

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG  
CÂMPUS CENTRAL  
UNIDADE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS NELSON  
DE ABREU JUNIOR – UNUCSEH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,  
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

PRISCYLLA LORRANA RODRIGUES PRAZERES DE MOURA

**PRÁTICA CRIATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
percepções de docentes e gestores de um Centro Municipal de Educação Infantil de  
Senador Canedo - GO**

ANÁPOLIS-GO  
2024

PRISCYLLA LORRANA RODRIGUES PRAZERES DE MOURA

**PRÁTICA CRIATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
percepções de docentes e gestores de um Centro Municipal de Educação Infantil de  
Senador Canedo - GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Linha 1: Educação, Escola e Tecnologias  
Eixo: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva.

ANÁPOLIS-GO  
2024

#### Ficha Catalográfica

M929p    Moura, Priscylla Lorrana Rodrigues Prazeres de. Prática criativa na educação infantil [manuscrito]: percepções de docentes e gestores de um Centro Municipal de Educação Infantil de Senador Canedo-GO / Priscylla Lorrana Rodrigues Prazeres de Moura. – Anápolis, GO. 2024.

195f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva.

Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Anápolis, 2024.

Inclui bibliografia e tabelas.

1.Educação infantil – Prática criativa. 2. Educação infantil – Gestão criativa. 3.Professor criativo – Educação de crianças. 4.Dissertações – PPGIELT - UEG/UnuCSEH.

I.Silva, Yara Fonseca de Oliveira e. II.Título.

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus  
Bibliotecária/UEG/UnuCSEH  
CRB-1/2385

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

### Dados do autor (a)

Nome Completo: Priscylla Lorrana Rodrigues Prazeres de Moura

E-mail: lorrana.plp@gmail.com

### Dados do trabalho

Título: PRÁTICA CRIATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: percepções de docentes e gestores de um Centro Municipal de Educação Infantil de Senador Canedo - GO

( X ) Dissertação

Curso/Programa: Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia

Concorda com a liberação documento?

[X] SIM

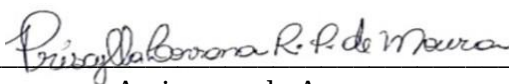
[ ] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa

Anápolis, 21/05/202

Local

Data



Assinatura da Autora



Assinatura do orientador / orientadora

PRISCYLLA LORRANA RODRIGUES PRAZERES DE MOURA

PRÁTICA CRIATIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
percepções de docentes e gestores de um Centro Municipal de Educação Infantil de Senador  
Canedo - GO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para o processo de defesa e obtenção do título de mestre.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

---

Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva  
Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Profa. Marlene Barbosa de Freitas Reis  
Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof. Carla Conti de Freitas  
Doutora em Políticas, Estratégias e Desenvolvimento  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

ANÁPOLIS-GO  
2024

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por me conceder força, sabedoria e orientação durante toda a jornada da minha dissertação. Sem Sua graça e misericórdia, nada disso seria possível. Aos meus amigos queridos, Gabriel, Jackeline, Ianny, Kesia, Magda, Elaine, Jeniffer e Ana Paula. Conhecê-los foi um presente de Deus, pois os meus dias se tornaram mais alegres a cada encontro. Nossas trocas foram inestimáveis. Assim, guardarei cada momento feliz para sempre em meu coração.

A Wanessa, que esteve ao meu lado nos meus momentos tristes e felizes, ouviu todas as minhas reclamações e me deu muitos conselhos. Sua amizade é um bálsamo em minha vida. Partilhar a vida com você é um presente de Deus.

Ao Yago, que sempre coloca juízo na minha cabeça e me faz refletir sobre a vida. O que passamos juntos será marcado em nossa vida para sempre. Nossas trocas são genuínas, sua presença alegrou meu dia. Tê-lo como amigo é um propósito de Deus.

A Lana, que esteve ao meu lado durante os momentos de desafio e celebração. Sua doçura e mansidão são admiráveis. Sua amizade é um presente de Deus. Os dias com você são mais leves e felizes. Suas palavras de encorajamento e apoio foram fundamentais para me manter motivada ao longo desta jornada.

A minha família, pelo amor incondicional, compreensão e incentivo constantes. Não tenho palavras para expressar minha gratidão. A vocês, meu mais sincero obrigado por serem meu porto seguro em todos os momentos.

A minha orientadora, Yara, pela sua orientação sábia, paciente e comprometida ao longo deste processo. Suas sugestões foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Tê-la como minha orientadora foi um presente de Deus. E ao João Henrique, por sua colaboração e apoio indispensáveis, pois o tempo de orientação que tivemos foi de fundamental importância para esta pesquisa.

Às componentes da banca, Dra. Marlene e Dra. Carla, que aceitaram o convite e que de alguma forma contribuíram para esta conquista, meu eterno agradecimento. Que este trabalho possa ser uma pequena contribuição para o avanço do conhecimento. Que Deus abençoe a todos vocês abundantemente. Obrigada!

## RESUMO

Este estudo vincula-se à Linha de Pesquisa 01, Educação, Escola e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Discute a prática criativa na Educação Infantil, que possibilite aos educandos uma aprendizagem contextualizada ao ambiente em que vivem, transformando a sala de aula em um espaço de interação humana. Considera a realidade dos educandos, estimulando o diálogo, a reflexão crítica e a resolução de conflitos. Como objetivo geral, buscamos analisar os possíveis indícios de prática criativa que as professoras, coordenador e gestora exercem na educação infantil. A pesquisa investigou a seguinte problemática: em que medida há indícios de prática criativa na Educação Infantil, de acordo com os docentes, coordenador e gestora? O aporte teórico destaca autores como Severino (2017), Kramer (1995, 2006), que abordam a Educação Infantil, Suanno (2013, 2014, 2016, 2021), Morin (2000, 2007), Torre (2012), que discutem sobre Epistemologia Complexa e Transdisciplinar. A pesquisa constitui-se de uma abordagem qualitativa, delineada mediante referencial teórico fundamentado pela epistemologia transdisciplinar e complexa, tratando-se de uma pesquisa exploratória. Quanto aos procedimentos técnicos, foram utilizados a pesquisa bibliográfica, observação documental e estudo de campo. Optamos pela utilização de entrevista semiestruturada aplicada aos docentes dos berçários e agrupamentos I e II e à equipe gestora (coordenador e diretora). O levantamento de dados foi realizado com 6 professoras, o coordenador e a gestora. Os resultados obtidos permitem pontuar que as professoras, coordenador e gestora, mesmo sem compreender de forma conceitual o que define uma prática criativa, entendem e aplicam a criatividade no contexto do CMEI, alinhando-se com o conceito de pensamento criativo, assim como apresentam um compromisso notável em assegurar os direitos das crianças. No entanto, quanto à compreensão de conceitos, as professoras demonstraram dificuldade em dialogar sobre as políticas educacionais e sobre a transdisciplinaridade e a criatividade. Concluímos que a instituição apresenta indícios de uma prática criativa a partir do relato dos professores e da gestão, bem como indícios de uma cultura inovadora nos projetos e configurações operacionais. Os participantes da pesquisa também se mostraram comprometidos com a garantia de uma formação integral para as crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos.

**Palavras-chave:** Prática criativa; Professor criativo; Gestão criativa; Educação Infantil.

## ABSTRACT

This study is linked to Research Line 01, Education, School and Technology, of the Stricto Sensu Interdisciplinary Postgraduate Program in Education, Language and Technologies (PPG-IELT), at the State University of Goiás (UEG). Discusses creative practice in Early Childhood Education, which allows students to learn contextually to the environment in which they live, transforming the classroom into a space for human interaction. It considers the reality of students, encouraging dialogue, critical reflection and conflict resolution. As a general objective, we seek to analyze possible signs of creative practice that teachers, coordinators and managers carry out in early childhood education. The research investigated the following problem: to what extent are there signs of creative practice in Early Childhood Education, according to the teachers, coordinator and manager? The theoretical contribution highlights authors such as Severino (2017), Kramer (1995, 2006), who address Early Childhood Education, Suanno (2013, 2014, 2016, 2021), Morin (2000, 2007), Torre (2012), who discuss Complex and Transdisciplinary Epistemology. The research consists of a qualitative approach, outlined using a theoretical framework based on transdisciplinary and complex epistemology, and is exploratory research. As for technical procedures, bibliographical research, documentary observation and field study were used. We chose to use a semi-structured interview applied to teachers in nurseries and groups I and II and to the management team (coordinator and director). Data collection was carried out with 6 teachers, the coordinator and the manager. The results obtained allow us to point out that the teachers, coordinator and manager, even without conceptually understanding what defines a creative practice, understand and apply creativity in the context of CMEI, aligning themselves with the concept of creative thinking, as well as presenting a remarkable commitment to ensuring children's rights. However, regarding understanding concepts, the teachers demonstrated difficulty in discussing educational policies and transdisciplinarity and creativity. We conclude that the institution presents evidence of a creative practice based on the reports of teachers and management, as well as evidence of an innovative culture in projects and operational configurations. The research participants were also committed to ensuring comprehensive education for children, recognizing them as subjects of rights.

**Keywords:** Creative practice; Creative teacher; Creative management; Child education .

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

|        |                                                                        |
|--------|------------------------------------------------------------------------|
| BNCC   | - Base Nacional Comum Curricular                                       |
| CF     | - Constituição Federal                                                 |
| CFE    | - Conselho Federal de Educação                                         |
| CMEI   | - Centro Municipal de Educação Infantil                                |
| ECA    | - Estatuto da Criança e do Adolescente                                 |
| GIAD   | - Grupo de Investigação e Assessoramento Didático                      |
| LDBEN  | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                       |
| MEC    | - Ministério da Educação                                               |
| RIEC   | - Rede Internacional de Escolas Criativas                              |
| UNESCO | - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| RCNEI  | - Referencial curricular nacional para a educação infantil             |
| DCNEI  | - Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil           |
| CNE    | - Conselho Nacional de Educação                                        |

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

|                                                                                        |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1- Elementos de criatividade .....                                              | 62 |
| Quadro 1 - Perfil dos moradores da comunidade escolar .....                            | 21 |
| Quadro 2 - Apresentação das dissertações analisadas no repositório da Capes .....      | 23 |
| Quadro 3 - Roteiro semiestruturado de entrevista.....                                  | 25 |
| Quadro 4 - Quantitativo de agrupamentos, crianças e professores da instituição .....   | 27 |
| Quadro 5 - Os sete saberes necessários para a educação do futuro .....                 | 52 |
| Quadro 6 - Caracterização das Práticas Pedagógicas.....                                | 66 |
| Quadro 7 – Comparativo entre o modelo tradicional e a proposta da escola criativa..... | 71 |
| Quadro 8 - Perfil dos participantes da pesquisa .....                                  | 75 |
| Quadro 9 - Indicadores RIEC .....                                                      | 81 |
| Quadro 10 - Quadro de conceitos e notas .....                                          | 82 |
| Quadro 11 - Indicadores - Professor Criativo.....                                      | 84 |
| Quadro 12 - Indicadores – Gestão Criativa .....                                        | 89 |
| Quadro 13 - Indicadores-cultura inovadora .....                                        | 94 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                      |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                              | <b>8</b>   |
| <b>1 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>                                                                                                     | <b>15</b>  |
| 1.1 Os Fundamentos da Pesquisa .....                                                                                                                 | 15         |
| 1.2 A Pesquisa Qualitativa .....                                                                                                                     | 17         |
| 1.3 A Definição do Campo de Pesquisa .....                                                                                                           | 19         |
| 1.4 Pesquisa de Campo: Os Procedimentos Metodológicos.....                                                                                           | 22         |
| <b>2 INFÂNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS AO LONGO DA HISTÓRIA:<br/>DOCUMENTOS LEGAIS E O SUJEITO DE DIREITOS.....</b>                                     | <b>30</b>  |
| 2.1 O Contexto da Educação Infantil no Brasil: O Cuidar, o Brincar e o Educar .....                                                                  | 31         |
| 2.2 Legislações e Políticas Públicas para a Educação Infantil .....                                                                                  | 35         |
| 2.3 Trajetória da Educação Infantil – <i>A Criança como Sujeito de Direitos</i> .....                                                                | 43         |
| <b>3 A ESCOLA CRIATIVA E SUAS DIMENSÕES – CONSTRUTOS TEÓRICOS.....</b>                                                                               | <b>51</b>  |
| 3.1 A Teoria da Complexidade sob a ótica de Edgar Moran.....                                                                                         | 51         |
| 3.2 Transdisciplinaridade .....                                                                                                                      | 56         |
| 3.3 Criatividade .....                                                                                                                               | 60         |
| 3.4 Prática Criativa .....                                                                                                                           | 63         |
| 3.5 O Papel da Escola Criativa .....                                                                                                                 | 68         |
| <b>4 O VIÉS DA CRIATIVIDADE A PARTIR DOS PROFESSORES E DA EQUIPE<br/>GESTORA - O QUE ESPERAMOS DO CMEI E DE SUAS PRÁTICAS<br/>PEDAGÓGICAS? .....</b> | <b>74</b>  |
| 4.1 Perfil dos Participantes da Pesquisa .....                                                                                                       | 74         |
| 4.2 VADECRIE .....                                                                                                                                   | 80         |
| 4.3 Categorias de Análise.....                                                                                                                       | 84         |
| 4.3.1 Professor Criativo .....                                                                                                                       | 84         |
| 4.3.2 Gestão Criativa .....                                                                                                                          | 89         |
| 4.3.3 Cultura Inovadora .....                                                                                                                        | 93         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                     | <b>99</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                             | <b>103</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>                                                                                                                                | <b>110</b> |
| Apêndice A – Questionário Participante Docentes e Gestores .....                                                                                     | 111        |
| Apêndice B – TCLE - Participante – Docentes e Gestores .....                                                                                         | 113        |
| <b>ANEXOS.....</b>                                                                                                                                   | <b>120</b> |
| Anexo - Parecer Consubstanciado do CEP .....                                                                                                         | 121        |

## INTRODUÇÃO

Nesta etapa inicial, apresento minha trajetória de vida e formativa<sup>1</sup> que me possibilitou o encontro com o objeto e provocou-me ao tema central da pesquisa. Exponho ainda o contexto em que está inserido este processo investigativo, demonstrando sua importância, objetivos e fragilidades, além de demonstrar a questão problematizadora, o objeto de estudo da pesquisa, os objetivos (geral e específicos), as justificativas pessoal, social e acadêmica, assim como a relevância do estudo.

O interesse por investigar a educação básica se ampara em minha história de vida. Ao me decidir pelo ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia, tive a plena certeza de que esta vontade de atuar na educação básica teria sido despertada através de influências familiares, pois minha avó é professora e minhas tias também decidiram seguir essa carreira. O convívio com educadores me impulsionou para esta decisão marcante e transformadora. Portanto, existe um desejo pessoal de atuar como profissional da educação básica na Educação Infantil, de estabelecer conexões com os pressupostos teóricos da Epistemologia da Complexidade e a prática criativa<sup>2</sup>. dos docentes e da equipe gestora do Centro Municipal de Educação Infantil por meio de uma análise empreendida por este processo investigativo.

Esse direcionamento de carreira impulsionou minha busca de ingressar em uma universidade pública. Após vários percalços advindos da realidade de ter de escolher entre trabalhar e estudar, fui aprovada no curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Entrei na graduação e conheci companheiros de luta, que me convidaram para participar do Encontro Nacional de Estudantes da Pedagogia (ENEPE), em Petrolina (PE), em 2017. Este despertar em relação à luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade, que vai na contramão das desigualdades sociais, despertou-me a fazer parte do Centro Acadêmico (CA), no qual permaneci no período de 2018 a 2019.

---

<sup>1</sup> A autora deste estudo assume ora um discurso na primeira pessoa do singular (eu), usada para se referir às suas próprias intenções e análises, e ora a primeira pessoa do plural (nós), em que terá referência a uma construção concebida de forma colaborativa.

<sup>2</sup> A escolha do termo "prática criativa", muito utilizado por Souza e Pinho (2021), em detrimento de "prática pedagógica criativa", adotada por Suanno (2013), reflete uma intenção de ampliar o escopo conceitual e prático para além do contexto estritamente pedagógico. Como "prática pedagógica criativa", o termo sugere uma aplicação específica da criatividade no campo da educação, o termo mais amplo; já "prática criativa" abrange diversas esferas de atividade e não se restringe apenas ao ambiente escolar. Isso permite uma abordagem mais aberta e inclusiva, reconhecendo que a criatividade pode ser cultivada e aplicada em uma variedade de contextos além da educação formal, como nas artes, nas ciências, nos negócios, entre outros. Além disso, o termo "prática criativa" enfatiza a ação e o processo de criação em si, independentemente do contexto específico em que ocorre, ressaltando a importância da inovação, da originalidade e da expressão criativa em todas as áreas da vida.

No início da graduação, meus professores mostravam a importância da pesquisa e nos incentivava a ingressar em programas de iniciação científica. Então, fui em busca de saber mais sobre o assunto e acabei sendo convidada pelo Prof. Leonardo Martins para ser bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), no mesmo período (2018 a 2019), no qual tive a oportunidade de desenvolver uma pesquisa que buscou propor e avaliar recursos didáticos e metodologias de ensino de geografia junto a uma turma da primeira etapa do Ensino Fundamental da Escola Municipal São José, em Goiânia (GO).

Ao finalizar o programa PIBITI, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas – DIDAKTIKÉ (FE/UFG), o qual me despertou para os estudos da Teoria Complexa e Transdisciplinar, de Edgar Morin, pois tive acesso a textos e pesquisas acerca do assunto, o que me levou a querer levar este estudo para o mestrado.

Tive ainda a oportunidade de participar de eventos e encontros do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – NEPIEC, o que me impulsionou a pesquisar sobre a educação infantil e compreender a relevância social de ser uma professora que sabe seu lugar de fala e o caminho percorrido para uma boa práxis pedagógica.

Nesta busca para estudar ainda mais a educação infantil, vi que ela tem sido alvo de discussões no âmbito das políticas públicas educacionais no contexto do século XXI, visto que a luta se dá pelo reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, que tenha acesso e garantia de um processo educativo que promova dignidade e acesso a toda criança.

Sendo assim, o interesse desta pesquisa se desencadeou a partir do repensar se as ações desenvolvidas por professores e gestores apresentam indícios de criatividade e que de fato contemplem por direito uma formação humana e integral, sob o ponto de vista da Educação Infantil.

A motivação para esta pesquisa, no que se refere à criatividade, ocorre nesse contexto em que, a partir da vivência como docente da educação infantil, é comum vermos professores tratar como algo criativo atividades de colagens ou aulas que tendem a chamar a atenção das crianças. Propor algo inventivo/mirabolante é um conceito muito difundido do que seria a “criatividade”, mas o que de fato pode ser considerado como criatividade.

Sob essa ótica, este estudo possui grande relevância acadêmica e social, pois contribui para a produção do conhecimento científico ao promover uma investigação e discussão teórica acerca da criatividade nas práticas pedagógicas, o que possibilita a construção de documentos

para estudos e estimula novas pesquisas na área da educação, proporcionando discussões importantes sobre a temática. Dessa forma, buscamos uma educação voltada para as práticas sociais, em que os educandos possam construir saberes interligados com suas vivências e repletos de sentido, tornando-se cidadãos críticos e reflexivos.

Um benefício adicional foi a oportunidade de ouvir os docentes e gestores para compreendermos a prática criativa da educação infantil. Então, a partir dessas reflexões, foi possível compreendermos a importância de se trabalhar práticas educativas em sala de aula que estimulem o potencial criativo dos educandos, considerando a diversidade cultural e étnica, promovendo o respeito e a valorização das diferenças e permitindo que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem adotem esta postura.

Foi fundamental examinarmos como ocorre a manifestação da criatividade na prática pedagógica, considerando que uma educação fundamentada no pensamento criativo desempenha um papel crucial na construção de novas formas de aprendizado, que valorizam a integração de múltiplos saberes e o pensamento complexo. Tal abordagem permite que os educandos atuem com liberdade e autonomia, assumindo o protagonismo do seu próprio aprendizado e conscientes de sua contribuição para a sociedade.

Assim, este estudo destaca a necessidade de repensarmos a prática pedagógica, em que a criatividade esteja presente e proporcione uma formação humana e crítica, de acordo com os docentes, coordenador e gestora. A criatividade, definida como um potencial transformador, vai além de atividades superficiais e se desenvolve mediante uma abordagem complexa e transdisciplinar da realidade.

A pesquisa realizada em um CMEI em Senador Canedo teve como referência a Teoria Complexa e Transdisciplinar, de Edgar Morin, e as conexões desta epistemologia com os relatos das entrevistas realizadas com as docentes, coordenador e gestora do Centro de Educação Infantil (CMEI), que se localiza no município de Senador Canedo (GO). A criatividade, conforme Torre (*apud* Suanno, 2016, p. 90), é definida como “um potencial (muito mais que uma aptidão) capaz de se transformar e, ao fazê-lo, deixa uma marca benéfica, útil, valiosa para os outros e para si mesmo”. É, pois, uma abordagem revolucionária a partir do "sentipensar" a realidade em todas as suas dimensões educacionais, sociais e planetárias. A criatividade se desenvolve sob uma perspectiva que considera múltiplos pontos de vista e transcende a abordagem puramente cognitiva, o que envolve uma visão complexa e transdisciplinar da realidade.

Ao refletirmos sobre o assunto, destacamos que a criatividade é um elemento fundamental para a transdisciplinaridade, uma vez que ela permite que as pessoas enxerguem

problemas de formas diferentes e encontrem soluções inovadoras. A criatividade é, portanto, essencial para superar as limitações do conhecimento disciplinar e encontrar novas perspectivas. Além disso, a criatividade é inerente ao desenvolvimento humano e oferece inúmeros benefícios que vão além do contexto escolar. Na escola, a criatividade se manifesta em propostas pedagógicas originais, como afirmam Moraes e Torre (2004).

Nesse sentido, Suanno (2022) argumenta que, na ciência e na educação, a transdisciplinaridade representa um princípio estratégico para reorganizar a busca pelo conhecimento e complexificar os aspectos, dimensões e referências que permitem outras formas de compreender o fenômeno em estudo. Em outras palavras, a transdisciplinaridade é uma abordagem que visa reorganizar o conhecimento a fim de explorar novas perspectivas e compreender a complexidade do objeto de estudo de maneira mais ampla.

Para Suanno (2014), uma escola que ouve sensivelmente os sujeitos envolvidos no processo educativo valoriza as experiências vividas em seu contexto social e promove uma aprendizagem que ultrapassa as disciplinas. Assim, é de fundamental importância conhecer como os participantes da pesquisa articulam à sua prática pedagógica a criatividade e como a definem, bem como as características que classificam uma prática pedagógica como criativa ou não. Isso permite uma reflexão sobre a aplicabilidade dessas práticas no cotidiano escolar a fim de desenvolver uma aprendizagem que potencialize a criatividade dos educandos, promovendo saberes para além dos conteúdos.

Então, o estudo buscou responder o seguinte questionamento: em que medida há indícios de prática criativa na Educação infantil, de acordo com os docentes, coordenador e gestora. Desse modo, a investigação almeja compreender, a partir das docentes pesquisadas, do coordenador e da gestora, se há indícios de prática criativa na educação infantil em um CMEI do Município de Senador Canedo (GO).

Segundo Suanno (2021), acredita-se que uma prática pedagógica criativa seja um caminho relevante por justamente valorizar a criatividade, a inovação, assim como a autoexpressão dos alunos. Por também incentivar a colaboração, o pensamento crítico e a diversidade, acredita-se que ela contribua para o enfrentamento e o solucionamento de problemas reais de forma criativa, permitindo, nesse processo, a apreensão da realidade sensível, uma vez que os alunos experimentarão o mundo ao seu redor de maneira significativa. No entanto, acreditamos que os participantes estejam cientes da importância de uma prática educativa que priorize recursos que transcendam o currículo escolar a fim de favorecer a formação integral dos educandos no processo de ensino.

O objetivo geral, portanto, busca analisar possíveis indícios de prática criativa que as professoras, coordenador e gestora exercem na educação infantil. E os específicos são: compreender o contexto da Educação Infantil, as diretrizes legais e seus avanços ao longo da história; discutir sobre a prática criativa e as contribuições da escola criativa; investigar se os docentes, coordenador e gestora apresentam indícios de prática criativa.

A abordagem adotada nesta pesquisa é qualitativa, conforme definida por Gil (2008). Tal abordagem tem como objetivo compreender as múltiplas facetas da sociedade, abarcando aspectos políticos, sociais, antropológicos, econômicos e religiosos. Sendo assim, o pesquisador assume um papel ativo no processo investigativo, utilizando sua experiência e vivência para lidar com os problemas delimitados metodologicamente. Considerando o ciclo da pesquisa, Minayo (2012) estabelece que a mesma pode ocorrer seguindo três fases: exploratória, pesquisa de campo e análise dos dados. Em relação aos objetivos, a presente pesquisa é classificada como exploratória, de acordo com as definições de Gil (2008). A revisão bibliográfica tem como finalidade contextualizar o leitor, proporcionando discussões e conceituações dos temas abordados na pesquisa. Além disso, busca compreender a temática, considerando múltiplos aspectos para se obter uma definição mais nítida do problema investigado.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa realizou a revisão bibliográfica, utilizando-se em seguida de análise documental e estudo de campo. O levantamento bibliográfico foi realizado à luz do pensamento criativo, da epistemologia transdisciplinar e complexa e de múltiplas referências sobre a temática em questão e ainda a discussão da educação infantil. Assim sendo, pesquisamos em livros, artigos científicos, periódicos, revistas, teses, dissertações e demais fontes de informações.

Em relação ao referencial teórico, definimos por autores, como: Severino (2017), Chizzoti (2001, 2004), Minayo (2012, 2014) e Gil (2008) para discutirmos o percurso metodológico; Saviani (2009), Gatti (2008) para abordarmos a formação docente; Kramer (2006), Kuhlmann Jr. (2000), Barbosa (2009) e Oliveira (1992) para discutirmos infância; Morin (2007), Suanno (2013), Santos (2008), Martinazzo (2020), Petraglia (2008), Nicolescu (1999) para abordarmos sobre a teoria complexa e transdisciplinar; Torre (*apud* Suanno, 2016), Morais e Pinho (2017), Souza e Pinho (2016), Rajadell (2012) no que se refere à discussão da criatividade; Silva e Reis (2017), Franco (2016), Freire (1997) para falarmos sobre prática pedagógica; Moraes (2008), Souza e Pinho (2016), Pereira Filho e Alves (2021) para abordarmos sobre prática pedagógica criativa; Medeiros, Ribeiro e Pinho (2016) para discutirmos sobre escolas criativas.

A consulta documental também compôs esta fase da pesquisa, na qual foi analisado o PPP do CMEI em estudo. Realizamos ainda entrevistas, com perguntas preestabelecidas para

coletarmos dados, utilizando o "Instrumento para valorizar/reconhecer o desenvolvimento criativo de instituições educacionais" - VADECRIE como referência para a elaboração das perguntas. Esse instrumento foi criado pelo prof. Dr. Saturnino de la Torre, coordenador do Grupo de Investigação e Assessoramento Didático (GIAD) da Universidade de Barcelona - ES e da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), em colaboração com pesquisadores nacionais e internacionais, para avaliar o desenvolvimento da criatividade em instituições, sejam elas educacionais ou não.

Segundo Torre (2012), o VADECRIE é constituído por dez indicadores que nos permitem avaliar se uma escola e suas práticas pedagógicas têm indícios de criatividade, sendo eles: 1) Gestão Criativa, 2) Professor Criativo, 3) Cultura Inovadora, 4) Criatividade como valor, 5) Espírito Empreendedor, 6) Visão Transdisciplinar e Transformadora, 7) Currículo Polivalente, 8) Metodologia Inovadora, 9) Avaliação Transformadora e 10) Valores Humanos e Sociais.

Para esta pesquisa, foram selecionados três parâmetros, que incluem 1- Gestão criativa, 2- Professor Criativo, 3- Cultura Inovadora. A escolha desses parâmetros baseou-se na possibilidade de encontrarmos indícios de criatividade dos docentes, do coordenador e da gestora que estão inseridos no CMEI.

Assim, os questionamentos que guiaram a pesquisa estão embasados nas três unidades de sentido mencionadas acima. Foi então realizada uma entrevista com um roteiro semiestruturado para colhermos informações dos docentes, coordenador pedagógico e gestora que atuam na instituição. Essa etapa teve como objetivo analisar a prática pedagógica da educação infantil e se essa contempla a criatividade e assegura o direito a uma formação integral às crianças de acordo com as ações desenvolvidas na instituição pelos participantes desta pesquisa.

A entrevista foi realizada presencialmente nas dependências do CMEI, localizado no município de Senador Canedo (GO), com base no roteiro semiestruturado, que constou questões geradoras a partir dos eixos 1, 2 e 3: 1- dados sociais e de formação, 2- prática pedagógica, 3- legislações e políticas públicas. As técnicas de pesquisa escolhidas têm como objetivo capturar o conhecimento, a subjetividade e as experiências dos participantes a fim de que sejam evidenciadas nesse processo investigativo.

Sobre os capítulos da dissertação, eles foram distribuídos em quatro seções. Assim, o capítulo 1 traz o percurso metodológico da pesquisa, visto que o capítulo dedicado à metodologia da pesquisa em uma dissertação é fundamental para se estabelecer o arcabouço teórico e prático que guiou o estudo. Nesse capítulo, são detalhados os procedimentos adotados

para a coleta e análise dos dados, bem como a justificativa por trás das escolhas metodológicas. Os participantes da pesquisa são apresentados, delineando critérios de inclusão e exclusão, além de ser discutida a relevância da amostra para o objetivo do estudo. As entrevistas, como técnica de coleta de dados, são descritas minuciosamente, abordando desde a elaboração do roteiro até os cuidados éticos e práticos durante sua condução. Essencialmente, este capítulo serve como um guia detalhado que permite aos leitores compreender como a pesquisa foi concebida, implementada e como os dados foram obtidos.

O objetivo do capítulo 2 é contextualizar a infância no Brasil, oferecendo uma análise concisa do cenário histórico e social que moldou as percepções e práticas em relação às crianças. Isso inclui uma discussão sobre o conceito de infância e sua evolução ao longo do tempo, destacando como as visões e tratamentos das crianças têm sido influenciados por fatores culturais, sociais e políticos. Para tanto, são apresentadas as legislações e políticas públicas para a Educação Infantil, evidenciando o papel do Estado na garantia dos direitos e na promoção do bem-estar das crianças. Ademais, é delineado o trajeto histórico que levou à consideração da criança como um sujeito de direitos, destacando os marcos legais e os movimentos sociais que contribuíram para essa mudança de paradigma, proporcionando assim um panorama abrangente para a compreensão da infância no contexto brasileiro.

