

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
EDUCAÇÃO, ESCOLA E TECNOLOGIAS

Criatividade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil

Beatriz Pita Stival

Anápolis – GO

2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
EDUCAÇÃO, ESCOLA E TECNOLOGIAS

Criatividade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil

Beatriz Pita Stival

Anápolis – GO

2020

BEATRIZ PITA STIVAL

Criatividade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de Concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Orientador: Profe. Dr. João Henrique Suanno, Ph.D

Anápolis – GO

2020

Às crianças e todos aqueles que já foram ou serão um dia crianças, com o ardente desejo de potencializar as multidimensionalidades do ser humano, transformando vidas, transformando realidades e prezando por direitos fundamentais.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho só foi possível de ser concretizado porque não estive sozinha. Aqui constam meus singelos agradecimentos, com muito carinho, a todos aqueles que de alguma maneira me apoiaram, me auxiliaram, me encorajaram, me estimularam a perseverar e acreditar em mim mesma.

Agradeço, primeiramente, a Deus e a espiritualidade amiga, que me sustentaram com um suporte emocional e espiritual de que necessitava durante todo o processo de desenvolvimento e escrita desta dissertação.

À minha família. Minha querida mãe, Ivanilde, você é meu porto seguro em todos os momentos, pessoa a qual confio e tenho infinito amor. Meu amado pai, José Luiz, você é fonte de alegria que me contagia e não mede esforços para me apoiar em tudo àquilo que desejo realizar. Minha querida irmã, Bruna, companheira e confidente, você é inspiração e exemplo de mulher para mim. Meu amado noivo, Guilherme, você é um grande bem na minha vida, me acalma na alma e me conhece melhor do que eu mesma. Sem o apoio e amor incondicional de vocês neste percurso, tenho certeza que seria muito mais difícil.

Ao estimado orientador, Dr. João Henrique Suanno, tenho por ti gratidão imensa por ter caminhado ao meu lado durante esses dois anos de mestrado, lapidando as ideias desta pesquisa com toda sua competência, sensibilidade e dedicação. Sinto-me feliz e honrada pela parceria que construímos.

Às mulheres que compõe a minha banca examinadora, profissionais qualificadas e de excelência. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno, você é uma inspiração! Pesquisadora respeitável e reconhecida como importante representante da Rede Internacional de Escolas Criativas em Goiás e no Brasil. Obrigada por todas as contribuições! Dra. Marlene Zwierewicz, que tive o prazer de conhecê-la pessoalmente em um evento internacional anos atrás e hoje tenho a honra de tê-la na minha banca examinadora, pesquisadora notável nos estudos de escolas criativas e representante da Rede Internacional de Escolas Criativas em Santa Catarina e no Brasil. Gratidão pelas contribuições! Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva, desde as aulas do programa de mestrado vem participando da minha formação com colaborações de qualidade, tenho profunda admiração pelo seu trabalho.

À toda a equipe do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás que me acolheu com tamanho carinho para a realização desta pesquisa, e se colocaram à disposição para me

auxiliar no que foi preciso. Agradeço imensamente à equipe em nome das docentes Rosires, coordenadora do DEI/CEPAE/UFG, e Ana Rogéria, apoio da coordenação. Agradeço ainda às crianças do DEI, pelas aprendizagens que me possibilitaram e pelos momentos que vivenciamos juntos nas mais de cem horas de imersão na instituição.

Às minhas queridas amigas, Rayane, Letícia, Maurilene, Bárbara e ao amigo Rodrigo, pela amizade, paciência e apoio. As palavras amigas de vocês foram fundamentais nesse processo, mesmo que de longe, estavam sempre ao meu lado. Minha eterna gratidão!

Aos colegas do mestrado, parceiros de jornada, que encheram os meus dias com muita alegria. Pessoas as quais pude contar em todos os momentos que necessitei Achilles, Ivo, Camilla, Lucimara, Gilmara, Marielly, Paulo, Ana Carolina, Geraldo, Jorge, Ariane, Fabio, Rick, Rogério, Silvia, Raquel, Tatiane, Clayton, Lilian, Nayra, Patrick, Carla, Helen, Marcelo e Gabriel. Foi formidável cruzar o meu caminho com o de vocês!

À todos os professores e colegas que contribuíram com a minha formação ainda na licenciatura de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Dra. Maria de Fátima Teixeira Barreto, que me inseriu na iniciação à docência como bolsista da CAPES e foi também minha orientadora de TCC, gratidão pelas oportunidades e por acreditar na minha capacidade me estimulando a alçar voos para além do que eu imaginava. Dra. Nancy Nonato de Lima Alves, admirável mulher e notável pesquisadora da Educação Infantil, foi quem me apresentou a educação de crianças menores de 5 anos e 11 meses por meio do estágio curricular obrigatório e a quem eu devo muitas aprendizagens sobre a educação infantil. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno, desde a graduação é uma referência ímpar pra mim no campo da educação, me apoiando e estimulando a participar de eventos científicos e realizar publicações de produções acadêmicas realizadas nas disciplinas da licenciatura.

Agradeço ao excelente Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, nas pessoas dos queridos e qualificados professores e professoras o qual tive contato direto nas disciplinas realizadas e assim, contribuíram para o meu aperfeiçoamento profissional, Dr. João Henrique Suanno, Dra. Barbra Sabota, Dr. Ged Guimarães, Dra. Yara Fonseca, Dr. Helvio Frank, Dr. João Roberto Resende, Dra. Lúcia Gonçalves, Dr. Arioaldo Lopes, Dra. Vera Lúcia, Dra. Gláucia Vieira, Dra. Íria Brzezinski.

Tenho certeza que não sou a mesma profissional e pessoa de dois anos atrás, quando iniciava o programa de mestrado. Sinto-me feliz, fortalecida e preparada para os desafios da docência, com a consciência de que o lugar de quem ensina é também o lugar de quem aprende. Gratidão, gratidão e gratidão!

*A alegria não chega apenas no encontro do
achado, mas faz parte do processo da busca. E
ensinar e aprender não pode dar-se fora da
procura, fora da boniteza e da alegria.*

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada a partir da seguinte problemática: como/porque a criatividade se apresenta nas práticas pedagógicas do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG? Para responder a essa questão foi realizado um estudo de caso com o objetivo geral de investigar como/porque a criatividade se torna perceptível nas práticas pedagógicas do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG e com os objetivos específicos de apontar aspectos históricos e legais da Educação Infantil no Brasil; discutir sobre os diferentes olhares para a criatividade e sua relação com as práticas pedagógicas, o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e o sentipensar, no contexto da Educação Infantil; descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no DEI; e desvelar práticas pedagógicas criativas na instituição a partir da triangulação dos dados coletados na pesquisa. A instituição estudada é pública, antigamente conhecida como Creche da UFG e desde 2014 é identificada como o Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (DEI/CEPAE/UFG). Apoiado em uma metodologia de abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou-se de observações, entrevistas e análises documentais, a fim de recolher dados sobre o objeto e a realidade investigada. Esses dados analisados a partir de categorias de análise observadas nos conceitos de pensamento complexo, transdisciplinaridade e sentipensar buscaram contribuir na compreensão de como/porque a criatividade se apresenta nas práticas pedagógicas do DEI/CEPAE/UFG. Os teóricos que fundamentam esta pesquisa (MORAES e TORRE, 2004; MORAES, 2008; ZWIEREWICZ e TORRE, 2009; SUANNO, M.V.R., 2013; SUANNO, J.H., 2013) acreditam em uma educação criativa, mediada por práticas pedagógicas que oportunizam ao docente e à criança a construção de conhecimentos que transcendem, recriam, valorizam e transformam. Desse modo, consideramos que o DEI/CEPAE/UFG assume um espaço privilegiado para o desenvolvimento da criatividade porque integram condições, processos, pessoas e produtos criativos, em uma lógica complexa e transdisciplinar. Diante disso, acreditamos que trabalhar com intencionalidade a conexão dos aspectos multidimensionais do ser a partir de multirreferenciais e de estratégias didáticas de sentipensar a vida, oportuniza diferentes maneiras de estimular e desenvolver a criatividade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Escolas Criativas. Pensamento Complexo.

RESUMEN

Esta investigación se realizó a partir del siguiente problema: ¿Cómo aparece la creatividad en las prácticas pedagógicas del Departamento de Educación de la Primera Infancia de CEPAE/UFG? Para responder a esta pregunta, se realizó un estudio de caso con el objetivo general de investigar cómo la creatividad se hace notable en las prácticas pedagógicas del Departamento de Educación de la Primera Infancia de CEPAE / UFG y con los objetivos específicos de señalar los aspectos históricos y legales de la Educación de la Primera Infancia en el Brasil; discutir sobre las diferentes perspectivas sobre la creatividad y su relación con las prácticas pedagógicas, el pensamiento complejo, la transdisciplinariedad y el sentipensar en el contexto de la educación de la primera infancia; describir y analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas en el DEI; y revelar prácticas pedagógicas creativas en la institución basadas en la triangulación de los datos recopilados en la investigación. La institución estudiada es pública, anteriormente conocida como Creche da UFG y desde 2014 ha sido identificada como el Departamento de Educación de la Primera Infancia del Centro de Investigación Aplicado a la Educación en la Universidad Federal de Goiás (DEI/CEPAE/ UFG). Con el apoyo de una metodología de enfoque cualitativo, la investigación utilizó observaciones, entrevistas y análisis documentales, con el fin de recopilar datos sobre el objeto y la realidad investigada. Estos datos analizados a partir de categorías de análisis observadas en los conceptos de pensamiento complejo, transdisciplinariedad y sentipensar buscaran contribuir a la comprensión de cómo se presenta la creatividad en las prácticas pedagógicas del DEI/CEPAE/UFG. Los teóricos que apoyan esta investigación (MORAES e TORRE, 2004; MORAES, 2008; ZWIEREWICZ e TORRE 2009; SUANNO, MVR, 2013; SUANNO, JH, 2013) creen en una educación creativa, mediada por prácticas pedagógicas en que brindan maestros y los niños la oportunidad de desarrollo de conocimiento que trascienda, recrea, valore y transforme. Por lo tanto, consideramos que DEI / CEPAE / UFG asume un espacio privilegiado para el desarrollo de la creatividad porque integran condiciones, procesos, personas y productos creativos, en una lógica compleja y transdisciplinaria. Por lo tanto, creemos que trabajar con intencionalidad para conectar los aspectos multidimensionales de estar basado en múltiples referencias y estrategias didácticas para sentipensar sobre la vida, permite diferentes formas de estimular y desarrollar la creatividad.

Palabras-clave: Educación de la primera infancia. Prácticas pedagógicas. Escuelas creativas. Pensamiento complejo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - O RELIGAR DOS CONHECIMENTOS TEÓRICOS.....	19
1.1 Apontamentos sobre o histórico e legislação da Educação Infantil no Brasil	20
<i>1.1.1 Concepções de criança e infância.....</i>	<i>29</i>
1.2 Práticas Pedagógicas na Educação Infantil	33
1.3 Diferentes olhares para a criatividade.....	44
1.4 A epistemologia da complexidade e o pensamento complexo.....	53
1.5 Transdisciplinaridade.....	57
1.6 Sentipensar como uma estratégia para desenvolver práticas pedagógicas criativas.....	61
CAPÍTULO II - TECENDO CAMINHOS.....	66
2.1 Percursos Metodológicos.....	66
2.2 A instituição campo de pesquisa – DEI/CEPAE/UFG.....	76
<i>2.2.1 Histórico e Constituição.....</i>	<i>76</i>
<i>2.2.2 Proposta pedagógica e organização curricular.....</i>	<i>79</i>
<i>2.2.3 A rotina – organização do tempo e espaço.....</i>	<i>89</i>
CAPÍTULO III – MOVIMENTOS CRIATIVOS NO DEI/CEPAE/UFG.....	93
3.1 Descrição e análises das práticas pedagógicas criativas do DEI/CEPAE/UFG.....	94
<i>3.1.1 Episódio 1 (EP1).....</i>	<i>94</i>
<i>3.1.2 Episódio 2 (EP2)</i>	<i>99</i>
<i>3.1.3 Episódio 3 (EP3)</i>	<i>102</i>
<i>3.1.4 Episódio 4 (EP4)</i>	<i>104</i>
<i>3.1.5 Episódio 5 (EP5)</i>	<i>105</i>
<i>3.1.6 Episódio 6 (EP6)</i>	<i>108</i>
<i>3.1.7 Episódio 7 (EP7)</i>	<i>114</i>
<i>3.1.8 Episódio 8 (EP8)</i>	<i>116</i>

3.1.9 Episódio 9 (EP9)	117
3.1.10 Episódio 10 (EP10).....	119
3.1.11 Episódio 11 (EP11).....	122
3.1.12 Episódio 12 (EP12)	123
3.1.13 Episódio 13 (EP13)	128
3.1.14 Episódio 14 (EP14)	130
3.1.15 Episódio 15 (EP15)	132
3.2 Análises de outros fatores importantes que influem sob as práticas pedagógicas criativas do DEI/CEPAE/UGF.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICES.....	159
APÊNDICE A.....	159
APÊNDICE B.....	160
APÊNDICE C.....	161
APÊNDICE D.....	162
ANEXOS.....	165
ANEXO I.....	165
ANEXO II.....	166
ANEXO III.....	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DEI	Departamento de Educação Infantil
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás
CF	Constituição Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
RIEC	Rede Internacional de Escolas Criativas
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi motivada a partir da relação que construí com a Educação Infantil, a iniciar-se durante minha formação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG), onde tive a oportunidade de desenvolver o estágio obrigatório em 2015, no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (DEI/CEPAE/UFG).

Em seguida, no ano de 2017, já graduada em pedagogia, tive a oportunidade de atuar como professora bolsista do projeto de extensão intitulado “O cuidar e o educar na Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental”, na mesma instituição em que realizei o estágio obrigatório. Essa experiência me possibilitou vivenciar diariamente a rotina do DEI/CEPAE/UFG e, portanto, conhecer um pouco mais da instituição, desenvolvendo a docência com um grupo de crianças de 5 anos, em parceria com uma professora referência do grupo¹.

Logo depois, no ano de 2018, de professora bolsista sem vínculo institucional, passei a ser contratada, portanto com vínculo com a UFG, por meio de um processo seletivo simplificado para professora substituta do DEI. A necessidade desses processos seletivos simplificados de professoras(es) substitutas(os) ocorrem geralmente quando professoras efetivas/concursadas entram de licença para realizar formação continuada, licença maternidade ou para outros interesses por lei respaldados.

Durante 2018, quando atuei como professora substituta, as experiências e aprendizagens se intensificaram ainda mais e acredito que foi enriquecedor para minha formação profissional. Destaco que tive a oportunidade de trabalhar com os pilares ensino, pesquisa e extensão da Universidade, isto é, o processo educativo, científico e cultural, o que me permitiu visualizar com maior clareza a responsabilidade social do papel do professor em qualquer nível ou etapa de ensino. É importante ressaltar, que no ano de 2019, ano desta pesquisa, não estive atuando como professora do DEI, e isso me

¹ No DEI/CEPAE/UFG é denominada de professora referência do grupo a docente que possui vínculo com a UFG, seja mediante concurso público, assumindo cargo de efetiva na instituição, seja mediante contrato temporário, assumindo cargo de professora substituta. Essa denominação se fez necessária, devido à inserção na instituição de profissionais docentes, por meio de projeto de ensino. Deste modo, cada agrupamento, possui duas professoras formadas, uma com vínculo institucional com a UFG, denominadas de professoras referência do grupo; e outra sem vínculo institucional, denominadas como professoras bolsistas de projeto de ensino.

possibilitou um distanciamento dos processos e, portanto, uma visão mais crítica da realidade investigada.

Assim, o desejo de pesquisar a Educação Infantil surgiu a partir das minhas vivências e aprendizagens nesta etapa da educação básica, juntamente com a consciência da importância de uma educação pública, gratuita e de qualidade, bem como da necessidade de professoras e professores qualificados para atuarem com crianças e que tenham uma visão mais crítica da sociedade. A temática de práticas pedagógicas criativas veio de encontro a essa busca pelo valor que agrega em relação à qualidade e aprimoramento do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Deste modo, se apresentou como tentativa de romper barreiras teóricas, epistemológicas e metodológicas de práticas educacionais positivistas e tradicionais, fragmentadas, rígidas e escolarizantes, bem como de práticas espontaneístas e improvisadas que se realizam sem a mediação do conhecimento e das relações humanas, além de disseminar outras possibilidades criativas de ensino.

O envolvimento e participação como membro da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC², que estuda e investiga o ensino a partir da vida, e enfatiza o caráter criativo das práticas pedagógicas, bem como aspectos que transcendam, recriam,

² A RIEC teve sua Ata de criação assinada no IV Fórum Internacional sobre Inovação e Criatividade: adversidade e escolas criativas - INCREA/2012, realizado na Universidade de Barcelona, nos dias 27 e 28 de junho de 2012. As reflexões em torno do conceito de Escolas Criativas, que culminaram na criação da RIEC, originou-se dos trabalhos realizados inicialmente por Saturnino de la Torre e Marlene Zwierewicz, inspirados nas reflexões de Edgar Morin, Maria Cândida Moraes, Nicolescu Basarab, Gaston Pineau, entre outros, sistematizadas na obra *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação* (TORRE e Zwierewicz, 2009). A RIEC foi estruturada e impulsionada a partir da Ata de Criação (RIEC, 2012); da publicação do livro *Instrumento para valorar el desarrollo creativo de las instituciones educativas – VADECRIE* (TORRE, 2014); da validação deste instrumento de pesquisa por meio da tese de Doutorado em Educação, de João Henrique Suanno orientada por Maria Cândida Moraes, *Escolas Criativas e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras* (J. SUANNO, 2013); e pelas pesquisas de pesquisadores brasileiros construídas no Estado de Santa Catarina, por Marlene Zwierewicz e Vera Lúcia de Souza e Silva; no Estado de Goiás, por Marilza Vanessa Rosa Suanno e João Henrique Suanno, no Estado de Tocantins por Maria José de Pinho e no Estado de Ceará por Patrícia Limaverde. (SUANNO, M.V.R., TORRE e SUANNO, J.H., 2014, p. 15)

Em junho de 2012, a Universidade Estadual de Goiás – UEG assinou Acordo de Adesão a “Red Internacional de Escuelas Creativas - Construyendo la Escuela del Siglo XXI - RIEC” sendo representada e coordenada pelos professores Marilza Vanessa Rosa Suanno e João Henrique Suanno. E a Universidade Federal do Tocantins – UFT, por meio da Profa. Maria José de Pinho assinou Acordo de Cooperação entre a RIEC e o Projeto de Pesquisa “Escolas Criativas: reconhecer e difundir o potencial inovador e criativo da escola do século XXI”. Objetivo geral desta pesquisa é reconhecer, analisar e difundir o potencial inovador e criativo de escolas do Estado do Tocantins e do Estado de Goiás. (SUANNO, M.V.R., TORRE e SUANNO, J.H., 2014, p. 15)

Em 7 de março de 2018, a Subdireção Geral de Associação do Ministério do Interior da Espanha, aprova o Registro da Associação de Escolas Criativas (ADEC) com propósitos e fins iguais ao da RIEC e com isso se busca institucionalizar e dar cobertura legal para a Rede. Em 2019, dezessete universidades assinam a parceria dentro da rede internacional e incluindo a ADEC nesta parceria. (Site: www.escuelascriativas.es)

transformam e valoram a educação, impulsionou ainda mais o desejo de investigar a Educação Infantil. Portanto, essa pesquisa fundamenta-se no percurso acadêmico e profissional que venho construindo, abarcando conexões teóricas e práticas do meu lugar de fala no mundo hoje.

Compreendo assim, que pensar a Educação Infantil requer um esforço de olhar não só para frente, vislumbrando possibilidades, mas principalmente de olhar para o presente e para o passado. No passado encontramos fundamentos importantes que dão suporte essencial na construção e discussão de novas ideias. Por outro lado, olhar para o presente, permite perceber avanços, conquistas, compreendendo as demandas e realidades do tempo vivido, isto é, do contexto da história da qual fazemos parte, com o objetivo de transformar essas realidades. O presente possibilita ainda, enxergar novas trajetórias, planejar um caminho diferente, ir à luta. É com esse olhar para o passado e para o presente que inicio esta dissertação, com o intuito de ampliar os horizontes, a fim de depreender novas possibilidades de ensino em prol da Educação Infantil.

Incomoda-me visualizar a educação das crianças menores de 5 anos e 11 meses ainda vista com uma lente da concepção assistencialista, permeada por ações esvaziadas e sem intencionalidade, em que os filhos são ‘cuidados’ nas instituições nomeadas de creches enquanto pais e mães trabalham. Por outro lado, também me incomoda visualizar uma Educação Infantil pautada em uma escolarização precoce, que rouba a infância e o direito de ser criança. Acelera-se um processo de educação pensando sempre no futuro e desconsiderando o aqui e agora, desvalorizando assim, o ser criança em prol de interesses econômicos locais e nacionais, além também de interesses econômicos mundiais que são fortemente repercutidos na educação brasileira.

Contudo, pretendo demonstrar com esta pesquisa que nem só de “Ou isso, Ou aquilo” pode viver o ser humano e a sociedade, ou seja, não devemos viver limitados com apenas duas opções de escolhas na vida e com cada opção ligada, muitas vezes, aos extremos. Nossos pensamentos e ações precisam ir mais adiante para identificar e vislumbrar as possibilidades existentes entre esses extremos. Acredito que uma tentativa de ultrapassar essa barreira passa pela compreensão do que é a criatividade e de como ela pode ser estimulada. Assim, não vislumbramos nem creches assistencialistas, nem Educação Infantil escolarizada a partir de concepções positivistas, rígidas e tradicionais, mas sim Escolas Criativas, espaço de práticas pedagógicas transformadoras que estimulam

o pensamento, a reflexão, a construções de conceitos, a autonomia, a curiosidade pelo conhecimento, pela natureza, pela vida.

Neste sentido, este trabalho se mobiliza tentando contribuir com um olhar diferente para refletir acerca da educação de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, a fim de manter as portas abertas para reflexões e discussões nos modos de educar, destacando a valorização da infância e da criança, além do ensino a partir da vida. Como membros da RIEC, acreditamos que é urgente e necessário incorporar a criatividade nas práticas pedagógicas, com vistas ao aprimoramento do trabalho pedagógico na Educação Infantil e consequentemente, a transformações na educação e na sociedade.

O DEI/CEPAE/UFG, instituição pública pautada na teoria histórico-cultural e localizada em Goiânia, desperta o interesse para entendermos sobre como se realiza uma educação criativa porque é considerada, conforme estudos realizados pelas autoras Suanno, M.V.R. e Francisco (2015), uma instituição que possui indícios de criatividade. Para chegar a essa conclusão, este estudo utilizou-se de questionário criado pelo professor Dr. Joao Henrique Suanno, adaptado do “Instrumento para valorizar o desenvolvimento criativo de instituições educacionais” – VADECRIE e validado em sua tese. O questionário foi aplicado com pais, professores e corpo diretivo do DEI/CEPAE/UFG no ano de 2015 e possui resultados estatísticos e interpretativos das categorias que foram analisadas na pesquisa e que possibilitaram chegar aos indícios de criatividade nesta instituição. Assim, esta pesquisa de mestrado também se justifica e foi motivada, pelos resultados alcançados nos estudos de Suanno, M.V.R. e Francisco (2015).

Outra justificativa é o fato de que a instituição se destaca como espaço educacional de referência em ensino e formação de professores, no campo da Educação Infantil. Além disso, acreditamos que o DEI/CEPAE/UFG possui uma proposta pedagógica autônoma, dinâmica, flexível, intencional, comprometida com a infância, bem como com os direitos sociais da criança que dialoga com as teorias epistemológicas desta pesquisa, ou seja, o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e o sentipensar.

Em razão destes argumentos, é que o DEI/CEPAE/UFG configura-se como instituição *locus* desta pesquisa. Assim, direcionamos o olhar para as práticas pedagógicas desenvolvidas nesta instituição com o objetivo geral de investigar como/porque a criatividade se torna perceptível nas práticas pedagógicas do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG. A partir disto, desenvolvemos os seguintes objetivos específicos:

1. Apontar aspectos históricos e legais da Educação Infantil no Brasil
2. Discutir sobre os

diferentes olhares para a criatividade e sua relação com as práticas pedagógicas, o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e o sentipensar, no contexto da Educação Infantil; 3. Descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no DEI; 4. Desvelar práticas pedagógicas criativas na instituição a partir da triangulação dos dados coletados na pesquisa. Apoiado em uma metodologia de abordagem qualitativa, realizamos um estudo de caso do tipo etnográfico, com observações, entrevistas e análises documentais, a fim de recolher dados sobre o objeto e a realidade investigada. Esses dados analisados a partir de categorias observadas nos conceitos de pensamento complexo, transdisciplinaridade e sentipensar buscaram contribuir na compreensão de como/porque a criatividade aparece nas práticas pedagógicas do DEI/CEPAE/UFG.

No primeiro capítulo, intitulado “O Religar dos Fundamentos”, estão apresentados os pressupostos teóricos desta pesquisa, enfatizando, primeiro, apontamentos sobre o histórico e legislação da Educação Infantil no Brasil para melhor compreensão do contexto da educação de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, em seguida, discussões sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, bem como os diferentes olhares para a criatividade e por fim, buscamos anunciar articulações teóricas entre o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e o sentipensar como referência de práticas pedagógicas criativas.

No segundo capítulo, denominado “Tecendo Caminhos”, discutimos os fundamentos metodológicos do presente estudo de caso e mostramos as direções traçadas para o desenvolvimento desta pesquisa, explicando as etapas de observação, de entrevistas semiestruturadas e da análise documental. Além disso, este capítulo também contempla a apresentação e percepção da instituição campo de pesquisa, o DEI/CEPAE/UFG, no que se refere à sua organização do trabalho pedagógico como um todo.

O terceiro e último capítulo, cuja nomenclatura é “Movimentos Criativos no DEI/CEPAE/UFG”, descreve e analisa as práticas pedagógicas do DEI/CEPAE/UFG a partir das categorias de análise que emergiram da religação dos referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa, assim como desvela práticas pedagógicas criativas na perspectiva do pensamento complexo, transdisciplinar e do sentipensar. Dessa maneira, a partir das discussões que serão realizadas teceremos reflexões sobre esta pesquisa, destacando os pontos centrais e possíveis contribuições teóricas na análise e nas considerações finais.

CAPÍTULO I – O RELIGAR DOS CONHECIMENTOS TEÓRICOS

As instituições de educação em sua maioria tem a função de, dentre outras, formar um sujeito que se adeque às mais diferentes demandas da vida, um sujeito capaz de afrontar o seu próprio destino, fazer escolhas, resolver problemas, produzir conhecimento e ser autor da própria história. Quando pensamos na educação de crianças menores de 5 anos e 11 meses de idade, essa função não é diferente. Entretanto, pesquisas como a de Amaral (2011) vêm demonstrando que o ambiente educacional não tem conseguido alcançar esse papel específico e o fator preponderante a essa questão é o não desenvolvimento da criatividade, aspecto essencial no que se refere à construção de relações entre o ser humano, a sociedade e a natureza. Isso que dizer que, as instituições de educação formal tem adormecido esse potencial humano em vez de estimulá-lo. Para comprovar isso, Amaral (2011) *apud* Suanno, J.H (2014) nos apresenta algumas práticas realizadas que vão à contramão da promoção da criatividade, como: promover a ordem, a disciplina e o controle dos processos educativos de maneira rígida; conceber a criança ideal como aquela que fica em silêncio, ouve com atenção, reproduz o que o professor diz e segue as instruções; recusar ideias novas e não provocar a reflexão e questionamento nas crianças; propor conhecimentos de maneira desconexa; considerar os erros como fracasso; limitar as situações-problema a uma única resposta correta; conceber a criatividade como privilégio de poucos, e restringi-la às habilidades que envolvem as artes e as ciências, dentre outras. Nesse sentido, essas ações dizem respeito às práticas escolarizantes, tradicionais e fragmentadas, bem como às práticas espontâneas, sem intencionalidade e sentido pedagógico realizadas em muitos espaços de educação infantil brasileira.

Diante disto, o presente capítulo, tem os objetivos de apontar aspectos históricos e legais da Educação Infantil e discutir sobre a criatividade e sua relação com as práticas pedagógicas, o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e o sentipensar no contexto da Educação Infantil, a fim de, auxiliar na compreensão da importância de se desenvolver práticas pedagógicas criativas com crianças da primeira etapa da educação básica. Portanto, destacamos que discutir a respeito dos diferentes olhares para a criatividade, considerando uma epistemologia do pensamento complexo, com base metodológica transdisciplinar e utilizando da estratégia didática de sentipensar a vida significa, sobretudo, refletir sobre outros modos de se pensar a educação de crianças de 0 a 5 anos e

11 meses de idade. Assim, as reflexões realizadas e discutidas neste capítulo é o que promovem o religar dos conhecimentos teóricos desta pesquisa.

1.1 Apontamentos sobre o histórico e legislação da Educação Infantil no Brasil

A história da Educação Infantil no Brasil, inicialmente, não nasce dentro de uma proposta de educação formal. Oliveira (2011) relata que desde o período Brasil Colônia, no século XVIII, a falta de trabalho para as mulheres pobres desencadeou elevado índice de prostituição e exploração sexual da mulher indígena e negra pelo senhor branco. Marcilio (1997) afirma que as moças engravidavam em sua maioria e não tinham outra escolha a não ser abandonarem seus bebês nas chamadas “roda dos expostos” ou “roda da misericórdia”.

A roda dos expostos consistia no seguinte mecanismo de funcionamento: as crianças eram deixadas dentro de uma estrutura cilíndrica e em seguida se acionava uma campainha para avisar a vigilante ou rodeira que se acabara de colocar uma criança na roda, preservando assim, a identidade da pessoa que a entregava. Instaurada pela igreja Católica devido aos altos índices de mortalidade infantil da época, esse lugar dava assistência a essas crianças desamparadas, que muitas vezes chegavam desnutridas e com doenças degenerativas. Os bebês recebiam neste local, cuidados médicos, batismo e eram encaminhadas para serem cuidadas por amas secas ou criadas por famílias estereis (MARCILIO, 1997).

Com a Proclamação da República, ocorrida em 1889, e juntamente com um ideário liberal de construção de uma nação moderna, presente no final do século XIX, as elites da época trouxeram para o Brasil, pela influência americana e europeia, os Jardins da Infância. Segundo Andrade (2010) o jardim da infância foi criado por Friedrich Froebel (1782-1852), em 1840, na Alemanha, para o atendimento das crianças de 3 a 7 anos, de forma que sua proposta pedagógica concebia um currículo centrado na criança e visava à educação integral da infância. Cabe aqui ressaltar que o objetivo da educação infantil, já nesta época, era a formação integral da criança, e esse objetivo foi sendo reforçado com o passar do tempo nos principais documentos legais sobre a educação infantil e que serão apontados no decorrer deste capítulo.

Oliveira (2011) afirma que a ideia dos jardins da infância no Brasil foi debatida entre os políticos, sendo que uns criticavam por compreenderem que seria só mais um local

para despejo de crianças, assim como na roda dos expostos. Já outros defendiam por acreditarem em vantagens relacionadas ao desenvolvimento infantil, conforme argumentavam os escolanovistas inspirados na pedagogia de Froebel³. Foram criados, segundo a referida autora, os primeiros jardins da infância, nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, em 1875 e 1877, respectivamente, sob o cuidado de instituições privadas, privilegiando as famílias de extratos sociais elevados.

Com a industrialização e urbanização intensificadas no Brasil, no início do século XX, as demandas de trabalho aumentaram. Grandes parcelas dos homens trabalhavam nas lavouras enquanto muitas mulheres trabalhavam nas fábricas e os filhos precisavam de cuidados. Após alguns anos, por meio de inúmeras reivindicações operárias, primeiramente aos donos das indústrias, foram solicitadas melhores condições de trabalho e a existência de locais para o atendimento das crianças enquanto as mães trabalhavam. Oliveira (2011) afirma que inicialmente, os empresários cederam a essas solicitações com o intuito de enfraquecer os movimentos operários, e com o tempo as reivindicações foram canalizadas para o Estado para pressionar a criação de creches e parques infantis por parte do governo. Com isso, levou-se à criação, no Brasil, das escolas maternas, advindas da influência de um modelo francês, a partir de 1902, e destinadas a amparar órfãos e filhos de operários (KISHIMOTO, 1988).

Juntamente com a ideia de criação das creches falava-se em proteger a criança e a infância, mas apenas para as crianças pobres, defendendo um atendimento em benefício aos menos favorecidos. De acordo com Oliveira (2011) admitia-se a ideia de creches e escolas maternas somente aos casos de mães trabalhadoras, já os jardins da infância eram

³ Friedrich Froebel (1782-1852) foi pioneiro do movimento educacional brasileiro denominado Escola Nova (1920-1930), pois seus ideais foram norteadores do movimento escolanovista, expressos nos seguintes princípios educacionais a- A criança e seu desenvolvimento passam a ser o centro do processo educacional, a espontaneidade infantil deve ser preservada a todo custo através do simples guiar pelo educador das forças espirituais imanentes da criança; b- A atividade como ponto central de toda a metodologia de trabalho, atividade esta, que deve sempre se centrar nos interesses e necessidades da criança respeitando seu ritmo natural de desenvolvimento. A educação escolar deve ser, portanto, ativa. Não por acaso os métodos escolanovistas foram chamados de métodos ativos. Juntamente com isto vemos a apologia das atividades manuais e práticas imprescindíveis tanto para o desenvolvimento intelectual quanto para o desenvolvimento moral; c- A substituição do uso da disciplina exterior pelo cultivo da disciplina interior tão cara à moral protestante; d- Um mínimo de matéria escolar em troca do máximo de possibilidades de desenvolvimento das habilidades e capacidades de cada criança com a ajuda do trabalho, amor e alegria (ARCE, 2002, p. 3).

voltados para o atendimento de crianças de família de prestígio e possuíam proposta de trabalho educacional conforme os preceitos escolanovistas.

Assim, creches, escolas maternais e parques infantis eram voltados para as crianças dos meios populares, e tinham caráter de medida paliativa para a assistência dos filhos das mães trabalhadoras (OLIVEIRA, 2011). Isso evidencia a ideia de preconceito em relação às instituições denominadas creche, recorrente ainda nos dias de hoje e construídas historicamente como lugar de apenas cuidado e depósito de crianças.

As creches, escolas maternais e parques infantis, segundo Oliveira (2011, p. 100), “eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico”. Ou seja, o atendimento das crianças nas creches tinha caráter assistencial, com foco na higiene e segurança física, sendo pouco valorizado o trabalho educacional orientado para o desenvolvimento intelectual e afetivo, mesmo já havendo, no início do século XX, textos oficiais que recomendassem material apropriado para a educação da criança.

Uma mudança importante na década de 60, afirma Oliveira (2011), foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 4024/61), em que estabelecia que

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins da infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Ou seja, houve a inclusão no sistema de ensino dos jardins da infância e das escolas maternais, aprofundando em lei a perspectiva adotada desde a criação desses espaços de atendimento à criança.

De acordo com Marques e Gomes (2013) as décadas de 1970 e 1980 marcaram o reconhecimento do caráter preparatório da pré-escola, como forma de uma educação compensatória ao fracasso escolar da criança dos meios populares. Desse modo, o fato da criança pobre não ter expressão cultural significativa como a criança de classe elevada, não se caracterizava como um déficit social e econômico, mas sim como um insucesso individual. Ainda segundo as autoras, neste período, a pré-escola funcionava como um preparatório para a alfabetização devido a essas ‘carências culturais’. Além disso, essa educação compensatória gerou demanda por pré-escolas e aumentou o debate sobre a

natureza assistencialista *versus* educacional desses espaços de atendimento às crianças de até 7 anos de idade, em um momento que se reivindicava a democratização da escola pública.

No âmbito da Educação Infantil, buscava-se garantir direitos para a criança e para infância, de forma que um grande passo foi dado na aprovação da Constituição Federal de 1988 – CF/88, quando a educação passa a ser direito de todos e dever do Estado, conforme os seguintes artigos:

Art. 208 - o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Art.211 - Parágrafo 2º - Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (BRASIL, 1988).

Dessa forma, a CF/88 se torna um marco para a Educação Infantil porque é a primeira legislação que pensa as crianças de 0 a 6 anos como sujeitas de direito mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas. A partir de então e ao longo do tempo, outras conquistas legais para a Educação Infantil foram ganhando espaço, de maneira que a Educação Infantil se sustenta hoje nas seguintes legislações educacionais e políticas públicas: Constituição Federal - CF (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei n.º 8.069/90); Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n.º 9.394/96); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB n.º 05/09); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013); Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017).

Na década de 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei n.º 8.069/90), concretizando o início de conquistas fundamentais no que se refere aos direitos das crianças. Assim, esse documento consiste em um tratamento social e legal de proteção integral à infância e à juventude e preserva direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. No entanto, é com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n.º 9.394/96), que os direitos da criança são enfatizados por meio do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica conforme o seguinte artigo

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Essa conquista conferiu maior visibilidade à Educação Infantil e, além disso, foram desvinculados das instituições de atendimento à criança os órgãos de assistência social. Consideramos a LDB (1996) um avanço importante para a busca da ruptura com o caráter assistencialista porque é a partir da inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica, que a educação de crianças passa a não ser só vista como um mero cuidar. Passados dez anos, a emenda constitucional nº 053/2006, por sua vez, alterou a faixa etária de atendimento na Educação Infantil passando a abranger as crianças de zero a cinco anos e não mais de zero a seis anos.

Outros documentos legais foram construídos modificando as propostas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil, dentre eles: a formulação do Referencial Curricular Nacional (1998), pelo MEC, com a finalidade de servir como um guia de reflexão educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas, respeitando os estilos pedagógicos dos profissionais e a diversidade cultural brasileira.

No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº01/99) e, diante disso Oliveira (2011) afirma que “as Diretrizes de 1999 partiram da crítica às políticas públicas para a infância historicamente construída no país, baseadas em iniciativas de assistência aos pobres e sem um caráter emancipatório” (p. 119). Ou seja, foi fruto da defesa de que o direito à educação fosse um direito social da criança, não importando o estrato social a que pertencia, e não apenas como direito dos filhos de trabalhadores como já mencionado.

Dez anos depois, em 2009, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 05/09) são aprovadas e recomendam que a instituição de Educação Infantil promova a educação integral da criança de 0 a 5 anos, contemplando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar propiciando, por meio de ações pedagógicas que envolvam o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, da sua identidade e autonomia, das diferentes linguagens e expressões, bem como os conhecimentos das humanidades a nível científico e cotidiano, além dos direitos “à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência, à interação com outras crianças” (p.18). Assim, o DCNEI (2009) reafirma a importância de uma educação de qualidade em creches e pré-escolas como direito social das crianças e das famílias conforme preconiza a CF/88 e o ECA/90.

Além disso, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013) reafirma o objetivo da educação infantil ao reforçar o desenvolvimento integral das crianças, em seus

aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, na complementação das ações da família e da comunidade, de modo que a instituição tenha as devidas condições para acolher essa criança em uma relação de parceria com a família.

Entretanto, apesar dos avanços no que se refere aos direitos das crianças conquistados na legislação educacional e nas políticas públicas vigentes, Barbosa et. al (2014) apontam que ainda não se garantiram todas as condições necessárias para o exercício pleno dos direitos sociais das crianças e de suas famílias. Na realidade, há uma grande distância entre as intenções inscritas na lei e a realidade vivida pela maioria dos brasileiros, sobretudo, em relação às crianças de baixa renda que não possuem acesso a uma creche ou pré-escola. Situação essa, que pode ser percebida no documento citado a seguir quando por meio de metas se busca reduzir esses distanciamentos apontados pelas autoras.

O Plano Nacional de Educação - PNE (2014 a 2024) com vigência por 10 anos estabelece na meta 1 para a Educação Infantil

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de 3 anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Apesar de o PNE ser considerado como um importante definidor de rumo das políticas educacionais e como uma potente efetivação de uma política de Estado para a educação, Côco e Salgado (2018) alertam para a importância de se pensar o PNE para a Educação Infantil não só em objetivos quantitativos de expansão da oferta, mas de alinhar com a observação de aspectos qualitativos, como estrutura física e de materiais, formação inicial e continuada dos docentes, valorização dos quadros profissionais e implementação de propostas pedagógicas com foco no desenvolvimento integral das crianças, de modo que se possa fortalecer a especificidade da Educação Infantil no sistema de ensino público, bem como a unidade entre a creche e a pré-escola. Ou seja, universalizar e ampliar a oferta ainda não é suficiente, tendo em vista que as necessidades de melhoria para a Educação Infantil ainda passam por muitas outras demandas.

O Estado de Goiás, segundo dossiê do observatório do PNE⁴, apresenta os seguintes resultados parciais levantados no ano de 2018 em relação à meta 1 na Educação Infantil e considera alguns desafios conforme abaixo

Objetivo 1: Matricular todas as crianças de 4 a 5 anos na Pré-Escola até 2016. Resultado parcial: Em 2018, 93,8% das crianças nessa faixa estavam na escola. Desafios: Os 6,2% restantes representam crianças em situações de vulnerabilidade social. Objetivo 2: Atendimento de 50% dos menores de 3 anos e 11 meses na Creche até 2024. Resultado parcial: 35,6% das crianças dessa faixa etária eram atendidas em Creches em 2018. Desafios: Como não é uma etapa obrigatória, soma-se o desafio de levantar dados mais precisos, como a demanda real, para que o País possa planejar detalhadamente a expansão do atendimento. Além disso, o Brasil precisa enfrentar as desigualdades, sejam elas regionais, de renda e de raça/cor. Também não podemos perder de vista a necessidade de garantir a qualidade do ensino para todas as crianças da Educação Infantil.

Diante disso, é interessante visualizar que o Estado de Goiás tem dados que se aproximam do mínimo de 50%, mencionado pela meta 1 e considerando o objetivo 2. Portanto, tendo de alcançar até 2024 – em seis anos – o número de 14,4%, percebe-se que Goiás tem avançado no que diz respeito aos números. Entretanto, quando pensamos o direito à educação para todos, é urgente que o alcance seja, em todo o país, de 100% no atendimento às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Já estamos na metade do período de vigência do plano, e ainda temos muitos desafios a enfrentar. Isso nos faz pensar o quanto precisamos ainda lutar para garantir creches e pré-escolas para todas as crianças, além da valorização dos aspectos qualitativos da educação de crianças menores de 5 anos e 11 meses conforme propõe Cêco e Salgado (2018).

Outro documento recentemente aprovado e que tem gerado muitos debates no âmbito da educação, é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017). Segundo Barbosa, Silveira e Soares (2019) o que era pra ser considerado como um documento orientador e de referência para as instituições públicas e privadas de educação, foi desenvolvida como prescrição de currículo no âmbito do estado, do Distrito Federal e do município o que contraria a autonomia das instituições educativas como indica a LDB (BRASIL, 1996). O fato é que

a BNCC se constituiu devido a determinações legais e político-sociais, influenciando na instituição de políticas públicas. Todo projeto curricular se dá em um movimento contraditório, envolvendo tensões, debates e embates de classes e grupos sociais em que se imiscuem questões

⁴ Este dossiê foi gerado pelo Observatório do Plano Nacional de Educação. Para mais informações, acesse: <http://www.observatoriodopne.org.br>

políticas, ideológicas e pedagógicas. Percebe-se que nesse campo de disputas, a hegemonia dos ideários neoliberais, ancorada nas competências, ganhou espaço e lugar no campo da educação brasileira, sobretudo com as reformas do Estado e a reestruturação produtiva, que influenciaram, por sua vez, as reformas educacionais das décadas de 1990 e dos anos 2000. Essa luta de forças pode ser visualizada no processo de discussão sobre a BNCC da Educação Infantil, que em parte contribuiu para se conhecer diferentes concepções político-ideológicas demarcadas nas propostas concretas e discursivas daqueles que dela participaram (BARBOSA, SILVEIRA E SOARES, 2019, p. 83).

