



AS INFÂNCIAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

MICHELY MENDONÇA DO NASCIMENTO DE ALMEIDA

RECIFE

2019

MICHELY MENDONÇA DO NASCIMENTO DE ALMEIDA

AS INFÂNCIAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira

RECIFE

2019

MICHELY MENDONÇA DO NASCIMENTO DE ALMEIDA

AS INFÂNCIAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, para a obtenção do título de mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr. Hugo Monteiro Ferreira – UFRPE (Orientador)

Prof.ª Dr.ª Patrícia Maria Uchôa Simões– FUNDAJ (Titular Interna)

Prof.ª Dr.ª Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles – UFPE (Titular Externa)

Prof.º Dr. Humberto da Silva Miranda – FUNDAJ (Suplente Interno)

Prof.ª Dra. Sandra Regina Paz da Silva – UFAL (Suplente Externa)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às crianças, que iluminaram meus caminhos, me ensinaram o verbo “transver¹” e me fizeram chegar até aqui.

¹ Ver além, olhar subjetivo. Como nos diz o poeta Manoel de Barros: “O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso **transver** o mundo.”

AGRADECIMENTOS

Agradeço sobretudo a **Deus**, por ter me concedido a possibilidade de vivenciar toda essa experiência de conhecimento, de partilha, de crescimento humano.

Aos meus **Pais (Niromarques e Miriam)**, por colocarem minha educação como prioridade em suas vidas, passando até por dificuldades para garantir essa condição, pelos ensinamentos valiosos, pelo amor e apoio incondicional.

A minha avó **Tilia (in memorian)**, uma mulher rígida, forte, determinada, semianalfabeta, no entanto, com uma vasta cultura, um senso de justiça e um amor que só cabiam nela.

A **Alessandro**, companheiro de uma vida toda, incentivador de todas as minhas conquistas. Aos meus filhos **Beatriz e Miguel**, que me concederam o privilégio de ser mãe e conviver com essas lindas infâncias. A vocês, meus amores, obrigada por compreenderem as ausências, o cansaço, sempre com apoio, amor e compreensão.

Agradeço ao meu orientador **Hugo Monteiro Ferreira**, por toda consideração, apoio, por permanecer acreditando, pela compreensão, pelas orientações, pelo ensinamento afetuoso, pelas lições de vida.

Ao **GETIJ**, por ter sido minha primeira casa, onde fui acolhida, escutada, por ser esse espaço de troca, de amizade, de empatia e novas aprendizagens.

A todos os professores e professoras que passaram nos meus caminhos durante a minha vida, especialmente aos **professores do PPGEI**, que contribuíram significativamente com seus ensinamentos e experiências. Aos/às **amigos/as de curso**, que considero um grande presente que a vida me proporcionou, onde praticamos o exercício da partilha, do acolhimento, da amorosidade, enfim, da amizade.

A **Edilene Soares das Neves**, pelo incentivo constante para que os inícios se concretizassem e a presença fundamental.

Aos meus amigos **Rodrigo e Hilda**, que caminharam comigo lado a lado nesses dois anos, partilhando as dúvidas, inquietações, angústias, imprevistos da vida, sofrimentos, mas sempre firmes no afeto, apoio e segurança.

A minha amiga/comadre **Angélica**, pelo seu acolhimento incondicional.

Às **minhas amigas** de uma vida, da Secretaria de Educação de Jabotão dos Guararapes, que me fortalecem a cada dia, que me ensinam o sentido da amizade e da gratidão, do amor desinteressado e da empatia, em especial à **Carol** pela contribuição efetiva

e afetiva nessa caminhada, que foi um sonho compartilhado desde o princípio e que você me ajudou de maneira tão valorosa a concluir.

A minha querida **Leila Branco**, obrigada, apesar da distância, a presença sempre acolhedora.

Às **professoras participantes** de nossa pesquisa, pela boa vontade e compreensão com nossa presença em suas salas de aula;

Perdoem se porventura esqueci alguém, obrigada a **todos os amigos e amigas** que são corresponsáveis por esse meu caminhar até aqui.

RESUMO

Esta pesquisa discute sobre as infâncias e a prática pedagógica docente. A discussão envolve reflexões sobre os paradigmas dominante e emergente; a prática pedagógica; a prática pedagógica disciplinar e transdisciplinar; a infância disciplinar e transdisciplinar. Buscamos respostas para o seguinte questionamento: vemos as infâncias como elas se apresentam ou como nós as representamos? Este estudo tem por objetivo geral investigar se nas práticas pedagógicas de docentes as crianças são compreendidas a partir de pressupostos e princípios abstratos ou a partir de contextualizações identitárias. Partindo para os objetivos específicos, eles consistem em: identificar as práticas pedagógicas docentes desenvolvidas com as crianças no âmbito escolar, percebendo até que ponto essas práticas limitam ou favorecem a compreensão das infâncias reais ou projetadas; verificar se o conceito de infância instituído pela e na prática pedagógica docente se distancia ou se aproxima ou se identifica com as crianças nos seus diversos contextos identitários. A nossa investigação se encaminhou com o foco nos três conceitos: infância, prática pedagógica docente e transdisciplinaridade, observando as suas interrelações e implicações dentro do espaço escolar. Nossa trajetória metodológica foi pautada na abordagem qualitativa. A investigação foi realizada através da utilização de dois instrumentos, sendo eles: observação participante e entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram as professoras de uma escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais da Rede Municipal do Recife. Compreendemos que esse estudo tem por finalidade disseminar as práticas educativas democratizadoras, sob a ótica do transdisciplinar, do complexo abrir a possibilidade de construirmos um caminho do amor, do entendimento, da religação, da compreensão, a partir do momento em que eu enxergo o outro com todas as suas construções, histórias e vida.

Palavras-chave: Prática Pedagógica Docente; Infâncias; Transdisciplinaridade.

ABSTRACT

This research discusses about childhood and teaching pedagogical practice. The discussion involves reflections on the dominant and emerging paradigms; the pedagogical practice; disciplinary and transdisciplinary pedagogical practice; disciplinary and transdisciplinary childhood. We seek answers to the following question: do we see childhoods as they present themselves or as we represent them? This study aims to investigate if in the pedagogical practices of teachers the children are understood from abstract assumptions and principles or from identity contextualizations. Starting with the specific objectives, they consist of: identifying the teaching pedagogical practices developed with the children in the school environment, realizing to what extent these practices limit or favor the comprehension of the real or projected childhoods; to verify if the concept of childhood instituted by and in the teaching pedagogical practice distances or approaches or identifies with the children in their diverse identity contexts. Our research focused on the three concepts: childhood, teaching pedagogical practice and transdisciplinarity, observing their interrelationships and implications within the school space. Our methodological trajectory was based on the qualitative approach. The investigation was carried out through the use of two instruments, namely: participant observation and semi-structured interview. The research subjects were the teachers of an Elementary School of Early Years of the Recife Municipal Network. We understand that this study aims to disseminate the democratizing educational practices, from the perspective of transdisciplinary, the complex open the possibility of building a path of love, understanding, rewiring, understanding, from the moment I see the other with all its buildings, stories and life.

Keywords: Teaching Pedagogical Practice; Childhoods; Transdisciplinarity.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Níveis de realidade e o Terceiro Termo Incluído | 45 |
| Figura 2: Terceiro Termo Incluído | 55 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Comparação entre o conhecimento disciplinar e transdisciplinar | 48 |
| Quadro 2: Rotinas observadas na sala de aula da Prof. ^a Cecília..... | 67 |
| Quadro 3: Rotinas observadas na sala de aula da Prof. ^a Cora | 69 |
| Quadro 4: Rotinas observadas na sala de aula da Prof. ^a Clarice | 71 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| UFPE | UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO |
| FAFIRE | FACULDADE FRASSINETTI DO RECIFE |
| NASA | NATIONAL AERONAUTICS AND SPACE ADMINISTRATION |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO I: AS LENTES QUE GUIARAM NOSSO OLHAR: UMA ESCOLHA METODOLÓGICA..... | 17 |
| 1.1 AFINANDO O OLHAR, DETERMINANDO A ABORDAGEM | 17 |
| 1.2 AJUSTANDO AS LENTES: O MÉTODO ESCOLHIDO..... | 19 |
| 1.3 TÉCNICA DE CONSTRUÇÃO DE DADOS: COMO UTILIZAREMOS AS LENTES QUE ESCOLHEMOS | 20 |
| 1.4 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS: ONDE ACOPLAMOS NOSSAS LENTES..... | 22 |
| 1.5 LÓCUS: PARA ONDE SE DIRIGE NOSSO OLHAR..... | 23 |
| 1.6 SUJEITOS DE INTERLOCUÇÃO: A QUEM DIRIGIMOS NOSSOS OLHARES | 24 |
| 1.7 ANÁLISE DE DADOS: PARA ALÉM DE VER, COMPREENDER O QUE FOI VISTO | 25 |
| 1.8 PROCEDIMENTOS: COMO AJUSTAMOS AS LENTES, O QUE VIMOS AO LONGO DA CAMINHADA E ONDE ESCOLHEMOS APROFUNDAR O OLHAR | 25 |
| 1.9 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA COM CRIANÇAS: A NECESSIDADE DE OLHAR CUIDADOSO | 27 |
| CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 29 |
| 2.1 PARADIGMAS: AS LENTES QUE ESCOLHI PARA ENXERGAR O MUNDO AO MEU REDOR | 29 |
| 2.1.1 O Paradigma Dominante | 29 |
| 2.1.2 O Paradigma Emergente | 33 |
| 2.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE/DISCIPLINAR DOMINANTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE EMERGENTE/TRANSDISCIPLINAR | 36 |
| 2.2.1 Conceituando Prática Pedagógica Docente..... | 36 |
| 2.2.2 A prática pedagógica docente dominante ou disciplinar | 39 |
| 2.2.3 A prática pedagógica emergente ou transdisciplinar..... | 42 |
| 2.3 O PARADIGMA DOMINANTE/DISCIPLINAR E O PARADIGMA EMERGENTE/TRANSDISCIPLINAR SUA RELAÇÃO COM A (S) INFÂNCIA (S) | 49 |
| 2.3.1 A relação entre paradigma dominante/disciplinar com a(s) infância(s) | 49 |
| 2.3.2 A relação entre o paradigma emergente/transdisciplinar com as infâncias que emergem | 53 |
| CAPÍTULO III: ANÁLISE DE DADOS..... | 58 |
| 3.1 UM ENCONTRO COM AS INFÂNCIAS: A ENTRADA NO CAMPO..... | 59 |
| 3.2 IMAGENS DAS INFÂNCIAS: O OLHAR DOCENTE PARA A CRIANÇA DO PASSADO E PARA AS CRIANÇAS DE HOJE..... | 60 |
| 3.3 A ROTINA, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A VISÃO DE INFÂNCIA..... | 66 |
| 3.3 O EXERCÍCIO DO OLHAR E AS PRÁTICAS DOCENTES..... | 74 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 84 |
| REFERÊNCIAS | 86 |
| APÊNDICES | 92 |
| APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 92 |
| APÊNDICE 2: ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO EXPLORATÓRIA EM SALA DE AULA | 94 |
| APÊNDICE 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA | 95 |

INTRODUÇÃO

O afeto é fundamental para as relações, para a aprendizagem, para a construção dos saberes, para a realização de toda e qualquer coisa. O afeto é a palavra-chave no mundo atual. Sem afeto, nada do que se pretende fazer pela melhoria na qualidade de vida dos homens vai avante: o afeto altera o sentido e não se opõe à razão. Maria Cândia Moraes. *Ludicidade e Transdisciplinaridade*, 2014.

O afeto é base da minha constituição enquanto ser. Filha única de pais amorosos, desejada, esperada e comemorada, cheguei a este mundo em 1978. Meus pais sempre me cercaram de muitos cuidados e incentivos, considerando o ser que eu era. A única falta que eu sentia era de um par e a queixa da inexistência de irmãos era uma constante em minha vida. Mas o destino, para suprir esta ausência, me concedeu o prazer e a alegria de conviver toda a minha infância com muitos primos. Nossos finais de semana eram recheados de alegria e encantamento e nosso ponto de encontro era sempre naquela casa mais aconchegante que existia na vida, “a casa de Vovó Tília¹”, minha avó paterna. Uma mulher paraibana forte e guerreira, tão firme e brava e ao mesmo tempo com tanto amor que nem cabia nela. Então ela transbordava e nos preenchia com seu amor. A infância era maravilhosa, mas ao mesmo tempo, percebo que ser filha única me fez crescer muito rápido, pois ficava sempre cercada de muitos adultos e isso me fez perder algumas particularidades da infância na comunidade.

Na escola, minha infância assumia novas conotações. Sempre gostei muito das disciplinas da área de humanas, ficava encantada com as possibilidades do pensar e a minha favorita era História. Tive a sorte de ter um professor que nos levava a viajar por todo mundo sem sairmos do lugar em suas aulas. Já na área de exatas, especialmente a Matemática, não sentia tal motivação, acho que sentia falta do porquê de tudo aquilo, da história por trás de cada fato, o que me causava muito sofrimento.

Aproximadamente aos 9 anos de idade, comecei a sofrer *bullying* por ser uma criança gordinha. Eu tinha muitas alergias e os medicamentos influenciavam no peso. Na escola, sofria com os apelidos e as gozações sobre a minha forma física. Escrever sobre esse momento me traz a clareza de como essa falta de sensibilidade dos/as colegas e a falta de intervenção e de um olhar atento dos/as professores e professoras e da própria escola, para as diferenças, influenciaram tanto o meu fazer profissional e a minha formação humana. Felizmente essa etapa foi um impulsionador para o meu desejo de ser professora e de fazer diferente, de fazer a diferença.

Cursei Pedagogia, passei na primeira tentativa na UFPE e logo depois comecei a trabalhar. Cursava Pedagogia à noite e trabalhava durante o dia numa instituição bancária.

Dessa forma, se passaram os cinco anos da graduação, até que ao final do 5º ano, sou aprovada nos concursos públicos das Prefeituras das Cidades de Recife e de Jaboatão dos Guararapes. Nesse momento, inicia-se, em minha vida, um novo ciclo. Pude me encontrar frente àquelas 30 crianças com o grande desejo de conhecê-las, saber de suas histórias. De que gostavam? O que as deixavam felizes? O que as deixavam tristes? O que eu poderia fazer para melhorar as suas vidas? O que elas desejavam? O que poderiam me oferecer? O que eu poderia aprender convivendo com elas e olhando para elas?

A primeira turma de uma professora é sempre cheia de desafios, de surpresas. Pude enxergar em cada criança uma grande história que precisava ser contada e escutada. Foram tantas histórias alegres, tristes, de superação e de esperança. Essas crianças fizeram nascer junto com elas uma professora. Nesse mesmo ano de muitas descobertas, fiquei grávida da minha filha Beatriz e pude passar por outro tipo de nascimento, o de uma mãe, e assim conhecer outro tipo de amor.

Em 2005, o desejo de aprender mais sobre as crianças e como ajudá-las em minha sala de aula me faz voltar à faculdade para fazer pós-graduação em Psicopedagogia na FAFIRE. Esse desejo nasceu após dois anos de vivências em sala de aula que me mobilizaram a compreender o contexto no qual cada criança que passava por mim construía sua história, sua infância.

Concluí a pós-graduação no ano de 2006 e em 2008 fui mãe novamente, agora de Miguel, uma gravidez difícil de um bebê prematuro que me fez, mais uma vez, rever meus conceitos sobre infâncias e crianças, pois ele exigia de mim um novo olhar, comportamento e entendimento. Foi uma fase difícil, de reconstrução, mas de muito aprendizado. Compreendi a necessidade de continuar estudando, pesquisando e vivenciando experiências com as crianças, suas infâncias e suas especificidades.

Sempre cultivei o desejo de cursar o Mestrado, mas a dinâmica da mãe de dois filhos, professora, desempenhando função técnica na Secretaria de Educação, me fazia adiar esse sonho. Posso dizer que o mestrado foi fruto de um grande sonho, tentei a seleção por três vezes e hoje me encontro aqui olhando para as infâncias e para as crianças, buscando respostas para as indagações que sempre estiveram latentes em mim, com a mesma vontade de quando iniciei na vida docente, em especial: O que eu posso fazer para melhorar a vida das crianças?

Em tempos em que a criança, seus modos de viver e de ver o mundo vêm sendo explorados pelas pesquisas em educação, mas ao mesmo tempo, na grande maioria das vezes, sendo desconsiderados num mundo centrado nas perspectivas dos/as adultos/as, e refletindo

sobre o comportamento das crianças na atualidade, seus desejos, suas falas e seu modo de agir, é que apresentamos as nossas indagações.

Afinal, em que espaços as crianças estão crescendo e construindo suas infâncias? Será que o espaço escolar enxerga as infâncias? O que acontece quando as crianças não podem falar o que pensam ou não são ouvidas? Qual a abordagem que o/a docente adota: disciplinar ou transdisciplinar? Essas abordagens interferem na maneira de enxergar as infâncias? Será que o que os/as docentes pensam sobre infância condiz com a infância "real"? Pensar sobre a infância na contemporaneidade é refletir sobre como esses sujeitos estão sendo influenciados pelas diversas instituições e espaços nos quais vivem, em especial a escola.

Considerando um universo individual e coletivo instituído na prática pedagógica docente e o olhar sobre as infâncias (o que *é*, o que *pensa*, como *age*, como escolhe, como se vê, como se sente, como toma decisões), e considerando que tais concepções são fundamentadas em princípios e em pressupostos abstratos, fechados, disciplinares, queremos saber: *vemos as infâncias como elas se apresentam ou como nós as representamos?*

Partindo dos questionamentos levantados acima, o nosso objetivo geral se constituiu em: Investigar se nas práticas pedagógicas docentes as crianças são compreendidas a partir de pressupostos e princípios abstratos ou a partir de contextualizações identitárias. Os objetivos específicos definidos para esse estudo são:

- ✓ Identificar as práticas pedagógicas docentes desenvolvidas com as crianças no âmbito escolar, percebendo até que ponto essas práticas limitam ou favorecem a compreensão das infâncias reais ou projetadas;
- ✓ Verificar se o conceito de infância instituído pela e na prática pedagógica docente se distancia ou se aproxima ou se identifica com as crianças nos seus diversos contextos identitários.

Propomo-nos a trilhar um caminho em busca de respostas para o "conhecimento" dessas infâncias e de suas relações com a prática docente dentro do espaço escolar. Para realizar essa busca por respostas, optamos por utilizar as lentes dos paradigmas educacionais: dominante e emergente ou disciplinar e transdisciplinar.

Com a finalidade de construir respostas para nossas indagações, buscamos nos fundamentar na compreensão dos conceitos em que se baseiam esse estudo. Dessa forma, nossa fundamentação teórica está organizada da seguinte maneira: para compreendermos o Paradigma Dominante e Emergente, embasamo-nos nos escritos de Santos (2010), Moraes

(2017), Maffesoli (1998) e Morin (2005; 2011), Cocho (2004), Behrens e Oliari (2007), Morin e Moigne (2000) e Capra (1982). No que se refere à compreensão da Prática Pedagógica Docente, estamos utilizando Santiago (2006), Zabala (2010), Pimenta (2005), Guimarães (2013), Sacristan (1999) e Freire (1996). Sobre a Prática Pedagógica Disciplinar e Transdisciplinar utilizamos Behrens (2005; 2007), Santos (2009), Morin (2000; 2003; 2015), Santos e Sommerman (2009), Moraes (2010; 2015; 2017), Santos (2009), Moraes e Navas (2010), Ferreira (2007; 2016), Freire (1975), Santos (2013), Maturana (1999), Mello, Barros e Sommerman (2000), Nicolescu (1999; 2002), Maffesoli (1998) e Suanno (2013). Em relação ao conceito de Infância Disciplinar e Transdisciplinar, buscamos amparo em Áries (1981), Donzelot (1980), Corsaro (2011), Sarmiento (2003; 2005; 2013), Prout (2010), Sarmiento (2007), Ghiraldelli (2006), Descartes (1996), Gagnebin (1997), Rousseau (1995), Kramer (2011), Larrosa (2006), Qvortrup (2010), Maffesoli (1998), Maturana (1999) e Kohan (2003).

Como apresentamos as descobertas feitas nessa jornada

A pesquisa está organizada em três capítulos. No Primeiro Capítulo apresentamos e justificamos a escolha metodológica que fizemos para a nossa pesquisa, detalhando as etapas de planejamento que estão embasadas na abordagem qualitativa. Apresentamos o método. Descrevemos as características do *locus* e dos/as sujeitos/as investigados/as. As técnicas de coletas e de as análises de dados são apresentadas. Neste capítulo, é possível compreender os caminhos percorridos para alcançarmos os objetivos propostos.

No Segundo Capítulo abordamos a fundamentação teórica da pesquisa e apresentamos os conceitos do Paradigma Dominante e do Paradigma Emergente, pois eles serão as nossas lentes para enxergar a prática pedagógica docente e as infâncias. Conceituamos a Prática Pedagógica Docente e suas diversas denominações, apresentamos as características de uma prática pedagógica docente pautada sob a lógica dos paradigmas Dominante e Emergente e conceituamos a infância a partir das perspectivas disciplinar e transdisciplinar.

No Terceiro Capítulo apresentamos os/as sujeitos/as da nossa pesquisa, um pouco das suas histórias e de suas concepções sobre a infância e prática pedagógica, representados através dos instrumentos de coleta que escolhemos utilizar: entrevistas e observação. Apresentamos os dados da pesquisa, trechos dos depoimentos dos/as sujeitos/as observados/as e entrevistados/as e sua análise sob as lentes das teorias escolhidas. Buscamos compreender a percepção dos/as docentes quanto à infância e à prática pedagógica, alinhando as perspectivas

disciplinares ou transdisciplinares. Procuramos realizar a costura de sentidos, entre os discursos e o que foi analisado.

Nas considerações finais refletimos sobre os resultados alcançados em nosso estudo, o que enxergamos com nossas lentes, se conseguimos atingir os objetivos propostos e apresentamos nossas conclusões ao final de todo esse processo de troca e construção, feito a partir de olhares atentos com uma visão aumentada pelas lentes do desejo de compreender as infâncias e as crianças. Esse estudo foi pautado sob uma ótica do sensível, como uma tentativa de procurar respostas para as indagações que emergiram a partir das narrativas pessoais e as práticas pedagógicas da pesquisadora. Nos mobilizou a reflexões que vão muito além do que apresentar resultados. Nos propomos a refletir sobre a trajetória percorrida, os conhecimentos adquiridos e os desdobramentos que podem gerar novos estudos. A nossa intenção foi encontrar as infâncias, praticar o exercício não apenas de olhar e sim de transver.

CAPÍTULO I: AS LENTES QUE GUIARAM NOSSO OLHAR: UMA ESCOLHA METODOLÓGICA

Diz-se a um cego, estás livre, abre-se lhe a porta que o separava que do mundo, Vai, estás livre, tornamos a dizer-lhe, e ele não vai, ficou ali parado no meio da rua, eles e os outros, estão assustados, não sabem para onde ir, é que não há comparação entre viver num labirinto racional, como é, por definição, um manicómio, e aventurar-se, sem mão de guia, nem trela de cão, no labirinto dementado da cidade, onde a memória para nada servirá, pois apenas será capaz de mostrar as imagem dos lugares e não os caminhos para lá chegar.

José Saramago. *Ensaio sobre a cegueira*, 1995.