O capítulo 3 explora o aporte teórico da teoria complexa e transdisciplinar, bem como o conceito de criatividade e sua aplicação no contexto educacional, com foco nas escolas criativas. Inicialmente, foram apresentados os fundamentos da criatividade, abordando suas definições e dimensões essenciais. Em seguida, foram discutidas as características e os princípios que permeiam as escolas criativas, conforme estabelecido pela Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC). Ainda há uma análise sobre o conceito de prática criativa, explorando como a criatividade é manifestada e cultivada tanto pelos educadores quanto pelos educandos dentro do ambiente escolar, proporcionando uma compreensão mais profunda do papel da criatividade na educação contemporânea.

Para finalizar, o capítulo 4 traz os resultados e a análise acerca dos docentes, coordenador e gestora, à luz das unidades de sentido 1, 2, e 3 do VADECRIE: 1- Gestão criativa, 2- Professor Criativo, 3- Cultura Inovadora, com a finalidade de interpretar, através das falas dos entrevistados, se há indícios de uma prática criativa.

## 1 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esse capítulo apresenta o caminho metodológico da pesquisa, que propôs uma abordagem embasada na Teoria Complexa e Transdisciplinar. Além disso, busca não apenas compreender os fenômenos estudados, mas também expandir a consciência sobre suas interconexões e sobreposições. O percurso delineado para a pesquisa segue as duas fases descritas por Minayo (2012), iniciando com a pesquisa exploratória para mapear e compreender o contexto e as variáveis relevantes, seguida pela fase de campo, na qual foram coletados dados empíricos para análise e interpretação. Esta abordagem metodológica visa fornecer uma base sólida para a investigação, permitindo uma compreensão mais profunda e abrangente do fenômeno em estudo.

### 1.1 Os fundamentos da pesquisa

A análise acerca da prática criativa da educação infantil, a partir de docentes, coordenador e gestora do CMEI, representa as percepções desses participantes que foram construídas durante sua trajetória como docentes da educação básica e até que ponto essas construções influenciam suas experiências hoje. Para tanto, a análise teve como princípio a epistemologia da complexidade e os indicadores de criatividade do VADECRIE, que foram explorados na sequência do texto. Como pesquisadora, exploro o que me move, fascina e inspira, e as experiências que tive e ainda tenho em relação à percepção do objeto de estudo, aqui teoricamente como prática criativa<sup>3</sup>. Segundo Severino (2017), o conhecimento aparece como uma construção de objetos semelhantes entre si. Isto é, mediante a nossa capacidade de reconstruir simbolicamente dados experienciais, compreendemos as conexões através das quais os objetos nos revelam o seu significado como sujeitos cognitivos.

A pesquisa é um processo formal que envolve uma forma reflexiva de pensar, requer tratamento científico e é utilizada para conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais que representam o caminho (Marconi; Lakatos, 2003). Nessa perspectiva, a pesquisa que

---

<sup>3</sup> A escolha do termo "prática criativa", muito utilizado por Souza e Pinho (2021), em detrimento de "prática pedagógica criativa", adotada por Suanno (2013), reflete uma intenção de ampliar o escopo conceitual e prático para além do contexto estritamente pedagógico. Como "prática pedagógica criativa", o termo sugere uma aplicação específica da criatividade no campo da educação, o termo mais amplo; já "prática criativa" abrange diversas esferas de atividade e não se restringe apenas ao ambiente escolar. Isso permite uma abordagem mais aberta e inclusiva, reconhecendo que a criatividade pode ser cultivada e aplicada em uma variedade de contextos além da educação formal, como nas artes, nas ciências, nos negócios, entre outros. Além disso, o termo "prática criativa" enfatiza a ação e o processo de criação em si, independentemente do contexto específico em que ocorre, ressaltando a importância da inovação, da originalidade e da expressão criativa em todas as áreas da vida.

realizamos promoveu um olhar sobre as experiências de indivíduos únicos com percepções específicas, de modo que o processo de pesquisa envolveu análise, investigação, processos de pensamento e práticas de compreensão humana.

A pesquisa em questão, como processo de construção do conhecimento, possui três aspectos. Ou seja, é um aspecto propriamente epistemológico porque é uma forma de saber o que é real; aspectos pedagógicos como ensinamos e aprendemos muito através de sua prática; e a dimensão social (Severino, 2017).

No que se refere à perspectiva epistemológica, Severino (2017) aponta que algo pode ser conhecido quando o conhecimento for construído de forma coletiva, construtiva e em rede. A partir da situação real apresentada, com sua multidimensionalidade, pontos de referência, particularidades, questões situacionais, regionais e contextuais, podemos obter uma visão abrangente do processo. Também pode fornecer subsídios para o refinamento da pesquisa, além de estratégias e construção de conhecimento que possam integrar e fazer parte de diferentes realidades.

Quanto aos aspectos pedagógicos da pesquisa, a ação docente orientada pelo processo de ensino e aprendizagem constrói outros elementos e canais para a resolução de problemas, a tomada de decisões e a exploração de relações dialógicas que possibilitem uma ação de ensino e aprendizagem coerente, desempenhando um papel importante na construção mútua de conhecimento (Severino, 2017).

Quanto à dimensão social, esta pesquisa seguiu a perspectiva citada por Severino (2017), que se caracteriza pela ligação ao processo de criação do conhecimento e ao ato de expansão da educação. Nessa perspectiva, há necessidade de enumerar estratégias para se disseminar o conhecimento produzido pela ciência e promover a sua disseminação de forma a beneficiar as comunidades locais. Sendo assim, o retorno da informação entre sociedade e ciência contribui para a integração e o aprimoramento de ambas, incentivando o desenvolvimento de mecanismos de diálogo e intervenção nos processos sociais em que tanto a ciência quanto a sociedade permeiam o debate e a formação humana.

Na percepção de Chizzoti (2004), a pesquisa investiga o mundo em que vivem os humanos e, para realizar esta atividade, os pesquisadores recorrem à observação e à reflexão sobre os problemas que enfrentam e sobre o passado das pessoas com o objetivo de utilizar suas ações da forma mais ampla possível para poder intervir na realidade e estabelecer métodos para adaptá-las à vida.

Na perspectiva de compreender e ver a ciência como objeto de estudo, a pesquisa aqui empreendida não é um elemento neutro, independente, oculto ou intangível, mas sim um

elemento mutável, variável, abrangente e que pode ser proposto como um referencial, algo caracterizado pela visão do pesquisador. Chizzoti (2004) acredita que a pesquisa é um esforço sustentado de observação, reflexão e análise e síntese para a descoberta.

Nessa assertiva, a teoria epistemológica Complexa e Transdisciplinar, utilizada nesta investigação, contribui para que possamos compreender as multidimensões do objeto que se apresenta. Ela busca interpretar eventos de uma perspectiva global e hologramática. Como Martinazzo e Silva (2018, p.1) explicam, “o princípio epistemológico da transdisciplinaridade tem como pressuposto a compreensão da realidade como algo complexo”, no qual o todo é constituído pelas partes e vice-versa, numa relação indissociável.

Assim, a fim de aprofundar a visão de uma educação transdisciplinar, através de enfoques que possibilitam a constituição dos saberes em relações recíprocas entre as partes e o todo, buscamos, para esta pesquisa, o direcionamento da Epistemologia da Complexidade, sob a perspectiva de Edgar Morin, por compreendermos que seus estudos abrangem uma ótica multirreferencial e que englobam múltiplos elementos do ambiente, tais como educação, ensino e aprendizagem, interações humanas, ótica global do homem, sociedade e vida terrena.

## **1.2 A pesquisa qualitativa**

A abordagem adotada nesta pesquisa é qualitativa, conforme definida por Gil (2008). Tal abordagem tem como objetivo compreender as múltiplas facetas da sociedade, abarcando aspectos políticos, sociais, antropológicos, econômicos e religiosos. Desse modo, o pesquisador assume um papel ativo no processo investigativo, utilizando sua experiência e vivência para lidar com os problemas delimitados metodologicamente. Além disso, “a pesquisa qualitativa: aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2012, p. 22).

A investigação aqui apresentado é baseado numa abordagem qualitativa por ter essa abordagem metodológica uma forte ligação com o investigador, além de ser um dos elementos-chave para a investigação, conforme apontam Lüdke e André (2018). Apesar disso, para as autoras, os pesquisadores desempenham um papel fundamental no processo de pesquisa, pois assumem grande responsabilidade pela qualidade da pesquisa.

A pesquisa qualitativa foi escolhida porque responde às questões muito singulares com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Em outras palavras, opera num universo de significados, motivos, desejos, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo de relações, processos e fenômenos (Silva; Ferreira, 2020).

Sendo assim, as abordagens qualitativas permitem ao pesquisador ampliar o escopo do objeto de pesquisa que está sendo analisado e revelar elementos desse objeto que não podem ser destacados por meio da simples quantificação, conforme apontam Silva e Ferreira (2020). O pensamento dos autores coaduna com a perspectiva desta pesquisa, pois a análise aqui realizada baseia-se em observações subjetivas e analíticas de discursos e relatos que não são aparentes na análise quantitativa.

Dessa forma, o conhecimento não pode ser reduzido a uma lista de dados isolados ligados por teorias explicativas. O observador subjetivo é parte integrante do processo cognitivo e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes significado. Os objetos não são dados inertes e neutros, uma vez que envolvem os significados e as relações que os sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzoti, 2001).

Chizzoti (2001) ressalta que a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela busca da compreensão das complexas relações que constituem a realidade social como princípio de conhecimento. Então, nessa perspectiva, ela parte do pressuposto da realidade como construção humana que se alia ao olhar do pesquisador e ao rigor científico. Dessa forma, o pesquisador torna-se parte integrante de sua pesquisa, conferindo-lhe novos resultados e dando significado ao objeto de estudo.

Esta inter-relação entre o objeto de estudo e o pesquisado, que foi apontado pelo autor, delineia uma corrente indissociável de pensamento que permite compreender a subjetividade e a realidade. Portanto, essa perspectiva qualitativa utilizada nesta investigação permite ao pesquisador compreender os fenômenos da forma mais natural, incorporando incertezas, contradições, oportunidades de mudança e eventos inesperados causados por problemas que afetam o objeto ou o local de análise. É claro que podemos criar um caminho para o reconhecimento, facilitando assim a aceitação da experiência e dos dados empíricos para análises que entrem em diálogo com a perspectiva da complexidade aqui apresentada.

Assim, este processo de pesquisa procurou avaliar aspectos qualitativos que possam ocorrer. Minayo (2012) afirma que a pesquisa qualitativa desempenha um papel fundamental no avanço do conhecimento em diversas áreas do saber, cuja importância reside na capacidade de explorar e compreender fenômenos complexos, muitas vezes subjetivos, que não podem ser plenamente capturados por métodos quantitativos. Então, por meio de técnicas como entrevistas, observação participante e análise de conteúdo, a pesquisa qualitativa permite uma compreensão aprofundada das experiências, perspectivas e significados atribuídos pelos participantes dos fenômenos estudados. Ademais, esse tipo de pesquisa promove a

flexibilidade metodológica, permitindo aos pesquisadores adaptar suas abordagens de acordo com as nuances do contexto investigado. Dessa forma, a pesquisa qualitativa não apenas amplia nosso entendimento sobre questões complexas, mas também contribui para a construção de teorias sólidas e a formulação de políticas e práticas mais adequadas às necessidades e realidades dos indivíduos e comunidades.

Diante do exposto, a perspectiva qualitativa serviu de guia para este processo de pesquisa. Desde o início, a seleção dos objetos de investigação, os instrumentos de recolha de dados e a seleção das categorias baseada na Epistemologia da Complexidade.

### **1.3 A definição do campo de pesquisa**

Esta etapa visa coletar dados empíricos para análise *a posteriori* para contribuir com a elaboração e resolução do problema. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa de campo é caracterizada por levantamentos nos quais são coletados dados de pessoas por meio de diversos tipos de investigação, além de pesquisas bibliográficas e/ou documentais. Sendo assim, o trabalho de campo é um elemento crucial na apresentação do corpus teórico que estrutura a pesquisa.

Esta pesquisa busca entrelaçar a pesquisa de campo, como instrumento investigativo, à Epistemologia da Complexidade, que se fundamenta em Edgar Morin. Para realizar esta análise, foi considerado o contexto em que se encontravam os sujeitos da pesquisa e as demais questões, como: condições de trabalho, vivência, dentre outras questões que permearam a construção desta pesquisa.

Para Severino (2017), a pesquisa de campo aborda objetos/fontes dentro de seu ambiente único. Em outras palavras, o mundo externo e o interno são o ambiente em que as ideias existem. Está nele o objeto de estudo, ou seja, não apenas o sentido e a construção de sentido, mas também elementos externos como ações, práticas sociais, comportamentos e fenômenos.

Suanno (2015) coaduna com o pensamento de Severino (2017) ao apresentar que o pesquisador revisa o que vê, problematiza, reflete, percebe e compreende em diálogo com as teorias e fundamentos ontológicos e metodológicos que orientam e sustentam suas pesquisas, construindo representação e conhecimento.

Portanto, o estudo da complexidade visa à expansão da consciência, ou seja, o reconhecimento dos pontos de sobreposição entre os objetos e os elementos que deles fazem

parte. A perspectiva ampliada do pesquisador sobre o objeto de estudo facilita muito o reconhecimento da multidimensionalidade desse objeto e sobrepõe aspectos pessoais e fenomenológicos que poderiam ter sido encontrados se baseados em outras perspectivas, o que dá ao pesquisador outra resposta.

Para Gil (2008), a pesquisa de campo apresenta uma maior flexibilidade, dando abertura para que os objetivos sejam reformulados ao longo do caminho. Este conceito apresentado por Gil (2008), mesmo não tendo como eixo epistemológico as percepções de Morin, colabora para a composição elementar do método numa perspectiva complexa.

Isso é percebido quando Suanno (2015) nos apresenta o método *in vivo* que, segundo a autora, caracteriza-se pela construção do caminho de pesquisa, sem regras rígidas e preestabelecidas. A autora afirma que este percurso teórico, ontológico, epistemológico e metodológico se dá a partir das possibilidades e limitações do pesquisador na relação e na experiência da pesquisa com o objeto/fenômeno investigado em contexto, ao construir estratégias possíveis e pertinentes ao processo de construção do pensar e do fazer científico. Desse modo, este estudo buscou promover um caminhar flexível diante das incertezas e das realidades, tendo o intuito de manter o alicerce sob uma ótica complexa e transdisciplinar.

No que se refere à escolha do campo de pesquisa, essa se deu devido à relevância do tema proposto, pois compreendemos que qualquer CMEI de Senador Canedo (GO) poderia ser objeto desta pesquisa, uma vez que ela tem como propósito refletir sobre a prática criativa na Educação Infantil. Apesar disso, optamos por utilizar como critérios o fato de a instituição em questão apresentar projetos amplamente divulgados, o que faz com que ela seja reconhecida por toda a rede como uma instituição de excelência.

Ainda, a seleção de um CMEI reconhecido por sua excelência em projetos educacionais é uma forma de estudar e analisar de perto os elementos-chave que contribuem para o sucesso dessas iniciativas, como liderança escolar, engajamento da comunidade, práticas pedagógicas eficazes e recursos disponíveis. Ademais, a ampla divulgação dos projetos desenvolvidos por esse CMEI sugere um compromisso com a transparência e a troca de conhecimentos, o que facilitou o acesso aos dados e informações relevantes para a condução da pesquisa. Em última análise, escolher um CMEI reconhecido por seus projetos de destaque oferece uma oportunidade valiosa para investigar e aprender com experiências bem-sucedidas, contribuindo para o avanço do conhecimento e o aprimoramento das práticas educacionais na Rede de Educação Municipal de Senador Canedo.

As considerações acerca dessa instituição foram obtidas por meio de constantes divulgações feitas pela Prefeitura Municipal de Senador Canedo através do Instagram e de portais de notícias da própria prefeitura. Esta instituição e seus projetos são sempre divulgados, inclusive, os filhos dos políticos que atuam na cidade estão matriculados no CMEI supracitado. Assim, esses fatores foram primordiais para a definição do *locus* desta investigação.

Ao explorarmos os elementos que compõem esse contexto educacional, vislumbramos compreender se há indícios de prática criativa e como elas são incorporadas, observando-se também os desafios para que tais práticas sejam concretizadas e como elas impactam a vivência das crianças.

No que se refere ao público do CMEI, a clientela da instituição abrange crianças dos bairros: Jardim Todos os Santos, Residencial São Francisco, Vila Bom Sucesso, Monte Azul, Conjunto Uirapuru e outros bairros de Senador Canedo. A população da região é constituída por pessoas oriundas de vários estados do Brasil e uma pequena quantidade de crianças procedentes da Bolívia. O bairro é extenso e recebeu vários benefícios, tais como: posto de saúde, CMEI, escolas municipais. Também conta com asfalto, iluminação pública, transporte coletivo, centro de cidadania, restaurante cidadão, lojas, comércios, igrejas, estúdios fotográficos, oficinas mecânicas e de funilarias e escola particular. No que se refere à prática religiosa, a maioria dos moradores professa a fé cristã, através das igrejas católicas e evangélicas.

Para traçar o perfil dos moradores da comunidade escolar, foi realizado um levantamento a partir de reuniões e questionários com as famílias. O resultado dessa pesquisa apresentada no PPP do CMEI está exposto no quadro a seguir:

Quadro 1 - Perfil dos moradores da comunidade escolar

|                              |                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Composição familiar</b>   | 40% dos casais são conviventes; 35%, casados; 25%, solteiros.                                                                                                                                                    |
| <b>Grau de escolaridade</b>  | 35% concluiu o Ensino Fundamental; 43% possuem Ensino Médio; 20% possuem ensino superior; 2% não responderam.                                                                                                    |
| <b>Profissões destacadas</b> | 48% são domésticas; 15%, pedreiros; 10%, autônomos; 27%, vendedores, funcionários públicos, professores, secretárias, auxiliares, marceneiros, advogados, dentistas, administradores, empresários e enfermeiros. |
| <b>Renda familiar</b>        | 40% possuem renda mensal de até um salário mínimo; 49,3%, renda mensal acima de um salário mínimo; 10,7%, renda mensal acima de dois salários mínimos.                                                           |

Fonte: Elaborado pela autora – adaptado do PPP (2023).

Segundo o PPP do CMEI, as crianças matriculadas na instituição vivenciam arranjos familiares diversificados, sendo que a maioria delas é criada pelos avós. O documento ainda mostrou que são visíveis os conflitos das famílias vivenciados pelas crianças, tais como: dificuldade de relacionamento no lar e na escola, ausência de hábitos e organização pessoal. Os responsáveis pelas crianças demonstram acreditar na importância do CMEI que é utilizado como suporte, preparando-as para o mundo e aprendendo a viver e conviver em sociedade. Esses dados foram importantes para compreendermos o contexto no qual essas crianças estão inseridas e assim conseguir interpretar as informações partindo de uma abordagem complexa e transdisciplinar.

#### **1.4 Pesquisa de campo: os procedimentos metodológicos**

A recolha de dados de investigação representa um momento crítico na criação de análises científicas sólidas, conforme aponta Chizzotti (2001). Assim, esta investigação compreende que os dados da pesquisa científica não correspondem simplesmente a um processo linear e suave, nem podem ser caracterizados como um “processo linear e acumulativo”. Seus processos de frequência controlados e medidos permitem ao pesquisador sair da realidade do objeto de estudo, distanciar-se dele, estabelecer leis e prever fatos. Acredita-se que os pesquisadores precisam construir uma rede de elementos que possibilite o processo de coleta de dados, bem como a construção de dados de pesquisa, mesmo em terrenos incertos (Chizzoti, 2001).

Para Minayo (2012), a pesquisa tem um ciclo que está dividido em três fases: exploratória, pesquisa de campo e análise dos dados. Em relação ao primeiro ciclo da pesquisa, a presente investigação é classificada como exploratória. A revisão bibliográfica tem como finalidade contextualizar o leitor, proporcionando discussões e conceituações dos temas abordados na pesquisa. Além disso, busca compreender a temática, considerando múltiplos aspectos, a fim de obter uma definição mais nítida do problema investigado.

Para aprofundar este estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da Capes.

Quadro 2 - Apresentação das dissertações analisadas no repositório da Capes

| N  | UNIVERSIDADE/<br>PROGRAMA                                                        | AUTOR                             | TÍTULO                                                                                                                                  | ANO  | TIPO        | DATA DA<br>DEFESA |
|----|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------------|-------------------|
| 01 | Universidade Estadual de Goiás. Programa de Educação, Linguagem e Tecnologias    | Beatriz Pita Stival               | Criatividade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil                                                                              | 2020 | Dissertação | 08/05/2020        |
| 02 | Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Programa: Educação Básica                | Keli Cristina Mezaroba Dal Pizzol | Formação-Ação com docentes da Educação Infantil: uma proposta transdisciplinar e ecoformadora                                           | 2020 | Dissertação | 21/02/2020        |
| 03 | Universidade Federal do Paraná. Programa de Educação: Teoria e Prática de Ensino | Paulo Robson Duarte Barbosa       | Conhecimentos matemáticos presentes em brincadeiras da Educação Infantil que envolvem o corpo em movimento                              | 2020 | Dissertação | 14/08/2020        |
| 04 | Universidade Federal de Goiás. Programa de Educação                              | Marina Lima Marques               | Práticas pedagógicas sustentáveis: o que dizem artigos publicados por professores/as da Educação Básica nos Anais do seminário da RIEC? | 2022 | Dissertação | 30/08/2022        |
| 05 | Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Educação                 | Mariana da Rocha Carvalho         | A prática docente na Educação Infantil: caminhos para a ecoformação e transdisciplinaridade                                             | 2023 | Dissertação | 28/02/2023        |
| 06 | Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Educação                       | Dariana Medeiros Andrade Salaman  | Formação de professores: uma proposta ecoformadora e transdisciplinar na Rede Municipal de Paineis-SC                                   | 2023 | Dissertação | 31/05/2023        |

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ao total, foram analisadas seis obras, sendo todas dissertações de mestrado. As obras utilizadas foram importantes na construção teórica sobre prática criativa na Educação Infantil e a Epistemologia da Complexidade e conceitos da transdisciplinaridade.

O recorte temporal das obras analisadas na CAPES sobre prática criativa na educação infantil, abrangendo o período de 2020 a 2023, revela uma lacuna significativa na produção acadêmica voltada para essa temática durante esses anos. A escassez de trabalhos nesse intervalo de tempo sugere possíveis áreas de oportunidade para pesquisadores e educadores explorarem, considerando a importância crescente atribuída à criatividade no contexto educacional, especialmente no ensino para crianças em tenra idade. Este cenário ressalta a necessidade de incentivar e apoiar a produção de pesquisas que abordem a prática criativa na educação infantil, visando enriquecer o campo acadêmico nessa área específica.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa inicia com a busca da bibliografia, seguida de estudo de campo. Então, foi realizado um levantamento bibliográfico à luz do pensamento criativo, da epistemologia transdisciplinar e complexa e da discussão da infância e de seus direitos. Assim sendo, pesquisamos em livros, artigos científicos, periódicos, revistas, teses, dissertações e demais fontes de informações.

A consulta documental também compôs esta fase da pesquisa, na qual foi analisado o Projeto Político Pedagógico do CMEI em estudo. Essa etapa consistiu em verificar se houve indícios de criatividade nos projetos descritos no PPP. Enfatizamos a importância de verificação deste documento como fundamental para a realização desta pesquisa, pois,

[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. (Veiga, 1998, p. 11-12).

Nessa assertiva, infere-se que o PPP descende do dinamismo coletivo e democrático da comunidade escolar local, devendo, no conjunto de seus projetos, programas e atividades, apresentar as intencionalidades no que diz respeito às ações realizadas em prol da unidade escolar.

Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 38) afirmam que: “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Na etapa de campo, que representa a segunda fase do ciclo de pesquisa, conforme aponta Minayo (2012), a técnica e o levantamento de dados foram combinados e aplicados diretamente aos participantes da pesquisa, incluindo docentes, coordenador e gestora da instituição de ensino em questão. Para tanto, utilizamos de entrevistas, seguidas pela análise dos dados, que corresponde à terceira e última fase do ciclo de pesquisa.

Sobre o sujeito participante, esta investigação compreende que o sujeito não é apenas uma máquina pensante, mas um fenômeno, uma mudança, um processo e um tempo. É, pois, um eu que é um fluxo de pensamento e um processo de relacionamentos. O sujeito perde seu *status* de substâncias mental e material (sólida, eterna) e se torna um fenômeno (mutável, finito) (Araújo; Oliveira; Rossato, 2018).

Partindo dessa concepção de sujeito participante, a entrevista foi realizada a partir de um roteiro semiestruturado (Quadro 3) com professores, coordenador e gestora, em que se constatarem questões geradoras a partir dos eixos 1, 2 e 3.

Quadro 3 - Roteiro semiestruturado de entrevista

| ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DO SUJEITO/ PARTICIPANTE/EQUIPE<br>GESTORA E DOCENTES |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>EIXO 1</b><br>Dados sociais e de formação                                     | 1-Sexo? Idade? É solteira (o) ou casada (o)? Tem filhos (as)? Quantos (as)?<br>2. Em que ano você se formou? Em qual instituição? O curso foi presencial ou EaD?<br>3. Tem pós-graduação? Lato sensu? Stricto sensu?<br>4. Quanto tempo está no magistério? Qual a turma/ano escolar que atua? Número de estudantes em sua sala?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>EIXO 2</b><br>Prática criativa dos docentes                                   | 1. O que você entende por criatividade?<br>2. Fale a respeito de sua organização do ensino e prática pedagógica junto aos educandos.<br>3. Quais recursos são utilizados por você na prática pedagógica para promover o desenvolvimento e aprendizagem de todos os educandos?<br>4. Para que uma aprendizagem criativa ocorra, é necessário compreender a subjetividade da criança e entender que essa criança é um sujeito de direitos, discorra sobre isso.<br>5. A emoção é um recurso da comunicação dentro de sua prática pedagógica?<br>6. Você considera que sua prática pedagógica está conectada com a vida e os problemas percebidos na realidade? Comente...<br>7. Comente como sua prática pedagógica valoriza a diversidade de culturas, crenças e diferenças pessoais?<br>8. O trabalho que está sendo realizado em sala interliga os diversos saberes? Comente sobre.<br>9. Comente sobre o contexto atual da educação brasileira e a formação docente/continuada. |
| <b>EIXO 2</b><br>Prática pedagógica criativa dos gestores                        | 1. O que você entende por criatividade?<br>2. Fale a respeito de sua organização pedagógica junto aos professores.<br>3. Para que uma aprendizagem criativa ocorra, é necessário compreender a subjetividade da criança e entender que essa criança é um sujeito de direitos, discorra sobre isso.<br>4. A emoção é um recurso da comunicação dentro de sua gestão?<br>5. Você considera que sua gestão está conectada com a vida e os problemas percebidos na realidade?<br>8. Sua gestão valoriza a diversidade de culturas, crenças e diferenças pessoais? Fale sobre.<br>9. Para você, a instituição tem reconhecido o erro como ocasião de revisão e crescimento interno?<br>10. Você considera cooperativo o trabalho realizado na instituição?<br>11. Para você, o que é gestão democrática?                                                                                                                                                                               |
| <b>EIXO 3</b><br>Legislações e Políticas Públicas para a Educação Infantil       | 1.As legislações para a Educação Infantil foram importantes para reconhecer a criança como sujeito de direitos, comente sobre.<br>2. Comente sobre os princípios da Educação Infantil, o brincar e o educar.<br>3. Em sua opinião, como os documentos que regem a Educação Infantil estão sendo aplicados no cotidiano de sua unidade? A criança tem sido reconhecida como um sujeito de direitos?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Após a consulta documental, realizamos a análise das entrevistas pós-coleta de dados, utilizando o VADECRIE como referência para a elaboração das perguntas.

Assim, os questionamentos que guiaram a pesquisa estão embasados nos três indicadores já mencionados (1- Gestão criativa, 2- Professor Criativo, 3- Cultura Inovadora), além da discussão das políticas sobre infância. Foram utilizadas, portanto, as entrevistas com roteiro semiestruturado para colher informações dos docentes dos berçários e dos agrupamentos I e II, que se dispuseram a colaborar com este estudo. Além disso, foi realizada, ainda, a entrevista com a gestora e o coordenador do CMEI. Essa etapa teve como objetivo compreender as percepções dos entrevistados citados acerca da prática criativa na Educação Infantil.

A pesquisadora entrou em contato, previamente, com os participantes da pesquisa. Então, conforme a disponibilidade de horário de cada um, foram agendados os horários para a realização de cada entrevista. Ressaltamos que a pesquisa só teve início após o deferimento do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Estadual de Goiás (CEP/UEG). O convite para participação da pesquisa foi realizado de forma presencial, de modo que não foram utilizadas listas ou qualquer outro meio que possibilitasse a identificação dos (as) convidados (as) nem a visualização de seus dados de contato por terceiros alheios ao processo.

Segundo Freitas (2002, p. 29), a entrevista na pesquisa qualitativa:

[...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

A técnica de pesquisa escolhida tem como objetivo capturar a subjetividade e as experiências dos participantes a fim de que sejam evidenciadas nesse processo investigativo. Quanto aos critérios de inclusão, devido à relevância social do tema proposto, qualquer estabelecimento de ensino da Rede Municipal de Senador Canedo (GO) podia ser objeto desta pesquisa, já que tem como objetivo refletir sobre a criatividade nas práticas pedagógicas na Educação Infantil. No entanto, foram estabelecidos critérios de participação conforme mencionados anteriormente.

Para garantirmos uma boa participação dos docentes, coordenador e gestora no processo investigativo, a pesquisadora esteve presente na reunião de planejamento pedagógico, conforme o calendário escolar estabelecido pela instituição de ensino. Nessa reunião, estavam presentes os professores do turno matutino e vespertino, pois ocorreu no dia de sábado. No encontro, foi apresentada a pesquisa e seus objetivos, além de ser enfatizada a importância da participação voluntária. Também foram detalhadas as formas de contribuição dos participantes que se disponibilizassem a colaborar com a pesquisa.

Segue o Quadro 4, abaixo, que tem o objetivo de apresentar a quantidade de educandos que integram os berçários e agrupamentos I e II no ano de 2023, para termos uma dimensão da instituição e de quantos professores poderiam participar da reunião supracitada.

