora tem que fazer outra, isso acaba acontecendo são coisas normais. Mas eu acho que o não reconhecimento, a criança sentar omitir ou mentir ou manipular de propósito faz com que mais para frente isso vai virando um hábito, então acho que isso se torna uma coisa bem ruim (P3).

Olha, eu acho que isso é uma coisa que a gente precisa trabalhar com crianças desde pequenas, essa questão ética de falar a verdade, de assumir a responsabilidade daquilo que fez, isso é muito importante para ela se formar como pessoa (P6).

De acordo com esses relatos, as docentes apontam o falar a verdade como base para ensinar a ética, além de ser responsável por suas atitudes e de assumir o seu erro. Sobre o tema, Freire (2016) entende que a ética está ancorada no amor e no respeito, postura que permite, no convívio em sala de aula, uma interação saudável, que inclui a curiosidade e o gostar de aprender. Ademais, Morin (2011) e Freire (2016) indicam ser a ética o norte da prática educativa.

Quadro 13 – Categoria de análise: empatia e respeito à diversidade.

Pergunta norteadora	Categoria	Incidência
Uma educação transformadora aponta para o acolhimento de saberes como respeito, diálogo, compreensão, compaixão, solidariedade, amor, entre outros. Esses saberes estão presente na sua prática docente? Como são contemplados? Em quais momentos?	Empatia e respeito à diversidade	6

Fonte: A autora (2021).

A categoria de análise “empatia e respeito à diversidade” foi fundamental para perceber se os saberes que valorizam o ser humano em todos os seus aspectos estão presentes na prática docente das professoras participantes do estudo. A pergunta que norteou a análise foi “uma educação transformadora aponta para o acolhimento de saberes como respeito, diálogo, compreensão, compaixão, solidariedade, amor, entre outros. Esses saberes estão presente na sua prática docente? Como são contemplados? Em quais momentos?”. Foi possível perceber, em todos os depoimentos, que as professoras valorizam o ser humano, percebem o outro, escutam os seus alunos e utilizam fortemente o diálogo com as crianças. Seguem os depoimentos:

Sim com certeza eu acredito que não tem como ser professora se você não contemplar esses saberes, eu acho que a educação é uma área que a gente lida com seres humanos e os nossos alunos estão aprendendo muito. Eu acredito que contemplo esses saberes, em especial, os que envolvem amor, compaixão, solidariedade, etc. [...] Então eu acredito que é no dia a dia, na

forma que a gente fala, que a gente age com as crianças que prepara elas para vida (P1).

Sim estão presentes, eu acredito o que eu vivo, pois é o que eu passo para as crianças. Essas questões que conversamos como respeito, compreensão, amor, compaixão deveriam ser básicos e é o que eu coloco para eles, sim. Porque eu acredito nisso, em relações de amor, compaixão, de perceber o outro (P2).

Aí eu acho que o tempo todo, mas eu tento deixar isso claro o tempo todo, enquanto eu estou com eles eu faço questão de ouvir todas as histórias deles, o que eles querem falar e dar importância para o que eles falarem. Isto é fundamental para mostrar entusiasmo pelo o que eles contam, isso faz com que se crie um vínculo, uma relação muito próxima entre o professor e o aluno. Esta atitude faz com que tudo seja mais prazeroso no dia a dia do aluno na escola. Então, essa escuta, esse olhar, esse entusiasmo envolve respeitar as brincadeiras das crianças e brincar com eles (P3).

Eu acho que sim, eles são contemplados, mas principalmente, eu acredito que esses valores são mais significativos e vão fazer mais diferença para as crianças quando eles percebem a maneira que eu trato elas. Para mim é bem importante eu entender e compreender o meu aluno, porque a partir daí é que realmente eu posso conhecer ele. [...] Eu acho também que quando a gente trabalha principalmente com crianças, o exemplo é o que eles vão tirar de maior, assim não vai adiantar eu fazer um projeto lindo sobre o amor se eu não amo eles, se eu não trato eles da melhor forma que eu posso (P4).

Essa questão do respeito é uma coisa que eu sempre converso com eles, porque eu gosto muito da conversa com eles. Sabe gosto muito de momentos de roda de conversa que eles expõem a sua opinião e eu sempre converso com eles. Focalizo o diálogo de que a gente precisa respeitar a opinião do outro, a gente precisa respeitar a fala do outro. Na conversa em sala de aula tem um momento de um amigo que está falando e a gente tem que parar e prestar atenção no que ele falando (P5).

Esses valores são trabalhados cotidianamente na educação infantil. Na educação infantil a gente trabalha o compartilhamento, a gente trabalha o respeito, a gente trabalha parceria com outros, a solidariedade com o outro. [...] esses saberes são trabalhados (P6).

As participantes P3 e P5 destacaram os momentos de roda com as crianças, em que há o ouvir, o escutar as crianças, como também o escutar o colega. Para Freire (2016, p. 111), a escuta é um dos pilares para a construção de um caminho para a autonomia; é “[...] necessário saber escutar”, pois somente quem sabe escutar aprende a falar com seus pares. Nesse sentido, as professoras percebem que a escuta atenta abre caminhos para que cada vez sejam mais próximas de seus alunos, criando vínculos afetivos fundamentais entre professor e aluno.