Neste sentido, a BNCC nos remete a grandes preocupações no que diz respeito à autonomia das instituições e dos docentes, à ampliação da visão pedagógica e política da Educação Infantil e, sobretudo em relação aos direitos sociais das crianças sendo necessárias ações que defendam e afirmem a qualidade da educação brasileira. Assim, esta é uma questão que precisa ser debatida e problematizada mais profundamente, no campo da educação infantil, no meio investigativo e escolar, para compreender se a BNCC é apenas um documento para gerar controle e até mesmo avaliação na educação infantil ou se ela se abre para algum tipo de possibilidade. Escolas, secretarias de educação e universidades, precisam estar à frente, buscando refletir e discutir sobre qual é o impacto ou não dessa Base Nacional Comum Curricular na autonomia dos projetos das escolas e no trabalho do professor.

Considerando esses contextos legais percorridos, é importante ressaltar ainda, que os espaços formais de educação nascem a partir de uma demanda para além de uma educação familiar. Desse modo, o acesso à educação escolar passa a ser direito de todos e dever do Estado com o objetivo de democratizar o saber e reduzir as desigualdades, em um mundo que avança cada vez mais na ciência e tecnologia (SAVIANI, 1999) para transformar a realidade de uma maioria pobre. Desconsiderar esse panorama, ou até mesmo maquiar uma falsa efetivação de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade, vai à contramão de tudo o que já foi alcançado e reforça políticas partidárias e ideários neoliberais com vista ao fortalecimento do empresariado. Mesmo com todas as questões legais postas até aqui, a Educação Infantil engatinha na consolidação dos avanços conquistados em lei e em políticas públicas, o que nos exige sempre um olhar sensível que possibilite transcender tantos obstáculos.

Tendo em vista que o espaço educacional deve promover diferentes aprendizagens, possibilitar a construção da identidade social, do pertencimento dos sujeitos, bem como garantir a convivência com as diferenças, é perceptível que o lugar de

educação formal tem sofrido também com a negação da convivência com a diversidade por outros segmentos sociais. Esse fator tem sido indispensável para se viver em uma sociedade que luta pela democracia e busca cada vez mais o respeito às diferenças. Portanto, a responsabilidade do Estado vai muito além de simplesmente disponibilizar creches e pré-escolas para as crianças. É preciso garantir respeito às diferenças, às condições de acesso, permanência e aprendizagem com qualidade, num ambiente com infraestrutura e com profissionais que tenham uma formação em nível superior, plano de carreira, condições de trabalho e estejam em constante e progressiva formação (BARBOSA, ALVES, MARTINS, 2011).

Contudo, por um lado percebe-se que o caráter assistencialista encontra-se ainda muito presente nas instituições de Educação Infantil, principalmente observado na fala dos pais e responsáveis, quando ao buscarem suas crianças, a única preocupação é em saber se a criança se alimentou bem, se tomou banho, se dormiu bem ou não (CASANOVA, 2011). Enraizados por questões políticas, sociais e econômicas construídas historicamente na sociedade, essas pessoas acreditam que a educação dos seus filhos nessa faixa etária se trata de um mero cuidar e não conseguem visualizar a amplitude do trabalho pedagógico realizado nas creches e pré-escolas.

Por outro lado, também se percebe nas instituições de Educação Infantil a ânsia e o desejo de acelerar e antecipar o tempo de escolarização, com o objetivo de desenvolver habilidades e competências na criança, pensando somente no que ela virá a ser e desconsiderando as experiências do aqui e agora, bem como da importância da infância, do brincar, do contato com a arte, com a literatura e com a função estética (RICHTER e BARBOSA, 2013). Nesta perspectiva, o que importa é o mercado de trabalho, com futuros profissionais de excelência, reprodutores do sistema e do conhecimento, que pensam de maneira linear e fragmentada, e que geram lucro ao país. Assim, existe uma convicção ainda enraizada na sociedade, que retira da criança o direito de viver a infância permeada pelas brincadeiras e interações, pela fantasia, imaginação e criatividade, o que vai à contramão dos direitos sociais já conquistados para as crianças.

Contudo, não se pode negar que

os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para o seu desenvolvimento, envolvendo de maneira significativa os aspectos físico, emocional, espiritual e cognitivo, que serão os alicerces para a sua aprendizagem e interação com o mundo físico e social. No entanto, isso não pode ser levado em conta visando apenas a possibilidade de a criança ser bem sucedida no futuro, mas, principalmente, buscando proporcionar-

lhes espaços onde possa viver sua vida de hoje, de maneira plena. Esse entendimento tem alcançado, cada vez mais, diferentes segmentos da sociedade, que buscam ampliar suas ações para a infância (BARBOSA, S.N., 2004, p. 16).

E, por isso, a importância de pesquisar a Educação Infantil. Novos olhares e novos entendimentos precisam ser lançados para termos força de reivindicar e ampliar ações que favoreçam as crianças em seus direitos sociais.

Assim, o processo histórico de reconhecimento do direito e da especificidade educacional da criança e da infância, legitimado nos documentos legais brasileiros após anos de lutas e reivindicações por parte de educadores preocupados com a valorização desta etapa da educação, é o que vem respaldar, em especial, esta pesquisa e possibilitar a ampliação do trabalho com investigações científicas cada vez mais comprometidas com a defesa de práticas pedagógicas que buscam a formação humana e integral da criança e que nos faz caminhar no sentido da concretização de novos avanços significativos para a Educação Infantil.

Portanto, conhecido os aspectos legais da educação infantil, em seguida partiremos para as concepções de criança e infância que possibilitaram esses avanços legítimos.

1.1.1 Concepções de criança e infância

No decorrer da história, encontramos diferentes concepções de criança e infância no campo científico do conhecimento, entrelaçadas à vasta e complexa área da educação. Desde a Grécia antiga aos dias atuais, temos escritos que nos dizem sobre os fundamentos da educação praticada em cada época. A educação é considerada como uma prática social humana e histórica e tem por finalidade a humanização do homem (SAVIANI, 1999). Do mesmo modo, as concepções de criança e infância também são marcadas por construções históricas e sociais que existem desde os primórdios da humanidade. Sabe-se que

A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância (CARVALHO, 2003, p. 47 *apud* CORDEIRO e COELHO, 2007, p. 884).

A percepção de que as crianças eram seres diferentes dos adultos inicia a partir do século XVII com a teoria do surgimento da infância como construção social.

Philippe Ariès (1914- 1984) publica a obra “História social da infância e da família” em 1960, na França, afirmando por meio de seus estudos que a infância é fruto da modernidade, e que, portanto, não existiu a infância nas sociedades anteriores tal qual a compreendemos na contemporaneidade. Antes da modernidade, as crianças eram concebidas e retratadas como adultos em miniaturas e como seres insignificantes conforme Cordeiro e Coelho (2007) afirmam a seguir

[...] a definição da palavra infância, oriunda do latim *infantia*, significa ‘incapacidade de falar’. Considerava-se que a criança, antes dos 7 anos de idade, não tinha condições de falar, de expressar seus pensamentos, seus sentimentos. Desde a sua gênese, a palavra infância carregava consigo o estigma da incapacidade, da incompletude perante os mais experientes, regulando-lhes uma condição subalterna diante dos membros adultos. Era um ser anônimo, sem um espaço determinado na sociedade (p. 884).

Assim, concebida no período da Idade Antiga apenas como um ser biológico, a criança era vista como um ser incapaz devido a suas estruturas frágeis. A fase da infância era considerada de curta duração e se restringia ao período da fragilidade física. Quando já conseguiam andar e falar sem dificuldades, as crianças passavam a conviver em meios aos adultos, realizando uma mesma rotina de trabalho e jogos que eram costumes daquela época. Em casos de morte da criança, não existia sentimento de pesar para com ela, pois o que se tinha em mente é que logo teria outra criança para substituí-la. Assim, a ideia de infância e criança são conceitos originários em uma dimensão social da modernidade compreendida a partir do século XVII (CORDEIRO E COELHO, 2007).

Houve ainda, neste momento histórico do surgimento da infância moderna, uma “paparicação” (ARIÈS, 2006), nos primeiros meses de vida, remetendo-se à criança como um animal de estimação. No início, a inocência, ingenuidade e fragilidade da criança era uma diversão para os adultos. Assim, é possível compreender que as concepções de criança e infância são construções sociais e culturais influenciadas pela historicidade e cada tipo de sociedade é marcado por diferentes concepções construídas de tempos em tempos.

De adulto em miniatura (ARIÈS, 2006) a criança passa a ser considerada na sociedade moderna como um ser de necessidades específicas e é o contexto econômico e social emergente no início do século XVII, na Europa, que estimula essa mudança no sentimento do adulto pela criança e com isso o surgimento de creches e escolas. Por isso

[...] sentiu-se a necessidade da criação de escolas, um dos mecanismos de fornecimento da formação inicial aos pequenos, a fim de dominarem a leitura, a escrita e a aritmética, como mais um dos artifícios de preparação para a vida adulta. A escola passou a substituir a

aprendizagem obtida empiricamente pela observação dos mais experientes, deixando de aprender a vida diretamente. O advento da escola moderna está atrelado ao surgimento de um novo sentimento do adulto para com as crianças, implicando em cuidados especiais. Tal processo está atrelado ao grande movimento de moralização promovido pelos reformuladores católicos e protestantes, além da cumplicidade sentimental das famílias, numa afeição entre os cônjuges, entre pais e filhos (CORDEIRO e COELHO, 2007, p. 885).

Diante disso, o cenário se constituía, até então, com a criança sendo a principal contemplada nos cuidados e aprendizagens que poderiam ter nas instituições de ensino sistematizadas, entretanto, com o apogeu da Revolução Industrial entre os séculos XVIII e XIX, a infância passa a ser vista como “um valor econômico a ser explorado” (CORDEIRO e COELHO, 2007, p. 885), o que leva as crianças diretamente para o mercado de trabalho em vez de irem para a escola. “A criança como tal, com identidade específica, continua desrespeitada e desumanizada” (AMARILHA, 2002 *apud* CORDEIRO e COELHO, 2007, p. 885).

Neste sentido, o caráter educativo das instituições de Educação Infantil é um avanço historicamente recente, em razão das diferentes transformações ocorridas na sociedade, dentre elas, as transformações nas concepções de infância e criança, as mudanças na estrutura da família e a entrada da mulher no mercado de trabalho no final do século XX. Antes da consolidação desse caráter, a creche/pré-escola era concebida como lugar apenas para assistir às crianças em relação aos cuidados, enquanto mulheres e homens trabalhavam (OLIVEIRA, 2011).

Entretanto, essas conquistas educacionais possibilitaram também diferentes perspectivas pedagógicas de educação. Podemos pensar nisso, a partir de Ariès (2006) que já naquele tempo fazia uma crítica à escola, considerando-a inapropriada para a criança, ou seja, ele criticava o que conhecemos hoje como a escolarização das crianças.

A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como os loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estende até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÉS, 2006, p. 11).

Neste sentido, a Educação Infantil possui uma luta constante com o esforço de construir e consolidar referenciais teórico-práticos que superem criticamente o caráter assistencialista, ainda presente nos dias atuais, e que historicamente foi referência do

trabalho pedagógico em creches e pré-escolas por séculos. Por outro lado, a Educação Infantil também luta constantemente na superação da perspectiva educacional escolarizante, ou seja, busca por romper com uma educação positivista, tradicional, disciplinadora, fragmentada, pautada em uma linearidade determinante e em um enclausuramento das crianças que não é somente físico.

Nesta direção, o direito a uma Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, perpassa pela desconstrução desses caracteres assistenciais e escolarizantes que ainda incidem diretamente nas práticas pedagógicas realizadas dentro das instituições educacionais. Destacamos o cuidar e educar como indissociáveis do processo de educação, bem como o desenvolvimento da criatividade, no âmbito docente, institucional e em relação às aprendizagens e desenvolvimento integral da criança, tendo o estado, o dever e papel fundamental de por meio da implementação de políticas públicas possibilitar uma visão crítica que viabilize ações significativas acerca das práticas desenvolvidas no contexto da Educação Infantil.

Kramer (2003) acredita que uma educação de qualidade é elemento básico da vida social e da cultura, não bastando apenas a educação ser direito de todos. Contudo, uma Educação Infantil de qualidade implica diversos fatores, dentre eles

[...] a formação do seu profissional, não como uma imposição, mas como um direito da criança de ter um professor que tenha acesso à cultura e ao conhecimento como um direito seu também. Um professor que se coloca no ponto de vista da criança, aprende com ela a ver o mundo com seus olhos de imaginação, criação e fantasia, aprende com ela a dar um novo sentido ao mundo que acerca, entende as crianças enquanto cidadãs, pessoas capazes de produzirem cultura à medida que se apropriam de si mesmas e da própria cultura (BARBOSA, S.N., 2004, p. 20).

Ademais, uma proposta pedagógica para a Educação Infantil precisa ser norteada por uma determinada concepção de criança e infância, e deste modo, a mais recente definição de criança, consta na resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 em que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e define a criança como:

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

É dentro desta perspectiva de criança, que necessita, indiscutivelmente, de uma infância digna e respeitável, bem como vista como sujeito histórico e de direitos, é que esta

pesquisa busca pensar a criatividade nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, no intuito de qualificar as relações do homem com a sociedade, com a natureza, com o conhecimento, com a vida, compreendendo o ato de criar como potencial da condição de ser humano.

Assim, a seguir, discutiremos sobre diferentes perspectivas de práticas pedagógicas que permeiam a educação de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

1.2 Práticas Pedagógicas na Educação Infantil

A prática pedagógica segundo Caldeira e Zaidan (2010) pode ter diferentes sentidos e significados a partir da teoria epistemológica considerada. Dentre elas, há a perspectiva positivista de prática pedagógica que é, antes de tudo, uma concepção de ciência que surge na modernidade, amparando grande parte das atividades humanas realizadas neste período histórico. Para as autoras a perspectiva positivista vê a realidade fragmentada em partes independentes e constitui sua base no método científico. Nesse sentido, acredita-se que a teoria pode se aplicar na prática e em razão disso, se converte em ciência aplicada. Assim, a prática pedagógica sob essa ótica positivista “é o resultado da aplicação de conhecimentos teóricos extraídos de diferentes disciplinas científicas na resolução de problemas, percorrendo um caminho no sentido da ideia à ação, dos princípios teóricos à prática” (2010, p. 1).

Outra perspectiva de prática pedagógica é a interpretativa, situação em que o ser humano constrói a realidade social dando sentido aos objetos, às experiências vividas, isto é, o sujeito é o criador do conhecimento e da realidade. Neste caso, a prática pode se modificar conforme o ator muda a maneira de compreendê-la e isso permite ainda, que esse sujeito/ator reformule suas crenças e atitudes incidindo influências na prática. Deste modo, a prática pedagógica neste ponto de vista “é o resultado de um processo que tem o seu início na própria prática, informada tanto pela teoria como pela situação particular vivenciada pelo ator” (CALDEIRA E ZAIDAN, 2010, p.1).

Já de acordo com a perspectiva histórico-crítica ou dialética de prática pedagógica, a realidade é concebida como uma totalidade concreta, independentemente se o ser humano a percebe ou não desta maneira. Ou seja, essa perspectiva busca resgatar relações do acontecimento como parte de um todo, considerando no processo a historicidade específica e a totalidade da realidade. Diante desta visão, para Carvalho e Netto (1994) a

prática pedagógica se refere a uma prática social estabelecida por interesses, motivações, intencionalidades, bem como pelo nível de consciência do docente, pela visão de mundo que o orienta, pelo contexto do lugar que acontece sua prática, além das necessidades e possibilidades próprias ao docente e à realidade em que ele está inserido.

Ainda em relação a essa perspectiva, Veiga (2008) afirma que a prática pedagógica é entendida como uma prática social orientada por objetivos e conhecimentos que pressupõem uma relação teórico-prática. Além disso, a autora afirma que o professor precisa buscar condições para que tal relação se realize. O pressuposto da junção teoria-prática se dá no campo da dialética, de modo que, constrói-se um progresso da prática pedagógica à medida que a teoria influi sobre a prática, modificando-a, e esta última, por sua vez, fornece base para novas reflexões e teorizações que podem transformar novamente aquela realidade.

Para melhor compreender essa relação, imaginemos: análogo a uma câmera 360 graus que vislumbra um panorama aberto de uma paisagem em todas as direções e sentidos, com foco na aprendizagem dos alunos, a ação do professor se realiza por meio de um olhar para um cenário que contém uma situação idealizada, teorizada, subjetivada, enquanto ao mesmo tempo, mantém um olhar também para uma situação real, objetiva e prática vinculada com os objetivos educacionais a serem alcançados, sejam eles formais ou informais.

Neste caso, a direção teórica representa “um conjunto de ideias constituídas pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e trabalho” (VEIGA, 2008, p. 17), sendo que, a teoria pedagógica tem a finalidade de transformar e desenvolver ideias no campo imaterial. Já a direção prática representa um “conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor (VEIGA, 2008, p. 17)” e se caracteriza com uma finalidade de transformação real, concreta e material das realidades vividas e dos modos de vida.

Com isso, percebe-se que a prática pedagógica está permeada não só pela realidade do chão da escola, entendendo como chão da escola tudo aquilo que emerge do convívio escolar, com todos os seus possíveis determinantes sociais e pelos pensamentos, mas também pelas teorias pedagógicas conceituadas cientificamente por estudiosos da área. Assim, não é possível separar teoria e prática, uma não existe sem a outra e uma não se antecipa a outra, logo, fica evidente o seu caráter indissociável e único, concebida como uma totalidade concreta.

Contudo, a prática pedagógica na Educação Infantil segundo I.G. Barbosa (2010) está sempre relacionada a um contexto específico de educação e é indissociável do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, das condições físicas, materiais e conceituais que traçam os processos que compete ao trabalho do professor, da organização do trabalho pedagógico institucional, das relações destas com a família, com a comunidade, com a sociedade ultrapassando a dimensão da ação direta com as crianças e das atividades planejadas. Nesse sentido,

a prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, **ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço**, assim como **ações práticas criativas inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano**. As ações práticas criativas abrem caminho para o sujeito-professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, ou seja, sobre a práxis (HELLER, 1977) (CALDEIRA E ZAIDAN, 2010, grifo nosso, p. 3).

Isto que dizer que, a prática pedagógica na educação infantil se constrói na rotina da instituição, por um lado, permeada por ações que são realizadas todos os dias e por isso, denominadas pelas autoras de mecânicas e repetitivas, mas necessárias à organização do trabalho pedagógico e à orientação dos docentes e das próprias crianças no que se refere ao espaço e ao tempo. Por outro lado, essa mesma rotina, é permeada por ações criativas elaboradas a partir dos desafios diários do trabalho com crianças. A essas ações que provocam o professor e o tiram da zona de conforto devido aos enfrentamentos a que estão suscetíveis, e são denominadas pelas autoras de dimensão criativa da atividade docente, é onde podemos visualizar com maior clareza a práxis.

Para I.G. Barbosa (2010) é na práxis que a unidade teoria e prática está presente e busca transformar a realidade, portanto a práxis na concepção da autora é a própria prática pedagógica. Neste sentido, é a práxis pedagógica – reflexão-ação-reflexão - que possibilita um olhar diferente todos os dias para as crianças na busca de compreendê-las em suas necessidades, pois

a práxis pode primar pelas especificidades e singularidades da criança e do conhecimento, de modo que as vivências infantis se constituam como parte da construção do caráter humanizado das experiências, além de favorecer a constituição de novos conhecimentos e valores éticos, políticos e estéticos (BARBOSA, I.G., 2010, p. 2).

Nesta perspectiva, Franco (2015) afirma ainda que um importante elemento que constitui a práxis é o planejamento intencional das atividades porque possibilita uma ação consciente e participativa do professor sobre as realidades vividas por cada criança, como também o desenvolvimento de uma capacidade de reflexão sobre a sua própria vida. A intencionalidade neste caso, não tem caráter manipulativo, pelo contrário, abre-se para um aspecto libertador e crítico, como instrumento de emancipação. Portanto, esta autora considera a prática pedagógica o exercício da “práxis como uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza” (p. 606).

Outro elemento constituinte da práxis dos professores de Educação Infantil é a mediação pedagógica. Sobre o processo de mediação, Libâneo (2013) recorre a Lenoir (1999) para explicar que existem dois processos de mediação: a mediação cognitiva e a mediação didática. A primeira é a mediação que liga o sujeito aprendiz ao objeto do conhecimento. A segunda é a que inclui o professor na relação sujeito-objeto. Nesse sentido,

A relação com o saber é, portanto, duplamente mediatizada: uma mediação de ordem cognitiva (onde o desejo desejado é reconhecido pelo outro) e outra de natureza didática que torna o saber desejável ao sujeito. É aqui que as condições pedagógicas e didáticas ganham contornos, no sentido de garantir as possibilidades de acesso ao saber por parte do aprendiz educando (D’ÁVILA, 2008 *apud* LIBÂNEO, 2013, p. 09).

Desta maneira, Libâneo (2013) entende que essa compreensão vai de encontro com a posição de Vygotsky (1983) dentro da teoria histórico cultural, pois este acredita que a aprendizagem humana acontece envolvendo interações entre as pessoas e o mundo e sendo mediada por instrumentos e ferramentas culturais. Assim sendo, para Libâneo (2013) “o desenvolvimento das funções mentais superiores supõe a internalização de ferramentas culturais/formas culturais de comportamento, já desenvolvidas na sociedade, por meio da linguagem” (p. 09). Isto quer dizer que, a aprendizagem acontece quando, a partir da mediação pedagógica, as práticas sociais se convertem em funções mentais no sujeito produzindo mudanças significativas no seu modo de ser e de agir, ou seja, no seu desenvolvimento humano. Em razão disto, é que as mediações pedagógicas na educação infantil são consideradas fundamentais para enriquecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Diante disso, uma Educação Infantil de qualidade deve primar pela “construção de um campo dialógico e democrático, no qual a criança ganha vez e voz, mas que não fala sozinha, já que o adulto, parceiro e sensível às suas necessidades, está com ela em diferentes momentos” (BARBOSA, I.G., 2010, p. 2). Assim, a criança é vista como sujeito de direitos e ativa no processo de construção de conhecimentos. I.G. Barbosa (2010) afirma que diante deste ponto de vista, um planejamento organizado com base no caráter indissociável do cuidar e educar, com atividades que abarquem condições individuais e coletivas adequadas em relação ao tempo, espaço e movimentos, pode constituir oportunidades significativas de aprendizagem e desenvolvimento para a criança.

Contudo, de acordo com I.G. Barbosa (2010), práticas com uma perspectiva espontaneístas e improvisadas, ou seja, sem base teórica e finalidades, não assumem mediações importantes sob a ótica do conhecimento, das relações humanas e da criatividade, visto que não são constituídas pela práxis. No que se refere às práticas de perspectiva escolarizantes, positivistas e fragmentadas, essas se tornam muitas vezes sem sentido para o professor e para a criança, em consequência de serem elaboradas de forma rígida pela instituição, sendo que o professor não participa do processo e assim, a mediação pedagógica se tornar esvaziada de significado. Além disso, ainda neste caso, os professores se deparam com uma avalanche de conteúdos com prazo de validade para serem trabalhados e um currículo muitas vezes fora da realidade daquelas crianças. Esses extremos de práticas que encontramos em diversas instituições de Educação Infantil, sejam particulares ou públicas, limitam o conhecimento, engessa as relações humanas, matam a criatividade das crianças e dos professores, negando o direito a uma Educação Infantil de qualidade.

Diante disso, caminhamos para pensar no profissional que deve cumprir o seu papel essencial de mediador do processo de ensino-aprendizagem. Assim, quando o professor se compromete com o seu trabalho, busca constantemente aprimorá-lo, pensa a própria formação, pensa na criança e nas suas necessidades de aprendizagem, por reconhecer e compreender a sua função social enquanto docente. E é esse professor comprometido que é capaz de se empoderar em suas práticas pedagógicas e assumir mediações pedagógicas relevantes.

[...] o empoderamento significa comprometer-se com os objetivos comuns, assumindo riscos e demonstrando iniciativa e criatividade, o que deve implicar uma direção ética, advinda do compromisso social coletivamente assumido. As práticas pedagógicas podem caminhar na direção da domesticação ou da emancipação. A consciência crítica, a

autonomia, o empoderamento dos docentes, a tessitura coletiva das intencionalidades fará toda diferença no rumo dessas práticas (FRANCO, 2015, p. 612 e 613).

Ou seja, um professor empoderado, contribui para que as crianças possam se espelhar para constituírem-se, também, como cidadãos empoderados e transformadores de suas realidades. Neste sentido, a prática pedagógica contribui para mediações pedagógicas em duas vertentes: aquela que a criança se empodera e amplia seus olhares ou aquela em que a criança se reprime e limita sua visão. Assim, cabe ao professor fazer uma autocrítica do seu próprio trabalho para compreender qual tipo de mediação tem construído no seu trabalho diário. Um professor com características de transformador de realidades, que não só a sua, tem a possibilidade e o compromisso de desenvolver o pensamento crítico e criativo nas crianças para a leitura de um mundo onde ele possui papel atuante de agente transformador.

Nesta perspectiva, uma abertura e flexibilidade do planejamento, por exemplo, cria dinamicidade e dá espaço para a criatividade e iniciativa tanto por parte do professor, como também por parte das crianças. A consequência deste movimento envolve todos os participantes do processo pedagógico, permitindo realizar um trabalho voltado para a formação humanizada, reflexiva, questionadora e não uma formação automática, acrítica, distante dos sujeitos e completamente alienada e alienante, usando o conceito marxiano de alienação, que escraviza e desumaniza.

O empoderamento do professor é um processo que requer envolvimento e esforço contínuo, Franco (2015, p. 612) recorre a Suojanen (1999) e explica que empoderar “é um ato de construção de capacidades, de desenvolvimento pessoal e coletivo, de apreensão, de crescente poder de conhecimento e controle, que vai se incorporando por meio do exercício docente”. Assim, empoderar-se enquanto docente significa ter a coragem de se reconstruir constantemente e em diferentes aspectos, consciente do seu papel de professor, da função social da instituição de Educação Infantil e do poder que resulta da sua práxis. Portanto,

Há que se recordar, conforme Contreras (1994), que a autonomia docente não é uma qualidade presente individualmente em cada sujeito, mas um processo que vai, gradativamente, garantindo a assunção, por parte do professor, de sua responsabilidade social pela condução do ensino em situações complexas, historicamente construídas e ideologicamente comprometidas. Isso só pode ser feito com um sujeito que se sinta, se perceba como ator de sua história, um sujeito empoderado, habilitado ao exercício do poder que advém de sua práxis (FRANCO, 2015, p. 611 e 612).

Contudo, é importante salientar que as práticas pedagógicas se constituem simultaneamente, por elementos que se referem não só aos docentes, mas também aos demais profissionais da escola, às próprias crianças, ao currículo, ao projeto político pedagógico, ao espaço escolar que reúne condições materiais e de organização de estrutura, à comunidade em torno da instituição envolvendo condições locais, à constituição histórica da Educação Infantil, às políticas públicas, dentre outros aspectos. Todos esses fatores interferem de modo direto ou indireto nas práticas pedagógicas (CALDEIRA E ZAIDAN, 2010).

Pensando no elemento currículo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Acredita-se, portanto que esses dois eixos propiciam experiências que diz respeito à construção e apropriação de conhecimentos por parte das crianças. Para Vigotsky (1998)

O brincar é a fonte de desenvolvimento e aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo os papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e aprendizagem (p.81).

Assim sendo, é por meio da intencionalidade docente na proposição de momentos que envolvam diferentes brincadeiras e estimulem as interações das crianças com seus próprios pares e entre diferentes idades, com os adultos e com o espaço ofertado é que as crianças aprendem, desenvolvem e se socializam. Acreditamos que o eixo interações e brincadeiras no currículo da educação infantil contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas, que estimulem aprendizagens com relação à autonomia, à afetividade, aos valores humanos e sociais visando o desenvolvimento integral da criança.

Outro documento que se refere ao currículo da educação de crianças menores de 5 anos e 11 meses de idade é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 que sugere o trabalho com as crianças envolvendo diferentes campos: movimento; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade; matemática. Acredita-se que o trabalho com esses campos desenvolvam experiências de

formação pessoal e social na construção da identidade e autonomia das crianças, bem como experiências de conhecimento de mundo na construção das diferentes linguagens. Apesar, de uma proposta de trabalho com campos do conhecimento, compreendemos que essa perspectiva contida no RCNEI (1998) por um lado deixa a desejar no que diz respeito a uma construção de educação que não fragmente o conhecimento dentro de caixinhas, separando o que é da música do que é das artes, o que é da linguagem oral e escrita do que é do movimento, o que é da natureza e sociedade do que é da matemática. Mas por outro lado, permite que o professor ressignifique esses campos em sua prática pedagógica, a partir de uma metodologia que entrelace diferentes conhecimentos, como por exemplo, uma proposta transdisciplinar, da qual discutiremos ainda neste capítulo.

O documento mais recente que envolve o currículo da educação infantil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. De caráter normativo, a BNCC define competências e habilidades a serem desenvolvidas na Educação Infantil e demais etapas do ensino básico. As competências gerais propostas para a Educação Infantil envolvem os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Assim, este documento está organizado dentro de cinco campos de experiências, a saber: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada campo de experiência são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados por grupos de faixa etária.

Entretanto, a BNCC é entendida também como um documento que visa padronizar toda a educação brasileira, desconsiderando as características geográficas e culturais de cada região, dentre outras questões, conforme afirma documento publicado pela Anped⁵

a BNCC configura-se como um instrumento de silenciamento, marginalização e exclusão, uma vez que, na intenção de incluir, estabelece critérios e sequências de aprendizagens bastante rígidos, a serem reforçados por avaliações que traduzirão números relativos e descontextualizados em qualidade absoluta de educação. Isso se consubstancia nos objetivos explicitados de que a BNCC visa a ‘padronização na organização dos componentes curriculares’ da educação brasileira, segundo afirmativa posta no site do MEC, ditando habilidades e competências, sejam essas discussões revisadas, excluídas ou esterilizadas no âmbito escolar.

⁵Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf>

Diante disso, cabe aqui uma análise de que um documento que tem o objetivo de engessar a educação em um único padrão, conforme mencionado no documento da Anped, é evidente que não contribui para práticas pedagógicas criativas, tão pouco defende a autonomia do professor para que se possa desenvolver um trabalho criativo. Desta maneira, é possível compreender a partir desta ideia, que a BNCC reflete, mais uma vez, a tentativa de manutenção de uma educação positivista e tradicional, que não prepara as crianças para o hoje e para a vida, mas para o futuro e para o mercado de trabalho. Não foi pra chegar de novo a esse ponto que se buscou durante anos, a implementação de legislações e políticas públicas de valorização à Educação Infantil mediante a qual se obteve consideráveis conquistas, principalmente em relação aos direitos sociais das crianças.

Segundo Barbosa, Silveira e Soares (2019) a construção do documento da BNCC não se deu no campo de discussões democráticas e justas com o envolvimento da sociedade civil, de forma que não se considerou os significativos estudos realizados no âmbito da Educação Infantil. Nesse sentido, aspectos importantes foram deixados de lado e não apareceram na BNCC. Ao invés disso, assumiram

como perspectiva a padronização e o alinhamento das práticas, exigindo o mesmo da formação inicial e continuada de professores. Na proposição do documento, caracteriza-se uma forma de controle do trabalho educativo, dando espaço para uma possível proposição de testes e medidas de larga escala para medir as capacidades infantis, servindo, nesse caso para opressão e exclusão das crianças e suas famílias, sobretudo as de baixa renda. Ao verticalizar a ideia de aprendizagem sobre a criança, vislumbrando o trabalho docente destituído de crítica e de criação, os processos de aprendizagem acabaram relegando a segundo plano as condições estruturais, de materiais adequados e valorização profissional, elementos necessários àquilo que se faz importante no processo educacional. Evidencia-se que, aos poucos, com a divisão rígida das idades podendo fortalecer o biologicismo na educação infantil, retorna ao cenário educativo a ideia de etapas de aprendizagem e de desenvolvimento, promovendo-se a sequenciação de conteúdos/objetivos, tudo isso revestido com uma perspectiva próxima ao escolanovismo, mas com tradução em uma realidade em que há aumento da pobreza, do trabalho infantil, dos ataques à democracia, da retirada aos bens sociais e recrudescimento da violência pouco enfatizada nos campos de experiência e objetivos de aprendizagem. (BARBOSA, SILVEIRA E SOARES, 2019, p. 87)

Ou seja, a BNCC, que poderia ser um importante documento oficial da educação brasileira, de modo que a sociedade pudesse obter cada vez mais melhorias em relação à qualidade da Educação Infantil no Brasil, por exemplo, perde seu valor, pois não retrata nenhum avanço alcançado em pesquisas nos últimos anos, principalmente, em

relação a esta etapa da educação. Deste modo, para Barbosa, Silveira e Soares (2019) o DCNEI de 2009 se mostra o documento mais avançado atualmente.

Contudo, é necessário compreender mediante o exposto que

As práticas pedagógicas estruturam-se em mecanismos paralelos e divergentes de rupturas e conservação. À medida que diretrizes de políticas públicas consideram a prática pedagógica como mero exercício reprodutor de fazeres e ações externas aos sujeitos, essas se perdem e muitos se perguntam: por que não conseguimos mudar a prática? A prática não muda por decretos ou por imposições. A prática pode mudar quando houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática (FRANCO, 2015, p. 607 e 608).

Somado a isso, é importante evidenciar a necessidade de profissionalização dos docentes da Educação Infantil, para serem capazes de compreender criticamente documentos legais, de se empoderar para dar autonomia ao seu próprio trabalho, de cumprir com sua função social, de realizar a práxis pedagógica e modificar suas práticas de maneira significativa e criativa, por meio, muitas vezes, de brechas e porque não de um currículo oculto.

Consideramos que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem primar pela atenção às especificidades e singularidades da criança, de maneira que ela seja respeitada e considerada em suas necessidades biológicas, cognitivas, emocionais, sociais e espirituais, bem como a criança possa ter o contato com “vivências infantis que constituam como parte da construção do caráter humanizado das experiências, além de favorecer a constituição de novos conhecimentos, valores éticos, estéticos e políticos” (BARBOSA, I.G., 2010, p. 3).

Ou seja, acreditamos que as práticas pedagógicas da primeira etapa da Educação Básica, precisam ir além de experiências e contatos cotidianos, tendo em vista que, se limitando a isso, pode levar a criança ao conhecimento instrumental e utilitarista. Assim, se torna fundamental envolver as crianças em situações que as levem a refletir sobre conceitos cotidianos e científicos nas diferentes áreas do conhecimento. Para Vigotsky (2001) os conceitos cotidianos e os conceitos científicos são dois tipos diferentes de pensamento verbal. Assim, quando a criança aprende a falar, a partir de interações com os outros, ela passa a relacionar palavras a objetos específicos, construindo os conceitos cotidianos e quando consegue desenvolver conceitos mediados por outros conceitos, então ela consegue fazer a construção de conceitos científicos. Ou seja, ambos os tipos de

pensamento verbal são importantes porque é a partir de um que se desenvolve o outro, ou seja, são a partir dos conceitos cotidianos que se desenvolvem os conceitos científicos.

Portanto, as práticas pedagógicas para a Educação Infantil defendidas nesta pesquisa, possui o significado de valorizar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, olhando para o tempo de cada uma, das suas potencialidades e necessidades, das experiências que a brincadeira favorece, do movimento com o corpo que permite o conhecer, da conquista da autonomia e da liberdade de expressão, de maneira a valorizar a criatividade do ser. Pois, conforme Rosemberg (2010) a função da instituição de Educação Infantil é promover a educação integral da criança de 0 a 5 anos e 11 meses contemplando a indissociabilidade entre o cuidar e educar. Sendo assim, o professor possui o papel de mediador pedagógico, ou seja, é aquele que realiza a “mediação privilegiada da cultura, do conhecimento, da formação de valores, hábitos e atitudes” (BARBOSA e ALVES, 2016, p. 215) compreendendo e realizando a práxis pedagógica e considerando inúmeros elementos imbricados nesse processo. Barbosa e Alves (2016) enfatizam ainda que “nesse caso, o papel do professor não é de único detentor do conhecimento, mas também não é de mero expectador ou simples facilitador da aprendizagem ou, ainda, apenas de organizador das interações infantis” (p. 215).

Diante disso, e considerando essa defesa, pensar uma prática pedagógica que seja criativa envolve “oportunizar ao sujeito a construção de conhecimentos, o desenvolvimento pleno de sua inteligência, sensibilidade, corporeidade, autoconhecimento e consciência ampliada na relação humana, social e ambiental” (SUANNO, M.V.R., TORRE e SUANNO, J.H., 2014, p. 3), de maneira a possibilitar novas, e pessoais, relações de saberes diversos das diferentes áreas do conhecimento, assegurando, dessa forma, uma educação em sua integralidade e por meio do viés da práxis.

Nesse sentido, promover práticas pedagógicas criativas não quer dizer desenvolver ações extraordinárias, mas sim ações que fogem daquelas naturalizadas nas escolas em geral, ações que buscam a interação entre crianças de diferentes idades, o convívio com a natureza, a construção de relações saudáveis, pautadas no respeito, na cooperação, na justiça, na autonomia dos indivíduos, que cultive valores e conhecimentos multidimensionais e que favoreça aprendizagens significativas. Para compreendermos melhor essas ações, discutiremos a seguir, sobre a criatividade.

1.3 Diferentes olhares para a criatividade

O conceito de criatividade pode ser definido a partir de diferentes enfoques. Segundo Mitjás Martínez (1997) existem cinco perspectivas globais no estudo da criatividade. São elas: a) o processo, b) o produto, c) as condições, d) a pessoa e, por fim, e) a integração. A primeira é a criatividade centrada no processo e que diz respeito a construir, descrever e explicar processos que sejam criativos, sejam eles processos de ensino, processos de formação de professores, processos de criação de produtos, dentre outros. A segunda perspectiva é centrada no produto, ou seja, evidencia-se o resultado criativo nas especificações e características do que foi produzido concretamente para o uso, portanto, o foco é que a criatividade se materialize em um produto. A terceira perspectiva estuda as condições, ou seja, as condições que favorecem a imersão da criatividade nos contextos dos sujeitos, as condições que explore situações que possam promover a atividade criativa como, por exemplo, as políticas de incentivos do governo, bolsas e fomentos, dentre outras. A quarta perspectiva investiga a pessoa criativa, ou seja, investiga a personalidade da pessoa criativa e busca por elementos psicológicos que influenciem na atividade criadora da pessoa. E a quinta perspectiva investiga a integração de todos os enfoques anteriores visando uma relação de tessitura conjunta.

Em sua pesquisa sobre criatividade, Mitjás Martínez (1997) afirma que a “criatividade é um processo complexo da subjetividade humana que se expressa na produção de ‘algo’ que é considerado ao mesmo tempo ‘novo’ e ‘valioso’ em um determinado campo de ação humana” (p. 22) em razão dessa compreensão é que a autora destaca o enfoque sobre a pessoa. A referida autora acredita ainda que o sujeito é o elemento essencial para a compreensão do processo criativo, já que, sem a ação de um ser ativo, transformador da realidade, dificilmente se produz algo. Diante disso, Mitjás Martínez (1997) aponta para uma determinação psicológica da criatividade, não desconsiderando, o processo, as condições e o produto, pois são também importantes. Desse modo, o sujeito é aquele que pode trabalhar com os aspectos do processo, das condições e do produto, relacionando-os para assim alcançar o uso de seu potencial criativo.

Mitjás Martínez (1997) ressalta ainda que os sujeitos, considerados criativos, são mais espontâneos e facilmente expressivos, bem como abertos a diferentes experiências e com facilidade de enfrentar o desconhecido. Outro elemento que envolve esse sujeito é o

vínculo motivação-criatividade, pois segundo a autora a motivação possui importante relevância no processo criativo. Neste sentido, a criatividade é a “expressão da personalidade em uma esfera concreta de atividade, o produto da otimização de suas capacidades em relação com fortes tendências motivacionais, em que o sujeito da atividade está envolvido como um todo” (1997, p. 26).

A partir disso, J.H. Suanno (2013) destaca que a “criatividade implica vontade, emoção e decisão” daquele sujeito que se dedica a construir processos, produtos e condições que sejam criativas. Portanto, para este autor a decisão é elemento fundamental, visto que uma pessoa pode ou não decidir ser criativo e atuar criativamente. No âmbito coletivo, a emoção se evidencia no impulso da vontade e da decisão, já que as relações e os espaços de criação se ampliam estimulando a imaginação.

Assim, “o ato criativo perpassa a emoção e sem esta não se pode dizer que um sujeito é criativo, já que em toda ação criativa ou não, está presente uma emoção subjacente” (SUANNO, J.H., 2013, p. 89). Mediante isso, é possível perceber a importância do enfoque no sujeito para compreender o conceito de criatividade, pois a emoção só pode originar-se na pessoa e não no processo, no produto ou nas condições. Além disso, a pessoa criativa permite conhecer seus limites para ampliá-los de maneira a buscar caminhos ainda não explorados, nutridos pela vontade, emoção e decisão de conhecer e desenvolver sua criatividade (SUANNO, J.H., 2013).

A criatividade é um conceito que envolve o emocional e o vivencial segundo Moraes e Torre (2004), tudo aquilo que se viveu e os impactos das vivências presentes agregadas às emoções participam desse processo criativo, e este por sua vez pode ser orientado tanto para ideias construtivas para a humanidade quanto para ideias destrutivas.

Segundo Moraes e Torre (2004) as características de uma pessoa criativa são perceptíveis e intrínsecas em quatro aspectos e um coração. O primeiro deles é o “Ser”, no qual ressoa todo o mundo emocional e interior do sujeito para ser projetado. O segundo é o “Saber”, em que reconhece o conhecimento do sujeito. O terceiro é o “Fazer” em que coloca-se a mão na massa para realizar o conhecimento em pauta. O quarto, por sua vez, é o “Querer”, válvula essencial no processo da criatividade e que se exprime se intensificando em desejo, vontade e realização. Já o “coração da pessoa criativa” para Moraes e Torre (2004), revela-se dentro de uma nova perspectiva educacional, a do conceito de complexidade. Para esses autores, o coração é tecido em conjunto com o ser, o saber, o fazer e o querer, ou seja, é concebido inseparavelmente do sujeito. Logo, a

criatividade pertence ao ser humano como atributo substancial e se realiza concretizando-se nas ideias originais, soluções divergentes ou contribuições. Neste sentido, “a criatividade é um fenômeno que se move entre os atributos pessoais e as exigências sociais, porque em último caso é a sociedade que promove e sanciona o valor ou a relevância das atividades criativas” (p. 19). Nesse ponto de vista, visualiza-se a razão de ser da criatividade como possibilidade de transformação social na busca pela qualidade de vida das pessoas, considerando a criatividade como um bem social, sem desconsiderar seu valor científico. Os autores destacam ainda que a criatividade é a qualidade humana que nos apoiará na direção da realização de importantes mudanças sociais, culturais e políticas.

Pensando por esta perspectiva, podemos considerar que a área da educação é campo fértil para o desenvolvimento da criatividade e se faz necessário em todos os sujeitos que compõem o processo educativo, visto que, para a formação de cidadãos que transformem suas realidades, precisamos de sujeitos que atuem ativamente na transformação de si mesmo e, por conseguinte, no encorajamento dos demais atores sociais. Todavia, cabe ainda ressaltar que a questão da criatividade não pertence apenas a um campo do saber, ela perpassa por todas as áreas, é transdisciplinar.

O campo do saber da arte-educação, por exemplo, muito tem contribuído em ações emancipadoras na educação, pois “a primeira leitura do mundo da criança é feita através da arte, do desenho. A arte tem uma capacidade libertadora importante para a ação educativa” (GADOTTI, 2004, p. 10). Entretanto, é preciso deixar claro que ela por si só não é o que define a criatividade, ou seja, a criatividade não se limita somente à dimensão das artes, esse trabalho deve perpassar outros campos do saber. Nesse sentido, reiteramos que a criatividade pode ser desenvolvida em todas as áreas de conhecimento e dimensões da vida humana conforme afirma a autora Ostrower (1993) no entendimento de que

As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém, à arte. Em nossa época, as artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana. Não nos parece correta essa visão de criatividade. O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam (p. 12).