Quadro 4 - Quantitativo de agrupamentos, crianças e professores da instituição

|                                                           | <b>Agrupamentos</b> | <b>Turno</b> | <b>Quantidade de crianças</b> |
|-----------------------------------------------------------|---------------------|--------------|-------------------------------|
| <b>Educação Infantil</b>                                  | Berçário A          | Integral     | 20                            |
|                                                           | Berçário B          | Integral     | 20                            |
|                                                           | Agrupamento I A     | Integral     | 21                            |
|                                                           | Agrupamento I B     | Integral     | 22                            |
|                                                           | Agrupamento I C     | Integral     | 22                            |
|                                                           | Agrupamento I D     | Integral     | 22                            |
|                                                           | Agrupamento I E     | Integral     | 22                            |
|                                                           | Agrupamento II A    | Integral     | 22                            |
|                                                           | Agrupamento II B    | Integral     | 22                            |
|                                                           | Agrupamento II C    | Integral     | 22                            |
|                                                           | Agrupamento II D    | Integral     | 22                            |
|                                                           | Agrupamento II E    | Integral     | 22                            |
|                                                           | Agrupamento II F    | Integral     | 22                            |
| <b>Total</b>                                              | 13 agrupamentos     |              | 278 educandos                 |
| Quantidade de professores da instituição: 23 professores. |                     |              |                               |

Fonte: Dados PPP (2023).

Das 23 professoras moduladas na instituição, apenas 6 demonstraram interesse em participar da pesquisa. No que se refere ao grupo gestor, o coordenador e a gestora aceitaram participar da pesquisa.

Foi entregue, durante a reunião, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos interessados em participar da pesquisa, que foi lido, assinado e devolvido imediatamente. Enfatizei que os participantes poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Após obter o número real de participantes, foi criado um grupo no aplicativo *WhatsApp* para que eu pudesse manter contato constante com a pesquisadora, obter informações necessárias sobre o procedimento da investigação e esclarecer eventuais dúvidas. Foram excluídos automaticamente da pesquisa os docentes e membros da equipe gestora que não demonstraram interesse em participar deste estudo.

Para facilitar a transcrição e interpretação do material coletado na entrevista, com a prévia autorização dos participantes, as entrevistas foram gravadas e estão sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos. Após este prazo, o material será descartado. A análise das informações para interpretação e construção dos dados foi realizada em conjunto com o referencial teórico e as fontes de pesquisa, utilizando-se como indicadores os itens 1, 2 e 3 do quadro de categorias de análise VADECRIE, que se propõe a valorizar e reconhecer o desenvolvimento criativo de instituições educacionais.

Durante o momento da transcrição, foram respeitadas as falas dos participantes da pesquisa, havendo a transcrição de forma literal destas. Contudo, foi avisado que, caso fosse necessário, haveria alguma adequação gramatical na fala dos participantes da pesquisa, de modo a se manter a oralidade parcial e garantir a ética e o rigor no processo científico. Após a etapa de transcrição, foi realizada a leitura atenta das informações que foram ordenadas com a finalidade de organizar um quadro geral de informações. Na sequência, ocorreu a organização das falas e da realização dos recortes necessários e proeminentes para interpretação. Na fase de classificação dos dados, a leitura se intensificou com a finalidade de estabelecer relação entre o objeto de estudo e as temáticas de análise. O entrelaçamento entre o referencial teórico adotado e os dados empíricos colhidos, com vistas a alcançarmos a materialidade da pesquisa, foi a última etapa de análise dos dados.

Em relação aos riscos, de acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, “toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graduações variados”. Embora os riscos associados a esta investigação sejam mínimos, é importante ressaltar que a abordagem de assuntos relacionados com a prática criativa na Educação Infantil, a partir de docentes, coordenador e gestora, pode causar desconforto entre os participantes, especialmente considerando o grau de informação deles em relação ao assunto. Existe uma probabilidade de que eles possam experimentar estresse, constrangimento, desconforto e cansaço ao descrever suas vivências como profissionais da educação.

Com o objetivo de garantir o conforto dos participantes durante a pesquisa, foi esclarecido que não há obrigação de responder a todas as questões. Também a participação foi completamente voluntária, sem qualquer recompensa ou compensação financeira, e os participantes tiveram a liberdade de desistir a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo.

Foram rigorosamente observados e cumpridos todos os preceitos éticos e normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvam a utilização de dados diretamente obtidos dos participantes, conforme a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.

Ainda foram garantidas a confidencialidade, privacidade, proteção da imagem e a não estigmatização, de modo a evitar o uso das informações em prejuízo das pessoas e/ou da unidade escolar, incluindo questões relacionadas com a autoestima, prestígio e/ou aspectos econômico-financeiros.

Os pseudônimos escolhidos pelas próprias professoras ficaram da seguinte forma: Ternura, Rosinha, Luli, Dora, Tulipa, Maju. No que se refere aos gestores, será usada a sigla (G1) e (G2). Diante do exposto, essas e outras questões referentes aos participantes da pesquisa foram expostas no decorrer dos capítulos. Na sequência, será apresentada a discussão da infância e seus desdobramentos ao longo da história.

## **2 INFÂNCIA E SEUS DESDOBRAMENTOS AO LONGO DA HISTÓRIA: DOCUMENTOS LEGAIS E O SUJEITO DE DIREITOS**

Esse capítulo tem como objetivo compreender a evolução do conceito de infância e suas implicações legais ao longo do tempo. Desde tempos remotos, a percepção e o tratamento das crianças na sociedade têm passado por transformações significativas, refletindo mudanças culturais, econômicas e políticas. A análise de documentos legais, como Constituições e leis específicas relacionadas à infância, permite identificar essas mudanças e entender como diferentes sociedades têm abordado questões como proteção, educação, saúde e bem-estar infantil.

Ao longo da história, as crianças foram vistas de maneiras diversas, desde serem consideradas como adultos em miniatura até serem reconhecidas como sujeitos de direitos com necessidades e características próprias. Esse processo de reconhecimento dos direitos da criança foi impulsionado por movimentos sociais e pela elaboração de documentos legais que visam garantir a proteção e o desenvolvimento integral das crianças. Estudar esses documentos e sua relação com a evolução do conceito de infância possibilita uma reflexão sobre os avanços conquistados e os desafios ainda enfrentados na garantia dos direitos das crianças em diferentes contextos históricos e culturais.

Além disso, ao analisarmos os documentos legais relacionados à infância, é possível compreendermos como esses instrumentos jurídicos influenciam a prática e as políticas públicas voltadas para as crianças em diferentes países. Essa análise crítica contribui para uma reflexão sobre a eficácia das leis e a necessidade de seu aprimoramento para garantir a plena realização dos direitos das crianças em conformidade com os princípios da igualdade, não discriminação, participação e melhor interesse da criança.

Portanto, o estudo da evolução da infância e seus desdobramentos ao longo da história, sob a perspectiva dos documentos legais e do reconhecimento do sujeito de direitos, é fundamental para compreendermos as complexidades e os desafios enfrentados pelas crianças em diferentes épocas e sociedades.

No transcurso deste capítulo, os relatos dos participantes da pesquisa emergem como peças fundamentais na construção do entendimento sobre a educação infantil. Esses relatos revelam nuances, experiências e reflexões profundas, oferecendo uma visão subjetiva sobre o tema em questão. Ao apresentar esses relatos de forma integrada ao texto, busca-se não apenas enriquecer a narrativa acadêmica com as vozes dos envolvidos, mas também proporcionar uma compreensão mais holística e contextualizada acerca das experiências vividas na educação infantil.

## 2.1 O contexto da Educação Infantil no Brasil: o cuidar, o brincar e o educar

Historicamente, a responsabilidade pela educação infantil recaía inteiramente sobre a família, já que a criança participava das tradições e aprendia as normas e regras culturais no convívio com adultos e outras crianças. No entanto, na sociedade contemporânea, as crianças têm a oportunidade de frequentar ambientes de socialização, onde interagem com seus pares e aprendem sobre sua cultura de diversas maneiras (Paschoal; Machado, 2012).

Em uma sociedade patriarcal, surgiu a ideia de se buscar uma solução para os problemas enfrentados pelos homens, especialmente a questão da paternidade, buscando aliviar deles essa responsabilidade. Nesse contexto, as especificidades da infância não eram claramente compreendidas, visto que as crianças eram muitas vezes consideradas como objetos descartáveis, desprovidas de valor intrínseco como seres humanos. A alta taxa de mortalidade infantil, a prevalência de desnutrição e os frequentes acidentes domésticos contribuíram para que segmentos da sociedade, incluindo líderes religiosos, empresários e educadores, comesçassem a considerar a necessidade de se criar espaços de cuidado infantil fora do ambiente familiar. Assim surgiram a preocupação e o reconhecimento do problema, levando a sociedade a começar a enxergar a criança através de uma lente filantrópica, caritativa e assistencial, resultando em sua assistência fora do seio familiar (Didonet, 2001).

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (Didonet, 2001, p. 13).

Vale destacar que, ao longo dos anos, foram surgindo diferentes formas de atender às necessidades das crianças pertencentes às classes menos privilegiadas. Antes mesmo da implementação das creches, uma das instituições brasileiras mais antigas voltadas para o cuidado infantil foi a Roda dos Expostos, também conhecida como Roda dos Excluídos. A Roda dos Expostos foi uma prática histórica que teve grande relevância em diversas sociedades ao redor do mundo, especialmente na Europa e na América Latina, durante os séculos passados. Esta era uma estrutura instalada em instituições como hospitais, orfanatos ou igrejas, onde mães solteiras ou famílias em situação de extrema pobreza podiam deixar anonimamente seus bebês recém-nascidos, conhecidos como "expostos" ou "enjeitados". A

prática tinha como objetivo oferecer uma alternativa para mães que, por motivos variados, não podiam ou não queriam cuidar de seus filhos (Arantes, 2020).

A Roda dos Expostos funcionava como uma abertura giratória na parede, onde o bebê podia ser colocado em uma espécie de cesto ou berço e, em seguida, girava-se a estrutura para dentro do edifício. Dessa forma, a identidade da pessoa que deixava a criança era mantida em segredo, permitindo-lhe evitar o estigma social associado à maternidade solteira ou à pobreza extrema (Arantes, 2020).

Embora pudesse ser vista como uma medida humanitária para proteger bebês vulneráveis, a prática da Roda dos Expostos também gerou debates éticos e morais. Alguns argumentavam que ela incentivava a irresponsabilidade sexual e o abandono de crianças, enquanto outros defendiam que oferecia uma solução para situações de desespero e salvava vidas que de outra forma poderiam ser perdidas (Arantes, 2020).

Com o avanço das políticas sociais e dos direitos das crianças, essa prática começou a ser questionada e gradualmente abolida em muitos países. Esse movimento de mudança teve suas raízes no Iluminismo do século XVIII, quando surgiram as primeiras críticas à prática da exposição de crianças, defendendo que todos os seres humanos, independentemente de sua origem ou situação, tinham direitos inalienáveis. A disseminação de ideias humanistas e a crescente conscientização sobre a necessidade de se proteger os direitos das crianças impulsionaram reformas legais e sociais que visavam garantir alternativas mais humanitárias para lidar com a questão dos recém-nascidos abandonados.

A partir do século XIX, medidas como a criação de sistemas de adoção, casas de abrigo e instituições de assistência infantil foram implementadas em muitos países, substituindo gradualmente a prática da Roda dos Expostos. Ao longo do século XX, e até os dias atuais, o reconhecimento dos direitos das crianças como sujeitos de direito plenos, aliado a uma maior conscientização sobre os impactos negativos do abandono infantil, contribuiu para a erradicação progressiva dessa prática em várias partes do mundo. Mesmo desafiador, esse processo histórico reflete um avanço significativo na proteção e promoção dos direitos das crianças, demonstrando o poder transformador das políticas sociais e da evolução das concepções éticas e morais ao longo do tempo (Arantes, 2020).

Kramer (1995), ao abordar esse tema, destaca que o discurso das autoridades públicas, ao defender o atendimento das crianças pertencentes às classes menos privilegiadas, parte de uma concepção específica de infância, o que reconhece essa fase da vida infantil de maneira uniforme e padronizada. A ideia subjacente é que as crianças provenientes de meios sociais

menos favorecidos são rotuladas como carentes, deficientes e inferiores, na medida em que não se enquadram no padrão estabelecido. Acredita-se que essas crianças carecem culturalmente de atributos ou conteúdos específicos que deveriam ser inseridos nelas. Por esse motivo, e com o objetivo de combater deficiências de saúde, nutrição e educação, são propostas diversas iniciativas para se compensar essas carências. Nessa perspectiva, a pré-escola é vista, de acordo com a autora, como um motor de mudança social, pois permite a democratização das oportunidades educacionais.

Ao contrário das nações europeias, no Brasil, as primeiras iniciativas de estabelecimento de creches, asilos e orfanatos surgiram predominantemente com uma abordagem assistencialista. O objetivo principal era fornecer suporte às mulheres que trabalhavam fora de casa e às viúvas desamparadas. Outro fator que impulsionou a criação dessas instituições foi a necessidade de se abrigar órfãos abandonados. Apesar de essas instituições receberem apoio da elite social, sua criação muitas vezes visava esconder a vergonha associada à maternidade solteira. Como resultado, as crianças acolhidas eram frequentemente vistas como filhos ilegítimos de mulheres influentes da sociedade, que buscavam se livrar do estigma social associado à maternidade fora do casamento (Paschoal; Machado, 2012).

A visão de Kramer (1995) sobre a democratização das oportunidades educacionais destaca a compreensão de que as instituições de educação infantil têm um papel integrado e complementar de educar e cuidar. Essa concepção, especialmente em relação às crianças de zero a seis anos, é uma perspectiva relativamente recente. Para se entender melhor o uso destes dois termos - educar e cuidar - é necessário revisitar brevemente a origem e a evolução das creches e pré-escolas no Brasil. Ao longo das últimas décadas, observaram-se duas formas de caracterização dos trabalhos nessas instituições: aquelas rotuladas como "assistencialistas" e aquelas consideradas "educativas". Essa distinção, mesmo simplificada, sugeria a existência de uma abordagem mais voltada para a assistência à criança pequena, desvinculada do aspecto educativo, e outra que seguia uma perspectiva educativa, muitas vezes adotando práticas semelhantes às escolas de ensino fundamental.

Cerizara (1999) afirma que, após extensa pesquisa e estudos, foi possível revisitar essa situação e perceber que a dicotomia entre instituições de educação infantil era falaciosa. Todas as instituições, de uma forma ou de outra, possuíam um caráter educacional: as primeiras, com uma abordagem assistencial visando educar crianças em situação de pobreza, e as outras, com uma orientação mais escolarizada destinada às crianças menos desfavorecidas. Simplificando, podemos dizer que uma adotava aspectos do modelo hospitalar/familiar,

enquanto a outra incorporava elementos do modelo escolar do ensino fundamental. Nessa divisão, atividades relacionadas ao cuidado do corpo, higiene, alimentação e sono das crianças eram menosprezadas e separadas das atividades consideradas pedagógicas, que eram vistas como mais relevantes e dignas de atenção.

No entanto, é importante destacar que há uma dualidade na educação infantil, pois creches e pré-escolas não devem ser vistas como simples extensões das casas das crianças, hospitais ou escolas de ensino fundamental. Embora atualmente compartilhem com as famílias a responsabilidade pela educação das crianças menores de sete anos, essas instituições têm sua própria identidade e papel no desenvolvimento infantil.

A análise e debate em torno desses tipos de instituições tomou possível constatar que esta dicotomização entre educar e assistir as crianças devia ser superada e avançar em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse atender às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige na atual conjuntura social, sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (0 a 3 anos ou 3 a 6 anos), ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creches ou pré-escolas) (Cerizara, 1999, p.13).

Dessa forma, chegamos ao ponto de compreender que, apesar de muitas lutas, a trajetória da educação infantil no Brasil é marcada por uma evolução significativa, como o fato de reconhecer a importância fundamental de cuidar, brincar e educar na vida das crianças e que esses três pilares são de suma importância para o desenvolvimento integral delas. Ao longo do tempo, houve um progresso notável na compreensão da infância e de suas necessidades específicas, o que resultou em mudanças significativas nas abordagens educacionais.

Como hoje a educação infantil é reconhecida como uma etapa crucial no desenvolvimento humano, políticas públicas têm sido implementadas em muitos países para se garantir o acesso universal a programas de qualidade para todas as crianças. Cuidar, brincar e educar são vistos não como atividades separadas, mas como elementos interligados e essenciais para o bem-estar e o desenvolvimento integral delas. Essa compreensão mais ampla tem guiado práticas educacionais inovadoras e promovido uma abordagem mais humanizada e centrada na criança.

O cuidar é a base sobre a qual todo o desenvolvimento infantil se apoia. Envolve não apenas as necessidades físicas básicas, como alimentação, higiene e segurança, mas também o cuidado emocional e afetivo. Assim, o afeto, o carinho e a atenção proporcionados por adultos responsáveis criam um ambiente de confiança e segurança que é fundamental para o bem-

estar emocional das crianças. Além disso, o cuidado adequado desde os primeiros anos de vida tem um impacto profundo no desenvolvimento do cérebro, estabelecendo as bases para habilidades cognitivas e sociais futuras (Bujes, 2001).

O brincar é a linguagem natural das crianças e uma forma essencial de explorar o mundo ao seu redor. Através do brincar, as crianças desenvolvem habilidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais de maneira lúdica e prazerosa. Desse modo, o brincar permite que as crianças experimentem, descubram, resolvam problemas e expressem sua criatividade. Ademais, ele é uma forma importante de aprendizado, pois estimula a curiosidade, a imaginação e a autonomia das crianças, preparando-as para enfrentar desafios futuros (Bujes, 2001).

Educar vai além de difundir conhecimentos acadêmicos, visto que envolve também o desenvolvimento de valores, habilidades sociais e emocionais, além do estímulo ao pensamento crítico e à resolução de problemas. Educar é proporcionar às crianças oportunidades de aprenderem sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo ao seu redor. É cultivar o gosto pelo aprendizado, incentivando a busca pelo conhecimento e o desenvolvimento pessoal ao longo da vida (Bujes, 2001).

Em suma, cuidar, brincar e educar são aspectos interligados e complementares no processo de desenvolvimento infantil. Ao proporcionar um ambiente seguro, afetivo e estimulante, onde as crianças possam explorar, descobrir e aprender, estamos investindo no futuro delas e construindo uma sociedade mais equitativa, saudável e harmoniosa.

## **2.2 Legislações e políticas públicas para a Educação Infantil**

A história das legislações criadas para a educação infantil é marcada por um processo de reconhecimento gradual da importância da educação na primeira infância e dos direitos das crianças pequenas. Essas leis refletem a evolução das políticas públicas e a preocupação em proporcionar um ambiente educacional adequado e de qualidade para as crianças desde seus primeiros anos de vida.

No início século XIX, países europeus como França e Alemanha foram pioneiros ao estabelecer sistemas educacionais formais que incluíam a educação infantil. No entanto, essas iniciativas ainda eram limitadas em alcance e atendiam principalmente às crianças das classes mais abastadas. Apenas no início do século XX, com o crescimento das cidades e a industrialização, surgiu a necessidade de cuidados e educação para as crianças cujos pais

trabalhavam nas fábricas. Esse contexto deu origem ao movimento pela educação infantil, que defendia o direito das crianças pequenas à educação e ao cuidado adequado. Nesse período, vários países começaram a criar leis e regulamentações para estabelecer jardins de infância e creches (Vieira, 1999).

Após a Segunda Guerra Mundial, houve um impulso significativo para o reconhecimento dos direitos da criança e o desenvolvimento de políticas de educação infantil. Organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) desempenharam um papel fundamental na promoção da educação infantil como parte dos direitos humanos. O foco estava não apenas na assistência, mas também na qualidade da educação oferecida (Kramer, 2006).

Kramer (2006) nos aponta que esse contexto promoveu a ampliação do acesso e qualidade nas décadas de 1980 e 1990. Isso fez com que muitos países ao redor do mundo comessem a expandir seus sistemas de educação infantil, garantindo um acesso mais amplo às crianças. O Brasil, por exemplo, promulgou a Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação infantil como um direito da criança e estabelece diretrizes para sua oferta.

Diante desse cenário, a educação infantil no Brasil passou por profundas mudanças. Foi durante o período do governo militar, que causou consideráveis danos à sociedade e à educação no país, que se iniciou essa nova fase. Essa transformação teve seus pontos fundamentais estabelecidos na Constituição de 1988 e na posterior Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN). A legislação nacional passou a reconhecer que creches e pré-escolas, destinadas a crianças de 0 a 6 anos, fazem parte do sistema educacional, representando assim a primeira etapa da educação básica (Kuhlmann Jr., 2000).

A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, freqüentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios criando centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral. Mas as instituições nunca foram assim e as creches quase sempre atenderam crianças de 0 a 6 anos, ou mesmo as com mais idade – excluídas da escola regular ou em período complementar a esta. De outra parte, sempre existiram pré-escolas apenas para crianças acima de 3 ou 4 anos (Kuhlmann Jr., 2000, p. 7).

Com essas mudanças, uma nova identidade do educador que atua em instituições de educação infantil é também introduzida pela LDBEN. Então, visando promover a sua valorização, é assegurado aos docentes do magistério público o direito ao aperfeiçoamento profissional continuado. Ademais, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelece que a direção das instituições de Educação Infantil deve ter, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores. Lembrando que essas diretrizes possuem caráter mandatório (Vieira, 1999).

Entendemos, portanto, que a LDBEN de 1996, ao conceituar o profissional de educação infantil como professor, define sua identidade e o situa como sujeito na construção da proposta pedagógica das instituições onde trabalha. Tais definições legais e conceituais revelam o avanço do processo de democratização da educação brasileira, que amplia direitos e exigências sociais por acesso e qualidade, pautando a ação pública nas diferentes instâncias governamentais (Vieira, 1999).

Outro documento que foi de suma importância no cenário da educação foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), uma importante ferramenta no contexto educacional do Brasil. Criado em 1998, foi um marco significativo no reconhecimento da importância da educação infantil como o alicerce do processo educativo. O documento foi desenvolvido a partir da necessidade de se estabelecer diretrizes pedagógicas que orientassem a atuação dos professores nessa etapa fundamental da educação (Brasil, 1998).

O RCNEI (1998) foi resultado de um extenso trabalho colaborativo que envolveu educadores, pesquisadores, gestores e especialistas em educação. Assim, estabeleceu princípios fundamentais, como o respeito à criança como sujeito de direitos, a importância do brincar e da interação social no processo de aprendizagem, e a necessidade de uma abordagem pedagógica que leve em consideração as especificidades do desenvolvimento infantil (Brasil, 1998).

Um dos aspectos mais relevantes do RCNEI é a ênfase na individualidade e diversidade das crianças, reconhecendo que cada uma delas possui um ritmo e estilo de aprendizado próprios, o que orienta os educadores a personalizar suas abordagens pedagógicas, respeitando as características de cada criança.

Além disso, o RCNEI estabeleceu objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil, que incluem o desenvolvimento da linguagem, da motricidade, da convivência social e do pensamento lógico-matemático, entre outros. Esses objetivos fornecem um guia para a elaboração de práticas pedagógicas adequadas e o acompanhamento do progresso das crianças (Gabre, 2016).

O RCNEI foi organizado em três documentos, a saber: volume 1 - Introdução; volume 2 - Formação Pessoal e Social e volume 3 - Conhecimento de Mundo. É importante ressaltar que, no volume introdutório do documento, é apresentada a concepção de educação infantil baseada no conceito de criança como um sujeito

social e histórico devendo ser considerada e respeitada nas suas singularidades. Outro aspecto diz respeito ao educar e cuidar como indissociáveis, e, ainda o brincar como fundamental na organização do trabalho nessa etapa de educação. Além desses aspectos, é enfatizado o importante papel da formação profissional para atuação com a criança pequena, considerando um perfil específico (Gabre, 2016, p. 492-493).

Em resumo, o RCNEI desempenha um papel crucial na promoção de uma educação de qualidade para as crianças em idade pré-escolar no Brasil. Ao estabelecer diretrizes pedagógicas sólidas, reconhecendo a importância da individualidade e valorizando o brincar como um meio de aprendizado, o RCNEI tem contribuído para a formação de gerações mais bem preparadas e desenvolvidas, garantindo um início de vida escolar mais sólido e inclusivo.

Além das contribuições significativas do RCNEI, também temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, que representaram um marco significativo na história da educação no Brasil. Essas diretrizes, formuladas pelo Ministério da Educação (MEC), estabeleceram princípios e orientações para a educação das crianças de zero a cinco anos de idade, consolidando a compreensão de que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e um direito fundamental das crianças (Brasil, 2010).

Antes da publicação das DCNEI, em 2009, a Educação Infantil no Brasil era marcada pela falta de um referencial nacional que garantisse a qualidade e a uniformidade dos serviços prestados em creches e pré-escolas. Cada instituição tinha liberdade para definir seus próprios currículos e práticas pedagógicas, o que resultava em uma grande heterogeneidade de abordagens e níveis de qualidade. Além disso, a visão predominante era a de que a Educação Infantil era apenas um local de cuidados e não um espaço de aprendizado (Gabre, 2016).

As DCNEI, de 2009, vieram para transformar essa realidade, pois estabeleceram diretrizes claras para a organização curricular, a formação de professores e a infraestrutura das instituições de Educação Infantil. Elas destacaram a importância do brincar, da interação social e do desenvolvimento integral das crianças, reconhecendo que os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor (Brasil, 2010).

Um dos principais conceitos introduzidos nas DCNEI foi o de "infância como tempo de direitos", que enfatiza a importância de as crianças serem vistas como sujeitos de direitos, com necessidades específicas que devem ser atendidas de forma adequada. Isso implicou uma mudança de paradigma na concepção da Educação Infantil, que passou a ser compreendida como uma etapa educacional fundamental para a formação de cidadãos críticos e participativos (Brasil, 2010).

Outro aspecto importante das DCNEI, de 2009, foi a ênfase na formação e valorização dos professores da Educação Infantil. Reconheceu-se que os profissionais que atuam nessa

etapa precisam de formação específica, que considere as particularidades do desenvolvimento infantil. Ademais, as diretrizes incentivaram a participação das famílias no processo educativo, fortalecendo a parceria entre escola e comunidade (Gabre, 2016).

Diante de toda esta trajetória acerca das legislações e políticas públicas para a Educação Infantil, faz-se necessário citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para a Educação Infantil.

Essa estrutura, homologada em 2017, tem como objetivo fornecer diretrizes nacionais para o ensino na primeira etapa da educação básica, abrangendo crianças de zero a cinco anos de idade. A BNCC visa assegurar uma educação de qualidade, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e respeitando suas características, ritmos e necessidades individuais (Brasil, 2017).

Um dos principais princípios da BNCC (2017) para a Educação Infantil é o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, o que implica considerar as experiências, saberes e culturas das crianças, valorizando a diversidade e respeitando sua singularidade. A BNCC enfatiza a importância do brincar, da interação social e do vínculo afetivo entre crianças e educadores como elementos essenciais para o desenvolvimento infantil. A BNCC estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, definindo o que se espera que as crianças alcancem em cada faixa etária. Ela também reconhece a importância do trabalho pedagógico, orientando os professores a planejarem atividades que estimulem o desenvolvimento cognitivo, motor, socioemocional e ético das crianças (Brasil, 2017).

Além disso, a BNCC para a Educação Infantil destaca a relevância da participação da família no processo educativo, fortalecendo parcerias entre escolas e pais para melhor atender às necessidades das crianças. Também enfatiza a formação e a valorização dos profissionais que atuam nessa etapa da educação, reconhecendo o papel central dos professores e demais educadores.

Toda esta trajetória de avanços nas políticas educacionais que asseguraram os direitos das crianças pequenas e trazem melhorias para as condições de trabalho foi importante no que diz respeito às diversas conquistas alcançadas para fazer com que a criança seja considerada como sujeito de direitos, o que já é uma grande passo, mas também existe a preocupação da efetivação dessas legislações nas instituições de Educação Infantil.

Assim, um dos questionamentos da entrevista semiestruturada direcionada aos docentes e equipe gestora foi: “Em sua opinião, como os documentos que regem a Educação Infantil estão sendo aplicados em sua unidade?”. As participantes Dora e Ternura relataram o seguinte:

Assim, eu penso que quando a criança tem seus direitos respeitados, está sendo atendido! Quando ela tem direito à alimentação, aos cuidados, à educação em si, ao aprendizado, né? Que é um direito, eu acho que já está sendo cumprido (Dora, entrevistada).

Eu acho que o tempo todo, desde o momento que a gente recebe as crianças, até quando a gente entrega. Porque eles têm o direito do momento do banho, o momento da alimentação, das brincadeiras, o momento livre deles para poder fazer o que eles desejam. (Ternura, entrevistada).

Todas as descrições acima relatando como se configura a efetivação dos documentos que regem a Educação Infantil, mesmo que de forma sucinta, mostram como ainda há resquícios de uma prática pedagógica assistencialista, em que os direitos de aprendizagem são evidenciados apenas no cuidado.

Para chegar nesta afirmativa, buscamos a orientação do DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/2009) em relação às propostas pedagógicas. O documento aponta que as instituições de educação infantil devem ter como princípios os seguintes critérios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

Além do documento citado acima, buscamos orientação na BNCC, que elenca cinco direitos de aprendizagem na Educação Infantil, sendo eles: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Conhecer-se.

O documento mostra o conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Mostra que deve haver participação ativa com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. Deve expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (Brasil, 2017).

Para compreender melhor os princípios elencados pelo DCNEI e os direitos de aprendizagem da BNCC, o participante G2, com mais detalhes, respondeu: “como os documentos que regem a Educação Infantil estão sendo aplicados em sua unidade?”.

A gente tenta ao máximo seguir todas as orientações dos documentos. Por exemplo, os eixos, que são as interações entre as brincadeiras, e garantir os cinco direitos de aprendizagem, mas aí a gente até reflete com as professoras às vezes, será que a gente está garantindo mesmo? Como, por exemplo, estava com um problema com professoras colocando apelido no corpo das crianças. Isso foi porque foram famílias que questionaram por que estava colocando. E aí eu fui conversar com elas, falei – “a orientação não é essa para falar, tem que trazer o mundo científico, né?” E aí eu até refleti com elas sobre o “conhecer-se”, que é um direito dos direitos da aprendizagem. Quando eu coloco apelido, ela está conhecendo a si mesma? Não está! (G2, entrevistado).

A gente sempre tenta garantir que os documentos venham a ser materializados aqui dentro da instituição. Mas a gente consegue 100%? Não! Porque a gente tem aqui três agrupamentos, quase 100 servidores. São pessoas diferentes, com formações diferentes, com concepções diferentes, com práticas pedagógicas diferentes. Então por mais que a gente faça orientação, que a gente traga reflexões, a gente às vezes esbarra na resistência do outro, né? Mas a gente tenta ao máximo colocar à tona os documentos (G2, entrevistado).

O relato do participante do participante G2, nos mostra que a materialização dos documentos que regulamentam a educação infantil na prática enfrenta uma série de desafios complexos. Apesar de existirem diretrizes claras e orientações pedagógicas estabelecidas por organismos governamentais, sua efetiva implementação esbarra em obstáculos variados. Um dos principais desafios reside na disponibilidade de recursos adequados, incluindo infraestrutura física, materiais didáticos e formação continuada para os profissionais envolvidos. Muitas instituições enfrentam limitações orçamentárias e estruturais que dificultam a aplicação eficaz dessas diretrizes na prática diária.