As docentes P1 e P6 relataram que os saberes apresentados são contemplados no cotidiano da EI, enquanto P2 afirmou que eles estão presentes no seu dia a dia, sendo básicos na sua vida. Isso corrobora o entendimento de Morin

(2011), para quem, nesta era planetária, a humanidade deve ser orientada à solidariedade e à compaixão recíproca de todos para todos, sendo fundamental compreender o próximo, pois isso é capaz de unir e humanizar as relações.

Compreender o ser humano, para Morin (2011, p. 50), é “[...] compreender sua unidade na diversidade. É preciso conceber a unidade no múltiplo, a multiplicidade do uno”, sendo, assim, inviável ter práticas pedagógicas voltadas ao individualismo. Conforme relato de P4, ao compreender o aluno, o professor o conhece, o compreende como ser único que é. Continua destacando que é preciso ser um exemplo para as crianças; para ela, quando se praticam atos bons, em especial, os saberes elencados, as crianças os aprendem realmente, pois vivenciam suas ações no cotidiano da sala de aula.

Quadro 14 – Categoria de análise: cidadania planetária.

Pergunta norteadora	Categoria	Subcategorias	Incidência
Estamos vivendo em um mundo em que é fundamental desenvolver saberes que nos permitam encarar situações e problemas do dia a dia. Para tanto, não podemos ensinar só conteúdos em sala de aula. O que você, como professora, em sua prática docente, faz que contribui para desenvolver com as crianças os saberes necessários para uma educação solidária que as forme como cidadãos responsáveis por si mesmos, pelos outros e pelo planeta?	Cidadania planetária	A) Olhar para o próximo B) Meio ambiente	A (5) B (4)

Fonte: A autora (2021).

Os seres humanos se encontram diante de problemas éticos, do descaso com a proteção e o cuidado com o planeta, da incompreensão do outro e, por vezes, de si mesmo. Dessa forma, há necessidade de formar pessoas com práticas voltadas para o bem comum, mais solidárias, autônomas, na busca por uma cidadania planetária orientada para a paz e a compreensão humana. Essa cidadania planetária reconhece a unidade na diversidade (MORIN, 2011), compreendendo que as escolhas realizadas pelo homem impactam a sociedade, o indivíduo e a espécie.

Com a pergunta norteadora “estamos vivendo em um mundo em que é fundamental desenvolver saberes que nos permitam encarar situações e problemas do dia a dia. Para tanto, não podemos ensinar só conteúdos em sala de aula. O que você, como professora, em sua prática docente, faz que contribui para desenvolver com as crianças os saberes necessários para uma educação solidária que as forme

como cidadãos responsáveis por si mesmos, pelos outros e pelo planeta?”, foi possível eleger a categoria de análise “cidadania planetária”, da qual emergiram como subcategorias “olhar para o próximo” e “meio ambiente”.

Em relação à subcategoria “olhar para o próximo”, destacam-se as seguintes falas:

Eu acredito que na minha prática pedagógica é muito importante fazer com que as crianças tenham consciência da relação que elas estabelecem com seus amigos e com os adultos. Assim procuro no dia a dia mostrar e praticar a importância de respeitar todos que fazem parte da nossa vida (P1).

Eu enxergo os alunos como cidadãos em formação, então eles precisam aprender desde a idade que eles estão, que existe um mundo à nossa volta e que nós fazemos parte desse mundo. Acredito que dentro do contexto da escola e da sala de aula são atitudes e valores como o respeito com o próximo, solidariedade, ouvir criança e mostrar para ela que ela faz uma grande diferença. Nesta direção perceber quem elas são e depois perceber quem está ao redor delas (P2).

Então, respeitar o outro na Educação Infantil é fundamental e é importante ensinar isso, por exemplo dividir, compartilhar e ensinar a eles que não podem pegar o brinquedo da mão do meu amigo. Que ele tem que esperar para brincar com o brinquedo que está com seu amigo. Depois de um tempo que você explica para eles, eles começam a resolverem os seus conflitos sozinhos (P3).

A gente costuma trabalhar um projeto de identidade. Nesse sentido deles se reconhecerem e reconhecerem o outro, essa questão de respeito com eles e com outro com as diferenças. Então a gente faz um projeto bem fundamentado para que eles tenham essa noção e a partir disso a gente consiga trabalhar outras questões (P4).

Então, a gente tentar fazer práticas cotidianas que levem eles entender o amigo. Por exemplo, na Educação Infantil as crianças compartilham praticamente tudo, então se tem um desentendimento na sala, você não vai ter um papel autoritário de chegar separar e guardar o brinquedo delas e acabou. Eu acho que é por meio de diálogo, da compreensão, de você tentar olhar no olho da criança, conversar e entender o que aconteceu, e explicar que temos que dividir, ou seja, focalizar o limite e o respeito aos colegas. Eu acho que essas práticas fazem que um aluno tenha respeito com o outro (P6).

As participantes P2 e P4 trouxeram, em suas falas, a importância de as crianças inicialmente se perceberem, se reconhecerem, para então respeitar seus amigos ou professores. O respeito é um valor basilar para as professoras, como já inferido na categoria “empatia e respeito à diversidade”; sendo assim, entende-se que as participantes realmente praticam e acreditam que respeitar o próximo e todas as outras implicações desse ato, como empatia, compreensão e solidariedade, são imprescindíveis para formar futuros cidadãos com consciência coletiva, que percebem o próximo.