Desenvolver uma pesquisa em educação não envolve simplesmente a escolha de um tema, é necessário determinar as lentes que vão ampliar o olhar sobre ele e lhe permitir ver o que não está posto ou exposto. Existem fatores subjacentes a essa escolha que interferem em todos os caminhos que a pesquisadora deverá trilhar, todos os olhares que deverá considerar, para encontrar (ou não) a resposta a sua pergunta inicial. Para Goldenberg (1999, p.106), o pesquisador deverá seguir três requisitos, como maneira de garantir uma boa qualidade na sua pesquisa. São eles: (1) a existência de uma pergunta que se deseja responder; (2) a elaboração de um conjunto de passos que permitam obter a informação necessária para respondê-la; (3) a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida.

Esse percurso é um norteador para construção de uma pesquisa com qualidade, considerando que numa abordagem qualitativa não estamos apenas coletando dados ou relatando fatos, ou buscando informações ou até mesmo levantando bandeiras. Buscamos compreender o fenômeno considerando todos os envolvidos no processo, buscamos aprofundar o olhar sobre o que se deseja realmente ver, primando pela ética e pelo respeito.

1.1 AFINANDO O OLHAR, DETERMINANDO A ABORDAGEM

Enxergar as infâncias e a prática pedagógica requer um refinamento do olhar. Depende de onde vemos as coisas, as pessoas, a vida. Pensando nisso, optamos por uma abordagem qualitativa, uma vez que esta perspectiva nos oferece a possibilidade de compreender o fenômeno estudado de modo amplo e crítico, mas também com uma visão sensível e respeitosa. Como explica Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à

operacionalização de variáveis. Portanto só um olhar atento, afetivo e ético pode nos levar a ver além das variáveis.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), apresenta cinco aspectos essenciais que caracterizam esse tipo de estudo: 1) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) os dados que a investigadora recolhe não são essencialmente de carácter descritivo; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa reflete para nós esse constante diálogo entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

Corroborando com a afirmativa de Bogdan e Biklen (1994), o autor Flick (2009) faz uma breve reflexão sobre o posicionamento da pesquisadora ao optar por uma pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnica e de habilidade aos métodos, mas inclui também uma atitude de pesquisa específica. Essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos, à orientação do processo de pesquisa e à atitude com que os pesquisadores deverão alcançar os seus “objetivos”. Além da curiosidade, da abertura e da flexibilidade na manipulação dos métodos, essa atitude é também atribuída, em parte, a certo grau de reflexão sobre o tema, à apropriabilidade da questão e dos métodos de pesquisa, bem como às percepções e aos pontos cegos do próprio pesquisador (FLICK, 2009, p. 36)

Ao escolhermos uma abordagem qualitativa comprometemo-nos a um exercício cuidadoso e sensível, que é condição primeira do método. Segundo Bauer e Gaskell (2015), a pesquisa qualitativa é a possibilidade de tornar visíveis os sujeitos envolvidos no processo, através da garantia da escuta e da representação, fazendo jus aquilo que está sendo visto e ouvido, respeitando os sujeitos e não os considerando apenas como dados manipuláveis.

Minayo (2001) ressalta a importância de conceber a complexidade, a especificidade e as individualidades na condição de ver o todo sem perder a singularidade das partes. Dessa forma, entendemos que a pesquisa qualitativa nos oferece as lentes certas para enxergarmos os pontos cegos, sendo a melhor escolha para atender os questionamentos que nos propormos responder com essa pesquisa, que pretende investigar como as infâncias são compreendidas pelos professores e pelas professoras e como esse olhar se traduz nas práticas pedagógicas, se a partir de pressupostos disciplinares e transdisciplinares.

1.2 AJUSTANDO AS LENTES: O MÉTODO ESCOLHIDO

Seguindo a abordagem adotada, desejando ver além das variáveis, escolhemos a Observação Participante como nossa lente principal. Acreditamos que esse método nos possibilitou compreender, sentir, perceber, vivenciar e utilizar diversos recursos para atuarmos no contexto. Observação Participante, segundo André(2014, p. 26), permite-nos aprofundar o olhar “[...] na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”. Consideramos a importância deste Método para podermos enxergar aquilo que não está escrito e nem dito de modo explícito.

A observação participante deve ser entendida como um processo sob dois aspectos. Em primeiro lugar, o pesquisador deve, cada vez mais, tornar-se um participante e obter acesso ao campo e as pessoas. Em segundo lugar, a observação deve passar também por um processo para tornar-se cada vez mais concreta e concentrada nos aspectos essenciais às questões de pesquisa (FLICK, 2009, p. 208).

A necessidade de buscar significados a partir daquilo que não está sendo dito de uma maneira explícita é necessário para quem observa. “Uma imperiosidade para se investigar é como os indivíduos percebem e definem o seu universo, sem que o pesquisador imponha classificações próprias à cultura dos sujeitos investigados e sim valorize suas percepções, seus sentimentos e possibilidades de ser e estar no mundo” (CAVALLEIRO, 2013, p. 274).

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito (ANDRÉ, 2009, p. 41).

A Observação Participante nos oferece três lentes para ajustarmos o olhar sobre/para o que se deseja ver e se apresentam, segundo Spradley (1980, p.34 apud FLICK, 2009, p. 208), da seguinte forma:

1. Observação descritiva – no início, serve para fornecer ao pesquisador uma orientação para o campo em estudo. Fornece, também, descrições não específicas, e é utilizada para apreender, o máximo possível, a complexidade do campo e (ao mesmo tempo) para desenvolver questões de pesquisa e linhas de visão mais concretas;
2. Observação focalizada – restringe a perspectiva do pesquisador àqueles processos e problemas que forem os mais essenciais para a questão de pesquisa;
3. Observação seletiva – ocorre já na fase final da construção de dados e concentra-se em encontrar mais indícios e exemplos para os tipos de práticas e processos descobertos na segunda etapa.

Segundo Cavalleiro (2013, p. 277), “observar é presenciar sistematicamente, no cotidiano da escola, as relações sociais dos indivíduos possibilita ampliar a compreensão do problema, quer sob o ponto de vista das professoras, quer sob o ponto de vista das crianças”. A nossa pesquisa buscará entender a inter-relação que se dá entre as práticas pedagógicas e a compreensão das infâncias, se estas últimas são "reais" ou "projetadas". A Observação Participante permite-nos uma aproximação real, do contexto escolar, possibilitando-nos ver como ela funciona e como se dá a dinâmica estabelecida em sala de aula entre as crianças e os/as docentes, fazendo com que possamos registrar os diversos momentos de interação entre os sujeitos participantes e assim caminhar na busca por respostas.

1.3 TÉCNICA DE CONSTRUÇÃO DE DADOS: COMO UTILIZAREMOS AS LENTES QUE ESCOLHEMOS

Na construção dos dados fizemos o uso de duas técnicas: (a) Observação Descritiva e (b) Entrevista Semiestruturada Individual, por compreendermos que essas técnicas se adequam melhor na busca por responder às nossas perguntas iniciais de pesquisa. Elas darão profundidade e foco ao nosso modo de ver as crianças e os docentes no contexto escolar.

A primeira lente a ser usada é a da Observação Descritiva, que foi realizada nas turmas dos 1º, 2º e 3º anos durante suas atividades em sala de aula. Um momento único que nos despertou para as relações estabelecidas e que permitiu um processo comparativo entre o que foi visto e o que foi dito, posteriormente, nas entrevistas. Segundo André (2014), a observação permite um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, possibilitando que se aproxime da “perspectiva dos sujeitos”. Compreendemos a observação como técnica inicial por acreditarmos na necessidade desse olhar atento para o campo de pesquisa, pois:

“Observar” naturalmente não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho, etc.). Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc. (TRIVIÑOS, 1987, p.153)

Nesse momento de Observação Descritiva analisamos a prática docente e a interação entre a professora e as crianças. Consideramos essa etapa de suma importância, pois foi a

nossa entrada no campo, o momento em que identificamos suas potencialidades e complexidades, com a finalidade de nortear os caminhos da pesquisa.

Como segunda lente, que nos permitiu um aprofundamento do que propomos a estudar, utilizamos a Entrevista Semiestruturada Individual. Fizemos uso dessa técnica quando direcionamos nosso olhar sobre/para as adultas (as docentes) com a intenção de descobrir o que embasa a sua prática pedagógica, os conceitos de infância e de criança que adota. Bauer e Gaskell (2015, p. 65) assinalam que:

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender a narrativa dos atores em termos conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações.

A entrevista Semiestruturada Individual nos possibilitou, segundo Lakatos e Marconi (2010), termos a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que consideremos adequada. Entendemos que tal técnica é uma forma de podermos explorar mais amplamente uma questão. Em geral, nesse tipo de técnica, as perguntas feitas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.

Essa técnica valida à importância do roteiro da investigadora, bem como possibilita garantir às entrevistadas liberdade e conforto necessários à realização da entrevista, ou seja:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p.146)

De acordo com Morés (2012, p. 91) “é preciso que haja habilidade por parte do entrevistador, no sentido de estar atento a todas as informações e manifestações dos sujeitos investigados”. A investigadora durante a entrevista precisa passar segurança aos sujeitos envolvidos na pesquisa e estimular de maneira fluída a expressão de suas ideias e pensamentos acerca das temáticas propostas.

Em nosso entendimento, a princípio, essas duas técnicas nos garantiram ver e compreender a prática pedagógica dos docentes, bem como conhecer os conceitos que adotam para sustenta-la, nos oferecendo dados os quais nos ajudaram a seguir com nossa investigação, ou seja, compreendermos como nas práticas pedagógicas docentes os conceitos

que temos sobre infância se identificam, se aproximam ou se distanciam das contextualizações identitárias das crianças em sala de aula.

1.4 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS: ONDE ACOPLAMOS NOSSAS LENTES

Cada lente utilizada necessita de um suporte. Em nossa construção dos dados utilizamos os instrumentos para sustenta-las de acordo com a técnica utilizada. Os suportes utilizados foram:

Observação Descritiva: diário de campo

Na observação, utilizamos como instrumento de construção de dados e registro das informações o Diário de Campo, pois, segundo Falkembach (1987), os diários de campo possibilitam registros minuciosos, como, por exemplo: 1) Descrições dos sujeitos (aparência, maneira de vestir, modo de falar e agir, particularidades dos indivíduos); 2) Visões de mundo dos sujeitos (grau de religiosidade, valores, elementos culturais ligados ao processo de trabalho, de saúde, etc.); 3) Falas dos sujeitos (diálogos, palavras, gestos, expressões faciais, pronúncias); 4) Descrição do espaço físico (organização, desenho espaço, mobília e outros entes concretos); 5) Descrição de atividades dos sujeitos (detalhamento corporal e registros de entes concretos); 6) Relatos de acontecimentos (forma como aconteceram e natureza das ações); 7) Comportamento do próprio observador (aspectos que possam interferir na coleta de dados).

Entrevista semiestruturada individual

A entrevista foi realizada através de um roteiro com perguntas norteadoras organizadas em blocos de acordo com as categorias elencadas pela pesquisadora. O registro das entrevistas aconteceu por meio de gravações em áudio que posteriormente foram transcritas e bloco de notas. O bloco de notas foi o nosso suporte para assinalar as situações presentes no decorrer. São elas: as expressões faciais, o desvio de olhar, as mensagens corporais. A gravação em áudio nos garantiu uma completa atenção aquilo que foi dito e uma

fidedignidade na transcrição da fala das entrevistadas. Compreendemos que os dois instrumentos se complementaram e foram primordiais para a análise.

1.5 *LÓCUS*: PARA ONDE SE DIRIGE NOSSO OLHAR

Após escolhermos nossas lentes e nossos suportes, precisamos decidir para onde dirigirmos esse olhar. Qual a paisagem que seria alvo dessa visão acurada na busca por entender as inter-relações entre a prática pedagógica e as infâncias em seus contextos escolares. Optamos por uma Escola Pública Municipal da Prefeitura da Cidade do Recife, localizada no bairro do Sancho. Nossos olhares se voltaram para essa paisagem tendo como motivação primeira a relação que já estava estabelecida entre nós e a escola pública municipal, por ter sido nosso campo de atuação durante 15 anos e por percebermos nesse espaço, de maneira tão latente, que as crianças nem sempre são compreendidas de modo contextual, considerando os seus traços identitários, portanto sua condição humana sem abstrações projetivas².

O olhar sobre a escola fica mais claro quando conhecemos onde ela se insere, qual a paisagem urbana e social que a rodeia. A escola é situada a poucos metros do Complexo prisional do Curado, fica numa localização de muita exposição para os/as estudantes que estão dentro da unidade escolar, bem como os/as coloca numa rota com inúmeros perigos no que se refere ao trajeto escola-casa.

A escola funciona manhã e tarde atendendo a Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e à noite com a Educação de Jovens e Adultos. A escola possui 12 salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha, biblioteca, parque infantil, banheiro fora do prédio, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado à educação infantil, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto, área verde.

Praticamente todos os/as professores são efetivos. Existem todos/as os/as profissionais de apoio dentro da escola. A equipe gestora é formada pelo diretor, vice-diretor, assistente de

² As abstrações projetivas pautam as compreensões de mundo, dos indivíduos, das relações a partir de uma única verdade, determinada à priori.

direção e coordenador pedagógico. As turmas que têm estudantes com "deficiência" são acompanhadas por um apoio e a sala de atendimento educacional especializado funciona diariamente. Atende aproximadamente 580 estudantes.

Foi sobre essa paisagem que nossos olhares se detiveram. Um olhar investigativo, buscando respostas e entendimento, mas ainda assim um olhar respeitoso e afetivo, procurando não encarar com arrogância ou soberba, mas com acolhimento, tentando estabelecer uma conexão que nos permitisse ver além. Uma vez estabelecida essa conexão, tínhamos definido o que olhar, como olhar e para onde olhar. Começamos então a ver aquele espaço como um campo fértil de respostas e possibilidades.

1.6 SUJEITOS DE INTERLOCUÇÃO: A QUEM DIRIGIMOS NOSSOS OLHARES

Nossas parceiras nessa trajetória, aquelas para quem dirigimos nossos olhares, que aceitaram fazer essa interlocução e abrir suas salas de aula para a nossa pesquisa, são: Cecília, Cora e Clarice. Todas professoras do Anos Iniciais, sendo uma do 1º ano, uma do 2º ano e uma do 3º ano, que caracterizam o ciclo de alfabetização. Pretendemos, nesse sentido, compreender as docentes e as suas vivências e as compreensões de mundo, da prática pedagógica e de infância. Olhamos também para as crianças e suas infâncias, considerando os diversos contextos, tendo o cuidado de evitar o olhar projetado do adulto sobre a criança. “É preciso que o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança e veja o mundo com os olhos da criança” (MATISSE, 1983).

A professora A.S.V., que chamamos de Clarice, tem 39 anos, é formada em Pedagogia há 10 anos e fez especialização em Coordenação Pedagógica. É professora efetiva da rede municipal de Recife e Jaboatão. Tem 15 anos de profissão. A professora R.A.S.C., que chamamos de Cora, é formada em Pedagogia há 3 anos. É efetiva da rede municipal. Tem 3 anos de profissão. A professora P.V.R., que chamamos de Cecília, tem 48 anos e tem Licenciatura em Ciências Biológicas há 5 anos. É professora efetiva da rede municipal de Recife duas vezes, tem dois concursos na mesma escola. Tem 18 anos de profissão. Essas são as professoras sobre as quais dirigimos nossos olhares e que nos olharam de volta, nos permitindo ver o que acreditam, desejam, sonham, sabem e fazem cotidianamente na paisagem que escolhemos observar.

1.7 ANÁLISE DE DADOS: PARA ALÉM DE VER, COMPREENDER O QUE FOI VISTO

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.
José Saramago. Epígrafe do "Ensaio sobre a cegueira", citando o "Livro dos
Conselhos" de El-Rei D. Duarte, 1995.

Ver não é suficiente em um processo de pesquisa, é necessário compreender o que foi visto. Optamos por uma pesquisa transdisciplinar, como nos diz Ferreira (2007) “uma pesquisa transdisciplinar se diz assim no momento em que a interação ocorre entre aquilo que não interagiria em pesquisas disciplinares”. As categorias de nossas análises foram: infâncias, prática pedagógica docente e transdisciplinaridade. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205), a análise dos dados é um processo “de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo, [...] com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

Desse modo, desenvolvemos uma análise textual discursiva, articulando com as bases teóricas que nortearam as discussões iniciais.

A análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. Existem inúmeras abordagens entre estes dois polos, que se apoiam de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de um determinado texto (MORAES, GALIAZZI.2006, p.118).

Comprendemos que essa perspectiva dialoga com o nosso estudo a medida em que a utilização da análise textual discursiva tem mostrado tratar-se de uma ferramenta aberta, exigindo dos usuários aprender a conviver com uma abordagem que exige constantemente a (re)construção de caminhos (MORAES, GALIAZZI, 2006, p. 120).

1.8 PROCEDIMENTOS: COMO AJUSTAMOS AS LENTES, O QUE VIMOS AO LONGO DA CAMINHADA E ONDE ESCOLHEMOS APROFUNDAR O OLHAR

Neste tópico vamos descrever o caminho que percorremos para chegar até aqui. Os procedimentos adotados para a realização de nossa pesquisa estão divididos em quatro etapas. A primeira consiste na apresentação do projeto e na solicitação de autorização ao órgão responsável, além do reconhecimento do campo. Na segunda, construímos os documentos necessários à realização da pesquisa no que se refere à observação e aos procedemos da coleta

de dados. Na terceira etapa, procedemos às entrevistas e, por fim, na quarta etapa, realizamos a análise dos dados. A seguir detalharemos cada uma dessas etapas.

Na primeira etapa, apresentamos nosso projeto à Secretaria de Educação do Município de Recife, com a finalidade de solicitar a autorização para realizar a pesquisa na unidade de ensino escolhida. Após a aprovação, nos encaminhamos para a unidade de ensino. Na E.M.M.P.B.A em Recife/PE, apresentamos inicialmente o projeto para a Gestora e Coordenadora pedagógica da unidade, onde deixamos claro os nossos sujeitos de pesquisa (turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental). As profissionais realizaram uma consulta aos docentes sobre o interesse em participar da pesquisa. A gestora nos apresentou as três professoras que aceitaram participar conosco da pesquisa. Nesse momento, apresentamos o projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado. Realizamos junto com cada professora individualmente a elaboração do cronograma da observação participante das atividades de sala de aula.

Na segunda etapa, elaboramos o guia de orientação da observação participante, realizamos as observações das atividades em sala de aula e nos momentos fora da sala de aula. Nosso foco em sala de aula e fora dela foi observar a prática pedagógica docente, se ela se apresentava de uma maneira contextual ou abstrata, as questões relacionadas ao modelo de infância, bem como a relação das crianças com os adultos e com os seus pares. Essa técnica nos provocou a sentir, ouvir, perceber, olhar os “fios invisíveis” que conectam nossas “missangas”. Realizamos a apresentação da pesquisa para as crianças da turma, perguntamos se concordavam com a nossa presença na sala de aula e se aceitavam participar da pesquisa conosco. Fomos acolhidos no campo principalmente pelas crianças. Apresentamos a pesquisa, antes de iniciarmos, em todas as 3 turmas. Foram realizadas quatro observações em cada turma, onde ficamos durante todo um turno de aula em cada sala, com duração de 4 horas.

Na terceira etapa, elaboramos o roteiro da entrevista semiestruturada, com questões abertas e fechadas, que nos possibilitaram conhecer melhor sobre a compreensão de mundo das entrevistadas, suas crenças, seus valores e suas percepções sobre os temas discutidos. Realizamos o planejamento das entrevistas com cada professora de acordo com a sua disponibilidade. As entrevistas foram realizadas em ambientes indicados pela própria escola. O roteiro foi dividido em dois blocos. Bloco 1: Percepção sobre a infância, onde as professoras puderam falar sobre a sua infância, sua visão sobre a infância e a infâncias das crianças da sua turma. no Bloco 2: Conhecendo a prática pedagógica, as professoras falaram sobre como conceituam a sua prática pedagógica e as relações que estabelecem com as crianças de sua turma. Foi um momento descontraído, que permitiu uma certa informalidade,

pois as perguntas abriam espaços para a escuta do docente e para um olhar mais intimista sobre seus conceitos e vivências, pois as perguntas eram norteadoras, mas não fechadas. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas, de maneira fidedigna à fala das professoras. Esse momento da entrevista nos possibilitou, segundo Bauer e Gaskell (2015), compreender de maneira detalhada, as motivações, os desejos, os conceitos e os valores apresentados pelas professoras em seus contextos sociais. Mediante a consolidação das entrevistas, foi possível realizar uma reflexão minuciosa, relacionando com o que havíamos observado no campo. As entrevistas nos possibilitaram compreender a visão dos docentes quanto ao conceito de infância, pois entendemos que só com a observação não teríamos elementos suficientes para responder aos nossos questionamentos. A partir das transcrições, utilizamos trechos de acordo com as categorias definidas a priori, para realização de análise juntamente com os registros da observação participante.

Na quarta etapa, fizemos a análise das informações obtidas a partir das diversas técnicas utilizadas ao longo da pesquisa, sob a ótica das teorias estudadas e dos objetivos propostos. Pretendíamos fazer a análise a partir de uma perspectiva triangular (entrevista, observação e análise documental), no entanto, durante o período da coleta, tivemos muitas dificuldades no acesso aos documentos oficiais da unidade de ensino. Solicitamos por diversas vezes o Projeto Político Pedagógico, com a finalidade de analisar e dialogar com o objetivo de nossa pesquisa. Porém, todas as vezes em que fora solicitado, "o documento estava em um armário onde a chave não estava na unidade de ensino". Dessa forma, seguimos com a coleta dialogando observação e entrevista semiestruturada.

1.9 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA COM CRIANÇAS: A NECESSIDADE DE OLHAR CUIDADOSO

As questões éticas nas pesquisas com crianças tornaram-se uma discussão importante e apresentar tais questões é uma etapa indispensável aos pesquisadores que adotam uma nova perspectiva da infância e da criança pautada no paradigma emergente. No entanto, segundo Kramer (2002), é necessário que tenhamos cuidado no desenvolvimento dos nossos estudos:

Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção. Elas gostam de aparecer, de ser reconhecidas, mas é correto expô-las? Queremos que a pesquisa dê retorno para a intervenção, porém isso pode ter consequências e colocar as crianças em risco.

Outras vezes, elas já estão em risco e não denunciar as instituições ou os profissionais pelo sofrimento imposto às crianças nos torna cúmplices! Nesse sentido, as respostas ou decisões do pesquisador podem não ser tão fáceis como pareceria à primeira vista (KRAMER, 2002, p. 42).

Devemos levar em consideração todos esses questionamentos ao planejar nossa pesquisa com crianças. Não basta apenas o desejo de escutá-las, existem implicações subjacentes a essa escuta que precisam ser previstas na pesquisa.

Kramer (2002) nos chama atenção para questões como o uso do nome verdadeiro ou fictício; uso de imagens (fotografias ou vídeos); será que a autorização deve ser feita somente pelos pais? Qual o impacto da pesquisa para os sujeitos e a sua relevância? A partir dessas questões levantadas pela autora, compreendemos que essas questões precisam ser consideradas e refletidas junto com as crianças e com o cuidado de não causar nenhum tipo de sofrimento.