Além disso, a falta de clareza ou ambiguidade em certos aspectos dos documentos regulamentares pode gerar interpretações distintas entre os diferentes atores envolvidos, resultando em práticas heterogêneas e desigualdades na qualidade da educação oferecida. Outro desafio significativo é a resistência à mudança e a inércia institucional, que podem impedir a adoção de novas abordagens pedagógicas e a incorporação de avanços teóricos na prática educacional. Ademais, questões socioeconômicas, culturais e políticas também exercem influência, afetando a capacidade das instituições de cumprir as diretrizes estabelecidas. Diante desses desafios multifacetados, a materialização dos documentos regulamentadores na prática requer um esforço conjunto e contínuo de diferentes atores, incluindo gestores, educadores, famílias e comunidades, bem como políticas públicas eficazes e investimentos substanciais na educação infantil.

Ainda que com suas dificuldades a instituição vem tentando seguir com aquilo que é proposto pelas legislações. Isso fica mais evidente a partir da fala do participante G2, ao citar uma situação em relação aos apelidos que as docentes colocam nas crianças, ao invés de usar termos científicos.

O relato de G2 também levanta outras duas situações. A primeira reflete a importância que a instituição dá a um dos cinco direitos de aprendizagem da criança garantidos pela BNCC, que é o conhecer-se. A segunda situação é que, mesmo com todas as lutas e construções históricas para a efetivação dos direitos das crianças, isso ainda não é algo que todos os profissionais da educação têm ciência, urgindo uma busca pelo saber.

Segundo Cunha e Santos (2021), a educação foi atualizada ao longo da história à medida que surgiram novas formas e meios de aprender e ensinar. Vivemos e convivemos com a Educação, fazemos, conhecemos, ensinamos, aprendemos, existimos, convivemos com uma ou mais formas de educação (educação é plural, educações) em diferentes formas e contextos. Portanto, a educação está intimamente ligada à vida, e educação é vida.

Para os autores, a educação é um processo de mudança, que sempre alcança novas contribuições e compromissos, colocando a formação docente diante das necessidades de aprendizagem da coleta de diversos conhecimentos intrínsecos à profissão ainda na formação básica.

Dessa forma, compreendemos que o respeito e o reconhecimento dos direitos da criança partem não só do cuidar e do educar, mas da busca pelo saber, para que todas as conquistas legais adquiridas ao longo da história sejam efetivadas em sua integralidade, que não sejam apenas em episódios isolados.

Durante a entrevista, as professoras demonstraram um certo nervosismo e incômodo em responder sobre a materialização dos documentos que regem a educação infantil. O sentimento percebido acerca disso foi de medo e insegurança, pois muitas das entrevistadas demonstraram não conhecer as legislações que regem a Educação Infantil.

Essa falta de conhecimento nos leva à discussão de que os documentos que norteiam a educação, como as diretrizes curriculares e os parâmetros nacionais, são fundamentais para orientar o trabalho pedagógico nas instituições de ensino. No entanto, sua mera existência ou o simples conhecimento de seu conteúdo não garantem um trabalho de qualidade realizado pelas professoras no CMEI. Para que a criança seja efetivamente reconhecida como um sujeito de direitos em sua integralidade, é necessário que as educadoras transcendam a aplicação literal desses documentos, incorporando práticas pedagógicas que considerem as especificidades, necessidades e potencialidades de cada criança. Esse reconhecimento exige um compromisso ético e uma sensibilidade profissional que vai além das normativas, envolvendo uma atuação reflexiva, afetiva e contextualizada, capaz de promover um ambiente educativo inclusivo e respeitoso para todas as crianças.

Mesmo com todas as problemáticas apresentadas, percebemos que as entrevistadas reconhecem a instituição pesquisada como um local que busca efetivar os direitos das crianças pequenas. Ainda com todo o medo de errar ou até de não conseguir responder, as participantes conseguiram expor de forma resumida como os documentos se efetivam na instituição. Já o participante da equipe gestora (G2), com muita eloquência e domínio do assunto, trouxe que a instituição busca todos os dias garantir que o direito das crianças sejam efetivados através do cumprimento dos documentos regulatórios. Em todas as falas, foi possível identificar que a instituição busca a efetivação dos direitos das crianças. No subtema subsequente, serão apresentados os direitos das crianças que foram conquistados ao longo dos anos e que marcaram o trabalho docente e o entendimento da sociedade acerca da infância.

### **2.3 Trajetória da Educação Infantil – A Criança como Sujeito de Direitos**

Diante deste contexto histórico acerca das legislações e políticas públicas para a educação infantil, é preciso pensar, em específico, em todo o caminho percorrido a partir desses marcos legais para se reconhecer a criança como um sujeito de direitos.

Na história, a infância é uma das categorias geracionais mais recentes, uma vez que as crianças nem sempre foram reconhecidas como um grupo social com especificidades próprias, conforme já comentado anteriormente. Ao longo dos últimos séculos, surgiu a concepção de infância como uma fase distinta e separada da vida adulta. A separação e a distinção contribuíram para a valorização da proteção das crianças contra a exploração do trabalho e o abuso sexual, porém, por outro lado, também resultaram em um controle excessivo sobre elas (Barbosa, 2009).

A discussão sobre o reconhecimento da criança como sujeito de direitos foi amplamente debatida em 1980, no Brasil. Kramer (1994) afirma que isso se deu pela posição enfatizada em diversos documentos oficiais elaborados pelo MEC e pelo Conselho Federal de Educação (CFE), que enfatizavam o papel da pré-escola como responsável por corrigir atrasos de aprendizagem das crianças ou como uma forma de prevenir, antecipadamente, o fracasso escolar no ensino fundamental.

No entanto, é preciso reafirmar a concepção de criança como cidadã, como sujeito histórico, entendendo as populações infantis e os profissionais que atuam com as crianças na sua diversidade, na sua condição de sujeitos criadores de cultura, contestando a caracterização de crianças e adultos das camadas populares pela falta, pela carência, pela suposta privação (Kramer, 1995, p. 17).

Esse reconhecimento da criança como sujeito de direitos teve um grande impacto social no trabalho a ser realizado nas creches e no papel do professor. Essa mudança de concepção ficou marcada nas falas das participantes Rosinha e Dora, ao responderem a seguinte pergunta: “As legislações para a educação infantil foram importantes para reconhecer a criança como sujeito de direitos, que até então ela não era. Comente sobre”.

Há um tempo atrás, a creche, por exemplo, era um lugar que se despejava a criança e deixava lá, e o professor era apenas um cuidador, e não tinha nenhuma intencionalidade para se trabalhar, e muitas vezes essa criança sofria realmente abusos, gritaria por parte do adulto ali também, que realmente não educava essa criança (Rosinha, entrevistada).

É porque eu penso que antes de ter as leis, de ser formalizado, a criança, a instituição de ensino via a criança como objeto, isso era só um depósito de criança. Hoje a gente busca práticas para desenvolvimento da criança, do todo (Dora, entrevistada).

As falas das participantes nos ajudam a entender que, antes das legislações que reconheceram a criança como um sujeito de direitos, e da formação crítica que faltava na prática pedagógica, esta frequentemente carecia de compromisso e intencionalidade quanto ao bem-estar e ao desenvolvimento integral das crianças. Em muitos contextos históricos, as crianças eram vistas principalmente como mão de obra barata ou simplesmente como seres passivos a serem moldados de acordo com as conveniências sociais e culturais predominantes. Essa abordagem desprovida de compromisso com a promoção dos direitos infantis frequentemente resultava em práticas educativas autoritárias, desconsiderando as necessidades individuais e ignorando questões fundamentais como proteção, participação e respeito à dignidade da criança.

A colocação levantada pelas participantes também nos mostra a importância da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que tem como princípio a proteção integral dos direitos da criança e do adolescente, garantindo proteção e direitos específicos para estes sujeitos. O que foi colocado por Rosinha e Dora reafirma a importância do art. 5º e art. 100, no que se refere à concepção de infância e como ela deve ser vivida.

O art. 5º estabelece a proteção da criança em sua integralidade para que ela não sofra abusos ou quaisquer situações que firam sua integridade:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (Brasil, 1990).

Já o art. 100 foi de suma importância para reconhecer a criança como sujeito de direitos, enfatizando aquilo que já estava previsto na Constituição Federal brasileira. Essa reforçou a necessidade de proteção à infância, o direito de atendimento em creches e pré-escolas às crianças, “[...] da condição da criança e do adolescente como sujeito de direitos: crianças e adolescentes são titulares dos direitos previstos nesta e em outras leis, bem como na constituição federal” (Brasil, 1990).

Outros estudiosos, como Barbosa, Alves e Silveira (2017), nos alertam acerca dos desafios enfrentados na Educação Infantil, apresentando as mobilizações e lutas ao longo da história em prol de sua plena efetivação.

A exigência da formação dos professores em nível superior para atuarem na educação de crianças de zero até seis anos de idade, em creches e pré-escolas, somente foi estabelecida no final da década de 1990, com a aprovação da LDBEN Lei nº 9.394/1996. Concebida, a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988) como direito das crianças, a educação infantil é assumida na referida LDBEN (1996) como a primeira etapa da educação básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral daquelas, complementando a ação da família (Brasil, 1996). Longe de ser mera retórica, essa afirmativa representa conquistas que resultaram de longa história de estudos e pesquisas, de mobilização e de reivindicações coletivas, marcadas por tensionamentos no que diz respeito aos projetos sociopolíticos em disputa no Brasil.

Nesse sentido, compreendemos que, apesar de toda a movimentação em prol da Educação Infantil, ainda há uma luta para consolidá-la como um direito social pleno. A sua efetivação social, pedagógica e legal está em construção e enfrenta inúmeros desafios, incluindo a formação de professores. Essa formação está diretamente ligada ao campo de trabalho e à constituição de uma práxis educativa. Desse modo, a Pedagogia e a área da educação da infância têm se dedicado a refletir sobre essas e outras questões relevantes para definir a identidade sociopolítica e pedagógica da instituição de Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (Barbosa; Alves; Silveira, 2017).

Essa luta para reconhecer a criança como um sujeito de direitos tem como objetivo construir um processo educativo intencionalmente organizado, que promova o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos, reconhecendo sua subjetividade e suas necessidades em diferentes condições e contextos sócio-históricos (Barbosa; Alves; Silveira, 2017).

Com a criação da DCNEI de 2009, foi possível compreender a criança como sujeito de direitos que produz cultura e o currículo como um conjunto de práticas que articulam os

saberes e experiências das crianças ao conhecimento formal. Toda essa articulação tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança (Farias, 2020).

A BNCC, de 2017, também teve um papel importante, pois tem como princípio a formação integral da criança. Como ela reconhece que o desenvolvimento humano não é linear, reconhece a criança como um ser singular e diverso, composto de dimensões, “características essas que não marcam ambiguidades e polaridades, mas que se apresentam como uma visão global do ser humano” (Farias, 2020, p. 19).

Kramer (1994, p. 20) explica que, “para se ter a garantia de condições para a formação, é necessário considerar o currículo, a diversidade das populações infantis e dos profissionais que com elas atuam”.

Neste sentido, deve-se considerar a sobrecarga enfrentada pelas professoras da educação infantil é uma questão preocupante que merece atenção e ação imediata. Essas profissionais, frequentemente, são responsáveis por uma variedade de tarefas que vão além do ensino em si, incluindo cuidados físicos e emocionais das crianças, planejamento de atividades, comunicação com os pais, burocracia administrativa e, em muitos casos, a falta de recursos e apoio adequados. Esta sobrecarga resulta em uma jornada de trabalho extenuante que pode comprometer não só a qualidade do ensino oferecido, mas também a saúde física e mental das professoras. Além disso, a falta de reconhecimento e valorização desses profissionais contribui para a perpetuação dessa sobrecarga, criando um ciclo prejudicial que impacta negativamente não apenas as professoras, mas também o desenvolvimento e bem-estar das crianças. É imperativo que sejam criadas melhores condições de trabalho para as professoras da educação infantil, incluindo a redução da carga horária, o aumento do suporte administrativo e pedagógico, a disponibilidade de recursos adequados e a valorização do seu papel crucial na formação das futuras gerações.

Também deve-se garantir educação de qualidade para todas as crianças de 0 a 6 anos, considerando a heterogeneidade das populações infantis e dos adultos que com elas trabalham, exige decisão política e exige, também, condições que viabilizem produção de conhecimentos, concepção, implantação e avaliação de múltiplas estratégias curriculares para as creches e pré-escolas e para a formação - prévia e em serviço - de seus profissionais.

Para Barbosa (2009), as circunstâncias favoráveis e exitosas favorecem uma educação de qualidade, em que a criança não é vista apenas como um ser frágil, mas como alguém que pode tomar iniciativas para interagir com e no mundo, conquistando sua independência na simultaneidade em que vão gradualmente exercendo sua autonomia,

As crianças, nas suas diferenças e diversidades, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura. Porém, para tornarem-se sujeitos precisam se relacionar com outras crianças e adultos. Estar junto aos outros significa estabelecer relacionamentos e interações vinculados aos contextos sociais e culturais (Barbosa, 2009, p. 22-23).

Dessa forma, ao agir sobre o meio de acordo com suas capacidades e significados, a criança transforma continuamente suas capacidades e as significações que já foram elaboradas, abrindo-se para a construção de novos significados e, ao mesmo tempo, modificando sua forma de agir. Nesse processo, o desenvolvimento físico, socioafetivo, intelectual, moral e estético da criança são aspectos fundamentais (Oliveira, 1992).

No que se refere à forma como a criança é percebida, enquanto sujeito de direitos, a equipe gestora trouxe o que tem sido feito na instituição para a efetivação desse reconhecimento. O relato de G2 foi norteado pela seguinte pergunta: “As legislações para a educação infantil foram importantes para reconhecer a criança como sujeito de direitos, que até então ela não era. Comente sobre”.

Pegar mesmo a realidade, reconhecer essa criança enquanto sujeito, entender que ela tem uma história de vida, entender que ela tem voz, que ela tem interesses ali, né, e articular isso com o que a gente tem de conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, pegar o conhecimento científico e articular com o interesse dela para ampliar, então, o seu horizonte, né, o seu conhecimento, né, para que a criança possa se desenvolver. Utilizando sempre os eixo-norteadores desse trabalho pedagógico, que é as interações e as brincadeiras. Que é, mais uma vez, reconhecer que essa criança é um sujeito de direito, que ela tem o direito de viver a sua infância de forma segura, plena, que ela tem o direito de se desenvolver por meio da prática é... da prática mais importante para a infância, que é a brincadeira. Que é, através do brincar mesmo, ela conseguir, então, viver experiências que vão contribuir para o seu desenvolvimento (G2, entrevistado).

Para Bujes (2009), a forma como se deve perceber as crianças deve considerá-las como indivíduos ativos com o potencial de desenvolver cada vez mais habilidades para enfrentar os desafios do seu entorno, desde que lhes sejam proporcionadas oportunidades.

Diante de todos os fatores apresentados pelo participante G2 para a garantia de direitos, dentre eles, a criança necessita do cuidar e do educar porque são dois elementos essenciais e significativos para o crescimento e desenvolvimento infantil.

G1 apresentou o que tem sido feito pela instituição para que esse brincar, cuidar e educar sejam indissociáveis:

O brincar e o educar dentro da instituição, não pode estar uma de um lado e outra do outro. É tudo junto. Não adianta falar assim, - “agora você está brincando?” – “Agora você está educando?” Não. Quando você tá dando banho, você está brincando e educando. Porque você pode brincar, cantar uma música com a criança no banho, ensinar para ela a questão da higiene corporal (G1, entrevistada).

Os relatos do coordenador e da gestora acompanham o RCNEI, que apresenta o cuidar como ação que foca nas necessidades das crianças, podendo transmitir a qualidade daquilo que está sendo passado a elas. Isso é percebido a partir de observações, quando ouvidas e respeitadas. Também tem o dever de mediar o desenvolvimento das capacidades humanas, tendo como objetivo a preservação da vida. Para tanto, as atitudes precisam ter conhecimentos sobre o desenvolvimento biológico, intelectual e emocional das crianças (Brasil, 1998).

O RCNEI aborda os critérios para garantir o cuidado da criança:

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (Brasil, 1998, p. 25).

Sobre o educar, o RCNEI aponta a seguinte perspectiva:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal e de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (Brasil, 1998, p. 23).

Portanto, o cuidar e o educar estão interligados e são essenciais para desenvolver o trabalho pedagógico. Eles colaboram para o desenvolvimento integral da criança, para que esta consiga desenvolver a autonomia.

O brincar também é indissociável do cuidar e educar, pois, segundo o RCNEI:

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (Brasil, 1998, p.27).

Desse modo, a brincadeira permite que o professor tenha uma visão ampla acerca da subjetividade de cada criança. Isso porque os comportamentos que as crianças expressam enquanto brincam dizem muito sobre seus sentimentos, desejos e vontades, ajudando assim na percepção da realidade em que a criança está inserida.

Reconhecer a criança como sujeito de direitos é também compreender que estamos imersos em contextos culturais e históricos em constante evolução e que as crianças desempenham um papel ativo nessa transformação e, conseqüentemente, são influenciadas pelas experiências vividas nesse mundo altamente dinâmico. Portanto, é crucial compreendermos que as mudanças que ocorrem durante a infância têm uma importância significativa e algumas delas não se repetirão. Nesse sentido, Bujes (2009) defende veementemente o direito das crianças a uma infância plena, um direito que infelizmente tem sido negado a muitas delas.

No que se refere a direitos negados, há uma tentativa social de tornar o ambiente de aprendizagem da Educação Infantil em um espaço de escolarização. Compreender as fases do desenvolvimento da criança e respeitar esse processo também são uma forma de garantir o direito da criança.

Uma das professoras entrevistadas, ao ser questionada no Eixo 1, sobre “o contexto atual da educação brasileira e a formação continuada”, mostrou sua indignação ao tecer uma crítica sobre a pressão que a sociedade impõe ao professor que atua na Educação Infantil, exigindo que o processo formativo seja escolarizante:

Eu ando muito para baixo mesmo, chateada com a forma como está sendo conduzida a educação brasileira, principalmente na educação infantil, e que muitos lugares, algum lugar que eu trabalho hoje em dia, já está acontecendo isso, sabe, de colocar a educação infantil de lado e ter que trabalhar mais a alfabetização. Eu sei que precisa ter trabalhado a alfabetização, mas eu penso que a criança tem que viver a infância e tem que ter espaço para ela viver aquela infância. Então, eu penso que está um pouco desfasado, precisa ser melhorado, precisa estudar mais, as pessoas que estão lá na frente precisam entender realmente o que é a educação infantil e respeitar esse espaço (Rosinha, entrevistada).

A crítica levantada pela professora não é infundada, visto que a LDBEN, em seu art. 29, assegura que o foco da aprendizagem não é o “ensino”, mas o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Dessa forma, a Educação Infantil não deve ser compreendida como uma instituição escolarizante, uma vez que o direito do pleno desenvolvimento da criança pequena deve ser garantido, conforme preconiza a LDBEN (1996).

O atendimento à criança pequena surgiu com caráter assistencialista, pois tinha como objetivo atender às necessidades das mães que necessitavam se inserir no mercado de trabalho. Este atendimento esteve pautado pela concepção de infância baseada no cuidado e

na assistência. Mesmo com todo o histórico de assistencialismo relacionado à Educação Infantil, essa concepção baseada apenas no cuidado precisa ser rompida do imaginário social. Segundo Ostetto (2000, p. 38), “[...] o que caracteriza a assistência não é seu caráter ‘não educativo’, nem o trabalho com o cuidado das crianças, mas a forma ideológica de se pensá-la como favor e não como direito”.

Para que esta ideologia seja rompida, é necessário considerar que a Educação Infantil implica ter uma visão inseparável do indivíduo e do meio, da ordem e da desordem, do sujeito e do objeto, do professor e do educando, pois a criança é capaz de articular relações, conexões e interações. Para compreendê-la como sujeito de direitos, precisamos enxergá-la de forma relacional, em seus respectivos contextos.

A partir dos relatos dos participantes, vimos que os momentos de cuidados no ambiente escolar, como a alimentação, banho e brincadeiras, são algo que fica marcado na fala das pedagogas como uma educação que assegura o direito da criança. Mas, a partir da articulação teórica aqui apresentada, é indubitável a compreensão de que assegurar o direito da criança também é entendê-la como um ser que pensa, se expressa, se relaciona e opina. A criança não é um ser inferior ao adulto, visto que todas lutas em prol da educação infantil serviram para colocá-la em um patamar de igualdade, como sujeito de direitos, dentro de suas especificidades. A temática do capítulo subsequente traz a urgência no aprofundamento acerca da transdisciplinaridade e criatividade como uma abordagem de ensino, sobretudo na educação infantil. Também apresenta como se configuram as bases epistemológicas da criatividade e da complexidade.

### 3 A ESCOLA CRIATIVA E SUAS DIMENSÕES: CONSTRUTOS TEÓRICOS

A discussão em torno da complexidade nos leva à reflexão acerca do olhar do todo e não somente das partes. Este entendimento proposto por Edgar Morin, precursor dessa teoria, tem como objetivo reestruturar o sistema educacional contemporâneo, que ainda segue um modelo de pensamento em caixas. Diante da realidade educacional em pleno século XXI, Morin tece críticas aos modelos de pensamento, hoje ultrapassados, afirmando que não se pode abandonar o clássico, mas integrá-lo de forma mais ampla no ensino.

Para discutir as questões acerca da escola criativa, não há caminho possível senão o da reflexão sobre as múltiplas dimensões do saber, que levam ao rompimento da lógica cartesiana. Para a saída da atuação cartesiana, Morin propõe que a educação deve favorecer a aptidão da mente, em um processo de estímulos do uso da inteligência, em um exercício de curiosidade.

Diante desse contexto, este capítulo faz uma interlocução teórica a partir dos princípios da complexidade, transdisciplinaridade e criatividade para se compreender como são configurados os processos educativos estabelecidos pela Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC, que não se limitam apenas ao ensino do conteúdo, mas que dialogam entre as diferentes áreas do saber.

#### 3.1 A Teoria da Complexidade sob a ótica de Edgar Moran

Para Edgar Morin (2007), o termo "complexidade" refere-se a uma concepção de mundo que reconhece a interdependência e a interconexão entre os elementos que compõem um sistema. Essa perspectiva considera que os fenômenos não podem ser compreendidos isoladamente, mas aquilo que é tecido junto, que está entrelaçado.

Então, para compreendermos o pensamento complexo de Edgar Morin, devemos primeiro explicar os conceitos de ordem e desordem. O conceito de ordem vai além das ideias de estabilidade, rigidez, repetição e regularidade, unindo-se à ideia de interação e à exclusão recursiva da desordem, constituída por dois polos: um objetivo e outro subjetivo. O alvo é o polo da agitação, dispersão, colisão, irregularidade e instabilidade, em ruídos curtos e erros. O polo subjetivo é o polo da imprevisibilidade ou da relativa indeterminação (Estrada, 2009).

Sobre os conceitos de ordem e desordem, Morin considera não ser mais possível o paradoxo: de um lado, o segundo princípio da termodinâmica indicando que o universo tende à entropia geral, à desordem máxima, e de outro, neste mesmo universo, as coisas se organizando, se complexificando, se desenvolvendo. Conclui-se, assim, que a agitação, o encontro ao acaso, são necessários à organização do universo e que é desintegrando-se que o mundo se organiza – esta é uma ideia

tipicamente complexa por unir as duas noções, ordem e desordem. Um universo estritamente determinista seria apenas ordem, seria um universo sem inovação, sem criação. Mas um universo que fosse apenas desordem não conseguiria construir a organização, portanto seria incapaz de conservar a novidade e, por conseguinte, a evolução e o desenvolvimento (Estrada, 2009, p. 87).

Sendo assim, sabemos que Morin (2000) respeita diferentes compreensões, trabalhando e aceitando antagonismos, complexidades e contradições que, antes da desintegração, interagem e reorganizam o sistema. Em outras palavras, ele usa o conceito de ordem e desordem para explicar a relação de integração de diferentes saberes (circuito de nutrição recíproca), complementar (sociedade, associação, reciprocidade), competitiva (competição, rivalidade) e antagônica (parasitismo, roubo) (Estrada, 2009).

Para Suanno (2013), a complexidade requer uma abordagem transdisciplinar que integre diferentes áreas do conhecimento para compreender suas múltiplas dimensões e assim romper com a fragmentação do saber.

Morin (2000) propõe a ampliação da visão da educação para uma abordagem transdisciplinar por meio da adoção de práticas pedagógicas criativas que favoreçam a integração dos saberes em relações recíprocas entre as partes e o todo. Com o intuito de superar o ensino tradicional, fragmentado e sistematizado, Morin (2000) defende a necessidade de se abordar os “sete saberes fundamentais que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura”, cuja sistematização pode ser visualizada no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Os sete saberes necessários para a educação do futuro

| SABERES                                      | CONCEITO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>As cegueiras do conhecimento</i>          | A educação precisa enxergar os saberes humanos em suas várias esferas e proporcionar ao educando oportunidades de desenvolvimento cerebral e cultural com o intuito de não ser conduzido ao erro e à ilusão.                                                                                                                                 |
| <i>Princípios do conhecimento pertinente</i> | O ponto de partida é a problematização do conhecimento, portanto, deve-se partir do conhecimento universal para o local por meio da contextualização da realidade do educando. Sendo assim, o objetivo é conduzir o aluno para uma aprendizagem significativa, em vista de conectar o saber fragmentado com o “todo”.                        |
| <i>Condição humana</i>                       | Reitera-se que o ser humano não é fragmentado. Por essa razão, existe a necessidade de ser pensado na sua totalidade. Isso inclui os aspectos físicos, biológicos, culturais, sociais e históricos. Toda essa complexidade precisa se integrar simultaneamente com os conteúdos escolares sem que ocorra uma dissociação com suas vivências. |

Cont.

| SABERES                            | CONCEITO                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Identidade Terrena</i>          | É imperativo valorizar as origens do ser humano, considerando o conhecimento histórico da humanidade. Nesse sentido, dentro da pluralidade do saber, é fundamental reconhecer que o planeta está interligado, ainda que haja diferenças geográficas em diferentes escalas.                                      |
| <i>Enfrentamento de incertezas</i> | Nesse aspecto, é imprescindível ser resiliente. Assim sendo, desenvolver junto aos alunos o saber é também lidar com questões tidas como desafios, sendo que isso perpassa a capacidade de resolver dilemas com estrutura intelectual de forma crítica e construtiva.                                           |
| <i>Compreensão</i>                 | A compreensão do outro é um aspecto importante para evitar conflitos e problemas desnecessários. Respeitar o pensamento alheio é um dos princípios fundamentais dentro de uma sociedade democrática, sendo que o diálogo é o mentor desse processo complexo.                                                    |
| <i>Ética do gênero humano</i>      | Cabe ao processo de ensino, por intermédio dos educadores, estruturar uma educação que preze por direcionar o estudante ao entendimento dos aspectos humanitários, especialmente no discernimento daquilo que é ético. Esses são conceitos para a formação mais humana dos indivíduos que reflete no bem comum. |

Fonte: Morin (2000).

Para que seja possível a ligação entre disciplinas e o diálogo contínuo entre elas, é necessário um modelo de ensino que incorpore novas práticas pedagógicas. Além disso, faz-se necessário pensar na função social da escola e a forma como os educadores percebem a individualidade de cada educando, pois isso é essencial para promover um ensino que estimule a união dos saberes (Sopelsa; Trevisol; Mello, 2015).

Embora as teorias relacionadas à transdisciplinaridade e à complexidade tenham sido desenvolvidas separadamente, elas estão interligadas. Ao analisá-las separadamente, vemos que uma se torna essencial à outra, como um formulário preenchido. O pensamento complexo foi idealizado por Edgar Morin, enquanto o pensamento transdisciplinar foi formulado por Basarab Nicolescu (Santos, 2008).

As teorias da complexidade e da transdisciplinaridade tiveram início em razão do avanço sobre o conhecimento, bem como da incitação trazida pela globalidade ao século XXI. Ao serem usadas para fazer uma breve análise da sociedade em questão, averiguou-se

que os princípios que norteiam as duas teorias revelavam um déficit nas práticas educacionais, constatando-se assim que o sistema educacional estava e ainda hoje está defasado, necessitando de uma reestruturação, aliados ao modo de pensar na contemporaneidade. Sendo assim, as teorias da complexidade e da transdisciplinaridade propõem a religação dos saberes fragmentados, que oferece interpretação de superação do método de atomização (Santos, 2008).

Santos (2008, p. 72) coaduna com esse pensamento e levanta a seguinte questão:

Na prática do magistério, esse novo referencial representa mudança epistemológica e vem sugerindo reconceitualizações de categorias analíticas, de vez que, pelas orientações dicotômicas das dualidades, se valorizou somente uma das dimensões de tais dualidades: pela dicotomia inicial sujeito-objeto, houve a supervalorização da objetividade e da racionalidade, como também se seguiu a orientação de descontextualização, simplificação e redução quando o fenômeno é complexo, em detrimento da dimensão oposta, igualmente integrante dos fenômenos, que compreende a subjetividade, a emoção, a articulação dos saberes disciplinares e o contexto. Os princípios que fundamentam as organizações sociais, culturais, educacionais se apoiam, basicamente, na recomendação de Descartes (1973, p. 46), segundo a qual, quando um fenômeno é complexo, se deve “dividir cada uma das dificuldades [...] em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-la”.

Dessa forma, compreendemos que a complexidade abrange uma metodologia que vem a ser mais ampla e aberta, que vai muito além dos saberes que são ensinados por cada disciplina, mas dando ênfase também à cultura, ao sujeito, diante da realidade exposta e aos diferentes níveis da realidade que muda o comportamento dos sujeitos. Em suma, o pensamento complexo possibilitaria ao docente trabalhar o conteúdo sob vários olhares e contextos diferentes. Diante da realidade educacional em pleno século XXI, críticas aos modelos de pensamento, hoje ultrapassados, vêm sofrendo pareceres de diferentes filósofos. Morin é um deles, que julga que os modelos de pensamento e de ciências que estão impregnados na sociedade e no sistema educacional surgiram com base no pensamento de Descartes (Morin, 2007).

Portanto, Morin (2007) afirma que o pensamento complexo e transdisciplinar defende o ensino em escolas onde as grandes ideias estejam ligadas aos menores objetos de conhecimento. Enfatizou, então, que “não se trata de abandonar os princípios da ciência clássica, mas de integrá-los de forma mais ampla e rica” (Morin, 2007, p. 62).

Essa integração não se trata apenas de inverter o foco central do binário parte-todo, mas também de acrescentar o movimento de reconexão ao todo desmantelado, ao todo fragmentado. É ação em duas direções opostas: contexto e unidade simples (total e parcial), estabelecendo uma conexão dinâmica. Esse conceito se trata da visão holográfica (Silva, 2008).