Ainda em relação ao respeito, as falas de P3 e P6 ressaltam o compartilhamento, apontando a importância de ensinar esse ato na EI, visto que, ao ensinar as crianças a partilhar, esse ato reverbera e se torna respeito ao próximo. Isso vai ao encontro do que sugere a era planetária, no sentido de ser preciso agir com responsabilidade para estar neste planeta. A respeito, Morin (2011, p. 66) afirma que

[...] aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas culturas singulares [...]. Precisamos doravante aprender a ser, a viver, a dividir, e a comunicar como humanos no planeta Terra, não mais pertencermos a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemos dedicar-nos não só a dominar, mas a condicionar, a melhorar, a compreender.

A era planetária abarca a ideia de união, de compartilhar, trata-se de aceitar as pessoas e entender que todos os seres humanos têm uma natureza comum, tendo o respeito como ponto central para uma convivência harmônica e de união entre as pessoas.

Por fim, na subcategoria “meio ambiente”, ressaltam-se as falas seguintes:

Eu trabalho muita essa questão de cuidado com eles, mas em especial, o cuidado com a natureza, da mesma forma que nós cuidamos de nós mesmos, mas precisamos cuidar também do ambiente que nós estamos. Se estamos em um ambiente com flores e frutas, o cuidado tem que ser maior se por acaso estivermos em um ambiente com flores artificiais. Eles conseguem entender isso, essa diferença de que quando a gente tá no meio natural nossa posição frente a isso precisa ser outra, entendem mesmo eles sendo bem pequenininhos (P2).

Uma das coisas que ensinamos para eles de respeito ao planeta, que é algo que eles podem vivenciar é a questão da separação do lixo, as crianças um pouco maiores já sabiam em qual lixeira cada lixo ia, elas fazem questão de ajudar a arrumar o ambiente depois do lanche, os potes que podem servir para usarmos depois elas já separam e para elas era importante que eu desse parabéns, elas se sentiam valorizadas (P3).

A questão ambiental eu acho que falta em mim mesmo, nós fazemos o básico de separar o lixo e falar que devemos cuidar da natureza. Mas eu acho que falta isso em mim eu tenho que ir procurar mais para poder falar com eles, instigar eles sobre esse assunto, a questão ambiental é um ponto que podemos melhorar e trabalhar mais na nossa escola (P4).

Nas nossas atividades a gente utiliza muita coisa reciclável, que dentro da escola mesmo separamos e higienizamos, isso acontece bastante. E também, trabalho com as crianças a separação do lixo pelas cores, colamos as lixeiras nas salas para elas ajudarem na separação e o que é legal que eles entendem tudo, cooperam e fazem isso em casa (P5).

Nota-se que, ao se referir ao meio ambiente, P3, P4 e P5 citam a separação do lixo como principal prática adotada para abordar a importância de cuidar do mundo

em que se vive. Como seres vivos deste planeta Morin (2011, p, 46) destaca que “[...] dependemos vitalmente da biosfera terrestre; devemos reconhecer nossa identidade terrena física e biológica”, sendo assim, pode-se dizer que a prática das docentes entrevistadas confirma a fala de Morin (2011), uma vez que o ensino básico, porém fundamental, sobre o impacto do lixo no meio ambiente pode ser um dos caminhos no qual a criança começará a se sentir integrada ao mundo biológico e a outros seres vivos, ou seja, amplia a visão de conexão com o planeta e elimina uma possível ideia de vida restrita apenas ao entorno da própria criança, pois ela está distante da natureza, em função do modo de viver de grande parte da sociedade urbana. Afinal, o que elas veem como exemplo hoje pode se tornar uma atitude futura. Esse exemplo da separação do lixo é uma pequena atitude positiva e mostra como é fundamental que a educação seja baseada em comportamentos autênticos, que, por consequência, se tornam exemplos reais para os alunos em formação. Cabe ressaltar que cuidar do planeta vai além de separar o lixo, o que, por si só, é uma boa atitude.

Por sua vez, P2 trouxe em sua fala o cuidado com a natureza e o comportamento das crianças a respeito, reforçando a diferença de se ter e estar em um ambiente natural e artificial, verificando-se que o tema ambiental é importante para esta docente.

Ainda sobre o meio ambiente, é relevante destacar que o planeta é o lar dos seres humanos, sendo fundamental haver práticas de cuidado para com ele. Muitas dessas práticas, como também o desenvolvimento da consciência de cuidar da natureza, são iniciadas e consolidadas dentro da sala de aula, de acordo como os relatos das professoras. Nessa perspectiva, Morin (2011) afirma que todos os seres do planeta dependem essencialmente de ter o meio ambiente equilibrado, pois somente dessa forma conseguem estar vivos. Sendo assim, cabe aos seres humanos trabalhar conscientemente para que esse equilíbrio não seja desestabilizado com o excesso de exploração do meio ambiente.

O último questionamento feito às professoras – “Para você, quais saberes docentes são essenciais para ser professor na Educação Infantil?” – teve como objetivo construir uma nuvem de palavras a partir das respostas delas. Na Figura 9 abaixo, é possível observar os saberes destacados pelas docentes.

Figura 9 – Saberes necessários para atuar na EI.



Fonte: A autora (2021).