Acreditamos que a criatividade é um aspecto que aperfeiçoa a vida e capacita o sujeito para reorganizar a sua vida em qualquer momento (SUANNO, J.H. 2014) e isso se dá em todos os âmbitos da vida, sendo assim, entendemos que os professores e professoras, de modo geral, de qualquer nível de ensino, seja infantil, fundamental, médio ou superior

precisam buscar aprimorar o seu trabalho na perspectiva de promover ações que estimulem e motivem o desenvolvimento da criatividade neles próprios e em suas crianças e estudantes.

O professor que não reconhece a criatividade como potência de relacionar e interconectar diferentes ideias na construção e criação do seu próprio pensamento com o fim de, criar, transformar, transcender, valorar e recriar, dificilmente consegue visualizar a dimensão ampla que a criatividade se mostra. “O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar” (OSTROWER, 1993, p. 17). Para melhor esclarecer, pensemos a criatividade como uma capacidade subjetiva humana que cada indivíduo desenvolve à sua maneira e a depender das relações e experiências que consegue realizar diariamente na vida (OSTROWER, 1993). Assim, a instituição de ensino e os profissionais da educação que nela trabalham tem uma grande parcela de responsabilidade nesse desenvolvimento porque é ali o espaço por excelência da educação formal.

Para Ostrower (1993) a criatividade pode ser desenvolvida nas pessoas e a realização deste potencial humano integra uma necessidade do ser. A partir da concepção de que não existe ser humano sem cultura e cultura sem ser humano, o sujeito se constitui em dois níveis: individual e cultural. Assim, o processo de criação é elaborado no contexto cultural, ou seja, em um nível externo, e no contexto individual, ou seja, em um nível interno, pois

Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida. No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois pólos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura (OSTROWER, 1993, p. 13).

No entanto, acreditamos que para pensar a criatividade é preciso ir além de um enfoque somente na pessoa criativa, é necessário um enfoque de integração. Para a RIEC a criatividade não é dom, mas sim algo que se aprende. Isso quer dizer que, a criatividade é fruto de uma aprendizagem, e para isso, é necessário estar em ambientes que envolvam processos, condições, produtos e pessoas criativas. Nesse sentido, a RIEC defende a criatividade enquanto integração dos aspectos globais da criatividade, e acredita que pensar problemáticas e situações, a partir de diferentes referências, estimulam, desenvolvem, aprimoram a criatividade. Deste modo, a criatividade se faz tão importante e deve estar

presente nos processos educacionais, porque é possível aprender a ser, a construir e a pensar de modo criativo.

Assim sendo, a concepção de criatividade que adotaremos nesta pesquisa será a de um olhar pautado na epistemologia do pensamento complexo e na metodologia transdisciplinar, apoiado pela RIEC (MORAES e TORRE, 2004; ZWIEREWICZ e TORRE, 2009; SUANNO, SUANNO, JH, 2013), e que acreditam em um pensar complexo, transdisciplinar e ecoformador da criatividade, como uma busca pela integração, multidimensional e multirreferencial, da criatividade como processo, da criatividade como produto, da criatividade como condição e da pessoa criativa.

Segundo M.V.R. Suanno, Torre e J.H. Suanno (2014) a RIEC é uma Comunidade de Ciência com Consciência comprometida com o presente e o futuro da sociedade e da educação. A RIEC nasce no IV Fórum Internacional sobre Inovação e Criatividade: adversidade e escolas criativas - INCREA/2012, realizado na Universidade de Barcelona, nos dias 27 e 28 de junho de 2012, com o intuito de conectar e possibilitar o diálogo entre instituições, professores e experiências criativas. Além disso, a RIEC

visa reconhecer e estimular processos de ruptura com a educação tradicional, centrada no ensino de conhecimentos disciplinares fragmentados, na impessoalidade na relação entre professor-aluno, na padronização da aprendizagem que desconsidera os interesses do educando. E assim estimular processos de mudança paradigmática, processos de reorganização e ressignificação do papel da escola, do conhecimento e da formação humana no século XXI (SUANNO, M.V.R., TORRE e SUANNO, J.H., 2014, p. 1).

Neste sentido, a RIEC se torna importante para o âmbito desta pesquisa porque pode dar vez, voz e evidência para as práticas pedagógicas da Educação Infantil, visto que o trabalho com crianças e bebês, muitas vezes, não é visto, se quer reconhecido e outras vezes, é tão pouco valorizado (TRISTÃO, 2006). Além disso, o compartilhamento de experiências que superem um processo de educação tradicional e padrão pode ampliar diferentes aprendizagens e dar condições para o aprimoramento de práticas pedagógicas que sejam criativas e cada vez mais comprometidas com uma efetiva educação de qualidade, o que segue na direção da garantia de direitos básicos da criança.

Assim, considerando as emergências de educação nas propostas contemporâneas de ensino e aprendizagem, colocamos em destaque aquelas cujas intencionalidades se voltam para o movimento dinâmico, flexível e interativo de ações e conhecimentos, reconhecendo que a aprendizagem se dá quando o sujeito está envolvido em sua inteireza

humana, dentro da sua realidade e contexto de vida, envolvidos pelos assuntos e conhecimentos que o cercam.

Dessa maneira, a criatividade é identificada como um fator de grande relevância na vida dos seres humanos, pois possibilita diferentes olhares e compreensões sobre o mundo e sobre a vida. Cabe então a nós educadores, compreender a importância da criatividade na Educação Infantil, lugar este marcado pela ludicidade e imaginação, aspectos que dão espaço, favorecem e possibilitam o emergir do pensamento criativo.

Portanto, consideramos que a criatividade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil precisa ser pensada desde as **condições**, que se referem ao tempo cronológico, espaço organizado, planejamento intencional, dentre outras, passando pela **pessoa** do docente ao interagir com o outro, neste caso a criança, e considerando o **processo** educacional como um todo que gera diferentes **produtos**. Nesse sentido, a **integração** de todos esses aspectos diz respeito a escolhas que envolvem concepções de educação, infância, criança, sociedade, aprendizagem e desenvolvimento, teorias pedagógicas (condições); ao docente e demais educadores da instituição, com seu conhecimento pessoal, cultural e profissional (pessoa); às maneiras de agir e desenvolver a práxis pedagógica (processos); e à produção de um conhecimento novo, útil e original (produto). Essa integração busca promover a **religação** de saberes e conhecimentos (transdisciplinaridade), por meio dos princípios retroativo, recursivo e sistêmico-organizacional (pensamento complexo) com o objetivo de promover, motivar e estimular o outro e também a si mesmo no alcance do desenvolvimento de uma totalidade criativa. Nesse sentido, J.H. Suanno (2013) propõe compreender a criatividade de um modo complexo, isto é, sem desconsiderar as diferentes variáveis ou sobrepor uma às demais.

Assim, a criatividade lida com aspectos que são também emergentes, quando, por exemplo, o professor se encontra em contato com a criança e percebe necessidades imediatas que o planejamento não consegue abarcar, ou seja, situações em que se encontra com o inesperado. São nesses momentos, que o professor toma a decisão de ser criativo ou não - “porque uma pessoa pode decidir ser criativa” (SUANNO, J.H., 2013) - impulsionada pela vontade de oferecer o melhor de si, para o outro, para a sociedade e para si mesmo. Desse modo, ser um professor criativo passa também pela valorização das emergências que surgem no cotidiano das práticas pedagógicas.

As interações são essenciais no processo educativo, visto que são elas que possibilitam às crianças aprenderem, desenvolverem e se socializarem. Csikszentmihalyi

(1996) acredita apoiado em sua visão sistêmica, que a criatividade é resultado não apenas de uma ação individual, mas, antes, da interação entre o indivíduo e o ambiente sócio-histórico-cultural. Diante disso, ela se constitui como campo fértil de produção de energia e sinergia, de maneira que o docente possa aproveitar essas “ondas” de interação dando asas à intuição que surge naquele momento oportuno. Dessa maneira, favorece a interação para construir e produzir conhecimento contextualizado e significativo. Contudo, é necessário que os sujeitos envolvidos no processo educacional e pedagógico tenham clareza do que é ser criativo e, ao mesmo tempo, de como desenvolver e estimular no outro a criatividade, seja ela no aspecto coletivo ou individual.

Assim, promover o desenvolvimento da criatividade implica em provocar os sujeitos para nutrir e expressar sua própria criatividade. Para isso, é evidente a importância de uma formação profissional consistente e de qualidade do docente, entretanto somente isso não é suficiente. Pois, para além do destaque na pessoa, também precisamos considerar as condições ofertadas pela instituição, bem como a forma que o processo de ensino é caracterizado, além do tipo de produto que se quer atingir, de modo que integrando esses quatro aspectos que englobam a criatividade, se tenham sucesso na realização de práticas pedagógicas criativas em uma perspectiva complexa e transdisciplinar.

É interessante que o professor compreenda o fenômeno criativo e sobre como trabalhar com a criatividade no contexto educativo. Neste caso, estudar, ler, investigar, pesquisar, conhecer sobre criatividade e seus modos de promoção são um bom caminho. Entende-se conforme Neves-Pereira e Alencar (2018) que o professor torna-se mais apto a promover o desenvolvimento da criatividade quando este conceito, efetivamente, faz parte de sua história pessoal e cultural. De fato, um ambiente que valoriza a criatividade, facilita a construção de uma visão integral sobre o fenômeno criativo, o que auxilia a pessoa a lidar melhor com o que se relaciona com a criatividade, ou seja, a familiaridade com a criatividade auxilia na promoção da mesma, porque insere estímulos fundamentais no cotidiano da criança.

Muitas vezes, o docente acredita estar trabalhando de maneira criativa, mas na verdade, realiza práticas que não abrem possibilidades para que as crianças possam problematizar e explorar a criatividade, o que faz com que as crianças apenas reproduzam aquilo que já existe e se limitem em seu processo educacional. Nesse sentido, a avaliação do seu próprio trabalho pelo professor e também junto a seus pares e até mesmo junto às

crianças, é indispensável para compreender de que forma suas ações contribuem ou dificultam a expressão criativa, conforme afirma a seguir Neves-Pereira e Alencar (2018)

Muitas vezes, dominados por crenças, valores e concepções pessoais sobre criatividade, muitos professores tendem a não enxergar o que de fato acontece em sala de aula a partir de suas escolhas e intenções. A ausência desta reflexão sobre a própria prática mascara intenções e engana ao próprio professor, que, muitas vezes, atua de modo oposto ao planejado, inibindo a criatividade ao invés de promovê-la. Boas intenções nem sempre são eficazes (p. 8).

Ampliando essa discussão, podemos dialogar com Vigotsky (2014) que acredita que a capacidade criativa está relacionada com a habilidade humana de lidar com a mudança, ou melhor, as mudanças. Para Vigotsky (2014) o cérebro possui duas funções igualmente importantes, a função de preservação de experiências já vividas e a função criadora ou combinatória. Esta última se realiza a partir da primeira e diz respeito ao ser humano ser capaz de criar e reelaborar algo novo. O autor afirma ainda que se a atividade cerebral se reduzisse apenas a uma única função, a de conservação das experiências passadas, o homem seria incapaz de lidar com situações novas e inesperadas.

Diante disso, Vigotsky (2014) aponta que a imaginação é o lugar onde acontece todo esse processo criativo e que possibilita diferentes criações como as artísticas, científicas e tecnológicas. Assim, a concepção de criatividade traçada por este autor oferece uma base fundamental para compreendermos o papel do social e do cultural no fenômeno criativo. Sendo assim, a criatividade não é privilégio de poucas pessoas ou de gênios, ela existe na vida do homem comum “sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo novo, mesmo que possa parecer insignificante quando comparado às realizações dos grandes gênios” (p. 5).

Vigotsky (2014) afirma que os processos criativos são observados desde a infância precoce e se manifestam, sobretudo, nas brincadeiras e acrescenta ainda que

A atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação. É essa a razão pela qual a imaginação da criança é mais pobre do que a do adulto, por ser menor a sua experiência (p. 12).

Neste sentido, é possível compreender a importância do eixo brincadeiras e interações proposto pela DCNEI (2009) quando estabelecemos uma relação com a

concepção do referido autor. Ou seja, para estimular e desenvolver a criatividade na criança é necessário produzir interações com adultos que são mais experientes e até mesmo com crianças mais velhas. Essa ideia se amplia ainda quando pensamos também na formação e evolução dos processos psíquicos superiores como a imaginação, a memória, o pensamento, a linguagem, dentre outros, e que são elementos integradores e essenciais no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento das crianças nesta perspectiva. Cabe aqui informar que a instituição campo desta pesquisa (DEI/CEPAE/UFG) trabalha com essa ideia de criatividade concebida por Vigotsky. Sendo assim, acreditamos que essa perspectiva dialoga com a criatividade que defendemos, com um viés complexo e transdisciplinar.

Segundo Zwierewicz (2016) cada espaço educacional prioriza um conceito de criatividade e a partir disso desenvolve o seu trabalho pedagógico. Isto que dizer que, existem diferentes olhares para a criatividade e conhecê-los nos proporciona a possibilidade de aprofundar os conhecimentos e também de aprimorar do trabalho que realizamos na educação infantil. Para J.H. Suanno (2013) trabalhar a criatividade sob o olhar complexo e transdisciplinar aumenta o campo conceitual, favorece o reconhecimento dos processos de interdependência ainda desconhecidos, e nesse sentido enriquece a discussão sobre esta temática. É isso que buscamos nesta pesquisa, valorizar a criatividade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, de maneira a conhecer outras vias e perspectivas que transcende o que está posto, que considere a importância da vida, se reinvente e transforme de forma significativa o ser humano e sua realidade.

Sendo assim, a pretensão desta pesquisa não está no âmbito de demonstrar como/porque a criatividade se apresenta no DEI/CEPAE/UFG para servir como modelo de práticas pedagógica criativas para outras instituições educacionais. A intenção é compreender as diferentes possibilidades de olhares para a criatividade e perceber as maneiras em que pode ser desenvolvida e estimulada no sentido de construir um bem comum, uma visão compartilhada, com valores solidários e significativos e não no sentido de segregar, excluir e aniquilar, por que essa criatividade, infelizmente também existe.

Nesse sentido, discutiremos no próximo tópico a fundamentação teórica central que sustenta esta pesquisa.

1.4 A epistemologia da complexidade e o pensamento complexo

Novos pensamentos e estudos emergiram a partir da necessidade de adequar a educação ao tempo vivido e às novas demandas emocionais, sociais, tecnológicas, ambientais e espirituais identificadas no século XXI. Acreditamos que o pensamento complexo de Edgar Morin busca fazer com que o ser humano encontre alternativas diferentes de conceber a vida, ou seja, alternativas diferentes de conceber a articulação de indivíduo, sociedade e cultura. É justamente por perceber a vida nesta perspectiva, que o autor propõe uma metamorfose antropológica, que consiste nessa marca cultural, individual e sociopolítica.

Para Morin (2000) a epistemologia da complexidade diz respeito ao que é inseparável, ou seja, “significa aquilo que é tecido em conjunto” (p. 20). Assim, é possível compreender que estamos inseridos em um mundo complexo, visto que toda a trama da vida se realiza como uma teia. O mundo é uma conexão, seja a algo, alguém, coisa ou lugar. Tudo está inteiramente vinculado ao contexto, ao global, ao multidimensional e ao complexo movimento do planeta, de modo que a educação deve torná-los evidentes para que o conhecimento seja pertinente (MORIN, 2000).

Morin (2000) considera ainda que o pensamento complexo busca compreender a dinamicidade dos processos existentes no planeta, isso que dizer que, tudo está sempre e o tempo todo em processo de vir-a-ser, o que revela a constante incompletude das totalidades que conhecemos. Neste sentido, a complexidade reconhece os entrelaçamentos constitutivos da vida e se apoia nela como princípio que encadeia novo pensamento, bem como novas práticas pedagógicas.

Assim, desafiar a ordem, a regularidade, a constância e, sobretudo o determinismo tão arraigado no pensamento moderno e contemporâneo faz parte deste movimento circular e multirreferencial da complexidade. Romper com o viés da fragmentação e da separabilidade de todas as coisas, sem que tenhamos que tirar um objeto do seu lugar de origem para investigarmos, ou que seja limitado o estudo de apenas uma parte deste objeto, isso constitui parte de um desafio. Além disso, transgredir a unicidade da identidade e a recusa da contradição configura a desintegração de pilares até então validados por muito tempo.

Nesta perspectiva, pensar complexo segundo Morin (2015) não é realizar uma confusão mental sobre determinada questão e instalar uma aflição e tormenta no

pensamento do sujeito. O que o autor chama de pensamento complexo é, justamente, o pensamento organizador, aquele que aponta limites a simplificação porque separa e une na busca por reorganizar o pensamento e superar a confusão ocasionada. Neste sentido, o pensamento complexo busca ir além dos limites da ciência moderna e busca superar os limites da racionalidade que impulsionam esses movimentos simplificadores. Mas como então colocar o pensamento complexo em prática? Por meio dos operadores cognitivos do pensamento complexo que “são os instrumentos ou as categorias de pensamento que nos ajudam a pensar e a compreender a complexidade e a colocar em prática esse pensamento” (MORAES, 2008, p.35).

Os operadores cognitivos do pensamento complexo correspondem aos princípios: sistêmico-organizacional; hologramático; retroativo; recursivo; e dialógico. Segundo Moraes (2008, p. 35) são também chamados de operadores de religação porque permitem e facilitam a religação de saberes advindo do pensamento linear e sistêmico.

O princípio sistêmico-organizacional diz respeito à inseparabilidade do todo e suas respectivas partes, isso permite uma melhor compreensão da realidade e a necessidade de religar as partes ao todo e o todo a cada uma das partes. Para Morin (2000) o todo nem sempre é igual à soma das partes, ele pode ser diferente, maior ou menor, de acordo com o momento vivido e experienciado, dependendo da sinergia das interações e da auto-organização de cada uma das partes envolvidas no processo.

O princípio hologramático é aquele “que coloca em evidência o paradoxo dos sistemas complexos em que não somente a parte está no todo, mas o todo está também inscrito nas partes” (MORIN, 2000, p. 99). Este princípio busca superar o reducionismo que percebe somente as partes e não o todo, e também vai além do holismo, que percebe o todo, mas não as suas partes e a dinâmica entre elas. Assim, relaciona-se tudo com o todo nos diversos níveis, por meio das interações e inter-relações.

Já o princípio retroativo é o que rompe com a causalidade linear, isto é, com a concepção de que tudo no universo deve caminhar em uma única direção, em um só sentido, bem como reconhece que as ações individuais e coletivas sofrem consequências também retroativas (MORIN, 2000). Este princípio possibilita o trânsito do pensamento em diferentes sentidos, isso provoca reflexões nas pessoas em relação às suas ações, percebendo o impacto que geram em si mesmas e nas pessoas ao seu redor.

O princípio recursivo “é um processo em que os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores daquilo que os produziu” (2000, p. 108), ou seja, as

interações dos indivíduos produzem a sociedade. Uma dinâmica circular em espiral auto-organizadora configura o princípio recursivo. Assim, a causalidade circular dos sistemas complexos é caracterizada pela manifestação dos princípios retroativo e recursivo, e explica a circularidade e a não linearidade para a compreensão do pensamento complexo. A causalidade circular por meio das interações entre os seres vivos, fatos, situações ou processos conduz à auto-regulação e à auto-organização.

A dialógica, outro operador cognitivo, para Morin (2005) é a “unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares, concorrentes e antagônicas que se alimentam uma da outra, se completam, mas também se opõem e combatem” (MORIN, 2005, p. 300). Isto quer dizer que, este princípio coloca em evidência a discussão da necessidade de convivência dos opostos, em uma mesma situação, e nos dá uma visão da associação inseparável de dois processos que, aparentemente, são antagônicos, mas complementares em seu dinamismo de ação.

Neste sentido, Moraes (2008) afirma que os operadores cognitivos permitem a busca e o estabelecimento de conexões entre sujeitos, objetos, dados e as situações, antes não vistas como conexas. Facilitam o entendimento de que os processos e os fenômenos influenciam uns aos outros se auto-organizam e se auto-regulam, originando outros diversos tipos de interações. Neste sentido, Petraglia (2008) esclarece a ideia entre a visão holística da epistemologia da complexidade no que se refere à relação entre todo e parte afirmando que

Enquanto a visão holística explica que o todo é mais importante que a soma das partes, a epistemologia da complexidade pressupõe que o todo é mais e menos importante, simultaneamente, que a soma das partes. É essa ideia-chave que entendemos diferenciar os dois termos. Trata-se, todavia, de agregar e articular os operadores da complexidade no cérebro humano: hologramático, recursivo e dialógico, promovendo, assim, a transdisciplinaridade.

Deste modo, a partir do pensamento complexo encontramos a possibilidade de unir e separar o ser humano da natureza e do cosmos, de poder restabelecer o diálogo entre a cultura científica e a cultura humanista, situando-nos no universo onde o local e o global estão vinculados. Portanto, não se trata de destruir, mas sim de unir culturas e estabelecer diálogos a partir de movimentos circulares e articuladores do pensamento complexo (MORIN, 2015).

Considerando que uma das preocupações da Educação Infantil é a formação integral da criança, o pensamento complexo vem de encontro com essa inquietação, porque

acredita que é necessário educar para a vida, ou seja, educar pensando em toda a totalidade humana. Mesmo que essa totalidade seja sempre incompleta, ela precisa ser consciente. Diante da formação integral está a necessidade de práticas pedagógicas que perpassem pela valorização do sentir, do pensar, do vivenciar, atribuindo assim um caráter intencional e criativo pelas diferentes formas de ensino e aprendizagem, entendidas como estímulos ao desenvolvimento da multidimensionalidade e potencialização das aprendizagens do ser criativo. Neste sentido, estamos falando de práticas pedagógicas que possam tecer em conjunto relações ternárias entre razão, emoção e corporeidade; pensamento, sentimento e ação e assim, possam abarcar também dimensões sociais, culturais, artísticas, políticas, dentre outras, compreendendo que o ser humano é um todo complexo e vivo que necessita ser alimentado em sua integralidade.

O pensamento complexo como possibilidade de fundamentação de práticas pedagógicas criativas na Educação Infantil visualiza o processo de ensino e aprendizagem baseado na multidimensionalidade do ser humano, com um currículo multirreferencial, em movimento, em ação, dinâmico, flexível e muitas vezes imprevisível. Valoriza ainda as dimensões intersubjetivas de cada criança quando ela é ouvida em seus interesses, necessidades, curiosidades e questionamentos sobre o mundo que a cerca.

Deste modo, práticas pedagógicas fechadas, engessadas, determinadas e previsíveis matam o desejo da criança de agir criativamente, de vivenciar espontaneamente os diferentes momentos planejados dentro de uma proposta pedagógica intencional, além de não possibilitar que a criança desenvolva autonomia na resolução dos seus problemas, porque é sempre apresentada uma solução para o seu problema e então a ação pedagógica se torna esvaziada, sem sentido e significado para aqueles que aprendem.

O pensamento complexo chega então para desestabilizar a dualidade das coisas bem como fazer emergir e dialogar com a incerteza. Morin (2000, p. 24) acredita que a complexidade “não tem por missão recuperar a certeza perdida e o princípio Uno da Verdade. Deve, ao contrário, constituir um pensamento que, em vez de morrer, alimente-se da incerteza”. Isto significa que a complexidade não se caracteriza como solução para educação, tão pouco como um novo paradigma, mas sim como um método que nega o próprio método e que provoca e desestabiliza a ciência, trás perguntas, dúvidas, questionamentos, movimento e operadores e princípios cognitivos que provocam a ordem, desordem e reorganização, constituindo-se como uma relação ternária que opera com a incerteza e impulsiona mecanismos de auto-organização.

Neste sentido, como fruto do pensamento complexo, propõe-se a transdisciplinaridade que busca se alimentar desses operadores cognitivos do pensamento ao construir, desconstruir e reconstruir relações com o conhecimento. E é sobre a transdisciplinaridade que iremos tratar no próximo tópico.

1.5 Transdisciplinaridade

A transdisciplinaridade segundo M.V.R. Suanno (2015) é um princípio epistemológico-metodológico que busca a superação das fronteiras disciplinares no sentido da não fragmentação do conhecimento e é fundamentada na epistemologia da complexidade. Assume, portanto, o “desafio de pensar complexo e ecologizar saberes considerando aspectos multidimensionais, multirreferenciais e autorreferenciais do objeto/fenômeno em estudo/pesquisa” (SUANNO, M.V.R., 2015).

Se a transdisciplinaridade busca transcender a disciplinaridade, iremos então de encontro ao conceito de disciplinaridade. Para Japiassu (1976) apud Suanno, M.V.R. (2014) a disciplinaridade é a exploração científica de um campo de estudo de um objeto específico que se organiza de maneira sistemática, organizada, com características próprias em relação ao seu plano de ensino, formação e métodos e busca por construir novos conhecimentos que substituem os antigos. Neste sentido, a disciplinaridade consiste em uma estratégia de organização do conhecimento científico em disciplinas, ou seja, separa-se o que é história, do que é geografia, do que é sociologia, do que é filosofia e cada um fica no seu respectivo lugar, isolado uns dos outros, recorrendo apenas a si mesmos e em suas próprias metodologias para fazer-se avançar de alguma maneira. Assim, podemos afirmar que é devida à ciência positivista que a perspectiva disciplinar surge, de maneira fragmentada e linear. Nesse sentido, cabe refletir, portanto, que superar a perspectiva disciplinar diz respeito a superar, também, a prática pedagógica positivista.

No decorrer dos tempos, essa organização disciplinar concebida a partir da ciência positivista, trouxe incômodo a muitos estudiosos, que na busca por uma nova organização do conhecimento encontraram possibilidades diferentes. Nicolescu (2009) explica essas outras possíveis perspectivas: a multidisciplinaridade, que se configura como a reunião das disciplinas para pensar melhor uma solução e obter mais informações sobre uma temática comum, sem que as disciplinas estabeleçam relação uma com a outra ou cooperem entre si, portanto cada uma permanece com sua metodologia própria; a pluridisciplinaridade

caracterizada como uma cooperação de diversas disciplinas na discussão de uma temática comum e estabelecendo relações entre elas, entretanto continua restrita e à serviço daquela própria disciplina; já a interdisciplinaridade realiza a interação e diálogo entre diferentes disciplinas e transfere métodos de uma disciplina para a outra, portanto possui uma perspectiva metodológica em comum, entretanto permanecem os interesses próprios de cada disciplina na busca por soluções na articulação com as demais. E por fim, a transdisciplinaridade que

transcende a disciplinaridade e se caracteriza por ser uma pulsão religadora entre conhecimentos, saberes, práticas, culturas, competências e experiências, que visam ampliar a compreensão sobre o ser humano e sobre o mundo presente. Sendo assim, caracteriza-se àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes e além de qualquer disciplina. (SUANNO, M.V.R., 2015, p 14).

E o que está entre, através e além de qualquer disciplina para Nicolescu (2009) é o ser humano. É significativo ressaltar que já muito recentemente, décadas depois dos primeiros escritos deste autor, há uma compreensão importante de um movimento de valorização do sujeito complexo.

Assim, pensando as bases epistemológicas da transdisciplinaridade e considerando o ser humano como elemento essencial deste processo transdisciplinar de construção de conhecimento, podemos compreender que ao se utilizar os operadores cognitivos do pensamento complexo estamos promovendo a transdisciplinaridade. Diante disso, a transdisciplinaridade possibilita a realização de uma reforma do pensamento, porque trata de ligar um pensamento a outro que até então estava separado. Essa ação exige que o pensamento que segue uma direção de uma única linha anteriormente, agora passe a ser circular, multidimensional e multirreferencial de modo que a rigidez clássica do pensamento possa vir a ser dialógica, integrando o conhecimento das partes no todo e o do todo nas partes em um movimento de construção, desconstrução e reorganização do pensamento e conseqüentemente do conhecimento (SUANNO, M.V.R., 2013).

Para Petraglia (2008, p. 83) “a transdisciplinaridade é [...] fundamentada por uma epistemologia da complexidade, também estando presentes em seu seio as interligações de sujeito-objeto-ambiente” isso que dizer que para haver uma conexão de saberes se faz necessário pensarmos o conhecimento nos diferentes contextos que abarcam uma realidade, ou seja, tecer um conjunto de possibilidades que relacionem o social, o biológico, o cultural, o científico, o político, o afetivo, o cognitivo, o ecológico, o racional considerando o sujeito complexo e multidimensional.

Religar os conhecimentos culturais e científicos, por exemplo, quer dizer reaprender os pensamentos e favorecer uma formação humana multirreferencial e multidimensional. Para Morin (2007) envolve o princípio da causalidade espiral, dialógica e hologramático, ou seja, rompe com a causalidade linear entendendo que a sociedade é o resultado da interação entre os diferentes sujeitos que a compõem e os sujeitos humanos emergem desta mesma sociedade produzida por eles, portanto caracteriza um movimento espiral. Dialógica porque reúne ideias para afrontar realidades profundas e aparentemente contraditórias. E enfim hologramático, porque abarca uma quase totalidade, percebendo não só a parte que está no todo, mas também o todo que está na parte.

A integração do conhecimento significa integrar o nosso saber à vida, ou seja, integrar o conhecimento ao homem, à sociedade e à cultura, considerando ainda que essa vida se apresenta inteiramente contraditória. Mas isso não basta, porque não existe uma receita a ser seguida, estamos inseridos no espaço da incerteza (MORIN, 2007). Isso quer dizer que convivemos com a incerteza do conhecimento porque não estamos certos de algum êxito, sendo que a realidade se manifesta a partir da maneira de como o sujeito consegue ver e conceber tal coisa (MORAES, 2008). Assim, “conhecer e pensar é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (MORIN, 2003, p. 59). E isso acontece devido aos diferentes níveis de realidade em que nos encontramos.

A pesquisa disciplinar envolve, no máximo, um único e mesmo nível de Realidade; na maioria dos casos, aliás, ela não envolve senão fragmentos de um único e mesmo nível de Realidade. Em contrapartida, a transdisciplinaridade interessa-se pela dinâmica decorrente da ação simultânea de diversos níveis de Realidade. A descoberta dessa dinâmica passa necessariamente pelo conhecimento disciplinar (p. 2).

Pensar a transdisciplinaridade e os seus níveis de realidade requer compreender a necessidade de ampliar a consciência, porque com isso se possibilita emergir novas relações com o conhecimento e com o mundo que o cerca.

Todavia, conhecer a si mesmo redimensiona o conhecimento, possibilitando reconstruções e reintroduções do sujeito. Desse modo, conhecer-se se traduz então como um conhecimento contextualizado e pode ser considerado como a consciência de si como ser humano (SUANNO, M.V.R., 2013), ou seja, o exercício de uma necessidade interna. Suanno, M.V.R. (2013) reconhece ainda outras três consciências: “consciência do todo (interdependência); consciência da necessidade de abertura do olhar e da atitude (diálogo); e por fim a consciência da necessidade de integrar fenômenos e situações aparentemente

antagônicos (integração)” (p.73). Atrelado a isso, Suanno, M.V.R., (2013) afirma que a ampliação da consciência pode levar ao reconhecimento de si mesmo como integrante da natureza e de uma cidadania planetária que mobiliza interesses coletivos, provoca pensar uma autossustentabilidade, ou seja, produz uma consciência antropológica e social coletiva para pensar o bem estar das pessoas, bem como a dignidade humana, além de valores humanos e sociais.

Assim, a partir do momento em que se considera a existência de diferentes níveis de realidade, comprovada pela física quântica, rompe-se com a lógica clássica de um único nível de realidade, e adentramos à lógica do terceiro incluído. Por sua vez, a lógica do terceiro incluído segundo Nicolescu (2009) é multivalente e possui três valores: A, não-A e T, sendo o T não contraditório.

Se permanecermos em um único nível de Realidade, toda manifestação surge como uma luta entre dois elementos contraditórios (por exemplo: onda A e corpúsculo não-A). O terceiro dinamismo, aquele do estado T, se efetua em um outro nível de Realidade, no qual aquilo que aparenta ser desunido (onda ou corpúsculo) é de fato unido (quanton), e o que parece contraditório é percebido como não-contraditório (NICOLESCU, 2009, p. 3).

Neste sentido, a lógica do terceiro incluído é uma lógica da complexidade, na medida em que permite atravessar, de maneira coerente, os diferentes domínios do conhecimento, ou seja, os diferentes níveis de realidade. Assim, a transdisciplinaridade implica a transgressão da dualidade que opõe os pares binários: sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, natureza/divino, simplicidade/complexidade, diversidade/unidade porque esta dualidade é transgredida pela unidade aberta que abarca tanto o Universo quanto o ser humano. Portanto, são os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade, os três pilares da transdisciplinaridade que determinam uma relação transdisciplinar (NICOLESCU, 2009).

Destacamos a importância da criatividade pensada a partir das bases epistemológicas da complexidade e da transdisciplinaridade, porque acreditamos que “a criatividade no contexto educativo precisa apoiar-se no pressuposto de uma educação formadora e transformadora, com finalidades que visam partir da vida e se voltar para a vida, valorizando o ser humano como um ser completo em seu interior e integrante do planeta.” (AIRES e SUANNO, J.H., 2018, p. 246)

Nesse sentido, a educação criativa permeada pelo pensamento complexo e transdisciplinar busca transformações na interligação do conhecimento com o intuito de

valorizar o ser humano como um todo. Uma educação com o predomínio de práticas pedagógicas planejadas com intencionalidade e desenvolvidas no âmbito coletivo, apreciando o potencial criativo tanto da criança como do docente, quanto da instituição e de toda a comunidade educativa participante do processo.

Acreditamos que quando a criatividade é estimulada, a instituição, o professor, a rotina que permeia o espaço educacional e as crianças, são libertas de padrões e modelos a serem seguidos conquistando oportunidades de pensar, sentir, perguntar, participar, vivenciar, questionar, interagir, investigar, questionar. Ao mesmo tempo em que permite problematizações, possibilita multirreferências capazes de reorganizar o pensamento e o conhecimento e, ademais, valoriza os aspectos multidimensionais da criança. Neste caso, aprender e ensinar não se torna uma obrigação, mas sim um prazer. Assim, no próximo tópico discutiremos sobre a estratégia sentipensar como possibilidade no desenvolvimento de práticas pedagógicas prazerosas e criativas.

1.6 Sentipensar como uma estratégia para desenvolver práticas pedagógicas criativas

O termo sentipensar foi criado por Moraes e Torre (2004) e designa o processo consciente em que se ativa em conjunto, pensamento e sentimento, ou seja, integra-se duas polaridades que se complementam, uma do âmbito cognitivo, outra do âmbito afetivo-emocional, resultando em novo ato de conhecimento e linguagem como expressão desse sentipensar. Para melhor compreender o conceito de sentipensar, Moraes e Torre (2004) nos reportam à teoria autopoietica⁶ para fundamentar esta interação entre sentir e pensar. Os autores consideram a perspectiva de Maturana e Varela (1995) sobre a capacidade de auto-organização, autoregulação, autoprodução e automanutenção dos organismos vivos mediante mudanças estruturais no sistema. Isto quer dizer que, de acordo com os processos autopoieticos, o sentipensar reforça essa capacidade de reconciliação dentro de um processo de construção de conhecimento que se realiza de maneira dinâmica e conforme a vida acontece.

É uma teoria que reconhece a inscrição corporal dos processos cognitivos e colabora para a construção de ambientes de aprendizagem propícios à

⁶ Autopoiese significa autocriação, autoconstrução. É a condição necessária e suficiente para que um sistema seja considerado vivo. A teoria Autopoietica de Maturana e Varela explica a dinâmica da autocriação, da auto-organização, que constitui a essência do ser vivo. Nesse sentido, a Teoria Autopoietica acredita que educar é um fenômeno psico-social e biológico que envolve todas as dimensões do ser humano, em total integração do corpo, da mente e do espírito (MORAES e TORRE, 2004, p. 3).

construção de conhecimento e ao desenvolvimento de valores humanos, destacando a bio-psico-sociogênese desses processos (MORAES & TORRE, 2004, p. 56).

Desse modo se “compreende que vida e aprendizagem já não mais se separaram, pois aprender também envolve processos de auto-organização, de autoconstrução, nos quais a dimensão emocional tem um papel destacado” (MORAES e TORRE, 2004, p. 55). Assim, a prática pedagógica positivista retira as emoções do processo de ensino e aprendizagem, mas em uma lógica contrária, a concepção do sentipensar fundamentada epistemologicamente na complexidade e na autopoiese resgata e nutre a importância desta dimensão na educação, apontando para novas possibilidades de práticas pedagógicas.

Nesse sentido, acreditamos que o sentipensar caracteriza-se então como uma estratégia que oportuniza o religar dos conhecimentos, mediante a busca por pensar, sentir e agir sob o conhecimento. Assim, trabalhar junto o pensamento e sentimento, quer dizer, enfatizar aspectos cognitivos e emocionais em um mesmo ato para interpretar a realidade e refletir sobre o conhecimento. Diante disto, o sentipensar caracteriza-se como uma prática criativa, pois conforme afirma J.H. Suanno (2013), o ato criativo perpassa uma emoção, sendo assim, a criatividade pode ser desenvolvida quando integra razão, emoção e corpo. Ou seja, o sentipensar se apresenta como uma maneira de se trabalhar a criatividade na Educação Infantil.

Segundo Moraes e Torre (2004) o sentipensar apresenta significativas implicações pedagógicas e epistemológicas que superam as práticas pedagógicas positivistas e as práticas pedagógicas espontâneas e improvisadas. A primeira implicação rompe com a ideia de que o conhecimento é meramente transmitido indo contra conceitos como treinamento, instrução, aplicação, reprodução e transferência. Para Moraes e Torre (2004), não se pode realizar uma formação de fora para dentro, a realidade não está dada e determinada, mas é construída a partir da forma como interpretamos a realidade. Deste modo, reconstruímos a realidade mediante nossos olhares e observações orientadas. Isso significa que, aprender é uma expressão de interações criadas com base nas relações entre o sujeito, o meio, o contexto e as atividades neuronais estimuladas em um tempo e espaço específico, ou seja, aprender significa um fenômeno que interpreta a realidade, implicando em construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento (MORAES e TORRE, 2004).

Outra implicação segundo Moraes e Torre (2004) refere-se ao aspecto de ensino e aprendizado. Alicerçado no pressuposto de que não se pode garantir uma proporção direta entre ensino e aprendizagem, ou seja, não se pode afirmar com certeza que um bom ensino gera necessariamente uma boa aprendizagem é que surge a ideia da criança como centro do processo educacional e que, portanto, se faz necessário pensar as experiências de aprendizagem a partir dos seus interesses. Assim, as práticas pedagógicas devem ser vistas como “articuladoras de processos de mediação pedagógica” (p.46), de modo que favoreça cada vez mais a aprendizagem e não se preocupe apenas com as formas de ensinar. A criança deve ser o construtor do seu próprio processo de aprendizagem e, portanto, aquilo que não faz sentido para ela, não provoca, não estimula, não motiva, não possibilita a construção de um conhecimento significativo.

No que se refere ao currículo, Moraes e Torre (2004) afirmam que o sentipensar contribui visualizando um currículo aberto ao que acontece no mundo-vida, com a intenção de encontrar soluções criativas e críticas para os problemas a partir do pensar, do sentir e do agir diante do conhecimento. Ou seja, um “currículo em ação”, conforme propõe Freire (1987) e outros estudiosos da educação, que se movimenta, interaja com o sujeito que aprende impulsionando momentos de equilíbrio e desequilíbrio nos processos auto-organizadores do sujeito. Neste sentido, um currículo “vivo”, aberto, flexível, dinâmico, propicia a compreensão do inesperado, do imprevisível, e das constantes mudanças que ocorrem no conhecimento, na sociedade e na vida. O sentipensar resulta, neste caso, em um professor que supere o pensamento da mera transmissão de conteúdos, com práticas rígidas, engessadas, fragmentadas e se abra para explorar o desconhecido, buscando por novas emergências e necessidades que transcendem o que já está posto e renove os processos educacionais.

No que se refere a essas práticas rígidas de educação, permeadas por uma rotina de tempo institucional inflexível, Garcia, Rodrigues e Castillo (2016) nos faz refletir sobre

qual o significado que se desprende do fato de muitas crianças, estarem fazendo as mesmas coisas, ou coisas parecidas juntas em um espaço comum desde muito pequenas. E perguntamos: como trabalhar, estimular, desenvolver a autonomia, a identidade, a individualidade perpassada por esse tempo coletivizado e conduzido quase que em sua totalidade pela lógica do adulto? Em quais situações o sentido de grupo ajuda avançar, e quais são aquelas que ele emperra? Como garantir o exercício da individualidade, da autonomia quando há a necessidade de se estar em grupo quase que o tempo todo? (p.36).

É importante questionarmos a respeito disso, para enfatizar a necessidade do docente rever constantemente sua própria prática, revisitando as teorias e buscando preservar a práxis pedagógica, com o intuito de garantir uma educação infantil de qualidade e, sobretudo, quebrar com esse paradigma de uma educação infantil em que todos precisam estar fazendo as mesmas coisas e ao mesmo tempo.

Neste sentido, Moraes e Torre (2004) afirmam que a estratégia didática e metodológica do sentipensar valoriza diversos aspectos, dentre eles: os diferentes tipos de linguagem, ou seja, as múltiplas linguagens e buscam sempre desafios tanto para o docente quanto para o discente; visa ainda promover a autonomia, possibilitando vivências educacionais, curiosidades, iniciativas de modo flexível, interativa e sem descuidar dos conteúdos. Ainda segundo estes autores, o sentipensar abre para outras estratégias possíveis de trabalho pedagógico que envolve propostas coletivas de trocas intersubjetivas, que estimule a cooperação e corresponsabilidade, a reflexão de conceitos e a ampliação da consciência. Além disso, viabiliza práticas pedagógicas que potencializam o desenvolvimento da criatividade, da criticidade com base na vivência de valores, no reconhecimento como sujeito pesquisador, mediante a valorização de visões diferentes sobre um mesmo problema, e considera ainda neste cenário educacional os aspectos emocionais como elementos essenciais do processo, a partir da compreensão de uma aprendizagem integrada, global e articulada no pensamento complexo.

O ambiente é outro elemento imprescindível nas relações do sentipensar propiciando ativação dos pensamentos e sentimentos vividos e despertados. De acordo com Moraes e Torre (2004) o ambiente também educa quando é organizado e transformado de maneira intencional. Carrega assim, todo um sentido que agrega às concepções de aprendizagem, especialmente na Educação Infantil. Os cantinhos pedagógicos, a sala de brinquedos, a sala de música, enfim, todos esses espaços, transformados em ambientes dotados de sentido e significados favorecem a comunicação e a interatividade intensificando a potencialidade das aprendizagens ali desenvolvidas.

A avaliação, por sua vez, dentro da perspectiva do sentipensar compreende o caráter processual, contínuo, dinâmico e entende a diversidade de interesse e as situações imprevistas como elementos importantes no processo (MORAES e TORRE, 2004). Diante do olhar autopoietico, presa pela autoavaliação em que o aluno é o responsável também por sua autoformação, desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, o pensamento complexo fundamenta o sentipensar e suas implicações pedagógicas e epistemológicas,

pensando para além da aprendizagem cognitiva, ou seja, em uma estratégia transdisciplinar, multidimensional e multirreferencial, desenvolvendo uma aprendizagem socioemocional para a vida, a partir de novas interpretações sobre a realidade (MORAES e TORRE, 2004). Assim, compreende-se, portanto, as relações fundamentais do ser humano com a natureza, com a vida, com o outro, com o universo, de maneira a avançar pelos diferentes níveis de realidade. E isso depende essencialmente da nossa maneira de ser e estar no mundo. Desse modo, considera as emoções como dinâmicas relacionais, pois estão o tempo todo interagindo com o sujeito, “não há nenhuma ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato” (MATURANA, 1991, p. 22).

Todo o percurso teórico desenvolvido neste capítulo tem a finalidade de pensar a criatividade como abertura para transformações nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Nesse sentido, o pensamento complexo e transdisciplinar abrem diálogos para o pensar, sentir e agir de uma escola/instituição criativa no contexto do século XXI e é essa tessitura que nos instigou a procurar contextos educativos que se aproximassem às proposições discutidas, a fim de realizarmos uma investigação em campo para desvelar possibilidades de práticas pedagógicas criativas na Educação Infantil. A partir das discussões realizadas neste capítulo, encontramos subsídios para melhor compreender e analisar as demais proposições deste trabalho, porque consideramos que os referenciais teóricos deste capítulo possui um olhar significativo para o ser humano e para a formação humana, o que possibilitará a investigação do problema central desta pesquisa: como/porque a criatividade se apresenta nas práticas pedagógicas do Departamento de Educação Infantil do CEPAE-UFG?