Nessa pesquisa, pedimos autorização aos pais através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que formaliza o aceite dos sujeitos em participar da pesquisa. No entanto, considerando essa preocupação em respeitar as crianças, entendemos que não só o Termo assinado por seus responsáveis nos habilita para o início da pesquisa, precisamos deixar as crianças cientes de todas as etapas da pesquisa e construir uma parceria no que diz respeito sua participação na mesma. Segundo Carvalho e Muller (2010), todas as etapas da pesquisa devem ser negociadas com as crianças: a entrada no campo, os objetivos, o modo de produção dos dados. É preciso, contudo, deixar claro que entendemos o hábito de negociar e no âmbito da espontaneidade.

A partir dos cuidados éticos apresentados para que a pesquisa seja iniciada na Escola Pública Municipal de Recife/PE, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação. Solicitamos a Carta de anuência que autoriza formalmente nossa presença na unidade de ensino. Após a autorização, entramos em contato com a unidade para apresentação da proposta de pesquisa e iniciamos a construção dos dados.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PARADIGMAS: AS LENTES QUE ESCOLHI PARA ENXERGAR O MUNDO AO MEU REDOR

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá mas não pode medir seus encantos. A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá. Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare. Os sabiás divinam.

Manoel de Barros, *Poesia Completa*. 2010.

2.1.1 O Paradigma Dominante

A visão simples que separa os “bons” dos “maus” é sempre a mais imediata. Quanto menos entendemos, mais julgamos.

Mia Couto. *E se Obama fosse africano*. 2009.

No livro “Um Discurso sobre as Ciências” (2010), o sociólogo Boaventura de Souza Santos nos diz que o paradigma dominante se apresenta a partir de um modelo de racionalidade que preside a ciência moderna e constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI. Esse modelo foi protagonizado pelos cientistas Bacon, Galileu, Descartes, Newton, entre outros. Essa visão de mundo advinda da modernidade faz uma clara dicotomização entre o científico e a natureza: “ao contrário da ciência aristotélica, a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata” (SANTOS, 2010, p. 24). O modelo de racionalidade da modernidade desconsidera o conhecimento do senso comum e valoriza o reducionismo, o específico, o comprovado cientificamente.

A exaltação da razão sobre os dogmas e o seu exercício crítico implacável foram um fermento subversivo cuja ação deu lugar a uma revolução das consciências e produziu o racionalismo como doutrina filosófica e atitude perante a vida, ambas se ergueram sobre três princípios explicativos gerais:

O *princípio materialista*: existe um mundo real, independente da percepção dos seres humanos, um mundo com qualidades essenciais, um universo que pode reduzir-se, em última instância, à matéria;

O *princípio mecanicista*: tudo o que acontece ocorre graças as forças que atuam sobre os corpos e produzem movimento. O espaço e o tempo são absolutos;

O *princípio determinista*: dado o princípio anterior, na medida em que o mecanicismo não pode desobedecer às leis que o regem, todo o universo está

determinado, independentemente de poder ou não calcular-se (COCHO, 2004, p. 192).

O paradigma dominante substitui o culto à divindade pelo culto à razão. Segundo Cocho (2004, p.191), “os pensadores do sec. XVII decidem deixar Deus como pano de fundo, convertê-lo em parte da paisagem ideológica e voltar-se para si mesmos”. O campo do divino dominava os aspectos da vida na Idade Média, e por conta dos excessos cometidos pelas hierarquias religiosas, o medo se estabeleceu como mecanismo de controle daquela época. A nova organização social, advinda da modernidade sob a égide da razão, transfere o poder para a verdade absoluta, a comprovação científica. “Surge então, uma nova casta sacerdotal, a dos cientistas” (COCHO, 2004, p. 193).

Segundo Behrens e Oliari (2007), o paradigma tradicional, ou newtoniano-cartesiano, levou a fragmentação do conhecimento e a supervalorização da visão racional. Nesse sentido, propôs a primazia da razão sobre a emoção, especialmente, para atender a coerência lógica nas teorias e a eliminação da imprecisão, da ambiguidade e da contradição dos discursos científicos.

Para Maffesoli (1998), a modernidade se funda dentro de uma lógica racionalista e não consegue perceber as relações e as afinidades profundas, as sutis e as complexas correspondências que constituem a existência natural e social. O autor nomeia essa maneira da modernidade em compreender a razão de “Razão Abstrata”, considerando que não favorece a pulsão de vida, tornando-se desta forma “separada” da compreensão do integral.

Desse modo, é preciso compreender que o racionalismo, em sua pretensão científica, é particularmente inapto para perceber, ainda mais aprender, o aspecto denso, imagético, simbólico, da experiência vivida. A abstração não entra em jogo quando o que prevalece é o fervilhar de um novo nascimento. É preciso, imediatamente, mobilizar todas as capacidades que estão em poder do intelecto humano, inclusive as da sensibilidade (MAFFESOLI, 1998, p.17).

Morin na sua obra “Introdução ao Pensamento Complexo” (2005) nomeia o paradigma dominante tratado por Santos (2010) de Paradigma Simplificador. Esse paradigma compreende que é preciso colocar ordem no universo e expulsar dele toda a desordem. A lógica da simplicidade consegue perceber o uno e o múltiplo, no entanto, não percebe que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. Dessa forma, o princípio deste paradigma é o de separar o que está ligado (disjunção) e unir o que é diverso (redução).

Segundo Morin e Moigne (2000), a ciência moderna fundou o seu alicerce sobre quatro pilares da certeza. Sendo eles: o princípio da ordem, o princípio da separação, o princípio da redução e o caráter absoluto da lógica indutiva-dedutiva-identitária.

O princípio de redução leva naturalmente a restringir o complexo ao simples. Assim, aplica às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e determinista da máquina artificial. Pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do humano, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias. Da mesma forma, quando obedece estritamente ao postulado determinista, o princípio de redução oculta o imprevisto, o novo e a invenção (MORIN, 2000, p.42).

O paradigma dominante alimenta e é alimentado por esses princípios. Em vários aspectos, o que afirma Morin (2000) corrobora com o que assinala Santos (2010), o paradigma que pretende dominar é, ao mesmo tempo, ainda que não queira, aquele que reduz. Nesse sentido, afirmamos que dominar é a mesma coisa que reduzir.

A modernidade é um bom exemplo de uma convivência conflituosa. Para primeiro afirmar-se, para depois confortar-se, para, por fim, reivindicar sua hegemonia, o nacionalismo produz um “valorizador”, um “duplo” obscuro – o irracionalismo – que, sob nomes diversos, obscurantismo, reação, tradição, pensamento orgânico, permitirá que o primeiro apareça como sendo o discurso de referência em torno do qual vai organizar-se a vida em sociedade (MAFFESOLI, 1998, p.18).

O pensamento universalizante da modernidade estava sempre em busca de um padrão, uma regulamentação, uma verdade, uma ordem a ser seguida, em detrimento a organização da vida em sociedade.

A modernidade se constituiu alicerçada nas teorias Cartesianas (René Descartes) e Newtonianas (Isaac Newton). O paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro (MORIN, 2000, p.26).

O método de Descartes é analítico. Consiste em decompor pensamentos e problemas em suas partes componentes e em dispô-las em sua ordem lógica. Esse método analítico de raciocínio é provavelmente a maior contribuição de Descartes à ciência. Tornou-se uma característica essencial do moderno pensamento científico e provou ser extremamente útil no desenvolvimento de teorias científicas e na concretização de complexos projetos tecnológicos. Foi o método de Descartes que tornou possível à NASA levar o homem à Lua. Por outro lado, a excessiva ênfase dada ao método cartesiano levou à fragmentação característica do nosso pensamento em geral e das nossas disciplinas acadêmicas, e levou à atitude generalizada de reducionismo na ciência — a crença em que todos os aspectos dos fenômenos complexos podem ser compreendidos se reduzidos às suas partes constituintes (CAPRA, 1982, p.45).

Descartes compreendia o universo como uma máquina, não existia vida ou espiritualidade na matéria. Toda a natureza funcionava de acordo com leis exatas. O pensamento cartesiano foi realizado e aprimorado por Isaac Newton, “que desenvolveu uma completa formulação matemática da concepção mecanicista da natureza e, portanto, realizou

uma grandiosa síntese das obras de Copérnico e Kepler, Bacon, Galileu e Descartes” (CAPRA, 1982, p.49).

O universo newtoniano passou a ser um grande sistema mecânico que funcionava de acordo com as leis físicas e matemáticas. Para ele, todos os fenômenos físicos estavam reduzidos ao movimento de partículas materiais causados pela atração mútua, pela força da gravidade. Essa força foi descrita por equações de movimento que constituem os fundamentos básicos da mecânica clássica. A matéria seria, então, composta de partículas homogêneas, sólidas e indestrutíveis, nas quais atua a força da gravidade. Era um mundo estático a flutuar num espaço vazio, que, para ser conhecido, necessitava ser decomposto em seus elementos constituintes (MORAES, 2018, p. 58).

Segundo Santos (2010), a compreensão do mundo-máquina é uma ideia tão forte e poderoso da modernidade, que é até surpreendente e paradoxal que essa visão de mundo traduza uma ideia de progresso. Dessa maneira, a visão mecanicista de mundo foi adotada como verdade absoluta e assumida como lente de análise não só para as ciências físico-naturais, mas sim para todas as ciências, inclusive as sociais.

Para estudar os fenômenos sociais como se fossem fenômenos naturais, ou seja, como coisas, como pretendia Durkheim, o fundador da sociologia acadêmica, é necessário reduzir os fatos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis. [...] Porque essa redução nem sempre é fácil e nem sempre se consegue sem distorcer grosseiramente os fatos ou sem os reduzir à quase irrelevância, as ciências sociais têm um longo caminho a percorrer no sentido de se compatibilizarem com o critério da cientificidade das ciências naturais (SANTOS, 2010, p. 35).

Para Boaventura de Souza Santos (2010), essa perspectiva de compreender as ciências sociais a partir da lógica das ciências físico-naturais, passou por diversos obstáculos, alguns deles foram: as ciências sociais não dispõem de teorias explicativas; as ciências sociais não produzem previsões confiáveis e a não objetividade das ciências sociais. Dessa forma, segundo o autor, esses obstáculos tiveram por consequência um atraso na evolução das ciências sociais em detrimento à evolução das ciências naturais.

Não se poderia melhor exprimir a dicotomia típica da modernidade: cada “coisa” em seu lugar e a sociedade estará em ordem! De Pico Della Mirandola a Adorno, passando por Durkheim, uma mesma sensibilidade se exprime: a da separação, a de uma razão abstrata que não consegue, não sabe, perceber as afinidades profundas, as sutis e complexas correspondências que constituem a existência natural e social. Daí vem, certamente, a alergia do cientista às formas, às aparências, a todas essas coisas sensíveis que ele tende a desprezar, pelo motivo de que elas não podem reduzir-se à intelectualidade pura. Seu medo é, essencialmente, o do retorno ao caos primordial que só a razão pode e sabe pôr em ordem (MAFFESOLI, 1998, p.60).

O paradigma dominante, a partir da visão newtoniana-cartesiana, trouxe para os indivíduos incríveis avanços científicos-tecnológicos que influenciaram na história das diversas sociedades. No entanto, essa caminhada rumo ao progresso deixou para trás a percepção dos sujeitos que faziam parte de todo o processo, com todas as dimensões do humano bem como suas pulsões de vida.

A visão cartesiana mecanicista do mundo tem exercido uma influência poderosa sobre todas as nossas ciências e, em geral, sobre a forma de pensamento ocidental. O método de reduzir fenômenos complexos a seus componentes básicos e de procurar os mecanismos através dos quais esses componentes interagem tornou-se tão profundamente enraizado em nossa cultura que tem sido amiúde identificado com o método científico. Pontos de vista, conceitos ou ideias que não se ajustavam à estrutura da ciência clássica não foram levados a sério e, de um modo geral, foram desprezados, quando não ridicularizados. Em consequência dessa avassaladora ênfase dada à ciência reducionista, nossa cultura tornou-se progressivamente fragmentada e desenvolveu uma tecnologia, instituições e estilos de vida profundamente doentios (CAPRA, 1982, p. 213).

A ciência promovida pela modernidade se separa da vida, nos domínios do sensível, da fruição, do afeto. Como nos diz Maffesoli (1998, p. 56-57), “é uma concepção como esta que é, fundamentalmente, incapaz de compreender o aspecto criativo da vida fora da dimensão do “fazer”, da ação, senão, do ativismo. [...] O homem amputa uma parte, essencial, de si mesmo, a da criação, a da dimensão imagética”.

2.1.2 O Paradigma Emergente

Temos de repensar o mundo no sentido terapêutico de o salvar de doenças de que padece. Uma das prescrições médicas é mantermos a habilidade da transcendência, recusando ficar pelo que é imediatamente perceptível. Isso implica a aplicação de um medicamento chamado inquietação crítica. Significa fazermos com a nossa vida quotidiana aquilo que fizemos neste congresso que é deixar entrar a luz da poesia na casa do pensamento.

Mia Couto. *E se Obama fosse africano*. 2009.

O Paradigma Emergente surge a partir de um colapso do paradigma dominante resultante de um conjunto de novos conhecimentos científicos, dos quais se podem destacar quatro descobertas fundamentais: a Relatividade da Simultaneidade de Einstein, o Princípio da Incerteza de Heisenberg, o Teorema da Incompletude de Gödel e os Avanços do conhecimento nos domínios da microfísica, da química e da biologia.

O pensamento sobre a Relatividade da Simultaneidade de Einstein distingue entre a simultaneidade de acontecimentos presentes no mesmo lugar e a simultaneidade de

acontecimentos distantes, em particular de acontecimentos separados por distâncias astronômicas (SANTOS, 2010, p.23). O pensamento de Einstein contradiz a afirmativa de tempo e espaço absolutos de Newton.

O Princípio da Incerteza de Heisenberg nos apresenta a ideia de que não conhecemos do real senão do que nele introduzimos, ou seja, que não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele (SANTOS, 2010, p.44). Essa ideia não corrobora com a lógica mecanicista, de controle total e verdades totalmente mensuráveis e quantificáveis.

Gödel e o seu Teorema da Incompletude colocam em causa o rigor matemático como afirma Santos (2010):

A partir daqui é possível não só questionar o rigor da matemática como também redefini-lo enquanto forma de rigor que se opõe a outras formas de rigor alternativo, uma forma de rigor cujas condições de êxito na ciência moderna não podem continuar a ser concebidas como naturais e óbvias. A própria filosofia da matemática, sobretudo a que incide sobre a experiência matemática, tem vindo a problematizar criativamente estes temas e reconhece hoje que o rigor matemático, como qualquer outra forma de rigor, assenta num critério de seletividade e que, tem um lado construtivo e um lado destrutivo (SANTOS, 2010, p.46).

A quarta descoberta fundamental é pautada, segundo exemplo de Santos (2010), nas investigações de Ilya Prigogine sobre as estruturas dissipativas. Essa teoria contraria todas as premissas adotadas pela física clássica.

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, e interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez de reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (SANTOS, 2010, p. 48)

Santos (2010) nos apresenta o Paradigma Emergente, pautado no que ele nomina de paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente. Na citação abaixo o autor nos afirma:

Com esta designação quero significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente). (SANTOS, 2010, p. 60).

Considerando essa crise paradigmática, Santos (2010) nos apresenta quatro teses que alicerçam e justificam o Paradigma Emergente. Seriam elas: a) todo conhecimento físico-natural é conhecimento científico-social; b) todo conhecimento local é total; c) todo

conhecimento é também autoconhecimento e d) todo conhecimento científico visa a constituir-se em senso comum. As teses propostas por Santos possibilitam uma nova visão de mundo, considerando os diversos fatores que compõem a existência humana.

Em contraste com a concepção mecanicista cartesiana, a visão de mundo que está surgindo a partir da física moderna pode caracterizar-se por palavras como orgânica, holística e ecológica. Pode ser também denominada visão sistemática, no sentido da teoria geral dos sistemas. O universo deixa de ser visto como uma máquina, composta de uma infinidade de objetos, para ser descrito como um todo dinâmico, indivisível, cujas partes estão essencialmente inter-relacionadas e só podem ser entendidas como modelos de um processo cósmico (CAPRA, 1982, p. 62).

O novo paradigma que está surgindo possibilita uma visão de mundo que contempla a complexidade da vida. Morin denomina o paradigma emergente, em seu livro *Introdução ao Pensamento Complexo* (2001), como paradigma da complexidade. Nele, ele nos propõe três princípios que podem nos ajudar a pensar a complexidade: o dialógico, que nos permite manter a dualidade no seio da unidade; o da recursão organizacional, onde existe uma ruptura com essa lógica linear de causa e efeito; e o princípio hologramático, onde não se pode conceber as partes sem o todo e nem o todo sem as partes.

O paradigma emergente concebe uma visão da complexidade, que segundo Morin (2005), *Complexus* significa originariamente o que se tece junto. O pensamento complexo, portanto, busca distinguir (mas não separar) e ligar. O autor estabelece alguns princípios para se pensar a complexidade. São eles:

1. Princípio sistêmico ou organizacional: liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, conforme a ponte indicada por Pascal e mencionada antes: "Tenho por impossível conhecer o todo sem conhecer as partes, e conhecer as partes sem conhecer o todo".
2. Princípio "hologramático" (inspirado no holograma, no holograma, no qual cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto representado): coloca em evidência o aparente paradoxo dos Sistemas complexos, onde não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte.
3. Princípio do anel retroativo: introduzido por Norbert Wiener, permite o conhecimento dos processos de autorregulação. Rompe com o princípio de causalidade linear: a causa age sobre o efeito, e este sobre a causa, como no sistema de aquecimento no qual o termostato regula a situação da caldeira.
4. Princípio do anel recursivo: supera a noção de regulação com a de autoprodução e auto-organização. É um anel gerador, no qual os produtos e os efeitos são produtores e causadores do que os produz.
5. Princípio de auto-eco-organização (autonomia/dependência): os seres vivos são auto-organizadores que se autoproduzem incessantemente, e através disso dependem energia para salvaguardar a própria autonomia.
6. Princípio dialógico: vem justamente de ser ilustrado pela fórmula heraclitiana. Une dois princípios ou noções devendo excluir um ao outro, mas que são indissociáveis numa mesma realidade.
7. Princípio da reintrodução daquele que conhece em todo conhecimento: esse princípio opera a restauração do sujeito e ilumina a problemática cognitiva central: da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma

reconstrução/tradução por um espírito/cérebro numa certa cultura e num determinado tempo (MORIN, 2005, p. 15-18).

Na visão de Ferreira (2007, p. 54), “o paradigma emergente é paradoxal e contraditório, mas não é excludente, porquanto acredita que a realidade também é dotada de uma complexidade impressionante, [...] onde a realidade e o real são multirreferenciais e multidimensionais”. Dessa forma, relativizamos o conceito de verdade absoluta e podemos analisar as situações sob a ótica das diversas dimensões que envolvem as relações humanas. Sobre isso, Maffesoli (1998) diz que devemos estar atentos aos afetos que estão intrínsecos aos fenômenos humanos.

Assim, não há mais uma Verdade única, geral, aplicável em qualquer tempo e lugar, mas, ao contrário, uma multiplicidade de valores que se relativizam uns aos outros, se completam, se nuançam, se combatem, e valem menos por si mesmos que por todas as situações, fenômenos, experiências que supostamente exprimem (MAFFESOLI, 1998, p. 36).

Morin (2003) nos diz que o pensamento que une substituirá a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial; corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas, e completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes.

2.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE/DISCIPLINAR DOMINANTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE EMERGENTE/TRANSDISCIPLINAR

A ação pedagógica depende de como nossos saberes determinam o possível e de como nossas práticas produzem o real.

Jorge Larrosa. *Pedagogia Profana*. 2006.

2.2.1 Conceituando Prática Pedagógica Docente

Compreender a Prática Pedagógica Docente nos leva a refletir sobre o fazer do professor e sua atuação no contexto. Nesse sentido, identificamos na literatura uma gama de visões e nomeações dadas ao fazer docente, são elas: prática pedagógica, prática docente, trabalho docente, prática educativa, prática de ensino, atividade docente ou educativa, práxis pedagógica ou educativa.

Entende-se a prática pedagógica como uma ação coletiva, por isso argumentada e realizada propositadamente com objetivos claros que possam vir a garantir a realização da finalidade da educação e de certos objetivos de acordo com os problemas em estudo, explicitamente assumidos por uma instituição (SOUZA, 2012, p. 179).

A Prática Pedagógica é compreendida como uma prática social complexa que acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento.

Segundo Santiago (2006), a Prática Pedagógica é a prática social própria da educação. Nesse sentido, ela é a atividade por excelência do educador. Toda a prática pedagógica pressupõe uma teoria que a sustente e guie, uma vez que não há prática destituída de teoria. Concordando com a afirmação de Santiago, dialogamos também com Pimenta (2005) que compreende a prática docente como uma prática social:

Ao considerar a atividade docente como expressão do saber pedagógico e este, ao mesmo tempo, fundamentado e fruto da atividade docente que acontece no contexto escolar, numa instituição social e historicamente construída estamos dizendo que o trabalho docente é uma prática social. Prática que se faz no cotidiano dos sujeitos nela envolvidos, e que, portanto, se constituem como seres humanos (PIMENTA, 2005, p. 45).

As reflexões das autoras nos levam a concluir que a construção da prática pedagógica docente não pode ser desvinculada da prática social e que por se tratar de uma atividade humana, envolve diversos elementos que precisam ser considerados.

A prática pedagógica do professor é nomeada por Maurice Tardif e Claude Lessard, na obra *Ofício de Professor* (2008), como Trabalho Docente, que consiste em uma atividade de interações humanas, que ocorrem por meio da relação entre professores e alunos em vários contextos e, especialmente, na sala de aula, e é, portanto, o fundamento das relações sociais na escola (TARDIF, 2008, p. 19).

Maurice Tardif, no livro intitulado *Saberes Docentes e Formação Profissional*, define “o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Os saberes profissionais seriam aqueles transmitidos pelas instituições de formação; os saberes disciplinares se constituem como aqueles instituídos socialmente, através dos grupos culturais, da tradição; os saberes curriculares correspondem aos programas, currículos, metodologias, objetivos, definidos pelas instituições de ensino e os saberes experienciais são adquiridos através do fazer docente, da ação cotidiana, da troca com os pares.

Antoni Zabala (2010) e José Gimeno Sacristán (1999) também nomeiam a Prática Pedagógica de Prática Educativa, e compreendem que é necessário analisarmos as diversas variáveis envolvidas no fazer pedagógico para compreender o processo educativo.

A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugido, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos e etc. (ZABALA, 2010, p. 16).

A prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertencem por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementariedade e de colaboração, e, em outras, em relação de atribuições. A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e não chegam a acontecer (SACRISTÁN, 1999, p. 91).

Falar de prática pedagógica e prática educativa nos relaciona ao conceito de Práxis pedagógica, que nos provoca a ação, a reflexão e a transformação da realidade, permeada pela ação coletiva do fazer docente, como afirma Souza:

A concepção de **Práxis Pedagógica** que se quer construir parte da suposição de que se trata de uma ação coletiva e institucional, portanto, ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os sujeitos (SOUZA, 2009, p. 31).

A concepção de prática pedagógica humanizadora inspirada em Paulo Freire afirma que a educação e o trabalho docente exigem amorosidade. Amorosidade entendida como compromisso com as pessoas, como ato de coragem como exercício de liberdade, como prática dialógica (SANTIAGO, 2006, p. 115).