Na figura, quanto maior o tamanho da palavra, mais ela foi citada nas respostas. Tendo isso em vista, os saberes que mais surgiram nos relatos foram: escutar (P1, P3, P4 e P5), respeito (P1, P2, P3 e P6), pedagogia (P1, P4 e P6), sensibilidade (P1 e P5), amor (P2 e P4), diálogo (P3 e P6), afetividade (P2 e P3) e acolhimento (P3 e P6).

Apesar destes saberes já terem sido explicados teoricamente nas análises anteriores, pode-se discorrer um pouco mais sobre eles, em especial, estes que forma mais citados na nuvem de palavras. O saber escutar é diferente de simplesmente ouvir o que a criança está dizendo, é necessário escutar atentamente a mensagem que o aluno quer passar, dessa forma consegue se aproximar dele, criar laços e encorajá-lo a expor sua opinião.

Juntamente à escuta, o diálogo vem logo em seguida, afinal é necessário compreender corretamente a criança para que o professor consiga se comunicar com ela de maneira efetiva, pois a partir do diálogo ela consegue se expressar como está se sentindo, resolver conflitos.

Já o saber respeito na relação professor-aluno está em compreender o seu aluno na forma integral que é, ou seja, respeitar suas origens, preferências, modo de ser e, principalmente na educação infantil, respeitar o desenvolvimento da criança, entendendo que cada um tem seu tempo de aprendizado.

Os últimos quatro saberes mais citados na nuvem de palavras foram a sensibilidade, o amor, a afetividade e o acolhimento, analisa-se esses saberes de maneira conjunta, pois se complementam e devem ser a base da relação humana. Dessa forma, o educador precisa oferecer atividades que envolvam estes saberes na sala de aula, principalmente por se tratar de crianças que estão na fase inicial de suas vidas escolares e, grande parte, é o primeiro contato interativo com outras crianças no dia a dia de uma escola. Ou seja, a criança está experimentando novas experiências, que envolvem diferentes sentimentos e isso exige que o professor acolha amorosamente este aluno.

Entre os saberes fundamentais para atuar na área, as docentes citaram a necessidade de formação específica, o que corrobora o entendimento de Tardif (2014), que aponta os saberes da formação profissional como necessários ao exercício da docência. De acordo com o autor, eles são aprendidos nos cursos de formação inicial ou continuada, podendo-se se referir à formação científica. Igualmente, a formação do professor é de grande importância para Freire (2016, p. 89), que informa que “o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Os demais saberes emergentes das falas das professoras representam o olhar sensível que elas têm para com os seus alunos, demonstrando toda a dedicação que envolve o trabalho docente, principalmente de quem trabalha com crianças tão pequenas. Entende-se que esses saberes são essenciais e se fundamentam no pensamento moriniano-freiriano estudado nesta pesquisa, contribuindo para desenvolver e formar pessoas dispostas a uma ética universal, voltadas a construir uma sociedade mais justa, crítica, livre, igualitária, com relações sociais baseadas na empatia, no respeito e no amor.

Para finalizar a análise dos dados, entende-se ser fundamental destacar afinal quais saberes de Morin (2011) e Freire (2016) estão presentes na docência na Educação Infantil. Este levantamento foi possível após analisar dentro de cada categoria, as respostas das professoras participantes da pesquisa, sendo assim no quadro 15 estão destacados quais foram os saberes docentes encontrados na pesquisa a partir da perceptiva dos autores estudados. Cabe lembrar que Morin (2011) elencou 7 saberes necessários à educação e Freire (2016) elegeu 27 saberes necessários à prática educativa. Dos quais foram apresentados com ênfase:

Quadro 15 – Saberes docentes de Morin (2011) e Freire (2016).

Saberes Morin	Saberes Freire
Os princípios do conhecimento pertinente Ensinar a condição humana Ensinar a identidade terrena Ensinar a compreensão A ética do gênero humano	Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos Ensinar exige estética e ética Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educado Ensinar é uma especificidade humana Ensinar exige saber escutar Ensinar exige disponibilidade para o diálogo

Fonte: A autora (2021).

Esses foram os saberes identificados na ação docente das professoras que atuam na EI, após as análises realizadas. Esses saberes possibilitam se ter uma docência de visão contemporânea. Os saberes docentes desenvolvidos por Morin (2011) e Freire (2016) possibilitam ter um novo olhar para a educação, são saberes que permitem ao estudante ter autonomia, liberdade e criticidade, como também desenvolver o aluno como ser integral que é preparando-o para encarar os desafios do mundo atual, esses saberes norteiam a prática educativa de uma forma mais humana, sensível e solidária.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma visão complexa e transformadora o professor assume novas posturas e busca a produção do conhecimento, dessa forma coloca o aluno como ser ativo no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o protagonista deste caminhar educativo. Este estudo teve como intenção refletir e discutir sobre os saberes docentes propostos por Morin (2011) e Freire (2016), sob o olhar no âmbito das professoras que atuam na etapa da Educação Infantil (EI), fase esta que acolhe crianças de 0 a 5 anos de idade. Uma vez que o professor possui um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo é possível afirmar que ele impacta na formação dos estudantes e, como consequência, na transformação da sociedade, pela proposta de constante sentimento de responsabilidade e de amorosidade.