Silva (2008, p. 74) explica que, na visão holográfica:

[...] as partes só podem ser compreendidas a partir de suas inter-relações com a dinâmica do todo, ressaltando-se a multiplicidade de elementos interagentes que, na medida da sua integração, revela a existência de diversos níveis da realidade, abrindo a possibilidade de novas visões sobre a mesma realidade. Assim, a representação de conhecimento como uma árvore, consagrada por Descartes e ainda hoje utilizada, torna-se inadequada por sua separação em ramos e pelas hierarquizações estanques que a imagem sugere.

Assim, o que Morin propõe é o conhecimento em forma de rizomas, que são propostos como representações de conhecimentos relevantes, uma rede de conexões inter-relacionadas. Diante da nova metáfora do conhecimento em rede, representado por uma raiz, uma raiz (interconectada), nossas atitudes docentes e conceituais parecem fragmentadas e desconectadas. Então, o contexto relacional deve ser entre o todo e as partes. Uma vez percebida a relação entre o todo e as partes, o significado do conhecimento para a vida será revelado: é o elo perdido (Silva, 2008).

No entanto, o problema da complexidade não é uma questão de completude, mas uma questão de conhecimento incompleto. Em um certo sentido, o pensamento complexo tenta levar em conta o que exclui, excluir o pensamento truncado que chamo de simplificação, e assim não luta contra o incompleto, que resiste à mutilação. Por exemplo, se tentarmos pensar no fato de sermos seres físicos, biológicos, sociais, culturais, psicológicos e espirituais, torna-se claro que a complexidade reside em tentar conceber a articulação, a identidade e a diferença (Salles; Matos, 2017).

Entre todos estes aspectos, o pensamento simplificador separa estes diferentes aspectos ou os unifica através de uma redução de poda. Então, nesse sentido, fica claro que a ambição da complexidade é dar conta das articulações destruídas pelas fronteiras entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. Na verdade, o desejo de complexidade tende ao conhecimento multidimensional. Assim, a questão não é fornecer todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar seus diferentes aspectos (Sales; Matos, 2017).

Portanto, podemos afirmar que o essencial na teoria da complexidade é o entendimento de que o todo necessita das partes, assim como as partes necessitam do todo para que ocorra uma efetivação de ambas. Isso não se trata de desvalorizar o avanço do pensamento disciplinar, mas não o considerar como a única via de desenvolvimento. O contrário também é verdadeiro, que não se pode constatar um pensamento amplo se não se

considerar que ele é composto de vários elementos. É necessário, pois, encontrar formas de aproximar, conectar e interligar estes saberes, compondo um fluxo que caminhe entre, no meio e além das próprias áreas de conhecimento (Salles; Matos, 2017).

Logo, compreendemos que a complexidade é, ao mesmo tempo, a possibilidade de ampliar o pensamento sobre o mundo e a vida. Ela é o estudo que se desdobra para romper com o pensamento simplificador e fragmentado que marca a educação clássica. Edgar Morin tem contribuído de forma significativa para as áreas do conhecimento, tendo como princípio o pensamento que busca ligar saberes que, por muito tempo, vêm sendo tratados em lacunas, em fragmentos.

### **3.2 Transdisciplinaridade**

Inicialmente, ressaltamos que, para alguns especialistas no assunto, as Ciências, hoje chamadas de humanas e/ou ciências, têm como pressuposto o conhecimento transdisciplinar desde o século XII. Porém, com o nascimento e o estabelecimento dos princípios da ciência clássica, a ciência e a revolução industrial, e ainda com a organização do pensamento científico moderno, formou-se um conceito de ciência baseado na natureza setorial do conhecimento, na especialização de campos específicos e na fragmentação do conhecimento (Martinazzo, 2020).

Nicolescu (1999) aponta que, com o crescimento civilizatório da contemporaneidade, é imprescindível que a fragmentação do saber seja rompida:

O crescimento sem precedente dos conhecimentos em nossa época torna legítima a questão da adaptação das mentalidades a estes saberes. O desafio é grande, pois a expansão contínua da civilização de tipo ocidental por todo o planeta torna sua queda equivalente a um incêndio planetário sem termo de comparação com as duas primeiras guerras mundiais (Nicolescu, 1999, p. 14).

Morin (2007) aponta que é necessária a construção de um modo de pensamento que compreenda a insuficiência dessa redução do saber, no qual o pensamento complexo se apresenta como uma via que exprime as ideias do uno e múltiplo presentes no todo, sendo a educação um dos caminhos possíveis capazes de promover essa reflexão.

O crescimento sem precedente dos conhecimentos em nossa época torna legítima a questão da adaptação das mentalidades a esses saberes. O desafio é grande, pois a expansão contínua da civilização de tipo ocidental por todo o planeta torna sua queda equivalente a um incêndio planetário sem termo de comparação com as duas primeiras guerras mundiais.

Petraglia (2008) aborda a importância de todas as linguagens educacionais estarem em sintonia com a educação formal para que haja uma reforma do pensamento.

Incentivar o direito à cidadania e os deveres de cidadão é função de toda organização de aprendizagem e de todas as linguagens educacionais, quer sejam artísticas, míticas, racionais ou empíricas. Esse é papel de uma educação complexa, ética e solidária, que leva em consideração a urgência de uma reforma de pensamento para a religação dos saberes e para a religação da cultura científica à cultura humanística. (Petraglia, 2008, p. 20).

De acordo com a autora, a escola tem como objetivo promover a religação dos saberes, de modo a permitir que os educandos se desenvolvam de forma integral e se tornem cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Segundo Ribeiro (2011), a abordagem transdisciplinar é uma prática do pensamento complexo que permite entender o ser humano em sua totalidade, considerando as esferas sociais, culturais e políticas.

Diante disso, compreendemos que a transdisciplinaridade vai além do conhecimento fragmentado, propondo a saída da atuação cartesiana que coloca o saber em caixas. Para Morin (2000), a educação deve favorecer a aptidão natural da mente, estimulando o uso total da inteligência e favorecendo o exercício da curiosidade. A maioria das ciências até meados do século XX seguia o princípio da redução, limitando o conhecimento do todo ao conhecimento das partes “como se a organização do todo não produzisse qualidades ou prioridades novas em relação às partes consideradas isoladamente” (Morin, 2000, p. 42).

Morin (2000) ainda reitera que a inteligência compartimentada e reducionista fraciona os problemas, separa o que está unido, tornando unidimensional o que é multidimensional. Essa inteligência cega destrói as possibilidades de compreensão e reflexão, reduzindo as possibilidades de julgamento corretivo. Dessa forma, esse reducionismo da inteligência, trazido por Morin (2000), faz-nos refletir acerca da atuação do pedagogo/a frente à sala de aula.

Diante desse contexto, sob o olhar da complexidade/transdisciplinaridade, fazem-se necessárias práticas pedagógicas humanizadoras, que não se limitem apenas ao ensino do conteúdo. Para tal, é importante pensarmos na transdisciplinaridade, teoria do conhecimento que está ligada à compreensão de processos e ao diálogo entre as diferentes áreas do saber. Mello, Barros e Sommerman (2002, p. 9-10) afirmam que:

A Transdisciplinaridade é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multireferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. Ela implica numa postura

sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo. Implica, também, em aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros. A transdisciplinaridade transforma nosso olhar sobre o individual, o cultural e o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre as culturas do presente e do passado, do Ocidente e do Oriente, buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade.

Nesse sentido, pensar a transdisciplinaridade repercute diretamente na forma como o docente enxerga o individual, o cultural e o social de cada sujeito. Para compreender melhor o que engloba este conceito, “etimologicamente, trans é o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas, remetendo também à ideia de transcendência [...]”. Esse transcender está para além das paredes da sala de aula. A transcendência da transdisciplinaridade traz sua própria contribuição integradora (Mello; Barros; Sommerman, 2002, p.10).

Mello, Barros e Sommerman (2002) explicam que a abordagem complexa e transdisciplinar torna-se uma importante articulação dentro do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos horizontes em que o educador seja capaz de potencializar a criatividade em suas práticas pedagógicas para formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Ainda nessa perspectiva, Lobo e Suanno (2017), ao explicarem sobre a importância de o educador pensar em práticas pedagógicas que abordem a transdisciplinaridade no ambiente de estudo, apontam que:

Um processo de ensino aprendizagem que tem por finalidade a compreensão da realidade e aumento do nível de percepção do aluno, abraça conhecimentos científicos e vivenciais, os articula, quebrando a fragmentação, está entre e além das disciplinas, gerando um novo saber, contextualizado (Lobo; Suanno, 2017, p. 366).

Segundo os autores, adotar práticas transdisciplinares na sala de aula implica romper paradigmas, ultrapassar os limites dos conteúdos curriculares, transpor as fronteiras físicas da escola. Então, a fim de promoverem uma aprendizagem significativa, os educadores precisam superar as barreiras que limitam esse processo. Para isso, é fundamental valorizar múltiplas abordagens que estimulem a criatividade e buscar maneiras de conectar as diversas áreas do conhecimento com a experiência dos educandos.

Martinazzo (2020) apresenta a transdisciplinaridade dividida em três pilares. O primeiro pilar da transdisciplinaridade diz que a realidade consiste em muitos níveis diferentes, como o nível físico e o nível virtual. Isso implica que devemos levar em conta as realidades fisiológicas

e culturais. O segundo pilar, cuja lógica inclui a terceira parte, manifesta-se numa compreensão transdisciplinar que está diretamente relacionada com a percepção dos diferentes níveis de realidade criados pela mecânica quântica e que permite transcender para além da lógica clássica do terceiro excluído. Por fim, o terceiro pilar oferece a noção de que os caminhos para uma compreensão do mundo cultural, biofísico e atual pressupõem uma percepção e uma compreensão baseadas nos princípios cognitivos da teoria da complexidade.

Santos (2008, p. 74) explica que a transdisciplinaridade rompe com a concepção absoluta dos saberes:

A transdisciplinaridade propõe-se a transcender a lógica clássica, a lógica do “sim” ou “não”, do “é” ou “não é”, segundo a qual não cabem definições como “mais ou menos” ou “aproximadamente”, expressões que ficam “entre linhas divisórias” e “além das linhas divisórias”, considerando-se que há um terceiro termo no qual “é” se une ao “não é” (*quanton*). E o que parecia contraditório em um nível da realidade, no outro, não é.

Sendo assim, o conhecimento transdisciplinar está ligado à dinâmica da diversidade de dimensões da realidade e é apoiado pelo próprio conhecimento disciplinar. Isso significa que a investigação transdisciplinar requer investigação especializada, mas deve ser orientada a partir da articulação de diferentes referências. Dessa forma, os conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não se opõem, mas se complementam (Santos, 2008).

Nicolescu (1999, p. 29) explica a lógica clássica da seguinte forma:

1. O axioma da identidade:  $A \text{ é } A$ ;
2. O axioma da não-contradição:  $A \text{ não é não-}A$ ;
3. O axioma do terceiro excluído: não há um termo  $T$ , que é, ao mesmo tempo,  $A$  e não- $A$ .

Através desses axiomas, a lógica clássica assume um único nível de realidade, uma vez que o axioma número 3 exclui a possibilidade de expressão explícita. Já a lógica quântica introduz inovações ao definir um terceiro termo. Quando declarado, o terceiro termo que o acompanha sempre leva a outro nível de realidade, diferente do nível anterior da lógica da não contradição, abrindo a possibilidade de uma nova visão da realidade (Nicolescu, 1999).

Assim, transdisciplinaridade significa romper com a lógica da não contradição, articulando opostos: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade (Idem). Ao articular esses pares binários, através da lógica do terceiro termo, a compreensão da realidade eleva-se a outro patamar, assumindo um significado mais global e permanecendo aberta a novos processos (Santos, 2008).

Diante do exposto, a partir de todo o apanhado teórico, entendemos que a lógica transdisciplinar tem uma postura que leva em conta os diferentes tipos de conhecimento sem cultivar preconceitos e hierarquização em relação aos saberes. A sobrevalorização da área das Ciências Exatas, em detrimento das Ciências Humanas e outros tipos de conhecimento, é algo que a teoria complexa e transdisciplinar não admite. A abordagem complexa e transdisciplinar ainda representa um desafio, mas, igualmente, pode significar um grande avanço em relação ao processo de conhecimento com reflexos na ação de ensinar e aprender e, por consequência, no processo educacional.

Na sequência, serão abordados a infância e seus desdobramentos ao longo da história. Para discorrer sobre o assunto, foram utilizados excertos das entrevistas realizadas com as docentes e a equipe gestora da instituição elencada.

### 3.3 Criatividade

Quando um conceito é usado com muita frequência, ele assume novos significados, mas, ao mesmo tempo, pode perder o seu significado original. Os conceitos de inovação e criatividade são conceitos que são utilizados o tempo todo para se referir ao ato de criar com sucesso ou ao encontrar dificuldades para ser criativo. Nessas situações, as pessoas costumam dizer: “Não sou mais criativo”. Também se costuma dizer que artista é alguém inovador e criativo. Mas, afinal, o que exatamente são inovação e criatividade?

A palavra inovação vem sendo cada vez mais utilizada e, em geral, carregada de sentido positivo, o que faz com que se torne um termo em disputa. No mundo da produção industrial, a inovação é comumente associada a ferramentas, procedimentos e produtos. A competição capitalista leva as empresas a uma corrida para a apresentação do produto mais inovador para o mercado, aquele que oferece novos recursos para demandas muitas vezes ainda nem existentes (Cavallo *et al.*, 2016, p. 145).

Diferente do conceito capitalista sobre inovação, no campo cognitivo, inovação relaciona-se diretamente com criatividade que é a capacidade de a mente inferir significados inusitados a partir de informações aparentemente banais. Produzir respostas divergentes e criativas é o mesmo que olhar a realidade convencional com uma ótica insólita, gerar, em suma, hipóteses, cenários e soluções diferentes de maneira quase casual, mesmo fora de uma lógica estruturada (Cavallo *et al.*, 2016).

Torre (2012) define a criatividade como “um potencial (muito mais que uma aptidão) capaz de se transformar e, ao fazê-lo, deixa uma marca benéfica, útil, valiosa para os outros e para si mesmo”, uma abordagem revolucionária a partir do "sentipensar" a realidade em todas as suas dimensões educacionais, sociais e planetárias. Logo, a criatividade se desenvolve a partir de uma perspectiva que considera múltiplos pontos de vista e transcende a abordagem puramente cognitiva. Isso envolve uma visão complexa e transdisciplinar da realidade.

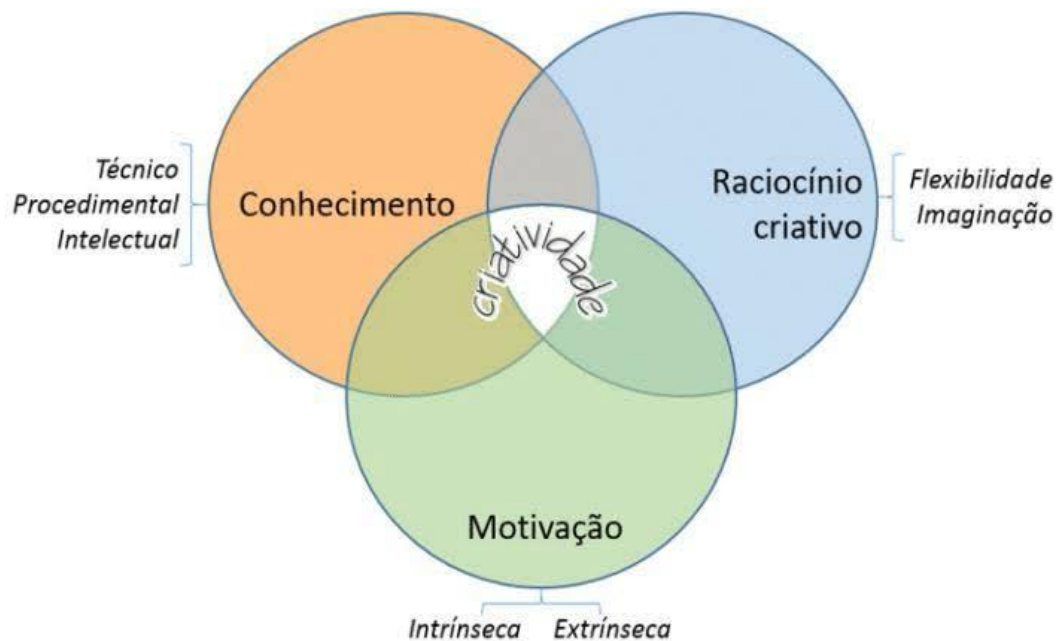
Para Tavares, Suanno e Silva (2021), a criatividade é “[...] como uma potencialidade passível de desenvolvimento, como algo que se aprende”. Assim, ela não é algo inato ao ser humano, pois é construída através de incentivos que possibilitam o despertar do saber.

Para Cavallo *et al.* (2016), educar as pessoas para agirem de forma criativa e inovadora requer proporcionar situações de aprendizagem que contribuam igualmente para o desenvolvimento de competências racionais e criativas. A primeira resposta está associada à capacidade de admirar a natureza, considerando que as intervenções criativas visam transformar as relações com os outros e evocar mudanças em quem as recebe. Então, para criar, é necessário ter uma capacidade aguçada de perceber o que conflita ao nosso redor, sem nos deixarmos influenciar a ponto de impedir a concepção. A observação ativa da natureza é, pois, fundamental para qualquer profissão (Cavallo *et al.*, 2016).

A despeito do senso comum sobre essa noção, a criatividade ultrapassa o campo das atividades artísticas. É um tipo de raciocínio que pode ser útil para qualquer profissão e para as mais diversas atividades econômicas e sociais. Há uma famosa passagem da vida de Pablo Picasso, em um estágio avançado de sua carreira, na qual ele afirma ter atingido um estágio de seu processo criativo que se assemelharia ao de uma criança. Em outras palavras, ele parece ter experimentado uma liberdade de expressão tal que se assemelharia ao que vivera em sua infância. É dessa época o seu pensamento famoso: “Toda criança é um artista. O problema é o como manter-se artista depois de crescido” (Cavallo *et al.*, 2016, p. 146).

Segundo Cavallo *et al.* (2018), a criatividade parte de um princípio básico: uma habilidade que pode ser desenvolvida a partir de um processo que pode ser gerenciado e pode ser estimulado. Para compreendermos a capacidade criativa de cada indivíduo, cabe apresentarmos a função de três variáveis: conhecimento, habilidades de pensamento criativo e motivação. A forma como essas variáveis se configuram estão esquematizadas na Figura 1, a seguir.

Figura 1- Elementos de criatividade



Fonte: Cavallo *et al.* (2018).

Compreendemos ainda que em cada ser humano há algo proveitoso, um acúmulo implícito, bem como um potencial criativo. Em vista disso, é verdade que em todo ser humano existe uma potencialidade para gerar ideias e ir além daquilo que foi aprendido. Essa liberdade do ser humano de expressar-se transcende as limitações que podem impedi-lo de ser criativo, pois, desde o século XIX, os autores eram unânimes em assegurar que todo ser humano é criativo em alguma forma e grau. Ademais, cada vez mais se exige do ser humano a criação de novas formas de lidar com situações adversas na busca de soluções de problemas, uma vez que ele pode apresentar pensamentos estratégicos e habilidades criativas (Morais; Pinho, 2017).

[...] todos podemos ser criativos porque podemos gerar ideias, sejam mais simples ou complexas; porém não devemos confundir criatividade com inovação, porque a inovação é a capacidade organizativa para transformar uma boa ideia em um produto, serviço ou processo, aos quais sempre deve se acrescentar o fator êxito, focalizado em função de cada cenário. (Rajadell, 2012, p. 108).

Embora o processo de criatividade e inovação seja diferente, ele está associado à obtenção de um produto significativamente positivo. Ou seja, a criatividade antecede a inovação, pois, quando surge uma ideia criativa, a inovação cumpre a função de transformá-la

em algo concreto e desejável para o processo educativo. Criatividade e capacidade crítica aliadas no dia a dia são os fatores que fazem grande diferença para o surgimento de ações inovadoras. Considerando então a busca de soluções para os obstáculos educacionais cotidianos, o processo de inovação considera a própria criatividade como constitutiva e essencial (Souza; Pinho, 2016).

Nesse sentido, Moraes e Pinho (2017) explicam que, para se pensar a criatividade como uma decisão pessoal, é necessário que ela vá além do que se conhece e, acima de tudo, que mude a pessoa ou o que ela desenvolve. Partindo desta hipótese, a criatividade é uma forma de criar, dar vida ou sentido a algo novo, construir, crescer, desenvolver, sempre com um sentido construtivo relacionado aos valores mais determinados a serem aceitos pela sociedade.

Logo, a criatividade não é apenas um processo individual, mas também um processo social, que traz satisfação pessoal e aprovação à comunidade a qual se dirige. Nesse contexto, podemos perceber a importância de criarmos alternativas e enfrentarmos os desafios da transformação pessoal e social, em que o processo dessas novas possibilidades traz consigo mudanças no cotidiano das pessoas, além de provocar um encontro humano profundamente consciente com o mundo e a vida (Moraes; Pinho, 2017).

Portanto, a criatividade abarca todas as esferas da atividade humana, o que implica mudanças significativas no aprender, no fazer e em resolver demais problemas do dia a dia. Dessa forma, a criatividade é uma ação que está ligada ao humano e acontece a partir de nossas experiências.

Sendo assim, toda a discussão aqui apresentada nos leva a entender que, para que uma ação criativa ocorra, é necessário um ambiente favorável, que estimule a resolução de conflitos, criando condições para que isso se efetue. No que se refere à prática criativa, essa precisa ser pauta diária do trabalho a ser desenvolvido, pois todos os educandos possuem um potencial criativo a ser explorado. A prática criativa e demais questões que permeiam o ambiente educacional serão discutidas na próxima subseção.

### **3.4 Prática Criativa**

Para que uma aprendizagem criativa ocorra, é necessário levar em consideração vários elementos, tais como processos, ambientes, condições, problemas, mediações, diálogos e estudos

que estimulem e favoreçam o desenvolvimento da criatividade, incluindo o contexto escolar. Desse modo, é importante trabalharmos os sentidos e significados da criatividade nas práticas pedagógicas sob uma abordagem de pensamento complexo e transdisciplinar, a fim de possibilitar uma aprendizagem dinâmica que leve à construção de um conhecimento global, incentivando a criticidade e contribuindo para a formação de indivíduos autônomos, comprometidos com a resolução de conflitos e o respeito à diversidade (Tavares; Suanno; Silva, 2021).

Para Suanno (2021, p. 88), as práticas criativas são desenvolvidas a partir do momento em que os professores/as buscam:

[...] maneiras e estratégias de relacionar tantos conteúdos e elaborá-los de maneira que os alunos possam acessá-los contextualmente em suas realidades, na realidade local e global vivida por cada um e por todos, construindo sentidos e significados aos conteúdos apresentados pelo professor e sentidos por cada aluno em sala de aula. Defender a prática pedagógica criativa, desta maneira, não significa o desenvolvimento de comportamentos mirabolantes, porém de estabelecer enfrentamentos às realidades adversas de maneira que possam ser vencidas, cada escola ao seu jeito.

Diante do que foi exposto por Suanno (2021), a criatividade nas práticas pedagógicas possibilita aos alunos uma aprendizagem contextualizada ao ambiente em que vivem. Para transformar a sala de aula em um espaço de interação humana, é necessário considerarmos a realidade dos estudantes, estimulando o diálogo, a reflexão crítica e a resolução de conflitos diretamente relacionados aos conteúdos abordados, a fim de se promover uma aprendizagem significativa.

Assim, desenvolver práticas criativas no ambiente escolar permite aos educandos uma importante articulação dentro do processo de ensino-aprendizagem, no qual os conteúdos são conectados com suas vivências, repletos de sentidos e criticidade, aliados à liberdade de pensamento para formar cidadãos autônomos, conscientes e que saibam se relacionar com o meio social no qual estão inseridos, superando, dessa forma, as práticas tradicionais de ensino, caracterizadas pela transmissão do saber e associadas ao acúmulo de conteúdo (Suanno, 2014).

Moraes (2008, p. 256) coaduna com o pensamento de Suanno (2014) ao apontar as seguintes ações que devem ser realizadas para se ter uma prática pedagógica criativa:

[...] deve criar espaços propícios, presenciais ou virtuais, para que seus alunos possam desenvolver ações e reflexões significativas e relevantes, cultivar espaços acolhedores, amigáveis, amorosos, criativos, e não competitivos, onde se priorize e valorize o fazer em contínuo diálogo com o ser, assim expandindo a sua consciência

de desenvolver os seus talentos, aprimorar seus princípios éticos e transcender a outros níveis de realidade, que facilitem o desenvolvimento de sua percepção, de sua evolução e de sua própria humanidade.

Esse caminho traçado pela autora tem como objetivo estimular e promover a aprendizagem a partir de um olhar transdisciplinar. Para tal, é necessário organizarmos ambientes que incentivem o pensamento criativo, a sensibilidade e a solidariedade. Sendo assim, planejar novas metodologias e novos contextos para que haja a possibilidade de efetivação do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos consiste em explorar diversas maneiras de ser, conhecer e viver.

Para Cavallo *et al.* (2016), as tentativas de se promover uma prática criativa e inovadora no ensino básico podem ajudar a centrar os objetivos educativos no desenvolvimento infantil, a partir de uma perspectiva mais holística. A educação não deve limitar-se à recolha de informações verificadas por testes cronometrados, padronizados, mas sim ao desenvolvimento integral de todas as capacidades da criança. Os métodos baseados em ambientes de aprendizagem concentram-se mais na discussão de como usar tais ambientes, mas é comum ignorar questões importantes como: o que existe nesses ambientes? Assim, ignoram-se discussões sobre o conteúdo em si e os aspectos sociais, ou seja, com quem aprender nesse ambiente.

Segundo Souza e Pinho (2016), para que uma prática criativa ocorra, é necessário que haja uma superação da normalidade, buscando uma vivência aberta, sensível e reflexiva. Isso consiste numa visão de mundo singular que reflita a sua realidade, percebendo o outro a partir de suas vivências e conhecimentos adquiridos.

O que vem ocorrendo nas escolas é um processo pedagógico centrado em competição, exclusão e fragmentação do saber, o que tem gerado uma limitação de conhecimentos historicamente acumulados. Porém, o sentido de criatividade aqui abordado é pelo paradigma ecossistêmico, que, para Pereira Filho e Alves (2021), representa as trocas entre o sujeito e o objeto, priorizando as interações, a inclusão e o ensino voltado para aplicabilidade na vida dos sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizagem.

Portanto, para que uma prática criativa ocorra, existem alguns pontos cruciais que não devem ser ignorados, os quais serão apresentados no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Caracterização das Práticas Pedagógicas

| <b>PRÁTICAS CRIATIVAS</b>                                                                  | <b>PRÁTICAS NÃO CRIATIVAS</b>                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Distinção clara entre sujeitos com estatutos diferentes;                                   | Influência unilateral na relação professor-aluno;                                     |
| Seleção e sequência de conhecimento, competências e atividades controladas pelo professor; | Ensino como uma mera transmissão de procedimentos metodológicos;                      |
| Tempo de aquisição controlado pelos alunos;                                                | Docente como detentor do conhecimento;                                                |
| Explicitação clara do texto legítimo a ser adquirido no contexto da sala de aula;          | Aluno como sujeito passivo;                                                           |
| Relações abertas de comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno;                       | Inadequação do conhecimento elaborado e os conhecimentos aplicados na vida cotidiana; |
| Inter-relação entre os diversos conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos;             | Forte relação de hierarquia entre professor-aluno;                                    |
| Embatimento das fronteiras entre os espaços professor-aluno e aluno-aluno.                 | Desconsideração da realidade sociocultural vivenciada pelo discente.                  |

Fonte: Moraes e Neves (2009 *apud* Silva, 2022).

Diante do exposto, observamos que as práticas criativas ocorrem num processo de aprendizagem que considera as demandas da atualidade. Além disso, busca uma educação que valoriza as potencialidades humanas com o objetivo de uma educação cidadã, planetária, que se interessa por questões humanas e sociais.

Segundo Pereira Filho e Alves (2021), a perspectiva planetária está ligada aos valores humanos, à paz e ao meio ambiente. O seu objetivo é encorajar as pessoas a compreenderem diferentes aspectos do mundo atual e futuro e a participarem efetivamente da diversidade e dos desafios inerentes à adoção de um sistema complexo de abordagem à realidade. A educação planetária desenvolve crenças em sujeitos que permanecem fiéis aos valores humanos reconhecidos pela civilização, como confiança, responsabilidade, justiça, reputação, amizade, solidariedade, igualdade e justiça.

Nessa assertiva, Suanno (2021, p. 88) aponta que esta educação planetária leva a uma prática pedagógica que prioriza as seguintes questões:

As práticas educacionais precisam ter como objetivos, além de socializar conhecimentos, promover a interação de alunos de diferentes idades, com classes sociais e integrando natureza, indivíduo e sociedade. Enquanto educadores, temos o compromisso e a responsabilidade de que nossas práticas pedagógicas sejam voltadas para a justiça social, com claro objetivo de contribuir na construção da paz, da dignidade humana que tem na justiça social, também, seus objetivos.

Portanto, uma educação criativa compreende que o processo de ensino e aprendizagem deve valorizar conhecimentos relacionados ao desenvolvimento humano de valores, ética e justiça social. O desenvolvimento humano, no sentido já mencionado, baseado na criatividade, possibilita a busca pela liberdade de escolha, por relações sociais adequadas à saúde e ao bem-estar físico e emocional, e pelo respeito às decisões.

Suanno (2021, p. 89) nos alerta que a escola que tem como objetivo o desenvolvimento de uma prática criativa que siga a cultura da religação:

A escola tem, então, o papel de realizar a cultura da religação, da reflexão, da sistematização, assim, não cabe somente apresentar esses conteúdos e lugares como existentes no mundo, isso é muito interessante, mas o papel da escola é ensinar, por meio da religação de saberes, os contextos ali vividos e sentidos, suas relações com o entorno local, regional, nacional e global, a responsabilidade de cada povo no contexto do mundo em que vivemos, além da beleza e peculiaridades que cada um deles tem enquanto produtora de conhecimentos específicos [...].

De acordo com o pensamento do autor, compreendemos que a escola não se resume a tratar de conhecimentos especificamente científicos, uma vez que todos os conhecimentos construídos pela humanidade e acumulados por milênios cabem no processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, o ensino que busca a relação entre áreas diversas e compreende que a aprendizagem de todos os saberes sejam acessíveis e igualmente importantes para a compreensão do mundo e das relações das pessoas com as outras amplia a capacidade dos alunos de perceberem suas realidades pessoais, sociais e globais. Ademais, faz com que esses sujeitos se tornem cidadãos que buscam soluções dos problemas de forma criativa para as demandas que se lhes surgirão no decorrer da vida (Suanno, 2021).