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis: seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigidez. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. 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. [...] A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 1996, p. 53)

Conceber a prática educativa humanizadora na perspectiva da inclusão do outro, do acolhimento do outro, com todas as suas vivências, histórias, é considerar a possibilidade de enxergar a vida em todas as suas dimensões.

Nesse enfoque, a prática profissional do docente é considerada como uma prática intelectual e autônoma, não meramente técnica. É um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor/a aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos/as, a reconstrução de seu conhecimento experiencial; e ao refletir sobre sua intervenção exerce e desenvolve sua própria compreensão (SACRISTAN, 1998, p. 379).

A prática pedagógica docente é composta de diversos saberes e dimensões que precisam ser vistas e atualizadas continuamente, tomando por referência os sujeitos que dialogam com essa prática.

2.2.2 A prática pedagógica docente dominante ou disciplinar

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

Edgar Morin, *A cabeça bem-feita*, 2003.

A prática pedagógica docente é constituída a partir dos saberes, das crenças e das visões de mundo adquiridas no decorrer da vida e que, em sua grande maioria, refletem a lógica social vigente. Segundo Behrens (2005), o pensamento cartesiano foi contemplado nos últimos 500 anos de história de educação no Brasil.

A partir dessa afirmação de Marilda Aparecida Behrens, em seu livro *O paradigma emergente e a prática pedagógica* (2005), apresentaremos nesse tópico quais as características do pensamento cartesiano/disciplinar e como se reflete na prática pedagógica docente.

O pensamento disciplinar, instituído sob uma visão de mundo abstrata, não considera as particularidades do indivíduo, uma vez que tende a rotular, a padronizar, a categorizar, reduzir. Em outras palavras, é a visão de mundo que se institui *a priori*, de forma prescritiva, preditiva, sem considerar os elementos identitários reais – contextuais – existentes na vida.

A organização disciplinar, segundo Santos (2009), segue a lógica da fragmentação e se organizou no molde da disjunção dos pares binários: simples-complexo, parte-todo, local-global, unidade-diversidade, particular-universal, distanciando dessa forma a visão contextualizada das situações e delimitando fronteiras de conhecimento.

A lógica binária prescreve a disjunção explicando o homem e os fenômenos sob uma ótica redutora, opositora e excludente, onde algo só pode existir a partir da exclusão do outro. Esta dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro: sujeito/objeto; alma/corpo; espírito/matéria; qualidade/quantidade; finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência (MORIN, 2000, p. 26). O não cumprimento dessa lógica coloca o indivíduo numa situação de desvio, de erro, de fuga da verdade.

Sobre a lógica binária/clássica que pauta a disciplinaridade, Santos e Sommerman (2009) dizem que, por ter base em apenas dois valores de verdade, criou-se uma estrutura disciplinar inflexível, que encerra o olhar para as partes e impede a percepção do todo. Com uma exacerbada valorização da objetividade, anulando tudo aquilo que foge ao padrão dicotômico imposto.

A atitude puramente intelectualista contenta-se com discriminar. Em seu sentido mais simples, ela separa o que é suposto ser o bem ou o mal, o verdadeiro do falso e, por isso mesmo, esquece que a existência é uma constante participação mística, uma correspondência sem fim, na qual o interior e o exterior, o visível e o invisível, o material e o imaterial entram numa sinfonia – seja ela dodecafônica – das mais harmoniosas (MAFFESOLI, 1998, p. 35-36).

Os princípios da disciplinaridade que entendemos por simplificação, redução, fragmentação, disjunção (MORIN, 2000; SANTOS, 2009; MAFFESOLI, 1998; BEHRENS, 2005) se refletem na educação através do conhecimento organizado em disciplinas. Dessa forma, “o conhecimento é fragmentado em disciplinas isoladas, distintas e distantes das experiências, dissociadas da vida” (MORAES, 2007, p. 172).

Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na man's land entre as disciplinas se tornam invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar (MORIN, 2007, p. 42-43).

Segundo Santos (2009), a educação moderna que segue a lógica disciplinar transforma o conhecimento em objeto descartável, comerciável, que não faz parte do sujeito, um conhecimento que serve apenas para cumprir etapas e depois ser jogado fora. O conhecimento

compartimentalizado que não consegue fazer relações do sujeito com o mundo, com os fenômenos que acontecem ao seu redor e nem com o seu desenvolvimento pessoal.

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2003, p.15).

Moraes e Navas (2010) afirmam que o padrão educacional instituído a partir do pensamento disciplinar, que é absoluto, determinista, compreende o erro como uma tradução do “não aprender”, da incapacidade, e enxerga o aluno como um mero depósito de informações que não terão relevância para a sua vida. Segundo Ferreira (2016, p. 29), “o ensino disciplinar se baseia em estratégias metodológicas centradas em abordagens quantitativas, prescritivas, descontextualizadas, inflexíveis, rígidas, centradas em propostas padronizadas e universais, cujo objetivo primeiro é a testagem de memorização dos saberes (...)”.

O processo de ensino a aula —, derivado de uma didática herbartiana³, seguiria cinco passos: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. A aula começa, então, com o professor recordando o assunto da aula anterior (preparação). O assunto antes exposto deve encaminhar para a necessidade de novos estudos, o que convoca a nova lição (apresentação). Baseando-se em analogia, o professor recorre aos procedimentos utilizados na resolução dos problemas da lição anterior para solucionar os novos problemas (associação). Em seguida, mostra como as regras recém-aprendidas podem servir para diversos casos (generalização). Por fim, coloca os alunos no trabalho de resolução de problemas semelhantes ao da aula dada (aplicação), inclusive com o objetivo de verificar o conhecimento aprendido (GHIRALDELLI, 2006, p. 20).

A influência do paradigma dominante na educação refletiu na prática pedagógica do professor, na medida em que o aluno se transforma num mero receptor do conteúdo repassado, onde cabe copiar e memorizar, prática essa denominada por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1975), educação bancária. “Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários, e o educador o depositante [...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1975, p.33).

³ Johann Friedrich Herbart foi o precursor da psicologia experimental aplicada à pedagogia. Este autor via a educação como ciência. Ele trouxe para a pedagogia o caráter de objetividade de análise, a psicometria, o rigor e a sistematização do método. Segundo Herbart, a ação pedagógica se orienta por três procedimentos: o governo, a instrução e a disciplina.

A lógica disciplinar afasta o aluno da experiência e o aprisiona no ciclo da repetição, sem reflexão. Segundo Behrens (2007, p.60), “o aluno é reduzido ao espaço de sua carteira, silenciando sua fala, impedido de expressar suas ideias. A ação docente concentra-se em criar mecanismos que levem a reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e repassado como verdade absoluta”.

É uma prática docente fragmentada e fragmentadora da prática educativa que nega as emoções, desejos e afetos, bem como os estados internos perturbadores ao não valorizar o autoconhecimento e os processos autoeco-organizadores dos sujeitos aprendentes. É uma prática equivocada que se manifesta pela ausência do cuidado, do afeto, da solidariedade e da sensibilidade em relação aos vínculos escolares, provocando, assim, a emergência do individualismo, da cultura do medo, da cobrança equivocada, da baixa autoestima, da insegurança em relação aos projetos de vida... (MORAES, 2015, p. 18).

Segundo Santos (2013), o princípio reducionista e fragmentador do ensino disciplinar, estabelece no docente o pertencimento aos conhecimentos parcelados destinados a sua incumbência, “a sensação de propriedade é incutida pelo sistema educacional disciplinar ao longo dos anos de estudo, delimitando fronteiras por meio de bibliografias, lógicas e epistemologias específicas, culturas, posturas e linguagens próprias. [...] Resultando “viseiras” que as impedem de “distrair-se” com o entorno” (SANTOS, 2013, p. 99).

Seremos destinados a viver dentro das grades que foram construídas pela modernidade? Que, de acordo com Maturana (1999, p.110), “aprendemos a ser aprisionados pelas disciplinas. Porque a palavra *disciplina* é uma palavra interessante, que se refere à *ordem apropriada de fazer algo* [...]. O problema surge quando proibimos de olhar do outro lado porque somos isso ou aquilo”. A transdisciplinaridade nos permite transpor essas grades.

2.2.3 A prática pedagógica emergente ou transdisciplinar

O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte.
É que lido com gente.

Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, 1996.

A prática pedagógica docente numa perspectiva emergente/transdisciplinar traz para si todas as reflexões dessa perspectiva. Entendemos que olhar a educação e as práticas docentes sob a ótica transdisciplinar nos provoca a adotar a visão integral da pessoa humana e perceber assim a teia complexa que nos une. Segundo Ferreira (2007, p. 97) “a transdisciplinaridade pretende oferecer uma proposta de explicação para o processo de compreensão da complexidade do humano e do meio do qual o humano vive e através do qual o humano institui e é instituído”.

A partir dessas reflexões iniciais, propomos-nos nesse tópico a apresentar as premissas do pensamento transdisciplinar e suas implicações na prática pedagógica docente.

A transdisciplinaridade segundo Mello, Barros e Sommerman (2000, p. 9-10), “é uma teoria do conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. [...] É uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo”. Analisando a palavra transdisciplinaridade, ela apresenta o prefixo “trans”, que no sentido etimológico é aquilo que está “entre, através e além” de qualquer disciplina. De acordo com Nicolescu (1999, p. 22), seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

No ano de 1994 aconteceu o I Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, no Convento de Arrábida em Portugal, onde foi elaborada a Carta da Transdisciplinaridade, que nos diz que a transdisciplinaridade surge a partir da disciplinaridade, como visto nos artigos 3º, 4º e 5º, abaixo:

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa. (Art. 3º). O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta, mediante um novo olhar sobre a relatividade das noções de “definição” e de “objetividade”. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o absolutismo da objetividade, comportando a exclusão do sujeito, levam ao empobrecimento (Art. 4º). A visão transdisciplinar é resolutamente aberta, na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual (Art. 5º).

Os estudos nessa área são recentes, gerando muitas discussões e dúvidas, nesse sentido, torna-se primordial a reflexão que Ferreira (2007, p. 159) nos traz, esclarecendo que o surgimento da transdisciplinaridade “não veio para desmerecer tampouco minimizar a

disciplinaridade. A primeira só existe em função da segunda, mas a segunda não consegue ir aonde alcança a primeira”.

A descoberta desta dinâmica passa necessariamente pelo conhecimento disciplinar. Embora a transdisciplinaridade não seja uma nova disciplina, nem uma nova hiperdisciplina, alimenta-se da pesquisa disciplinar que, por sua vez, é iluminada de maneira nova e fecunda pelo conhecimento transdisciplinar. Neste sentido, as pesquisas disciplinares e transdisciplinares não são antagonistas mas complementares (NICOLESCU, 1999, p.22-23).

De acordo com Nicolescu (1999), o pensamento transdisciplinar se ampara em três pilares metodológicos: os **Níveis de Realidade, a Lógica do Terceiro Incluído e a Complexidade**.

O pensamento moderno, pautado na lógica binária, considera a existência de um único nível de realidade. Em contraposição a este pensamento, Nicolescu (1999, p.17-18) nos apresenta os **Níveis de Realidade**, que segundo o autor, numa concepção pragmática, realidade é “aquilo que resiste a nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas”. Considerando a dimensão ontológica, ele afirma que “a realidade não é apenas uma construção social, o consenso de uma coletividade, um acordo intersubjetivo. Ela também tem uma dimensão trans-subjetiva”.

Segundo Ferreira (2007, p.99) “a realidade não é um quadro alheio ao observador, mas algo que se consolida de acordo com a interferência de alguém. [...] os níveis de realidade não se findam jamais. A existência de um nível não elimina a existência de outro nível”.

Nicolescu (2002) afirma que existem pelo menos três níveis de Realidade. O nível macrofísico, o nível microfísico e o espaço-tempo cibernético. Os níveis de realidade possuem características específicas, a partir do olhar de quem observa. Dessa forma, nos diz Ferreira (2007, p.99) “os níveis de Realidade põem em xeque a teoria absolutista de que a realidade é algo alheio ao homem e que o estatuto do real não pode ser alterado pelo sujeito que o observa”.

Esse movimento entre os níveis de realidade, é possível a partir da **Lógica do Terceiro Incluído**. Segundo Ferreira (2016, p. 18), “O terceiro incluído ou termo T é aquele que permite as conexões entre os diferentes níveis de realidade. O termo T garante a inter-relação entre os níveis, uma vez que possui características tanto de um nível de realidade quanto de outro nível de realidade”.

Assim a lógica do terceiro incluído se manifesta e se explicita a partir da percepção do que acontece em outro nível realidade diferente do macrofísico, cuja dinâmica interativa acontece em função da complexidade constitutiva da realidade. Essa

lógica revela a existências de outras possibilidades ainda não explicitadas (MORAES, 2010, p. 192).

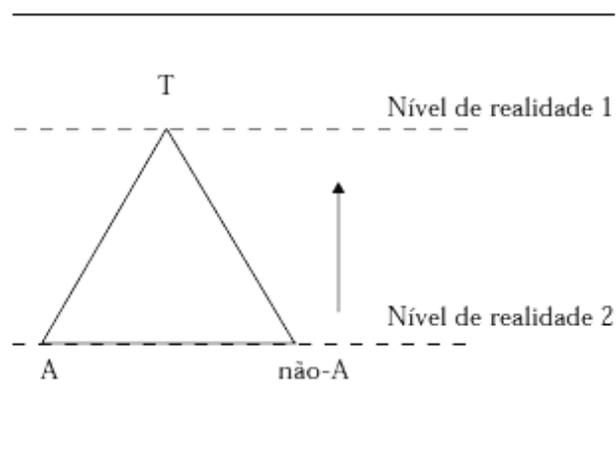
A lógica clássica, pautada no princípio binário, considera apenas dois valores de verdade: verdadeiro ou falso, certo ou errado, e que o meio termo entre esses opostos não pode existir, e se caracterizaria como o terceiro excluído.

Segundo Nicolescu (1999), essa lógica está fundamentada nos axiomas:

1. O axioma da identidade: A é A .
2. O axioma da não-contradição: A não é não- A .
3. O axioma do terceiro excluído: não existe um terceiro termo T (“ T ” de “terceiro”) que é ao mesmo tempo A e não- A .

De acordo com Santos e Sommerman (2009, p. 66), diferente da lógica clássica, o Terceiro Termo Incluído admite que a interação entre os opostos aconteça. “Na tríade da lógica do Terceiro Incluído, eles coexistem simultaneamente. Os opostos se articulam e se unem sem se anularem”.

Figura 1: Níveis de realidade e o Terceiro Termo Incluído



Fonte: Elaboração da autora

Na figura acima está representada os axiomas da lógica do Terceiro Incluído. A é o axioma da identidade, não- A axioma da não contradição e o termo T axioma do Terceiro Incluído. Na representação cada vértice do triângulo representa os níveis de realidade. Caso fiquemos em um mesmo nível de realidade, construiremos interpretações contraditórias, no entanto, a abertura para a interação possível a partir do termo T , poderemos perceber que aquilo que era contraditório se torna parte.

A percepção dos diferentes níveis de realidade e suas conexões a partir do Terceiro Incluído, só poderão se consolidar a partir da percepção da complexidade. De acordo com Ferreira (2016, p. 16) “a complexidade é uma grande teia. As linhas que compõem a teia estão todas conectadas. [...] A complexidade é uma das pilastras da transdisciplinaridade, sem ela, a trans inexistente”.

A complexidade nutre-se da explosão da pesquisa disciplinar e, por sua vez, a complexidade determina a aceleração da multiplicação das disciplinas [...]. Na visão clássica do mundo, a articulação das disciplinas era considerada piramidal, sendo a base da pirâmide representada pela física. A complexidade pulveriza literalmente esta pirâmide provocando um verdadeiro big-bang disciplinar. O universo parcelado disciplinar está em plena expansão em nossos dias. De maneira inevitável, o campo de cada disciplina torna-se cada vez mais estreito, fazendo com que a comunicação entre elas fique cada vez mais difícil, até impossível. Uma realidade multiesquizofrênica complexa parece substituir a realidade unidimensional simples do pensamento clássico. [...] Este *big-bang* disciplinar tem enormes consequências positivas, pois conduz ao aprofundamento sem precedente do conhecimento do universo exterior e assim contribui *volens nolens* para a instauração de uma nova visão do mundo [...]. Paradoxalmente, a complexidade instalou-se no próprio coração da fortaleza da simplicidade: a física fundamental (NICOLESCU, 1999, p. 16).

Segundo Morin (2005), a concepção do Complexo concebe a compreensão da incerteza, da desordem, da contradição. Sendo assim, complexidade é diferente de completude, a percepção do complexo não pretende ter a visão completa das coisas. “No fim das contas, tudo é solidário. Se você tem o senso da complexidade, você tem o senso da solidariedade. Além disso, você tem o senso do caráter multidimensional de toda realidade” (MORIN, 2005, p.68).

A prática pedagógica docente pautada nos princípios do paradigma emergente/transdisciplinar, considera um exercício do olhar e uma nova maneira de constituir as relações de vida. Segundo Maffesoli (1998, p.66) “Mais do que uma razão *a priori*, convém pôr em ação uma compreensão *a posteriori*, que se apoie sobre uma descrição rigorosa feita de convivência e de empatia”.

Na transdisciplinaridade aplicada a prática educacional, podemos perceber alguns traços como complexidade, humildade, curiosidade, conhecimento, sensibilidade compassiva, cidadania planetária, esforço, rigor, abertura, flexibilidade, ecossistematização, diálogo, educação permanente e espiritualidade. Dizendo de outra maneira a transdisciplinaridade como princípio epistemometodológico que se materializa em uma prática educacional, pressupõe uma atitude integral de desenvolvimento interno, conduta comprometida com os valores da vida, a responsabilidade social e política, assim como a construção de conhecimento mediante uma lógica inclusiva, em que tudo está conectado, relacionado, entendendo que a vida é um processo-projeto permanente sempre novo em termo de invenção realização amorosa (MORAES, 2015, p. 106).

Uma prática orientada pelas premissas da transdisciplinaridade, de acordo com Santos (2008, p. 76), “maximiza a aprendizagem ao trabalhar com imagens e conceitos que mobilizam, conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais, tecendo relações tanto horizontais como verticais do conhecimento”.

A docência transdisciplinar precisa ser dialógica, complexa, sensível, integradora, consciente, inovadora, criativa, multidimensional e competente, tendo a ética como elemento que perpassa todas as ações desenvolvidas. Mais do que uma função, mais que um conjunto de competências, a docência transdisciplinar é, em realidade, um processo que implica cuidado e amorosidade, amor à vida, à verdade, ao conhecimento e amor às pessoas que estão sob os nossos cuidados para que floresçam e realizem o que lhes corresponde (MORAES, 2014, p. 20-21).

Refletindo a partir dos pilares da Transdisciplinaridade, o docente transdisciplinar, a partir da compreensão dos diversos níveis de realidade, transcende a definição dicotômica de erro e acerto e interpreta a partir do erro a existência do Terceiro Incluído, que nessa perspectiva o “erro” é mais uma possibilidade de construção de conhecimento e não de fracasso. “É uma atitude inclusiva que aceita o inesperado e acolhe o imprevisível, que incentiva discussões saudáveis e a expressão dos diferentes pontos de vista, sejam eles, científicos, filosóficos ou educacionais” (MORAES, 2010, p.195).

Segundo Suanno (2013, p.43), “a didática transdisciplinar, orientada por uma razão sensível, deve construir processos de ensino e de aprendizagem que tenham como ponto de partida o sujeito e a articulação deste com uma formação conceitual, afetiva, sensível, humana que seja crítica, reflexiva e transformadora”. É preciso considerar os conteúdos, as disciplinas, no entanto, a construção dos saberes a partir de uma didática transdisciplinar é sempre olhando para as pessoas em toda a sua completude.

Desta forma, a docência transdisciplinar precisa ser dialógica, complexa, sensível, integradora, consciente, inovadora, criativa, multidimensional e competente, tendo a ética como elemento que perpassa todas as ações desenvolvidas. Mais do que uma função, mais que um conjunto de competências, a docência transdisciplinar é, em realidade, um processo que implica cuidado e amorosidade, amor à vida, à verdade, ao conhecimento e amor às pessoas que estão sob os nossos cuidados para que floresçam e realizem o que lhes corresponde (MORAES; BATALLOSO; MENDES; 2014, p. 20-21).

Uma prática pedagógica transdisciplinar é concebida a partir do momento em que se permite perceber que “os sonhos individuais e coletivos são feitos de alegrias e dores. Esses sonhos transbordam cada vez mais da vida privada e ocupam, em massa, a praça pública”. (MAFFESOLI, 1998, p. 29) Refletir sobre o pensamento transdisciplinar não como uma etiqueta ou um rótulo que agora começarei a usar, mas como novas lentes que escolhi para

olhar o mundo, as pessoas e suas interações. “Um pensamento que sabe acompanhar-lhes os meandros é, certamente, o mais capacitado a deixar entrever a emoção, o sofrimento, o cômico, que é o próprio de uma vida que não se reconhece no esquema, preestabelecido, de um racionalismo de encomenda (MAFFESOLI, 1998, p. 29).

Quadro 1: Comparação entre o conhecimento disciplinar e transdisciplinar

| Conhecimento disciplinar | Conhecimento transdisciplinar |
|--|--|
| <i>In vitro</i> : diz respeito a, no máximo, um nível de realidade. | <i>In vivo</i> : interessa-se pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo. |
| Objeto externo: conhecimento voltado à efetividade e dominação do mundo exterior, sujeito e objeto são separados. | Correspondência entre o objeto (externo) e o sujeito (interno), inseparáveis. Harmonização entre o espaço exterior da efetividade e o espaço interior da afetividade. |
| Conhecimento como forma acabada, numa mentalidade limitada e antiga. | Compreensão como unificação do saber com o ser humano, como ele é – assimilação constante, processo evolutivo sem fim. |
| Inteligência analítica : o campo de estudo é entendido como uma parte, não há atenção para o todo complexo ou para relações entre as partes. Orientada ao poder e à posse . O sujeito se apropria do objeto do conhecimento e o utiliza para ter poder. | Nova inteligência , que privilegia o equilíbrio entre mente, sentimentos e corpo . Orientada para a perplexidade e o compartilhamento . O sujeito é seu conhecimento e o utiliza para compartilhar e estar em paz. |
| Lógica binária : o raciocínio segue uma linha lógica sem contradições, influenciado pelo comportamento linear. O mundo é mais complexo que isso. | Lógica do terceiro incluído : três axiomas que se multiplicam em infinitos julgamentos, sem a necessidade de eliminar contradições. É a unificação do sim e do não. |
| Exclusão de valores : suposta neutralidade do conhecimento. | Inclusão de valores : conhecimento não é neutro, pode voltar-se contra o ser humano; clara opção humanista. |

Fonte: NICOLESCU, 1999.

2.3 O PARADIGMA DOMINANTE/DISCIPLINAR E O PARADIGMA EMERGENTE/TRANSDISCIPLINAR SUA RELAÇÃO COM A (S) INFÂNCIA (S)

2.3.1 A relação entre paradigma dominante/disciplinar com a(s) infância(s)

A verdade positiva não é outra coisa que a maneira como nossos saberes determinam o que são as coisas que converteram em seu objeto de conhecimento. Deste ponto de vista, a verdade da infância é o modo através do qual nossos saberes a dizem e, portanto, a própria infância fica reduzida ao que nossos saberes podem objetivar e abarcar e ao que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir. A verdade positiva mostra assim sua dependência desse processo de fabricação que consiste em passar do possível ao real mediante a intervenção calculada em um processo.