CAPÍTULO II – TECENDO CAMINHOS

Acreditamos que para tecer caminhos para esta pesquisa, precisaríamos ir de encontro com a proposta de pensamento circular, não linear, dialógico, recursivo e retroativo do conhecimento, visto que a defesa central deste trabalho é a produção de conhecimento pelas vias do pensamento complexo e transdisciplinar. Isto que dizer que ao buscarmos por caminhos para a realização desta investigação, optamos por religar os conhecimentos, considerando as diferentes possibilidades de encarar a realidade apresentada. Diante disso, o presente capítulo, buscou apresentar fundamentos metodológicos, construindo, tecendo direções e caminhos, com o intuito de subsidiarem a realização das etapas de observação, entrevistas e análises desta pesquisa. Buscou-se também, neste capítulo, apresentar a instituição campo de pesquisa, o DEI/CEPAE/UFG, no que se refere à sua organização do trabalho pedagógico, ou seja, do desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e evidenciar discussões pertinentes em relação à instituição investigada.

2.1 Percursos Metodológicos

Para descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no DEI, utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa que conforme Minayo (2010), Flick (2009), Lüdke e André (2004) e Triviños (1987) trata-se de uma perspectiva coerente à produção de conhecimento na área educacional. Além disso, possibilita trabalhar com “a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas como resultados da ação humana objetivada” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007, p. 24), direcionadas a questões específicas, uma vez que, se preocupa com o nível de realidade.

Flick (2009, p. 23) afirma ainda que a pesquisa qualitativa consiste

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

Portanto, uma pesquisa que se alimenta nesta abordagem caracteriza-se por uma flexibilidade processual, em que é possível perceber diversas dimensões e aspectos da realidade, e assim, utilizar diferentes fontes de informação e de construção de dados. Cabe salientar ainda que, de acordo com Minayo (2010), uma investigação científica que

pretende ser qualitativa compreende que a ciência não é neutra e, portanto, não é isenta de subjetividade.

Logo, acreditamos que a subjetividade no processo da pesquisa científica é elemento que permite o estabelecimento de relações entre os dados analisados e a teoria referencial. Assim, se ultrapassa a mera descrição construindo proposições de novas explicações e interpretações do objeto investigado, ou até mesmo novos questionamentos que darão seguimento em estudos futuros (LÜDKE e ANDRÉ, 2004). Entendemos que se não fosse a subjetividade humana, ou seja, a experiência pessoal, o caráter complexo do ser (MORIN, 2000) e o lugar de fala do sujeito pesquisador, os resultados da ciência seriam iguais para todos os pesquisadores que se dispusessem a analisar determinada temática, reduzindo a investigação das ciências humanas e sociais aos procedimentos objetivos das ciências naturais.

Dentro da abordagem qualitativa destacam-se diferentes tipos de pesquisa. A que utilizamos neste trabalho foi um estudo de caso do tipo etnográfico, por entendermos que as práticas pedagógicas do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG se configuram conforme Kenny e Grotelueschen (1980 apud ANDRÉ, 1995) como um caso singular a ser estudado porque é distinto de outros casos.

Stake (1985 apud ANDRÉ, 1995) afirma que realizar um estudo de caso etnográfico é uma escolha mais epistemológica do que metodológica, pois entender um caso particular requer que se leve em consideração seu contexto e sua complexidade, ou seja, busca compreender o fenômeno em sua especificidade considerando toda a rede de interlocuções que são estabelecidas no processo. Merriam (1988 apud ANDRÉ, 1995) assinala que os estudos de caso etnográficos estão mais preocupados com a compreensão e descrição do processo do que com os resultados, na tentativa de entender o “como” e “porquê” (YIN, 2015) dos acontecimentos.

Para André (1995) uma fundamental característica da pesquisa etnográfica é o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, pois acredita que este fato oportuniza reconstruir as relações e processos que reflitam o que acontece na instituição investigada. Além disso, a autora afirma que as técnicas etnográficas, como a observação, e as entrevistas possibilitam “documentar o não documentado” (p.41), ou seja, desvelar o cotidiano da instituição, considerando todo o fazer pedagógico. Entretanto, o estudo de caso etnográfico não pode se restringir a um simples retrato do que se passa no cotidiano, ou um recorte específico de certos momentos, é necessário envolver uma reconstrução das

práticas estudadas, buscando por um movimento que aponte as contradições, desvele as múltiplas dimensões e demonstre a pulsão viva que está presente na instituição (ANDRÉ, 1995).

Para se realizar o estudo de caso etnográfico é preciso realizar discussões e questionamentos considerando o referencial teórico escolhido, de maneira que isso seja explicitado ao longo da pesquisa, confirmando o grau de conhecimento já existente a respeito das questões pesquisadas e principalmente, do que vai sendo desvelado no decorrer do estudo (ANDRÉ, 1995). Neste sentido, as formas de análises dos dados para elaboração de uma escrita capaz de levantar significativas contribuições para os estudos da área, de acordo com André (1995) não estão prontas em roteiros a serem seguidos absolutamente. Portanto, para esta autora as análises devem se basear também na experiência, talento, criatividade e habilidades pessoais do pesquisador, o que faz com que a escolha por essa metodologia dialogue com a fundamentação teórica deste trabalho.

Sendo assim, o lócus de observação e análise desta pesquisa foi o DEI/CEPAE/UFG e o objeto investigado foi a criatividade nas práticas pedagógicas desta instituição. Para desenvolver essa pesquisa foi necessária a realização de três etapas. Na primeira etapa, foram realizadas observações das práticas pedagógicas das professoras da instituição e registradas em diário de campo. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e gravadas em áudio com as professoras que tiveram suas práticas pedagógicas observadas na primeira etapa. Na terceira e última etapa, foram analisados os planos de ação dos grupos de crianças, os planejamentos das atividades diárias que as professoras construíram para seus agrupamentos, os relatórios semanais e o documento de Organização do Trabalho Pedagógico do Departamento de Educação Infantil (OTP-DEI/CEPAE/UFG) que contém detalhadamente todas as informações pertinentes à instituição. Em seguida, os dados coletados possibilitaram a triangulação, consolidando assim, um parecer final da pesquisa.

Para esta pesquisa foram estabelecidos os seguintes critérios de participação: estar atuando com os bebês e crianças nos agrupamentos; ter vínculo institucional com o DEI/CEPAE/UFG, mediante concurso público ou contrato por tempo determinado; e ter formação mínima de especialização. Estes critérios foram necessários, diante do fato da instituição também possuir professores e professoras bolsistas, integrantes do projeto de ensino denominado “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil”, que se alteram, anualmente, via processo seletivo e possuem permanência instável na instituição. Além

disso, optamos por determinar esses critérios para também delimitarmos a extensão deste estudo e atendermos às exigências de uma dissertação de mestrado.

Ainda no que se refere aos participantes desta pesquisa, é importante mencionar que devido ao envolvimento direto com seres humanos, reconhecemos as questões éticas implicadas nesta pesquisa e, portanto, afirmamos que esta dissertação passou por um Comitê de Ética, o qual possui a função de resguarda tanto os participantes da pesquisa quanto os próprios pesquisadores envolvidos, bem como certificar a confiabilidade ética dos dados obtidos que é imprescindível para a divulgação dos resultados por intermédio de publicações em periódicos especializados. Assim, temos esta dissertação assegurada pelo termo de anuência (APÊNDICE C) à pesquisa pelo DEI/CEPAE/UFG e pelo termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE D) assinado pelos docentes participantes.

No que se refere à primeira etapa desta pesquisa, Lüdke e André (2004), assim como Flick (2009), apontam a potencialidade da observação para que haja contato pessoal e estreito entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado, levando à introspecção e à reflexão, criando sentidos para a análise do caso pesquisado, e pensando a relação da teoria que fundamenta o trabalho. Além disso, é possível também pensar um instrumento de observação para direcionar os olhares em campo, de modo a clarear o pensamento do pesquisador quanto ao que deve ser investigado, inserindo uma delimitação específica àquele trabalho. Sendo assim, para iniciar as observações desta pesquisa levantamos indicadores de uma prática pedagógica criativa considerando a epistemologia do pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a concepção de sentipensar que são os referenciais teóricos deste estudo. A primeira ideia foi levantar três indicadores de cada conceito para serem observados (FIGURA 1).

Entretanto, percebemos que ainda teríamos dificuldades ao observar a realidade, pelo caráter abrangente de cada uma delas. Para aprimorar o entendimento e conhecimento destas bases epistêmico-metodológicas, a segunda ideia foi optar por detalhar ainda mais o que aquela categoria indicava (FIGURA 2). Esse exercício nos possibilitou aprofundar o conhecimento do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e do sentipensar, para então estabelecer relações claras entre esses conceitos, pensando em que medida eles se dialogam entre si e vão além. Nesse sentido, separamos para unir (MORIN, 2015) e buscamos realizar uma conexão em rede. Assim, chegamos a uma totalidade que foi

possível de ser enxergada no momento em que desenvolvemos esse processo, sem desconsiderar as limitações que uma totalidade nos traz.

Essa construção metodológica se configurou de grande importância para esta pesquisa, visto que esse material produzido se caracterizou como categorias de análise que foram utilizadas como norteadoras das observações em campo, apoio para as formulações das perguntas da entrevista e base para as análises dos documentos institucionais e das práticas pedagógicas. André (1995) compreende que as categorias de análise precisam ser construídas no decorrer do estudo, fundamentadas em um diálogo intenso com a teoria em um movimento constante de ir e vir dos dados para a teoria e vice-versa.

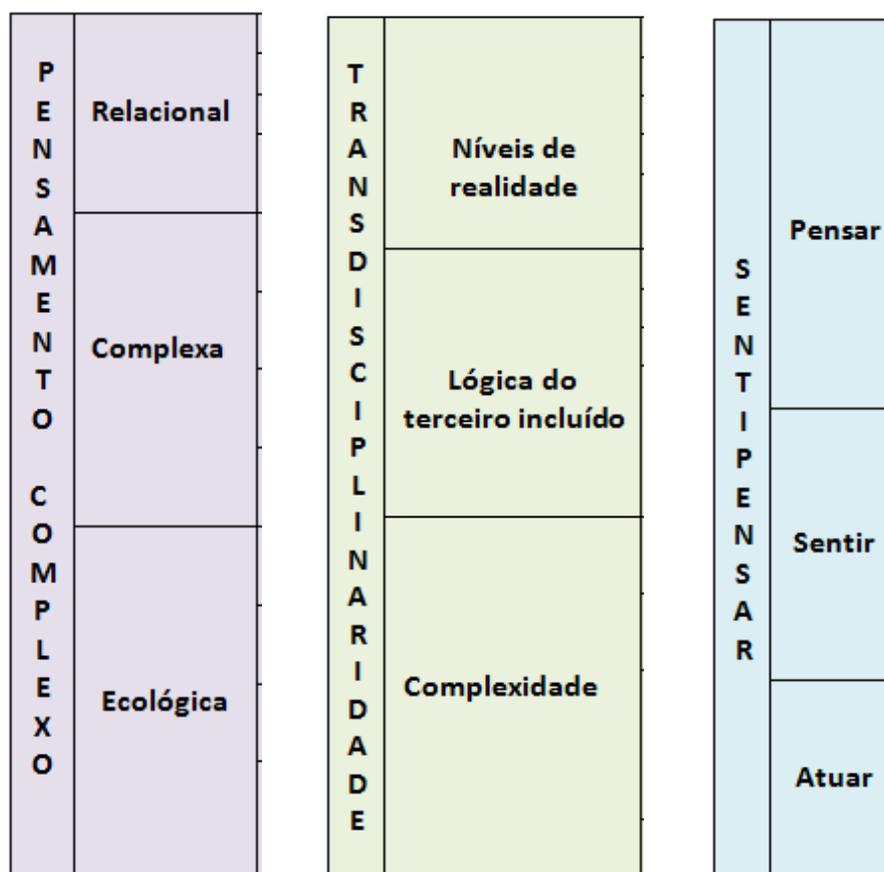


Figura 1 – Pré-categorias de análise

FONTE: elaborado pela autora (2020)

P E N S A M E N T O C O M P L E X O	Relacional	Multidimensional	T R A N S D I S C I P L I N A R I D A D E	Níveis de realidade	Autoconhecimento	
		Multirreferencial			Interdependência	
		Criatividade			Diálogo	
		Incerteza do conhecimento			Integração	
	Complexa	Integração do conhecimento		Reforma do pensamento	Lógica do terceiro incluído	Contradição
		Valores humanos e sociais		Criatividade		Interação
		Vivências educacionais		Religar os conhecimentos culturais e científicos		
		Aprendizagem colaborativa				
	Ecológica	Cidadania planetária		Complexidade	Sentipensar	
		Auto sustentabilidade			Comunicação	
		Reintegração do meio ambiente			Incerteza cognitiva e histórica	
		Consciência antropológica e social coletiva			Metaconceitos	

S E N T I P E N S A R	Pensar	Múltiplas Linguagens
		Ampliação da Consciência
		Conexão de saberes
		Dimensões Intersubjetivas
		Reflexão de Conceitos
	Sentir	Emoções
		Autopoiese/ auto-organização
		Intuição
		Energia/ Sinergia
	Atuar	Interatividade
		Comunicação
		Criatividade
Aprendizagem integrada		

Figura 2 – Categorias de análise

FONTE: elaborado pela autora (2020)

Ao chegar nesse ponto da construção, foi possível perceber a presença de um indicador comum nos três conceitos, a criatividade. Ou seja, a criatividade perpassa a construção de um processo consciente em que se ativa em conjunto o pensamento e o sentimento (sentipensar), e se realiza em diferentes níveis de realidade, se utilizando da lógica do terceiro incluído e da complexidade (transdisciplinaridade) como metodologia de operadores cognitivos do pensamento (pensamento complexo). Foi quando entendemos que o instrumento de observação tinha chegado ao nível adequado para darmos início à coleta de dados e posteriormente servir de subsídio para as possíveis análises.

Diante disso, foram realizadas observações com exercício de retomada constante à teoria o que caracterizou a construção do instrumento de observação como um processo dinâmico, flexível, aberto, que buscou perceber e transitar dentro, entre e além dos conceitos. Pensamos a própria metodologia desta pesquisa como um exercício teórico-prático de pensar complexo, de maneira a construir uma teia de relações e de conhecimentos que se entrelaçam e se conectam. Este instrumento de observação construído desde o início da pesquisa teve, portanto, para além de indicadores que auxiliaram nos momentos de observações, a função de servir como categorias de análise no decorrer do trabalho, e que embora nas análises do terceiro capítulo eles possam não ter sido apresentados de maneira tão clara, decidimos elaborar um quadro síntese que pudesse evidenciá-los, a fim de valorizar as conclusões desta dissertação e também esse tipo de metodologia que consideramos tão enriquecedora.

As observações no DEI/CEPAE/UFG foram desenvolvidas no período de Junho a Outubro do ano de 2019, nas segundas-feiras e sextas-feiras, diante do fato de que nos demais dias da semana, a instituição atendia aos estágios obrigatórios e por isso, segundo a coordenação, tinha uma demanda grande no número de pessoas presentes nos agrupamentos, o que poderia dificultar a organização do trabalho pedagógico da instituição como um todo. Assim, após a etapa das observações, partimos para a construção das perguntas que fizeram parte da entrevista com as docentes da instituição pesquisada.

Em relação à entrevista, Lüdke e André (2004) afirmam que é preciso que haja respeito ao entrevistado e a seus valores, o que precisa ser considerado tanto no modo de falar e organizar a conversa, tanto como nas ideias discutidas, com o objetivo de evitar interferência e interrupção na fala do entrevistado. O entrevistador precisa se atentar não apenas à fala, mas às gesticulações, entonações e ênfases vocais que o entrevistado faz de maneira não verbal. O registro pode ser feito em gravação de áudio ou por meio de

anotações das falas, desde que se tenha tempo para logo depois organizá-las. As entrevistas podem ser ainda, abertas, fechadas ou semiestruturadas. Segundo Nogueira-Martins e Bogus (2004) as entrevistas abertas são aquelas em que o pesquisador introduz um tema ou pergunta inicial e a entrevistada fala livremente transitando por vários âmbitos da temática. Já a entrevista fechada é aquela organizada anteriormente e totalmente elaborada, por isso não muda sua estrutura quando realizada.

Para sairmos dos extremos, de entrevistas fechadas e abertas, trabalhamos nesta pesquisa com a entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista consiste em um roteiro de perguntas apoiado na teoria e nas hipóteses que interessam o pesquisador, mas que abre para um campo de novos questionamentos à medida que as respostas do entrevistado possibilitam pensar outros caminhos. Dessa maneira, o entrevistado também participa da elaboração do conteúdo da pesquisa, visto que o contexto que o entrevistado apresenta naquele momento, envolvido pela experiência e pensamentos pessoais, impulsiona e estimula o investigador a direcionar e incrementar a entrevista conforme o foco principal necessário.

Em parte, a entrevista semiestruturada, é resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas, também, de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno que interessa (NOGUEIRA-MARTINS E BOGUS, 2004, p. 50).

Neste sentido, as perguntas desta pesquisa se orientaram com a intenção de investigarmos o que as docentes pensam e compreendem sobre criatividade, práticas pedagógicas, reforma do pensamento, incerteza e contradições do conhecimento, relações de sentir e pensar, além da importância de uma educação criativa, pois isso interfere diretamente nas ações das professoras com as crianças.

Cabe ressaltar que o roteiro de entrevistas pode ser alterado conforme necessidade, retirando perguntas e acrescentando outras. Isso acontece quando realizado um teste inicial em que o pesquisador percebe que o roteiro não ficou tão adequado quanto ele pensava e então faz as adaptações oportunas. Além disso, optar pela entrevista semiestruturada significa para nós, considerar as diferentes relações que a tessitura complexa das próprias respostas dos docentes entrevistados envolve, significa ser coerente às bases teóricas desta pesquisa.

Como forma de registro das entrevistas, segundo Lüdke e André (2004) temos a gravação em áudio e as anotações durante a entrevista. Ambas geram muitas discussões entre especialistas colocando em evidências as vantagens e desvantagens de cada uma

delas. Ainda segundo as autoras, a gravação possibilita ao entrevistador perceber e focar a atenção na postura e reações do entrevistado, visto que as expressões orais estão sendo gravadas na íntegra. Ao final da entrevista pode realizar suas anotações ampliando o contexto daquela entrevista. Entretanto, a gravação pode também ser um fator constrangedor para o entrevistado, posto que nem todas as pessoas se sentem à vontade ao terem sua fala gravada. Além disso, é considerada um pouco mais trabalhosa, visto que posteriormente ela deve ser transcrita para o papel e analisada distinguindo as partes das informações que são realmente centrais. Já as anotações durante a entrevista, para Lüdke e André (2004) seguramente deixa de registrar muitas falas que podem ser importantes e não foram exatamente captadas, devido ao tempo gasto na escrita. Mas, por outro lado, já possibilita a realização da seleção das informações centrais e exige um tempo maior do pesquisador após a entrevista para aproveitar a memória recente e fazer as devidas anotações com mais propriedade.

Neste sentido, optamos por realizar a gravação das entrevistas, embora a exigência trabalhosa de, posteriormente realizar a transcrição e seleção de dados, pois para um estudo de caso etnográfico, como já mencionados neste capítulo, os detalhes do processo significam muito quando apoiadas à sensibilidade e experiência do pesquisador na percepção daquela totalidade apresentada. O que por meio apenas de anotações, poderia comprometer a escolha da própria metodologia.

Diante disto, as entrevistas foram realizadas com nove docentes do DEI/CEPAE/UFG, que atuam diretamente com as crianças, são professoras referência de cada agrupamento e possuem especialização como uma formação mínima. Das nove docentes participantes, oito possuem graduação em pedagogia e uma em artes cênicas⁷. Dentre elas, quatro são concursadas e já estão na instituição a mais de 4 anos. As outras cinco docentes estavam contratadas por tempo determinado, de no máximo 2 anos. Além disso, três das concursadas possuem mestrado acadêmico ou profissional e uma das contratadas havia recentemente defendido sua dissertação de mestrado. É importante destacar ainda que algumas das professoras participantes desta pesquisa são membras ativas do Fórum Goiano de Educação Infantil, estão vinculadas a grupos de estudos dentro da universidade como o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), dentre outros grupos de pesquisa, portanto, estão

⁷ Essa docente, na época, foi remanejada do CEPAGE para o DEI, com a finalidade de completar o quadro de professores que estava com déficit no atendimento às crianças.

inseridas em um contexto que potencializa a atividade teórico-prático do conhecimento. As entrevistas foram agendadas previamente em horário oportuno a cada uma delas. No dia estabelecido, as entrevistas foram gravadas em áudio, para a transcrição posteriormente.

Em relação à análise documental, Lüdke e André (2004, p. 39) acreditam na possibilidade de construir dados a partir de “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. Sendo assim, no contexto escolar, os documentos oficiais da instituição podem indicar pressupostos que embasam as práticas cotidianas. Na perspectiva de Resende (2009, p. 91), “atrás de um projeto político-pedagógico ficam resgatadas a identidade da escola, sua intencionalidade e a revelação de seus compromissos” e norteia de muitas maneiras as práticas da instituição. Assim, a opção pela análise dos documentos da instituição é apontada por nós como uma alternativa a mais para reunir dados que possam melhor evidenciar as questões a serem discutidas na pesquisa. Portanto, foram analisados os planejamentos das atividades diárias, os planos de ação dos agrupamentos, os relatórios semanais e o documento titulado “Organização do Trabalho Pedagógico do Departamento de Educação Infantil” (OTP-DEI/CEPAE/UFG).

A utilização de análise documental, observação e entrevistas possibilitou uma estratégia denominada de triangulação como “um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou não uma asserção” (BORTONIRICARDO, 2008, p. 61). Assim, Flick (2009, p. 362), afirma que a “triangulação pode ser aplicada como abordagem para fundamentar ainda mais o conhecimento obtido”, dando mais consistência ao fenômeno pesquisado. O autor acrescenta ainda que “a triangulação supera as limitações de um método único por combinar métodos diferentes e dar-lhes igual relevância” (FLICK, 2009, p. 36), tornando a pesquisa mais produtiva.

A revisão da literatura foi adotada durante toda a pesquisa, de modo contínuo, para aprimorar a metodologia e as análises dos dados. Afinal, a investigação qualitativa pressupõe o constante processo de reflexão teórica, como aponta Flick (2009). Além disso, Yin (2015) afirma que o diálogo entre evidências e proposições teóricas precisa ser constante durante todo o estudo, inclusive no período de construção de dados em campo, possibilitando interpretar as informações obtidas e reorientar instrumentos e análises ou agregar mais dados para a investigação. Cabe ainda ressaltar que o processo de imersão na instituição, no que se refere a esta pesquisa, propriamente, durou cerca de

aproximadamente 6 meses, considerando todas as etapas. Foi assim que desenvolvemos e tecemos o caminho percorrido por este estudo.

2.2 A instituição campo de pesquisa – DEI/CEPAE/UFG

O interesse por pesquisar a criatividade nas práticas pedagógicas do DEI/CEPAE/UFG se justifica a partir de suas características organizacionais e pedagógicas que se diferencia do projeto padrão positivista de escolarização. O DEI é um espaço de educação infantil dentro da Universidade, isso por si só já o diferencia das demais instituições de educação infantil regidas pelo município. Além disso, o contato que obtive com o DEI, durante os últimos 5 anos, primeiro como estagiária do curso de Pedagogia, depois como bolsista de projeto de ensino e por último, como professora substituta contratada por tempo determinado, possibilitou um conhecimento mais aprofundado da instituição e da proposta pedagógica, se tornando uma oportunidade ímpar para a realização de uma investigação sobre as práticas pedagógicas criativas realizadas na instituição.

Optamos por apresentar a instituição campo desta pesquisa, neste segundo capítulo. Portanto, com base nas observações, entrevistas, documentos institucionais e considerando também a vivência de alguns anos de trabalho e contato com o DEI/CEPAE/UFG, a seguir apresentamos o histórico e constituição da instituição, bem como a organização curricular e a proposta pedagógica, contemplando por fim a organização do tempo e espaço, ou seja, a rotina do DEI/CEPA/UFG.

2.2.1 Histórico e Constituição

O DEI/CEPAE/UFG surge, inicialmente, como creche na Universidade, em 1989, fruto de movimentos sociais da década de 70, momento em que se efetivou a expansão destas instituições no país, decorrente da conquista do direito de creche no local de trabalho. Com o objetivo de atender os filhos da comunidade universitária, a Creche da Universidade Federal de Goiás (CRECHE/UFG), se estabeleceu integrada como uma política social e vinculada a um caráter assistencialista. Desse modo, continham em seu quadro de servidores, profissionais da enfermagem, assistentes administrativos e técnicos em assuntos educacionais.

Com o passar dos anos, e com as conquistas legais da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9394/96) que reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, a CRECHE/UFG aos poucos foi se reconfigurando quanto à organização do seu trabalho pedagógico e institucional; à composição do seu quadro profissional; e às possibilidades de atuação no interior da Universidade. Com isso, os profissionais da saúde aos poucos, foram realocados em outros setores da UFG e profissionais da educação ganharam cada vez mais espaço na creche. Assim, a CRECHE/UFG se consolidou como espaço educativo e alcançou o início de um fortalecimento no que se refere à sua identidade universitária.

Respalda pela Constituição Federal – CF (1988), a creche no interior da Universidade, desenvolve papel institucional para além do que é definido por lei para a Educação Infantil pública no município. Isso envolve múltiplas possibilidades de atuação na sociedade e, portanto, em 2001, foi implementado na CRECHE/UFG o estágio curricular não obrigatório para algumas licenciaturas vinculadas à UFG, com o objetivo de dar sustentação às atividades de cuidado e educação desenvolvidas junto às crianças, sobretudo devido ao déficit no quadro de pessoal efetivo. Entretanto, foi apenas no ano de 2006, que a CRECHE/UFG se inseriu, de fato, nas atividades acadêmicas e se firmou como efetivo campo de estágio, de observação, de pesquisa e de desenvolvimento de práticas pedagógicas para os estágios curriculares obrigatórios dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Educação Física.

De acordo com o documento institucional, foi após importantes debates junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), e às famílias da comunidade universitária, referente à resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação⁸ em conformidade com a Resolução CONSUNI 04/2013⁹, em janeiro de 2013, é que a CRECHE/UFG passou a se chamar Unidade de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (UEI/CEPAE/UFG). Constituiu-se, assim, como órgão suplementar do CEPAE/UFG, com a vantagem de atender além da comunidade universitária, a comunidade em geral por meio de sorteio público, considerando a universalização do atendimento como reconhecimento

⁸ Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação fixa as normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.

⁹ Resolução CONSUNI 04/2013 cria e integra ao Sistema Federal de Ensino a Unidade de Educação Infantil da UFG,

do direito subjetivo de todas as crianças a pleitear uma vaga na Educação Infantil, mediante o desejo das famílias. Outra vantagem foi a viabilização de maior autonomia da Unidade, portanto, foi elaborado um regimento interno a partir das mudanças na estrutura administrativa e foi reformulado o Projeto Político Pedagógico considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05/2009).

A vinculação ao CEPAE/UFG, como órgão suplementar, possibilitou avanços, mas também alguns limites, como a impossibilidade de contratação de professores efetivos, para a formação de um quadro de pessoal permanente com a finalidade de garantir o funcionamento pleno da instituição. No intuito de superar essa e outras demandas que limitavam a atuação da Unidade, de acordo com documento institucional, novas discussões surgiram em pauta, sobre a possibilidade da UEI/CEPAE/UFG vir a se tornar um departamento do CEPAE/UFG. As ideias foram avançando e tomando consistência, durante o ano de 2013 e parte de 2014, enquanto o CEPAE/UFG discutia o seu novo regimento. Com a aprovação do Regimento do CEPAE/UFG¹⁰, pelo Conselho Universitário Da Universidade Federal De Goiás, em 20 de agosto de 2014, a UEI/CEPAE/UFG passou a se constituir enquanto um Departamento de Ensino de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (DEI/CEPAE/UFG), consolidando-se naquele espaço como departamento da primeira fase da educação básica. Mediante isso, as crianças matriculadas no DEI/CEPAE/UFG adquiriram o direito ao acesso direto aos anos iniciais do ensino fundamental no CEPAE/UFG, sem a necessidade de passarem por novo sorteio.

O DEI/CEPAE/UFG atualmente busca fazer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão em consonância com os objetivos da Universidade, consolidando assim seu papel e identidade acadêmica. Para Santos, Silva e Ferreira (2016)

É nítido que as instituições de educação infantil no interior da Universidade Pública representam um lugar que difere, no sentido organizacional e em outros inúmeros aspectos, das instituições públicas municipais e das instituições pertencentes à iniciativa privada de atendimento à criança. As particularidades das Unidades de educação infantil nas Universidades podem ser percebidas por encontrarem-se intrinsecamente envolvidas em um lócus essencialmente caracterizado como produtor de conhecimento, pela atuação profissional decorrente que exige a atuação para além do ensino, mas assume a pesquisa e a extensão como indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho docente, e ainda por indicar a possibilidade de constituir-se como instituição que produz conhecimento em seu campo de atuação. (p. 12)

¹⁰ Link para acesso ao regimento do CEPAE/UFG. https://cepae.ufg.br/up/80/o/Resolucao_32_-_Regimento_do_CEPAE_-_2015.pdf

Neste sentido, o DEI/CEPAE/UFG de imediato já se difere de outros espaços de Educação Infantil diante do fato de estar inserida dentro da universidade pública, gratuita e de qualidade e de ser caracterizados como campo de pesquisa, formação e estudos sobre a criança, a infância e a Educação Infantil. Sua trajetória de quase trinta anos de história nos revela importantes contribuições na defesa dos direitos sociais da criança, da formação continuada e profissionalizante de professores de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses e de uma Educação Infantil preocupada com a formação integral da criança. Com isso, o DEI/CEPAE/UFG alcançou conquistas significativas em sua proposta de trabalho e é reconhecida como espaço referência em ensino e formação no que se refere à Educação Infantil. Sendo assim, e partindo do pressuposto de que o DEI/CEPAE/UFG é considerado uma instituição com indícios de criatividade (SUANNO, M.V.R. e FRANSCISCO, 2015), é que esta pesquisa pretende pensar a criatividade com base no pensamento complexo, transdisciplinar e no modo de sentipensar para responder à seguinte problemática: como/porque a criatividade se apresenta nas práticas pedagógicas do DEI/CEPAE/UFG?

2.2.2 Proposta pedagógica e organização curricular

O DEI/CEPAE/UFG não tem o seu próprio Projeto Político Pedagógico porque se caracteriza como um departamento de ensino do CEPAE/UFG, portanto, é norteado oficialmente pelo projeto político pedagógico do CEPAE/UFG. Entretanto, também possui um documento substancial intitulado “Organização do Trabalho Pedagógico” (OTP-DEI/CEPAE/UFG) que detalha a proposta pedagógica e apresenta a organização do trabalho realizado na instituição. Os referenciais pedagógicos e epistemológicos do DEI/CEPAE/UFG estão atrelados centralmente à teoria Histórico-Cultural. Esta base teórica traz a compreensão de que o desenvolvimento infantil ocorre na interação com o meio sociocultural, por meio de mediações realizadas por um adulto mais experiente e que podem ser oportunizadas (ou não) à criança em sua apropriação e produção da cultura humana, conforme destaca os estudos de Vygotsky (2001).

Partindo desta base, o DEI/CEPAE/UFG busca organizar diferentes situações e atividades com a intencionalidade de promover a interação sociocultural, porque acredita que assim haverá possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento entre os pares, considerando a mediação dos educadores. Para isto, são oportunizadas vivências que

integram diálogo, criatividade, corporeidade, múltiplas linguagens, dentre outros elementos e articulam saberes e conhecimentos em relação à sociedade, à natureza, ao homem, à vida.

Podemos afirmar que a criatividade é reconhecida na organização do trabalho pedagógico do DEI/CEPAE/UFG como um elemento importante, que agrega valor e qualidade na práxis pedagógica dos docentes, mediante a assertiva contida no documento da instituição de que o “processo histórico de reconhecimento do direito e da especificidade educacional da infância, legitimado nos textos legais e publicações, muito tem contribuído na defesa de práticas educacionais cada vez mais críticas e criativas” (OTP-DEI/CEPAE/UFG, 2019, p. 9). Além disso, o referencial teórico da instituição indica ainda que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pensamento, linguagem, sensibilidade, imaginação, intuição e cognição, integrados, promovem o desenvolvimento das habilidades criativas na criança (VYGOTSKY, 2001). Desse modo, encontramos também destacado nos planejamentos das áreas de conhecimento, dos planos de ação, bem como na fala das professoras em conversas informais e nas entrevistas, a criatividade tratada como objetivo específico a ser explorada, incentivada, favorecida, potencializada, promovida, instigada e desenvolvida dentro das atividades propostas.

Percebe-se ainda na fala das docentes, especialmente das professoras que trabalham há mais tempo na instituição, a preocupação em realizar práticas pedagógicas significativas e criativas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, em sua integralidade, além do cuidado no compromisso com a supervisão e contribuição na formação de estagiários da modalidade obrigatória e não obrigatória. Isso, nos chama a atenção para a proposta de ensino, pesquisa e extensão da Universidade, que se estende para o DEI/CEPAE/UFG devido à sua conjuntura histórica, e aparece evidente no documento OTP-DEI/CEPAE/UFG e também no cotidiano da instituição.

Nesse sentido, é possível visualizar durante a rotina, a presença quase que diária de estudantes, de diferentes cursos de graduação e até mesmo de pós-graduação, como foi o caso desta pesquisa, que observam, pesquisam e atuam pedagogicamente de maneira supervisionada. Com isso, existe um esforço por parte da instituição, representada pelas docentes, em repensarem suas práticas, avaliando, discutindo coletivamente e buscando caminhos que possibilitem o aprimoramento do trabalho pedagógico realizado, de maneira que o processo de construção do saber aconteça em conjunto com as crianças e com os estudantes. Acreditamos que isso se deve, à consciência da responsabilidade social que

possuem enquanto professoras de um espaço educacional de referência em ensino e formação.

Dessa maneira, o ensino no DEI/CEPAE/UFG se caracteriza como um processo de construção do saber a partir da apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e é desenvolvido também por meio de projetos. Este ano o DEI/CEPAE/UFG desenvolveu quatro projetos de ensino: “Faz arte”; “Da semente à mesa”; “Brincar, interagir e integrar” e “Vivências em contação de histórias”. Os projetos de ensino tem se mostrado como uma alternativa de trabalho na Educação Infantil que permite a construção do conhecimento em sua totalidade, uma vez que de acordo com Hernández (1998) projeto de trabalho é um modo de organizar um currículo e as metodologias de ensino superando a fragmentação do conhecimento em disciplinas e pode ser realizada com a intencionalidade de pensar complexo (MORIN, 2000) e criar práxis complexa e transdisciplinar (SUANNO, M.V.R., 2013) promovendo, assim, uma formação para a vida.

Os projetos de ensino também oportunizam a participação, interação e integração da família junto ao ensino, uma importante parceria realizada entre o DEI/CEPAE/UFG e as famílias. Segundo o documento OTP–DEI/CEAPE/UFG um dos papéis da instituição é justamente o de criar meios e possibilidades de participação efetiva da família, construindo uma parceria segura e aberta para o diálogo, com confiança diante das propostas de trabalho, de modo que se possam sanar as curiosidades e dúvidas apresentadas, bem como compartilhar os sucessos e as dificuldades que o trabalho apresenta. Isso faz com que esta relação seja uma colaboração de mão dupla, e assim as famílias podem interagir e participar ativamente neste processo educativo de formação integral das crianças.

Entretanto, os momentos de parceria com as famílias não acontecem somente no âmbito dos projetos de ensino, mas também no diálogo diário de troca de informações na chegada e saída das crianças, nas reuniões de socialização dos conselhos avaliativos, em atividades de confraternização do calendário anual, como a festa da família e a festa junina, em rodas de conversa e formação com as famílias por meio dos projetos de extensão, e em reuniões coletivas e individuais que se fizerem necessárias durante o decorrer do ano. Assim, compreendemos que a instituição oportuniza diversos momentos para que a família esteja presente e ativa nos espaços do DEI/CEPAE/UFG.

O currículo do DEI/CEPAE/UFG é pautado na DCNEI (2009), e, portanto, é entendido como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os

saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (art. 3.º), com o objetivo de promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Nesse sentido, as atividades são realizadas a partir das necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, seus interesses e singularidades, considerando a relação de interação entre o brincar, o cuidar e o educar. Cabe aqui ressaltar ainda, que a autonomia do DEI/CEPAE/UFG, por estar inserido dentro de uma universidade, possibilita discutir questões sobre o currículo, por exemplo, com mais profundidade e com menos pressão da secretaria de educação. Por isso, enquanto as instituições municipais de educação infantil correm contra o tempo para se adequarem às novas normas da BNCC (2017), o DEI/CEPAE/UFG tem mantido seu currículo com base na DCNEI (2009) e buscado compreender os impactos dessa nova base na educação infantil.

Além dos projetos de trabalho, a organização curricular do DEI/CEPAE/UFG também se estrutura a partir de planos de ação específicos do grupo e por cinco áreas de conhecimento: Linguagem; Música; Jogos, Brinquedos e Brincadeiras; Artes e Ciências da Natureza e Geografia da Infância que orientam as atividades pedagógicas coletivas de área. As áreas de conhecimento se interligam, de maneira que uma perpassa a outra, dando a impressão muitas vezes de que determinada atividade é de música, sendo que na realidade foi proposta pela área de artes, por exemplo. Isso acontece porque a proposta pedagógica do DEI/CEPAE/UFG acredita que as áreas devem ser articuladas entre si, ampliando as possibilidades de organização, reorganização do pensamento e do conhecimento diante das atividades realizadas. Nesse sentido, as atividades de área rompem com a linearidade e a fragmentação do conhecimento quando os religa com a finalidade de conhecer o todo e de propor reorganizações e ressignificações (SUANNO, M.V.R, 2013). As atividades coletivas de área são diferentes para os turnos matutinos e vespertinos, para que não se repita a mesma atividade com as crianças que frequentam horário integral na instituição, assim, quando se tem artes pela manhã, por exemplo, a tarde se desenvolve uma atividade de outra área.

Cabe ainda ressaltar que o currículo do DEI/CEPAE/UFG respeita os princípios políticos, éticos e estéticos previstos na DCNEI (2009), bem como tem como eixos norteadores as brincadeiras e as interações para promover a ampliação do conhecimento por meio de experiências sensoriais, expressivas, afetivas, cognitivas, corporais, gestuais, plásticas, dramáticas e musicais, incluindo a linguagem oral e escrita, com o propósito de

incentivar a curiosidade, o encantamento, o questionamento, a criatividade das crianças em relação ao mundo, ao tempo, ao espaço, à natureza e à sociedade. Nesse sentido, a brincadeira é reconhecida nesta instituição como a principal atividade que impulsiona o desenvolvimento da criança e por isso deve ser norteadora do processo educacional (VIGOTSKY, 2001).

Diante disso, o DEI/CEPAE/UFG compreende a necessidade e importância da mediação pedagógica como elemento fundamental para nortear a intencionalidade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. Assim, realiza diferentes atividades ao longo do dia em que todos os agrupamentos participam juntos, com a intencionalidade de promover a interação entre crianças de diferentes idades e entre crianças e adultos de diferentes grupos. São elas: atividade de acolhida que acontece todos os dias no início do turno matutino, e um dos seus objetivos são acolher as crianças em sua chegada à instituição; atividades coletivas de área, acontecem duas vezes na semana em cada turno, uma das suas finalidades é de desenvolver os objetivos curriculares propostos pela área; e as atividades de integração, acontecem todos os dias, na interseção dos turnos, sendo um dos seus objetivos estimular a integração entre crianças e professoras dos diferentes turnos; E por fim, as atividades de grupo, acontecem apenas no próprio grupo, três vezes na semana, e fundamenta-se no plano de ação que é específico de cada agrupamento. Além destes momentos coletivos citados, existe também outras ocasiões que as crianças de diferentes agrupamentos se encontram na instituição, como por exemplo, durante a alimentação no refeitório, no banheiro, pois dois agrupamentos compartilham o mesmo banheiro, nos corredores da instituição no trânsito para as atividades, nas brincadeiras não-dirigidas no pátio, dentre outras situações.

O processo avaliativo no DEI/CEPAE/UFG se realiza com base nas DCNEI (2009) que propõe a avaliação sem objetivo de seleção, promoção ou classificação indicando que

Art. 10. As instituições de educação infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) (BRASIL, 2009, p. 18).

Neste sentido, a avaliação se caracteriza como contínua e processual sendo realizada por meio da observação diária e de registros semanais sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista o envolvimento das crianças, destacando as dificuldades e avanços alcançados na realização das atividades propostas, demonstrando uma prática sensível de observação cuidadosa para com a criança.

Dessa maneira, são desenvolvidos os seguintes instrumentos e processos de avaliação: roda de avaliação junto com as crianças, em que elas avaliam como foram as atividades realizadas no dia e também se autoavaliam quanto à participação, aprendizagens, dentre outros aspectos; relatórios semanais em que as docentes avaliam as atividades desenvolvidas por ela e a participação e envolvimento das crianças; conselho avaliativo semestral que aborda as aprendizagens e desenvolvimentos alcançados pela criança naquele semestre; avaliação do trabalho docente, realizadas semestralmente, momento em que os educadores reavaliam suas práticas.

Assim, a avaliação se faz importante porque compõe o processo da práxis pedagógica na medida em que integra planejamento intencional, prática das atividades e avaliação, em um exercício teórico-prático constante do conhecimento. Sendo assim, avaliar envolve múltiplas relações entre criança, educador, contexto, ambiente, realidade e interação e somente é possível de se realizar por meio da conscientização dos educadores a respeito do enriquecimento que a práxis provoca nas praticas pedagógicas da Educação Infantil.

É importante destacar um pouco mais sobre as reuniões de conselho avaliativo semestrais em que, na maioria das vezes, as famílias e as crianças participam juntas desse momento. Os professores compartilham com os pais como foi desenvolvido o projeto do semestre e as crianças participam desse processo, revivendo as experiências. Geralmente são apresentadas fotografias no projetor de imagens que contam toda a trajetória vivenciada pelas crianças e que envolve os pais em uma imersão nessas vivências. É nesse momento que os pais começam a associar diversas situações que ocorreram com os filhos em casa, e que são advindas das aprendizagens no DEI/CEPAE/UFG. Tive a oportunidade de vivenciar esses momentos enquanto professora na instituição e, muitos pais nos relatavam a satisfação de participaram dessas imersões, e o quão rico era para eles e para a relação com seus filhos.

Neste sentido, não se trata apenas de uma reunião de pais para dizer que o filho está aprendendo e desenvolvendo e entregar um relatório evidenciando isso. Tão pouco se

trata de uma reunião para entregar apenas produtos materiais produzidos pelas crianças no decorrer do processo. É um conselho avaliativo com uma reunião que vai além, pois olha com cuidado para o ser humano, envolve os pais no processo vivenciado pelos filhos dentro do DEI e constroem sentidos, significados, conexões. Trata-se de uma reunião que mostra para os pais o que é educar uma criança, o que é dialogar com a criança, o que é valorizar uma criança, para os pais entenderem porque a criança faz tantas perguntas, porque tem se demonstrado tão curiosa. Assim, os pais podem entender melhor esse mundo psíquico da criança. Uma reunião que é também oportunidade de formação para esses pais entenderem a infância que as suas crianças vivem e assim perceberem a escola com outros olhos, valorizando-a.

Contudo, o ensino no DEI/CEPAE/UFG se realiza dentro do cumprimento de 8 horas, em relação ao período integral – com início às 8h e término às 17h, e de 5 horas em relação ao período parcial matutino – com início às 8h e término às 13h - e parcial vespertino – com início às 12h e término às 17h. Existem ainda, conforme observado e relatado pelas docentes, um rodízio no horário das professoras, uma conquista recente e importante do DEI/CEPAE/UFG, na medida em que favorece melhores condições de trabalho e ensino. Dessa maneira, elas se organizam entre si com escalas intercaladas, de acordo com as necessidades e dentro dos seguintes horários de trabalho estabelecidos: Matutino - das 8h às 12h: 30min e das 08h: 30min às 13h; e Vespertino – das 12h às 16: 30min e das 12: 30min às 17h.