A escolha por este tema se deu pelo fato da importância e impacto que a EI tem em toda a vida da criança, já que é nesta etapa que se inicia a formação dos valores éticos, solidários e da construção da identidade dos estudantes. Dessa forma, torna-se fundamental que os professores, vão adquirindo ao longo da carreira docente os saberes que auxiliem no desenvolvimento e na construção dos futuros cidadãos.

A questão norteadora inicial do estudo foi de entender quais saberes propostos por Edgar Morin e Paulo Freire estavam presentes na docência da EI e o objetivo central do estudo foi de analisar quais saberes docentes propostos por Edgar Morin e Paulo Freire estão presentes na docência na Educação Infantil. Ao longo deste trabalho foi possível atender ambas propostas descritas.

Os objetivos específicos inicialmente traçados foram apropriados para o desenvolvimento da pesquisa, permitindo construir cada etapa do estudo. No início da pesquisa realizou-se o levantamento de quais eram os saberes que contemplavam a teoria da complexidade e a educação transformadora. Paralelamente a esta etapa inicial, foi necessário também levantar saberes docentes propostos por outros autores no sentido de contribuir com o aprofundamento e entendimento do estudo. Em seguida, realizou-se as entrevistas com as professoras que aceitaram fazer parte do estudo que buscou investigar e localizar, a partir da fala das docentes, os saberes que caracterizam a docência neste nível de ensino. Por fim, os dados produzidos ao longo do estudo da temática e pelas contribuições presentes nas entrevistas foi possível identificar os saberes que atendiam à teoria da complexidade e à educação

transformadora, constatando, dessa forma, a pertinência de envolvê-los numa prática docente inovadora dentro da EI.

Os saberes elencados por Morin (2011) e Freire (2016) permitem ao professor compreender e considerar as pessoas como seres multidimensionais. Numa perspectiva complexa e transformadora, o professor é provocado a formar sujeitos criativos, críticos, autônomos, éticos e solidários, ou seja, sujeitos que são conscientes do seu papel dentro da sociedade e que constroem as próprias histórias.

No livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Freire (2016), identifica saberes docentes fundamentais à prática docente na perspectiva do educador, que são: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco/aceitação do novo/rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e a assunção da identidade cultural, consciência do inacabado, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, apreensão da realidade, alegria/esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança/competência profissional/generosidade, comprometimento, compreender que a educação permite a intervenção no mundo, com liberdade/ autonomia, consciência das decisões, no saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, que provoca o diálogo e que impulsiona querer bem aos educandos.

Portanto, ensinar é essencialmente uma especificidade humana na qual o processo de construção dos conhecimentos se desenvolve horizontalmente pelo diálogo entre os sujeitos – educadores e educandos – e, também, entre as diferentes formas de saberes, ou seja, o saber sistematizado e o saber adquirido por experiências vividas.

Já Morin (2011), no livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, estabelece como saberes fundamentais à docência: as cegueiras do conhecimento, os princípios do conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena, enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão e a ética do gênero humano. Esses constroem um pensamento complexo do ato de ensinar e aprender se contraponto a visão fragmentada dos paradigmas conservadores.

Assim como Freire, o pensamento complexo de Morin considera o educando na sua totalidade, ou seja, busca desenvolver uma educação que envolve e desenvolve toda a subjetividade de cada indivíduo. Também dialoga com Freire ao

compreender o processo de ensino e aprendizagem como inseparável do campo afetivo, isto é, da amorosidade, como bem coloca Freire. Sendo assim, a educação é um ato de amor construído por um diálogo afetivo e empático.

As propostas de Edgar Morin (2011), com o Pensamento Complexo, e as propostas de Paulo Freire (2016), com a Educação Libertadora, buscam um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem. Um olhar que promova uma educação humanizada, transformadora, focada na totalidade, no acolhimento do diferente e na inclusão social. Ambos deixam claro em suas obras a preocupação com a formação integral do ser humano para se tornar um agente de transformação na sociedade construindo um mundo mais igualitário e justo.

Tanto Morin como Freire inovam no campo educacional ao se contraporem ao modelo tradicional de ensino no qual o professor é o detentor de todo o conhecimento – a grande crítica de Freire ao intitular essa de educação bancária – e a separação dos saberes para se ensinar e aprender em partes – grande crítica de Morin ao discorrer sobre o Paradigma Newtoniano-Cartesiano.

Na perspectiva inovadora de Freire e Morin, compreende-se que todo o processo educativo parte da realidade do aluno, envolvendo diálogo, respeito, solidariedade, amor e compaixão.

Outro aspecto em comum entre ambos é a importância do estímulo da curiosidade no processo educacional. Compreendem que é pelo estímulo da curiosidade que já existe em todo ser humano que se desenvolve a criticidade. Entende-se que o ensino pelo todo “[...] pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e adolescência, que com frequência a instrução extingue[...]”, afirma Morin (2001, p. 37). Além disso, é preciso considerar a realidade de cada indivíduo, ou seja, os diferentes contextos sociais e econômicos, para se colocar em prática essa educação inovadora. Freire (2016, p.120) relata a importância em “[...] respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento”.

Além de Morin e Freire, destaca-se na dissertação a classificação dos saberes fundamentais à docência propostos por Tardif (2014), Gauthier et al. (2013), Pimenta (2012) e Shulman (1986). Ao investigar a proposta de cada um desses autores foi

possível identificar as convergências dos saberes propostos, ainda que haja diferenças na denominação/ classificação dos saberes fundamentais.