Jorge Larrosa. *Pedagogia Profana*. 2006

Se considerarmos a relação entre o paradigma dominante/disciplinar e a infância, vamos nos dar conta de que houve durante muitos séculos ou uma ignorância sobre a existência da infância ou uma espécie de determinismo sobre o que é infância. Segundo Sarmiento (2007), a modernidade sob a lógica dominante, iluminou aquilo que foi permitido pela ciência e ocultou a realidade que se apresentava. “Esse processo decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias, em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua existência social”.

Em sua obra “História Social da Criança e da Família” (1981), o pioneiro Philippe Ariès nos apresenta um olhar inaugural da modernidade e nos mobiliza sobre o surgimento do sentimento de infância. “[...] Para os homens dos séculos X-XI, a infância não tinha interesse nem realidade, pois era um período de transição, logo ultrapassado e cuja lembrança também logo era perdida” (ARIÈS, 1981, p.52). Nesse período, a mortalidade infantil era alta, e talvez esse fosse um dos motivos para que os adultos não se apegassem demasiado às crianças. Assim, elas não tinham um lugar específico na sociedade, “não havia” o sentimento de infância, ou seja, não existia a consciência de que era uma fase da vida que tem suas particularidades, e que se diferencia do mundo dos adultos, por isso “logo que a criança crescia um pouco mais era misturada aos adultos, participando de seus trabalhos, jogos, e costumes em geral” (ARIÈS, 1981, p.10).

A partir do século XVI e XVII, perceberam-se mudanças em relação ao conceito da infância construído na sociedade. As crianças passaram a ser representadas de maneira real nas obras de arte e não mais de forma caricata ou como homens pequenos. Começou a existir uma preocupação com o traje dos meninos, em especial, e “um novo sentimento de infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de *paparicação*” (ARIÈS, 1981, p.158). Quase que simultaneamente e de maneira contraditória a esse sentimento de “*PAPARICAÇÃO*” que surgiu dentro do seio da família, e começou a ser muito combatido pelos intelectuais da época, apresentou-se uma nova preocupação com a moral, a disciplina, os costumes e a formação desses adultos que estavam por vir. Nesse sentido, esse tipo de comportamento “deveria ser extirpado em favor do reconhecimento da criança como um ser diferente do adulto e, por isso, merecedora de um tratamento pautado por uma disciplina racional, única atitude capaz de fazê-la ultrapassar a infância e se tornar um adulto responsável” (GHIRALDELLI, 2006, p.10).

O sentimento de moralização que emergiu da sociedade foi apresentado por Donzelot (1980) em sua obra “A polícia das famílias”. O autor reforça a necessidade do surgimento da visibilidade da infância, bem como a de controle sobre a higiene, saúde e moral dos filhos da classe rica.

Exalta-se o século XVIII por sua revalorização das tarefas educativas, diz-se que a imagem da infância mudou. Sem dúvida. Mas, o que se instala nessa época é uma reorganização dos comportamentos educativos em torno de dois polos bem distintos, cada qual com uma estratégia bem diferente. O primeiro tem por eixo a difusão da medicina doméstica, ou seja, um conjunto de conhecimentos e de técnicas que devem permitir às classes burguesas tirar seus filhos da influência negativa dos serviçais e colocar esses serviçais sob a vigilância dos pais. O segundo poderia agrupar sob a etiqueta de “*economia social*” todas as formas de direção da vida dos pobres com o objetivo de diminuir o custo social de sua reprodução, de obter um número desejável de trabalhadores com um mínimo de gastos públicos, em suma, o que se convencionou chamar de *filantropia* (DONZELOT, 1980, p. 21).

No século XVIII, os médicos se preocuparam em elaborar para as famílias guias e manuais, orientando sobre como deveriam alimentar, educar, medicar suas crianças. Todos seguindo a lógica disciplinar do controle, da prescrição e da padronização da infância. Tudo o que se apresentava fora do padrão prescrito pelos manuais médicos não estava previsto dentro desse contexto social.

Mas essa harmonia entre a ordem das famílias e a ordem estatal é produto mais de uma convivência tática do que de uma aliança estratégica. Já que o escândalo não é da mesma natureza para as duas. O que perturba as famílias são os filhos adúlteros, os menores rebeldes, as moças de má reputação, enfim, tudo o que pode prejudicar a

honra familiar, sua reputação e sua posição. Em compensação, o que inquieta o Estado é o desperdício de forças vivas, são os indivíduos inutilizados ou inúteis (DONZELOT, 1980, p. 26).

Percebemos nesse tempo histórico características do pensamento dominante, onde a principal preocupação com a infância era o de controle, disciplina e, principalmente, de um comportamento pautado sob a égide da razão. “A construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças” (SARMENTO, 2005, p.367).

René Descartes, um dos cientistas precursores do Pensamento Dominante na modernidade, em sua obra *Discurso sobre o Método* (1996), apresenta procedimentos para que se possa construir o conhecimento pautado na razão/verdade. O autor nos fala o que pensa sobre a criança.

E também pensei que, como todos nós fomos crianças antes de sermos adultos, e como por muito tempo foi necessário sermos governados por nossos apetites e nossos preceptores, que eram com frequência contrários uns aos outros, e que, nem uns nem outros, nem sempre, talvez nos aconselhassem o melhor, é quase impossível que nossos juízos sejam tão puros ou tão firmes como seriam se pudéssemos utilizar totalmente a nossa razão desde o nascimento e se não tivéssemos sido guiados senão por ela (DESCARTES, 1996, p.74).

A partir dessa concepção, onde a infância se caracterizava pela ausência de razão por aqueles que precisam ser controlados, guiados, orientados, emerge nessa sociedade uma relação de negatividade à infância. Nessa condição negativa, a infância passa a ser considerada “um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo; que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas, egoístas, que ameaçam a construção consensual da cidade humana” (GAGNEBIN, 1997, p. 170-171).

A infância reúne assim, no pensamento de um Santo Agostinho, por exemplo, a selvageria bruta do animal e a disponibilidade, simultaneamente infinita e latente, do homem para o mal. Ela é o testemunho vergonhoso do pecado que nos marca, já ao nascer, e contra o qual só podemos tentar lutar quando sairmos dela, quando pudermos entender os conselhos bondosos de nossos pais e lhes responder pelas nossas palavras e nossas ações. Longe de ser a idade da inocência, a infância é descrita por Santo Agostinho, em particular no Livro I das Confissões, como duplamente marcada pelo pecado: não só cada criança, cada infans — palavra cuja etimologia é realçada por Agostinho em oposição ao puer: qui non farer, I, 8,13 — é signo, pelo seu nascimento, do comércio carnal e libidinoso de seus pais, isto é, profundamente marcado pelo pecado original; mas também cada criancinha manifesta desejos e ódios, cuja intensidade desproporcional será justamente censurada numa idade mais avançada e que só é tolerada nela, na criancinha sem fala nem razão, porque é fraca, portanto e felizmente, impotente (GAGNEBIN, 1997, p. 173).

Essa visão negativa da infância, de acordo com Sarmiento (2005, p.367), “sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, [...] o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro”.

Em contraposição a esse pensamento de negatividade da infância ou de infância má, Jean Jacques Rousseau, em sua obra *Emílio* (1995), defende a premissa de uma infância naturalmente boa, que precisa ser protegida de uma sociedade má. A criança deve ser educada, protegida das influências da sociedade, para que se possa atingir o modelo de homem idealizado.

Ponhamos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza são sempre retos: não existe perversidade original no coração humano; não se encontra neste nenhum só vício que não se possa dizer como e por onde entrou. A única paixão natural no homem é o amor de si mesmo, ou o amor-próprio tomado num sentido amplo. Esse amor-próprio em si, ou relativamente a nós, é bom e útil; e como não tem relação necessária com outrem, é, deste ponto de vista, naturalmente indiferente; só se torna bom ou mau pelas aplicações que dele se fazem ou pelas relações que se lhe dão. Até que o guia do amor próprio, que é a razão, possa nascer, importa portanto que uma criança não faça nada porque é vista ou ouvida, nada em suma em relação aos outros mas tão somente o que a natureza dela exige; e então ela só fará o bem (ROUSSEAU, 1995, p. 62).

O autor nos apresenta uma visão histórica de infância, que considera as suas peculiaridades, no entanto, o conceito de infância de Rousseau (1995) se inscreve no Paradigma Dominante, na medida em que determina um modelo de homem a ser alcançado, um padrão a ser seguido, uma infância idealizada.

Segundo Bauman (1998), a Revolução Educacional que aconteceu entre os séculos XVI e XVIII, agiu de três formas diferentes na sociedade, propiciando uma mudança na forma como se enxergava a infância. Primeiro, incentivou-se a separação de uma parte do processo da vida como um estágio imaturo, ainda por se desenvolver; segundo, a separação física destes que se encontravam na fase imatura para que, submetidos aos cuidados de especialistas, se desenvolvessem; e terceiro, conferir à família a responsabilidade de supervisionar esta fase educacional.

Percebemos nessa infância que foi construída historicamente e apresentada nos relatos de Ariès, Donzelot, Descartes e Rousseau e que, apesar da criança ser reconhecida como um ser diferente e com necessidades especiais, o que prevalece nas relações é a visão do adulto sobre a infância, normatizando, prescrevendo, condicionando e falando por ela. Denominamos essa perspectiva de “Infância Projetada”.

[...] um conceito de criança abstrato, delineado com base em padrões fixos de desenvolvimento, de linguagem e de socialização, uma infância definida pela falta, por aquilo que não é, que não tem, que não conhece e, fundamentalmente, uma criança compreendida pela negação de sua humanidade: filhote do homem, a ela cabia ser moldada ou no máximo se desenvolver para tornar-se alguém no dia em que, adulta, deixasse de ser criança (KRAMER, 2011, p. 16).

Segundo Larrosa (2006), a perspectiva pautada numa lógica dominante definiu como verdade a relação binária entre as “proposições” e os “fatos”. Seguindo essa reflexão, a “verdade da infância é o modo como nossos saberes a dizem e, portanto, a própria infância fica reduzida àquilo que nossos saberes podem objetivar e abarcar e àquilo que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir” (LARROSA, 2006, p.194).

A interdição simbólica de pensar as crianças a partir da positividade das suas ideias, representações, práticas e ações sociais – por outras palavras, a ruptura dos adultos com o pensamento infantil, não como pensamento distinto, mas como pensamento ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado –, sendo filosófica e pedagogicamente construída, teve efeitos consideráveis historicamente na regulação das relações sociais e no modo de funcionamento das instituições, especialmente no Ocidente (SARMENTO, 2005, p. 368-369).

Compreendemos assim que a “Infância Projetada” está alicerçada nessa face da verdade que é construída e está subordinada a conceitos, ideias, saberes constituídos ao longo da vida e que deixa obscuro aquilo que realmente se apresenta.

2.3.2 A relação entre o paradigma emergente/transdisciplinar com as infâncias que emergem

Frente à insaciável avidez de saber, de prever e de controlar, frente ao cansaço constante dos que dizem saber o que são as crianças e o que se deve fazer com elas, frente à agitação dos que pretendem fazer o futuro e construir o mundo, frente à mobilização dos que pretendem produzir o real a partir do possível, talvez somente nos resta a difícil aprendizagem de colocar-nos à escuta da verdade que aquele que nasce traz consigo. Mas isso exige a renúncia a toda vontade de saber e poder, a toda vontade de domínio. Somente na espera tranquila do que não sabemos e na acolhida serena do que não possuímos, podemos habitar na proximidade da presença enigmática da infância e podemos deixar-nos transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo.

Jorge Larrosa. *Pedagogia Profana*. 2006.

O paradigma emergente percebe a complexidade do sujeito numa perspectiva multirrefencial, nesse sentido, a visão de infância deste paradigma concebe “as infâncias”, considerando a pluralidade de culturas, de valores, de realidades, possibilita enxergá-las. Percebendo as infâncias a partir de suas construções e relações de complexidade,

compreendendo, de acordo com Sarmiento (2013), que criança não é, definitivamente, o adulto imperfeito e imaturo, mas é o outro do adulto, isto é, entre a criança e o adulto há uma relação não de incompletude, mas de alteridade.

A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensa-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarca-la) (LARROSA, 2006, p. 185).

As abordagens tradicionais percebiam a criança a partir de uma visão fragmentada e tendenciosa partindo sempre do seu foco de discussão. A visão transdisciplinar concebe a percepção do todo, no entanto, sem perder o foco das partes num sentido integrador. Segundo Sarmiento (2013, p. 15), “o que os estudos da criança procuram compreender é a criança como ser biopsicossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade (no âmbito das categorias geracionais), procurando fazê-lo numa perspectiva totalizante, não fragmentária e, por consequência interdisciplinar”.

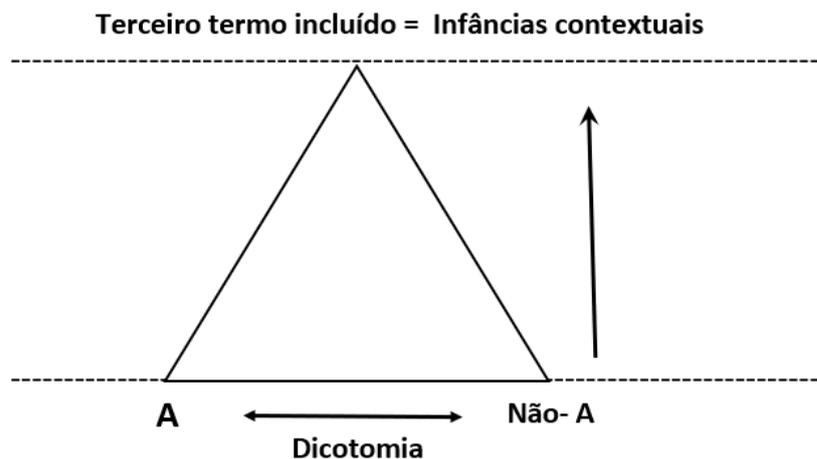
A infância é um conceito de certa forma abstrato, mas que foi inventado num tempo histórico marcado por relações sociais, culturais entre as pessoas e suas relações com o mundo. Mas só podemos considerar o conceito, a ideia de infância a partir dos paradoxos em que se geram tais ideias, portanto, essas mesmas contradições podem nos mostrar que não podemos conceber uma infância única, homogênea, uniforme para todas as crianças (isso nem seria possível) (REDIN; REDIN, 2008, p.12).

Prout (2010) considera a infância como o terceiro excluído e afirma que devemos fugir das dicotomias e das concepções polarizadas e sim observar a infância como um fenômeno complexo. O autor faz a relação do terceiro excluído “infância” com a lógica do “Terceiro Termo Incluído” um dos pilares do Paradigma da Transdisciplinaridade. O Terceiro Incluído, segundo Bobbio (1996, p.7 *apud* PROUT, 2010, p. 739), “[...] tenta encontrar seu próprio espaço entre dois opostos e, embora se insira entre eles, não os elimina[...] eles deixam de ser duas totalidades mutuamente exclusivas, como duas faces da mesma moeda, que não podem ser vistas ao mesmo tempo”.

A infância enquanto Terceiro termo incluído, dentro da perspectiva transdisciplinar, é compreendida como um fenômeno complexo que não pode ser reduzida ou inscrita em um conjunto de dicotomias convencionadas. Essa lógica pressupõe a existência dos diferentes

níveis de realidade, que nesse contexto podemos traduzir nas diversas infâncias que se apresentam. Segundo essa lógica, compreendemos que:

Figura 2: Terceiro Termo Incluído



Fonte: Elaboração da autora

Prout (2010) nos propõe uma reflexão sobre a construção desse novo olhar sobre a infância e a importância da quebra de paradigmas e dicotomias estabelecidos pela modernidade. O autor apresenta cinco palavras-chave com a finalidade de ajudar-nos a atravessar as paredes ainda alicerçadas pela modernidade, são elas: *Interdisciplinaridade* como elemento essencial para compreender a infância; *Hibridismo* como a necessidade de perceber a complexidade das relações entre adultos, crianças, objetos, natureza...etc.; *Redes e mediações* para percebermos que por trás de cada ator social existe uma “rede” conjunta de pessoas, estado, instituições, que influenciam no seu comportamento e essas redes podem ser frágeis, parciais, sólidas, podem se sobrepor, mas precisam ser consideradas; *Mobilidade* tem relação com pessoas, imagens, memórias, lugares e trajetórias; *Geração e trajetória de vida* não resumir as relações das crianças de acordo com as suas fases e etapas, perceber as relações que surgem a partir das redes. Essas palavras-chave nos possibilitam encontrar esse lugar da infância, que não está na dicotomia e sim entrelaçado na relação plural com mundo.

Percebemos na contemporaneidade uma diversidade de infâncias em situações de grande paradoxo e contradições. Ao mesmo tempo em que essas crianças vivem em situações tão distintas, elas fazem parte de uma mesma categoria estrutural denominada Infância. Como afirma Qvortrup (2010, p.637), a infância tanto se transforma de maneira constante, assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam.

Considerando as reflexões de Sarmiento (2013), não podemos deixar de considerar a diversidade em que se encontram as crianças nos diversos contextos (pobres, ricas, trabalhadoras, da zona rural, do ocidente, do oriente). São tantas variáveis que devemos analisar para não recorrermos ao erro da modernidade em classificá-las por um olhar dominante.

De acordo com Sarmiento (2013), a Sociologia da Infância, dialogando com uma visão de mundo transdisciplinar, é convidada a analisar e interpretar a infância contemporânea a partir de fortes relações de complexidade.

A ótica Transdisciplinar nos provoca a enxergar a *Infância real*, como nos propõe Maffesoli (1998, p.23). “[...] A substituição da representação pela apresentação das coisas. Não se trata de prestidigitação, nem de uma licença linguística sem consequências, e sim de uma mudança de envergadura. Com efeito, a representação foi, em todos os domínios, a palavra mágica da modernidade”. Perceber na criança aquilo que se apresenta é deixar emergir o sensível, a vida, com toda a sua tessitura.

A proposta mais consistente é a de que a alteridade da infância constitui um elemento de referenciação do real que se centra numa análise concreta das crianças como actores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna, a qual tematizou as crianças predominantemente como estando numa situação de transitoriedade e de dependência (SARMENTO, 2005, p. 372).

Ao escolher olhar para as infâncias através de uma lente transdisciplinar, concordamos como o que nos diz Maturana (1999), não é preciso descartar o ensino das habilidades, dos conteúdos, das disciplinas, mas é necessário que se abra espaço para que emerja a criança como um ser humano. “Pisar além da fronteira não significa negar a anterior, abandonar eventualmente ou completamente um campo ou mesmo modificá-lo. Pisar além da fronteira é um ato que pede por liberdade e isso é liberdade” (MATURANA, 1999, p. 99-100).

Trata-se de uma questão política. Afirmamos, nesta imagem da infância, uma política do pensamento. Uma aposta pela igualdade e pela diferença, pela não-hierarquia, pela não-representatividade em qualquer nível em que se manifeste. Ninguém está habilitado a pensar por ninguém. Todos podem pensar por si mesmos. Neste ponto, pensar não é questão de idade nem de capacidade, mas de condição e de sentido. Aqueles que negam às crianças (e a qualquer ser humano) a capacidade de pensar - ainda que o façam revestidos da mais sofisticada cientificidade — é porque previamente têm constituído uma imagem do pensamento autoritária, hierárquica, que exclui o que depois qualificará de incapaz (KOHAN, 2003, p. 250).

O autor coaduna com a visão da infância complexa, concebendo o pensar da infância como uma rede autônoma de construção de sentidos, onde o ser criança é capaz de escrever a sua própria história, sem precisar que o “outro” domine a sua escrita.

A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 1996, p. 5).

A **Infância Real** é complexa, multirrefencial, dialoga com diversos níveis de realidade, pensa sobre a sua realidade e constrói a sua própria história. Ela é alguém agora, porque a vida se faz no momento presente.

CAPÍTULO III: ANÁLISE DE DADOS

O meu olhar é nítido como um girassol.
 Tenho o costume de andar pelas estradas
 Olhando para a direita e para a esquerda,
 E de vez em quando olhando para trás...
 E o que vejo a cada momento
 É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
 E eu sei dar por isso muito bem...
 Sei ter o pasmo essencial
 Que tem uma criança se, ao nascer,
 Reparasse que nascera deveras...
 Sinto-me nascido a cada momento
 Para a eterna novidade do Mundo...

Creio no Mundo como num malmequer,
 Porque o vejo. Mas não penso nele
 Porque pensar é não compreender...
 O Mundo não se fez para pensarmos nele
 (Pensar é estar doente dos olhos)
 Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...

Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...
 Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,
 Mas porque a amo, e amo-a por isso,
 Porque quem ama nunca sabe o que ama
 Nem sabe porque ama, nem o que é amar...

Amar é a eterna inocência,
 E a única inocência é não pensar...

Alberto Caeiro. *O Meu Olhar É Nítido como um Girassol*. 1993.

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa, dialogando nesse momento com o que vimos nas observações e ouvimos através das entrevistas semiestruturadas. Nos propomos aqui a fazer uma costura de sentidos a partir de elementos que compõem esse universo tão complexo que é a escola. Os elementos, objetos dessa costura, sobre os quais detivemos nossos olhares atentos são: as práticas pedagógicas docentes, a visão dos docentes sobre as infâncias e as crianças.

Compreendemos que, antes de olhar para as práticas pedagógicas das professoras Cecília, Cora e Clarice, precisamos considerar os saberes construídos por cada uma delas no decorrer de suas vidas para que chegassem até esse momento e pudessem escrever conosco essa história, pois como nos diz Tardif (2002, p. 269), “os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano”.

Dessa forma, vamos traçar a nossa trajetória dentro desse espaço a partir das lentes escolhidas, que nos possibilitou enxergar as práticas dessas professoras e suas visões de

infância, buscando descobrir se as infâncias vistas, no espaço da escola, são “infâncias reais ou projetadas”. Vamos mergulhar nessas linhas num encontro com as infâncias.

O capítulo se estrutura com a nossa entrada no campo, em seguida a conceituação de infância para as docentes, a organização da rotina das professoras e as suas práticas docentes e suas relações com as crianças. Em todos esses tópicos utilizamos os dados das duas técnicas: observação e entrevista. Realizando a junção dessas linhas, tecemos esse estudo.

3.1 Um encontro com as infâncias: a entrada no campo

Um encontro com as infâncias requer um reencontro com nossa própria infância, necessita que nos desnudem de nossos preconceitos. Só assim seremos acolhidos pelas crianças e suas infâncias no espaço da escola. Foram três meses de encontros semanais com as crianças e suas infâncias. Nesses encontros, pudemos conhecer um pouco delas e elas a nós. No primeiro dia, enquanto nos apresentávamos em cada turma, pedimos a cada professora que nos permitisse uma apresentação direta às crianças. Durante a apresentação, deixamos claro nosso papel de estudante de uma outra escola e que tínhamos um professor também, da mesma maneira que elas, e que tínhamos uma tarefa: ficar junto com elas, assistindo às aulas, conhecendo-as, conhecendo a escola. Fizemos muitas perguntas. O acolhimento foi rápido e se prontificaram para organizar onde poderíamos nos acomodar.