Atualmente, o DEI/CEPAE/UFG recebe crianças da comunidade geral via sorteio de vagas e se organiza em relação ao atendimento das crianças por meio de cinco agrupamentos, em cada turno e de acordo com a idade. Dispostos da seguinte maneira: Grupo I - com crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses, denominado também como grupo Arara e atende 6 crianças; Grupo II – com crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses, denominado também como grupo Lobo-Guará e atende 12 crianças; Grupo III – com crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses, denominado também como grupo Tatu-Bolinha e atende 15 crianças; Grupo IV – com crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses, denominado também como grupo Jacaré e atende 15 crianças; e o Grupo V – com crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses, denominado também como grupo Dinossauro e atende 15 crianças.

Aproximadamente 50% das crianças de cada grupo são matriculadas na modalidade integral e os outros 50% matriculadas no turno matutino e vespertino. Sendo assim, pegando como exemplo o grupo Dinossauro, temos: 7 crianças que são integrais, 8

crianças parciais matutino e 8 parciais vespertino, totalizando 15 crianças matriculadas em cada turno. Dessa maneira, o DEI/CEPAE/UFG possui capacidade máxima no atendimento de 93 crianças entre integrais e parciais.

Os nomes dados aos agrupamentos nos remetem a alguns fatos importantes da instituição que cabem aqui serem ressaltados e discutidos. Segundo o relato das docentes, os agrupamentos receberam estes nomes de animais, em razão de um projeto realizado juntamente com as crianças, anos atrás, época em que a instituição era denominada UEI/CEPAE/UFG e atendia bebês a partir dos 3 meses e crianças até os 4 anos e 11 meses de idade. Assim, cinco animais foram eleitos por meio de votação pelas crianças para representarem os cinco agrupamentos, ficando, inicialmente, assim: Beija-Flor – Berçário; Arara – Grupo I; Lobo-Guará – Grupo II, Tatu-Bolinha – Grupo III e Jacaré (do-papo-amarelo) – Grupo IV.

No entanto, a UEI/CEPAE/UFG não atendia a Educação Infantil completa, ou seja, creche e pré-escola para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, devido à infraestrutura física e de pessoal deficitária, e isso continuou quando a instituição se transformou em DEI/CEPAE/UFG, só que de uma maneira diferente. O DEI/CEPAE/UFG optou por deixar de atender ao berçário para conseguir atender às crianças de 5 anos e 11 meses, mediante o fato de que estas poderiam dar seguimento direto aos anos iniciais do ensino fundamental I no CEPAE/UFG sem prejuízos e transtornos de diferentes aspectos. Outro fator é que antes, as crianças ficavam esperando um ano, sem acesso a pré-escola ou muitas vezes matriculavam-se no município quando conseguiam vaga e era o desejo da família, para só depois retornarem novamente para a sua vaga de direito no CEPAE/UFG. Diante disso, percebe-se que a instituição ainda encontra dificuldades para garantir o direito social das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

Deste modo, com a inserção do novo agrupamento de 5 anos, houve a necessidade de um nome para representar o Grupo V, entretanto, as crianças já estavam inseridas em outro contexto e seguir com a proposta de nome dos animais do cerrado já não fazia o menor sentido. Naquele ano de inserção do novo grupo, segundo as docentes, o Dinossauro foi um animal evidenciado em algumas atividades da instituição devido à temática trabalhada com o grupo sobre a Origem do Planeta Terra. Mediante isso, as crianças do grupo escolheram o dinossauro como o animal representante. Vale destacar a consideração de outros aspectos, como a identificação que as crianças realizaram das características de um animal grande, forte e feroz na associação com o grupo de crianças

maiores do DEI, portanto, mais fortes, podendo ser também mais ferozes. Dessa maneira, chegamos então na atual organização, conforme citado anteriormente, Arara – Grupo I; Lobo-Guará – Grupo II, Tatu-Bolinha – Grupo III e Jacaré (do-papo-amarelo) – Grupo IV e Dinossauro – Grupo V.

Diante disso, cabe a reflexão de que o DEI/CEPAE/UFG mesmo inserido dentro do contexto da Universidade, portanto, portador de alguns privilégios em relação às demais instituições municipais de Educação Infantil pública, ainda tem muitos limites a superar, por exemplo, no que tange à oferta de atendimento a bebês de 0 a 1 ano de idade, uma vez que contribui significativamente na garantia do direito social à educação desta faixa etária. Isso leva ainda, à questão da infraestrutura física e de pessoal do departamento, de modo que a oferta para os bebês depende diretamente da ampliação e melhoria da reestruturação do espaço físico e do quadro de pessoal.

O DEI/CEPAE/UFG enquanto instituição de educação básica dentro da Universidade é regida também pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. Para Silva e Toschi (2017) o desenvolvimento desses também denominados pilares da Universidade, ocorrem concomitantemente, não sendo possível realizar ensino, separado de pesquisa e por sua vez, de extensão. Assim, segundo as autoras, a integração ensino-pesquisa-extensão ocorre quando o professor se descobre enquanto pesquisador e diante disso, fundamenta a sua prática pedagógica aprimorando-a cada vez mais, à medida que reflete acerca dela. Sendo assim, o professor pesquisa a sua própria prática de ensino produzindo conhecimento e estende esse conhecimento à comunidade. Diante disso, esclarecemos que esse tripé será explicado separadamente, apenas a título de compreensão de como se apresenta nos diferentes momentos do DEI, de maneira que temos a consciência de que esses pilares são indissociáveis. Assim, a seguir trataremos da pesquisa e extensão e no próximo subtópico, especificamente do ensino.

A pesquisa se caracteriza como o processo de materialização do saber a partir da produção de novos conhecimentos baseado em problemas emergentes da prática social. Assim, percebe-se que essa materialidade de pesquisa pelas docentes do DEI/CEPAE/UFG, proveniente dos pilares ensino-pesquisa-extensão, na maioria das vezes, se realizam no formato de relatos de experiências considerando os planos de ação desenvolvidos no agrupamento em que atuam e são apresentados em eventos sejam dentro do DEI ou fora dele. Ocorrem também algumas publicações em capítulos de livros e poucas produções de artigos científicos. Isso deriva, segundo as próprias docentes, da

intensa demanda de registros semanais necessários, como o planejamento semanal das atividades e o relatório semanal de avaliação das atividades e das crianças, bem como das reuniões de planejamento semanais do grupo e das reuniões quinzenais coletivas do turno, além de ausências por motivos de saúde, ausências para formação continuada e também de imprevistos que acontecem, o que acaba por sobrecarregar o coletivo de professores e dificultar um tempo de qualidade para a escrita.

No que diz respeito às atividades de extensão, elas são realizadas por meio de projetos que se desenvolvem durante o ano. Existem alguns projetos que acontecem todos os anos na instituição e outros que se renovam de acordo com a criação de novas propostas. Neste ano de 2019, o DEI/CEPAE/UFG realizou os seguintes projetos de extensão: “Reciclar, criar e brincar”; “Grupo de estudos e pesquisas sobre Educação Infantil – GEPEI”; “Vem cantar com a gente!”; “Combate a violência sexual na infância”; “Roda de conversa: a transição da Educação Infantil para o ensino fundamental”; “Mostra literária: vivências na literatura infantil” e o “II Seminário de Estágio do Departamento de Educação Infantil”, sendo que apenas os dois últimos foram também realizados no ano anterior. Os projetos de extensão são importantes para promover um desenvolvimento social, e se realizam na medida em que propõe ações junto à comunidade e possibilita o compartilhamento, com o público externo, do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos na instituição. Não conseguimos acompanhar presencialmente nenhum projeto de extensão, devido aos dias reservados pela instituição para as observações desta pesquisa, não coincidirem com o dia de realização desses projetos.

Cada agrupamento de crianças é constituído por um professor efetivo ou substituto que é o educador referência do grupo, um professor bolsista do projeto de ensino “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil” e um estagiário do estágio não obrigatório. Entretanto, este ano, devido à licença para formação em doutorado de três professoras efetivas e a impossibilidade de contratação de mais professores para substituição, o Grupo II (Lobo-Guará) do matutino trabalhou durante quase todo o ano em conjunto com o Grupo I (Arara). A equipe pedagógica do DEI/CEPAE/UFG se encontra, atualmente, com quatro professoras substitutas, uma professora Técnica em Assuntos Educacionais e cinco professoras efetivas da carreira de Educação Básica Técnica e Tecnológica, sendo que, duas das professoras efetivas, assumiram as funções de coordenadora pedagógica e apoio pedagógico. Este quadro se deve, primeiramente, à ausência de pessoal, ou seja, de servidores públicos efetivos na instituição, o que abre espaço para contratos de

substituições diante das demandas de formação e qualificação deste professorado. Além disso, conta com projeto de ensino “Práticas Pedagógicas na Educação Infantil” que oferece bolsas para professores já formados para completar a equipe e conseguir oferecer o atendimento às crianças. Ademais destes profissionais, a equipe conta com alunos do estágio curricular não obrigatório (30h) dos cursos da UFG de Artes Cênicas e Visuais, Educação Física, Letras, Pedagogia e Psicologia. O DEI/CEPAE/UFG conta também com a equipe da secretaria, da nutrição e cozinha, e a equipe de apoio com serviços de higienização, portaria e jardinagem.

Podemos pensar que, para conseguir que a instituição tenha condições de atendimento às crianças, se faz necessário um quadro mínimo de 12 docentes, de modo que ficassem assim dispostos: 5 docentes no matutino, 5 no vespertino, 1 na coordenação e 1 no apoio pedagógico. Entretanto, o DEI/CEPAE/UFG conta com apenas 9 docentes servidoras públicas efetivas, fazendo-se necessário a contratação de 3 professores substitutos de 2 em 2 anos, que é o prazo máximo autorizado por lei para contratos temporários, para que, de fato, consiga funcionar. Contudo, no ano de 2018, o DEI/CEPAE/UFG enquanto departamento de ensino do CEPAE/UFG conquistou três vagas para professores efetivos e, então, abriu um concurso público. Devido a algumas questões jurídicas, permaneceu em trâmite por cerca de um ano e meio. Até que em dezembro deste ano, foi publicada a nomeação no diário oficial da união das três novas docentes efetivas aprovadas no concurso. Portanto, considerando esse avanço, o DEI/CEPAE/UFG termina 2019 com um cenário mais próspero e desafiador para o ano de 2020.

2.2.3 A rotina – organização do tempo e espaço

A rotina no Departamento de Educação Infantil se caracteriza pela organização do tempo e do espaço, ela diz respeito ao ensino que compõe o tripé da Universidade. Assim, a rotina consiste em uma sequência de atividades planejadas que podem ser flexíveis considerando as necessidades das crianças. Burg (2012) acredita que “a rotina pode ser um instrumento construtivo para o desenvolvimento da criança, desde que seja planejada para que a criança possa ser independente e autônoma.” (p. 89). Diante disso, a rotina é considerada importante, na medida em que favorece aprendizagens, situam crianças e professores no tempo e espaço e representa um elemento essencial para o desenvolvimento das crianças. Além disso, o DEI/CEPAE/UFG acredita que a rotina deve oferecer

referência, segurança e organização, sem se contrapor ao pulsar, aos movimentos e ao prazer. De modo que se encontre o imprevisível, o extraordinário, para que uma surpresa possa acontecer, seja no momento da roda de conversa, de uma atividade coletiva ou de grupo, da alimentação no refeitório, ou da higienização no banheiro, enfim, muitas são as possibilidades de encantar e surpreender as crianças.

A rotina do DEI/CEPAE/UFG se desenvolve em diferentes espaços, dentro e fora da instituição. De início, é relevante salientar que não existem salas específicas para cada grupo ficar conforme a organização de muitas instituições de Educação Infantil, e isso é um importante diferencial da instituição apontado pelas docentes durante as entrevistas. Dessa maneira, as professoras tem total autonomia para planejar as atividades pensando no espaço que melhor favoreça o desenvolvimento da prática pedagógica.

Atualmente, o DEI/CEPAE/UFG conta com uma sala de livros, organizada de maneira que as crianças possam livre acesso para leitura e apreciação da literatura infantil; uma sala de brinquedos, em que os brinquedos ficam expostos para usufruto das crianças nos momentos de brincadeiras livres; uma sala de artes, que contem armários com tintas, pincéis, telas para pintura, canetinhas, lápis de cores, massinhas, dentro outros materiais artísticos; dois refeitórios, sendo um grande e o outro pequeno, com mobiliário adequado para as crianças transitarem e se alimentarem com autonomia; uma sala de sono, com macas de dormir bem baixinhas, de maneira que a criança possa se levantar com segurança e respeitando suas necessidades de mobilização; três banheiros grandes, adequados para as crianças de acordo com as especificidades das faixas etárias; dois pátios ao ar livre, nomeados de pátio I e pátio II, com brinquedos grandes e pequenos, motocas, árvores e uma pequena piscina revestida no cimento; uma ludoteca, com jogos de lego, jogo da memória, dama, dominó, dentro outros tipos de jogos; um hall de entrada espaçoso, com um palco de madeira; um parquinho com escorregador, casinha, balanços e área verde extensa em volta com muitas árvores; e uma horta pequena.

Além disso, a parte externa ao DEI/CEPAE/UFG, que compõe o campus universitário possui lugares em que também é possível a utilização conforme agendamento planejado e antecipado, como: a biblioteca da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC/UFG), localizada em frente ao DEI; o Centro de Esportes da Faculdade de Educação Física e Dança (CE/FEFD/UFG), localizado um pouco mais distante, mas com facilidade e segurança de acesso; espaço multimídia e galerias de artes na Faculdade de Artes Visuais

(FAV/UFG), também bem próxima do DEI; o Cine UFG na Faculdade de Letras, dentre outras espaços externos de uso comum da comunidade universitária.

O dia no DEI/CEPAE/UFG se realiza com base em um tempo que respeita as especificidades de cada agrupamento de crianças e as necessidades de flexibilização do momento vivido. É possível perceber isso no cotidiano da instituição quando no momento do jantar no refeitório, não temos todos os grupos comendo juntos todos os dias, por exemplo. Dessa maneira, a rotina do dia começa as 08h:00m com a entrada das crianças, troca de informações com os pais e/ou responsáveis e a atividade de acolhida. Neste momento, os pais que assim desejam, participam com seus filhos da atividade de acolhida por alguns minutos, interagindo também com as demais crianças e adultos da instituição. As 08h:20m encerra-se o horário de entrada das crianças junto com os seus familiares e até as 08h:30m é a tolerância para a entrada de crianças. A partir deste horário as famílias não podem mais acompanhar as crianças dentro do departamento. Por volta das 08h:20m inicia-se a higienização das mãos para a colação que acontece as 08h:30m. Por volta das 08h:45m inicia-se a roda de conversa dos grupos. Este momento se configura como espaço de escuta e voz às crianças, bem como espaço de construção de diálogos, combinados, reflexões, críticas e socialização de ideias sobre as atividades que serão realizadas durante o dia. Segundo Corsino (2009) as rodas de conversa possibilitam ainda espaços de troca, sendo um convite às interações e descobertas, e trabalha diretamente com uma dimensão importante do desenvolvimento infantil que é a linguagem. A duração da roda de conversa não é fixada e varia de acordo com as especificidades biopsicossociais de cada faixa etária de crianças. Por volta das 09h:30m ocorre as atividades de grupo e/ou coletivas, pois no dia que acontece a atividade de grupo, não acontece a atividade coletiva e vice-versa. As 10h:00m é o banho dos bebês do grupo Arara que tem a particularidade de tomar banho no meio do turno. Enquanto isso os demais grupos realizam brincadeiras “livres”/não-dirigidas em algum espaço do departamento. As brincadeiras “livres” são assim designadas pelo fato de não serem dirigidas por um adulto, mas isso não quer dizer que não possam ser realizadas mediações pedagógicas durante essas brincadeiras, pelo contrário, este é um momento relevante para as mediações acontecerem quando um professor estiver interagindo com as crianças. As 10h:45m, fazem a higienização das mãos para o almoço e seguem para o refeitório ou para um espaço especial, caso a docente tenha planejado. Após o almoço, realizam a escovação e por volta das 11h:30m finalizam o turno com a roda de conversa sobre a avaliação do dia no DEI/CEPAE/UFG. Das 12h:00m as 13h:00m

acontecem as atividades de integração dos turnos. Neste momento, estão indo embora crianças do matutino e chegando crianças do vespertino, sendo que os integrais permanecem no DEI. Esse horário também é o momento em que as famílias estão presentes no DEI, buscando e deixando crianças, socializando repasses de informações com as professoras, e no caso dos pais dos integrais que optam fazer visitas no horário do almoço, este é o momento que adentram o departamento. Alguns pais acompanham os filhos integrais no banho e interagem nas brincadeiras. As 13h:00m os integrais que não tiveram visita dos pais tomam banho com o auxílio das professoras, e as 13h:30m todas as crianças fazem higienização das mãos para o lanche. As 14h:00m inicia-se a roda de conversa. O banho das crianças do grupo Arara se realiza por volta das 14h:30h, no meio do turno, da mesma maneira que acontece pela manhã. As 15h:00h ocorre as atividades de grupo e/ou coletivas. As brincadeiras “livres” ou não dirigidas por um adulto ocorrem de acordo com o tempo de cada agrupamento em sua organização específica. As 16h:00m as crianças higienizam as mãos para o jantar, e após comerem fazem a escovação. Em seguida, finaliza-se o turno com a roda de conversa/avaliação as 16h:30m. Por volta das 17h:00m encerra-se o turno integral e o vespertino. Importante lembrar, que não existe no DEI, uma hora do sono em que todas as crianças são forçadas a dormirem, esse momento acontece conforme a necessidade de cada criança, se estão com sono e querem dormir são levadas para a sala do sono e quando acordam retornam aos seus respectivos grupos. Com isso, finalizamos a apresentação da instituição campo desta pesquisa e a partir do estudo e reconhecimento do DEI/CEPAE/UFG em seus diferentes aspectos e no que se refere à organização do trabalho pedagógico.

CAPÍTULO III – MOVIMENTOS CRIATIVOS NO DEI/CEPAE/UFG

A partir dos pressupostos teóricos da complexidade, da transdisciplinaridade e do sentipensar, que fundamentam o conceito de criatividade proposto nesta pesquisa, desenvolvemos neste capítulo os seguintes objetivos específicos: descrever e analisar as práticas pedagógicas realizadas no DEI/CEPAE/UFG; desvelar práticas pedagógicas criativas na instituição pesquisa; com a finalidade de responder ao seguinte problema: como/porque a criatividade se apresenta nas práticas pedagógicas do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG?

Para isso, sistematizamos as análises a partir de episódios (EP) observados durante a rotina, registrados em diário de campo, bem como das entrevistas realizadas com as professoras¹¹, do planejamento de atividades e de ação dos agrupamentos, visando um estudo recursivo e dialógico. Consideramos que as práticas pedagógicas do DEI/CEPAE/UFG se realizam a partir da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, de modo que os diferentes momentos do dia possibilitam realizar o exercício da práxis. Com vistas ainda, a mediações pedagógicas que sejam significativas e criativas propiciando a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

Com isso, apresentamos a seguir 15 episódios, que foram selecionados de maneira que pudéssemos desvelar ao menos uma prática pedagógica criativa realizada em cada momento da rotina, no intuito de atingir o objetivo geral da pesquisa que é demonstrar como/porque a criatividade se apresenta nas práticas pedagógicas do DEI/CEPAE/UFG. Ressaltamos que a ordem dos episódios não condiz exatamente com a ordem da rotina, até porque a rotina do DEI é flexível e dinâmica. Assim, fazer a roda de avaliação antes ou depois da escovação, por exemplo, vai depender das necessidades e interesses de cada agrupamento. Salientamos ainda que, embora a busca e as tentativas sejam constantes em trabalhar a criatividade no DEI, observamos que não foram em todos os momentos e atividades descritas no diário de campo que as professoras conseguiram alcançar essa intencionalidade com as crianças. Portanto, selecionamos os momentos da rotina que mais conseguiram se aproximar do que é o foco desta pesquisa.

¹¹ Utilizamos pseudônimos para fazer referência às professoras e crianças.

3.1 Descrição e análises das práticas pedagógicas criativas do DEI/CEPAE/UFG

3.1.1 Episódio 1 (EPI)

Acolhida / Espaço: Parquinho (coletivo de crianças do DEI)

Professora Gueiroba: Bom dia, pessoal! A acolhida hoje será no parquinho, vamos todos pra lá brincar?

Crianças: Sim.

Pais, crianças e professoras se dirigiram para o parquinho. Lá os pais tiveram a oportunidade de trocar informações com as professoras, brincarem com seus filhos e também observá-los naquele ambiente. A professora se aproximou de uma criança que estava parada, em pé, de mãos dadas e conversando com sua mãe. A criança também observava as demais crianças brincar.

Professora Gueiroba: Oi, G! Tudo bem com você?

Criança: (balançou a cabeça afirmando que sim)

Professora Gueiroba: Vamos brincar? O V já chegou e está lá no escorregador brincando. Ele está em uma batalha muito difícil e precisando de reforço, você poderia nos ajudar?

Criança: (risos) Sim.

Olhou pra mãe se despedindo e saiu correndo em direção ao escorregador que V estava. Enquanto isso outras crianças chegavam e já se despediam rapidamente dos pais correndo para o parquinho (Diário de campo – registro de observação em 20/05/2019).

A acolhida é o primeiro momento da rotina do DEI/CEPAE/UFG, ou seja, é quando as crianças chegam à instituição. Assim, para os bebês e para as crianças recém-chegadas no departamento, geralmente, se trata de uma ocasião difícil por causa da separação e despedida dos pais. O choro, neste momento, é a maneira como a criança consegue reagir diante do fato de não ter mais os pais ao seu lado. Segundo uma das professoras entrevistadas, o choro pode acontecer durante alguns dias ou até alguns meses, o que varia de acordo com o tempo que cada criança precisa para vivenciar esse processo de ruptura, despedida e compreender que essa separação não é definitiva, mas momentânea. No caso das demais crianças, que não sentem mais a necessidade de chorar na separação, essa compreensão já foi internalizada e faz parte de um processo que agora é natural.

O parquinho é um lugar muito desejado pelas crianças do DEI. Isso é perceptível quando se anuncia a ida para este espaço e as crianças, prontamente, se dirigem a ele. As reações passam também pelos olhares para os demais colegas, cheios de entusiasmo e interesse. Iniciar o dia na instituição, começando já pela brincadeira no parquinho é uma

acolhida motivadora para algumas crianças, tanto que muitas vezes esquecem até de se despedirem dos pais, mas para outras crianças recém-chegadas, mesmo no parquinho, a acolhida pode não ser um momento tão bom assim.

Burg (2012) nos chama à reflexão sobre o que, de fato, é a acolhida e compreende que é a ação de receber a criança com preparação e agrado. A criança precisa ser recebida com atenção, consideração, afeto, para se sentir acolhida e segura naquele ambiente educacional. Isso faz parte de um processo de abertura para as relações e interações que ali ocorrem, pois quando somos bem acolhidos aonde vamos, nos sentimos seguros e dispostos, esperando o melhor do ambiente e das pessoas.

Neste sentido, pensando na perspectiva complexa e transdisciplinar, um momento de acolhida envolve emoções, intuição, sinergia, comunicação, interação, diálogo e integração como elementos que podem propiciar situações fecundas e criativas. No caso do EP1, uma criança que chega e não se sente a vontade para sair de perto da mãe, precisa ser acolhida e integrada ao novo ambiente. Moraes e Torre (2004) acreditam que as emoções são dinâmicas relacionais e se expressão com todo o corpo. Assim, chegar a um espaço educacional, não soltar a mão da mãe e estabelecer diálogo com ela, com o intuito de manter ali uma ligação, pode ser um sinal de que as emoções naquele momento não estão favoráveis de modo que a criança se sinta confortável a ficar no ambiente.

No EP1, a professora gueiroba observando a situação, faz uma leitura da expressão da criança - ficar parada ao lado da mãe, segurando sua mão e mantendo contato com ela. Isso lhe acende a intuição de que precisa se aproximar para iniciar um diálogo, comunicar-se com a criança para saber o que está acontecendo e para que possa então intervir de alguma maneira, caso seja necessário. E será essa maneira de intervir que poderá ou não ser criativa, que poderá ou não envolver a criança de imediato, estabelecendo uma relação ou não. Ao cumprimentar a criança e perguntar se ela está bem, a professora está valorizando a criança na sua dimensão subjetiva, de forma a considerá-la como um sujeito ativo, que constrói sua identidade pessoal e que é capaz de exprimir aquilo que sente e pensa. Mesmo que a criança ainda não tenha a fala desenvolvida e/ou seja um bebê, é interessante que a fala do educador seja direcionada inicialmente à criança ou ao bebê e não aos pais ou responsáveis que estão ali acompanhando-a. Assentindo com a cabeça que está tudo bem, a criança dá margem para o início de uma integração por parte do educador. Então a professora estabelece o diálogo dizendo que um colega dele já chegou à instituição, todavia, isso por si só pode não bastar, visto que a criança pode estar

vendo o outro colega brincando de longe, o que seria óbvio para ele. É necessário que a professora vá além e seja criativa na sua interação com a criança, buscando provocar um movimento e então ela diz que o colega está em uma batalha difícil e que precisa de ajuda, ou seja, a professora ativa o campo da imaginação e da criatividade e consegue atingir as emoções da criança com a sinergia criada naquela situação, de modo que a criança se sente confortável para soltar a mão da sua mãe e de fato iniciar o seu dia na instituição, aberto e receptivo às propostas do dia. É interessante ressaltar que existem diferentes fatores que vão facilitar ou dificultar esse processo, dessa maneira, são infinitas as possibilidades de acolhimento de uma criança, principalmente no que se refere a um acolhimento criativo.

Esse processo de acolhimento ocorre mais diretamente com algumas crianças e indiretamente com outras, pois a maioria já consegue chegar e realizar a despedida sem uma intervenção do professor, demonstrando autonomia e segurança no local onde está, conforme também aconteceu no EP1. Contudo, as interações no acolhimento não se limitam simplesmente a esse processo de intervenção. Foi observado que as educadoras brincam com as crianças no momento da acolhida, interagem nas brincadeiras, ouvem as crianças em suas necessidades, dialogam, representam personagens assustadores para brincar com as crianças, como por exemplo, presenciamos uma professora no papel de uma bruxa, de um lobo mau, dentre outras brincadeiras e interações.

O episódio 1 (EP1) apesar de aparentemente simples, carrega significados e nos deixa em alerta para os detalhes que podem fazer toda a diferença para compreender que a criatividade não está nas coisas e ideias mirabolantes, mas sim naquilo que é diferente, novo, motivador. A professora gueiroba não escreveu explicitamente no planejamento que iria agir de forma criativa em situações que surgissem na acolhida e nem colocou quais seriam suas ações no barquinho para interagir com as crianças, mas estava completamente consciente de como funciona o momento da acolhida, o quanto esta atividade é importante para o decorrer do dia e o que ela precisa fazer quando vivência situações desse tipo. Diante disso, ela estava preparada, ou seja, dentro de condições favoráveis, de modo que conseguiu enquanto pessoa expressar sua vontade e decisão em ser criativa (SUANNO, J.H., 2013), fazendo com que aquele processo, isto é, a estratégia, fosse agradável e diferente e que gerasse um produto ou um resultado, que foi a integração da criança ao ambiente educacional.

Segundo o documento Organização do Trabalho Pedagógico do Departamento de Educação Infantil a acolhida tem o

objetivo de reunir o coletivo de crianças e professores para possibilitar interações e brincadeiras de forma intencional. As acolhidas são planejadas e avaliadas coletivamente durante as reuniões de planejamento realizadas quinzenalmente pelos professores (OTP-DEI/CEPAE/UFG, 2019, p. 33 e 34).

Assim, percebe-se que no EP1 este objetivo é contemplado. Além disso, é mencionado que “o momento da acolhida no Departamento de Educação Infantil é considerado de extrema importância na relação família e instituição” (OTP-DEI/CEPAE/UFG, 2019, p.108), justamente porque possibilita a reunião de professores, crianças e pais em um momento de brincadeira e interação dentro da instituição, fortalecendo assim os vínculos e relações.

Para além desses dois trechos do documento institucional citado, não encontramos mais referência à atividade de acolhida. Diante disso, consideramos que um momento tão rico da rotina, pode ser mais bem explorado na escrita documental, assim como o é na prática docente observada no EP1. A intencionalidade docente no acolhimento é essencial nesta atividade de acolhida e percebemos o seu alcance quando a criança foi integrada ao ambiente do DEI/CEPAE/UFG pela docente. Isso demonstra que o documento institucional aponta para um olhar ainda limitado sobre a acolhida. Já no que se refere à prática da docente, no EP1 é possível compreender uma visão ampliada da acolhida pela docente. No planejamento semanal da professora gueiroba, consta que a acolhida naquele dia seria no parquinho e que os professores responsáveis pela organização e planejamento da acolhida seriam os do agrupamento Arara-Lobo¹². Ou seja, não havia descrito no planejamento os objetivos deste momento específico da rotina, de maneira a evidenciar a intencionalidade daquela ação, mas apesar disso, percebemos no EP1 que a professora estava preparada para lidar com o momento. Nos demais planejamentos de outras professoras o mesmo foi constatado. Todavia, cabe questionar e refletir qual o valor de um planejamento que apenas informa a atividade a ser realizada e não contempla as intencionalidades do momento específico de acolhida no espaço do parquinho, por exemplo? Qual a função de um planejamento enquanto documentação escrita? Cumpre apenas a função de um papel burocrático a ser registrado e entregue para a instituição ou se trata de uma sistematização essencial para o aprimoramento da prática pedagógica?

¹² Como já mencionado no capítulo anterior, na apresentação da instituição, no início do ano letivo o grupo Lobo-Guará estava sem professor referência, portanto juntou-se ao grupo Arara até um novo educador chegar.

Pensando no viés da prática pedagógica, a não descrição de objetivos para a acolhida em seu planejamento, mesmo não sendo a professora responsável pelo planejamento da acolhida naquele dia, como observamos, não impediu que ela realizasse a integração da criança, entretanto, quando pensamos no viés da formação de professores, temos o planejamento como um documento importantíssimo no qual os estudantes da graduação tem acesso frequente e utilizam como referência para seus estudos. Além disso, o planejamento para Vasconcelos (2010) e Libâneo (1991) representa a intencionalidade pedagógica do professor e deve servir para refletir sobre a prática. Neste sentido, “[...] o planejamento é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da organização e coordenação em face de objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (LIBÂNEO, 1991, p. 221).

Para Ostetto (2000) o planejamento deve ser muito mais do que um papel preenchido, deve ser

[...] atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção (OSTETTO, 2000, p. 177).

Neste caso, fazer constar os objetivos da acolhida nesse documento sistematizado se torna pertinente e qualifica o trabalho realizado na instituição, seja na clareza do ensino, seja na construção da formação, pois considera que em todos os momentos da rotina existe uma intencionalidade. Para Moraes e Torre (2004) o planejamento é um constante movimento, deve ser flexível, considerar as incertezas e acolher o inesperado, superando as práticas engessadas. Além disso, pensar o planejamento nos faz refletir ainda, sobre o que é de fato o exercício da docência na Educação Infantil. De acordo com a professora babaçu

a prática pedagógica é o exercício da docência né, em seus diferentes momentos. Porque as pessoas tem a concepção da aula né, e as outras coisas elas não consideram como exercício da prática pedagógica. E a prática pedagógica permeia a rotina, ela é o fazer docente (**Professora Babaçu**).

Assim, a prática pedagógica perpassa também pela construção de planejamentos que sejam claros e que possibilite a compreensão em relação ao que será realizado, como será realizado e com qual intencionalidade será realizado. Desconsiderar um planejamento, atribuindo-lhe pouca importância ao documento escrito, é desconsiderar também o processo da práxis pedagógica. Outra questão que este trecho da professora babaçu nos remete é sobre a ideia soberana que se tem de aula dentro de uma sala, realizada em muitas instituições de Educação Infantil e que não acontece no DEI. Segundo J.H. Suanno (2016) precisamos de escolas que não perpetuem o modelo tradicional de ensino, que se resignifiquem em seus espaços. Essa escolha evidencia um rompimento no viés quadrado, padronizado e engessado de ensino com vistas a uma proposta diferenciada de educação, ou seja, uma possibilidade criativa de ensino, com experiências e vivências educacionais permeadas pela linguagem interativa. Além disso, outro fator que explica a superação dessa concepção de aula é o fato de os agrupamentos não possuírem salas específicas, podendo transitar por diferentes lugares da instituição para realizar as atividades diárias, porque considera os diferentes espaços da instituição como espaço fértil para a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança.

3.1.2 Episódio 2 (EP2)

Roda de Conversa / Espaço: Pátio I (crianças de 3 anos de idade)

A professora Babaçu organizou o espaço da roda no pátio I, dispondo um lençol grande no chão e reservando no banco ao lado, um preparo de copos descartáveis com mistura para fazer bolhas de sabão. As crianças se sentaram e a professora disse que a roda naquele dia seria de fazer bolinha de sabão. As crianças vibraram com a notícia. A professora cantou com as crianças a música bolinha de sabão, do grupo palavra cantada e propôs que as crianças tentassem cantar e fazer as bolhas ao mesmo tempo. A professora deixou a música tocando na caixinha de som durante a brincadeira. Fazendo as bolinhas de sabão as crianças iam conversando e interagindo umas com as outras.

Criança 1: Parece um suco isso. *(a mistura tinha uma cor amarela devido ao detergente amarelo)*

Criança 2: É mesmo, suco é amarelo.

Criança 3: É um suco de bolhas. *(as três crianças caíram na risada)*

Durante a brincadeira, o sabão estava acabando no copo de algumas crianças. Uma criança procurou a professora.

Criança 1: Não tô conseguindo fazer mais bolinha.

Professora Babaçu: A sua mistura acabou. Procura alguém pra dividir com você.

Criança 1: Você pode me dar um pouquinho?

Criança 2: Posso. *(e colocou um pouco no copo do colega)*

Vendo aquilo, outras crianças começaram a pedir e compartilhar suas misturas de modo que todos tivessem um pouquinho para continuarem brincando. Depois de um tempo...

Professora Babaçu: Quem gostou de fazer bolinha de sabão?

Crianças: Eu.

Professora Babaçu: O que vocês acham da gente guardar esse material de fazer bolinhas pra gente brincar outro dia de fazer bolinha colorida?

As crianças se olharam sorrindo e pulando, comemorando a ideia da professora (Diário de campo – registro de observação em 18/10/2019).

Esse episódio (EP2) retrata muitos aspectos importantes de uma educação criativa. A roda de conversa, por exemplo, conhecida conforme o RCNEI (1998) como um espaço privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias, foi vivenciado de maneira diferente neste dia. A professora propôs um momento com música e brincadeira e todas as crianças se envolveram e puderam trocar ideias e dialogar entre eles e também com a professora. A criança 1 fazendo as bolinhas de sabão pensava sobre aquela mistura amarela que fazia ser possível produzir uma bolha de sabão e então fez uma associação a um suco. A criança 2 concordou, ao compreender que existe suco amarelo, portanto, faz todo sentido o que o colega disse. A criança 3, foi além, usou a criatividade ao associar a ideia dos colegas com a proposta de bolha de sabão e disse algo que nunca haviam ouvido, algo novo e que divertiu os demais colegas, “é um suco de bolhas”. Isso demonstra o quanto a criança 3 estava se sentindo a vontade naquele momento, interagindo e estabelecendo conexões de saberes, construindo novos conceitos e significados, por meio da auto-organização dos pensamentos e envolvido por uma sinergia da ação propiciada. O ato de criar passa pela capacidade de compreender, seguido da capacidade de relacionar, ordenar, configurar e significar (OSTROWER, 1993), dessa maneira, o EP2 nos evidencia esse processo criativo nas interações entre as crianças.

O fato de ter acabado a mistura de sabão de algumas crianças, foi um problema que possibilitou uma mediação voltada para os valores humanos e sociais, quando, por exemplo, a professora sugeriu à criança procurar alguém que pudesse compartilhar um pouco de mistura com ela. Pensando os valores humanos e sociais, Torre (2012) acredita que promover valores como a solidariedade e a colaboração, ajuda a beneficiar a coletividade, em relação à convivência e o bem-estar com vistas a desenvolver também valores humanos pessoais, como autonomia, autoconfiança, liberdade com

responsabilidade, sendo esses pontos, fundamentais para uma educação criativa. Em entrevista, a professora babaçu relata que tem

escolhido trabalhar com a perspectiva da afetividade, da importância do outro, por isso eu falo que nós somos um grupo. A gente vive em uma sociedade bem contraditória né, individualismo extremo, mas de uma preocupação com a formação da solidariedade, do respeito ao outro e é isso que eu tento trabalhar, mas eu tenho que ir de uma forma mais contextualizada, por isso que eu tô fazendo o trabalho com as amigas. Porque eles são com amigas individualistas. E aí a gente tá trabalhando isso pra ver se amplia o repertório porque eu também estou fazendo um trabalho com obras de arte e eu li um texto muito bonito que fala que a gente trabalha com a obra de arte para ampliar o olhar, e eu tava vendo que tava muito reduzido os desenhos, as temáticas, então eu tô fazendo essa formação com eles, de ampliação do olhar, mas em uma perspectiva da afetividade, da solidariedade e aí esse grupo tem alguns vícios que eu tô tentando tirar, eles são solidários sem ser solidários. Eu quero ver o que aconteceu com o colega pra eu poder julgar. Eu não quero ver o que aconteceu com o colega pra eu compreender e ajudar (**Professora Babaçu**).

Diante disso, o EP2 demonstra que a professora agiu com intencionalidade já pensada e refletida anteriormente para o plano de ação, no exercício da sua práxis pedagógica. Com isso, as crianças puderam compartilhar mistura de sabão não só com aquele que é seu parceiro de brincadeira, mas também com as demais crianças do grupo, puderam exercitar o pedido de colaboração, bem como também uma resposta de colaboração percebendo o quanto assim, o grupo consegue realizar uma convivência mais harmônica e respeitosa.

A roda de conversa pode ser realizada de diferentes maneiras e para ser significativa e criativa precisa ser pensada a partir de uma concepção de linguagem que não seja reducionista e limitada, que não exclua possibilidades de ir além. Pensar a linguagem apenas como instrumento de/para comunicação e/ou como simples expressão do pensamento não basta para uma educação criativa. Segundo Moraes e Torre (2004) a interação linguística possibilita o sentir e o pensar ao mesmo tempo, pois são acopladas aos domínios cognitivos e moduladas pelas emoções, ou seja, é nesse fluir entrelaçado da linguagem que acontecem as aprendizagens. Portanto, uma linguagem concebida como lugar de interação entre sujeito falante e sujeito ouvinte, possibilita o trânsito de lugares por meio das inter(ações) que se estabelecem, de modo a criar um cenário em que o conhecimento é um percurso discutido, construído, dialogado e permeado por emoções. Nesse sentido, em uma perspectiva complexa e transdisciplinar acreditamos que a roda de

conversa criativa deve ser um espaço de linguagem interativa que abarca as múltiplas linguagens e que pode perpassar diferentes campos do saber tecendo uma rede de construção de conhecimentos e pensamentos também criativos.

Dessa maneira, compreendemos que trabalhar com as múltiplas linguagens quer dizer ir além da linguagem oral e escrita e compreender que a linguagem se realiza pelo processo de interação recorrente entre o corpo, os diferentes sujeitos e o meio sociocultural inserido. Assim, os olhares, os gestos, o toque, a fala, o canto, o desenho, a modelagem, a dramatização, a dança, os sons, as cores, os sabores, as texturas, os odores, o corpo, a pintura, a colagem, as imagens visuais e audiovisuais, dentre outras, constituem as múltiplas linguagens e podem estabelecer interligações criativas como podemos observar a seguir no EP3.

3.1.3 Episódio 3 (EP3)

Roda de Conversa / Espaço: “Cantinho da felicidade”¹³ (crianças de 4 anos)

A professora fez um cocô de massinha.

Professora Buriti: Pessoal, olha só o que eu fiz com a massinha...

Criança 1: Parece um cocô. (*risos das crianças*)

Professora Buriti: É isso mesmo. Eu fiz um cocô de massinha. Sabe porque? Porque precisamos falar de um assunto muito importante e necessário com o grupo. Quando nos alimentamos a comida é digerida pelo nosso corpo, separando as vitaminas e nutrientes que nos dão força pra ficar saudável do que não é tão bom e que pode ser “jogado fora” pelo nosso corpo. O cocô é o que precisa ser jogado fora. Todas as pessoas e até mesmo os animais fazem cocô e não precisamos ter vergonha disso.

Criança 2: Eu faço. Eu vou no banheiro fazer cocô.

Professora Buriti: Muito bem, fazer cocô e xixi é normal. Por isso, quando alguém estiver com vontade, fala com a professora, pedi pra ir ao banheiro e se precisar de ajuda para se limpar você vai ser ajudado e aos poucos vai conseguir se limpar sozinho. Combinado, pessoal?!

Crianças: Sim!

Professora Buriti: Então agora, faremos nossa roda de novidades com massinha. Cada um irá fazer algo com a massinha que te ajude a contar sobre sua novidade. Pode ser uma novidade que já aconteceu ou que ainda vai acontecer.

Um tempo depois, as crianças começaram a contar suas novidades.

Criança 1: Eu fiz um navio, olha.

Professora Buriti: Porque você fez um navio?

Criança 1: Não, eu vi o Titanic, o navio afundou.

¹³ “Cantinho da Felicidade” é um nome criado pelas docentes e crianças do DEI e corresponde ao canto do corredor próximo do refeitório.

Professora Buriti: Ah, sim. É um filme. Você viu o filme?

Criança 1: Sim.

Criança 2: É um filme de adulto.

Professora Buriti: Mas criança não precisa assistir só desenho. Tem filmes que adultos e crianças também podem assistir juntos. As poesias de Manoel de Barros não foi feita para crianças, mas a gente aprende elas aqui no DEI, não é mesmo?

Criança 3: Eu fiz um passarinho. É do Bernardo árvore.

Professora Buriti: Que legal. Qual é a novidade pra fazer o passarinho do Bernardo árvore?

Criança 3: Eu comprei um livro dele, do Manuel de Barros. Gosto muito do Bernardo árvore.

Professora Buriti: Muito bom!! Eu também gosto muito das poesias do Manoel de Barros.

Professora Buriti: E você, Be? O que fez?

Criança 4: Eu fiz um tubarão corcunda. É um peixe que eu vi no aquário. (Diário de campo – registro de observação em 17/06/2019)

Aqui temos outro episódio de roda de conversa. Neste caso (EP3), a professora trabalha com a massinha de modelar, para além da linguagem oral. Primeiro, a professora utiliza a massinha para tratar de um assunto, segundo ela, importante e necessário. Falar de cocô era uma necessidade do grupo percebida pela professora e fazer isso a partir de outro tipo de linguagem, foi mais interessante e divertido para as crianças. A professora foi criativa na sua forma de abordar o assunto, propiciando um clima descontraído e seguro para as crianças entenderem como se forma o cocô e que é normal colocá-lo para fora, porque faz parte de um processo biológico do ser humano, faz parte da vida de todas as pessoas e isso é também formação humana, formação para a vida (MORAES e TORRE, 2004).

Para além deste assunto, a roda de conversa também abordou a temática das novidades das crianças. Elas tiveram a oportunidade de relacionar suas novidades com a criação de uma modelagem que representasse o assunto. Uma atividade que estimulou a criatividade das crianças. A criança 3 demonstra uma relação ampla no seu processo de sentipensar, quando conecta uma aprendizagem marcante no DEI, referente à poesia do Bernardo-árvore -, com o compartilhamento de uma novidade, que diz respeito à ter adquirido o livro de poesias do Manuel de Barros, e ainda com a modelagem de um passarinho quando menciona parte da poesia em que Bernardo-arvore virou passarinho bateu asas e voou. Uma elaboração deste nível para um criança de 4 anos se caracteriza como um alcance profundo no desenvolvimento do seu pensamento.