Tardif (2014) divide sua classificação em quatro momentos: os saberes pessoais (na família, no ambiente de vida), os saberes da formação escolar anterior (a escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados), os saberes da formação profissional no magistério (formação de professores, cursos e estágios) e os saberes dos programas e livros didáticos usados no trabalho (programas, livros didáticos, cadernos de exercícios e fichas).

Gauthier et al. (2013) desenvolve os saberes em: a matéria, o programa curricular, as ciências da educação, o uso da pedagogia, a jurisprudência particular, o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada.

Com Pimenta (2012) os saberes são da experiência, do conhecimento e os pedagógicos. O primeiro contempla as vivências próprias de cada sujeito, enquanto o segundo é desenvolvido a partir da compreensão dos significados desses conhecimentos vivenciados. Já o terceiro é o entrelaçamento entre os dois primeiros com o estudo aprofundado de conteúdos específicos.

Shulman (1986) divide os saberes fundamentais em: conteúdo, pedagógico geral, programa, pedagógico do conteúdo, conhecimento do educando e suas características, dos contextos e dos fins, objetivos, valores e fundamentos filosóficos e históricos.

Em todos os autores é possível afirmar que os saberes dos professores são construídos antes, durante e depois da formação como docente, criando sua identidade como professor. Pensando especificadamente na Educação Infantil, entende-se que esses saberes são ainda mais plurais e adquiridos de diversas formas, sendo a realidade da sala de aula com crianças de zero a cinco anos muito dinâmico.

Ao longo da pesquisa, evidencia-se também a história da Educação Infantil e da Nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a compreensão da evolução do conhecimento referente aos anos iniciais de todo ser humano. Somente a partir do século XVII que se começa a considerar a afeição pelas crianças como parte do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Transformação que ocorre próximo da transição para a modernidade, Ariès (1981) destaca que a partir desse momento que a criança começa a ser percebida como ser social que faz parte da sociedade e a família passa a se preocupar com a educação e a saúde desde a infância. Diferente

de Kuhlmann Jr. (2015) que não entendia a infância de maneira tão linear, pois acredita que o desenvolvimento da criança é resultado de perspectivas culturais e sociais que se alteram dependendo do ambiente socioeconômico em que a criança se encontra. Independentemente das diferenças, é fato que não havia um olhar muito analítico quanto a educação na infância e, com o tempo, estudos foram contribuindo para a criação desse olhar científico e educacional.

Dessa forma, sendo a criança um ser também histórico, social e cultural sua educação deve ser estruturada de maneira a promover o desenvolvimento pleno desse sujeito, no entanto, não é o que se percebe na realidade da educação brasileira ao deparar-se com a não obrigatoriedade de um curso superior para atuação como professores da EI. Identifica-se, assim, uma urgência de exigir que todos os profissionais da EI tenham no mínimo o curso de graduação. Em termos legais, essa exigência é reforçada na recomendação para formação de pedagogo para atuar na EI, a qual está expressa, entre outras regulamentações, na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que determina, em seu art. 5º, que o futuro professor, ao ingressar no curso de Pedagogia, seja qualificado a “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, p.2, 2006).

A EI, teoricamente, é o primeiro espaço em que o sujeito tem contato com o mundo exterior ao seu núcleo familiar, portanto dá início ao processo de desenvolvimento de seus aspectos socioafetivo, cognitivo, psicomotor, sociológico, entre outros. Nesse sentido, a BNCC é formulada para promover esse desenvolvimento a partir de dez competências gerais, sendo dever da EI garantir seis aprendizagens: conviver, brincar, participar, explorar, se expressar e conhecer-se. Logo, a BNCC possibilita que as aprendizagens sejam integradas e significativas, já que tem a EI focada no campo de experiências.

Para compreender esses saberes propostos por Morin (2011) e Freire (2016) na Educação Infantil realizou-se entrevistas semiestruturadas e a análise de conteúdo a partir das respostas coletadas.

Então, para responder à problemática do estudo: quais saberes propostos por Edgar Morin e Paulo Freire estão presentes na docência na EI?, foram analisadas respostas de seis professoras da Educação Infantil atuantes tanto em instituições públicas como particulares de ensino, a partir das quais se evidenciou a sintonia entre as professoras e os saberes pautados pelos autores, embora as participantes não

tenham explicitado claramente todos os sete saberes envolvidos por Morin (2011), elencados no livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, ou Freire (2016), em os 27 saberes levantados na obra *Pedagogia da autonomia*.

As seis professoras são pedagogas, três possuem especialização, três atuam na rede privada e três na rede pública, a média de tempo docência são de quatro e cinco anos, apenas uma tem nove anos e outra 14 anos de docência. Devido a pandemia, as entrevistas foram realizadas pela plataforma Zoom e individualmente em setembro e outubro de 2020.

A análise foi dividida em três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Ou seja, o primeiro momento é a organização de todo o material coletado e a sistematização dos dados, o segundo momento é a codificação dos dados e a classificação, por fim, o terceiro momento é a interpretação dos resultados na qual foram criadas as categorias finais.