Durante a acolhida inicial das crianças, no momento da chamada, a professora pergunta: Quantos meninos vieram hoje? Rapidamente eles começam a contar e respondem: *sete meninos*. A professora continua e quantas meninas? Eles contam e respondem: *nove meninas*. A professora olha para a turma e pede para contarem direitinho, pois só tinham oito meninas, eles confirmam: *nove, professora*. Ela continua contestando. As crianças se viram e apontam para a pesquisadora, dizendo: *ela é menina professora, ela disse que é uma aluna, precisa contar ela também*. (Caderno de campo)

As crianças se interessavam muito pelo caderno de campo, achavam muito bonito e perguntavam: *como é que se escreve bem rápido?* Por diversas vezes, buscavam identificar palavras e letras escritas nele como se quisessem desvendar o real objetivo de nossa presença.

Num dia bem cheio de atividades umas das crianças do 1º ano senta-se ao nosso lado e pergunta se no caderno há tarefas iguais às dele, e aponta para o quadro e diz: *aquelas ali*. Ele pede para que escrevamos, no caderno, texto de brincar. E ri muito quando mostramos que escrevemos as palavras que ele pediu (Caderno de campo).

As observações foram realizadas em três turmas da mesma escola, uma turma no turno da manhã e duas no turno da tarde. Eram realizadas em dias alternados. Sempre

encontrávamos as crianças de uma turma ou de outra no turno da tarde, nos corredores, no pátio, na secretaria. Elas corriam para abraçar e faziam muitas perguntas, o que entendemos como uma demonstração de aceitação e acolhimento.

No pátio da escola, na entrada do turno, todas as turmas se organizam em fila, uma das crianças vem até a pesquisadora e pergunta: Hoje é dia da minha sala? Quero que você seja minha dupla tá, vou guardar o seu lugar, as outras escutam e isso causa uma grande animação (Caderno de campo).

A construção dos vínculos com as crianças foi rápida, não estranharam nossa presença em sala de aula e nos acolheram como um par. Como nos diz Corsaro (2005, p. 446), “a melhor maneira para tornar-me parte dos universos das crianças era ‘não agir como um adulto típico’”. Esse lugar de adulto atípico, que escuta, troca, participa, partilha, foi construído numa perspectiva de respeito e de amorosidade.

3.2 Imagens das infâncias: o olhar docente para a criança do passado e para as crianças de hoje.

De vez em quando regressas à tua infância
 Para visitares um sorriso
 para iluminares os quartos escuros
 que deixaste para trás
 Para arrumares
 as botas fora da porta ou para fazeres
 as pazes com os gatos no cemitério
 entre os jarros brancos
 Outras vezes
 é a infância que te procura e não te deixa
 adormecer
 Todos regressamos
 à infância nem que seja para morrer

Jorge Souza Braga. *O regresso à infância*. 2017.

Considerando que as práticas docentes são carregadas de histórias e que neste estudo um dos nossos focos são as infâncias, sentimos a necessidade de resgatar as memórias da infância das docentes. Compreendemos que levar em conta as suas construções e seus saberes constituídos é condição primeira para analisarmos a sua prática. Escolhemos então olhar primeiro para a infância. Como nos diz Kramer (1996, p. 38), “se há uma história, se o homem é um ser histórico, é só porque existe uma infância do homem. [...] Pesquisar a infância com esse olhar significa pesquisar a própria condição humana, a história do homem”.

Apresentaremos cada uma de nossas companheiras de caminhada, a partir de suas concepções sobre as suas infâncias e sobre as infâncias das crianças que caminham com elas.

Cecília

A professora Cecília tem 39 anos, é graduada em Pedagogia e tem pós-graduação em Coordenação Pedagógica. Tem 10 anos de formação e 15 anos de profissão. Na sua turma, são 20 crianças entre 6 e 7 anos de idade, acomodadas em cadeiras com mesas na frente, sentadas em duplas. A sala de aula é ampla e arejada. As paredes apresentam diversas atividades realizadas pelas crianças e cartazes elaborados pela professora.

Quando perguntamos sobre as suas memórias de infância, Cecília relata que tem poucas lembranças da primeira infância. Devido a problemas de saúde, foi muitas vezes internada. “Então assim, eu lembro com muita nitidez de cada momento... do momento da família, os médicos, eu lembro de nomes de enfermeiros... Então é como se eu não tivesse tido uma lembrança da primeira infância, porque eu só lembro da parte hospitalar”.

Questionamos a Cecília o que ela relacionava quando pensava em infância. Em sua resposta, emergia uma concepção histórica: “cada geração, ela vai... reconstruindo essa ideia de infância, essa ideia do trabalhar na infância, do que é trabalhar, do que é estudar, esse tempo que é dado pra criança, respeito que é dado pra criança foi mudando muito”. Segundo Sarmiento (2003, p.18), “o lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto”. Desta forma, cada infância vai se apresentar de acordo com o tempo histórico em que vive, as relações familiares que estabelece, as relações com seus pares, caracterizando assim as infâncias como um conceito que está em constante transformação.

Cecília complementa, logo depois, o seu pensamento sobre a criança e a infância e nos diz:

Criança é um ser, construído total. Eu não gosto de imaginar uma criança um ser em construção. Porque fica parecendo que... é a gente que vai fazer, que ele não é nada, que ele é pouco, que ele é menos que eu. Ele tem tantas vivências como eu, do ponto de vista do qualitativo, ele pode não ter a quantidade ou de repente, dependendo do seio familiar que ele tá, ele pode ter tido tanto quantidade quanto qualidade.

A perspectiva que Cecília nos apresenta dialoga com uma concepção de Infância Real, que não olha para a criança a partir da perspectiva do adulto, que concebe todas as suas

construções de vida. Como nos diz Maffesoli (1998, p. 23), “[...] a substituição da representação pela apresentação das coisas. Não se trata de prestidigitação, nem de uma licença linguística sem consequências, e sim de uma mudança de envergadura. É uma mudança no exercício do olhar para o outro e enxergar as complexidades humanas e dar ouvidos as narrativas individuais”. Cecília nos apresenta em sua fala uma construção do conceito de infância feita a partir de suas memórias, da sua relação com a sua infância e com as crianças ao seu redor.

Quando eu penso em infância e eu começo a fazer as referências que eu tenho de infância, do que eu escutei dos meus avós, do que eu escutei dos meus pais, da infância que eu tive e da infância que eu promovo pros meus filhos, pros meus alunos, eu percebo que o que era infância deixou de ser há um bom tempo.

Definir a criança pela idade foi uma grande bandeira do cartesianismo. Observamos que Cecília transgride essa lógica que insiste no modelo das coisas, quando afirma que “então às vezes eu me deparo com alguém de 20 anos menos que eu, 30 anos menos, que coloca as experiências que ele viveu, coloca falas que eu não teria condições de colocar em quase 40 nos de vida”. Sobre a particularidade da infância, Larrosa (2006, p. 185), nos diz que:

A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensa-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarca-la).

Cecília olha para as crianças aceitando as suas particularidades e acolhendo suas experiências. Para a professora, as infâncias são diversas e a criança não é um adulto em construção, é um sujeito que vive histórias diversas, histórias essas como Cecília nos diz, que nos seus 40 anos de vida, nunca experienciou.

Quando eu vejo uma criança que ela tem que amadurecer, ela tem que cuidar do irmão menor, ela tem que se preocupar com que vai comer, ela tem que se preocupar com tanta coisa do mundo adulto, parece que ela deixou de ser criança muito cedo, então eu acho que ela pode até ter tido uma infância mas foi tão curta que às vezes a gente nem consegue imaginar que esse pouco tempo de infância foi o bastante.

Segundo Souza (2013), o professor que trabalha resgatando os conhecimentos prévios dos alunos, tem a possibilidade de promover o diálogo com os saberes dos professores e dos

estudantes, considerando as diferentes emoções, vivências, expectativas, sendo assim, toda a complexidade que permeia esse contexto.

Cora

A professora Cora tem 46 anos, é graduada em Pedagogia. Tem 3 anos de formação e 3 anos de profissão. São 19 crianças, entre 7 e 8 anos de idade, sentados em cadeiras organizadas em filas individuais. A sala é muito quente, a professora traz um ventilador para melhorar a temperatura.

Sobre a sua infância, Cora nos contou que gostava muito de brincar. Disse que o que mais se recordava era das brincadeiras. Em suas palavras exatas: “eu brinquei muito, eu aproveitei cada fase da minha vida, eu não pulei etapas, eu vivenciei a infância, a juventude e a minha maturidade agora”. Cora coloca a infância relacionada a uma fase, o que lhe atribui um caráter biológico, que se relaciona a algo que necessita ser vivido, nos remete a ideia de desenvolvimento, de etapas, que precisam ser ultrapassadas de maneira linear e obrigatória. Bem como, cada etapa/fase é permeada de características próprias, universais e imutáveis.

No momento em que indagamos sobre qual o seu conceito de infância, Cora deixa clara a visão da criança sob a perspectiva do adulto. Ela nos diz que a “infância é muito ligada à dependência né? Por mais que você observe as crianças... as pessoas dizem assim: ‘Não, mas a criança sabe ligar um computador, sabe fazer isso’, mas ela ainda é dependente de um adulto e a gente tem responsabilidade sobre ela”. Percebemos nessa fala de Cora características do pensamento moderno que, segundo Kramer (1996, p. 18), “insistia em caracterizar a criança como imatura e dependente, carente e incompleta, quer como esponja absorvente, semente a desabrochar, quer ainda como perverso polimorfo ou sujeito epistêmico”. Dessa maneira, sempre reafirmando a não competência, o não saber, o não poder, alguém que precisa ser orientado.

Seguindo essa mesma temática, indagamos a professora Cora se ela acha que toda a criança tem infância. A resposta é rápida: “Não, com certeza que não. Infelizmente nem todas tem essa oportunidade”. Seguimos com o desejo de aprofundar a discussão sobre a temática e questionamos por que ela acha que as crianças não conseguem ter infância.

Eu acho que a família tá perdendo essa essência, como eu disse a você, a criança é dependente de um adulto e nós temos responsabilidades, os pais têm que guiar elas pelos caminhos. Então se ela não sabe que caminho guiar, ela termina se perdendo,

[...] como a gente vem relatando, a gente vem vendo coisa, cenas de sexo, conversas... que não são próprias da criança, a linguagem dela não é própria, ela não sabe conviver, sabemos que criança tem essas birras, mas são birras diferenciadas, são coisas assim que elas não sabem se socializar elas não sabem sentar e conversar, ouvir o outro.

Percebemos que a percepção de Cora, se aproxima do que tratamos como *Infância Projetada*, onde as crianças precisam apresentar comportamentos, falas, posturas, vestimentas, que foram atribuídas a elas através de uma lógica disciplinar, concebendo um único referencial de verdade.

[...] um conceito de criança abstrato, delineado com base em padrões fixos de desenvolvimento, de linguagem e de socialização, uma infância definida pela falta, por aquilo que não é, que não tem, que não conhece e, fundamentalmente, uma criança compreendida pela negação de sua humanidade: filhote do homem, a ela cabia ser moldada ou no máximo se desenvolver para tornar-se alguém no dia em que, adulta, deixasse de ser criança (KRAMER, 2011, p. 16).

Quando a professora nos diz: “Elas não vivenciam a infância de verdade”. A que verdade ela se remete? Essa verdade atende a que premissas? Essa infância de verdade representa as crianças daquela turma? Partindo dessas reflexões, dialogamos com Larrosa (2006, p. 194) “verdade da infância é o modo como nossos saberes a dizem e, portanto, a própria infância fica reduzida àquilo que nossos saberes podem objetivar e abarcar e àquilo que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir”. Cora coloca a infância dentro de uma perspectiva de verdade a partir do que ela acredita, do que se sente segura, uma visão de *Infância projetada*, que se preocupa com a representação das coisas, com algo que foi construído historicamente e socialmente, que não a permite enxergar a realidade que se apresenta. As crianças que partilham essa caminhada com Cora, são diversas, multirreferenciais, lúdicas, no entanto, aquelas que fogem ao padrão estabelecido de verdade, são invisibilizadas, ou em alguns momentos notadas, com a intenção puramente disciplinar e moralizante.

Clarice

A professora Clarice tem 48 anos, é graduada em Ciências Biológicas. Tem 5 anos de formação e 18 anos de profissão. Tem dois contratos na mesma rede e na mesma escola. Na sua turma, são 19 crianças entre 8 e 9 anos de idade. O espaço da sala de aula é amplo, arejado, com dois ventiladores e bancas enfileiradas dois a dois.

As memórias de infância de Clarice são muito “fortes”, como ela própria enfatiza. Ela relata a constante presença das tias, da mãe, e relaciona sempre ao momento de leitura diário que era feito por uma dessas pessoas da família: “era um momento de aconchego, eu me sentia amada”. Percebemos na fala de Clarice que a ludicidade está muito presente em suas memórias de infância.

Aí então toda vez que eu me lembro da minha infância é esse momento de leitura, o momento de brincadeira também né? Como eu brincava muito, era muito ativa... então são realmente brincadeiras com meus primos. Lembro das minhas tias e minha mãe ao pé, assim da cabeceira ou ao pé da cama, lendo pra mim histórias infantis, [...] eu embarcava naquela história e ali adormecia, eu adormecia sempre todos os dias com alguém lendo pra mim.

Ao questionarmos sobre o que a palavra infância a faz pensar, Clarice nos diz: “Infância é pureza. Por mais que uma criança tenha uma atitude que a gente ache que não é de pureza, mas ali são influências, eu acho. Eu acho que a... a pureza, o coração, os sentimentos, as experiências”. A visão apresentada por Clarice se relaciona com o pensamento de Jean Jacques Rousseau (1995), que defendia uma infância naturalmente boa, pura, doce, e que todo o comportamento considerado desviante daquilo que se acreditava sobre ela, era advindo da sociedade que a corrompia.

Ponhamos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza são sempre retos: não existe perversidade original no coração humano; não se encontra neste nenhum só vício que não se possa dizer como e por onde entrou. [...] Até que o guia do amor próprio, que é a razão, possa nascer, importa portanto que uma criança não faça nada porque é vista ou ouvida, nada em suma, em relação aos outros mas tão somente o que a natureza dela exige; e então ela só fará o bem (ROUSSEAU, 1995, p. 62).

Perceber a infância como naturalmente boa, doce e ingênua e que qualquer comportamento diferente do “previsto” é oriundo das influências externas, fazem parte da lógica do pensamento disciplinar, que não concebe as diversidades apresentadas pelo mundo real.

Olhar para o passado e o presente no diz o quê?

Recordar as experiências vividas nas infâncias dessas professoras nos permitiu elaborar sentidos e perceber que aquilo que vivemos não se resume a fatos ou acontecimentos isolados, que ficam guardados em um local exterior a nós. Segundo Larrosa (2002, p. 24) “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. Rer esse passado possibilita reescrever essa história.

Dessa forma, podemos perceber os traços dessas memórias de infâncias sendo refletidas na maneira como as docentes enxergavam as crianças do presente. Segundo Kramer (1998, p. 23) “resgatar a história das pessoas significa vê-las reconstituírem-se enquanto sujeitos e reconstituir também sua cultura, seu tempo, sua história, reinventando a dialogicidade, a palavra”. Portanto, enxergar os fragmentos, os pedaços, as partes, nos permite compreender o todo.

3.3 A rotina, a prática pedagógica e a visão de infância

Apresentaremos nesse tópico de que maneira Cecília, Cora e Clarice organizaram suas atividades docentes. Quando olhamos para as práticas das nossas professoras, sentimos a necessidade de compreender a rotina de cada uma, visto que ela nos diz muito sobre a prática pedagógica, sendo um fator estruturante que nos dá indicações para enxergarmos as entrelinhas, os significados, as subjetividades. Dessa forma, entendemos que, a rotina como uma modalidade organizativa do trabalho pedagógico, nos dá pistas para a maneira que o professor compreende a educação, a escola e as infâncias. Seguindo uma lógica disciplinar, cartesiana, a rotina “envolve a realização diária de atividades repetitivas, cansativas, que fazemos sem refletir, sem saber o que, como e para que as fazemos” (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 17). Ao construir uma rotina considerando uma lógica transdisciplinar, a rotina “estrutura o tempo (história), o espaço (geografia) e as atividades, onde os conteúdos são estudados. [...] É neste sentido que a rotina é alicerce básico para que o grupo construa seus vínculos [...]” (FREIRE, 1998, p. 43-44).

Atividades realizadas pela professora Cecília

A professora Cecília se organizou durante o período em que estávamos acompanhando a sua turma, com as seguintes atividades:

Quadro 2: Rotinas observadas na sala de aula da Prof.^a Cecília

| Aula | Rotina |
|------|--|
| 01 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acolhida (oração incluindo os pedidos das crianças); ▪ Resgate da atividade vivenciada no dia anterior (rima: Corre Cotia); ▪ Marcação do calendário junto com as crianças; ▪ Chamada (registro no quadro do quantitativo de meninos e meninas); ▪ Distribuição dos livros pelo estudante; ▪ Início das atividades no livro de Matemática; ▪ Hora do lanche; ▪ Atividade no quadro: Poema de Ruth Rocha; ▪ Livro de Língua Portuguesa; ▪ Brincadeiras dirigidas no parque; ▪ Atividade de casa. |
| 02 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acolhida (oração incluindo os pedidos das crianças); ▪ Marcação do calendário junto com as crianças; ▪ Chamada (registro no quadro do quantitativo de meninos e meninas); ▪ Escrita da rotina do dia no quadro; ▪ Distribuição de atividade pela professora; ▪ Realização das atividades com a orientação da professora; ▪ Hora do lanche; ▪ Retomada da resolução coletiva das atividades; ▪ Brincadeiras dirigidas no parque; ▪ Atividade de casa. |
| 03 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acolhida (oração incluindo os pedidos das crianças); ▪ Marcação do calendário junto com as crianças; ▪ Chamada (registro no quadro do quantitativo de meninos e meninas); ▪ Distribuição de atividade pela professora; ▪ Realização das atividades com a orientação da professora; ▪ Hora do lanche; ▪ Atividade: Telefone sem fio; <ul style="list-style-type: none"> ○ Vivenciar no pátio a brincadeira do telefone sem fio; ○ Leitura do poema Telefone sem fio; ○ Interpretação coletiva do poema. ▪ Atividade de casa. |
| 04 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acolhida (oração incluindo os pedidos das crianças); ▪ Marcação do calendário junto com as crianças; ▪ Chamada (registro no quadro do quantitativo de meninos e meninas); ▪ Conversa com as crianças sobre a produção de um caderno com todas as atividades vivenciadas no ano de 2018; ▪ Momento do questionamento das crianças a respeito do caderno de produções; ▪ Construção de um jogo da velha; |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Cada um recebeu tampinhas de garrafa e um tabuleiro de papelão; ○ Construíram seus jogos com a supervisão da professora; ○ Jogaram com seus colegas; ○ A próxima etapa é apresentar para a outra turma (como fazer, as regras e brincar com eles). <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hora do lanche; ▪ Atividade de casa. |
|--|---|

Conforme atividades relacionadas acima, podemos perceber que algumas atividades se repetem e outras não. Em todas as aulas foram realizadas a acolhida, o calendário e a chamada. A acolhida era uma atividade que consistia numa oração diária, no entanto, essa oração tinha uma característica diferenciada; cada criança colocava aquela questão que estava incomodando, que precisa de ajuda, e os pedidos eram de toda natureza: “pela minha mãe doente, pela minha irmã que caiu, pelo meu amigo que está com a barriga doendo...”. Todos compartilhavam desse momento e a oração concluía. Percebemos nesse momento, que não era longo, uma conexão entre as crianças e a docente. Elas colocavam o que sentiam e eram acolhidas.

As atividades no caderno, livro ou ficha dirigida foram realizadas e respondidas de maneiras diversificadas, sempre com o acompanhamento de Cecília em todas as etapas da atividade, desde a explicação até a resolução. Ela passava de mesa em mesa, olhando as atividades, orientando a resolução, corrigindo, explicando, trazia para o quadro aqueles que apresentavam maior dificuldade, formava duplas produtivas. Nesse sentido, percebemos diversas intervenções quanto à heterogeneidade da turma.

As atividades lúdicas apareciam na prática da docente. As crianças produziram jogos diversos, foram para o pátio vivenciar uma brincadeira a partir de um texto que leram em sala de aula, e em dois dias foram brincar no parque que tem dentro da unidade de ensino acompanhados da professora. Na escola municipal pesquisada, as crianças têm direito a 20 minutos de recreio dirigido por dia, sempre acompanhados da professora.

Todas as etapas da rotina são vivenciadas, negociadas, conversadas integralmente com as crianças. Uma das atividades que presenciamos junto à turma foi a conversa com as crianças sobre a produção de um caderno com todas as atividades vivenciadas no ano de 2018. A professora apresentou essa ação para as crianças, disse que a partir da semana seguinte elas estariam envolvidas nessa construção, que seria um caderno com tudo o que elas tinham realizado no ano e que fariam tudo juntas e com a ajuda da professora. Assim que Cecília terminou, grande parte levantou às mãos, e a docente falou: “Agora é hora dos questionamentos de vocês. Podem perguntar o que quiserem”. As crianças começaram a

questionar sobre diversas coisas: se elas iam escrever muito, se teria desenho, se poderia ser no computador, quando ia ficar pronto, se poderiam pintar. Todas as dúvidas foram respondidas e elas seguiram para a próxima atividade do dia.

A relação dialógica, amorosa e de respeito à complexidade construída entre Cecília e as crianças é muito latente e nos remete a lógica transdisciplinar.

Atividades realizadas pela professora Cora

A professora Cora estruturou o seu trabalho durante as 4 aulas observadas da seguinte forma:

Quadro 3: Rotinas observadas na sala de aula da Prof.^a Cora

| Professora Cora | |
|-----------------|---|
| Aula | Rotina |
| 01 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Marcação do calendário; ▪ Apresentação do conteúdo no quadro: A árvore e suas partes; ▪ Atividade escrita no quadro para que os estudantes copiem; ▪ Resolução coletiva da atividade do quadro; ▪ Hora do lanche; ▪ Atividade de casa no quadro. |
| 02 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avisos sobre o calendário de atividades da semana; ▪ Correção dos cadernos de casa no quadro; ▪ Resgate das atividades do dia anterior; ▪ Atividade no caderno (a professora explicou como fazer); ▪ Atividade na folha que foi distribuída para turma sobre: órgãos dos sentidos. ▪ Resolução da atividade no quadro; ▪ Hora do lanche ▪ Atividade de casa no quadro. |
| 03 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Correção dos cadernos de casa no quadro; ▪ Resgate das atividades do dia anterior; ▪ Realização de ditado do poema: Borboletas; ▪ Atividade no quadro: Poema Borboletas; ▪ Hora do lanche; ▪ Tarefa de casa no quadro. |
| 04 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Correção dos cadernos de casa no quadro; ▪ Resgate das atividades do dia anterior; ▪ Atividade no caderno (a professora explicou como fazer); ▪ Atividade na folha. ▪ Resolução da atividade no quadro; ▪ Hora do lanche ▪ Atividade de casa no quadro. |

Olhando para o quadro acima, nas aulas observadas de Cora, identificamos atividades distintas. Praticamente em todas as aulas foram realizadas a correção do caderno de casa. Essa atividade consistia na cópia das respostas no quadro, onde era dado um tempo para que as crianças copiassem a resposta no seu caderno. Nesse momento não era verificado ou levado em consideração aquelas crianças que não haviam realizado a atividade pelos diversos motivos que eram apresentados: não ter caderno, não saber fazer ou não ter feito por esquecimento.