As múltiplas linguagens não são somente trabalhadas nas rodas de conversa do DEI, mas acontece em diferentes momentos da rotina, principalmente porque contempla de

maneira fundamental todas as idades, mesmo não tendo a oralidade desenvolvida. Assim, são por meio também das múltiplas linguagens que as diferentes faixa etárias de crianças se comunicam, se expressam, interagem e vão ampliando seus repertórios de aprendizagens. A professora macaúba disse que teve uma surpresa com uma criança, dias atrás, “eu falei que na imagem era uma cobra e ela disse que poderia ser uma serpente também,” essa fala nos demonstra o quanto às experiências e vivências educacionais ofertadas à criança possibilita a ampliação de diferentes repertórios e faz com que a criança aprenda considerando diferentes olhares, pois é a partir do concreto, vivencial e particular que é possível se elevar em direção ao conceitual e teórico (MORAES e TORRE, 2004).

Não encontramos no documento OTP-DEI/CEPAE/UFG, referência teórica sobre as rodas de conversa, apenas menções superficiais como elemento que constitui a rotina da instituição. No planejamento do EP3 da roda de conversa, não encontramos os objetivos desta roda, ou seja, qual foi a intencionalidade desejada.

3.1.4 Episódio 4 (EP4)

Colação / Espaço: Refeitório (coletivo de crianças do DEI)

Professora Buriti: Vamos acalmar o corpo pra gente fazer nossa colação, pessoal? Então todo mundo pega aí sua viola pra gente começar. *(a professora fez o gesto tirando da cintura sua viola imaginária e começou a tocá-la e ao mesmo tempo cantar)*

Eu tirei um dó da minha viola / da minha viola eu tirei um dó / dormir é muito bom, é muito bom / é bom camarada (2x) / é bom, é bom, é bom.

Algumas crianças cantavam juntas, outras só observavam, outras faziam os gestos de tocar a viola e pater palmas imitando as demais professoras e a professora Buriti continuava...

Professora Buriti: Eu tirei um ré da minha viola / da minha viola eu tirei um ré / remar é muito bom, é muito bom / é bom camarada (2x) / é bom, é bom, é bom. Eu tirei um fá da minha viola / da minha viola eu tirei um fá / ixi, eu não lembro o fá, como que é o fá?

Criança 1: Fadinha *(risos das crianças)*

A professora atendeu a sugestão e continuou cantando.

Professora Buriti: Fadinha é muito bom, é muito bom / é bom camarada (2x) / é bom, é bom, é bom. Eu tirei um lá da minha viola / da minha viola eu tirei um lá / e o lá? Como é?

Criança 2: Laranja. *(risos das crianças)*

Professora Buriti: Laranja é muito bom, é muito bom / é bom camarada (2x) / é bom, é bom, é bom.

Continuou a música atendendo às sugestões e por fim chegou ao si.

Professora Buriti: Eu tirei um si da minha viola / da minha viola eu tirei um si / E o si?

Crianças: Silêncio.

Professora Buriti: Silêncio é muito bom, é muito bom / é bom camarada (2x) / é bom, é bom, é bom. (*Professores e crianças cantavam fazendo o sinal de silêncio com o dedo na boca, abaixando o tom de voz cada vez mais até finalizar a música todos em silêncio.*)

A Professora Buriti esperou alguns segundos e disse: Muito bem, pessoal!! (*Batendo palmas*) Agora vamos comer nossa fruta.
(Diário de campo – registro de observação em 27/05/2019)

Neste episódio (EP4) também podemos notar o trabalho com as múltiplas linguagens evidenciado nos episódios anteriores. Os bebês observam atentamente os movimentos das demais crianças de diferentes idades e das professoras, e aos poucos vão interagindo e se apropriando desses movimentos, gestos e oralidade propiciada. Além disso, o refeitório do DEI/CEPAE/UFG não é somente um lugar para realizar as refeições diárias, é um espaço para criar possibilidades de aprendizagem multidimensional, assim como todos os espaços do departamento. Para Morin (2000) considerar o ser humano multidimensional é compreender que ele é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. As práticas pedagógicas na Educação Infantil devem reconhecer esse caráter multidimensional para trabalhar com o conhecimento pertinente, e este por sua vez, deve enfrentar a complexidade para unir o que se encontra separada por meio das relações interdependentes, interativas e inter-retroativas.

A abertura que a professora Buriti faz, possibilitando a música ser ressignificada pelas próprias crianças, estimulando-as a pensarem diferentes palavras que começam com as sílabas iniciais do, re, mi, fa, sol, la, si, diz de uma prática pedagógica criativa, pois considera a autopoiese (MORAES e TORRE, 2004) das crianças, ou seja, a capacidade de auto-organização no processo de gerar a própria rede de conexões em um caráter complexo de conhecimento. Isso implica flexibilidade por parte da professora, para dar espaço a criações e não só reproduzir a música tal qual ela é conhecida.

3.1.5 Episódio 5 (EP5)

Brincadeira “livre” / Espaço: Pátio II (crianças de 3 anos)

O cavalinho upa upa, brinquedo inflável de sentar e pular como se estivesse cavalgando, estava murcho, ou seja, com pouco ar dentro, sem a capacidade de sustentar o formato do cavalo. Uma criança pediu para a professora encher para ela brincar. A professora disse que não tinha como encher naquele momento e acrescentou...

Professora Babaçu: Mas podemos usar como almofada. O que acha?

Vamos experimentar? (*A professora deitou o cavalinho e sentou em cima*)

Mais crianças se aproximaram, querendo vivenciar aquela experiência e a professora perguntava a elas o que sentiam ao sentar.

Criança 1: É difícil!

Criança 2: Eu quase caí!

Professora Babaçu: É difícil equilibrar para não cair né, eu também quase caí! (Diário de campo – registro de observação em 21/10/2019).

As crianças por várias vezes se revezaram na vivência achando desafiador manter o equilíbrio sentado no inflável e achando engraçado cair de propósito.

Neste episódio (EP5), a professora ao considerar o interesse da criança por aquele brinquedo, conseguiu dar sentido a ele, quando aparentemente não tinha nenhum. A professora poderia ter dito à criança que iria guardar o brinquedo pra poder enchê-lo depois, poderia dizer que não tinha como brincar com aquele brinquedo naquele momento, poderia falar pra criança procurar outro brinquedo, enfim, poderia ter limitado a interação da criança com aquele brinquedo em específico. E não foi isso o que aconteceu. A professora conseguiu visualizar outras possibilidades e promover a ampliação da imaginação e da criatividade sugerindo algo diferente, novo e útil.

Essa mediação pedagógica pode marcar na criança, significativa aprendizagem no que diz respeito à vivência de outras situações do tipo. Quando em uma próxima vez, essa mesma criança se deparar com a mesma situação de brinquedo, ela saberá que é possível pensar esse brinquedo, de maneira que ele possa assumir outro sentido e utilidade, que não apenas aquela original e primeiro. Isso pode também se estender ao âmbito das resoluções de problemas, quando a criança consegue pensar não apenas em uma única solução para um problema, mas em diferentes possibilidades. Moraes e Torre (2004) acreditam que a aprendizagem e o comportamento constituem-se no domínio das relações, isso significa que são expressões das interações vividas, das situações criadas anteriormente entre sujeito/meio/objeto/adulto. Por isso, a importância de gerar experiências de aprendizagem a partir de interesses da criança, como foi exemplificada no EP5.

A brincadeira “livre” ou conhecida também como brincadeira não-dirigida por um adulto se realiza no DEI/CEPAE/UFG diariamente. Barbosa, Alves e Martins (2011) ressaltam que são múltiplas as formas do brincar, o qual exige das crianças que se expressem em suas múltiplas linguagens, ou seja, que não seccionem nem hierarquizem as distintas linguagens, mas sim as potencializem ao usá-las em atos completos e complexos.

Isso não quer dizer que a criança brinca sozinha. Ela interage com outras crianças de diferentes agrupamentos, bem como com as professoras que estão à disposição nesse momento para a realização de mediações pedagógicas “emergenciais”. A emergência para Moraes e Torre (2004) é uma característica dos sistemas vivos e faz parte da vitalidade intrínseca dos processos auto-organizadores da vida. Isso quer dizer que, por exemplo, se em uma atividade dirigida pela professora, ela percebe que não conseguiu chegar com algumas crianças ao objetivo e intencionalidade desejada, as brincadeiras “livres” ou não dirigidas pelo adulto, são uma possibilidade que emerge para retomar esses objetivos. Podemos comprovar isso nesse trecho de entrevista com uma das professoras

Outra professora daqui me falou uma coisa interessante esses dias, ela disse que todo nosso movimento aqui é atividade, eu tô em atividade planejada com eles e eu vejo que foi uma atividade que talvez a criança não participou muito, mas naquela brincadeira livre que eu vou estar com eles eu já me aproximo mais e talvez o que eu não consegui naquela atividade eu consigo na brincadeira. Então assim, depois que ela falou isso para mim, bem no começo do semestre, eu falei isso é verdade. Todo o nosso movimento aqui é uma constante atividade, é um constante trabalho né, até nas brincadeiras que a gente fala que eles são livres, mas na verdade são brincadeiras que estamos ali junto com as crianças **(Professora Macaúba)**.

Dessa maneira, as brincadeiras “livres” são entendidas como momento de autonomia da criança na construção de suas próprias brincadeiras, ou seja, de sua ação no mundo. Compreendemos que essas construções se elaboram a partir dos aspectos multidimensionais e multirreferenciais da realidade (MORIN, 2000). Também podemos compreender o termo atividade, mencionada pela professora, como a ação docente, ou seja, como a prática pedagógica mediada, e que perpassa toda a rotina da instituição. Além disso, conforme entrevista com a professora buruti, ela compreende que as brincadeiras “livres” é também um momento importante para a criatividade ser desenvolvida, ou seja, no DEI/CEPAE/UFG a criatividade é estimulada de muitas maneiras e uma delas é

ofertando tempo para que a criança possa brincar sem que o adulto esteja ali dirigindo a brincadeira. Ali é um momento de criatividade incrível. Quando crianças interagem com crianças e surge muitos momentos assim, de criatividade, de expressão, com diferentes linguagens e construções **(Professora Buriti)**.

3.1.6 Episódio 6 (EP6)

Atividade de grupo/ Espaço: Ludoteca (crianças de 4 anos)

A professora apresentou o instrumento musical Ukulele para as crianças cantando a música “Ovelha Negra” da Rita Lee. Essa música já havia sido trabalhada com as crianças em atividade coletiva e juntamente com a contação da história “Maria vai com as outras”, uma ovelha chamada Maria que fazia tudo o que as demais ovelhas faziam. A professora problematizou sobre o que era o som e vivenciou com as crianças diferentes sons utilizando o corpo. Bateram palmas, bateram os pés, fizeram barulhos com a boca, com as mãos ao estalar os dedos e disse.

Professora Buriti: Escuta, o barulho é som! E som organizado é uma música.

A professora pediu para as crianças pegarem um instrumento musical que estava separado ao lado (tambores, pandeiros, chocalhos, triângulos) para que pudessem produzir um som organizado a partir do ritmo dado por ela. A professora mostrava o tempo das batidas.

Uma criança não se interessou pelos instrumentos que estavam disponíveis e disse que ia ser aquele que fica na frente fazendo movimentos com as mãos para organizar a música. Os demais tocavam junto com ela, mas não conseguiam pegar o ritmo, produzindo bastante barulho.

Professora Buriti: Pediu pra parar, parou! Pessoal, será que estamos fazendo um som organizado? Quem acha que tá muito barulho e uma confusão de som?

Criança 1: Tá uma barulheira só. *(risos das crianças)*

Professora Buriti: Vamos então cantar e tocar uma música? Qual música vocês querem?

Criança 2: A música da baleia.

Professora Buriti: Vamos lá.

As crianças cantavam, outras tocavam, outras cantavam e dançavam... Escolheram outra música – alecrim dourado - e a professora observou uma criança que pegou dois lápis e estava batendo um no outro.

Professora Buriti: Olha pessoal! Ele está fazendo som com dois lápis, que bacana! Também podemos usar objetos pra fazer som.

Em seguida, a criança usou os lápis para reger o grupo.

Professora Buriti: Muito bem! Também pode servir como batuta do maestro para reger a orquestra, legal.

As crianças começaram a se dispersar e se distrair com materiais da sala da ludoteca. A professora continuou tocando o Ukulele e chamou a atenção deles em ritmo musical.

Professora Buriti: A L tá fazendo outra coisa e não tá participando da atividade e o G foi fazer igual a Maria, maria vai com as outras, como vamos resolver esse problema? Grupo me responde, por favor? (Diário de campo – registro de observação em 27/05/2019).

As crianças riram da forma como a professora fez e voltaram bem depressa para próximo da professora. Neste momento ela convidou as crianças a pegar, tocar, sentir e

vivenciar o Ukulele com atenção e cuidado.

As atividades de grupo no DEI/CEPAE/UFG são desenvolvidas a partir de um plano de ação construído e elaborado de acordo com as necessidades de cada agrupamento, observadas durante as interações com as crianças. Neste EP6, a professora estabeleceu interligação da atividade de grupo com uma atividade coletiva de contação de história, realizada anteriormente e agregou a linguagem musical para realizar uma nova vivência educacional permeada pelo som, diferentes instrumentos e pelo corpo. A professora vivenciou com as crianças diferentes sons, abrindo espaço para o desenvolvimento criativo a partir da corporeidade. Assim, ela trabalhou mais de uma referência para a produção do som: o corpo e os instrumentos. Propiciar que as crianças peguem, toquem e sintam como são os instrumentos, oportuniza o pensar complexo diante daquele objeto. Segundo Moraes (2008) pensar complexo a corporeidade significa compreender que emoção, razão, sentimento e intuição são aspectos que o nosso corpo não separa. Deste modo, diante da função social e educacional do DEI de formação integral da criança (OTP-DEI/CEPAE/UFG, 2019), entendemos por meio das observações das práticas pedagógicas que a instituição tem buscado alcançar esse objetivo. Além disso, encontramos presente também na fala da docente Buriti quando afirma que é necessário

Primeiro compreender né, o que é a formação integral, que é compreender o sujeito não só como sujeito biológico, ele é um sujeito social, ele é um sujeito que tem uma vivência fora daqui, ele é um sujeito que sente, que tem emoções, que conversa, que fala, que tem vontade, é muito importante também entender isso, que a criança tem vontade que ela tem possibilidade de dizer não. Compreender a formação integral pra mim é isso. Pensar essa criança na integralidade dela mesma, por exemplo, em uma roda de conversa, saber o que ela fez, não só saber o que ela fez, mas como ela se sente sobre isso. Aspecto emocional, físico também, porque às vezes a emoção está muito atrelada ao físico, a criança sente um arrepio, a gente discutiu isso um dia, por quê? Será que é frio? Será que ela sentiu medo de alguma situação? **(Professora Buriti).**

A formação integral, portanto, transcende e integra dimensões múltiplas do ser humano, e se realiza em uma tessitura complexa de formação humana. Acreditamos que essa formação humana é uma formação para a vida (MORAES e TORRE, 2004). A mesma docente afirma ainda que

aprender a se alimentar com a colher é formação humana, aprender aquisição da linguagem é formação humana, você conhecer livros é formação humana. Hoje eu apresentei uma banda para as crianças, que eles tinham escutado a música “Ovelha Negra”, a gente trabalhou a questão da “maria vai com as outras”, e eu fui mostrar a Rita Lee, que às

vezes era longe do repertório, distante do repertório de algumas crianças. É também formação humana (**Professora Buriti**).

Concordamos com a professora buriti quando ela nos apresenta uma visão ampliada e complexa do que é formação humana. Percebemos que a ampliação do repertório das crianças é uma busca evidenciada nas falas de muitas professoras entrevistadas, bem como observada também em suas práticas pedagógicas. Elas acreditam que ampliar repertórios faz parte da formação humana, porque coloca a criança em contato com diferentes possibilidades de atuar na realidade. Um olhar que considere o multidimensional e multirreferencial a pensar diferentes realidades se mostra como condição favorável para uma educação criativa (SUANNO, J.H., 2013).

Outro exemplo de atuação na realidade foi dado pela professora buriti no relato de uma vivência educacional com as crianças a partir da literatura poética de Manoel de Barros conforme podemos acompanhar a seguir.

Outra coisa também, e essa foi experiência especificamente do meu grupo, foi a questão da escuta, a gente trabalhou a questão da poesia de Manoel de Barros, e a gente chegou a conclusão de que: Ah, vamos tentar fazer poesia. Vamos crianças? VAMOS!!, e eles fizeram desenhos de poesias e depois a gente abriu a escuta, a gente foi parar para escutar o que que era que elas tinham desenhado e a gente também primeiro explicou o que era poesia, apresentou várias poesia. Eu fiz uma poesia com eles, aí depois a gente foi para escuta, e quando a gente foi escutar, a gente viu que tinha tanta coisa delas para serem ditas. Uma criança escreveu: “Poesias são como árvores”. Outra criança escreveu: “Existem duas borboletas que antes eram distantes, e agora voam juntos no céu de borboletas”. São coisas assim, que a gente teve que parar para escutar o que eles tinham para dizer, porque eles ouviram o Manoel de Barros e conheceram as histórias e conheceram várias coisas. Outra criança falou: “A Bela e a Fera é igual Manoel de Barros, a Bela se transformou igual o Bernardo virou passarinho”. As ligações que eles fazem sabe, então é questão de escuta mesmo, de não... qual seria a palavra... de não subestimar a criança porque elas precisam de oportunidades para falar, pra fazer, e surge muitas coisas. O dia que a gente saiu no Campus também, da poesia das minúcias do Manoel de Barros, eles foram achar poesias no campus e eles acharam galhos e fizeram borboletas de galho, tinha uma poça de água e eles fizeram um rio, então isso oportuniza muito a criatividade, deixar a criança ser criança (**Professora Buriti**).

Ter o contato com a poesia, por intermédio da ampliação do repertório literário das crianças, propicia o desenvolvimento da criatividade, principalmente quando em conjunto se dá a liberdade e autonomia para que as crianças se expressem de diferentes maneiras. “Achar poesia no campus” não é uma atividade básica, necessita de uma

sensibilidade no olhar para as coisas, para a natureza, para a vida. Necessita de relações auto-organizadoras, retroativas e dialógicas diante do que é real, partindo de dimensões intersubjetivas dos sujeitos. Isto quer dizer que a nossa realidade não é unidimensional, mas sim multidimensional (MORIN, 2005). As dimensões intersubjetivas buscam romper com as dinâmicas lineares porque pressupõe que cada um pode enxergar um objeto de diferentes maneiras. Nesse sentido, cada criança acha a sua própria poesia na natureza, porque encontra uma realidade multidimensional, não linear.

Analisando o plano de ação deste agrupamento, em específico, que teve um encontro poético com Manuel de Barros e com a vida, encontramos descrito como objetivo geral “promover a criatividade e a liberdade expressiva e corporal através da literatura e do jogo simbólico”. Dessa maneira, existe uma intencionalidade importante neste trabalho realizado pela professora, de desenvolver a criatividade utilizando múltiplas linguagens, isso remete ao sentipensar em relação à poesia. Percebemos que a prática pedagógica desta professora valoriza a presença das emoções e propõe isso como vivência. Zwierewicz e Torre (2009) afirmam que muitos tipos de projetos e planejamentos são capazes de estimular a criatividade, o diálogo, a colaboração e a geração de novos conhecimentos, entretanto, a diferença da proposta complexa e transdisciplinar é a sua competência em trabalhar o ensino a partir da vida, buscando sentipensar o mundo, as experiências, e preocupando-se com o bem-estar das pessoas, da sociedade e da natureza. Observamos que a criatividade consta em todos os planos de ação das docentes do DEI/CEPAE/UFG, mas cada uma trabalha à sua maneira. Outro exemplo é o da professora babaçu quando explica a construção do seu planejamento com o agrupamento.

As minhas práticas pedagógicas eu tenho como eixo o plano de ação. [...] para o plano de ação do meu grupo eu pensei: vou usar a criatividade de Vygotsky. No livro imaginação e criatividade, ele fala lá que se a criança nunca viu um iglu, como que ela vai desenhar um iglu? a professora pode ir dando pista, é isso que eu estou tentando fazer, dar pistas. Então eu peguei isso. Eu tenho um livro que se chama ‘arte para crianças brasileiras’, e como eles tem pouco repertório, eu pensei: vou trabalhar vários pintores. O objetivo é ampliar repertório. E aí a gente vai vendo o que que vai ficando de cada um. E também não é só ampliar repertório, é eles entenderem que o desenho tem um planejamento. Então algumas reproduções que a gente faz eu falo: a gente vai pensar aqui o que vamos fazer... E aí eu penso e depois começo a ação, para eles entenderem o desenho. E já consegui perceber em uma criança, em uma atividade de fazer bandeirolas, que ela mostrava que ia fazer só isso aqui, só isso ali, demonstrando planejamento em seu desenho. Se eles conseguem planejar o desenho, eles conseguem planejar outras coisas. Tem outro livro também que se chama ‘iniciação de arte para crianças de zero a três anos’, que trabalha com diferentes materiais. E aí são esses três livros

que são as referências do plano de ação do meu grupo. Aí eu fiz uma tabela, compartilhei com a bolsista, dos pintores por semana. É assim que eu organizo o planejamento das atividades. As rodas, elas são planejadas de acordo com a necessidade do grupo, se eles estão com dificuldade de regras, faremos uma roda direcionada para as regras. Se estão com dificuldade em relação aos combinados, a roda será de combinados. E agora vamos também intensificar esse trabalho de amizade nas rodas para ver se eles conseguem ampliar as parcerias. E daqui a pouco vamos dividir eles e depois juntar, para ver se eles conseguem dividir as amizades. E a gente também vai trabalhar com a literatura para ver se dá outro foco de compreensão. Por que o teatro com eles não está surtindo tanto efeito. Já é a segunda peça que eles participam, a primeira eles compreenderam mais, agora essa de hoje, eles tiveram dificuldade de concentração. E é um grupo interessante porque eles não falam assim: não, eu não vou fazer. Eles fazem rápido para se verem livres. Então tem que pensar tudo isso para planejar. Tem coisas que eu penso que vai dar muito errado e dá muito certo, já tem coisas que eu penso que vai dar certo e eu saio daqui descabelada. Então é um grupo desafiador e as crianças vão mudando de perfil, elas vão dando saltos de desenvolvimento. Aí você pensa: vou planejar uma atividade para aquela criança em específico e aquela criança naquele dia não vai. Então é uma série de sutilezas e detalhes que compõem o planejamento (**Professora Babaçu**).

Esse relato da professora babaçu nos demonstra a tessitura complexa que envolve atividades que contemple o objetivo da formação integral da criança. A práxis pedagógica passa pela construção prática e teórica na interação conjunta entre professor e criança (BARBOSA, I.G., 2010). O planejamento do DEI compõe, conforme a professora babaçu destaca inúmeras sutilezas que um currículo padronizado e engessado não contempla e não alcança. Para a professora babaçu o DEI/CEPAE/UFG se diferencia de outros espaços de Educação Infantil, justamente, porque possui autonomia docente e curricular.

O diferencial do DEI são as atividades coletivas e a liberdade pedagógica. Desde que você não coloque a integridade física da criança em risco você pode fazer tudo o que a perspectiva teórica te permite. Então aqui, você não é um professor amarrado, eu não tenho um currículo engessado que eu tenho que cumprir. Eu sou uma professora que eu posso criar os meus currículos dentro do plano do grupo, que é o maior, do PPC da instituição e dentro da perspectiva teórica. Então eu sou uma professora que eu tenho uma liberdade muito grande, só isso já é um grande diferencial. Eu posso fazer meu planejamento do jeito que eu quiser. O meu relato eu posso mudar, eu posso mudar a rotina, o local das coisas, então, isso pra mim é o grande diferencial, talvez até mais que as próprias atividades em si que a gente realiza, porque ele é um desdobramento de uma coisa para outra (**Professora Babaçu**).

A atividade criativa neste caso, não tem início na criança, mas nos docentes, ou melhor, no caráter aberto da própria instituição que dá condições para que os processos,

produtos e pessoas se integrem e possam então potencializar a criatividade. Assim, o trabalho pedagógico do DEI/CEPAE/UFG pode ser cada vez mais aprimorado, quando as pessoas que ali atuam utilizam-se do autoconhecimento, como essencial no processo de avaliação da própria prática pedagógica.

Acredito que o autoconhecimento auxilia nas práticas pedagógicas porque o professor sabe dos seus limites, sabe até onde ele pode ir, sabe quais são as suas facilidades. Mas ser professor é uma coisa muito delicada, porque eu sei que eu não tenho habilidade pra fazer x atividade. Mas eu não posso não fazer essa atividade porque eu sei que eu não dou conta. Aí o professor tem que ser um estudioso. Se eu for fazer uma atividade que eu tenho dificuldade, eu tenho que estudar. Porque o professor é aquele que tem que saber mais do que a criança, então o professor não pode trabalhar na zona de conforto dele porque se não ele não faz o papel dele, que é emprestar os olhos para as crianças, de um olhar mais experiente. Então, o autoconhecimento ajuda, mas não deve ser um ponto de conforto dele. Saber quais são os meus limites é importante até quando eu vou falar com as crianças, pra pensar como eu vou falar, me conhecer pra saber que tem hora que eu tenho que beber água, porque tem criança que te tira do sério por uma coisinha que ele fala, e você naquele dia não dormiu bem, então você tem que ter esse autoconhecimento pra saber que não é ele, não é pessoal (**Professora Babaçu**).

A professora babaçu compreende a necessidade do autoconhecimento como elemento importante para avaliar o seu trabalho com as crianças. Para Morin (2000) a verdadeira racionalidade não é só crítica, mas também autocrítica, ou seja, é a capacidade de identificar insuficiências coletivas e também pessoais, individuais. Isso se relaciona à incerteza do conhecimento ou incerteza racional, quando não nos mantemos em vigilante autocrítica podemos cair na ilusão racionalizadora. Achar que estamos desempenhando um papel e não estamos de fato. Achar que estamos promovendo a criatividade e não estamos de fato. Por isso, realizar a práxis pedagógica, avaliar sua própria prática, rever conceitos e buscar novas estratégias fazem parte de um trabalho permanente do professor. Outra professora entrevistada destaca que

é bacana você ter essa autocrítica, porque só assim você consegue das próximas vezes agir de um jeito diferente e não ficar só seguindo, fazendo a mesma coisa e nunca parar, pensar nessa autoavaliação. Então acho que nesse sentido é muito importante, você se conhecer, saber os seus limites também, saber até onde você dá conta, saber os seus limites teóricos inclusive, porque isso é que vai fazer você pensar: Nossa, até aqui eu conheço, daqui pra frente eu não conheço, então o que que eu vou fazer? Então eu vou estudar. Esse foi o meu caso com as crianças, com a proposta da poesia. Conhecia o Manoel de Barros muito rasamente, mas pra gente poder se aprofundar, fui estudar Manoel de Barros. Tive que

saber até onde eu conseguia ir e qual era a minha limitação e eu tive que ir atrás de outras formas pra poder dar conta (**Professora Buriti**).

Nesse sentido, em uma educação criativa o autoconhecimento deve ser um grande aliado para nos mantermos em constante autocrítica e assim conseguir analisar com clareza o trabalho que estamos realizando. Conhecer e reconhecer a si mesmo e os problemas do mundo perpassa por articular, organizar e reorganizar os conhecimentos construídos (OSTROWER, 1993) e para isso é necessário reformar o pensamento. Em entrevista com a professora babaçu obtivemos uma fala relevante quando a docente afirma que para ela reformar o pensamento “é compreender que a educação é um campo em construção”. Se a educação está constantemente sendo construída, é possível então, olharmos diferente para ela, de maneira a quebrar o pensamento linear que impera e transformá-lo em pensamento circular. É possível então, perpassar por entre, através e além dos campos do conhecimento e interligar pensamentos até então separados.

3.1.7 Episódio 7 (EP7)

Banho / Espaço: Banheiro (crianças de 4 anos)

Professora Buriti: Já podem tirar a roupa suja e guardar na mochila, hein?!

Professora Buriti: Vou colocar uma música pra vocês relaxarem durante o banho. Quem gosta de ouvir música enquanto toma banho?

Criança 1: Eu!

Criança 2: Eu também!

Professora Buriti: Lê, acho que você se esqueceu de lavar as axilas... Já lavou o ânus e a vagina?

Criança 1: Falta as axilas e também os pés.

(Diário de campo – registro de observação em 27/05/2019)

O banho no DEI/CEPAE/UFG é um momento que as crianças integrais vivenciam todos os dias e ocorre no meio dos turnos. O banho não é concebido apenas como higiene pessoal, mas como momento de relaxar, refrescar e de sentir prazer. Além disso, em um banho planejado a criança brinca, aprende e constrói bons hábitos. No EP7 demonstra o quanto o banho além de relaxante pode também promover a autonomia das crianças. Uma música, por exemplo, envolve as crianças naquele momento do banho e faz com que elas se conectem com emoções agradáveis, de modo que o banho se torne mais interessante.

Neste episódio (EP7), as crianças organizam seus próprios objetos pessoais. Tiram a roupa suja, guardam nos saquinhos e depois na mochila. Separam a toalha e as roupas limpas para vestir após o banho. Lavam o corpo, os cabelos, enquanto a professora acompanha e interage com eles. Os banhos são coletivos, geralmente com três ou quatro crianças. As crianças interagem entre si e acabam por descobrir diferenças físicas entre meninos e meninas de maneira simples e natural, pois a malícia é entendida como algo que a criança aprende com o adulto e não como um comportamento próprio dela. Diante das diversidades étnicas, culturais e de gênero, Moraes e Torre (2004) afirma que construir um ambiente educacional amoroso é fundamental para sustentar as relações sociais pautada no princípio da alteridade. A consciência social, a consciência de si mesmo, no respeito a si e ao grupo são elementos importantes para que as crianças se sintam aceitas e legítimas em si mesmas.

Neste sentido, estes momentos de banho coletivo podem ser um momento rico para a aprendizagem. No EP7, por exemplo, a professora nomeia as partes do corpo com a criança de maneira que ela conheça e se familiarize com a anatomia humana. É interessante ressaltar que para cada faixa etária o banho acontece de maneira diferente porque envolve especificidades diferentes. A estrutura dos banheiros no DEI/CEPAE/UFG contempla banheiras para os bebês com bancadas e mesas de troca na altura ideal de trabalho para os professores; chuveiros com mangueirinha para as demais idades, vasos sanitários na altura adequada para cada faixa etária.

O banho pode acontecer em diversos lugares, a depender da temperatura do dia, do objetivo do banho e das necessidades da criança. Foram observados na instituição banhos de mangueira no pátio com as crianças da modalidade integral; banhos de piscina com todas as crianças como atividade coletiva, neste banho a proposta era conhecer o Rio da Almas, localizado na cidade de Pirenópolis; e banhos somente do agrupamento para refrescar o intenso calor após um passeio, por exemplo. Já o banho com os bebês acontecem pela manhã, no intervalo dos turnos e pela tarde, todos os dias e conforme a necessidade, pode ocorrer também mais vezes no dia. A mediação das docentes no banho com crianças de 1 ano a 3 anos também passa pela estímulo à autonomia e na promoção de um ambiente acolhedor respeitando os aspectos individuais de cada criança. Cada etapa é realizada considerando o tempo da criança e de maneira que ela se sinta segura e capaz de realizar aquela tarefa, principalmente ao ver os demais colegas também realizando. Organizar sua mochila e guarda-la no devido lugar, pendurar a toalha, se vestir, são alguns

dos hábitos trabalhados com essas crianças para que cada vez mais sejam capazes de desenvolverem a autonomia e serem capazes de enfrentar novos desafios. Segundo J.H. Suanno (2016) a autonomia é uma característica importante para o desenvolvimento da criatividade, visto que quando as pessoas acreditam em si mesmas, possuem coragem para tentar o que ainda não foi tentado, lidam bem com seus próprios erros e visualizam diferentes rotas. Assim, crianças ativas, que realizam ações sem medo ou receio, se sentem empoderadas e com a mente mais propícia a pensar, sentir, agir e criar.

3.1.8 Episódio 8 (EP8)

Banho / Espaço: Banheiro (crianças de 4 anos)

Criança 1: Não quero tomar banho.

Professora Buriti: Porque você não quer tomar banho?

Criança 1: Eu quero brincar.

Professora Buriti: Mas depois do banho você vai brincar.

Criança 1: Eu não quero porque eu não me sujei.

Professora Buriti: Mas você sabia que o banho não é só pra tirar sujeira? É também pra relaxar.

Criança 1: Eu sei.

Professora Buriti: Então no começo do turno da tarde você toma banho?

Criança 1: Sim.

Professora Buriti: Combinado, então. Vou avisar a professora da tarde. A criança saiu correndo para o pátio e outras duas ficaram para o banho. Durante o banho a professora se comunicava, interagindo e dialogando com as crianças.

Criança 2: Na água eu sou igual o Aquaman.

Professora Buriti: ah é? E o que ele faz?

Criança 2: Acalma os peixes.

Professora Buriti: Mas como ele consegue?

Criança 2: Ele é um super herói, é muito forte.

Professora Buriti: Ah, sim. Você gosta muito dele?

Criança 2: Sim

(Criança com frio ao sair do banho.)

Professora Buriti: Está friozinho né. Veste a roupa. O inverno está chegando.

Criança 3: Eu gosto do verão, gosto da neve também. Sabia que o irmão da neve é o gelo? Porque a neve é gelada e o gelo também

(Diário de campo – registro de observação em 17/06/2019).

O banho pode ser divertido ao invés de desagradável, isso vai depender das interações provocadas pelo docente. Compreendemos que propiciar um banho divertido envolve organizar uma prática pedagógica criativa para esse momento. No EP8 a criança não demonstra interesse pelo banho, tanto que afirma não se sentir suja para que seja

necessário o banho. Quando a professora buriti lhe pergunta se sabe que o banho também é bom para relaxar, a criança prontamente afirma que sim, ainda sem demonstrar vontade para o banho. A professora combina então outro momento para que o banho daquela criança aconteça, e ela responde positivamente ao combinado. Isso demonstra o quanto a rotina do DEI/CEPAE/UFG é flexível e o diálogo é uma forma de relação sólida e consolidada na instituição, de modo que ao se comunicar, interagir e dialogar, é possível chegar a denominadores comuns para ambos, professoras e crianças, e também dentro das possibilidades da instituição. Não se trata, portanto de fazer apenas o que a criança deseja, pelo contrário, é um momento importante de escutar a criança nos seus interesses e considera-los quando há possibilidades.

Moraes e Torre (2004) destaca uma atenção especial para situações que fomentem a criatividade, a autonomia e a criticidade, em relação a diferentes momentos do dia. Nesse sentido, a tematização do cotidiano como no EP8, de refletir sobre porque tomamos banho, a importância dele, oportuniza o conhecimento, a vivência de valores, em relação ao respeito, diálogo e combinados entre duas pessoas, além de possibilitar a criança ser ouvida em suas necessidades, estimulando a construção de relações autônomas e ativas e assim a criança possa expressar também suas vontades. No decorrer do EP8 percebemos interações entre docente e crianças, falam dos seus desenhos e super-heróis favoritos, fazem relações da temperatura do dia com outras informações e descobertas que desejam partilhar, percebe-se que as crianças ajudam umas às outras e adquirem hábitos de higiene com autonomia.

3.1.9 Episódio 9 (EP9)

Almoço / Espaço: Refeitório (coletivo de crianças do DEI)

Algumas crianças maiores entregaram os pratos e colheres para seus colegas que estavam sentados à mesa. A maioria das crianças começaram a se servir sozinhas, outras bem pequenas tiveram auxílio das professoras. A comida fica em cima das mesas em que eles comem, possibilitando o fácil acesso. Uma professora ofereceu ao seu grupo a farofa de banana que ainda estava intacta, argumentando que experimentasse pra sentir o sabor. Apenas uma criança quis experimentar. Algumas crianças mal terminavam o que tinha no prato e queriam servir mais comida. As professoras intervinham. Uma professora os lembrou de que terminassem primeiro o que estava no prato para só depois servirem mais comida se quisessem. No momento da sobremesa, que era uma fruta, uma professora escolheu uma criança para passar com o prato servindo os demais colegas do seu grupo. Disse que eles esperam ansiosos por esse

momento. E cada dia uma criança pode servir (Diário de campo – registro de observação em 03/06/2019).

Sabemos que se alimentar é fundamental para nos mantermos vivos e com saúde, entretanto, o ser humano, diferente de outros animais, também se alimenta para estar junto com outras pessoas, ou seja, se alimentar também tem um significado social muito importante. Sendo assim, comer é uma forma de se relacionar e interagir com outros sujeitos e de desenvolver autonomia. Todavia, muitas vezes, o momento da refeição pode ser de muita insatisfação tanto para a criança quanto para o adulto, quando, por exemplo, iniciam-se as chantagens, as distrações da criança, as tentativas de forçar a criança comer, as negociações como saídas de garantir que a criança se alimenta de acordo com o que o adulto ou professor acredita ser satisfatório.

Contudo, uma educação criativa preza por uma mediação pedagógica que propicie a autonomia para a criança na hora de se alimentar e, principalmente acredita e faz das refeições momentos prazerosos de interação entre crianças e adultos e integração entre o cuidar e educar. Assim, comer deve ser também um momento de aprender. No EP9 acontece o momento do almoço no refeitório onde se encontra todos os agrupamentos reunidos, entretanto retrata um olhar para as crianças maiores de 4 e 5 anos. É perceptível o quanto se sentem seguras no ambiente. Possuem desejos de auxiliar na entrega dos pratos e talheres para as demais crianças, fazer a entrega da fruta, servindo os colegas e desenvolvendo a colaboração. É possível perceber ainda que as mediações das professoras passam pela oferta dos alimentos que tem menor saída e o estímulo para que experimentem aquilo que aparentemente não desejam comer. Nenhuma criança é forçada a comer ou chantageada, pelo contrário, são incentivados a comerem sozinhas, a se servirem e a colocar no prato aquilo que vai comer sem que deixem sobras e ocorram desperdícios de comida. Para Moraes e Torre (2004) uma atitude aberta dos professores, com diálogos nutridores que fomente a co-responsabilidade, seja nas construções individuais quanto coletivas propiciam um ambiente mais agradável às crianças. Assim, a mediação pedagógica na hora das refeições precisa ser envolvente, visto que fluímos de acordo com as circunstâncias e emoções geradas (MORAES e TORRE, 2004).

As crianças de 1 ano a 3 anos são ajudadas na hora de servir e comer, dando a autonomia e estímulo que é possível para sua idade Para os bebês, principalmente, a comida é um aglomerado de formas, texturas, sabores e cores que dá vontade de pegar, sentir, olhar, cheirar, comer. É importante que a criança explore essa comida vivenciando

esse momento rico de experimentações. Entretanto é fundamental a mediação do adulto nesse processo para que ele se torne significativo. Reforçarmos ainda, que a criança não deve ser deixada a comer sozinha e de qualquer jeito, ela precisa ser motivada a, inicialmente, experimentar comer sozinha, e conforme necessário vai contando com a ajuda do professor. Aos poucos vai adquirindo os movimentos necessários para usar os talheres e olhando as crianças maiores comerem, vai também se apropriando e aprendendo como se comportar para comer.

Quando a criança decide parar de comer, ela é respeitada em sua vontade. Portanto, entendemos que a autonomia na hora de se alimentar no DEI/CEPAE/UFG é motivada em relação às crianças de todas as idades e durante todo o processo, desde o instante de se servir, escolhendo o que comer e a quantidade de comida, até comer sozinha, repetir ou decidir parar. Nesse sentido, a criança desenvolve maior autonomia sobre suas ações, sendo ativa no processo e isso faz com que aos poucos ela compreenda suas próprias necessidades. O próximo episódio demonstra como o momento do almoço pode ser ressignificado de maneira criativa provocando maior interesse das crianças.

3.1.10 Episódio 10 (EP10)

Almoço / Espaço: Refeitório especial (crianças de 5 anos)

A professora propôs um almoço diferente, tipo restaurante self service. As mesas foram preparadas com forro e as crianças deveriam pegar o prato e a colher e servir a comida em um local específico e depois se sentarem para comer.

Professora Ipê: Quem aqui já comeu em um restaurante?

A maioria das crianças levantou a mão.

Professora Ipê: Nós vamos fazer hoje como se fosse um restaurante self service. Cada pessoa pega seu prato, coloca a sua comida e senta à mesa. Vamos ver se vocês conseguem?

As crianças ficaram animadas com a proposta. E começaram a se servir.

Professora Ipê: Gente tem abóbora cabutiá, quem viu? Eu provei e tá uma delícia.

Professora Ipê: Gente, manera na quantidade de ovo de codorna aí, pra todos os colegas comerem também, ta!?

(Diário de campo – registro de observação em 28/06/2019).

A estrutura do refeitório do DEI, apesar de ser um espaço grande, não comporta todos os agrupamentos de maneira confortável para o momento das refeições, por isso, foi criado o refeitório especial em que cada dia da semana um grupo realiza todas suas

refeições do dia neste lugar. O refeitório especial é uma salinha menor que fica de frente ao pátio I. Observamos um almoço neste local com as crianças de 5 anos conforme retrata o EP 10. A professora fez a proposta de um restaurante self service, organizou as mesas com forros e colocou a comida na bancada juntamente com os pratos e talheres. Formaram uma fila para se servirem e a professora ia mediando o que percebia ser necessário. Evidenciou a abóbora que teve pouca aceitação e estimulou a conscientização e compartilhamento do ovo de codorna que a maioria estava pegando para que todos pudessem comer.

Por meio das entrevistas e conversas informais, as professoras disseram que realizam parcerias com a nutricionista da instituição desenvolvendo atividades em que as crianças possam fazer a preparação do próprio alimento que vão comer, provocando assim, maior interesse na hora de se alimentar. Uma vivência educacional realizada na instituição e relatada por uma docente demonstra o quão rico pode ser um momento de preparação de alimento junto com as crianças. A proposta era misturar algumas frutas, fazendo sucos malucos e diferentes e ir experimentando esses sabores e cores que se formavam a partir da própria ideia e sugestões das crianças.

Além disso, consta no documento de Organização do Trabalho Pedagógico do Departamento o projeto de ensino “Da Semente à Mesa” que teve o objetivo geral de

contribuir para a ampliação de conhecimentos sobre a preservação do meio ambiente e postura cuidadosa com a natureza, além da construção de hábitos alimentares saudáveis, envolvendo crianças e seus familiares com as questões relativas à sustentabilidade (OTP-DEI/CEPAE/UFG, 2019, p. 142).

Esse projeto de ensino abarcou ações como: o contato com os familiares do DEI/CEPAE/UFG para apresentação da proposta; a orientação e preparação dos canteiros (adubação da terra) para receber as mudas e o plantio; oficinas sobre sustentabilidade, alimentação saudável, agroflorestal, permacultura e descarte correto do lixo, envolvendo professores, colaboradores, crianças e seus familiares; realização de visitas à faculdade de agronomia da UFG para conhecer projetos na perspectiva da sustentabilidade; distribuição e plantio de mudas em parceria com a Secretaria do Meio Ambiente de Goiânia. Não conseguimos observar a prática deste projeto de ensino, devido aos dias de observação não coincidir com os dias planejados para essas atividades, entretanto, compreendemos esse tipo de trabalho de grande importância para o desenvolvimento do pensamento complexo e transdisciplinar, ou seja, como uma possibilidade de religar conhecimentos e saberes em torno de metatemas, de maneira a construir metapontos de vista e metaconceitos

(SUANNO, M.V.R., 2013). A partir do metatema “terra”, por exemplo, se pode alcançar a preservação do meio ambiente e o cuidado com a natureza bem como compreender questões relativas à sustentabilidade, além de envolver a construção de hábitos saudáveis. Dessa maneira, o estudo do metatema “terra”, desenvolve a capacidade de pensar complexo a partir de metapontos de vista propiciando a sensibilização do sujeito para reflexões de mataconceitos nos âmbitos humano, social e ambiental.