A partir dos resultados cinco categorias foram estabelecidas: construção do conhecimento, papel do professor como mediador, ética, empatia e respeito à diversidade e cidadania planetária. Dessa forma, entende-se que os saberes estão sim presentes na docência da EI.

Dessas categorias, quatro se desdobraram em subcategorias as quais ajudam a definir com mais objetivo o pensamento das professoras entrevistadas em relação a própria prática pedagógica. A primeira categoria “construção do conhecimento” rendeu três subcategorias: contexto, individualidade e conhecimentos prévios. A segunda categoria “papel do professor como mediador” rendeu duas subcategorias: autonomia e protagonismo. A terceira categoria “ética” se desdobra em três subcategorias: respeitar o outro, coerência e assumir o erro. A quarta empatia e respeito à diversidade. A quinta categoria “cidadania planetária” rendeu duas subcategorias: olhar para o próximo e meio ambiente. Ainda se percebe um destaque maior entre as subcategorias, sendo que as mais citadas foram: conhecimentos prévios, autonomia, coerência e olhar para o próximo.

Portanto, dos saberes propostos por Morin os que nitidamente aparecem na prática das professoras entrevistadas são: os princípios do conhecimento pertinente, ensinar a condução humana, ensinar a identidade terrena, ensinar a compreensão e a ética do gênero humano. Isto é, cinco saberes dos sete propostos por Morin (2011) em seu livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*.

Dos 27 saberes identificados no livro *Pedagogia da Autonomia*, de Freire (2016), sete estão presentes nas práticas pedagógicas das seis professoras. São: ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, ensinar exige estética e ética, ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, ensinar é uma especificidade humana, ensinar exige saber escutar e ensinar exige disponibilidade para o diálogo.

Considera-se que esta pesquisa trouxe importantes contribuições para a prática docente inovadora voltada para a etapa da Educação Infantil, destacando os saberes de dois pensadores, Morin (2011) e Freire (2016), que proporcionam ensinamentos nos quais as pessoas possam ser mais amorosas, compreensivas e que estejam comprometidas consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Entende-se que esta investigação abre caminhos para novos estudos com foco nesta etapa de ensino e pode ampliar as aprendizagens sobre os saberes de Morin (2011) e Freire (2016). Cabe ressaltar que se houvesse a possibilidade em se ter observado a prática docente das professoras participantes da pesquisa, o olhar e as análises dos resultados seriam ampliados, pois seria possível confrontar a fala das docentes nas entrevistas com as observações feitas a partir do dia a dia dentro da sala de aula, mas o momento pandêmico da covid2019, não permitiu a aproximação presencial nas escolas.

Por fim, a pesquisa mostra que os saberes que envolvem a prática docente das professoras vão ao encontro dos saberes elencados por Morin (2011) e Freire (2016). É perceptível que as profissionais participantes do estudo reconhecem e entendem como as ações delas fazem a diferença e impactam na vida dos seus alunos. Essas seis professoras puderam ajudar a clarificar a temática, suas contribuições foram valiosas e agora podem ser compartilhadas com seus pares da EI, e nesta perspectiva caminham juntas para transformar a prática educativa, tornando-a mais acolhedora, harmoniosa, com respeito, com diálogo e tolerância.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ciências da complexidade e educação**: razão apaixonada e politização do pensamento. 2. ed. rev. ampl. Curitiba: Appris, 2017.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de *et al.* Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-149, dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000400130&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2021.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AYRES, Sonia Nunes. **Educação infantil**: teorias e práticas para uma proposta pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARBOSA, Eduardo Fernando; GONTIJO, Alberto de Figueiredo; SANTOS, Fernanda Fátima dos. Inovações pedagógicas em educação profissional: uma experiência de utilização do método de projetos na formação de competências. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 1-6, maio/ago. 2004.

BARBOSA NETO, Viana Patricio; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 22, n. 2, p. 76-99, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/110269/22199>. Acesso em: 10 jan. 2020.

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

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BEHRENS, Maria Aparecida. Paradigmas inovadores na aprendizagem para a vida. *In*: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009.

BEHRENS, Maria Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Docência universitária no paradigma da complexidade: caminho para a visão transdisciplinar. *In*: MAGALHÃES, Solange; SOUZA, Rute (Org.). **Formação de professores**: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC-GO, 2012. p. 148-158.

BEHRENS, Marilda Aparecida; PRIGOL, Edna Liz. Prática docente: das teorias críticas à teoria da complexidade. *In*: SÁ, Ricardo Antunes de; BEHRENS, Marilda

Aparecida (Org.). **Teoria da complexidade**: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019.

BEUREN, Ilse Maria; RAUPP, Fabiano Maury. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 set. 1990.

BRASIL. Lei n. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. **Educação em direitos humanos**: diretrizes nacionais. Brasília, DF: SDH/PR, 2013. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2013/10/Anexo40_Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 155-177, 2016.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos seres vivos. Tradução Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CARDOSO, Clodoaldo. **A canção da inteireza**: uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 80, n. 23, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia da investigação em ciências sociais e humanas**: teoria e prática. Coimbra: Almedina, 2011.

CURITIBA. Decreto n. 421, de 16 de março de 2020. Declara Situação de Emergência em Saúde. **Diário Oficial do Município**, Curitiba, 16 mar. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Métodos qualitativos na investigação científica**. Lisboa: Monitor, 2013a.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: uma guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013b.