Com este argumento, esperamos legitimar o que de fato significa uma prática criativa e promover uma mudança nas abordagens metodológicas dos processos de ensino e aprendizagem que há muito estagnaram e limitaram a construção do conhecimento na educação tradicional.

Através dessa perspectiva inovadora aqui apresentada, vimos uma educação mais dinâmica, participativa e estimulante aos nossos alunos, incentivando a exploração ativa do conhecimento e a criatividade como motor da aprendizagem. Isso porque as práticas de ensino criativas representam a reestruturação e a adaptação das abordagens tradicionais de ensino, com o objetivo de torná-las mais flexíveis e diversificadas, utilizando diferentes espaços de ensino para além da sala de aula tradicional.

Além do mais, as práticas pedagógicas criativas estabelecem uma ligação direta entre a educação e a realidade quotidiana e amplificam o interesse dos educandos em se tornarem cidadãos preocupados com as exigências que rodeiam a humanidade, visando enfrentar problemas. Na sequência, explicamos de forma mais aprofundada o papel da escola criativa e seus princípios.

### 3.5 O papel da Escola Criativa

Para falarmos do papel da Escola Criativa, fizemos uma breve introdução sobre a Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, cuja criação ocorreu em Barcelona, durante o IV Fórum Internacional sobre Inovação e Criatividade: Adversidade e Escolas Criativas – INCREA, realizado nos dias 27 e 28 de junho de 2012. Nesse evento, a sua ata de criação foi assinada no intuito de conectar escolas e universidades e, assim, impulsionar o intercâmbio, a identificação de boas práticas, a troca de conhecimentos, práticas e experiências criativas e inovadoras desenvolvidas em escolas e com alunos. Coordenada pelo professor Saturnino de la Torre do Grupo de Investigação e Assessoramento Didático – GIAD, da Universidade de Barcelona – Espanha, a RIEC tem pesquisadores em países da União Europeia, América Latina e América do Norte (Medeiros; Ribeiro; Pinho, 2016).

As reflexões em torno do conceito de Escola Criativa, que levaram à criação da RIEC, decorreram do trabalho inicial realizado por Saturnino de la Torre e Marlene Zwierewicz, inspirado nas reflexões de Edgar Morin, Maria Cândido Moraes, Nicolescu Basarab, Gaston Pineau (Medeiros; Ribeiro; Pinho, 2016).

Nessa concepção, a RIEC vem se ampliando: no ano de 2014, na cidade de Goiânia-GO (Brasil) foi criada a *Rede Internacional de Escolas Criativas* – RIEC Brasil<sup>10</sup> (ZWIEREWICZ; TORRE; MAURA, 2016). Assim, cada vez mais tem crescido a Rede geral a partir de grupos de pesquisa. Instituições reconhecidas pela própria RIEC e RIEC Brasil como Escolas Criativas, e cada vez mais eventos e pesquisas voltadas para a temática têm se consolidado. Dentre eles, há realização de trabalhos ligados à Rede no Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE, na Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB, na “Universidade Federal de Tocantins - UFT, na Universidade Federal de Goiás (UFG), na Universidade Estadual de Goiás (UEG), na Universidade Católica de Brasília - UCB e em instituições de outros países, tais como a Universidade Ricardo Palma - URP (Lima - Peru)” (ZWIEREWICZ; TORRE, 2014, p. 45). Essas unidades educacionais são apenas algumas de várias outras que estão ligadas à Rede (Zwierewicz; Torre, 2014 *apud* Souza; Pinho, 2021, p. 147).

A RIEC Brasil tem se fortalecido constantemente com o desenvolvimento de pesquisas e formação-ação, além de palestras e produções científicas envolvendo as suas bases

epistemológicas. Da RIEC Brasil germinaram: RIEC Santa Catarina, RIEC FURB, RIEC Goiás e RIEC Tocantins. A Rede Internacional de Escolas Criativas busca não se fechar numa visão individualista e egoísta, mas valorizar as construções coletivas, desde a sua origem, o seu crescimento e a sua pluralidade. Ela preza pela consciência da realidade e percebe a necessidade de transformação daquele contexto, colocando em prática ações que podem ressignificar o cenário educativo e assim realizar investigações, fazendo com que tais ações e pesquisas sejam conhecidas para que novas plantações se iniciem (Souza; Pinho, 2021).

Para realizar inferências em cada dimensão da escola, a RIEC se ampara nas seguintes prerrogativas:

1º- criar uma consciência e uma cultura de mudança entre gestores escolares, para que promovam uma formação de professores com uma visão mais aberta e flexível sobre sua função formadora; 2º- contribuir para que essas escolas e instituições se sintam parte de uma comunidade mais ampla e possam compartilhar suas experiências, seus desafios e conquistas; e 3º- promover a formação dos professores por meio de seminários, cursos, reuniões, para que realmente se alcance uma mudança eficaz e generalizada dos modelos educacionais tradicionais (Souza; Pinho, 2021, p. 148).

Conforme aponta Suanno (2016), a escola precisa passar por uma ressignificação que atenda às demandas do século XXI, pois nosso sistema de ensino não tem mais espaço para um modelo de ensino que não leve em conta a individualidade de cada aluno no processo de construção do seu conhecimento. Precisa ainda entender que a única uniformidade que existe são as diferenças individuais entre nós. Então, o que nos é semelhante é a nossa diferença.

Suanno (2016), ao discutir o papel das escolas criativas, enfatiza que é necessária uma mudança de paradigma, que não sejam tarefas adicionais para as escolas, nem para os professores, mas sim uma mudança de referência, de postura, de atitude perante a convivência, permitindo-nos fazer a diferença na vida dos outros com quem interagimos, caminhando em direção à autonomia, à liberdade, ao respeito, acreditar em si mesmo, ser criativo e inovador, saber encontrar soluções para os diversos problemas que surgem em cada assunto.

Essa mudança de postura apresentada por Suanno (2016) faz total diferença na hora de lidar com as problemáticas apresentadas no ambiente escolar. Exemplo disso é o relato da participante Rosinha. Ao ser questionada sobre “como sua prática pedagógica valoriza a diversidade de culturas, crenças e diferenças pessoais”, ela trouxe a seguinte vivência:

Há dois anos atrás eu trabalhei a África na sala e nós fizemos um estudo sobre a bonequinha Abayomi, e cada criança construiu sua boneca Abayomi. Quando a criança chegou em casa com a bonequinha preta, o pai queimou a boneca e foi lá na escola e acabou comigo, falou que eu estava fazendo vodu com as crianças, e ficou

muito bravo comigo, e falou que eu não devia trabalhar aquilo. Eu percebi que é aí que eu tinha que trabalhar mesmo, que as crianças precisam entender as diferenças culturais e respeitar (Rosinha, entrevistada).

A postura da professora em permanecer firme e continuar levando a diversidade cultural em sala de aula desencadeou ações para uma mudança de paradigma em toda a instituição. Ao ser questionado sobre “como sua prática pedagógica valoriza a diversidade de culturas, crenças e diferenças pessoais”, o participante G2 trouxe o que a equipe gestora fez em relação à situação exposta por Rosinha:

Uma das ações foi o Momento de formações, de reflexões sobre a educação para as relações étnico-raciais para as servidoras, para então, a partir do ano que vem, a gente fazer essa tentativa de implementar uma política de educação para as relações étnico-raciais na instituição como um todo. Por que esse ano a gente pensou em trabalhar primeiro com as servidoras? Porque eu entendo que, para trabalhar determinada ação, eu preciso ter conhecimento sobre ela e eu entendo que educação para as relações étnico-raciais não é apenas trabalhar a diversidade no sentido de aceitação do cabelo, também são minhas relações com as famílias, a forma como eu trato a criança e a questão do racismo velado, que é sutil, que às vezes a gente faz sem perceber, então, para conseguir fazer reflexão sobre essas práticas, eu preciso de conhecimento teórico para isso. Por isso, a gente pensou em primeiro formar as servidoras e o ano que vem a gente começar a trabalhar isso com as crianças (G2, entrevistado).

A postura de ambos os participantes demonstra que uma escola, assim como qualquer outra instituição, órgão ou entidade social, não é senão as pessoas que a compõem. Suanno (2016) aponta que essa soma de potenciais das pessoas que trabalham na escola é o papel de uma escola criativa. Os profissionais que atuam na instituição conseguem ir além dos seus limites e do que se propõem, quando se aliam às potencialidades dos colegas que juntos trabalham e elaboram projetos, ações, intervenções pedagógicas para além do que fariam sozinhos. Essa postura faz com que toda a comunidade escolar, principalmente os alunos, construam aprendizagens transformadoras, que os levem a melhorar e a se superar todos os dias (Suanno, 2016).

Tavares, Suanno e Silva (2016) dão o exemplo de uma escola criativa numa percepção freiriana. Essa escola está pautada por uma educação popular, que deve ser pública e não elitista. Além disso, ela acolhe a todos/as independentemente de seus padrões culturais, seus valores e convicções. É um espaço onde a criança tenha a liberdade de aprender, criar, arriscar-se e perguntar sobre todo o tipo de assunto de acordo com a sua curiosidade.

Souza e Pinho (2021, p. 145) apontam características imprescindíveis que permeiam uma escola criativa:

Formar o aluno integralmente a partir da vida e para a vida. Reconhecer as potencialidades do ser humano, e sobretudo, estimulá-las ainda mais. Respeitar o currículo já existente, e não se resumir a ele mesmo, mas ampliá-lo nas perspectivas do contexto, da linguagem, do meio ambiente, da convivência, da cultura, dentre outros. Estimular novas formas de desenvolver as práticas pedagógicas mais interativas, dinâmicas e inovadoras, que envolvam o aluno como autônomo e protagonista de sua aprendizagem, possibilitem perceber o erro como meio de novas aprendizagens e, principalmente, avaliar dentro dessa visão de formar, reconhecer e estimular as potencialidades. Responder às demandas da sociedade aprendente e às convocações referentes a mudanças e melhoras no currículo, nas competências e nas motivações para inovações.

Uma escola criativa e inovadora vê o erro como parte do processo de aprendizagem, investe na formação de cada aluno, encarando-o como ser humano, pessoa em processo de construção de seu eu pessoal e social e de sua identidade. Um educando que estudou numa escola criativa terá a percepção crítica aguçada, compreendendo as relações globais, humanitárias e planetárias. Além disso, em consequência do ensino sobre o conteúdo da vida pela vida, esse estudante aprende a liderar discussões políticas, econômicas e culturais.

Uma escola criativa incentiva o engajamento e a participação em atividades sociais públicas, ajuda os alunos a compreender sua importância nos processos que influenciam a sociedade, mesmo que, de modo sutil, promova infinitamente o aprendizado mais profundo dos conteúdos disciplinares. Respeita, assim, os princípios da formação integral dos indivíduos, contribuindo para o seu modo natural transdisciplinar desde que nasceu, perdendo essa visão dicotômica da educação tradicional (Suanno, 2016).

Para compreendermos as diferenças de uma escola criativa, podemos observar um comparativo, no Quadro 7, entre o modelo tradicional e a proposta das escolas criativas.

Quadro 7 – Comparativo entre o modelo tradicional e a proposta da escola criativa

| Modelo educacional clássico                                                                                                                                         | Modelo educacional criativo                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O conteúdo e as habilidades se fundamentam na aprendizagem. Centram-se nas disciplinas, como ciências, línguas e história. Desvalorizam as habilidades para a vida. | Envolve os alunos em atividades de aprendizagem que os prepararão melhor para a vida.                                                                                                                                                                   |
| A mensuração de resultados ocorre por meio de notas e testes. O conhecimento é mensurável e pode ser comparado com outros grupos, o que prevalece é o número.       | Investe para que os alunos se destaquem nas áreas em que têm interesse, incentiva a desenvolver competências e qualidades que farão do mundo um lugar melhor. Prima por valores de convivência como tolerância, e por desenvolver um olhar mais humano. |

Cont.

| Modelo educacional clássico                                                                                                                                                                                                    | Modelo educacional criativo                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Currículo rigoroso e uniforme comum para todos os alunos. Objetiva aumentar o nível para atender exigências acadêmicas. As atividades são únicas para todos, desconsiderando o potencial individual e o ritmo de aprendizagem. | Auxilia os alunos a se tornarem o que efetivamente são, elevando suas consciências para se posicionarem na vida com si mesmos, com os outros. Visa valores transpessoais.                                                 |
| Os resultados são comparativos entre estudantes, instituições e estados, países. A evolução do aprendente em relação a ele mesmo não é considerada. Homogeneização da subjetividade.                                           | Dá aos professores e alunos mais controle sobre seu ambiente de aprendizagem. Prima pela autonomia do professor na hora do planejamento e criações favoráveis. Cultiva a autonomia, a responsabilidade e a independência. |
| As alegações que classificam os sujeitos são discutidas por dados de pesquisa científica, que atestam o resultado bom e o ruim, a partir do global, abortando que cada sujeito é um universo possível de aprender.             | A abordagem volta-se ao desenvolvimento humano para o aumento da motivação e do entusiasmo.                                                                                                                               |

Fonte: Pereira Filho e Alves (2021) - Adaptado de Torre e Pujol (2007).

Dessa forma, vemos que a escola criativa tem como princípio a transdisciplinaridade, buscando a superação da fragmentação do saber, da passividade e inércia entre os conhecimentos. Assim, dada a complexidade inerente à realidade humana, a transdisciplinaridade seria uma forma de reconectar o conhecimento com as dimensões da vida.

Segundo Tavares, Suanno e Silva (2016), para que uma escola seja um espaço criativo, a democracia deve ser ali realizada, constituindo espaços de participação livre, onde a espontaneidade permite uma pedagogia questionadora; ensinar e aprender com seriedade e compromisso e, ao mesmo tempo, que essa seriedade e compromisso não se tornem algo impositivo, mas que sejam caracterizados por um espaço afetivo. Além do conteúdo, há também de aprender a “pensar certo”, ou seja, pensar de uma forma que permita uma leitura crítica da realidade e encontrar formas de superar as imposições.

Desse modo, a escola como espaço criativo coloca o diálogo no centro das atividades educativas, considerando a linguagem como um elemento constitutivo da reflexão. Portanto, ela não coloca obstáculo na interação entre os pares. Tavares, Suanno e Silva (2016) explicam que, a partir da linguagem, tomamos consciência da capacidade de ler palavras e também de explicar os problemas que compõem o mundo.

Compreendemos, assim, que uma escola criativa tem uma perspectiva multidimensional, não dicotomizada, integral, que vê o educando como um ser religado ao mundo ao qual pertence, em contínua expansão de experiências e desenvolvimento constante do fluir de interações e compreensões.

Mas para que o paradigma tradicional seja rompido e ações criativas se tornem algo corriqueiro no cotidiano escolar, temos de adotar posturas semelhantes ao dos participantes Rosinha e G2, que tiveram uma intervenção pedagógica transformadora frente à problemática do racismo que surgiu na instituição.

A professora e a equipe gestora, ao se manterem firmes em propor uma formação étnico-racial, mesmo com a retaliação das famílias, mostraram que a instituição está engajada como parte e como todo, sendo gerada e geradora, inspirada e inspiradora, cativante e cativadora dos olhares e atenções, respeitada e respeitadora. Este é o papel da escola criativa, ser uno, mas múltiplo na sua existência.

O objetivo do capítulo que aborda a discussão sobre a prática criativa, o papel da escola criativa e seus elementos reside em explorar e analisar criticamente o potencial transformador da criatividade no contexto educacional. Nesse sentido, buscamos compreender como a promoção da criatividade pode enriquecer e revitalizar os processos de ensino e aprendizagem, estimulando a inovação, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Ademais, o capítulo visou investigar o papel fundamental da escola como um ambiente propício para o desenvolvimento da criatividade, destacando os elementos-chave que podem contribuir para a criação de uma cultura escolar que valorize e fomente a expressão criativa dos educandos.

## **4 O VIÉS DA CRIATIVIDADE A PARTIR DOS PROFESSORES E DA EQUIPE GESTORA - O QUE ESPERAMOS DO CMEI E DE SUAS PRÁTICAS CRIATIVAS?**

Após vermos o papel da Escola Criativa e seus desdobramentos, o presente capítulo compreende a valorização da criatividade como um elemento central na educação. Para refletir sobre isso, aborda a ferramenta VADECRIE, que reflete a necessidade de promover a inovação e o pensamento original a partir de indicadores que vão de 1 a 10.

Esta pesquisa utilizou as unidades de sentido: 1- Gestão criativa; 2 – Professor criativo; 3 – Cultura Inovadora, as quais possuem indicadores que descrevem o que cada item deve conter para identificar criatividade. Então, foram utilizadas as unidades de sentido e seus respectivos indicadores, a entrevista semiestruturada com os professores, coordenador e gestora para identificarmos os indícios de criatividade em suas práticas.

O VADECRIE é, pois, uma ferramenta de extrema importância para identificar criatividade nas instituições de ensino, analisando tanto sua intenção quanto a prática criativa. Por meio dos indicadores, relacionamos seus parâmetros para analisar se os professores e equipe gestora do CMEI demonstram semelhanças com as características delineadas por esse instrumento.

### **4.1 Perfil dos participantes da pesquisa**

Traçar o perfil dos participantes de uma pesquisa é fundamental para se garantir a relevância e a precisão dos resultados obtidos. Isso porque os professores são uma parte crucial do sistema educacional e suas características individuais, como formação acadêmica, experiência profissional, área de atuação e até mesmo características pessoais, podem influenciar significativamente suas opiniões, perspectivas e práticas pedagógicas.

Compreender essas nuances é essencial para se interpretar adequadamente os dados coletados e extrair informações valiosas que levem à compreensão de como se configuram as políticas educacionais, programas de desenvolvimento profissional e iniciativas de melhoria da qualidade de ensino. Além do mais, ao traçar o perfil dos participantes, podemos identificar tendências, padrões e disparidades que podem existir dentro da comunidade docente, o que permite uma abordagem mais precisa e direcionada.

Sendo assim, com base no que foi informado nas entrevistas, segue o Quadro 8 com o perfil dos participantes da pesquisa:

Quadro 8 - Perfil dos participantes da pesquisa

| “Nome”  | Idade | Estado civil | Filhos (as) | Formação acadêmica                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Experiência na docência (em anos) | Turma em 2023            | Situação Profissional |
|---------|-------|--------------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Ternura | 40    | Divorciada   | 02          | Graduação em Pedagogia: PUC GO, 2010. Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Tecnologia Aplicada na Educação – UFG. Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Neuropsicopedagogia clínica e institucional - UNIFAN                                                                                                                  | 9 anos                            | Berçário e Agrupamento I | Servidora efetiva 60h |
| Rosinha | 37    | Casada       | 03          | Graduação em Pedagogia – Faculdade Educacional da Lapa, Paraná, 2008. Pós-graduação: Psicopedagogia- Faculdade de Educação Equipe Darwin, Distrito Federal; Educação Infantil, Alfabetização e Letramento – Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC); Psicologia dos Processos Educativos – UFG.               | 18 anos                           | Agrupamento II           | Servidora efetiva 60h |
| Luli    | 41    | Solteira     | 01          | Graduação em Pedagogia: conclusão no 2º semestre de 2012, Faculdade Padrão. Pós-graduação em Psicopedagogia: Faculdade FABEC, conclusão 29/05/2015. Pós-graduação em Educação Infantil: Faculdade Campos Elíseos conclusão em 01/12/2017 Pós-graduação em Letramento: Faculdade Campos Elíseos, conclusão em 25/05/2017. | 11 anos                           | Agrupamento II           | Servidora efetiva 60h |
| Dora    | 37    | Solteira     | 02          | Graduação: Ano 2013 Faculdade Nossa Senhora Aparecida - FANAP.<br>Especialização: Ano 2018 FABEC - BRASIL.<br>Educação Inclusiva com Ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE).<br>Especialização: Ano 2019- FABEC – BRASIL.<br>Educação Infantil, Alfabetização e Letramento.                               | 10 anos                           | Agrupamento I            | Servidora efetiva 30h |
| Tulipa  | 40    | Casada       | Não         | Graduada em Pedagogia em 2012 pela Universidade Urbana, Vale da Paraíba.                                                                                                                                                                                                                                                 | 10 anos                           | Berçário                 | Servidora efetiva 30h |

Cont.

| “Nome” | Idade | Estado civil | Filhos (as) | Formação acadêmica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Experiência na docência (em anos) | Turma em 2023  | Situação Profissional |
|--------|-------|--------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|----------------|-----------------------|
| Maju   | 41    | Casada       | 01          | Graduação em Pedagogia: conclusão no 2º semestre de 2012<br>Faculdade Padrão<br>Pós-graduação em Psicopedagogia: Faculdade FABEC, conclusão 29/05/2015<br>Pós-graduação em Educação Infantil: Faculdade Campos Elíseos, conclusão em 01/12/2017<br>Pós-graduação em Letramento: Faculdade Campos Elíseos, conclusão em 25/05 de 2017<br>Todas <i>Lato Sensu</i>                                                                                     | 9 anos                            | Agrupamento II | Servidora efetiva 60h |
| G1     | 52    | Casada       | 01          | Graduação 2003 - Pedagogia UCG Goiás Especialização em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento – FABEC, 2006.<br>Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional – FABEC, 2009.<br>Mestrado em Ciências da Educação - Unama - Universidade do Amazonas 2019.<br>Doutorado em Ciências da Educação- FICS - Faculdade Interamericana de Ciências Sociais - em andamento, provável defesa de tese em março 2024.                        | 29 anos                           | Gestão         | Servidora efetiva 60h |
| G2     | 38    | Solteiro     | Não         | Bacharel em Biomedicina - UNIP 2014;<br>Complementação Pedagógica em Pedagogia - Faculdade Mauá, 2016;<br>Licenciatura em Pedagogia - IFG 2020;<br>Especialização em Ensino de Humanidades- IF Goiano, 2019<br>Especialização em Arte, Educação Intermediática Digital - EMAC/UFG 2019;<br>Especialização em Educação de Jovens e Adultos- IFRO 2023;<br>Especialização em Políticas Educacionais, Gestão Escolar e Trabalho Docente - FE/UFG 2023. | 8 anos                            | Gestão         | Servidor efetivo 60h  |

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ao traçarmos o perfil dos participantes, observamos que, dos 8 participantes, 7 são mulheres. Além disso, entre os 100 servidores modulados na instituição, apenas 1 é homem. Esse único homem está na função de coordenador pedagógico, longe do contato direto com as crianças. Isso mostra que ainda é predominante em Instituições de Educação Infantil a presença do feminino.

Os homens ainda estão lutando para conseguir esse espaço porque há a estigmatização de que o homem não deve ensinar para crianças pequenas, pois a visão de ensino na educação infantil ainda está muito ligada ao cuidado. A visão tradicional da educação infantil muitas vezes relega o ensino a um segundo plano, valorizando mais as tarefas de cuidado, como alimentação, higiene e conforto emocional, atribuídas culturalmente às mulheres. Essa mentalidade arraigada contribui para a percepção de que homens não são adequados para o ambiente escolar com crianças pequenas, alimentando estereótipos prejudiciais e limitadores de gênero. Enquanto a educação infantil continuar sendo associada predominantemente ao cuidado e à maternidade, os homens enfrentarão desafios significativos para serem reconhecidos e valorizados como educadores nesse contexto, mesmo quando demonstram competência e dedicação em seu trabalho pedagógico.

De acordo com Monteiro e Altmann (2014), a docência voltada para crianças pequenas exemplifica a segregação resultante da divisão sexual do trabalho, em que o trabalho realizado por mulheres está ligado à esfera reprodutiva e o dos homens, à esfera produtiva. O ensino de crianças pequenas é frequentemente vinculado ao contexto do trabalho doméstico e à esfera reprodutiva. Sendo assim, é naturalizado como um campo profissional principalmente feminino.

Na sua dissertação de mestrado, Ferreira (2023) revisita a história da educação infantil e destaca que, apesar de suas múltiplas origens, em diversas propostas educacionais, o cuidado e a educação estão intrinsecamente ligados à figura da mãe e ao contexto doméstico. O autor demonstra que a formação da profissão de educador de crianças pequenas sempre esteve intimamente ligada ao gênero feminino desde os seus primórdios.

Nesse contexto, Ferreira e Oliv (2019) destacam que, independentemente do gênero, os profissionais devem desempenhar suas funções com dedicação. Durante esse processo de construção social, o ambiente histórico e sociocultural do indivíduo em questão pode revelar o potencial do professor do sexo masculino em atuar como um educador qualificado para lidar com as demandas da educação infantil. Em algumas instituições, é perceptível que os cuidados pessoais das crianças se tornaram um momento delicado para esses professores, que,

em muitos casos, não têm permissão para acompanhar as crianças ao banheiro, uma responsabilidade frequentemente atribuída às educadoras do sexo feminino, reforçando assim uma divisão sexual do trabalho.

Além das problemáticas relacionadas à predominância do feminino, também se observa que, dos 8 participantes, apenas 1 tem pós-graduação *stricto sensu*. Os demais têm, na sua maioria, pós-graduação a nível *lato sensu* em instituições privadas, realizadas na modalidade EaD.

A predominância da formação dos participantes na modalidade EaD, pode apontar para uma qualidade de ensino duvidosa, uma vez que nem todas as instituições privadas que oferecem pós-graduações EaD possuem os recursos e a infraestrutura adequados para garantir um ensino de alto padrão. Isso pode resultar em uma experiência de aprendizado deficiente, que não atende às expectativas e necessidades dos professores em formação. Por fim, a sobrecarga de trabalho decorrente da tentativa de conciliar a pós-graduação com as responsabilidades profissionais e pessoais pode levar ao estresse e ao esgotamento, afetando negativamente o desempenho e a satisfação no trabalho docente.

Mesmo todos os participantes tendo de 8 a 29 anos de experiência na educação, sendo servidores efetivos da Prefeitura de Senador Canedo, eles ainda não conseguiram ingressar na pós-graduação *stricto sensu*. Isso mostra que os fatores que permeiam a formação desses profissionais vão ao encontro com uma carga horária excessiva, conforme indicada no Quadro 8. Na realização da entrevista, 6 dos 8 participantes sinalizaram que cumprem uma carga horária de 60 horas semanais.

Além do mais, alguns dos participantes se queixaram de que a Prefeitura não dá licença remunerada para que os professores tenham a oportunidade de ingressar em um mestrado/doutorado. Sendo assim, mesmo que eles tenham interesse em aprimorar sua formação, isso se muito difícil sem a licença remunerada e com a carga horária de trabalho exorbitante.

Essa realidade descrita não coincide com o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 67, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (Brasil, 1996).

Assim, a LDBEN estipula, em seu art. 67, a garantia de formação continuada aos profissionais da educação e remuneração para exercê-la. Essa lei também estipula que os sistemas educativos devem promover programas de formação e desenvolvimento de professores para melhorar continuamente a qualidade do ensino. Segundo a LDBEN nº 9.394, a formação continuada é necessária para o desenvolvimento profissional dos educadores e contribui significativamente para a promoção de métodos de ensino atualizados e mais eficazes, em consonância com as transformações nos setores educacional e social. Essa lei reforça a importância da atualização contínua e da qualificação docente para se garantir um ensino de qualidade no sistema educacional brasileiro.

No entanto, para se garantir uma formação contínua, é essencial fornecer os recursos financeiros correspondentes, sendo isso o que afirma o participante G2 ao dar sua opinião sobre “a importância da formação continuada”:

A formação continuada, ela é importante? ela é importante! extremamente importante! Porque nós enquanto educadores, enquanto professores, somos eternos pesquisadores. Então a gente precisa estar em constante processo educacional, adquirir novos conhecimentos, mas precisamos de segurança financeira para ingressar em um mestrado. Como sobreviveremos sem uma licença remunerada? Além disso, temos que exercer uma carga horária puxada para arcar com as contas, isso faz com que não tenhamos brechas para estudar e trabalhar ao mesmo tempo (G2, entrevistado).

Este é, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. Precisamos superar a contradição em que se proclamam os benefícios da educação e a sua importância crítica em uma sociedade classificada como "sociedade do conhecimento", enquanto as políticas predominantes buscam cortar custos e reduzir investimentos. Segundo Saviani (2009), é fundamental alinhar as decisões políticas com o discurso em vigor.

Diante dessa assertiva, compreendemos que a falta de investimento pode trazer inúmeras consequências. Como resultado, os cursos de formação de professores enfrentarão alunos com falta de motivação e determinação, o que terá um impacto negativo nos seus resultados de aprendizagem. Dessa forma, para se garantir uma formação consistente e condições de trabalho adequadas, ainda é necessário dispor dos recursos financeiros

necessários. Além disso, a instabilidade da profissão docente pode impedir que indivíduos talentosos e qualificados considerem a docência como uma opção de carreira viável.

## **4.2 Vadecrie**

Conforme mencionado anteriormente, o RIEC visa promover o intercâmbio de conhecimentos e criar ligações entre escolas e universidades. Essa iniciativa visa identificar e compartilhar boas práticas e experiências criativas e inovadoras desenvolvidas tanto por instituições quanto por estudantes. O objetivo é criar um ambiente colaborativo e enriquecedor no qual ideias e soluções inovadoras possam ser amplamente divulgadas e aplicadas, contribuindo assim para a melhoria contínua do processo educativo (Souza; Pinho, 2020).

Conforme comentado no capítulo anterior, a RIEC foi criada com o objetivo de proporcionar um contato enriquecedor com instituições que adotem concepções criativas e que estas impulsionem o pensamento complexo e transdisciplinar, através de suas ações criativas. Também o que se espera é que as demais instituições de ensino rompam com o modelo tradicional de ensino a partir de práticas criativas e inovadoras.

Sobre o processo investigativo desta pesquisa, queremos evidenciar que nós não temos a pretensão de analisar se a instituição investigada em todas as suas nuances é criativa. O cerne da pesquisa está nas práticas pedagógicas adotadas pelos docentes e equipe gestora, com o objetivo de compreender se elas são consideradas criativas ou não, assim como analisar as iniciativas criativas dos docentes para compreendermos seus impactos e desafios no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, buscamos investigar se há indícios de que a equipe gestora demonstra consciência do papel relevante da criatividade na educação através de sua liderança.