Aproveitamos para evidenciar o significativo envolvimento das famílias no processo educacional do DEI. Apesar de que durante as observações presenciamos o contato dos docentes com as famílias no início e final dos turnos e na participação da família na comemoração das crianças aniversariantes do mês. Analisando os documentos da instituição é possível perceber que essa relação está para além. Nos projetos de ensino, nos planos de ação dos agrupamentos, nos projetos de extensão e no documento de organização do trabalho pedagógico do DEI/CEPAE/UFG encontramos ações com destaque para a participação, interação e envolvimento com as famílias, de modo que o DEI/CEPAE/UFG considera

importante a abertura de canais de participação da família em todos os processos constitutivos da proposta pedagógica, caracterizada pela constante disponibilidade para o diálogo por parte dos profissionais do DEI/CEPAE. Nesses momentos a instituição pode contribuir na ação efetiva, construindo um trabalho onde as famílias e educadores se percebam como parceiros no processo educativo das crianças. Entretanto, essa parceria deve possibilitar um desenvolvimento qualitativo na relação família - instituição, o que, conseqüentemente, tem influência direta no processo de educação da própria criança (OTP-DEI/CEPAE/UFG, 2019, p. 109).

Assim, as parcerias do DEI/CEPAE/UFG com as famílias também se realizam de maneira criativa, complexa e transdisciplinar, por meio dos projetos de ensino e extensão, com rodas de contação de história, em que a família e a criança compartilham a história do livro que leram juntas em casa; rodas de música com instrumentos; atividades no sábado letivo em diferentes espaços como o zoológico, memorial do cerrado, exposições de arte e museus, dentre outros lugares.

Em outros dias no momento do almoço, também foram observados a presença de música no refeitório, sejam tocadas em caixa de som durante a refeição, sejam cantadas por professores e crianças antes de iniciar a alimentação, o que torna o ambiente mais prazeroso, agradável e acolhedor.

3.1.11 Episódio 11 (EP11)

Escovação / Espaço: Banheiro (crianças de 4 anos)

Professora Capim Dourado: Ma-mãe man-dou eu es-co-lher esse da-qui mas co-mo eu sou te-i-mo-sa vou es-co-lher esse da-qui. (*apontando para uma criança*) A Bi será minha ajudante.

As crianças sentaram nos bancos que tem dentro do banheiro. A professora com as escovas na mão perguntava.

Professora Capim Dourado: Quem tem a escova de cor White?

Criança 1: Eu. É branca.

Professora Capim Dourado: Bi entrega a escova pra ele e deixa ele colocar a pasta.

Professora Capim Dourado: Quem tem a escova de cor green?

As crianças iam identificando as cores e a professora ajudava quando havia dúvida sobre qual era a cor. A Bi ia ajudando a entregar a escova e colocar a pasta

(Diário de campo – registro de observação em 07/06/2019).

Assim como o banho, a escovação faz parte da rotina do DEI/CEPAE/UFG e é considerada como uma atividade essencial para a higiene pessoal e para prevenir doenças. Para além disso, escovar também tem um significado cultural. As pessoas escovam os dentes para conseguirem dialogar umas com as outras sem o inconveniente de ter um mau cheiro permeando as relações e fazendo com que elas se tornem extremamente desagradáveis. Muitas vezes, na rotina das instituições de Educação Infantil esse instante de escovação não é tão valorizado quanto os demais momentos da rotina.

Neste episódio (EP11) podemos perceber que a escovação não é somente um momento de ir para o banheiro escovar e pronto. Pode também ser uma oportunidade de dar diferentes significados para a ação de escovar. A professora capim dourado torna a escovação mais divertida, desafiadora e interessante quando utiliza outro idioma, no caso a língua inglesa, para dizer as cores de cada escova ao entregar e interagir com as crianças possibilitando novas descobertas de que, por exemplo, existem outras línguas e maneiras de se comunicar. Pede ainda a ajuda de uma criança por meio da brincadeira cantada de escolher e estimula a colaboração com o coletivo e a autonomia para que elas mesmas sintam-se dirigentes do processo, consigam colocar o tanto ideal de pasta na escova e realizar a escovação. Moraes e Torre (2004) acreditam que desenvolver a autonomia depende diretamente das relações que são construídas no ambiente e passa ainda pelos processos de auto-organização dos sistemas vivos, garantindo a natureza autopoietica do

ser. Por isso, a mediação pedagógica do docente é de extrema importância para a construção das relações entre criança/adulto/conhecimento/ambiente. Nessa perspectiva, um professor com liberdade criativa motiva suas crianças a também serem criativas (SUANNO, J.H., 2016).

Nesse sentido, realizar a escovação pode ser uma ocasião de interagir, dialogar, brincar, desenvolver, aprender, cuidar, colaborar, divertir, compartilhar e de conectar saberes e possibilidades relacionais dentro da perspectiva multidimensional do ser humano a fim de ser um momento rico de desenvolvimento e aprendizagem para a criança ao invés de se tornar chato, desinteressante e resistente.

3.1.12 Episódio 12 (EP12)

Atividade coletiva da área de conhecimento Geografia da Infância e Ciências da Natureza / Espaço: Quiosque, Hall de entrada e sala de sono (coletivo de crianças do DEI)

As crianças foram reunidas inicialmente no quiosque localizado no pátio I. Lá todas as crianças receberam um colar feito de barbante com um “pingente” de papel em que havia um boi com chifres desenhado. E a professora explicou que aquele boi era o símbolo de uma das festas populares da cidade de Pirenópolis.

Professora Capim Dourado: Hoje vocês vão visitar o museu de Pirenópolis. Quem sabe o que é um museu?

As crianças não se manifestaram e a professora continuou.

Professora Capim Dourado: O Museu ele retrata e traz imagens que mostra a respeito de algum lugar ou de alguma cultura de algum povo. Nós vamos mostrar hoje...

Criança 1: O museu de Pirenópolis

Professora Capim Dourado: Isso, Gu! Hoje nós vamos mostrar um pouco da cidade de Pirenópolis.

Professora Capim Dourado: Ah, pessoal. Antes eu quero saber uma coisa, quando a gente vai em um museu a gente pega nas imagens, puxa e rasga as imagens?

Crianças: Não. (*responderam várias crianças*)

Professora Capim Dourado: No museu a gente vai para apreciar. O que que é apreciar? É olhar.

Criança 3: E nem tocar.

Professora Capim Dourado: E nem tocar, muito bem Pa. Será que o olho está no dedo?

Crianças: Não. (*responderam várias crianças*)

Professora Capim Dourado: O olho está aqui no meu rosto. Então a gente vai apreciar.

Professora Capim Dourado: Primeiro nós vamos para o hall, assistir a um vídeo curtinho e depois que nós vamos passar para a exposição.

O vídeo apresentado às crianças se tratava de uma reportagem jornalística referente à cultura, gastronomia, paisagens e turismo da cidade de Pirenópolis. Em seguida, as crianças seguiram para a sala de sono que foi

organizada em dois ambientes. O primeiro havia uma tela em que vídeos de diferentes cachoeiras apareciam juntamente com o som das águas batendo nas pedras. Havia lençóis no chão para as crianças sentarem e apreciarem as cachoeiras e o som que elas produziam. O segundo ambiente foi organizado com exposição de imagens mostrando fotos da cidade, do artesanato, das casas feitas de pedras, das paisagens, pintura do boi no espelho para as crianças olharem como se fosse uma máscara no próprio rosto, e papel de parede com textura de pedras. Enquanto as crianças apreciavam e exploravam o museu a professora realizava falas coletivas e individuais com as crianças sobre o conteúdo presente no museu.

Professora Capim Dourado: As casas de Pirenópolis são construídas de pedras assim óh, com essas pedras aqui óh.

Professora Capim Dourado: Já aqui óh, está mostrando um pouco das festas populares de Pirenópolis, as cavalcadas, olha, os homens se vestem de boizinhos.

Professora Capim Dourado: Olha só pessoal, Pirenópolis chama Pirenópolis por causa da Serra dos Pirineus. Vem ver a serra pra vocês verem. Olha o tanto de serra que tem lá.

Professora Capim Dourado: Essa serra aqui, óh, pessoal, de Pirenópolis, tem essa pedra que chama pedra do Jacaré. Não parece um jacaré?

Criança 3: Um jacaré? *(a criança ficou surpresa e interessada e foi correndo ver a imagem)*

A professora se aproximou de uma criança de 2 anos.

Professora Capim Dourado: Isso aqui Dan, apareceu lá no vídeo que assistimos também, isso aqui tudo são peças que eles vendem lá na cidade e chama artesanato. Olha o boizinho aqui também, tá vendo? Tem artesanato de boi. Esse boizinho é o símbolo da festa do Boi que tem em Pirenópolis.

Professora Capim Dourado: Isso daí são homens Ca, que se vestem com essas máscaras aí pra participarem da festa da cidade.

Professora Capim Dourado: Teo, sem tirar, por favor, pra que todas as crianças possam ver e apreciar (Diário de campo – registro de observação em 27/09/2019).

As atividades coletivas do DEI/CEPAE/UFG se realizam a partir de quatro áreas de conhecimento: Linguagem; Artes; Geografia da Infância e Ciências da Natureza; e Jogos, Brinquedos e Brincadeiras; são desenvolvidas duas vezes na semana, terças e quintas-feiras no turno matutino e quartas e sextas-feiras no turno vespertino de modo que nenhuma área de conhecimento se repete durante a semana. Este episódio (EP12) retrata a observação da atividade coletiva de Geografia da Infância e Ciências da Natureza. Consideramos interessante destacar essa atividade porque acreditamos que retrata com riqueza uma maneira de visualizar como/porque a criatividade se apresenta nas práticas pedagógicas do DEI.

A começar pela diversidade de ambientes em que ocorre a atividade. A proposta do EP12 foi desenvolvida, primeiramente, no quiosque, para um início de conversa e

explicação do que iria acontecer e para a entrega do colar-convite que daria acesso ao museu de Pirenópolis. Em seguida, as crianças passaram pelo hall de entrada para assistir na televisão uma matéria jornalística sobre as curiosidades de Pirenópolis, em relação às paisagens, gastronomia, cachoeiras, artesanatos, festas tradicionais, dentre outras. E o terceiro ambiente, foi adentrar ao museu que estava dividido em duas partes, a primeira propiciou a imagem visual e sonora das cachoeiras que iam aparecendo em um grande telão e a segunda o encontro com fotografias e pinturas sobre a cidade de Pirenópolis. Assim, diversificar o ambiente favorece uma visão não-linear do pensamento porque descentraliza, flexibiliza, renova os ares, muda a sinergia da atividade (MORAES e TORRE, 2004).

Muitas fotografias de Pirenópolis foram apresentadas, vídeos da cidade e das cachoeiras o que remete ao trabalho com imagens. Segundo Moraes e Torre (2004) o trabalho com imagens é significativo para o desenvolvimento da criatividade porque é uma forma de pensar a palavra combinada com a imagem. Mas as imagens precisam produzir impacto emocional e cognitivo. Isso acontece ainda segundo os autores, quando somos capazes de sentipensar sobre um fato, situação ou acontecimento. As imagens saltam em nossa mente diante de qualquer necessidade, e conseguem estabelecer relações diante de diferentes contextos. As imagens mentais fazem parte da vida e não conseguimos viver sem recorrer constantemente a elas.

Outra importante característica de criatividade evidenciada no EP12 são os contextos multissensoriais que misturam o visual com o auditivo, com o tátil e o sinestésico. O contato com o colar-convite do museu, a apresentação do vídeo sobre a cidade e a vivência educacional de estar bem próximo de uma cachoeira representam estímulos multissensoriais. Na infância essa percepção sensorial é bastante intensa nas crianças até chegar na fase adulta e se tornar mais abstrato e simbólico. Nesse sentido, Moraes e Torre (2004) acreditam que quanto mais estímulo multissensoriais se recebe na infância, mais se amplia a maneira imaginativa de transformar o que se recebe, desenvolvendo assim a criatividade.

A professora mostra para as crianças que na Serra de Pirineus tem uma pedra que chama pedra do Jacaré, por ser parecida com o formato deste animal. Isso desperta a curiosidade de algumas crianças. Visualizar essa pedra estimula um olhar diferente para os objetos, para as pessoas e para a vida, sensibiliza o sujeito para enxergar elementos para além do que está posto. Para Moraes e Torre (2004) uma pessoa criativa é justamente

aquela que desenvolve esse olhar e vê o que os outros ainda não viram, olhando para o mesmo lugar/objeto.

Apesar das instruções antes e durante a atividade sobre não danificar o material exposto, as crianças pequenas realizam tentativas de arrancar as imagens da parede. São realizadas mediações por parte das docentes e também por partes das crianças maiores que ajudam as crianças pequenas a apontarem o dedo pra imagem, passar a mão sobre a fotografia, de maneira que não rasgue e amasse o material. Essa interação entre as próprias crianças é uma característica muito significativa da atividade coletiva, porque demonstra que as crianças aprendem com um sujeito mais experiente, podendo ser uma criança maior. O fato dos bebês, não se deslocarem ainda com autonomia e terem a fala desenvolvida não quer dizer que não devam participar das atividades juntos com as crianças maiores. Pelo contrário, as especificidades desta faixa etária interrogam a nossa prática pedagógica e o currículo da instituição exigindo abertura, flexibilidade e outras possibilidades de planejar, organizar, avaliar e pensar o cotidiano da creche.

Atividades que possibilitam vivências educacionais em que a criança possa sentir e pensar ao mesmo tempo são criativas porque se torna mais significativa e permite experimentações a partir de múltiplos sentidos. A professora babaçu nos responde sobre a importância destas vivências de sentipensar

Pesquisadora: Você acha que as vivências educacionais que propõe o sentir e o pensar ao mesmo tempo sobre determinado conteúdo ou assunto ajuda a criar uma educação criativa?

Professora Babaçu: Ajuda. Por meio da reflexão do processo, por que você não tá ali com um sujeito estanque né. Você tá problematizando, você tá vendo diferentes formas, você tá experimentando o mundo de diferentes maneiras, mas você não está só experimentando o mundo, você está pensando sobre aquilo que você está experimentando. Tornar esse sujeito mais ativo no processo, não um sujeito passivo. Eu acho que sentir e pensar proporciona isso. Eu sair da zona de espectador para eu ser o sujeito ativo da atividade. em ser um sujeito ativo não precisa somente ser o protagonista, eu posso ser um sujeito ativo lá na minha folha, no meu papel, eu posso estar pensando, sentindo e aí eu preciso de um bom professor mediador, por que o professor mediador ele tem que problematizar essa ação. E um bom professor mediador deve ser um professor estudioso. Então é um elo de coisas que vão constituindo essa prática pedagógica. Uma prática pedagógica que precisa estar em movimento e precisa do apoio da instituição, precisa de uma instituição que não esteja dentro de uma caixa, que possibilite você propor diferentes coisas.

Concordamos com a professora Babaçu quando afirma que uma educação criativa transforma um sujeito passivo em ativo, e que esse âmbito da atividade deste sujeito pode

ser dar em diferentes lugares. Além disso, compatibilizamos também do pensamento de que a mediação pedagógica é de fundamental importância para uma prática pedagógica criativa, sendo que para que ela consiga um alcance satisfatório o docente necessita estudar e se aprimorar constantemente. Segundo Zwierewicz (2016) podemos encontrar práticas pedagógicas criativas ou indícios de criatividade em diferentes instituições de educação escolar, independentemente de suas concepções pedagógicas. Nesse sentido, os espaços educacionais tendem a priorizar um conceito de criatividade e a partir disso, desenvolvem o seu trabalho pedagógico. Assim, no trecho a seguir, a docente entrevistada evidencia a concepção de criatividade da instituição refletindo sobre as possibilidades de trabalho pedagógico criativo.

A criatividade, como eu já falei pra você né, é uma das funções psicológicas superiores, é um daqueles elementos que nos difere dos animais. E aí quando a gente pensa em criatividade com as crianças é trazer oportunidades que vão favorecer essa criação, esse movimento de criação, de sair daquilo que já é posto e a gente repensar em novas formas de fazer e eu acho que vai muito além da pintura, ou do discurso de, ah, eles são criativos por que a gente contou uma história e eles recontaram, eles são criativos porque eles desenharam bem, eles sabem utilizar a tinta, a criatividade é muito mais que isso. Eles são criativos porque a gente trabalha com eles, no sentido de modificar aquilo que tá pronto, de questionar aquilo que às vezes eles não concordam, de buscar compreender aquilo que eles não concordam e de ter esse entendimento de que a gente pode sim refazer muitas coisas e fazer diferente do que as pessoas fazem e isso não tem problema. [...] E aí é muito mais que desenhar, brincar de massinha, esse tipo de criatividade que muitas vezes a gente vê lá no planejamento que o objetivo é para desenvolver a criatividade, mas às vezes eles estão fazendo todos a mesma coisa, o mesmo desenho, mesma massinha e a gente fala todo mundo vai fazer isso agora e aí quem faz diferente a gente não pergunta por que, só fala: você tá fazendo diferente, então faz do jeito que a gente pediu. A gente vê muito isso e com essa perspectiva de dizer né que está desenvolvendo a criatividade (**Professora Ipê**).

Esse trecho da entrevista com a professora Ipê nos demonstra o quão amplo pode ser o trabalho para o desenvolvimento da criatividade, de maneira a ser proposta em todos os momentos da rotina e não apenas em atividades específicas. Também nos faz refletir sobre uma questão importante, que diz respeito ao docente pensar que está desenvolvendo a criatividade quando, por exemplo, sugere uma brincadeira em que as crianças precisam apenas seguir as regras. Apresentar uma brincadeira que pode ser realizada de uma única maneira, não estimula a criatividade, pelo contrário, faz com que as crianças somente consigam reproduzir aquilo que aprenderam. Em uma prática pedagógica criativa, explorar as possibilidades da situação indica também promover a criatividade, portanto, neste

mesmo exemplo, a brincadeira pode ser apresentada seguindo determinadas regras e após ser apropriada, as regras podem ser modificadas pelas próprias crianças, 1 vez, 2 vezes, 3 vezes ou até que as possibilidades de criação se esgotem ou o interesse diminua. Outra ideia significativa para estimular a criatividade pode ser também construir uma brincadeira junto com as crianças a partir dos repertórios que as crianças já possuem.

Segundo as professoras entrevistadas o planejamento da atividade coletiva é desafiador porque necessita contemplar as especificidades de bebês e crianças de diferentes idades. Nesse sentido, o trabalho com os aspectos multidimensionais é de extrema importância, pois compreendemos conforme Moraes e Torre (2004) que a aprendizagem humana não se reduz somente ao intelecto. Ela comporta também elementos intuitivos, sociais, atitudinais e emocionais. Não é um mero ato individual, mas fruto das interações com a cultura socialmente construída e reelaborada. Pensando nesta perspectiva, o EP12 consegue alcançar esses elementos contemplando essa aprendizagem humana e considerando ainda as diferentes idades. O próximo episódio retrata outra atividade coletiva, mas da área de conhecimento de Artes.

3.1.13 Episódio 13 (EP13)

Atividade coletiva da área de conhecimento Artes / Espaço: Pátio I, área verde, hall de entrada (coletivo de crianças do DEI)

A professora organizou lençóis na grama do pomar para a contação de história. Essa atividade foi uma intervenção de duas estagiárias que estudam artes cênicas. Caracterizadas com o figurino apropriado para a história da “Lenda do Boi de São João”, uma era o “BOI” e a outra a contadora da história. Utilizando os instrumentos musicais pandeiro e alfaia a professora e as duas estagiárias chegaram no pátio I onde estavam as crianças do DEI reunidas, cantando e tocando a música marinheiro só. Começaram a interagir com as crianças de modo que todos cantavam juntos. As estagiárias explicaram que fariam uma contação de história no pomar, sobre uma festa de cultura popular que acontecia em muitas regiões do Brasil e que tinha como figura principal o boi.

Estagiária: Isso que vamos fazer agora se chama cortejo. Cortejo é quando a gente sai de um lugar e vai para o outro cantando e dançando.

O percurso do pátio I até o pomar foi realizado cantando, tocando e dançando a música do marinheiro só. Ao chegar ao pomar, ainda cantando as crianças sentaram-se nos lençóis com a ajuda das demais professoras e foram se organizando, só então pararam de cantar e a contadora de história iniciou sua fala.

Estagiária: Nós vamos contar a história da “Lenda do Boi de São João”, é sobre a origem de uma festa de cultura popular que acontece em diferentes regiões do Brasil, em que as pessoas dançam vestidas de boi.

Criança 1: Por isso que ela tá vestida de boi.

Estagiária: Isso. Essa festa acontece principalmente no estado do Maranhão. Já ouviram falar?

Crianças: Eu. eu...

Criança 2: Eu já fui lá.

Estagiária: É? Pois é, lá é um dos lugares típicos dessa dança e faz parte da nossa cultura popular. E o boi é uma pessoa.

Professora: É uma pessoa o boi? (*com expressão assustada*)

Criança 3: Não, é um bicho.

Professora: É um bicho?

Criança 4: É uma pessoa vestida de boi.

Estagiário: Isso mesmo. Vamos saber como que começou essa história? (Diário de campo – registro de observação em 08/11/2019)

Começou a contação de história, durante a atividade algumas crianças se mostraram atentas, outras dispersas e quando a contadora utilizava do som das palmas para o boi dançar, a atenção de todas as crianças era alcançada novamente e elas também batiam palmas. Encerrada a história no pomar, as crianças foram convidadas a irem para o hall de entrada fazerem o registro com tinta do boi da história que ouviram.

A atividade deste EP13 retrata segundo Moraes e Torre (2004) a fantasia e a imaginação como recursos mentais importantes para o desenvolvimento da criatividade. Elas se caracterizam como forma de aproximar, transformar ou aprimorar a realidade. Aprender com todo o cérebro ainda para esses autores, quer dizer que somos educados para a vida e não somente para a infância, por isso a necessidade de experiências imaginárias que amplie o mundo interior, sem limitações do tempo e do espaço e de condicionantes externos. A contação de história possibilita essa viagem imaginária, na construção do seu próprio mundo pela criança.

Podemos entender por meio deste episódio (EP13) que a aprendizagem não se restringe somente ao cérebro, mas implica a totalidade do corpo humano. Isso quer dizer, que é necessária uma aprendizagem integral que relacione o conhecimento em nossa corporeidade (MORAES e TORRE, 2004). Isso resulta ainda em perceber a globalidade do ser, que para Moraes (2008) é possível a partir da causalidade circular, característica essa, da aprendizagem integrada. Assim, a evolução do pensamento, da consciência, da inteligência e do espírito é favorecida pela aprendizagem integrada, ou seja, pela oferta de múltiplos estímulos.

Consideramos importante destacar esse episódio pelo fato de ser também uma intervenção de estágio supervisionada por uma docente da instituição. Uma das professoras

entrevistadas acredita que um importante diferencial do DEI/CEPAE/UFG é ser um espaço de formação não só de crianças.

Eu acho que é a questão da formação mesmo, que é a valorização da formação. O entendimento de que a gente não forma só as crianças. A gente tem essa perspectiva de tá na Universidade, a gente tem estagiários, a gente tem uma formação específica, a gente não tem só estagiários da pedagogia, mas tem também da educação física, do teatro, das Artes. Diante dessa nossa perspectiva de Formação não só das crianças, a gente tem um projeto, uma organização curricular que atende como um campo de estágio (**Professora Ipê**).

Sem dúvidas ser um espaço de formação e estar inserido dentro da Universidade, viabiliza condições singulares para a prática pedagógica criativa na Educação Infantil, pois é necessário manter-se mais do que nunca em constante formação continuada para que o trabalho seja desenvolvido cada vez com mais qualidade e aprimoramento. Esse fato também estimula a reforma do pensamento de modo a superar uma educação tradicional, pautada no engessamento de propostas e currículos que levam apenas a um conhecimento linear.

3.1.14 Episódio 14 (EP14)

Lanche / Espaço: Quiosque do Pátio I (crianças de 4 anos)

Professora Capim Dourado: Hoje faremos um piquenique. Onde vamos lanchar?

Criança 1: Vamos fazer votação.

Professora Capim Dourado: Boa ideia. O lugar mais votado será onde vamos fazer nosso piquenique. (Diário de campo – registro de observação em 27/09/2019).

Após a votação, uma criança falou que não queria ir para o lugar escolhido. A professora explicou a ela que votação é assim, a escolha é da maioria. E acrescentou que talvez outro dia, o lugar que ela queria fosse também a opção da maioria das crianças.

Comer pode ser mais interessante para as crianças quando ao invés de somente matar a fome, possa ser também divertido. O momento do lanche também pode ser oportuno para um quebra de rotina engessada, com proposta diferenciada, criativa e interessante. O EP14 retrata um piquenique no quiosque do pátio I. Na verdade, mudou-se o ambiente de comer de um lugar fechado, para um lugar aberto, possível de sentir o frescor

do vento, de sentir-se mais livre para sentar, não ter o padrão mesa/cadeira para acomodar-se, enfim, tudo isso deixa as crianças entusiasmadas para comer.

Neste episódio notamos que o lugar foi escolhido pelas crianças por meio de votação. Moraes e Torre (2004) acreditam que a aprendizagem baseada nos interesses e expectativas das crianças resultam muito mais efetiva do que uma aprendizagem imposta de fora. Nesse sentido, fazer com que as crianças se sintam participantes do processo, de modo a oferecer possibilidades de escolhas no desenvolvimento das atividades, enriquece as práticas pedagógicas e favorece muito mais as aprendizagens. É importante ressaltar que considerar os interesses e necessidades das crianças, quer dizer, observar suas interações no espaço educacional. E não apenas no sentido de ouvi-las. Até porque, pensando o caso dos bebês e crianças que ainda não possuem linguagem oral desenvolvida seria quase impossível esse trabalho. Sendo assim, essas necessidades e interesses aparecem, muitas vezes, na forma de brincar com os colegas, de se afastar e brincar sozinha, nas relações que busca com os adultos, os assuntos que gosta de conversar, o desejo de ouvir história e buscar livros para folhear, o contato com brinquedos, a interação com materiais como lápis, papel, canetinhas, tintas, enfim, todos os momentos que acontecem na rotina devem ser observados pelo docente para que sejam ressignificados de forma criativa e produzam maior envolvimento das crianças nas aprendizagens. Além disso, o EP14 também demonstra uma situação em que uma criança se sente frustrada pelo fato da sua expectativa de escolha não ter sido atendida e argumenta que não deseja ir para o lugar escolhido pelo grupo. Essas situações são importantes para que as crianças compreendam seus sentimentos e necessidades e ainda percebam que em uma convivência em grupo nem sempre conseguimos e podemos fazer tudo que queremos. Trata-se assim, de refletir sobre os valores humanos e sociais que propiciam a harmonia e resolução de problemas entre as diferentes pessoas, opiniões e escolhas.

Tomamos conhecimento a partir das entrevistas realizadas, de outras maneiras de vivenciar o momento do lanche no DEI. Em parceria com a nutricionista, as docentes realizam a produção de receitas junto com as crianças, de maneira que elas coloquem a mão na massa, experimentando a sensação de diferentes texturas dos ingredientes, bem como entendam o que é uma receita, como funciona a quantidade de xícaras, copos e conheçam a importância dos nutrientes que compõe aquela receita. Outra maneira é um piquenique de frutas, em que é solicitada a colaboração das famílias com frutas para que se tenha a oportunidade de experimentar diferentes sabores e texturas. Por exemplo, a

instituição não serve frutas como kiwi, ameixa, pêsego, morango, ou seja, frutas que são de época e por isso custam mais caro. Assim, esse piquenique de frutas segundo as docentes possibilita àquelas crianças que nunca ou poucas vezes experimentaram determinado tipo de fruta a terem esse contato. Para Moraes e Torre (2004) situações que privilegiem diferentes tipos de linguagem, que estimulem desafios, vivências e curiosidades, como citado nos exemplos acima colaboram para o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, além de possibilitar o exercício do sentipensar, ou seja, de interpretar a realidade por meio de duas formas e em um mesmo ato.

3.1.15 Episódio 15 (EP15)

Roda de Conversa e Avaliação do dia / Espaço: Banheiro (crianças de 4 anos)

A professora realizou a roda de avaliação do dia, após a escovação no banheiro e as crianças se sentaram nos bancos. A professora perguntou às crianças como se sentiram durante o dia, se teve algo que não gostaram, o que mais gostaram de fazer, se havia deixado de cumprir os combinados e pediu que fossem sinceros aos falarem. Todas as crianças tiveram a oportunidade de falar. Algumas crianças tiveram dificuldades de assumirem seu comportamento e a professora fez a mediação ajudando-os a relembrar sobre quais as ações tiveram durante o dia. Aos poucos outros foram reconhecendo, apresentando cabeça baixa e desviando o olhar do grupo. A professora ainda provocou o grupo para pensar o que poderiam fazer de diferente diante de uma situação que não gostou, que não achou que cumpriu com os combinados, e algumas crianças foram ajudando outras. Já no final, uma criança sugeriu que fizessem a roda de avaliação antes de escovar os dentes, a professora disse que poderiam realizar uma vez pra ver como seria (Diário de campo – registro de observação em 27/05/2019).

A roda de conversa que encerra o turno conforme consta na rotina do DEI, acontece segundo as docentes entrevistadas como uma avaliação do dia pelas crianças. Esse momento é reflexivo para todos porque se remete ao exercício de parar para olhar o que foi feito ao longo dia, para as atividades, brincadeiras, interações entre as crianças e professores. Neste instante, surgem na fala das crianças aquilo que foi marcante para elas, o que de certa maneira a incomodou, e é uma oportunidade também de se lembrarem de coisas que muitas vezes passaram despercebidas por alguns, como o fato de olhar para si mesmo e avaliar o que tem feito diariamente, ou seja, realizar uma autoavaliação.

O EP15 retrata uma roda de avaliação do dia, em que a professora realiza uma mediação auxiliando as crianças a pensar e sentir como foi todo o processo vivido no dia. Uma oportunidade de repensar o que fazem dentro da instituição, reorganizar o que é necessário e refletir sobre os valores humanos e sociais que precisam desenvolver nas interações com os colegas, professores, funcionários. Segundo o documento OTP-DEI/CEPAE/UFG (2019) a avaliação na instituição é processual e contínua e segue as recomendações das DCNEI que estabelece que a avaliação não tem como objetivo a seleção, promoção ou classificação das crianças (BRASIL, 2009). Nesta perspectiva, a avaliação contempla os processos de ensino e aprendizagem, compreendendo a individualidade e também a coletividade, as relações com o outro e com o ambiente e com o que está ao redor. Assim, a avaliação envolve a criança e o adulto em uma participação efetiva, marcada pelo diálogo, como observamos no EP15.

Para Moraes e Torre (2004) a avaliação deve fornecer informações importantes para a formação da criança e não somente informações sobre a criança. Além disso, os autores acreditam que a avaliação tem propriedade autoformadora, sendo parte essencial no processo auto-organizacional do sujeito, tanto quanto da própria instituição. Assim, é a partir da elaboração de relatórios semanais advindos das observações diárias, da autoavaliação das próprias crianças e da elaboração e socialização de conselhos avaliativos ao final de cada semestre, é que as práticas pedagógicas do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG ganham qualidade no sentido de serem auto-organizadas, conforme as avaliações realizadas na vivência do cotidiano.

Diante do olhar autopoietico, Moraes e Torre (2004) afirmam que a criança que realiza um processo de autoavaliação tem informações relevantes sobre o que está acontecendo consigo mesmo e isso induz a uma mudança de conduta. Isso quer dizer, que a criança se torna capaz de gerir seu próprio processo de formação, de desenvolvimento e aprendizagem. Por isso a mediação e acompanhamento do docente neste instante também se fazem fundamentais. Além disso, ao se avaliar desenvolve-se a autoestima e a autonomia características essas importantes no processo autopoietico.

Contudo, compreendemos que uma avaliação realizada sob a perspectiva de um olhar complexo e transdisciplinar envolve um processo não-linear do pensamento, que possibilita circular várias vezes pelo mesmo ponto buscando reconhecer os elementos necessários à sua melhoria. Sendo assim, a criatividade na avaliação valoriza cada etapa, cada acontecimento, porque reconhece e compreende as situações imprevistas e os

N S A R	Intuição	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Energia/ Sinergia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Interatividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Comunicação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Criatividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Aprendizagem integrada		X	X	X	X	X				X	X	X	X		
P E N S A M E N T O C O M P L E X O	Multidimensional	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		
	Multirreferencial		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		
	Criatividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Incerteza do conhecimento						X		X				X	X		
	Integração do conhecimento			X	X	X	X			X		X	X			
	Valores humanos e sociais		X	X			X	X	X	X	X	X	X		X	X
	Vivências educacionais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Aprendizagem colaborativa		X		X					X			X		X	X
	Cidadania Planetária									X	X		X			
	Autossustentabilidade												X			
	Reintegração do meio ambiente												X			
	Consciência antropológica e social coletiva		X	X			X						X	X	X	X
T R A N S D I S C I P L I N A R I D	Autoconhecimento			X				X	X						X	X
	Interdependência	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
	Diálogo	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Integração	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Reforma do pensamento		X	X		X	X		X		X		X		X	X
	Contradição		X	X		X	X		X		X		X		X	X
	Criatividade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Interação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Religar os conhecimentos culturais e científicos			X			X						X			
Sentipensar	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	

cenário nos faz refletir sobre os esforços, muitas vezes, sobre-humanos que os docentes fazem para conseguirem atender às demandas da instituição. Percebemos ainda, que os professores temporários que chegam, muitas vezes, assustam com a proposta da instituição e se sentem perdidos no cotidiano do DEI, como afirma a seguir uma professora entrevistada

As pessoas e alguns profissionais que chegam aqui estranham. Eu brinco que aqui é igual uma cena do Toy Story, que os brinquedos chegam em uma sala de brinquedo[...] e é aquela bagunça, aquela zona. E as pessoas chegam aqui e pensam do mesmo jeito: nossa que bagunça [...] (**Professora Babaçu**).

Ou seja, quem chega precisa de um tempo para entender que não é uma bagunça, para compreender a proposta que é significativamente diferente, e esse tempo, muitas vezes, é quando finda o contrato. Isso que dizer que, até que as novas professoras se apropriem da proposta da instituição, o trabalho realizado vai sendo desenvolvido como pode. É importante ressaltar que não é que as profissionais que chegam não tenham suas bagagens de experiência e formação ou que se desconsidera tudo que aprenderam e viveram em suas experiências anteriores. Não é isso. Acreditamos que o que está em questão é a particularidade da proposta do DEI/CEPAE/UFG que rompe com a proposta tradicional e positivista de educação e por isso causa estranhamentos. Entretanto, um fator positivo é levantado também pela professora babaçu que acredita que

a gente não tem que pensar nelas só como problema, mas como pontos positivos porque elas enriquecem o currículo também, porque elas trazem experiências de outros lugares que elas tinham passado (**Professora Babaçu**).

Concordamos com esta afirmativa da professora babaçu, porém ressaltamos que um número maior de docentes substitutos em atendimento com as crianças em relação aos docentes efetivos tende a realizar um ensino que não condiz com a proposta da instituição. O impacto de professores substitutos dentro do DEI, por um lado, pode ser visto como uma oportunidade de fazer com que mais professores possam conhecer e realizar um trabalho pedagógico com uma proposta diferenciada na educação infantil, bem como possibilitar aos professores efetivos uma qualificação e aprimoramento em sua formação, visto que possuem o direito de licenças. Já por outro lado, também pode ser vista como algo que compromete as práticas pedagógicas da instituição, se houver um grande número de professores substitutos no quadro de funcionários, visto que o professor tem no máximo 2 anos de contrato, ou seja, pouco tempo para conseguir se apropriar da proposta e da rotina

educacional, comprometendo, assim, a qualidade da proposta pedagógica. A grande questão é a dificuldade de adaptar-se a uma proposta aberta, autônoma, criativa e que acredita e busca constantemente realizar uma educação integral das crianças. Para isso, é preciso estudar uma nova teoria, conhecer e aprender como ela se realiza na relação teórico-prática. O próprio relato abaixo de uma professora substituta entrevistada nos demonstra essa realidade

Eu não vou saber te responder. Sabe aquela questão da professora que nunca estudou teoria sócio-histórico mas trabalha na instituição que tem a proposta sócio-histórico e ela não sabe o que ela ta fazendo? Por isso não sei te dizer se estou fazendo esse trabalho (**Professora Macaúba**).

Esse fato evidencia uma preocupação quando pensamos que o DEI/CEPAE/UFG é um espaço de ensino para crianças, e também de formação de estudantes universitários. Sendo assim, ter no quadro de docentes mais da metade de professores substitutos na instituição e receber estagiários de diferentes cursos, significa que se está supervisionando e orientando uma formação de uma proposta que nem as próprias professoras conseguiram se apropriar, muitas vezes. Isso retrata, a nosso ver, uma precarização no trabalho da instituição e que foi evidenciada neste ano de 2019. Outra professora substituta entrevistada, demonstra dificuldades e limitações quanto à compreensão da criatividade e de como ela pode ser estimulada nas crianças.

Pesquisadora: Você acredita que a instituição promove a criatividade?

Professora Jussara: Promove. Eu acho que a partir das atividades que a gente realiza aqui, eu acho que sim. Assim, de repente não aconteça com todas as crianças, mas muitas crianças, elas estão sempre criando alguma coisa. Eu penso que a partir de atividades que muita das vezes a gente faz com artes, eu penso que sim.

Pesquisadora: O que você entende por criatividade?

Professora Jussara: Eu penso que é você criar alguma coisa e a partir disso que você cria você sei lá, tem um conhecimento por aquilo que você criou, sei lá, eu penso... não sei se é bem isso, mas...

Pesquisadora: Você acha que é importante desenvolver a criatividade nas crianças durante os processos pedagógicos?

Professora Jussara: Eu acho que sim. Tem hora que eu acho que essa criatividade, eu acho que tem hora que... eu penso que essa criatividade, a criança já até vem.

Neste caso, primeiro, é possível perceber uma limitação na concepção de criatividade quando a docente afirma que a instituição promove a criatividade porque faz

atividades com artes. Segundo, observamos que não existe uma compreensão do que seja a criatividade, para além do que o próprio nome já diz, criar. Terceiro, verifica-se que a criatividade é considerada ainda pela docente como algo inato da criança, que nasce com ela. Levantados esses três pontos, podemos refletir sobre a seguinte questão: uma docente que possui compreensões limitadas sobre a criatividade, conseguirá realizar práticas pedagógicas com intencionalidade e de maneira significativa e criativa? Talvez observar o que outras docentes da instituição fazem, sem caminhar juntamente com um estudo teórico, não seria uma mera reprodução sem sentido?

Por uma lado, sabemos que o quadro cheio de substitutos neste ano de 2019 se justifica pela busca de formação e aprimoramento dos professores efetivos, e acreditamos que é uma necessidade essencial. Entendemos a formação como combustível de fundamental importância para o aprimoramento da educação oferecida e acreditamos que ao retornarem de suas licenças terão maiores possibilidades de melhoria no trabalho pedagógico realizado como um todo. Entendemos também que é importante ter dentro do Departamento de Educação Infantil novas pessoas e profissionais que possam conhecer e ter contato com a proposta pedagógica da instituição e que possa aprender com aqueles que já estão ali há alguns anos estudando e vivenciando o cotidiano do DEI, porém que isso não aconteça de qualquer maneira e sem um apoio teórico. Outra docente entrevistada afirma que essa questão

É um desafio importante, porque aquele professor que está aqui, que é o efetivo tem a preocupação de sempre tá formando o outro, aí o outro te observa. É igual estágio, eu acho que o estágio é muito rico, porque alguns alunos te fazem perguntas que você nunca parou pra pensar sobre aquilo, porque algumas coisas você automatiza pra poder fazer e aí o estágio te leva à reflexão e os professores novatos também. Isso é muito interessante, porque até a bolsista que eu trabalho me leva a fazer esse exercício. (**Professora Babaçu**)

Ou seja, dentro do DEI/CEPAE/UFG a práxis pedagógica é constante porque a todo o momento precisa ser evidenciado aquilo que está sendo realizado para aqueles que chegam ao DEI, seja para estudar e aprender, seja para os próprios professores que, muitas vezes, automatizam ações que passam despercebidas por eles mesmos, como citado pela professora babaçu. Acreditamos que levantar este ponto, observado por esta pesquisa, pode contribuir para a reflexão destes docentes efetivos do DEI que a todo o momento estão

reconstruindo e reorganizando seus estudos, ideias, pensamentos e práticas frente a novas possibilidades de desenvolver melhor seu trabalho.

No OTP-DEI/CEPAE/UFG (2019) encontramos um projeto de extensão intitulado “Grupo de estudos e pesquisas sobre Educação Infantil – GEPEI” com um dos objetivos de promover a formação continuada do quadro de profissionais da educação do Departamento de Educação Infantil. Não tivemos a oportunidade de participar de uma reunião deste grupo, mas entendemos que uma formação com um grupo de estudos dentro da instituição, que realmente aconteça, pode contribuir bastante nesse processo de qualificar a atuação docente, no sentido de consolidar uma proposta pedagógica comprometida com a qualidade socialmente referenciada para a primeira etapa da educação básica. Uma das professoras substitutas entrevistadas compreende a importância desta formação e acredita que

pra entender que a minha prática pedagógica é tão importante, eu tenho que saber a história, o percurso da história, o percurso da infância, o percurso das leis, o que aconteceu pra chegar até aqui, pra eu poder defender isso aqui, pra poder defender onde eu estou. Preciso ler teóricos que falam seriamente sobre a infância. [...] e isso eu não saberia se eu não tivesse uma formação pra isso, se eu não tivesse materiais ofertados, se eu não tivesse alguém daqui do DEI pra chegar e falar: ‘Nossa, lê esse texto, lê sobre isso que vai te ajudar bastante.’ Por exemplo, tem uma criança mordendo a outra e alguém te diz ‘lê esse texto aqui óh, esse texto da CORSINO, ele vai falar bacana sobre isso, vai falar que não é que a criança é malvadinha, às vezes ela tá cansada, às vezes ela tá com sono, às vezes ela tá com fome. Então eu acho importante isso, essa formação teórica, auxilia muito. E uma formação cultural também, tanto a instituição, tanto a universidade deve proporcionar, por que como o professor vai ofertar um plano de ação, vai ofertar atividades que são ricas em cultura sendo que esse professor não tem acesso à cultura, sendo que ele nunca ouviu um violino, sendo que ele nunca foi numa ópera? Então acho que estar aqui dentro me possibilitou muito a oportunidade de crescimento profissional, humano e cultural mesmo, pra eu ensinar isso para as crianças eu tenho que saber, pra ensinar um repertório diferente de músicas que não seja funk que elas escutam em casa, não que seja errado funk, mas pra aumentar o repertório delas, eu tenho que saber um repertório de música. Então acho que isso fomentou muito também a minha formação, essa busca pela formação teórica e cultural também.
(Professora Buriti)

Por meio deste relato percebemos o quanto o corpo docente da Educação Infantil necessita ser estudioso para conseguir explorar possibilidades e criar junto com as crianças. Esse relato demonstra também um pouco do trabalho coletivo que é realizado na instituição, pelos corredores. O apoio entre as docentes, principalmente advindo daquelas que se encontram há mais tempo no DEI. Percebe-se o quanto pode ser significativo para

quem está chegando e se encontra, muitas vezes, perdido no caminho ou sem saber como lidar com determinadas situações.

Além disso, saber como desenvolver a criatividade é um processo que demanda estudos e vivências com as crianças, principalmente se tratando de um currículo aberto e flexível como o do DEI. Uma das docentes entrevistadas demonstra seu incômodo em relação à criatividade das crianças do seu agrupamento.

[...] Eu estava muito incomodada com aquilo. As crianças não estavam criativas, era o mesmo desenho sempre e a gente tentou trabalhar cor para ver se mudava, diferentes materiais e assim fomos indo...