Uma outra atividade presente em praticamente todas as aulas foi o resgate das atividades do dia anterior. Nesse momento, a professora fazia uma explanação do conteúdo vivenciado no dia anterior, de uma maneira rápida e não reflexiva. As crianças que tinham conseguindo apreender o conteúdo respondiam e aquelas que não acompanhavam permaneciam caladas. No entanto, o silêncio não era percebido pela docente e assim a aula seguia o seu curso.

Dentro da rotina, sempre é inserido um novo conteúdo. A partir de atividades no caderno, no quadro, na ficha, o desenvolvimento dessas atividades era pautado por uma centralidade nos conteúdos e no discurso explicativo da professora. A participação das crianças nos momentos de construção do conhecimento era praticamente imperceptível. Quando começavam a se expressar, participar, essa voz era interpretada por diversas vezes como indisciplina.

Num dia em específico, a professora colou uma atividade no caderno e solicitou que as crianças respondessem. A mesma atividade foi fixada no quadro, no entanto, as crianças não conseguiam realizar. Apresentavam dificuldades, mas a professora fica irritada com o não entendimento e explica rapidamente. As crianças começam a conversar, ficar dispersas, por não compreenderem o que deve ser feito, mas esse barulho é julgado como indisciplina, deixando o ambiente muito tenso. Após um grande intervalo de tempo nesse clima de pedir silêncio e crianças falando, a professora permite que só alguns estudantes formem duplas. No entanto, as outras crianças permanecem sozinhas porque são “preguiçosas” e não podem ser ajudadas. Essa prática se repetiu em todos os acompanhamentos da professora Cora.

Dentro dessa construção de rotina apresentada por Cora, uma grande parcela da turma não acompanhava os conteúdos que eram previstos na aula e, simplesmente, não faziam, não pediam ajuda e não eram vistos. O quadro nos mostra uma rotina dedicada exclusivamente à realização de atividades.

Cora nos apresenta uma prática disciplinar. Segundo Moraes (2015, p. 18), “é uma prática docente fragmentada e fragmentadora da prática educativa que nega as emoções,

desejos e afetos, bem como os estados internos perturbadores ao não valorizar o autoconhecimento e os processos auto-eco-organizadores dos sujeitos aprendentes”.

Atividades realizadas pela professora Clarice

A professora Clarice apresentou no seu fazer docente as atividades organizadas da seguinte maneira:

Quadro 4: Rotinas observadas na sala de aula da Prof.^a Clarice

| Aula | Rotina |
|------|--|
| 01 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acolhida (crianças são chamadas para cantar na frente para a turma); ▪ Hora da leitura; ▪ Correção atividade de casa; ▪ Distribuição do livro da atividade do dia por um estudante; ▪ Atividades no livro de ciências; ▪ Correção coletiva da atividade do livro; ▪ Hora do lanche; ▪ Atividade de casa. |
| 02 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acolhida (novidades, aniversariantes, histórias da comunidade, crianças cantam para a turma); ▪ Revisão dos conteúdos para avaliação de Língua Portuguesa; ▪ Hora do lanche; ▪ Início da avaliação de Língua Portuguesa; |
| 03 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acolhida (novidades, aniversariantes, histórias da comunidade, crianças cantam para a turma); ▪ Correção coletiva da atividade do livro; ▪ Hora do lanche; ▪ Atividade de casa; ▪ Brincam na sala ao final da cópia da tarefa. |
| 04 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acolhida (crianças são chamadas para cantar na frente para a turma); ▪ Correção atividade de casa; ▪ Distribuição do livro da atividade do dia por um estudante; ▪ Atividades no livro realizada em grupos; ▪ Correção coletiva da atividade do livro; ▪ Hora do lanche; ▪ Atividade de casa; ▪ Brincam na sala ao final da tarefa de casa. |

A professora nos apresentou em sua rotina a acolhida como uma prática permanente. Esse momento consistia de algumas etapas: a primeira etapa era de uma escuta inclusiva e amorosa onde a professora perguntava como foi o dia anterior, o que eles fizeram, se saíram, estudaram; na segunda etapa, são chamados grupos de estudantes que queiram cantar alguma

música para toda à turma. Os estudantes vão de maneira voluntária e a música também é escolhida por eles. Esse momento é muito animado, existe um respeito por quem está na frente se apresentando, é um momento de cuidado, de olhar para o outro, de coletividade.

Os estudantes auxiliam na distribuição dos livros do dia e recolhimento dos livros utilizados na atividade de casa. Como já existe um combinado, esse papel de “ajudante do dia” é estabelecido de maneira tranquila, não existe nenhuma briga ou concorrência por esse espaço.

Uma das atividades vistas dentro do quadro é a correção da atividade de casa, que é feita de maneira explicativa pela professora, chamando os estudantes para o quadro.

A professora realiza atividades diversificadas no livro, no quadro, em fichas, explica com cuidado para todos e chama os estudantes ao quadro na hora da correção das atividades. No entanto, por se tratar de uma turma heterogênea, em alguns momentos percebemos que nas atividades que os estudantes fazem em grupo ou dupla, aqueles que ainda não conseguem realizar apenas copiam do outro e, em alguns casos, simplesmente não realizam a atividade por não conseguirem, fato que não é visto pela professora. Em alguns momentos ela chama os estudantes, insiste na explicação, coloca ao seu lado. Em outros momentos eles ficam “invisíveis”.

Na prática de Clarice, percebemos uma preocupação em acolher as crianças durante a chegada, na realização das atividades. Em alguns momentos ainda estão presentes “as físsuras”. Aquelas crianças que ficam fora do padrão previsto, que não conseguem acompanhar, não tem o comportamento adequado. Enxergamos Clarice ora numa perspectiva disciplinar, quando não percebe as particularidades das infâncias heterogêneas da sua turma, ora caminhando para a transdisciplinaridade, quando acolhe, escuta, respeita.

O que a rotina nos diz?

O que percebemos olhando para a organização das atividades pedagógicas de Cecília, Cora e Clarice, considerando que olhar para as rotinas não é apenas um retrato daquilo que vimos, é se propor a enxergar além do que se apresenta.

Elencamos como um dos focos de nossa observação a maneira como as crianças eram acolhidas pelos docentes ao chegar à escola, à sala de aula, bem como as relações interpessoais que emergiam nesse campo. Nos chama atenção o fato de Cora não realizar em nenhum momento a acolhida das crianças, nem um “boa tarde”, ou “hora da novidade”. A

profissional chega e solicita que os estudantes iniciem as atividades que ela orienta. Não percebemos uma preocupação com esse vínculo afetivo. Essa ausência de vínculos, de acolhidas, de afetos, caracteriza uma prática que se aproxima da disciplinaridade.

Conhecer os alunos em uma atitude empática é um caminho necessário para a aproximação do que se deseja para uma profícua relação entre professor e aluno. A possibilidade de intervenção na aprendizagem do outro deve procurar uma aproximação e estabelecer uma relação afetiva entre duas pessoas, neste caso o professor e o aluno. (SUANNO, 2010, p. 221)

As professoras Cecília e Cora construíram práticas de acolhida muito pessoais e integradoras, que fazem toda a diferença na sua relação com as crianças. As professoras demonstram uma docência transdisciplinar que garante a dialogicidade, a sensibilidade e principalmente a amorosidade.

Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *efetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. [...] A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. E falso também tomar como inconciliáveis a seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigidez. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também (FREIRE, 1996, p. 52-53).

Quanto ao desenvolvimento das atividades didáticas em sala de aula, Cecília e Clarice demonstram uma preocupação com a maneira que os conteúdos estão sendo repassados. Cecília tem um grande cuidado com a aprendizagem de todos, cuida sempre de não perder nenhum de vista. Clarice é uma professora atenciosa, está em processo, ainda não consegue enxergar todos, mas se encaminha para esse olhar. Cora ainda não consegue fazer essa relação entre os conteúdos e os seus estudantes reais, não percebe a complexidade da sua turma. Durante praticamente toda a aula, aqueles que "não conseguem" ficam sem fazer nada e muitas vezes são taxados de "preguiçosos" ou muito "rebeldes" porque não estão acompanhando a orientação.

As práticas docentes das nossas 3 professoras se estabelecem de maneiras diversas, como podemos visualizar a partir das rotinas.

A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugido, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos e etc. (ZABALA, 2010, p. 16).

No próximo tópico vamos analisar as práticas pedagógicas docentes, nos propondo a refletir sobre as entrelinhas, os significados, as relações, os momentos que fogem o previsto, o prescrito, o esperado. Olhar para além da rotina.

3.3 O exercício do olhar e as práticas docentes

Olhar para as narrativas das nossas professoras, sobre as suas memórias e suas concepções de infância, é condição primordial para que possamos perceber de que maneira essas concepções estão construídas no imaginário docente e de que maneira se refletem no seu fazer pedagógico. Desta forma nos debruçaremos, novamente, embora com lentes ajustadas para tal, sobre as concepções que essas professoras adotam.

Cecília

Olhando para as práticas pedagógicas, questionamos como Cecília caracterizava a sua prática. Ela nos diz que: “Eu imagino que eu estou no caminho de me tornar cada vez mais defensora do sócio interacionismo, eu defendo que as crianças interagem, eu defendo que eu escuto meu aluno, eu defendo que eles têm muito para acrescentar [...]”. Cecília demonstra uma clareza em relação a sua prática e complementa: “[...] ao mesmo tempo que eu defendo eu não fui criada nisso, então, ainda vai ter alguma coisa do tradicional, não consigo abandonar o tradicional totalmente”.

Cecília nos provoca muitas reflexões com sua fala, “eu defendo que eu escuto meu aluno...”. Nos deparamos com uma professora de 20 crianças que se propôs a escutar, e elas resolveram falar muito, sobre todas as coisas. Durante o período de observação, nesses momentos em que estivemos junto a Cecília e suas crianças, vivenciamos com elas o exercício de escuta, que foi construído numa condição muito diferenciada. Um olhar descuidado julgaria indisciplina. Em nenhum momento a fala excessiva das crianças é considerada indisciplina, no entanto, não existe uma permissividade, e sim acordos. Quando as crianças estão agitadas ou brigam com os seus pares, Cecília conduz de maneira calma, sem alterar a voz, e as crianças se reorganizam nessa dinâmica. Como a professora nos relatou, na entrevista, a relação dela com as crianças é muito cooperativa.

Quando a gente trabalha dentro de determinado tom, que você trabalha muito claro para o seu aluno os momentos que vai ter em sala de aula, que vai ter um momento de silêncio, que vai ter momento de barulho, que tudo vai fazer parte, que você

trabalha com eles para que eles aprendam a ouvir, que eles aprendam a respeitar quando o outro tá falando, você tá de fato ensinando ele que ele vai ter que viver em comunidade, com um grupo, com grupos, com vários grupos, com vários indivíduos.

Constatamos o exercício da escuta e da acolhida amorosa como prática. Dentro da rotina diária da turma, faz-se uma acolhida. Nesse momento a professora faz uma oração e inclui todos os pedidos que as crianças solicitam. Os pedidos são feitos de maneira livre pelas crianças. Elas trazem seus desejos, seus sonhos, suas tristezas, as situações de sua casa. Os pedidos são acolhidos por toda a turma e pela professora. Essa atitude de acolhimento pode ser melhor compreendida ao analisarmos um momento ocorrido na fila, durante a entrada, em que uma das crianças desde a fila da entrada se queixa da barriga doendo para a professora. O pedido para a sua melhora é feito pela professora e acolhido por todos na oração do dia. No decorrer da aula, a criança fica bem, ativa e participa da atividade proposta respondendo muito a todas as questões. Num dado momento, a sua dupla fica incomodada, quanto à quantidade de intervenções feitas, e resolve reclamar com o colega, no entanto, pede desculpas imediatamente e diz: “Desculpa amigo, pode falar muito, você estava doente, fizemos a oração e agora você está alegre. Então responde a tia”. Podemos perceber como a fala inicial da professora se reflete nas atitudes das crianças. Eles aprendem a conviver em grupo e a respeitar o outro. É uma prática permeada pela amorosidade, que está atenta à diversidade, ao contexto, ao que não é abstrato, em outras palavras, ao real. Percebemos os traços de amorosidade da docente nas vivências e quando nos fala sobre a sua relação com as crianças:

Muito boa, eu gosto muito desses alunos, eu gosto muito do que eu faço, eu gosto muito de ser professora, de estar em sala de aula, de ter esse envolvimento com eles, de ouvir. Até uma coisa que eu já disse, às vezes a gente escuta de uma criança coisas que você nem imagina, eles dão respostas para gente que o adulto às vezes pode até estar com ela na ponta da língua, mas só a criança que tem a coragem de soltar para gente. Fazer parte disso, ser alfabetizadora saber que uma criança iniciou o ano letivo comigo e que ela chega a essa época do ano lendo um livro, um texto que ele tá com dúvidas ortográficas que ele se envolve de uma maneira tal comigo que ele divide as vivências domésticas comigo isso é muito bom (Cecília).

Quando Cecília nos diz: “não consigo abandonar o tradicional totalmente”, o ensino tradicional, pautado numa visão disciplinar, é aquele que considera o aluno uma tábua rasa, que fragmenta, que enxerga a criança como um mero depósito, que não se preocupa com as relações de afeto e amorosidade. Sendo assim, essa prática tradicional que a professora menciona, não condiz com a sua prática pedagógica real, que é contrária a todas as premissas do ensino disciplinar.

Durante o período de observação, acompanhamos uma das aulas realizadas por Cecília. Nesse dia, a atividade proposta era trabalhar o texto “Telefone sem fio”. A professora perguntou se as crianças já tinham ouvido falar o nome dessa brincadeira⁴. A maioria respondeu que não. Ela explicou como era a brincadeira e levou todos para o pátio. As crianças vivenciaram a brincadeira diversas vezes, aprenderam a brincar de “Telefone sem fio” e retornaram para a sala. Ao retomarem a atividade proposta inicialmente pela professora, escutaram atentos a leitura do poema “Telefone sem fio”. Riam muito durante a leitura do poema pela professora, pois identificavam o que haviam realizado no pátio há pouco tempo. No momento da resolução coletiva da atividade tudo fluiu com muita leveza. Todas as crianças querendo responder ao mesmo tempo, pois sabiam de tudo que estava sendo questionado no livro sobre a brincadeira, afinal, tinham vivenciado aquilo e a brincadeira passou a fazer parte da vivência delas agora.

Olhando para essa atividade, percebemos uma grande aproximação entre a prática de Cecília e o conceito de práxis pedagógica abordado por Souza (2012), considerando a ação docente como uma ação coletiva, que envolve a todos, “permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os sujeitos” (SOUZA, 2012, p. 31).

Quando perguntamos a Cecília o que ela entendia sobre prática pedagógica disciplinar, ela respondeu da seguinte maneira: “quando eu penso na palavra disciplinar, eu imagino muito uma coisa de fechar demais, de colocar a coisa muito fechada em regras, muito estreitas e eu não gosto disso”. Numa lógica disciplinar, segundo Behrens (2007, p. 60), “o aluno é reduzido ao espaço de sua carteira, silenciando sua fala, impedido de expressar suas ideias. A ação docente concentra-se em criar mecanismos que levem a reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e repassado como verdade absoluta”. Essa lógica não se reflete nas vivências realizadas por Cecília com as suas crianças, pois não existe um foco exclusivo nos conteúdos, nem uma centralidade na docente como detentora do saber. A relação é de troca constante e respeito mútuo.

Sobre a prática transdisciplinar, Cecília nos diz que o professor deve integrar o conteúdo, o falar, o ouvir, a leitura e a escrita das crianças. E ainda deve ser considerado o que pode ser descoberto no decorrer da atividade.

⁴ Na brincadeira do telefone sem fio, uma roda é formada com um grande número de participantes. Uma das crianças fala uma palavra secreta no ouvido de quem está ao seu lado. A criança que ouviu repassa a palavra para a que está ao seu lado e assim por diante. Quando a palavra chega à última criança, ela deve dizê-la alto.
Fonte: <http://mapadobrancar.folha.com.br/brincadeiras/diversas/761-telefone-sem-fio>

Eu acho que é você conseguir trabalhar dentro de vários olhares, você conseguir trazer a criança para ele perceber que no momento de uma atividade tem muita coisa envolvida e que a professora tem que ter muito claro quando ela promove, não pode acontecer por acaso, eu não posso promover uma atividade e descobrir que ela é transdisciplinar enquanto ela acontece, eu até posso descobrir novas questões, eu posso perceber, mas quando eu tiver planejando eu já tenho que imaginar o que é que tá envolvido ali. [...] Eu acredito que tudo que o professor faz tem que ter uma intencionalidade, eu acredito na intencionalidade pedagógica (Cecília).

Ressaltamos uma das vivências que acompanhamos da professora Cecília, na construção do “Jogo da velha⁵”, com tampinha de garrafa e o tabuleiro de papelão. Cada criança tinha o seu jogo individual. Ficaram extremamente motivadas na confecção dos jogos. A professora passava em cada mesa distribuindo os materiais necessários, orientando como fazer. Foi tudo acompanhado de uma maneira tranquila e muito alegre. As crianças estavam eufóricas pela vivência da atividade e, ao finalizarem essa etapa de montagem, jogaram em duplas. O interessante é que cada componente das duplas combinava a quantidade de jogadas que faria em seus jogos individuais. As crianças diziam: “vamos revezar para poder testar o nosso jogo, se está funcionando”. Existia uma relação de pertencimento aquilo que foi construído coletivamente e de respeito entre os pares. A pesquisadora foi chamada para “testar” diversos tabuleiros e comprovar se funcionavam de verdade. Após toda essa construção, as crianças estavam na expectativa do outro dia, que seria a próxima etapa dessa atividade. Elas iriam para a outra turma explicar para os colegas as regras do jogo, como jogar e, finalmente, brincarem juntos.

Segundo Moraes e Navas (2010, p. 121), “as estratégias que favorecem a aprendizagem integrada são aquelas que estimulam os sentidos e que vão além dos aspectos cognitivos, pois englobam também a imaginação, a intuição, a colaboração e o impacto emocional vivenciado pelos sujeitos”. A prática pedagógica de Cecília se aproxima de uma prática transdisciplinar. Percebemos claramente em sua atividade docente a forma como a professora valoriza as diversas infâncias que estão inseridas dentro de sua sala de aula e a maneira sensível que consegue realizar a condução de um grupo tão heterogêneo. Uma visão transdisciplinar concebe a visão do complexo e dos diferentes níveis de realidade. A docente nos permitiu visualizar essas premissas da transdisciplinaridade na sua atuação docente e, quando indagamos sobre a sua percepção em relação às diferenças entre as crianças da turma, Cecília nos respondeu:

⁵ O jogo da velha é um jogo e passatempo popular. É um jogo de regras extremamente simples, que não traz grandes dificuldades para seus jogadores e é facilmente aprendido. Seu nome teria se originado na Inglaterra, quando nos finais da tarde, mulheres se reuniram para conversar e bordar. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Jogo_da_velha.

Total muito misturado, por mais que a gente queira sonhar quando penso em nível de escrita, a gente fica meio que bobo querendo que todo mundo esteja no mesmo nível, isso nunca vai acontecer, e é tão bom que não aconteça eu tenho alunos que tem experiências de vidas tão marcantes, eu tenho um aluno que nunca estudou, eu tenho aluno que teve problema com violência familiar, eu tenho aluno que sofreu vários tipos de abusos, eu tenho aluno que tem a família toda arrumadinha: no formato pai, mãe, irmão e filho. Eu tenho todo tipo de criança, com todo tipo de arranjo familiar, com todo tipo de situação doméstica, econômica então assim é muito variado. Então, eu tenho que ser vários professores para várias crianças diferentes.

Olhar para as crianças considerando as suas construções culturais, as suas narrativas pessoais, seus traços de raça, gênero, religião, é um exercício do olhar para o outro, para a complexidade da vida, que não se expressa nos conteúdos, estão além deles. Escolher uma prática que olha as infâncias sob a ótica do complexo “é uma atitude inclusiva que aceita o inesperado e acolhe o imprevisível, que incentiva discussões saudáveis e a expressão dos diferentes pontos de vista, sejam eles, científicos, filosóficos ou educacionais” (MORAES, 2010, p. 195).

Cora

Iniciando seus passos neste universo que é a escola, Cora é, por assim dizer, a professora mais “jovem” do ponto de vista docente. Ainda em processo de construção de sua identidade profissional, ela apresenta dificuldades para caracterizar, de forma clara, sua prática. Conversando sobre prática pedagógica com Cora, ela não consegue caracterizar claramente a sua prática. Na sua resposta, faz uma reflexão sobre a sua atividade docente, as dificuldades que enfrenta, explicita muito o medo de levar as crianças para outros espaços da escola, para que não se acidentem. Essas inquietações de Cora se refletem em sua sala de aula, com as crianças.

Eu caracterizo... eu... sinceramente falando, eu queria vivenciar mais coisas lúdicas, vivenciar mais esse mundinho delas, mas a demanda é tanta que eu tenho que ser mais prática do que didática propriamente dito. A gente, por exemplo, a gente tem um parquinho... minhas crianças olham pro parquinho e diz assim “Tia, porque a gente não vai pro parquinho?” elas ainda estão na fase de brincar. A gente não pode ir pra uma quadra ali vivenciar uma dinâmica porque ali tem riscos, eles correm o risco de cair, tem o portão que dá acesso... ali atrás da minha sala tem uma fossa, então eu tenho que tá o tempo todo com cuidado e a gente não pode vivenciar certas coisas porque a escola não tem espaço pra isso. E a própria sala não tem. [...] Mas as vezes a gente se esbarra em certas situações e a gente termina ficando naquela prática do dia a dia mesmo.

Cora nos apresenta de maneira muito forte essa necessidade de cuidar das crianças, de uma fragilidade, de uma dependência permanente. A criança é vista por Cora como alguém incompleto que precisa ser orientado, que não sabe, que é inferior, que até tem o “mundinho delas”, mas a correria é tanta que não dá tempo de acessar esse mundinho, e o que prevalece é a visão do adulto sobre as relações.

Esse pensamento sobre a infância se aproxima do pensamento disciplinar instituído na modernidade, onde se reconhece a criança como um ser diferente do adulto. No entanto, ao mesmo tempo em que se reconhece, estabelece-se “um processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. [...] A etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, [...] o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro” (SARMENTO, 2005, p. 367).

Ao olharmos para as práticas da professora Cora, podemos observar uma forte aproximação à prática pedagógica disciplinar. Durante uma aula de Ciências, a professora iniciou a aula e escreveu no quadro o conteúdo do dia: “As partes das plantas”. Logo em seguida pergunta para as crianças: Quais são as partes das plantas? Elas respondem todas ao mesmo tempo, muito animadas e participativas: “Folhas, caule, flor...”, a professora pede silêncio, e diz às crianças: “agora quem fala sou eu, vocês não conseguem se organizar para dar uma resposta”. A partir desta intervenção, a professora explica o conteúdo e dá continuidade as atividades. Esse foi o único momento do dia em que as crianças foram solicitadas a dar a sua opinião. Numa prática disciplinar, o docente é um mero reprodutor de conteúdos e detentor do conhecimento e as crianças, suas fiéis depositárias. “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1975, p. 33).