Nesse sentido, para atingir o que foi proposto, a utilização do VADECRIE insere-se nesse contexto para alcançar os objetivos traçados para este estudo. O VADECRIE serve como ferramenta de apoio e corroboração da análise e reflexão, proporcionando um panorama das práticas pedagógicas criativas existentes no ambiente estudado. Através dessa ferramenta, é possível compreender mais profundamente a situação atual e identificar aspectos relevantes que contribuem para o maior desenvolvimento e melhoria da educação na perspectiva da abordagem criativa. Abaixo, segue o quadro com os indicadores da RIEC que compõem o VADECRIE:

Quadro 9 - Indicadores RIEC

| Indicadores                                | Descrição de indicadores ou evidências                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 1-10 |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1. Gestão criativa                         | Equipe diretora demonstra consciência do papel relevante da criatividade na educação. Liderança comprometida e compartilhada, impulsiona e facilita os projetos inovadores e criativos. Pensa a escola ou centro educacional como uma organização viva capaz de gerar cultura própria, de crescer de dentro para fora. Promove a formação docente.                     |      |
| 2. Professores                             | Com espírito criativo, com atitude aberta, flexível, colaborativa, empreendedora, pensando a formação em termos de competências para a vida. Clima de colaboração entre a direção e a equipe docente. Aprende com os erros e utiliza estratégias criativas. Possui interesse e participa de programas de formação continuada.                                          |      |
| 3. Cultura inovadora                       | Desenvolve uma cultura inovadora e empreendedora que a caracteriza por seu dinamismo e variedade de projetos. Possui uma trajetória inovadora. Há coerência entre as atividades educativas e o projeto de escola, pertinência com o marco administrativo e as demandas comunitárias e sociais.                                                                         |      |
| 4. Criatividade como valor                 | A criatividade é considerada como conceito e valor explícito e é reconhecida no projeto educativo e curricular do centro educacional. Forma parte da filosofia da escola em suas diversas manifestações.                                                                                                                                                               |      |
| 5. Espírito propositivo                    | A equipe possui espírito criativo. Existe uma consciência e atitude em relação à direção e à equipe docente, respeitando a educação e a criatividade como transformação pessoal e social. Existe consenso a respeito da escola como célula social geradora de mudança para melhorar, desenvolvendo um espírito empreendedor e transformador nos docentes e estudantes. |      |
| 6. Visão transdisciplinar e transformadora | Irradia uma visão integradora da formação, relacionando o indivíduo à sociedade e à natureza. Preocupa-se com o desenvolvimento de uma educação desde a vida e para a vida. Integra pensamento, emoção e ação. Interessa-se por saberes que estão entre e além do conhecimento acadêmico e científico.                                                                 |      |
| 7. Currículo polivalente                   | Currículo ou programa de formação polivalente, aberto, flexível, adaptado, vivenciado, centrado em capacidades e metas mais do que em conteúdos acadêmicos. Trabalha os objetivos em termos de competências e metas e os conteúdos curriculares relacionados, ecologizados através de projetos, cenários, situações, simulações.                                       |      |

Cont.

| Indicadores                                    | Descrição de indicadores ou evidências                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 1-10 |
|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 8. Metodologia inovadora                       | Tanto a metodologia quanto as estratégias utilizadas são flexíveis, imaginativas, variadas, adaptadas a metas, dinâmicas, centradas nos discentes ou agentes. Procuram ser impactantes, implicativas, criativas e inovadoras. Fazem uso de recursos tecnológicos, humanos, analógicos, virtuais.                                                                                                                                                         |      |
| 9. Avaliação formadora e transformadora        | Utiliza um sistema de avaliação integral, filtrando todos os elementos organizativos e curriculares, de docentes, discentes e de potencial humano e materiais. Adota um enfoque formativo e transformador. Coerente com objetivos e metodologia, tem em conta as mudanças, avanços, qualidade e melhora, tanto nas aprendizagens quanto nos demais elementos. Vale-se de observação nos processos e utiliza uma variedade de instrumentos e estratégias. |      |
| 10. Valores humanos, sociais e meio-ambientais | Consciência e importância atribuída aos valores humanos e sociais, à pessoa em seu contexto, à inclusão dos menos favorecidos. Trabalham valores socioafetivos, meio-ambientais, de liberdade e convivência, de solidariedade e colaboração, dos direitos e deveres como cidadãos.                                                                                                                                                                       |      |

Fonte: VADECRIE (2012).

Na sequência, o Quadro 10 apresenta as avaliações numéricas de 1 a 10, que são os pesos atribuídos a cada indicador do quadro citado anteriormente e que são utilizados no questionário da pesquisa, em função do grau de presença ou ausência dos indicadores avaliados. Na tabulação dos dados, as instituições que alcançarem a nota seis já podem ser consideradas e reconhecidas como criativas (Torre, 2012).

Quadro 10 - Quadro de conceitos e notas

| Aparecimento do indicador                                         | Avaliação numérica |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Nunca ou quase nunca                                              | 1-2                |
| Às vezes. Ocasionalmente                                          | 3-4-5              |
| Várias vezes ou ocasiões que existem evidências dos indicadores   | 6-7-8              |
| Continuamente. Evidências claras de aparecimento dos indicadores. | 9-10               |

Fonte: VADECRIE (2012).

Nesta investigação, não utilizamos os conceitos e notas mencionados acima como análise dos dados. Em vez disso, optamos por adotar unidades de sentido que emergiram dos participantes da pesquisa (professoras, coordenador e gestora), obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas. Posteriormente, buscamos indícios de criatividade nas falas relatadas pelos participantes, focando nos indicadores especificados para esta pesquisa, que incluem os itens 1, 2, 3, conforme descrito no Quadro 10.

A escolha das unidades de sentido e seus respectivos indicadores é motivada pela crescente importância de se promover abordagens inovadoras na educação. Reconhecendo que a criatividade é um elemento essencial no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades do século XXI, buscamos entender como os professores podem ser agentes de mudança nesse contexto. Investigar práticas e estratégias que fomentem a criatividade dos educadores pode contribuir para uma educação mais dinâmica, relevante e adaptável às necessidades das crianças.

Ademais, compreender como a gestão escolar pode cultivar uma cultura organizacional que valorize a inovação e a criatividade é fundamental para compreendermos se o CMEI promove ambientes de aprendizagem estimulantes e propícios ao desenvolvimento integral das crianças. Portanto, a escolha pelas unidades de sentido: professor criativo, gestão criativa e cultura inovadora colabora para a compreensão dos possíveis indícios de prática criativa na instituição investigada.

Os demais levantamentos de dados foram orientados por todos os indicadores dos três parâmetros de análise desta pesquisa. A pesquisa se deu a partir de um olhar global, que buscou ultrapassar a subjetividade isolada de um todo, valorando os diferentes aspectos e os múltiplos olhares que propiciam a validação desta produção.

Diante do exposto, enfatizamos que o VADECRIE é uma ferramenta concebida para avaliar a criatividade nas instituições escolares, analisando tanto sua intenção quanto a prática criativa. Por meio dos indicadores, relacionamos seus parâmetros para analisar se os professores e a equipe gestora do CMEI em questão demonstram semelhanças com as características delineadas por esse instrumento. Importa ressaltar que o cerne deste estudo repousa não na instituição em si, mas sim na prática pedagógica dos docentes e no trabalho exercido pela equipe gestora.

Na sequência, apresentamos a interpretação das entrevistas realizadas com os professores, coordenador e gestora a partir das unidades de sentido 1, 2 e 3 do VADECRIE, a

fim de encontrarmos vestígios de criatividade na prática pedagógica dos participantes da pesquisa.

### 4.3 Categorias de análise

#### 4.3.1 Professor Criativo

Para investigarmos a categoria *Professor criativo*, foram verificadas se há vestígios de uma prática criativa nos relatos das professoras entrevistadas e se estabelecem relações com a emoção; com os problemas percebidos na realidade e se isso está conectado com sua prática pedagógica; com a perspectiva individual, social e planetária. Também foi observado, nas falas, se há indícios de transdisciplinaridade no trabalho exercido em sala de aula. Os indicadores que nortearam esta investigação encontram-se no Quadro 11, abaixo.

Quadro 11 - Indicadores - Professor Criativo

| <b>PROFESSOR CRIATIVO</b>                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. A emoção é um recurso da comunicação dentro de sua prática pedagógica.                  |
| 2. A prática pedagógica está conectada com a vida e os problemas percebidos na realidade.  |
| 3. A prática pedagógica valoriza a diversidade de culturas, crenças e diferenças pessoais. |
| 4. O trabalho que está sendo realizado em sala interliga os diversos saberes.              |

Fonte: adaptado pela autora a partir do documento VADECRIE (2023).

Para esta análise, levamos em consideração se os relatos das professoras coadunam com o que é apresentado nos indicadores do Quadro 11. Também, para comprovarmos se há vestígios de uma prática criativa no trabalho das professoras entrevistadas, utilizamos os seguintes referenciais teóricos: Oliveira e Alencar (2008), Torre e Moraes (2005), Morais e Pinho (2017) e Suanno (2014).

Dentre as muitas características que podem ser atribuídas ao professor criativo, destacam-se a criatividade em sala de aula ao permitir que os educandos pensem, desenvolvam ideias e pontos de vista, e façam escolhas. Ele valoriza a criatividade, enxergando o erro como uma etapa natural. Além disso, considera os interesses e habilidades das crianças, proporcionando oportunidades para que elas percebam seu potencial criativo (Oliveira; Alencar, 2008).

Oliveira e Alencar (2008) afirmam que, para se estabelecer um clima criativo, o professor deve adotar diversas atitudes, incluindo proteger e encorajar o trabalho criativo e a produção de produtos originais. Ele deve desenvolver nos educandos a capacidade de pensar de forma criativa, explorar possibilidades e sugerir melhorias para suas próprias ideias, sem se deter às limitações do contexto.

Conforme afirmado por Torre e Moraes (2005), enquanto o professor mediano apenas fala, o professor competente ensina, e o professor exemplar garante que o educando assimile o conhecimento. O professor verdadeiramente criativo, no entanto, não só inspira, mas também deixa uma marca duradoura e construtiva. Concordando plenamente com essa perspectiva, reconhecemos que o professor criativo não apenas transmite informações, mas também escuta, dialoga e guia os alunos no processo de aprendizagem, deixando uma influência profunda em sua jornada educacional. Essa influência se traduz em aprendizados que perduram ao longo da vida.

Diante do que foi conceituado pelos autores como criatividade, tendo como base os indicadores elencados no Quadro 11, esta pesquisa reconhece que a instituição investigada possui indícios de um professorado criativo.

As professoras entrevistadas, mesmo sem saber de forma conceitual o que é ter uma atitude criativa em sua prática pedagógica, demonstraram ser criativas a partir dos seguintes relatos:

Pergunta que gerou o relato: a emoção é um recurso da comunicação dentro de sua prática pedagógica?

Com certeza. Eu acredito que o professor precisa reconhecer que a criança precisa de um ambiente emocionalmente seguro e estimulante. Para que isso ocorra, tento compreender a subjetividade de cada criança que passa por mim, sei que cada uma tem uma realidade diferente e busco respeitar isso (Ternura, entrevistada).

Sim, com certeza. Eu penso que você tem que trabalhar as emoções. Na educação infantil, você tem que olhar o todo e compreender a subjetividade de cada criança é muito importante para promover um ambiente seguro. Além disso, aqui, no CMEI, somos orientadas pela gestão a não ignorar o sentimento das crianças, pois sabemos que a pluralidade social é grande e saber entendê-las em sua individualidade é uma forma de considerar suas emoções (Rosinha, entrevistada).

Diante dos relatos de Ternura e Rosinha, percebemos que a instituição vem buscando promover uma prática pedagógica que considera a emoção como recurso da comunicação. Esse olhar atento para entender a criança em sua subjetividade, fazendo com que o CMEI se

torne um ambiente emocionalmente seguro, compactua com o que é proposto pelos indicadores do VADECRIE.

Morais e Pinho (2017) reforçam a importância de se priorizar a emoção como recurso da comunicação. As autoras afirmam que um professor que considera as emoções das crianças reconhece a importância de um ambiente emocionalmente seguro e estimulante para o processo de aprendizagem. Esse professor não apenas se preocupa com o desenvolvimento intelectual dos educandos, mas também valoriza e compreende suas emoções, reconhecendo que essas desempenham um papel crucial na criatividade e no engajamento. Ao cultivar um espaço onde as emoções são validadas e asseguradas, o professor inspira confiança e permite que as crianças se sintam confortáveis para explorar, experimentar e expressar suas ideias de forma autêntica. Além disso, ao reconhecer e responder às emoções das crianças, o professor cria uma conexão mais profunda e significativa, fortalecendo o vínculo entre eles e facilitando um ambiente propício para o florescimento da criatividade e do aprendizado.

Além desses relatos que me fizeram encontrar vestígios de criatividade nas falas das professoras, também pude reconhecer outros vestígios a partir da seguinte pergunta geradora: você considera que sua prática pedagógica está conectada com a vida e os problemas percebidos na realidade? Comente...

Eu considero que estou sempre buscando interligar o que ensino às crianças ao que está ocorrendo na sociedade. Ensinar o respeito, a tolerância, o respeito ao meio ambiente, é o que tenho feito. Tento realizar projetos e atividades que os aproximem da realidade da vida cotidiana (Luli, entrevistada).

Sim, com certeza! Tento ter uma prática pedagógica que valoriza todos os saberes. Acredito que a criança que passa pela minha turma tem que aprender a ser um bom cidadão, respeitar os colegas e os mais velhos, valorizar as pessoas que limpam o CMEI. Tudo isso faz parte da realidade do cotidiano e esse aprendizado eles vão levar para a vida (Dora, entrevistada).

O relato de Luli e Dora coadunam com o que é afirmado por Oliveira (2010). Essa autora traz que a prática pedagógica de um professor deve estar intrinsecamente conectada com a vida e os problemas percebidos na realidade dos alunos. Isso significa que o ensino não deve ser dissociado do contexto em que os estudantes estão inseridos, mas sim moldado por eles.

Essa abordagem de trabalho de Luli e Dora reconhece que os desafios enfrentados pelas crianças no dia a dia não apenas refletem suas necessidades educacionais, mas também oferecem oportunidades para a aprendizagem significativa. Assim, elas buscam integrar situações da vida real ao currículo, criando conexões tangíveis entre os conceitos abordados

em sala de aula e as experiências vivenciadas pelas crianças fora dela. Ao agirem assim, as professoras não apenas tornam o aprendizado mais relevante e envolvente, mas também estimulam o pensamento crítico e a resolução de problemas, preparando as crianças para enfrentar os desafios do mundo real com criatividade e autonomia.

O próximo indício de prática criativa, encontrado no relato a seguir, apareceu na seguinte pergunta geradora: comente como sua prática pedagógica valoriza a diversidade de culturas, crenças e diferenças pessoais.

Acredito que o meu trabalho pedagógico engloba as diversas culturas e diferenças. Tento promover atividades que levam à consciência multicultural. Isso é algo que estamos trabalhando em todo o CMEI, pois já passamos por situações de intolerância religiosa e racismo. Para incluir todos, trabalhamos diariamente a aceitação das diferenças, o respeito ao próximo e o senso de comunidade. Uma atividade isolada não surte efeito, devemos diariamente empregar a importância de valorizar as diferenças (Ternura, entrevistada).

Essa consciência de um fazer pedagógico multicultural, apontado por Ternura, vai ao encontro com o que Oliveira e Alencar (2008) afirmam. As autoras apontam que um professor que possui uma prática pedagógica que valoriza a diversidade de culturas, crenças e diferenças pessoais é aquele que reconhece e celebra a riqueza das experiências individuais de seus alunos. Este professor compreende que cada aluno traz consigo um conjunto único de conhecimentos, perspectivas e vivências que enriquecem o ambiente de aprendizagem. Assim, ele busca integrar essas diferentes culturas e crenças nas atividades de ensino, promovendo uma educação inclusiva e multicultural.

Esse relato de Ternura nos mostra que um fazer pedagógico criativo, que busca a inclusão e o respeito pelas diferenças, pode desencadear benefícios, como o diálogo aberto e respeitoso entre as crianças, incentivando-as a compartilhar suas histórias e pontos de vista, e criando um ambiente onde todos se sintam valorizados e respeitados. Ao reconhecer e valorizar a diversidade, esta professora não apenas promove a aprendizagem significativa, mas também prepara as crianças para viverem em uma sociedade plural e interconectada.

O próximo relato também mostra indícios de uma prática criativa, a partir da fala da professora Luli. Isso se evidenciou a partir da seguinte pergunta: o trabalho que está sendo realizado em sala interliga os diversos saberes? Comente sobre.

Eu entendo que não devo apenas me prender a BNCC para poder executar o meu trabalho. Dar importância as diversas experiências das crianças é uma forma de conectar todos os saberes. O que ela traz de sua casa, como as

experiências culturais, os costumes, algo que ela fez de diferente com a família é extremamente enriquecedor e deve ser valorizado (Luli, entrevistada).

O relato de Luli mostra que ela é uma professora que possui uma prática pedagógica que valoriza os diversos saberes, reconhece a importância de integrar diferentes áreas do conhecimento e valoriza as múltiplas formas de aprender. Suanno (2014) afirma que o professor que tem essa postura compreende que os alunos trazem consigo uma variedade de experiências, conhecimentos prévios e habilidades que são fundamentais para o processo de aprendizagem.

Dessa forma, Luli busca criar um ambiente de sala de aula que seja inclusivo e que permita que os alunos expressem seus saberes de forma autêntica. Além disso, Suanno (2014) explica que o professor que estimula a interação entre os diversos saberes, promovendo atividades que incentivem a colaboração, a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento estão valorizando os diferentes saberes dos seus alunos. Esse professor não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas ainda prepara os alunos para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo de forma mais criativa, crítica e reflexiva.

Diante do exposto, a partir da análise da entrevista com as professoras, identifiquei vários indícios de criatividade em diferentes pontos abordados acima. Concluo que as professoras que atuam na Educação Infantil frequentemente demonstram criatividade em seu fazer pedagógico, mesmo que não tenham, necessariamente, uma compreensão formal do conceito de criatividade.

Isso ocorre porque, em seu trabalho diário com crianças pequenas, elas são constantemente desafiadas a encontrar maneiras eficazes de envolver as crianças em atividades de aprendizagem significativa. Essas professoras exploram uma variedade de recursos, materiais e estratégias didáticas para criar um ambiente estimulante e propício ao desenvolvimento integral das crianças, desde a organização do espaço até a elaboração de atividades lúdicas e interativas.

As professoras da instituição pesquisada demonstram, nos relatos descritos, pensar fora da caixa, adaptando-se às necessidades individuais de cada criança e promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Mesmo que não estejam familiarizadas com o termo "criatividade" em seu sentido conceitual, essas professoras incorporam naturalmente práticas criativas em seu trabalho, contribuindo para uma educação de qualidade e para o florescimento das potencialidades das crianças desde os primeiros anos de vida.

### 4.3.2 Gestão Criativa

Para investigarmos a categoria *Gestão criativa* foram verificados se a gestão reconhece a importância do aspecto social e coletivo e se demonstra empatia para lidar com as pessoas. Ainda foi observado como ela lida com o erro e as diferenças. Para esta análise, levo em consideração se os relatos do coordenador e da gestora coadunam com o que é apresentado nos indicadores do Quadro 12. Além disso, para comprovarmos que há vestígios de uma prática criativa na gestão do CMEI, utilizei dos seguintes referenciais teóricos: Oliveira e Alencar (2008) e Oliveira e Alencar (2010) e Figueiredo *et al.* (2022).

Quadro 12 - Indicadores – Gestão Criativa

| <b>GESTÃO CRIATIVA</b> |                                                                                                   |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.                     | A gestão reconhece que o aspecto social e o sentido coletivo são partes integrantes da realidade. |
| 2.                     | A gestão demonstra empatia para lidar com as pessoas e atua de forma cooperativa.                 |
| 3.                     | A gestão reconhece o erro como uma ocasião de revisão e crescimento interno.                      |
| 4.                     | A gestão valoriza a diversidade de culturas, crenças e diferenças pessoais.                       |

Fonte: adaptado pela autora a partir do documento VADECRIE (2023).

Segundo Oliveira e Alencar (2010), a gestão criativa na escola envolve a capacidade de pensar de maneira inovadora, adaptativa e colaborativa, buscando soluções criativas para os desafios enfrentados pela comunidade escolar. Isso requer um líder que seja capaz de inspirar e motivar os membros da equipe, estimulando a criatividade, a autonomia e o trabalho em equipe.

Por outro lado, Oliveira e Alencar (2010) enfatizam a importância da liderança na gestão criativa da escola. Segundo as autoras, o gestor escolar desempenha um papel fundamental como um líder facilitador, que promove um ambiente propício à inovação, ao diálogo aberto e à colaboração entre todos os membros da comunidade escolar. Esse líder criativo valoriza a diversidade de ideias e perspectivas, reconhecendo que cada pessoa possui contribuições únicas para oferecer.

Temos como premissa para realizar a análise o conceito de gestão criativa apontado acima e os indicadores do Quadro 11. Seguem as transcrições dos relatos extraídos da entrevista com a Gestora (G1) e o Coordenador Pedagógico (G2).

Resposta do Coordenador Pedagógico (G2) relativa à seguinte pergunta: Fale a respeito de sua organização pedagógica junto aos professores.

Nós temos os nossos encontros mensais de planejamento e encontros bimestrais de conselho pedagógico. Nestes encontros a gente consegue dialogar sobre determinados assuntos, além de realizar formações com as professoras. Infelizmente esse ano a gente não teve a oportunidade de nos reunir com todo o grupo que seria as professoras e as agentes. Nós chegamos a fazer formação com as agentes, mas em menor quantidade do que com as professoras por causa do calendário que não prevê esses encontros. Por isso, nós que estamos na gestão temos que pensar no coletivo e englobar todos os profissionais que atuam na instituição nos momentos de formação, pois a Prefeitura não abre essas janelas para os profissionais do administrativo, mas acreditamos que todos devem ter formação de forma igualitária, pois todo mundo da instituição lida diretamente com as crianças (G2, entrevistado).

A atitude de G2 demonstra vestígios de um líder criativo, que valoriza a formação de todos os profissionais que trabalham na escola. Essa postura desempenha um papel fundamental na promoção de um ambiente educacional inclusivo e de excelência. Ao reconhecer que todos os funcionários são profissionais da educação e devem ser tratados de forma igualitária, esse líder demonstra um compromisso genuíno com o desenvolvimento pessoal e profissional de cada membro da equipe. Isso não apenas promove um clima organizacional positivo e colaborativo, mas ainda estimula o engajamento e a motivação dos funcionários, refletindo diretamente na qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Segundo Oliveira e Alencar (2012), ao se investir na formação contínua de todos os profissionais da escola, o líder criativo contribui para a construção de uma equipe mais capacitada, preparada para enfrentar os desafios do cenário educacional contemporâneo e para promover uma educação de qualidade que atenda às necessidades de todos os alunos. Em última análise, a importância de um líder que se preocupa com a formação de todos os que trabalham na escola reside no impacto positivo que isso tem não apenas na equipe escolar, mas também na comunidade escolar como um todo, gerando resultados duradouros e significativos no processo educacional.

Na sequência, G1 e G2 mostram indícios de uma gestão criativa a partir da seguinte pergunta: você considera que sua gestão está conectada com a vida e os problemas percebidos na realidade?

Em parte, eu considero que sim, porque a perspectiva de trabalho que eu tenho, até mesmo por causa da minha formação, é uma perspectiva democrática, é uma perspectiva em que se vê o sujeito, não só as crianças, mas todo o sujeito que faz parte dessa instituição, as famílias, os servidores. Todos os seres humanos, cada

um com as suas particularidades e sua subjetividade. Por entender essas peculiaridades, procuramos valorizar as diversidades, sejam elas de cultura, crença, realidade social. Cada um tem que ser respeitado com suas especificidades e isso engloba os servidores, as crianças e a comunidade (G2, entrevistado).

Tem que estar. Porque, se eu tiver alheia a isso, eu não dou conta de gerir. Uma mãe chega aqui e me conta a história de vida delas. E eu tenho que saber o porquê que aquela criança está dando birra, o porquê que aquela criança está sendo rude, o porquê que aquela criança está sendo calada. A partir daí, eu tenho que fazer um entendimento individual de 300 crianças. E não só das crianças, mas com 100 funcionários que eu tenho também. Esses desafios são diários. Às vezes a gente pensa que a creche é um lugar que a criança vai para pai trabalhar. Erro! A creche é para o desenvolvimento da criança. Mas nós temos que ter o entendimento que a realidade social dessas famílias que precisam deixar os filhos no CMEI não é fácil, então nós temos o dever social de conscientizar essas famílias que a creche não é um depósito de crianças e eu acredito que ter essa consciência é uma de estar conectada a vida e os problemas percebidos na realidade (G1, entrevistada).

Figueiredo *et al.* (2022) abordam, em sua pesquisa, que uma liderança criativa é aquela que considera os problemas conectados à vida, que busca respeitar as diferenças de crença e cultura. Além disso, uma gestão criativa entende que seu trabalho deve estar ligado à comunidade, pois essa consciência social é de fundamental importância no contexto educacional contemporâneo. Este tipo de líder não apenas reconhece a diversidade como um recurso valioso, mas também promove um ambiente inclusivo onde todas as vozes são ouvidas e valorizadas.

Os entrevistados, ao respeitarem as diferenças de crença e cultura, apresentam sinais de uma liderança criativa, demonstrando sensibilidade e empatia, construindo relações de confiança e colaboração dentro da comunidade escolar. Além do mais, ao conectar seu trabalho à comunidade e trazer consciência social para o ambiente educacional, G1 e G2 inspiram as crianças a se tornarem cidadãos ativos e engajados, capazes de entender e enfrentar os desafios sociais e globais com criatividade e compaixão. Em última análise, ser um líder criativo que incorpora esses princípios não apenas promove um ambiente escolar mais inclusivo e enriquecedor, mas ainda prepara as crianças para serem agentes de mudança num mundo diversificado e complexo.

Segue a próxima transcrição referente à seguinte pergunta: para você, a instituição tem reconhecido o erro como ocasião de revisão e crescimento interno?

Temos sim, mas como eu disse em outras respostas, nós temos reconhecido os erros como uma oportunidade de crescimento, de refletir sobre a prática. Inclusive instruímos as professoras e agentes a agirem de forma maleável com as crianças. Tentar compreender o contexto que está levando a criança a ter atitudes agressivas antes de conversar com a família, ou seja, com ações aqui dentro da

instituição mesmo. Porque a criança não tem culpa de nada, ela é vítima de uma realidade social adversa, até mesmo da própria configuração familiar. Tenho levado essa reflexão para o grupo, pois da mesma forma que precisamos entender que o erro é uma chance de chegar ao acerto, isso também deve ser difundido no trato com as crianças (G2, entrevistado).

Para Oliveira e Alencar (2010), uma gestão criativa que valoriza o reconhecimento do erro cria um ambiente de confiança e abertura, em que os educadores se sentem seguros para admitir e compartilhar suas falhas. Isso promove uma cultura de aprendizado contínuo, na qual os professores estão constantemente buscando aprimorar suas práticas pedagógicas e se tornar melhores profissionais.

Logo, uma gestão criativa que reconhece o erro como uma oportunidade de revisão e crescimento interno é essencial para promover um ambiente escolar saudável e propício ao desenvolvimento de todos os envolvidos, tanto professores quanto crianças. Nesse modelo de gestão, os líderes escolares entendem que errar é humano e que é através dos erros que aprendemos e crescemos. Portanto, ao invés de punir ou ignorar os erros, essa gestão os encara como momentos de reflexão e aprendizado (Oliveira; Alencar, 2010).

O relato de G2 mostra que uma gestão criativa, que reconhece o erro como uma oportunidade de crescimento, cria um ambiente de aceitação e apoio, onde os alunos se sentem incentivados a assumir riscos e explorar novos desafios. Ao invés de serem penalizados por cometer erros, as crianças são encorajadas a refletir sobre suas ações, aprender com seus erros e encontrar maneiras de superá-los.

Em resumo, uma gestão criativa que valoriza o reconhecimento do erro como uma ocasião de revisão e crescimento interno promove um ambiente escolar mais colaborativo, empoderador e centrado no desenvolvimento integral de todos os envolvidos. Ao criar uma cultura em que o erro é visto como uma oportunidade, essa gestão prepara tanto os professores quanto as crianças para enfrentarem os desafios da vida com resiliência, criatividade e confiança.

Para finalizar a análise, G1 e G2 relataram algo que traz um dado importante para esta pesquisa. As transcrições dos relatos aparecem na seguinte pergunta: o que é necessário para que uma aprendizagem criativa ocorra?

Primeiro é a força de vontade. Você tem que querer fazer. Não tem que ser uma obrigação. O fazer criativo, a forma de você trazer a sua proposta de atividade para criança, primeiro você tem que querer fazer. Se você já faz, traz a criança pro seu lado, faz o fazer pedagógico com a criança, já tá sendo criativo a partir daí. A sua proposta já foi aprovada (G1, entrevistada).

Eu acho que o primeiro de tudo é disponibilidade ou disposição do profissional. Conhecimento, né? acerca do que é a aprendizagem criativa, o que norteia e como que você pode trazer isso à tona na instituição. Um conhecimento prévio, uma formação acerca do assunto (G2, entrevistado).

Os relatos de G1 e G2 revelaram que muitas vezes a gestão tende a responsabilizar o professor como o único responsável para que uma prática criativa ocorra. Como membro do grupo, coordenador e gestora compartilham dos êxitos e fracassos resultantes das ações do grupo. Diante disso, surge a indagação: até que ponto o coordenador e a gestora realmente compreendem a extensão da atuação do professor, especialmente no que diz respeito ao papel da criatividade no planejamento e na condução das aulas, a fim de intervir de maneira a promovê-la ao máximo?

É de fundamental importância que a criatividade seja um elemento presente no contexto escolar, especialmente no trabalho dos professores. Entretanto, essa perspectiva pode ser considerada restrita pelos participantes deste estudo, pois negligencia outras variáveis igualmente importantes relacionadas à criação de um ambiente propício à criatividade, tanto a nível individual quanto ambiental. Essa abordagem evidencia uma lacuna de conhecimento por parte dos profissionais entrevistados sobre a maneira como a criatividade pode ser nutrida e manifestada, revelando uma visão leiga acerca do assunto.

Entretanto, os outros relatos de G1 e G2 revelaram que a instituição apresenta muitos vestígios de criatividade, pois uma gestão criativa é aquela que valoriza a inovação, a flexibilidade e a participação de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões, o que implica criar um ambiente que incentive a experimentação, o diálogo aberto e a colaboração entre todos os envolvidos, promovendo uma cultura escolar pautada pela busca de soluções criativas para os desafios enfrentados pela instituição. Isso ficou bem presente nas transcrições, mostrando que o conceito de criatividade é algo que eles não sabem na íntegra, mas de forma espontânea apresentam práticas criativas na gestão.

#### **4.3.3 Cultura Inovadora**

Para investigarmos a categoria *Cultura inovadora*, foram verificados os seguintes fatores: se a instituição incentiva hábitos sustentáveis; se há diversidade de projetos inovadores; se há promoção de melhorias na instituição. Esta análise foi realizada com base no PPP da instituição, apenas para vermos os projetos que estão em curso e se eles possuem indícios de criatividade. Também foram levados em consideração os relatos que aparecem

vestígios de que a instituição segue uma cultura inovadora em toda a sua configuração de trabalho, a partir dos indicadores do Quadro 13.