O que é ser criativo né? É burlar? É ver o mundo de outra maneira? É ver o que está aparente? É ver a essência? Dependendo da turma não dá pra dizer que são criativas. [...] as crianças aqui, algumas tem um vocabulário muito rico, outras tem noção da rotina. Uma coisa que a gente faz também é um repertório de brincadeiras, tem grupos que tem um repertório variado. Você pode ver que esse grupo que eu estou trabalhando não tem. Eu falo, pessoal vamos sugerir brincadeiras, e eles não tem pra sugerir. E a gente já brincou de dança da cadeira, já brincou de três marinheiros, já brincou de coelhinho sai da toca, é um grupo monofocal, eles adoram a linda rosa juvenil, se deixar eles querem a linda rosa juvenil de segunda a sexta. Um grupo que gosta de 'A Linda Rosa Juvenil' de segunda a sexta, é um grupo criativo? Acho que não. Não é criticando o trabalho da professora que fez, aliás fez um ótimo trabalho na área de literatura, e aí a gente pensa que a literatura pode ampliar, mas por algumas configurações do grupo que foram se constituindo desde quando eles eram Arara, eles são extremamente monofocais. Eles adoram brincar de casinha, no pátio eles só querem brincar de casinha. Agora é casinha e quando eu cheguei de licença gostavam de brincar de Lobo Mal. Então eles têm muita dificuldade de ampliar as referências. Trabalhar a criatividade é uma coisa difícil, não é fácil. Às vezes as pessoas pensam que é muito fácil e que a criança já é criativa na sua essência, não é assim. O desenho da maioria é papai e mamãe. Agora eu tô começando a ver resultado, a gente fez desenho semana passada, quarta-feira, e já vi arco-íris, já vi monstro, por causa do trabalho que a gente tá fazendo com as obras de arte. Então eu acho que eles estão começando a diversificar os desenhos. (**Professora Babaçu**)

Neste relato podemos perceber o quanto o olhar da docente é importante no processo de desenvolvimento da criatividade, pois é ela quem precisa avaliar se está conseguindo alcançar os objetivos pedagógicos propostos. Assim, se não se compreende o que é criatividade, tampouco se identificará os meios para desenvolvê-la ou as pistas para saber se de fato se ela está sendo desenvolvida. Para, além disso, o docente precisa compreender ainda a importância do desenvolvimento da criatividade. Outra professora entrevistada nos demonstra isso em seu relato

Pesquisadora: Você acha a criatividade relevante para os processos pedagógicos e para o desenvolvimento da criança?

Professora Buriti: Acho muito importante por que é como ela vai conseguir se expressar né, às vezes se ela tiver um repertório menor de possibilidades, de não compreender... Porque assim, eu acredito que a criatividade é construída, não é inata né, não é uma criança super criativa, um mini Einstein, não. É o tanto de possibilidades que são ofertados para as crianças. Eu acredito quanto mais estímulos e oportunidades que são ofertados para as crianças mais ela vai conseguir ter criatividade pra expressar aquilo que ela tá sentindo, aquilo que ela viveu, aquilo que ela quer dizer. Então, nesse sentido eu acho importantíssimo, e eu acho que desenvolver a criatividade é pra vida mesmo, não só pra educação infantil, isso é pra ensino fundamental, isso é pra ensino médio, pra gente pós graduando.

Nesse sentido, a docente acredita que o desenvolvimento da criatividade é importante para a vida e não somente para o trabalho com a criança, o que amplia e faz com que ela se sinta dentro deste processo, pertencente a ele e seja capaz de também ser criativa nas propostas que elabora, planeja e organiza. Isso faz com que se construa uma teia de relações pautadas na criatividade, considerando as condições que a instituição oferta, a qualidade dos processos desenvolvidos, a participação ativa das pessoas envolvidas, e o produto gerado por toda essa trama. Todos esses aspectos integrados favorecem o trabalho com a criatividade (SUANNO, J.H., 2013).

Outro ponto importante diz respeito aos documentos da instituição, principalmente os planejamentos semanais e o documento OTP-DEI/CEPA/UFG (2019). Entendemos que ambos carecem de uma complementação teórica que valorize e reconheça todos os momentos da rotina, atribuindo sentido e significado a cada ação, como justificativa de estarem ali se constituindo como parte da rotina da instituição. O que é perceptível, analisando de maneira geral esses documentos, é que se atribui maior importância e intencionalidade às atividades de grupo, coletivas e de roda, o que nos remete a uma fragilidade nesses registros. Para quem já está atuando há muitos anos na instituição e possui clareza das intencionalidades dos diversos momentos da rotina, a fragilidade dos registros pode passar despercebida. Mas e para quem chega à instituição e busca pelos registros de planejamentos, relatórios e avaliações, em que medida esses materiais poderão somar e auxiliar? O DEI/CEPAE/UFG não pode perder de vista a importância que tem enquanto espaço de referência em ensino e formação. Além disso, os registros são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, pois são eles que possibilitam o ir e vir teórico-prático, as reflexões sobre as intencionalidades e objetivos diante das necessidades daquele determinado agrupamento, de modo que a prática seja refletida, modificada, aprimorada e não que aconteça sempre do mesmo jeito,

repetitivamente. Estimular o desenvolvimento da criatividade nas crianças passa também por estimular a criatividade em nós mesmo.

Para demonstrar algumas lacunas nesses documentos, temos como exemplo a atividade de integração que no OTP-DEI/CEPAE/UFG não se apresenta bem definido sobre como é desenvolvida de fato, bem como não consta em nenhum planejamento semanal referência à essa atividade. Além disso, os horários apresentados em “um dia no DEI”, anexo do OTP-DEI/CEPAE/UFG, informam que essa atividade de integração ocorre por volta das 12h às 13h. Ainda segundo esse anexo, não consta no turno vespertino a realização da acolhida, somente consta a do turno matutino. Por outro lado, nos planejamentos semanais consta a acolhida por volta das 13h as 13h:30m e nenhuma menção a uma atividade de integração durante a rotina. Nesse sentido, essas divergências são interessantes de serem verificadas, embora sabemos que as práticas pedagógicas do DEI/CEPAE/UFG perpassam pela integração, interação e pelo caráter flexível das atividades, é relevante esclarecer melhor as intencionalidades de cada atividade, visto que a acolhida e a atividade de integração, conforme consta no próprio documento OTP-DEI/CEPAE/UFG, são abordadas de maneiras diferentes.

Atividade de acolhida: ocorre diariamente, geralmente, no início de cada turno com o objetivo de reunir o coletivo de crianças e professores para possibilitar as interações e brincadeiras de forma intencional. As acolhidas são planejadas e avaliadas coletivamente durante as reuniões de planejamento realizadas quinzenalmente pelos professores.

Atividades de integração: ressaltamos que o desenvolvimento das ações no cotidiano se revela com atividades planejadas semanalmente, visando garantir a escuta das falas das crianças assim como a ampliação dos seus conhecimentos. Percebe-se que é um trabalho significativo à medida que observamos o processo de interação das crianças de diferentes faixas etárias, assim como a vivência coletiva no espaço educativo. A proposta do departamento se efetiva com a integração das áreas de conhecimento. Esta dinâmica favorece o processo de socialização assim como a constituição da identidade no contexto coletivo. Ao mesmo tempo, a organização do currículo por áreas de conhecimento possibilita a compreensão dos diferentes eixos que perpassam as aprendizagens da criança, sem priorizar nenhum deles em função de outro. Acreditando nos processos em movimento, numa perspectiva histórico-dialética, visamos mediar zonas de desenvolvimento proximais à medida que observamos os diferentes níveis de desenvolvimento em que se encontram as crianças de diferentes faixas etárias. Esta observação sensível só é possível porque temos como foco a criança no processo educativo, mas não perdemos de vista a necessidade e importância da mediação pedagógica como elemento fundamental para nortear a intencionalidade nas práticas educativas na Educação infantil (OTP – DEI/CEPAE/UFG, 2019, p. 34).

Percebemos que as atividades de integração no OTP-DEI/CEPAE/UFG (2019) diz da integração das áreas de conhecimento, do processo de interação das crianças, das ações cotidianas planejadas semanalmente e da necessidade de mediação pedagógica para nortear as intencionalidades, entendendo as atividades de integração como todas as que se realizam dentro do DEI. Assim, se difere da maneira que está posta no anexo “Um dia no DEI”, como uma atividade específica da rotina (ANEXO I e II). Além disso, observamos que nos documentos de planejamento de atividades semanais o detalhamento e intencionalidade das propostas são enfatizados em somente três atividades específicas, as atividades de grupo, as coletivas, e as rodas de conversa no início do turno, dando a entender que esses momentos são melhor elaborados, planejados, preparados e organizados em detrimento dos outros (ANEXO III).

Outro ponto importante, e um pouco mais desafiador é o atendimento total da Educação Infantil, que contempla crianças de 0 a 5 anos e no DEI/CEPAE/UFG é realizado a partir de 1 ano de idade devido às condições de infraestrutura física e de pessoal da instituição, mas que podem ser reivindicadas como garantia do direito social das crianças e de suas famílias e considerando ainda que a “educação [que] oportuniza o desenvolvimento e a criatividade é um direito de todos” (SUANNO, J.H., 2014, p. 18).

Assim, findamos as análises para em seguida realizar as considerações finais desta pesquisa, destacando os pontos centrais e possíveis contribuições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o DEI/CEPAE/UFG reúne **condições** importantes como: ser um espaço de educação básica inserida dentro da universidade pública, dispor de uma autonomia docente, trabalhar com os pilares de ensino, pesquisa e extensão, ter contato direto com a comunidade, ser campo referência de estágio e, portanto de formação de professores, ter professoras ativas na busca por qualificação e aprimoramento profissional, participar de reuniões em conjunto com as secretarias municipais de educação, possuir uma proposta pedagógica de extrema relevância, dentre outras condições, que favorecem a imersão da criatividade nos contextos dos sujeitos e possibilita situações que possam promover a atividade criativa.

Considerando que o DEI/CEPAE/UFG constrói diferentes tipos de **processos** pedagógicos, sejam eles, processos de ensino, processos de formação de professores, processos de criação e elaboração de conhecimento imaterial e também materializado, que são flexíveis e dinâmicos, pautados no diálogo democrático, no olhar atento e na escuta sensível à criança, na abertura para novas ideias, na busca por provocar reflexões e questionamentos, na acolhida e consideração das necessidades e interesses das crianças, na valorização de diferentes respostas para uma mesma pergunta, no envolvimento da família com a instituição e com a educação dos seus filhos, na mediação intencional e comprometida com a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, no desenvolvimento da práxis pedagógica, na promoção das brincadeiras e interações, na construção de valores afetivos, humanos, sociais, ambientais, na apreciação do sentir, do pensar, do agir, do vivenciar, e que, sobretudo, são processos que não se restringem a somente um campo do saber ou apenas a uma dimensão da vida, pois vão além disso.

Considerando ainda que o DEI/CEPAE/UFG compreende seus **produtos** educacionais como elaborações subjetivas mediadas por um adulto experiente e realizadas por meio da vivência de um conjunto de experiências baseadas em todo o material cultural de que se tem acesso, ou seja, objetos concretos, valores, conceitos, ideias, concepções de mundo, e que podemos perceber essas construções quando observamos as crianças agindo com autonomia e segurança nos seus cuidados pessoais, ao se alimentar, tomar banho, ir ao banheiro, lavar a mãos, escovar os dentes, compartilhando informações e construindo conhecimento, resolvendo seus problemas sem muitas vezes a necessidade de uma intervenção, construindo suas próprias brincadeiras, ressignificando as regras e brinquedos,

questionando a rotina, desenvolvendo compromisso com o coletivo e com o grupo, expressando seus sentimentos, argumentando sobre a natureza, o ser humano e suas relações no e com o mundo.

Levando em consideração também que o DEI/CEPAE/UFG dispõe de **pessoas**, ou seja, de docentes que tem uma sólida formação e se encontram imersos em um ambiente universitário que potencializa uma relação teoria e prática pujante, uma vez que as professoras desta instituição são membras ativas do Fórum Goiano de Educação Infantil, de grupos de estudo e pesquisa como o NEPIEC, dentre outros e, portanto, possuem uma proximidade muito grande com tudo que acontece na universidade. Docentes que possuem clareza do seu compromisso social, tendo em vista, o interesse, a vontade, a decisão e o esforço formativo das professoras para lidar com a formação dos estagiários, a participação ativa com a comunidade, o diálogo com as secretarias municipais de educação, e até mesmo, a abertura no apoio para outras escolas do município.

E dado que a criatividade defendida nesta pesquisa se trata justamente da **integração** destes aspectos globais que envolvem a criatividade, ou seja, da integração de condições, processos, pessoa e produto, é que buscamos na epistemologia do pensamento complexo, na metodologia transdisciplinar e também na estratégia didática de sentipensar, sustentação e caminhos para refletir sobre diferentes maneiras e possibilidades de promover a criatividade nas práticas pedagógicas da educação infantil. Neste sentido, e considerando também que o DEI/CEPAE/UFG contempla um viés criativo importante em sua práxis pedagógica, baseado na teoria histórico-cultural, em um contexto educativo que se aproxima das proposições discutidas neste estudo, tivemos, portanto, como objetivo geral investigar como/porque a criatividade se apresenta nas práticas pedagógicas do DEI/CEPAE/UFG, para estabelecer um diálogo da fundamentação teórica desta pesquisa com a perspectiva de criatividade que a instituição tem como base, sobretudo porque acreditamos que as teorias se complementam em alguns pontos, principalmente no que diz respeito em como possibilitar o necessário e importante desenvolvimento da criatividade desde a infância precoce.

Desse modo, levando em conta os objetivos específicos desta investigação, no primeiro capítulo buscamos apontar os aspectos históricos e legais da Educação Infantil no Brasil para contextualizar o campo de pesquisa de maneira legítima e adentrar nas concepções de criança e infância fundamentais para se pensar a educação de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Discutimos sobre os diferentes olhares para a criatividade e

sua relação com as práticas pedagógicas, o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e o sentipensar, no contexto da Educação Infantil, para assim articular conhecimentos que possibilitassem uma reflexão com vistas à superação de perspectivas escolarizantes, tradicionais, positivas e assistencialistas no trabalho pedagógico com crianças. No segundo capítulo, abordamos o percurso metodológico construído no processo da pesquisa. No terceiro capítulo descrevemos e analisamos as práticas pedagógicas desenvolvidas no DEI/CEPAE/UFG e buscamos desvelar práticas pedagógicas criativas na instituição para atender a indagação central deste estudo: como/porque a criatividade se apresenta nas práticas pedagógicas do DEI/CEPAE/UFG?

Assim, introduzimos a problematização dos extremos de educação que são realizados com as crianças menores de 5 anos e 11 meses, discutindo que uma perspectiva de caráter escolarizante de educação infantil, focada apenas na ação do professor ou uma perspectiva de caráter assistencialista que desenvolve ações espontaneístas, com foco apenas no cuidar, sem planejamentos e intencionalidades, não promove a educação integral de direito das crianças, tampouco se abre ou promove uma educação criativa. Por isso, é urgente pensarmos outras bases que fundamentem novos caminhos. Com isso, propusemos perspectivas teóricas distintas que encaram esse desafio de ir além do que já está posto em nossa sociedade. O pensamento complexo foi apresentado como fundamento de sustentação, entrelaçado com a epistemologia-metodológica transdisciplinar e uma estratégia metodológica de sentipensar como modo de desenvolver a criatividade.

A complexidade e a transdisciplinaridade foram discutidas como perspectivas fundamentais para a abertura e transformação de campos que permitam a criatividade crescer e florescer, de modo a impulsionar diferentes rumos educacionais, que envolve desde questões macro da instituição à questões micro, como estratégias didáticas de sentipensar. Com isso, apresentamos a Rede Internacional de Escolas Criativas, que entende a criatividade como potência de todo ser humano por se desenvolver no seio da interação com o que é social e cultural. Por isso acredita e vem disseminando propostas de educação criativa no âmbito internacional. Assim, argumentamos sobre a importância de pesquisar instituições de Educação Infantil com foco na valorização e reconhecimento do trabalho pedagógico na primeira etapa da educação básica, sendo a RIEC canal importante para a divulgação destas pesquisas.

Foi realizado o estudo de caso do tipo etnográfico que possibilitou adentrar ao contexto escolar para analisarmos de perto o cotidiano da instituição. As categorias de

análise foram fundamentais e permearam a pesquisa do início ao fim, aparecendo como recurso metodológico significativo para analisar a criatividade das práticas pedagógicas da instituição em uma perspectiva complexa, transdisciplinar e de sentipensar. Assim, considerando que as práticas pedagógicas da instituição acontecem a todo o momento durante a rotina, organizamos as análises segundo episódios observados na rotina, bem como em trechos de entrevistas com as professoras. Integraram as análises, material coletado que envolveu a criatividade, a complexidade, a transdisciplinaridade e o sentipensar no sentido de desvelar como acontecem as práticas pedagógicas criativas na instituição. Deste modo, articulamos descrições de observações, com trechos de entrevistas com as docentes, além de documentos da instituição como os planejamentos semanais, os planos de ação, relatórios semanais e o documento de Organização do Trabalho Pedagógico do DEI/CEPAE/UFG. Com este material apresentamos possibilidades e pontos de tensões que em alguns momentos se coincidiram em uma mesma situação, e em outros não, a partir da perspectiva dos referenciais teóricos propostos nesta pesquisa. Neste processo a intenção não foi somente analisar o que de melhor apresenta o DEI, mas também provocar reflexões acerca do que pode ser reconsiderado. Embora, tenhamos nos deparados com práticas pedagógicas criativas e significativas no DEI/CEPAE/UFG e encontramos educadores comprometidos com seu trabalho, com experiências acadêmicas e profissionais expressivas e abertura para o aprimoramento constante das práticas pedagógicas que alinham teoria e prática, temos conhecimento de que existem também fragilidades que precisam ser repensadas, considerando os direitos sociais das crianças, a qualidade da Educação Infantil, o departamento como espaço também de formação e que contempla os pilares ensino, pesquisa e extensão.

Diante disso, consideramos que o DEI/CEPAE/UFG planeja e executa atividades com criatividade porque consegue integrar os aspectos globais da criatividade em uma lógica complexa e transdisciplinar, que rompe com uma linearidade de educação, além da instituição também estar envolvida com a compreensão de que a criatividade constitui elemento fundamental para o desenvolvimento mental humano, conforme consta em sua proposta pedagógica. Sendo assim, encontramos a criatividade mencionada em todos os planos de ação dos agrupamentos, nas falas das docentes e também nas práticas observadas, o que demonstra intencionalidade pedagógica na promoção e estímulo da criatividade. Com isso, acreditamos que o esforço em desenvolver a criatividade nas

práticas pedagógicas significa também uma tentativa de qualificar o processo educativo realizado na educação infantil e assim garantir o direito de uma educação de qualidade.

Consideramos que existem diferentes maneiras da criatividade estar presente nas práticas pedagógicas, e acreditamos que a estratégia didática de sentipensar é uma delas, pois favorece mediações pedagógicas significativas e criativas interligando aspectos multidimensionais e multirreferenciais, em uma lógica circular, recursiva, dialógica e retroativa. Somado a isso, o DEI/CEPAE/UFG compreende que uma maneira de desenvolver a criatividade está relacionada diretamente com a riqueza e variedade de experiências que são acumuladas pelo homem, portanto, quanto mais material cultural (objetos concretos, valores, conceitos, ideias, concepções de mundo) são ofertados, mais materiais se tem disponível para imaginar e criar. Diante disso, reiteramos que trabalhar com intencionalidade a conexão dos aspectos multidimensionais do ser a partir de multirreferenciais, foge de uma lógica linear, positivista, tradicional, e oportuniza uma complexa ampliação da oferta de materiais culturais que enriquece as experiências da criança, agregando ainda mais no desenvolvimento da criatividade. Foi com base nesta ideia, de agregar perspectivas que analisamos como a criatividade se apresenta nas práticas pedagógicas do DEI/CEPAE/UFG.

Consideramos, portanto, que a criatividade se apresenta nas práticas pedagógicas do DEI/CEPAE/UFG de maneira intencional e por meio de complexas e significativas experiências educacionais ofertadas. É dada às crianças a oportunidade de transitar e vivenciar atividades em diferentes espaços e nos diversos momentos do dia. Isso acontece tanto dentro do próprio prédio da instituição - utilizando o parquinho, sala de brinquedo, sala de artes, refeitório, ludoteca, pátio I, pátio II, banheiros, quiosque, horta, pomar, corredores, hall - quanto ao redor do campus, explorando, por exemplo, a biblioteca da Faculdade de Informação e Comunicação (FIC/UFG), o Centro de Esportes da Faculdade de Educação Física e Dança (CE/FEFD/UFG), o espaço multimídia e as galerias de artes na Faculdade de Artes Visuais (FAV/UFG), o Cine UFG na Faculdade de Letras, a TV UFG, o Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, conhecido também como Oca Indígena, dentre outras espaços externos de uso comum da comunidade universitária. Além disso, é oferecido às crianças participarem de peças teatrais, danças, oficinas de brinquedos, rodas de conversas, atividades coletivas e atividade de grupo, bem como conviverem com crianças de diferentes idades, conhecerem povos indígenas em um contato intercultural, se expressarem por meio de olhares, gestos, toque, fala, canto,

desenho, modelagem, dramatização, dança, sons, cores, sabores, texturas, odores, corpo, pintura, colagem, imagens visuais e audiovisuais, dentre outras múltiplas linguagens, debaterem sobre temáticas variadas, como por exemplo, os direitos e deveres das crianças. É propiciado ainda às crianças aprenderem a pensar a partir do pensamento do outro, a problematizar, dialogar, externar o que sentem, resolver situações e problemas coletivamente e individualmente, dentre outras experiências.

As práticas pedagógicas do DEI/CEPAE/UFG transitam por diferentes áreas do conhecimento, e vão além, discutindo questões que dizem respeito à vida, ou seja, que se referem ao indivíduo, à sociedade, à natureza e à cultura. Para isso, a instituição dispõe de docentes empenhados em mediar diálogos, pensamentos, aprendizagens, interesses e motivações, estimulando a autonomia, a expressão oral, corporal, escrita, visual, emocional, intelectual, a contação de história pelas próprias crianças, a experimentação de fenômenos físicos e químicos, oportunizando as crianças construir suas próprias brincadeiras, ressignificar as regras e brinquedos, questionar a rotina, expressar seus sentimentos, argumentar e contra argumentar sobre a natureza, o ser humano e suas relações no e com o mundo.

Neste sentido, acreditamos que quando se valoriza elementos importantes e emergentes no cotidiano da esfera formativa da instituição como um todo, é possível visualizar em todos os momentos da rotina possibilidades para se realizar práticas pedagógicas que estimulem a criatividade e foi isso que buscamos mostrar a partir de alguns episódios da rotina descritos nesta pesquisa. Portanto, consideramos que a acolhida, o banho, as refeições, a escovação dos dentes, as brincadeiras livres, se caracterizam como interessantes momentos para proporcionar práticas criativas. Nesse sentido, consideramos que esses momentos da rotina precisam ser mais explorados e destacados nos planejamentos semanais, com objetivos e metodologias claras que melhor favoreçam a práxis pedagógica e o desenvolvimento da criatividade.

Nesse sentido, consideramos que o DEI/CEPAE/UFG assume um espaço privilegiado para o desenvolvimento da criatividade na Educação Infantil. As crianças acompanham as greves, solicitam explicações sobre o que está acontecendo, querem saber o porquê de a instituição ficar fechada, por exemplo. Participam de campanhas de sustentabilidade, de construção de brinquedos com material reciclável, aprendem por meio de metodologia de projetos, dispõe de um currículo aberto e são compreendidas como sujeitos histórico e de direitos. Temos clareza de que o ritmo diferente e intenso do

DEI/CEPAE/UFG assusta quem chega pela primeira vez na instituição e que ainda possui um olhar marcado pela lógica linear e tradicional de educação, justamente porque rompe com perspectivas disciplinadoras e reprodutoras de ideias e comportamentos. Contudo, consideramos também que existem pontos a serem revistos e reconsiderados. Pois foi possível perceber que em alguns momentos ainda há práticas automatizadas, realizadas apenas para cumprimento da rotina diária.

Diante das análises das práticas pedagógicas do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG, acreditamos ter desvelado práticas pedagógicas criativas interessantes que poderemos disseminar no âmbito acadêmico e profissional, em nível local, nacional e internacional. A Rede Internacional de Escolas Criativas tem o objetivo de que cada vez mais educadores de diversos lugares tenham acesso a diferentes maneiras de se realizar um trabalho pedagógico na Educação Infantil. Assim, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para a presença cada vez mais intensa da criatividade nas relações, interações, brincadeiras, mediações e assim desenvolver a multidimensionalidade do ser a partir de multirreferenciais. Deste modo, esperamos que esta pesquisa chegue a mãos de diferentes educadores com o intuito de provocá-los a se abrirem para novos horizontes a serem explorados no campo da Educação Infantil, especificamente no desenvolvimento teórico e prático da criatividade em instituições que atendem crianças menores de 5 anos e 11 meses, abrangendo um todo criativo.

Com isto, destacamos a relevância de aprofundamentos de estudos sobre práticas pedagógicas criativas na Educação Infantil, que demonstrem como elas acontecem, descrevendo-as com detalhes e analisando-as no sentido de evidenciar seus sentidos e significados e construindo assim, multirreferências acerca de práticas pedagógicas criativas. Deste modo, o presente estudo visa contribuir ainda para a ampliação e aprofundamento do campo de conhecimento da educação considerando uma perspectiva complexa e transdisciplinar que rompem com formatos quadrados de educação. Com esta pesquisa aprendemos que a criatividade tem o poder de transformar as relações e o mundo em que vivemos, ao produzir constantemente novas possibilidades de viver, de pensar, de interagir e de ser humano. Consideramos que é necessário aprender a criar, produzir e construir a vida a partir de tessituras e conexões que interligam aspectos multidimensionais e multirreferenciais, em uma lógica circular, recursiva, dialógica e retroativa.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Berenice Feitosa da Costa; SUANNO, João Henrique. A criatividade no âmbito da ecoformação: uma perspectiva a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Signos**. Lajeado, ano 39, n. 1, 2018, p. 237-248.
- ANDRADE, LBP. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARCE, Alessandra. Os Pedagogos da Primeira Infância: Pestalozzi e Froebel-uma análise de suas obras educacionais. **Anais... II Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2002, Natal -RN. História e Memória da Educação Brasileira. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002. p. 01-06.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. L.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A Educação Infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505- 518, jul./dez. 2014.
- BARBOSA, Ivone Garcia. Prática pedagógica na educação infantil. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de L.; MARTINS, Telma Aparecida T. O professor e o trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: LIBANEO, J.C.; SUANNO, M.V.R.; LIMONTA, S.V. **Didática e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento**. Goiânia: CEPED/Ed. PUC-Goiás, 2011.
- BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima. Currículo da educação infantil e trabalho docente: perspectiva sócio-histórica dialética. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. (Org.). **Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2016, p. 202-221.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida T.M.; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, v. 13, nº 25. 2019.
- BARBOSA, Silvia Neli. Falcão. **Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

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

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BURG, L. C. Rotina e espaço: uma organização para o acolhimento diário das crianças. In: **Práticas Pedagógicas na Educação**: diálogos possíveis a partir da formação profissional. São Leopoldo: Oikos, 2012.

CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CARVALHO, M. do Carmo B.; NETTO, J. P. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1994.

CASANOVA, Letícia Veiga. O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem. In: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Natal/RN. **Anais...** ANPED: GT 07, ANPED, 2011. Endereço eletrônico: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-240%20int.pdf> Acesso em: 21/07/2019).

CÔCO, Valdete; SALGADO, Raquel Gonçalves. Reafirmando o direito à Educação Infantil. In: **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação**: PNE 2014-2024. Org.: OLIVEIRA, João Ferreira; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2018.

CORDEIRO, Sandro da Silva; COELHO, Maria das Graças Pinto. **Descortinando o conceito de infância na história**: do passado à contemporaneidade. Junho. 2007. Disponível em: http://www.tjpe.jus.br/documents/72348/120032/CORDEIRO_COELHO_Descortinando+o+conceito+de+inf%C3%A2ncia.pdf Acesso em: 10/10/2018.

CORSINO, Patrícia. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira. IN: CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas. Autores Associados. 2009.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creatividade**. el fluir y la psicología: del descubrimiento y la invención. Colección Paidós Transiciones. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1996.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, 2015, p. 601-614.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8ª Ed. São Paulo: Ática, 2004.

GARCIA, Valéria Aroeira; RODRIGUES, Juliana Pedreschi; CASTILHO, Janaina Carrasco. Institucionalização da infância: a guerra dos botões brincada por meio de regras institucionalizantes. *Saber & Educar*, [S.l.], n. 21, p. 30-39, dez. 2016. ISSN 1647-2144. Disponível em: <<http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/227>>. Acesso em: 19 Jun. 2020

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morshida. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos De Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1988.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: KRAMER, S.; BAZILIO, L.C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

LIBÂNEO, José Calos. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. SANTOS, Akiko, SUANNO, João H. e SUANNO, Marilza V.R. (Orgs). Porto Alegre: Sulina, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. Reimpressão. São Paulo: EPU, 2004.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARQUES, Amanda C. T. L; GOMES, Marineide de Oliveira. Educação Infantil: tempos de vivência de direitos e da infância. In: PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Humberto de

Andrade (Orgs.). **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: Editorial Psy, 1995.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, Métodos e Criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1997.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Harman House, 2008.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **Enseñar a vivir: manifiesto para cambiar la educación**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión, 2015.

MORIN, Edgar. **O método 3: O conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **La vía para el futuro de la humanidad**. 1. Ed. Barcelona: Paidós, 2011.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza; ALENCAR, Eunice Maria L.S. A educação do século XXI e o seu papel na promoção da criatividade. **Psicologia e Educação**. On-Line, vol. 1, nº 1, 2018.

NICOLESCU, Basarab. **Reforma da educação e do pensamento: complexidade e transdisciplinaridade**. Trad. Paulo dos Santos Ferreira. 2009.

NOGUEIRA-MARTINS, Maria Cezira Fantini; BOGUS, Cláudia Maria. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Saude soc.**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 44-57, Dec. 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. In: **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, E. L. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas-SP: Papirus, 2000.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

OTP-DEI/CEPAE/UFG. Organização do Trabalho Pedagógico do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. 2019.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Educação complexa para uma nova política de civilização**. Educar. Curitiba: UFPR, 2008.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Entre Mia Couto e Michel Vandebroek: outra educação da infância por inventa**. 36º Reunião Nacional da Anped, Goiânia. 2013.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil Pós-FUNDEB: avanços e tensões. In: SOUZA, G. de (org.) **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, M. F. B.; SILVA, S. A., FERREIRA, A. S.. Creches nas universidades públicas: análise da temática em teses e dissertações no Brasil. **Anais...** Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 9, n. 1. Sergipe, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e; TOSCHI, Mylena Seaba. A abordagem da subjetividade na formação docente: a experiência da “Ciranda Digital da Cidadania” do LIM/LIFE-UEG. In: REIS, Marlene Barbosa de; LIMA, Sóstenes. (Org.). Pesquisas em educação e linguagem. Anápolis: Editora da UEG, 2017, p. 139-168.

SUANNO, João Henrique. **Escola criativa e práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras**. 2013. 309f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2013.

SUANNO, João Henrique. Escolas criativas: o ser, suas aprendizagens, suas relações humanas e o desenvolvimento de valores. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, vol. 6, nº 2, outubro, 2014. p. 12-23.

SUANNO, João Henrique. Por que uma escola criativa? **Polyphonia**, v. 27, nº 1, jan./jun., 2016.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. 490f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2015.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; FRANCISCO, Leidianne de Moraes. Práticas avaliativas na educação infantil. 2015. 72f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Inhumas: Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas, 2015.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade. In: MORAES, Maria Cândida e SUANNO, João Henrique. (Org.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. São Paulo: WAK, 2014. p. 99 – 126.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Outra finalidade para a educação: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. In: ZWIREWICZ, Marlene. **Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco**. Universidade Federal de Paraíba, 2013.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; TORRE, Saturnino de la; SUANNO, João Henrique. Rede internacional de escolas criativas. In: PINHO, Maria José de; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique (orgs.). **Formação de professores e interdisciplinaridade: diálogo investigativo em construção**. Goiânia: América, 2014.

TRISTÃO, Fernanda C. D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: **Infância plural: crianças do nosso tempo**. Org. MARTINS FILHO, Altino José et al. Porto Alegre: Mediação. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2008.

VIGOTSKI. L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY. L.S. **A formação Social da mente**. 6ª Ed. São Paulo, SP. Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY. L.S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo, SP. Martins Fontes, 2014.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Christian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZWIEREWICZ, Marlene; et al. Escolas Criativas: experiências transformadoras potencializadas na interação do Ensino Superior com a Educação Básica. **Polyphonia**, v. 27, nº 1, jan./jun., 2016.

ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (Org.) . **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.

APÊNDICE A–**Entrevista semiestruturada com professores**

1) Como chegou a trabalhar nesta instituição? Conte um pouco sobre sua trajetória... (formação e experiências)

2) O que você compreende como prática pedagógica?

3) Você acredita que o autoconhecimento auxilia na prática pedagógica? De que maneira?

4) O que você entende por reforma do pensamento?

5) Qual a concepção de educação é realizada aqui? (Cidadã, Emocional, Espiritual, Intelectual, Planetária, ou seja, do indivíduo integral)

5 – A) O que pensa sobre formação humana e como trabalha ela no DEI?

6) Quais os diferenciais da instituição com foco nas práticas pedagógicas que aqui acontecem em relação às outras escolas/instituições de educação infantil?

7) Acredita que a instituição promove a criatividade das crianças? De que maneira?

8) Como se organiza o planejamento das práticas pedagógicas?

8-A) O que pode dizer sobre a concepção do espaço e a organização do tempo das atividades pedagógicas propostas?

9) Como são levados em consideração os tempos subjetivos das crianças em relação ao processo de aprendizagem de cada um?

10) Como é realizada a reflexão de conceitos com as crianças?

11) Como você lida com a incerteza do conhecimento nas suas práticas pedagógicas?

12) Como você lida com as contradições do conhecimento em suas práticas pedagógicas?

13) Considera que em sua prática pedagógica realiza a consciência antropológica e social coletiva com as crianças? Se sim, de que maneira, ou seja, por meio de que estratégias ela é trabalhada?

14) Como as referências culturais e científicas defendidas pela instituição ajudam na sua prática pedagógica?

15) O que entende por criatividade e qual sua relevância nos processos pedagógicos e no desenvolvimento pessoal das crianças?

15-A) Acha que as vivências educacionais que propõe o sentir e o pensar sobre determinado conteúdo/assunto ajudam a criar uma educação criativa?

16) Que valores acredita que sua prática ajuda a promover? De que maneira?

APÊNDICE C

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

O Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado Práticas Pedagógicas Criativas na Educação Infantil, coordenado pela pesquisadora Beatriz Pita Stival, desenvolvido em conjunto com o pesquisador João Henrique Suanno na **Universidade Estadual de Goiás**.

O Departamento de Educação Infantil assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de Junho, Julho, Agosto, Setembro, Outubro e Novembro do ano de 2019.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 20 de Maio de 2019.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”. Meu nome é BEATRIZ PITA STIVAL sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubricue todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail beatrizstival@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (62) 9 9940-9004. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefones: (62) 3328-1439 e (62) 98325-0342, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares. A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 4 minutos e a participação na pesquisa 30 minutos.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

A pesquisa intitulada “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL” busca compreender as características das práticas pedagógicas dos docentes do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (DEI/CEPAE/UFG). Para isso, a metodologia escolhida é a abordagem qualitativa a partir das observações das práticas pedagógicas dos

docentes, de entrevistas com os professores e a análise dos documentos da instituição. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa poderão ser obtidos a partir de registros fotográficos, sonoros e/ou audiovisuais, caso seja permitido pelo participante. O participante tem garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma; O participante pode a qualquer momento da pesquisa se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional* e/ou *constrangimento* em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa; Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não; O participante tem direito de receber assistência integral, gratuita, por tempo indeterminado, por danos imediatos ou tardios decorrentes da participação na pesquisa e receber indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes de sua participação na pesquisa;

1.1 Declaração do pesquisador responsável:

Eu, pesquisador responsável por este estudo, esclareço que cumprirei todas as informações deste TCLE. Afirmo que o participante da pesquisa será abordado, seguindo as condições e local mais adequado para que os esclarecimentos sobre a pesquisa sejam efetuados, considerando, para isso, as peculiaridades do convidado a participar da pesquisa, a quem será garantido o direito de recusa. O participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro ainda assegurar espaço para que o participante possa expressar seus receios ou dúvidas durante o processo de pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento, respeitando sua cultura. Informo que a manutenção dos dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, ficará sob minha guarda e responsabilidade, como pesquisadora responsável, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido deverá ser picotado e reciclado.

1.3 Consentimento do Participante de Pesquisa/Responsável legal:

Eu,....., abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Beatriz Pita Stival sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício.

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Obs. O participante deve rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida.

Goiânia, de de

—

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora responsável

Data: ____/____/____

ANEXO I

Um dia no DEI/CEPAE/UFG - matutino



ANEXO I – DOCUMENTO “UM DIA NO DEI”
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



UM DIA NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (DEI- CEPAE)
PERÍODO MATUTINO
2019

8h	Entrada das crianças e troca de informações com pais e/ou responsáveis. Atividade de acolhida
8 h 20min	Encerramento do horário de entrada das crianças no pátio com as famílias
8h 30min	Tolerância para entrada das crianças no DEI – sem a entrada das famílias no pátio
8 h 20min	Preparação para a colação das crianças.
08h30min	Colação das Crianças
8h45min	Entrada das crianças que não chegaram até o horário previsto - sem a entrada das famílias no pátio (após a colação) Roda de Conversa dos Grupos
09h30min às 10h	Atividade de grupo e/ou atividades coletivas
10 horas	Banho do Grupo I – (Arara)
10h 45min	Almoço das crianças
11h	Higienização, escovação
11h - 11h30 min	Roda de conversa e finalização do turno matutino com atividades no Pátio I e II e/ou outros espaços do DEI
11h30 min	Início do horário de acompanhamento familiar
11h30min - 12h	Banho das crianças de período integral
11h30min - 13h	Acompanhamento familiar às crianças de período integral - Interação das crianças com as famílias por meio de banhos, passeios, brincadeiras, contação de histórias etc. Conversa entre professores e famílias (pais e/ou responsáveis) para trocas de informações sobre os turnos.
12h	Entrada de crianças parciais vespertino
12h - 13h	Atividade de integração
13h	Encerramento das atividades do turno matutino e troca de educadores por turno; Saída das crianças parciais matutino.

ANEXO II
Um dia no DEI/CEPAE/UFG – Vespertino



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO



UM DIA NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (DEI- CEPAE)
PERÍODO VESPERTINO
2019

11h30min às 13h30min	Acompanhamento familiar às crianças de período integral - Interação das crianças com as famílias por meio de banhos, passeios, brincadeiras, contação de histórias etc.
12h	Entrada das crianças do turno vespertino
12h - 13h	Atividade de integração
12h30min	Conversa entre professores e as famílias (pais e/ou responsáveis) para trocas de informações entre os educadores dos dois turnos.
13h	Banho das crianças de período integral
13h15min	Término do horário de acompanhamento das famílias
13h30min	Lanche coletivo das crianças / Tolerância para entrada das crianças no DEI – sem a entrada das famílias no pátio
14 horas	Roda de conversa
14h20min	Entrada das crianças que não chegaram até o horário previsto - sem a entrada das famílias no pátio (após o lanche)
14h30min	Banho das crianças do Grupo Arara
15h	Atividade de grupo e/ou atividades coletivas
16h	Jantar das crianças
16h15min	Roda de conversa e finalização do turno vespertino
16h30	Finalização do turno vespertino com atividades no Pátio I e II, Parquinho e/ou outros espaço do DEI Saída das crianças
17h	Encerramento do turno.

ANEXO III

PLANEJAMENTO SEMANAL – AGRUPAMENTO ARARA VESPERTINO

2ª Feira 24.06	3ª Feira 25.06	4ª Feira 26.06	5ª Feira 27.06	6ª Feira 28.06
<p>13 as 13:30 hs. Acolhida: <u>elastico</u>.</p> <p>13:30 hs: momento que servimos o lanche</p> <p>14:00 horas Roda de conversa: roda de novidades do final de semana.</p> <p>14:20 às 15:00 hs Interação no pátio;</p> <p>15 horas Integração e interação com todos os grupos no parquinho.</p> <p>Metodologia: Convida-los para o parquinho. Falar dos combinados e conferir calçados.</p> <p>Recursos:</p> <p>16:00 horas Momento que servimos a janta.</p> <p>16:30 horas Saída: aguardando as famílias no parquinho</p>	<p>13 as 13:30 hs. Acolhida: brincadeira de bola</p> <p>13:30 hs: momento que servimos o lanche</p> <p>14:00 horas Roda de conversa: Organizar um momento na ludoteca com peças de encaixe.</p> <p>14:20 às 15:00 hs Interação no pátio.</p> <p>15 horas Ensaio e vivência da música <u>Maculelê</u>.</p> <p>Metodologia: Convida-los para o hall para a vivência da música <u>Maculelê</u>.</p> <p>Recursos:</p> <p>16:00 horas Momento que servimos a janta.</p> <p>16:30 horas Saída: aguardando as famílias no parquinho</p>	<p>13 as 13:30 hs. Acolhida: cantinho de livros</p> <p>13:30 hs: momento que servimos o lanche</p> <p>14:00 horas Roda de conversa: Leva-los para a sala de livros e interagir com bolas.</p> <p>14:20 às 15:00 hs Interação no pátio;</p> <p>15 horas Organizar alguns brinquedos do pátio I como caminho, bolas e pneus. Integrar a brincadeira, depois todos organizar os brinquedos.</p> <p>Metodologia: organizar o espaço do pátio I, depois incentivá-los a guardar os brinquedos.</p> <p>Recursos:</p> <p>16:00 horas Momento que servimos a janta.</p> <p>16:30 horas Saída: aguardando as famílias no parquinho</p>	<p>13 as 13:30 hs. Acolhida: massinha caseira</p> <p>13:30 hs: momento que servimos o lanche</p> <p>14:00 horas Roda de conversa: leva-los ao banheiro e convida-los para utilização do vaso sanitário.</p> <p>14:20 às 15:00 hs Interação no parquinho;</p> <p>15 horas Trilha organiza da pelos alunos da FEFD</p> <p>Metodologia: Convidaram as crianças para o desafio no pátio I com a trilha.</p> <p>Recursos:</p> <p>16:00 horas Momento que servimos a janta.</p> <p>16:30 horas Saída: aguardando as famílias no parquinho</p>	<p>13 as 13:30 hs. Acolhida: desenho livre</p> <p>13:30 hs: momento que servimos o lanche</p> <p>14:00 horas Roda de conversa: leva-los ao banheiro e convida-los para utilização do vaso sanitário.</p> <p>14:20 às 15:00 hs Interação no pátio;</p> <p>15 horas Integração e interação com os brinquedos no espaço da sala de brinquedos.</p> <p>Metodologia: Convida-los para a sala de brinquedos, procurar organizar a brincadeira de maneira que todos brinquem juntos.</p> <p>Recursos:</p> <p>16:00 horas Momento que servimos a janta.</p> <p>16:30 horas Saída: aguardando as famílias no parquinho</p>

PLANEJAMENTO SEMANAL – GRUPO JACARÉ VESPERTINO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL



Planejamento de Atividades: Grupo Jacaré – Vespertino |

DIA	ATIVIDADES	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS	AValiação
Segunda - feira 23/09	<p>Acolhida/Lobo Arara: Sala de leitura</p> <p>Roda/Pátio 2: Novidades do final de semana.</p> <p>Atividade: Votar na brincadeira e brincar da brincadeira mais votada</p> <p>Roda de Avaliação do turno</p> <p>Saída: Parque</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar a importância dos combinados do grupo; - Contar e ouvir as novidades do final de semana; - Oportunizar individual e coletivamente a escolha da Brincadeira; - Realizar a brincadeira mais votada, trabalhando a ideia de coletividade. 	<p>No momento da roda de conversas, as crianças serão convidadas para o Pátio 2, onde cada criança contará sobre seu final de semana. A partir dos relatos, as crianças serão relembradas sobre a importância de ouvir o outro.</p> <p>Para a atividade do grupo, as crianças serão convidadas para o corredor, onde estarão expostas imagens da vivência de 4 brincadeiras que poderão votar na brincadeira que deseja e em seguida, as crianças vivenciarão a brincadeira mais votada.</p>	<p>Imagens das brincadeiras, canetinhas, papel A4. Máquina fotográfica, crianças e professores/as.</p>	<p>A avaliação será feita pelos professores e crianças considerando os objetivos propostos e a observação das ações, interações das crianças durante as propostas de aprendizagem vivenciadas nos diferentes momentos do turno vespertino.</p>