Quando perguntamos sobre o que sabia acerca da prática disciplinar, Cora não soube responder. Seguimos conversando durante a entrevista e indagamos sobre a prática pedagógica transdisciplinar. A professora nos diz que “trabalha com as diversas disciplinas. Eu sempre faço isso. Nem coloco no planejamento, mas dentro da aula eu vou introduzindo as diversas disciplinas”.

Numa prática pedagógica transdisciplinar, somos mobilizados a ir muito além das disciplinas. Trata-se de uma nova maneira de olhar para o outro, concebendo os seus saberes, as suas histórias, as suas emoções, a vida. A professora demonstra que ainda não compreendeu o que seria uma prática transdisciplinar. Atribuo ao curto tempo de formação e experiência docente, bem como a inovação do tema, que ainda é campo fértil de muitos estudos.

Clarice

Buscamos um caminho para conhecer melhor nossa professora que, dentre nossas 3 companheiras, é a que tem mais tempo de experiência docente. Clarice alicerça o seu fazer docente no lugar que considera seguro. Quando questionada sobre prática pedagógica, ela nos diz:

Bem... eu sou... eu caracterizo como uma linha mais tradicional que é uma linha que eu aprendi, eu tento colocar alguma coisa nova, alguma coisa que eu vejo que deu certo, porque eu acho que educação a gente se espelha muito... então a minha prática, vai no espelho daquelas pessoas que eu vejo que dá certo aquela prática, durante toda a minha... minha... carreira né? Desde o começo né?

Quando Clarice nos chama atenção para essa necessidade de manter as práticas que ela considera que deram certo, que ela viu em outros lugares, ou que durante a sua trajetória de vida foram validadas, esse seu discurso se aproxima do que aborda Tardif (2002, p. 39):

Os saberes experienciais são desenvolvidos pelos próprios professores em seu trabalho cotidiano, esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de habitus (certas disposições adquiridas na e pela prática real) e habilidades de saber-ser e saber-fazer.

Clarice se descreve como uma professora da linha tradicional. Trazemos aqui um momento de sua atividade com as crianças. Numa aula de matemática, os livros foram distribuídos pelos estudantes, como fazia parte da rotina. A professora solicitou que todos abrissem o livro numa determinada página e realizassem o exercício ali proposto. As cadeiras eram organizadas em duplas e alguns já seguiram nessa organização para responder ao exercício. Percebemos que três estudantes estavam sozinhos, com o livro aberto e fazendo o “cabeçalho no caderno”, sem acompanhar nada da correção. Simplesmente não faziam, no entanto, não eram vistos. Início da correção coletiva, uma das estudantes nos pergunta se pode ficar ao nosso lado durante a atividade. A criança nos diz: “Podemos fazer dupla”? Durante a resolução, a professora fazia a leitura das questões. Eram problemas de matemática que envolviam multiplicação. Alguns participavam das repostas e outros permaneciam calados. A criança realiza a multiplicação baseada numa tabela que estava em seu caderno. Num determinado momento, pergunta: “Tia esses números 1 e 4 quando estão juntos, qual é o número que fica? Eu não sei ler 2 números juntos”.

Momentos como esse que relatamos acima aconteciam diversas vezes na sala de aula de Clarice, uma prática tradicional pautada pela lógica disciplinar que se preocupa

exclusivamente com a reprodução dos conteúdos, com os fins e não com o processo. Unifica, homogeniza, endurece o olhar, afasta o sensível, a percepção do outro, daquilo que precisa ser visto, ouvido e acolhido.

Quando questionamos Clarice sobre a prática disciplinar, ela nos disse:

Disciplinar por disciplinas curriculares né? Pelo currículo, eu entendo como uma coisa que tem que ser passada pra eles é isso, mais ou menos? Vamos dizer, conteúdos que precisam ser passados pra eles, que eles têm que ter o domínio, não que eles vão se lembrar, não é que eu vou cobrar deles, eu posso dar verbo como eu dei, mas eu não cobreí verbo entendeu?

Na lógica disciplinar o conhecimento é fragmentado em disciplinas isoladas, distintas e distantes das experiências, dissociadas da vida (MORAES, 2017, p. 172).

Sobre a transdisciplinaridade, Clarice faz uma comparação com a religião. Diz que é quando abordamos diversos assuntos dentro de um só. Ela nos apresenta um relato de uma atividade vivenciada com as crianças.

Eles estavam muito interessados em aranha, então eles pegaram as aranha todinhas, eu montei um álbum com várias coisas que eu pesquisei sobre aranha, falei sobre a aranha, do risco... o que estava mais interessada era no risco pra eles não... veem uma aranha e querer pegar como eles estavam pegando, eles estavam criando aranha dentro das lapiseiras inclusive, então esse foi o motivo assim pra eu embarcar, fazer uma coisa até... diferenciada com eles, pra ver se eles se animavam, e paravam de catar aranhas, se interessassem, mas não tanto (risos) ao ponto de sair pelos banheiros catando aranha, era uma coisa demais. Então dessa aranha, de ver a vida, como se reproduzem, eu tentei embarcar nesses assuntos que inicialmente não tinham nada a ver. E durante o processo, eu mostrei que a gente pesquisa as coisas né? Que precisa ter interesse, você pode buscar além daquilo que é mostrado, além daquilo que tia tá falando, você pode fazer o seu conhecimento.

No entanto, apesar de Clarice se afirmar puramente tradicional, e trazer muitos traços em sua prática desse conceito, podemos afirmar que ela faz uma transição entre as práticas. Observamos em outros momentos uma grande valorização da docente em relação às atividades literárias e de produção textual. Quando remetemos a sua história de infância, o ponto mais marcante eram as histórias contadas por sua mãe antes de dormir. Ela transmite esse ensinamento em sua prática com as crianças.

As crianças que ficam

Ao final dessa trajetória de observações, entrevistas, análises das práticas, das narrativas de memória dessas professoras, podemos perceber como as experiências da infância, os saberes constituídos na prática, se refletem na maneira que se enxerga a infância.

Cada uma de nossas companheiras de jornada percebe a infância e a sua prática de uma maneira distinta, fruto dos caminhos que percorreram ao longo de suas vidas.

Como última pergunta da entrevista, questionamos as professoras sobre que criança você quer deixar para essa sociedade?

Eu quero uma criança que me questione, que olhe para mim diga que eu estou errada, que me chame atenção, que eu não preciso ser chamada atenção pelo coordenador, nem pelo gestor, porque para eles eu sou uma colega de trabalho, eles são meus superiores, eu estou oferecendo meu serviço para criança, ela é a sociedade naquele momento. Então eu preciso de uma sociedade que acompanhe o meu trabalho e que o faça melhorar em função desta sociedade. Se eu tenho uma criança que eu saio da aula e ela vai me chamar e diz: “a gente já terminou venha continuar aula; vamos continuar a tarefa que a gente quer fazer mais; a gente já fez essa tarefa antes”. Essa criança que a gente já encontra eu quero mais dessa criança, que questiona quando a tarefa é repetida, que diz que já sabe fazer aquilo que é sem graça, então a criança que questiona que critica, que se entusiasma, que acolhe o outro, esse tipo de criança, eu estou querendo formar o tempo todo, eu espero que a gente tenha mais essas crianças (Cecília).

Cecília nos apresenta uma perspectiva de infância transdisciplinar, que é vista em toda sua completude. A criança que não é o *infans*, mas sim aquela que é estimulada a falar, a criticar e que tem espaço para ser ouvida. Essa visão se reflete em suas práticas com a criança permeada de amorosidade e empatia.

Eu quero deixar crianças críticas, na minha casa eu sou uma das poucas que fez a faculdade, eu mudei, eu sou outra pessoa depois da faculdade, eu aprendi na faculdade a pensar, meus alunos tem hora que não consigo dar aula de tanto que eles falam, eles querem dar opinião, eu fui uma criança muito tímida, até na faculdade eu tinha vergonha de falar, a gente tem que passar essas barreiras, porque quando você é crítico, você sabe criticar uma coisa quando você é atingido, você sabe buscar os seus direitos (Cora).

Cora, em seus desejos para as crianças de sua turma, nos relata que foi a única de sua casa a cursar uma faculdade, que é muito tímida e que deseja muito que as crianças sejam críticas. No entanto, percebemos em sua prática que ainda existe um distanciamento entre esse desejo e o seu fazer. A prática disciplinar é muito marcante na sua rotina.

Bem, quando eu pego uma criança, eu desejo que ela seja segura no que ela quer, que elas tenham segurança no que elas fazem, eu prezo muito pela segurança, você tem que ser seguro no que você faz. Então começa a dar importância a segurança em tudo, desde a atividade, a responsabilidade. Eu quero que ele seja uma criança responsável. Que ela tenha, assuma responsabilidade... o que a gente vê por aí de desarranjo na sociedade, é falta de responsabilidade de cuidado com o outro. “[...] Eu pretendo, assim, eu tento fazer que eles aspirem coisas melhores para eles, que

eles tenham aquele sonho... porque criança tem muito sonho... quando eu pergunto o que é que vão querer ser... então eles têm muitos sonhos... então que eles possam lutar por isso e possam sobreviver se alguma coisa não der tão certo” (Clarice).

Clarice carrega em sua fala uma preocupação com a proteção, a segurança, conceitos muito ligados ao paradigma moderno. No entanto, ela preza por uma relação de cuidado, de olhar para o outro, de amorosidade, que é característico da transdisciplinaridade. A professora está em transição. A sua prática e fala traduzem de maneira fiel a sua perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.
Manoel de Barros. Livro sobre nada. 1997.

Nas considerações finais, refletimos sobre os resultados alcançados em nosso estudo, o que enxergamos com nossas lentes, se conseguimos atingir os objetivos propostos e apresentamos nossas conclusões ao final de todo esse processo de troca e construção. O estudo foi realizado a partir de olhares atentos com uma visão aumentada pelas lentes do desejo de compreender as infâncias e as crianças.

Nosso trabalho teve como objetivo principal investigar se nas práticas pedagógicas docentes as crianças são compreendidas a partir de pressupostos e princípios abstratos ou a partir de contextualizações identitárias. Sendo assim, nos propomos uma experiência do olhar sobre a tessitura da prática pedagógica. Finalizamos essa trajetória com o sentimento de que muitas reflexões precisam ser feitas, muitos questionamentos respondidos e muitas janelas necessitarão ser abertas para enxergar outros horizontes.

O nosso alicerce teórico fundamentou nos pensamentos do paradigma dominante e do paradigma emergente. Foram as lentes que escolhemos para enxergar o mundo a nossa volta, para compreender como a prática pedagógica e as infâncias são vistas a partir dessas lentes. Consideramos que o olhar dominante não concebe as infâncias, suas constituições individuais, suas diversas culturas, suas identidades, e tendem a ocultar, esconder, apagar, calar. Visto dessa maneira, analisamos em nossa pesquisa a prática pedagógica e a infância, a partir da perspectiva disciplinar pautada no paradigma dominante e da perspectiva transdisciplinar com sua base no paradigma emergente.

Na educação, caracterizamos a influência do paradigma dominante/disciplinar, na fragmentação do saber, na hiperespecialização, no ensino centrado nos conteúdos, no professor como detentor do conhecimento, na educação bancária, numa verdade absoluta e irrefutável. Essa maneira de pensar o mundo não deu conta das complexidades que emergiam da vida, e de questões que as disciplinas sozinhas não conseguiam resolver. O paradigma emergente/transdisciplinar se propõe a olhar para o outro, a considerar as disciplinas, mas, sobretudo, aquilo que está além delas.

Na nossa análise, apresentamos nossas reflexões organizadas em três tópicos, com a finalidade de permitir uma compreensão do que vimos e ouvimos durante a nossa caminhada.

No primeiro tópico, tratamos das imagens das infâncias, de que maneira as professoras compreendiam a sua infância e a das crianças da sua turma. A análise nos mostrou que a concepção de criança que as professoras apresentam está diretamente relacionada às suas experiências de vida, a sua formação inicial, a relação com a sua infância e aos saberes construídos na prática pedagógica. No segundo tópico, observamos a rotina das professoras e analisamos o que essa organização nos diz sobre a prática pedagógica. As rotinas das professoras nos mostraram atividades pedagógicas que se aproximavam de práticas ora disciplinares e ora transdisciplinares. No terceiro tópico, analisamos as práticas docentes e percebemos as dificuldades das professoras em caracterizarem as suas práticas, no conhecimento dos conceitos de disciplinaridade e transdisciplinaridade. No entanto, conseguimos visualizar que algumas delas transitam nessas duas práticas.

Chegando ao final de nossas reflexões, é importante ressaltar que muito se avançou nos estudos sobre as infâncias nos últimos séculos. No entanto, percebemos que ainda usamos os óculos antigos e que não servem mais. Essas lentes não mostram as realidades, as culturas que emergem, as nossas crianças com toda a sua pulsão de vida. Segundo Behrens (2005), o pensamento cartesiano, disciplinar, contemplou 500 anos de história da educação no Brasil e permeou as práticas pedagógicas.

Cecília, Cora e Clarice nos proporcionaram vivências totalmente distintas umas das outras. Cada professora constituiu de maneira singular a sua caminhada, no entanto, nos questionamos, e as “infâncias reais”, onde estão?

Temos a clareza que uma pesquisa não tem o poder de alterar a realidade. Nesse sentido, temos o desejo de contribuir de maneira reflexiva por uma nova organização do fazer docente, pelo rompimento das amarras do paradigma cartesiano disciplinador, por uma busca pelas infâncias que emergem, com toda a sua pulsão de vida no espaço escolar.

Enxergar o mundo a partir da lógica do sensível, da transdisciplinaridade, concebendo desta maneira as nossas construções e aprendizagens, nos possibilita diversas composições de vida real.

Somente poderá amar cada criança com amor sábio, quem se interessar por sua vida espiritual, por suas necessidades, por seu futuro. Quanto mais se aproximar da criança, mais verá nela coisas dignas de sua atenção. E é nessa observação escrupulosa que encontrará sua recompensa e a coragem para novos esforços, que permitam que vá sempre em frente (KORCZAK, 1983, p.234).

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP. Papyrus, 2012.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed., Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: editora Record, 1997, p. 75.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BAUMAN, Z. **O mal estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BEHRENS, Marilda Aparecida, OLIARI, Anadir Luiza Thoméi. A evolução dos paradigmas da educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAGA, Jorge Souza. O regresso a infância. In: FENATI, Maria Carolina. (Org.) **Gratuita: volume 3 – Infância**. Belo Horizonte (MG): Chão da Feira, 2017.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CARVALHO, A.; MÜLLER, F. Ética nas Pesquisas com Crianças. In: MÜLLER, Fernanda (org.) **Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 65-84.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- COCHO, Germinal; GUTIÉRREZ, José Luis; MIRAMONTES, Pedro. Ciência e humanismo: capacidade criadora e alienação. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org). **Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade* [online]. 2005, vol.26, n.91,

pp.443-464. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200008>. Acesso em 16 de julho de 2019.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DEL PRIORE, Mary (Coord.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1980.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**. Ijuí, v. 2, n. 7, jul./set. 1987, p. 19-24.

FERREIRA, A.T.B; ALBUQUERQUE, E. B. C. O cotidiano escolar: reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico na sala de aula. In: FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S. (orgs.). **O fazer cotidiano na escola: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2007.

_____. As abordagens disciplinar e transdisciplinar e as práticas pedagógicas. In: FERREIRA, Hugo Monteiro (Org.). **A educação integral e a transdisciplinaridade**. 182 Apresentação da Coleção Renaform/UFRPE Flávia Peres. Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016.

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

FREIRE, Madalena. **Rotina: Construção do tempo na relação pedagógica**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNEBIN, J.M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GHIRALDELLI, Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONDIN, Sônia Maria Guedes. **Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos**. Disponível em: <<http://www2.assis.unesp.br/egalhard/Internet1.htm>>. Acesso em 13 jun 2018.

GUIMARÃES, Orquídea; SANTIAGO, Eliete. A compreensão sobre prática pedagógica nas pesquisas veiculadas nos encontros de pesquisa em educação do norte e nordeste. In: **XXI Encontro de Pesquisa do Norte Nordeste**. Anais. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KRAMER, Sônia. Leitura e Escrita de Professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, Jan./Fev. / Mar./Abr., 1998.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 111, p.41-59, 2002.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Direitos Humanos na Sala de Aula**. Rio de Janeiro, Novamerica, ano 6, n.63, jul. 2005.

KRAMER, S.. Pesquisando Infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: Sonia Kramer; Maria Isabel Leite. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 8ed. Campinas: Papyrus, 2005, v. 1, p. 13-38.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, 2002

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria; **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATISSE, Henry. **Com olhos de crianças**. Revista Arte em São Paulo, São Paulo, n.º 14, mar. 1983.

MATURANA, Humberto. Transdisciplinaridade e Cognição. In: **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

MELLO, Maria F.; BARROS, Vitória Mendonça; SOMMERMAN, Américo. Transdisciplinaridade e Conhecimento. In: CETRANS (Org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2000.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Org.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010.

_____. Ludicidade e transdisciplinaridade. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 47 – 72, Jul./Dez. 2014.

_____. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

_____; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas: Papirus, 2015.

MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, Juan Miguel; MENDES, Paulo Correa (Org.). **Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida. Relatos e reflexões em valores éticos**. Brasília: Liber Livro & Cátedra UNESCO-UCB, 2014.

MORAES, R. ; GALIAZZI, M. C. . Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação (UNESP)**, v. 1, p. 8, 2006, p. 117-128.

MORÉS, André. Investigação qualitativa em educação: tessituras com a metodologia estudo de caso. In: STECANELA, Nilda. **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. 1ª. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2012, p. 85-97.

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

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

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

_____. & LE MOIGNE, J-L. **A Inteligência da Complexidade**. tradução: Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez; 2005.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: GRAPHIA, 1999.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Coventry, Reino Unido: Instituto da Universidade de Warwick. **Caderno de pesquisa**, vol. 40, nº 141, p. 729-750, 2010.

REDIN, Marita.; REDIN, Euclides. Porque é de infância [...] que o mundo tem precisão! **Ciências & Letras**, n. 43, p.11-23, jan./jun. Porto Alegre, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTIAGO, Maria Eliete. Perfil do educador/educadora para a atualidade. In: BATISTA NETO, José. SANTIAGO, Maria Eliete (orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006, p. 113-119.

SANTOS, Akiko, SOMMERMAN, Américo (orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade**: em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 13 no. 37. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000100007&script=sci_arttext. Acesso em 28 jun. 2019.

SANTOS, Akiko; SUANNO, Joao Henrique; SUANNO, Maria Vanessa Rosa. Transdisciplinaridade e Conhecimento. In: **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M. Sarmento, & A. B. Cerisara (Orgs.), **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2003, p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.** [online]. vol. 26, n. 91, 2005, p. 361-378.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnati, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, Manuel. GOUVEIA, Maria Cristina (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: EDUFPE, 2012.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Formação de Professores: tempos de vida – tempos de aprendizagem. In: SANTOS, Akiko, SUANNO, Joao Henrique, SUANNO, Maria Vanessa Rosa. **Didática e formação de professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SUANNO, João Henrique. **Práticas inovadoras em educação**: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **Ofício de professor – histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo. São Paulo: Atlas 1987.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICES



Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: **As infâncias projetadas e as infâncias reais: o caso das práticas pedagógicas docentes**

Pesquisador Responsável: **Michely Mendonça do Nascimento de Almeida**

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: **Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)**

Telefones para contato: (81) 987220720

Nome do participante:

Idade: _____ anos - R.G. _____

Responsável legal (quando for o caso):

_____ R.G. _____

Responsável legal: _____

O (a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**As infâncias projetadas e as infâncias reais: o caso das práticas pedagógicas docentes**”, de responsabilidade da pesquisadora **Michely Mendonça do Nascimento de Almeida**.

Informes gerais da pesquisa:

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas acerca do tema infâncias bem como através da observação de sua prática. Participar desta pesquisa não envolverá quaisquer riscos significativos a você, além da expressão de sua opinião. Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento para evitar qualquer desconforto e manter sua privacidade. Será utilizado a gravação de som e imagem e os dados coletados serão guardados em local seguro, por pelo menos 5 anos, pelo pesquisador responsável e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes, focalizando seu conteúdo geral e os resultados.

Não haverá benefícios pessoais diretos, no entanto, contribuirá para a reflexão e o desenvolvimento de estudos sobre as infâncias e as práticas pedagógicas docentes capazes de contribuir na forma como os professores olham para as crianças e a infância na escola, o que lhe beneficiará indiretamente. Você pode se recusar em participar e, se consentir sua participação, poderá, a qualquer momento desistir, tendo o direito e a liberdade de retirar seus dados, independente dos motivos e sem prejuízo algum à sua pessoa. O (a) Sr. (a) não será onerado ou remunerado de nenhuma forma. Para qualquer outra informação, o (a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Rua Equador, nº 227, Nossa Senhora do Ó, CEP.: 53429-630, Paulista/PE, pelo telefone (81) 987220720, pelo e-mail: micalmeida2@gmail.com.

Eu, _____ R.G.: _____

Declaro ter sido informado (a) do teor da pesquisa, de seus objetivos, riscos e benefícios de participar dela e concordo em participar.

ou

Eu, _____ R.G.: _____

Responsável legal por _____ R.G.: _____

Declaro ter sido informado (a) do teor da pesquisa, de seus objetivos, riscos e benefícios de participar dela e concordo com sua participação.



Apêndice 2: Roteiro da observação exploratória em sala de aula

Identificação:

Docente:

Turma:

Quantidade de alunos:

Tempo de observação:

1. Como está organizado o tempo em sala de aula? Existe alguma rotina?
2. Como é realizado o acolhimento das crianças no início da aula?
3. Existe algum momento em que as crianças falam sobre suas experiências pessoais (rodas de conversa, hora da novidade) ou algum momento em que se realize essa escuta?
4. Como se dá a relação professor – aluno?
5. A relação das crianças com seus pares como acontece? Existe algum conflito?
6. Em casos de conflito como é realizada a condução?
7. Como o professor lida com as diferenças dos sujeitos em relação a comportamento e ritmos de aprendizagem?
8. Qual a prática pedagógica do professor?



Apêndice 3: Roteiro de entrevista

Identificação do/a entrevistado (a):

Nome:

Idade:

Formação:

Qual curso realizou:

Em qual instituição se formou:

Quanto tempo de formação:

Tempo de profissão:

Faixa etária de alunos com quem já trabalhou:

Tempo de trabalho na atual escola:

1. Quando você se remete a sua infância qual a sua primeira lembrança?
2. Quando você pensa em infância o que vem na sua cabeça?
3. Como você caracteriza a criança nessa fase?
4. Para você, toda criança tem infância?
5. A sociedade brasileira tem se preocupado com a infância? E a nossa sociedade local?
6. Quanto aos direitos, a criança é um sujeito de direitos? Como têm sido tratados esses direitos da criança?
7. Como você caracteriza sua prática pedagógica?
8. Como é sua relação com as crianças da sua turma?
9. Como você faz para conhecer as crianças de sua turma?
10. Em relação às crianças da sua turma você percebe diferença entre elas? Quais?
11. Nas suas atividades tem levado em consideração as diferenças entre as crianças? Como?
12. Qual a atividade que você realiza com sua turma que promove a integração de todos?
13. Quais são as maiores paixões demonstradas pelas crianças, ou seja, o que elas mais gostam de fazer no dia-a-dia?
14. E as crianças, de sua turma, têm a oportunidade de viver sua infância na instituição em que você trabalha? De que maneira?