FOCHI, Paulo *et al.* Educação infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 12-28, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>. Acesso em: 15 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**: pensamento e ação no magistério. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1995.

GAUTHIER, Clermont; MATINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François, MALO, Annie; SIMARDA, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HODGES, Charles *et al.* Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, [s.l.], v. 2, p. 1-12, mar. 2020.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 91, n. 26, p. 379-403, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200004&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 20 jan. 2021.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília, DF: FNDE, 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LUCENA, Ana Maria S.; SARAIVA, Emerson S. Silva; ALMEIDA, Luís Sérgio C. A dialógica como princípio metodológico transdisciplinar na pesquisa em educação. **Millenium**, Viseu, n. 50, p. 179-196, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7578771>. Acesso em: 5 dez. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Maria Eva. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da educação infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, p. 19-31, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653416>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Célia de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista UFSM Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Cândida. **Novas tendências para o uso das tecnologias da informação na educação**. Campinas: Papyrus, 1997a.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997b.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma educacional emergente**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

MORAES, Maria Cândida. Questões curriculares contemporâneas no âmbito da complexidade e da transdisciplinaridade. *In*: SÁ, Ricardo Antunes de; BEHRENS, Maria Aparecida (Org.). **Teoria da complexidade**: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019.

MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição. Edgar Morin: peregrino e educador planetário. *In*: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição (Org.). **Os sete saberes necessários para a educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 47-82.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

MORIN, Edgar. **O método**: ética. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **Meu caminho**: entrevista com Djénane Kareh Tager. Tradução de Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raul Domingo. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Fabiane Lopes de. **Formação de professores**: da teoria à prática na constituição do ser professor de educação infantil. 2017. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, Fernanda Moraes. **Tendências pedagógicas progressistas brasileiras**: concepções e práticas. 2017. 224f. Dissertação (Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação) – Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto, Porto, 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PASSERINO, Liliana Maria; LIMA, Patrícia Maria Vargas. O desenvolvimento da cognição e afetividade do sujeito no contexto da informática na educação. *In*: SILVA, Laureci Dondé; POLENZ, Tamara (Org.). **Educação e contemporaneidade**: mudança de paradigma na ação formadora da universidade. Canoas: Ed. ULBRA, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Olhar sobre o olhar que olha**: complexidade, holística e educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 13. ed. Petrópolis Vozes, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciatura e a base comum de formação de professores. *In*: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver; CARTAXO, Simone Manosso (Org.). **Práticas de formação de professores da educação básica à educação superior**. Curitiba: PUCPRes, 2016.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação no século XXI: saberes necessários segundo Paulo Freire. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 27-43, dez. 2000.

SÁ, Ricardo Antunes. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. *In*: SÁ, Ricardo Antunes de; BEHRENS, Maria Aparecida (Org.). **Teoria da complexidade**: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019.

SAMPIERI, Roberto Hernández, **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARMENTO, Manuel. Visibilidade social e estuda da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria de; SARMENTO, Manuel (Org.). **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCALLON, Gérard. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências**. Tradução de Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PUCPress, 2015.

SCHOLZE, Nadir Teresinha; SCHOLZE, Martha Luciana. Morin e Freire: um diálogo possível na educação. **Revista Acadêmica Licencia & Actura**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 67-74, jan./jun. 2014.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

TAROZZI, Massimiliano. **O que é a grounded theory?**: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis: Vozes, 2011.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Infância, escola e pobreza**. Campinas: Autores Associados, 2002.

YIN, Robert K. **Estudos de caso**: planejamento e método. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU _____
, RG N.º _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: SABERES DA TEORIA DA COMPLEXIDADE E DA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA COMO SUBSÍDIOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa eu responderei a entrevista, a qual pode constar questões abertas ou fechadas, referentes aos saberes da teoria da complexidade e da educação transformadora.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é, Giovanna do Amaral Ceccato de Lima Gabinio, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens, com quem poderei manter contato pelos telefones: 41 99208-3353 e 41 32711655. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP PUCPR (41) 3271-2292 ou mandar um email para nep@pucpr.br

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Curitiba _____ de _____ de 2020

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como você entende e desenvolve a autonomia e o protagonismo do seu aluno em sala de aula?
2. Em sua prática docente, como você constrói e desenvolve o conhecimento dos seus alunos? O que você leva em conta antes, durante e depois para oferecer saberes que possibilitem aprendizagens nesse processo de produção do conhecimento?
3. Estamos vivendo em um mundo em que é fundamental desenvolver saberes que nos permitam encarar situações e problemas do dia a dia. Para tanto, não podemos ensinar só conteúdos em sala de aula. O que você, como professora, em sua prática docente, faz que contribui para desenvolver com as crianças os saberes necessários para uma educação solidária que as forme como cidadãos responsáveis por si mesmo, pelos outros e pelo planeta?
4. Uma educação transformadora aponta para o acolhimento de saberes como respeito, diálogo, compreensão, compaixão, solidariedade, amor, entre outros. Estes saberes estão presente na sua prática docente? Como são contemplados? Em quais momentos?
5. Qual é a sua compreensão sobre a relevância da formação ética para o futuro dos seus alunos? Como você ensina ética na sala de aula?
6. Para você, quais saberes docentes são essenciais para ser professor na Educação Infantil?