Quadro 13 - Indicadores-cultura inovadora

| <b>CULTURA INOVADORA</b> |                                                                                                                                     |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.                       | A instituição promove hábitos, atitudes e valores de respeito e conservação ao meio ambiente.                                       |
| 2.                       | Tem diversidade de projetos inovadores funcionando.                                                                                 |
| 3.                       | A instituição mostra uma atividade e vitalidade que transcende e se faz visível fora da instituição.                                |
| 4.                       | Possui mecanismos de autoavaliação, de revisão institucional, de modo que em cada ano existam novos aspectos de melhoria na escola. |

Fonte: adaptado pela autora a partir do documento VADECRIE (2023).

Uma instituição que adota uma cultura inovadora valoriza a criatividade e o pensamento crítico e esses são cultivados em todos os aspectos da vida escolar. Com uma variedade de projetos estimulantes e inspiradores, destacando-se sua abordagem dinâmica e coesa que promove uma experiência educacional verdadeiramente enriquecedora para os educandos (Suanno, 2014).

Em consonância com seu projeto político pedagógico (PPP), a instituição que vive uma cultura inovadora desenvolve atividades educativas que são cuidadosamente planejadas para promover o desenvolvimento integral dos alunos, alinhando-se com seus objetivos de aprendizado e crescimento pessoal. Cada projeto é concebido para estimular a curiosidade, a autonomia e a criatividade dos alunos, ao mesmo tempo em que os desafia a explorar novos conceitos e ideias (Suanno, 2014).

Sendo assim, entendemos que o PPP em questão não se limita à simples gestão educacional, uma vez que transcende a visão tradicional ao incorporar pontos importantes para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico, como os projetos que serão executados durante o ano.

Ao analisar os projetos expostos no PPP, percebi que ele revela a identidade da instituição, mas ainda expõe suas concepções e aspirações. Em suma, o PPP delineia a natureza e a função da instituição nas esferas socioeducacional, cultural, política e ambiental. Além disso, define a organização e a gestão curricular, fornecendo o suporte necessário para a

elaboração do Regimento Escolar e de sua Proposta Pedagógica. Esses últimos são os pilares fundamentais que norteiam as atividades educacionais da instituição.

Considerando a Lei nº 12.796/2013, que altera a LDBEN/1996, e as discussões e reflexões da diversidade étnico-racial na educação básica e superior, o CMEI propõe ações formativas a princípio com o corpo docente e agentes educacionais acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER, com o objetivo de dialogar sobre o tema, norteado pelas teorias e assim promover a reflexão sobre o tema em suas práticas pedagógicas.

G1 traz o seguinte do relato acerca do projeto descrito no PPP:

Iremos implementar um projeto acerca das relações étnicas e raciais. Nós vamos comprar as bonecas negras. É uma questão que para muitos pode ser tabu, mas para a gente ela tem que ser uma questão naturalizada. Além disso, valorizar as diferenças é compreender que independente de quem você é, da cor da sua pele, de onde você veio, quem é sua mãe, quem é seu pai, se você mora com pai, se você tem duas mães ou se você tem dois pais, para a gente, não há diferença (G1, entrevistada).

A ação proposta no PPP reforça o que Santos (2008) explica sobre a transdisciplinaridade, que diz respeito ao reconhecimento dos diferentes níveis de realidade no processo cognitivo. Nesse sentido, trazer para o conhecimento dos profissionais da educação que atuam no CMEI a discussão sobre as relações étnico-raciais dá abertura para variadas articulações, possibilitando um conhecimento cada vez mais significativo e abrangente.

No contexto da transdisciplinaridade, a troca de experiências vividas e o debate podem ser considerados como formas de abordar temas complexos que não se restringem a uma única disciplina. Essa abordagem encoraja esses profissionais a olharem para além dos limites tradicionais do que costuma ser tratado em reuniões de planejamento pedagógico. Ademais, essa abordagem de trabalho propicia um ambiente criativo onde se valoriza o fazer em contínuo diálogo com o ser.

Para direcionar o caminho que será seguido, a instituição promoveu outros dois projetos que foram desenvolvidos por toda a instituição no ano de 2023.

O primeiro projeto institucional, intitulado “Projeto: Higiene e Saúde”, tem como objetivo promover palestras e ações correlatas para orientação das famílias e servidores sobre temáticas como: higiene bucal e corporal, assepsia do ambiente domiciliar, saúde na infância.

Já o segundo projeto institucional, intitulado “Projeto: Horta”, tem como objetivo possibilitar às crianças experiências com os conhecimentos inerentes a ciências da natureza, como o conhecimento do ciclo de vida das plantas, suas espécies, entre outras.

Ambos os projetos demonstram, em seus objetivos, um potencial criativo e transdisciplinar ao apresentarem possibilidades de experiências que estimulam a criatividade dos educandos, permitindo-lhes explorar e expressar seus interesses e perspectivas de maneiras diversas. Segundo Suanno (2014), isso está alinhado com a ideia de que a criatividade é um elemento essencial no processo educacional, pois promove a inovação, a resolução de problemas e a capacidade de pensar de forma flexível.

O último projeto descrito no PPP, intitula-se “Projeto Identidade”, que foi concebido com o propósito de promover o autoconhecimento das crianças, permitindo-lhes explorar e compreender melhor sua própria identidade. Ao longo do processo, foram desenvolvidas atividades e reflexões que incentivaram a expressão pessoal, a valorização das diferenças individuais e a compreensão de suas próprias características e potenciais. Como culminância desse projeto enriquecedor, numa parceria inovadora, a Polícia Civil colaborou com a confecção das carteiras de identidade para todas as crianças do CMEI. Esse gesto não apenas proporcionou a elas um documento oficial importante, mas ainda simbolizou o reconhecimento da sua identidade como cidadãos e membros ativos da comunidade. O projeto não apenas fortaleceu o vínculo entre a escola e a comunidade, mas também destacou a importância do autoconhecimento e da identidade pessoal desde tenra idade.

O coordenador, ao ser questionado sobre o intuito do projeto, faz o seguinte relato:

Nós estamos sempre atentos às demandas da comunidade. Tendo isso em vista, fizemos uma parceria com a Superintendência de Identificação Humana e eles foram no CMEI fazer a carteira de identidade de todas as crianças. Esse projeto foi idealizado devido a uma demanda que percebemos no CMEI, no ato da matrícula muitas crianças não tinham identidade e nem CPF, isso nos despertou para assumirmos essa responsabilidade social com a comunidade (G2, entrevistado).

A instituição em questão irradia uma atividade e uma vitalidade em seus projetos que transcendem suas próprias paredes e se tornam visíveis para além de seus limites físicos. Seja através de iniciativas comunitárias, eventos de conscientização ou colaborações interinstitucionais, sua presença dinâmica e impactante se estende pela comunidade.

Na instituição que abarca uma cultura inovadora, os projetos desenvolvidos não apenas enriquecem a vida dos envolvidos dentro da instituição, mas também geram um efeito multiplicador, inspirando outros a se engajarem em causas similares e promovendo mudanças tangíveis na sociedade. Sua influência positiva e seu compromisso com o bem-estar coletivo são evidentes não apenas nos resultados concretos alcançados, mas ainda na reverberação contínua de seus ideais e valores na comunidade em que estão inseridos (Suanno, 2014).

No que se refere aos mecanismos de autoavaliação, de revisão institucional de modo que em cada ano existam novos aspectos de melhoria na instituição, Rosinha trouxe, em seu relato, indícios de que o CMEI está disposto a rever seu trabalho para implementar melhorias. A transcrição do relato partiu da seguinte pergunta: para você, o que é gestão democrática?

Uma instituição democrática valoriza e incentiva as sugestões de todos. Aqui no CMEI temos experimentado isso. Ao final de cada semestre, a gestão nos envia um formulário avaliativo, lá nós falamos aquilo que precisa melhorar, o que está indo bem. Damos sugestões sobre o que pode ser mantido e o que jamais pode se repetir. Essa postura tem dado muito certo, a gestora quer estender esse formulário para a comunidade. Essa é uma forma de democratizar o trabalho pedagógico (Rosinha, entrevistada).

É de fundamental importância que se adotem mecanismos de autoavaliação e revisão institucional para garantia de um processo contínuo de melhoria e inovação. Ao promover a análise crítica de suas práticas e resultados, as instituições educacionais podem identificar áreas de fortalecimento e oportunidades de desenvolvimento. Essa reflexão constante permite que a escola adapte suas estratégias pedagógicas, administrativas e de gestão de acordo com as necessidades e desafios atuais, garantindo uma abordagem mais eficaz e relevante para as crianças.

Logo, ao incorporar uma perspectiva criativa e inovadora nesse processo, o CMEI pode explorar novas abordagens, tecnologias e metodologias de ensino que estimulem o engajamento das crianças, promovendo um ambiente de aprendizado dinâmico e estimulante. Assim, a adoção de práticas de autoavaliação e revisão institucional torna-se essencial para se garantir que a instituição esteja sempre evoluindo e oferecendo uma educação de qualidade que atenda às necessidades da comunidade.

Ao buscar por indícios de que a instituição adota uma cultura inovadora nos projetos descritos no PPP e alguns relatos dos entrevistados, encontramos elementos que visavam ao desenvolvimento integral do ser humano, procurando a formação social, baseando-se nos princípios do trabalho coletivo, em que as crianças, junto aos profissionais da instituição e à família, desenvolvem projetos ampliando suas capacidades de criatividade, pesquisa e espírito crítico, promovendo responsabilidade social.

Portanto, podemos identificar princípios relacionados com a transdisciplinaridade e a criatividade no PPP analisado, o que se deve à importância da interação, da diversidade de perspectivas e do envolvimento ativo das crianças na construção do conhecimento. Esses princípios são essenciais para possibilitar um ambiente educacional transdisciplinar e criativo.

A falta de menção ou destaque a certos projetos considerados criativos durante as entrevistas com as professoras levanta uma questão importante sobre a efetiva implementação

dos projetos descritos PPP. Essa discrepância entre a descrição teórica dos projetos no PPP e sua suposta execução prática suscita dúvidas legítimas sobre a consistência e a integridade das práticas pedagógicas na instituição.

A ausência de referências aos projetos considerados inovadores ou criativos pode indicar uma desconexão entre a teoria e a prática, sugerindo que, embora existam propostas promissoras no papel, essas podem não ser devidamente implementadas ou valorizadas no contexto cotidiano da sala de aula.

Tal lacuna pode ser atribuída a uma série de fatores, incluindo falta de tempo, recursos limitados, resistência à mudança ou até mesmo falta de compreensão por parte das professoras sobre como integrar efetivamente esses projetos em sua prática pedagógica. Diante disso, é crucial que a instituição ofereça suporte e formação contínua aos educadores, capacitando-os para traduzir as ideias criativas presentes no PPP em atividades significativas e envolventes que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Somente assim será possível garantir que os projetos descritos no PPP sejam realmente executados de forma a alcançar os objetivos estabelecidos e proporcionar uma experiência educacional enriquecedora para todos os educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o CMEI apresentou diferentes tipos de processos pedagógicos, visando ao material e ao imaterial e buscando o dinamismo e a flexibilidade. Através das falas das professoras, percebemos que elas têm um olhar atento e uma escuta sensível à criança, demonstrando uma mediação intencional e comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Também precisa ser levado em consideração que as docentes do CMEI ainda estão em busca de aprimorar sua formação, algo que foi relatado por elas ao citarem que possuem interesse em continuar estudando. Essa problemática foi percebida através das falas delas que estavam distantes de um ambiente universitário que potencializa uma relação teoria e prática, uma vez que as professoras dessa instituição alegaram que a formação continuada é um problema, pois a maioria das entrevistadas trabalha em uma jornada de tempo integral, totalizando uma jornada de 60 horas semanais e, por essa razão, não dispõe de tempo hábil para se dedicar aos estudos. Essa condição na qual as professoras estão inseridas dificulta o movimento de integração entre a teoria e a prática, ou seja, dificulta as diferentes possibilidades de se promover a criatividade nas práticas pedagógicas da educação infantil.

No entanto, o CMEI apresenta indícios de um viés criativo importante em sua práxis pedagógica, em um contexto educativo que se aproxima das proposições discutidas neste estudo. Tem em vista que uma educação direcionada pelo pensamento criativo é fundamental na construção de novas formas de aprendizagem que priorizam a junção dos múltiplos saberes e o pensamento complexo, permitindo aos educandos atuarem com liberdade e autonomia para serem protagonistas de seu aprendizado e conscientes de seu papel na sociedade.

Os entrevistados reconhecem a importância da criatividade para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, caracterizado por avanços tecnológicos significativos, uma velocidade vertiginosa e uma avalanche contínua de informações. Essas mudanças abrangem esferas políticas, econômicas e culturais, exigindo uma adaptação constante nos diferentes setores da sociedade e valorizando, assim, o potencial criativo humano. Entretanto, apesar deste reconhecimento, a equipe escolar pesquisada enfrenta dificuldades em implementar práticas pedagógicas que preparem as crianças para intervirem efetivamente nessa realidade em constante transformação. Isso resulta não necessariamente da falta de habilidade dos profissionais da educação para lidar com esse fenômeno, mas sim da falta de informação, em

parte devido à ausência de uma abordagem abrangente sobre a importância da criatividade no currículo do curso de Pedagogia. Ao negligenciarem esse aspecto crucial, os educadores podem não estar plenamente conscientes da relevância da criatividade e, portanto, podem não buscar o desenvolvimento necessário nessa área.

No que se refere à gestão, ela é fundamental para garantir o bom funcionamento das atividades, a eficiência organizacional e o êxito das iniciativas planejadas na escola. Mas para promover a criatividade no ambiente escolar, é crucial que esse profissional tenha um profundo entendimento da cultura da instituição, dos recursos disponíveis - tanto humanos quanto materiais - e da comunidade em que a escola está inserida. Além disso, a gestão deve buscar informações sobre experiências bem-sucedidas em outras instituições e dominar técnicas que apoiem uma gestão eficaz, focada no sucesso de todos os envolvidos.

Assim, a gestão criativa é caracterizada pela busca contínua por excelência, por abertura à mudança e por valorização do potencial humano. Destacamos a importância de um ambiente escolar dinâmico, inclusivo e participativo, onde todos se sintam capacitados a contribuir para o sucesso da instituição de ensino. Ao adotarem uma abordagem criativa, os gestores escolares podem inspirar uma cultura de inovação e aprendizado contínuo, promovendo assim o desenvolvimento integral dos alunos e o crescimento da comunidade escolar como um todo.

A instituição em questão demonstra vestígios de uma gestão criativa, pois há sinais de inovação e abordagens não convencionais em algumas áreas de atuação. No entanto, essa criatividade latente ainda não é plenamente reconhecida ou compreendida pelos líderes da instituição, que carecem de um entendimento claro do conceito de criatividade. Como resultado, eles não conseguem fornecer o suporte necessário para impulsionar o potencial criativo dos professores. Sem uma compreensão sólida da importância da criatividade no ambiente educacional e sem estratégias específicas para cultivá-la, a instituição corre o risco de perder oportunidades valiosas de inovação e melhoria contínua. Portanto, é essencial que os líderes se capacitem e se familiarizem com os princípios da criatividade, a fim de promoverem um ambiente de trabalho mais estimulante e inspirador para os educadores.

Os indícios de prática criativa na educação infantil, conforme relatado por docentes, coordenadores e gestores, revelam-se em diversas manifestações dentro do CMEI. Em primeiro lugar, os relatos dos profissionais destacam a valorização da diversidade de ideias e perspectivas, tanto por meio do currículo como das interações diárias em sala de aula. A abordagem pedagógica também é descrita como flexível e adaptável, permitindo que os

educadores incorporem interesses e experiências individuais das crianças no processo de aprendizado. Por fim, a presença de um ambiente físico e emocionalmente acolhedor, onde as crianças se sentem seguras para explorar e expressar suas ideias, é citada como fundamental para o florescimento da criatividade na educação infantil. Esses indícios apontam para uma compreensão abrangente e holística da prática criativa, que permeia não apenas as atividades específicas, mas também a cultura e o ambiente educacional como um todo.

O CMEI reúne condições importantes como: ser um espaço público de educação, dispor de uma autonomia docente, ter contato direto com a comunidade, participar de reuniões em conjunto com a Secretarias Municipal de Educação, possuir uma proposta pedagógica de extrema relevância, dentre outras condições, o que favorece a imersão da criatividade nos contextos dos sujeitos e possibilita situações que possam promover a atividade criativa.

Este estudo reconhece, pois, que a instituição em questão é dedicada a assegurar uma formação integral da criança, reconhecendo-a como um sujeito de direitos em todas as suas dimensões. Assim, por meio de uma abordagem holística, a instituição não se limita apenas ao aspecto acadêmico, visto que também valoriza o desenvolvimento emocional, social, físico e cultural das crianças. Ela promove um ambiente inclusivo e acolhedor, onde cada criança é respeitada em sua individualidade e diversidade. Ademais, a instituição busca promover uma educação baseada nos princípios dos direitos humanos, garantindo que as crianças tenham acesso a oportunidades equitativas e sejam empoderadas para exercerem sua voz e agirem como agentes de mudança em suas comunidades e no mundo.

Desse modo, compreendemos que promover uma prática criativa envolve sensibilizar os educandos sobre seu papel no mundo, valorizando o ser humano, a diversidade e a consciência planetária. Uma escola sensível às experiências sociais dos envolvidos, e que ultrapassa as disciplinas, favorece uma aprendizagem autônoma e libertadora. Logo, é essencial compreender como os participantes articulam a criatividade em suas práticas pedagógicas e como a definem, além de identificar características que classificam uma prática como criativa ou não. Essa reflexão visa desenvolver uma aprendizagem que estimule a criatividade dos educandos, integrando múltiplos saberes e o pensamento complexo para que sejam protagonistas de seu aprendizado e conscientes de seu papel na sociedade.

Embora o CMEI apresente indícios de prática criativa, é crucial reconhecer que este recorte foi realizado com um quantitativo pequeno de pessoas, o que pode limitar a compreensão de todas as nuances da instituição investigada. Ao focalizar apenas um grupo restrito de indivíduos ou situações, corremos o risco de perder a amplitude e a diversidade de

experiências e perspectivas que permeiam o ambiente escolar. Como resultado, a análise da prática criativa no CMEI pode ser incompleta ou até mesmo distorcida, pois não reflete a totalidade da realidade vivenciada pela comunidade escolar. Para futuras pesquisas, seria interessante ampliar o escopo do estudo, incluindo um maior número de participantes, a fim de capturar uma variedade mais ampla de experiências e perspectivas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. A reinvenção da Roda dos Expostos: arquivo, memória e subjetividade. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, 2020. DOI: 10.12957/mnemosine.2020.57668.

ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ROSSATO, Maristela. O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 33, n. 0, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33316>

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L.; SILVEIRA, T. A. T. M. O professor e o trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (orgs.). **Didática e práticas de ensino**: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. p. 133-149.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica (MEC; UFRGS) para a construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em 22 abril. 2023.

BEHRENS, Marilda A.; SIMAS, Raquel Rodrigues de L. Paradigmas pedagógicos contemporâneos: tecendo práticas diferenciadas e inovadoras. **Dialogia**, São Paulo, n. 31, p. 179-186, jan./abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. v. I. 3- Conhecimento de Mundo. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial União, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial União, Brasília, DF, 2016.

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

BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p.13-23.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te Quero? *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2009. p.13-23.

CAVALLO, David *et al.* Inovação e Criatividade na Educação Básica: Dos conceitos ao ecossistema. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 143, 2016.

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 11–22, 1999. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539>. Acesso em: 21 fev. 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CUNHA, E. G.; SANTOS, J. L. dos. Pedagogia e Pedagogos: uma análise curricular sobre a formação. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1–14, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5016>. Acesso em: 23 out. 2023.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 18, n. 73, p.11-28, 2001. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.18i73.%25p>

ESTRADA, A. A. Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin. **Akrópolis Umuarama**, v. 17, n. 2, p. 85-90, abr./jun. 2009.

FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. Fundamentos da Educação Infantil: marcos legais, conceitos da Teoria Histórico-Cultural e práticas com a cultura escrita. *In*: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de. **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 75-89.

FERREIRA, Murilo Rocha. **Vivências e experiências de professores homens na educação infantil**: entre práticas e sentidos. 2023. 175 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias Brasil) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2023.

FERREIRA, Murilo Rocha; OLIV, Ivanilton José de. A atuação do homem na docência da Educação Infantil no Brasil. **Revista Plurais**, Anápolis, v. 9, n. 3, p. 303-316, 2019.

FIGUEIREDO, J. A. L. *et al.* Uma década de pesquisas sobre liderança e seus efeitos na criatividade-inovação: uma revisão sistemática e narrativa da literatura. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, v. 24, n. 1, p. 66–91, jan./mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.7819/rbgn.v24i1.4151>

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534–551, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002.

GABRE, Solange de Fátima. A arte na educação infantil: uma reflexão a partir dos documentos oficiais RCNEI; DCNEI e BNCC. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 10, n. 3, p. 491-501, nov. 2016. DOI: <https://doi.org/10.7867/1981-9943.2016v10n3p491-501>

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57–70, abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: MEC. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1994. p. 16-31.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, p. 797-818, 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LOBO, Erika O.; SUANNO, Marilza Vanessa R. Transdisciplinaridade e práticas pedagógicas emergentes. In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO, 6., Inhumas, 2017. **Anais [...]**. Inhumas: UEG, 2017.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINAZZO, Celso José. O pensamento transdisciplinar como percepção do real e os desafios educacionais e planetários. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. e66048, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66048>

MARTINAZZO, Celso José; SILVA, Sidinei Pithan da. Pensamento Complexo e Transdisciplinar: Desafios Educacionais, o Debate de Questões Paradigmáticas da Educação Escolar. **Revista Contexto & Educação**, Unijuí, RS, ano 33, n. 106, set./dez. 2018.

MEDEIROS, Thalita; RIBEIRO, Josivânia; PINHO, Maria José. A rede internacional de escolas criativas no Estado do Tocantins. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 8., 2016, Imperatriz. **Anais [...]**. Imperatriz: Revista FIPED, 2016.

MELLO, M. F.; BARROS, V. M.; SOMMERMAN, A. Introdução. In: UNESCO. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom/Unesco, 2002. p. 9-25.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, M. K.; ALTMANN, H. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720–741, jul. 2014.

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

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar sob o olhar autopoietico: estratégias para reencantar a Educação**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2004. Disponível em: [http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar\\_autopoietico.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoietico.pdf). Acesso em: 22 abr. 2023.

MORAIS, Maria José da Silva; PINHO, Maria José de. Concepções de criatividade no contexto educacional: um novo olhar formativo. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 17, n. 2, p. 312-334, 2017. DOI: 10.14210/contrapontos. v.17, n.2, p.312-334

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

NICOLESCU, B. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 1999.

OLIVEIRA, E. B. P.; ALENCAR, E. M. L. S. de. Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 29, n. 4, p. 541–552, out. 2012.

OLIVEIRA, E. da L. L.; ALENCAR, E. M. L. S. de. Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 245–260, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, Maria Izete de. Educação Infantil: legislação e prática pedagógica. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 27, p. 53-70, 2º sem. 2008.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 27, n. 1, p. 83-92, jan. 2010.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativo. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n. 2, p. 295-306, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a Educação em Creches e Pré-Escolas. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Creches: a instituição em foco**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 28-46.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555.

PEREIRA FILHO, Adalberto Duarte; ALVES, Maria Dolores Fortes. Escolas criativas e inclusão. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 51-65, 2021. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.12957/TEIAS.2021.59025](https://doi.org/10.12957/TEIAS.2021.59025)

PETRAGLIA, Izabel. **Complexidade em tempos incertos**. CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto: Notandum Libro 11, 2008.

RAJADELL, N. A importância das estratégias didáticas em toda ação formativa. In: SUANNO, M. V. R.; PUIGGRÓS, N. R. (orgs.). **Didática e formação de professores: perspectivas e inovações**. Goiânia: CEPED Publicações; PUC Goiás, 2012, p. 105-132.

RIBEIRO, Flávia Nascimento. Edgar Morin, o pensamento complexo e a educação. **Revista Pró-Discente**, Vitória, ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011.

SALLES, Virginia Ostroski; MATOS, Eloiza Aparecida Silva Ávila de. A teoria da complexidade de Edgar Morin e o Ensino de Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 1, 2017. DOI: 10.3895/rbect.v10n1.5687

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 71-83, jan. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, G. de C. Edgar Morin e a escrita de vida: complexidade e (auto)biografia. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. e42801, 2023. DOI: 10.15448/1980-3729.2023.1.42801.

SILVA, Luciene Marques da. **Entrelaçando Saberes: um olhar para as práticas pedagógicas das escolas certificadas pela Rede Internacional de Escolas Criativas–RIEC**. 2022. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2022.

SILVA, Meiriely C. da; REIS, Marlene Barbosa de F. Trabalho docente na perspectiva transdisciplinar. In: SEPE-SEMINÁRIO DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, ENSINO E EXTENSÃO DO CCSEH, 7., 2017, Anápolis. **Anais [...]**. Anápolis: UEG, 2017.

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e; FERREIRA, João Roberto Resende. Pós-graduação: a orientação coletiva como espaço de formação do futuro pesquisador. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.20.065.ds17>

SOPELSA, Ortenilda; TREVISOL, Marcio Giusti; MELLO, Regina Oneda. Transdisciplinaridade como base para reconstrução dos saberes docentes no ensino fundamental com vistas à qualidade da educação. **Rev. Educ. PUC-Camp**, Campinas, SP, 2015.

SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz; PINHO, Maria José de. Criatividade e inovação na escola do século XXI: uma mudança de paradigmas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 11, n. 4, p. 1906-1923, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.6636>

SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz; PINHO, Maria José de. Projetos na educação básica: um caminho para a criatividade. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 18, p. 319-334, 2020.

SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz; PINHO, Maria José de. Escolas criativas: um reconhecimento dos potenciais humanos, sociais e ambientais. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 64, p. 140-154, 2021.

SUANNO, João Henrique. **Escola criativa e práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadora**. 2013. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2013.

SUANNO, João Henrique. Escola Criativa: o ser, suas aprendizagens, suas relações humanas e o desenvolvimento de valores. **Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, v.6, n.2, p.12-23, 2014.

SUANNO, João Henrique. Por que uma escola criativa. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 81-97, 2016.

SUANNO, João Henrique. Educação como prática social com justiça social: um olhar criativo, complexo e transdisciplinar. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 86-99, 2021.

SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; BALEIRO, Márcia de Fátima Ferreira. Educação como situação gnosiológica e via para pensar complexo. **Revista Educação & Linguagem**. v. 24, n. 2, jul./dez., 2021.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Saturnino de la Torre, por Marilza Vanessa Rosa Suanno. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 533–544, 2016.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Para além dos territórios disciplinares: transdisciplinaridade como princípio-estratégia de reorganização do conhecimento. **Debates em Educação**, v. 14, n. 36, p. 270-280, 2022.

TAVARES, Rejane Gomes; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SILVA, Carlos Cardoso. Criatividade e escolas criativas: diálogo com Paulo Freire. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 43, p. 309-322, 2021.

TORRE, Saturnino de la. **Instrumento para avaliar o desenvolvimento criativo de instituições de ensino (VADECRIE)**. Barcelona: Círculo Rojo, 2012.

TORRE, Saturnino de la; MORAES, Maria Cândida. **Estrategias para reencantar la educación**. Málaga: Aljibe, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação do profissional da educação infantil no Brasil contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, v. 10, n.1, p. 28-39, 1999.

VIEIRA, L. M. F. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 28–39, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644098>. Acesso em: 12 set. 2023.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARTICIPANTE DOCENTES E GESTORES



CÂMPUS CENTRAL

UNIDADE UNIVERSITÁRIA ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E  
HUMANAS NELSON DE ABREU JÚNIOR – UnUCSEH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,  
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

### **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DO SUJEITO/ PARTICIPANTE/ DOCENTES E GESTORES**

#### **Eixo 1- Dados sociais e de formação**

1. Sexo? Idade? É solteira (o) ou casada (o)? Tem filhos (as)? Quantos (as)?
2. Em que ano você se formou? Em qual instituição? O curso foi presencial ou EAD?
3. Tem pós-graduação? Lato sensu? Stricto sensu?
4. Quanto tempo está no magistério? Qual a turma/ano escolar que atua? Número de estudantes em sua sala?

#### **Eixo 2. Prática Pedagógica criativa**

##### **Gestores**

1. O que você entende por criatividade?
2. Fale a respeito de sua organização pedagógica junto aos professores.
3. O que é necessário para que uma aprendizagem criativa ocorra? Para que uma aprendizagem criativa ocorra é necessário compreender a subjetividade da criança e entender que essa criança é um sujeito de direitos, isso está sendo feito?
4. A emoção é um recurso da comunicação dentro de sua gestão?
5. Você considera que sua gestão está conectada com a vida e os problemas percebidos na realidade?



8. Sua gestão valoriza a diversidade de culturas, crenças e diferenças pessoais? Fale sobre.
9. Para você, a instituição tem reconhecido o erro como ocasião de revisão e crescimento interno?
10. Você considera cooperativo o trabalho realizado na instituição?
11. Para você o que é gestão democrática?

### **Docentes**

1. O que você entende por criatividade?
2. Fale a respeito de sua organização do ensino e prática pedagógica junto aos educandos.
3. Quais recursos são utilizados por você na prática pedagógica para promover o desenvolvimento e aprendizagem de todos os educandos?
4. O que é necessário para que uma aprendizagem criativa ocorra? Para que uma aprendizagem criativa ocorra é necessário compreender a subjetividade da criança e entender que essa criança é um sujeito de direitos, isso está sendo feito?
5. A emoção é um recurso da comunicação dentro de sua prática pedagógica?
6. Você considera que sua prática pedagógica está conectada com a vida e os problemas percebidos na realidade? Comente...
7. Comente como sua prática pedagógica valoriza a diversidade de culturas, crenças e diferenças pessoais?
8. O trabalho que está sendo realizado em sala interliga os diversos saberes? Comente sobre.
9. Comente sobre o contexto atual da educação brasileira e a formação docente/continuada.
10. Para você o que é gestão democrática?

### **Eixo 3. Legislações e Políticas Públicas para Educação Infantil**

1. Qual a importância da criação das legislações que regem a Educação Infantil? As legislações para a educação infantil foram importantes para reconhecer a criança como sujeito de direitos, comente sobre.
2. Quais os princípios da Educação Infantil? Fale sobre o brincar e o educar.
3. Em sua opinião, como os documentos que regem a Educação Infantil estão sendo aplicados no cotidiano de sua unidade? A criança tem sido reconhecida como um sujeito de direitos?

## APÊNDICE B – TCLE - PARTICIPANTE – DOCENTES E GESTORES



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você, Sr(a) \_\_\_\_\_ está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **PRÁTICA PEDAGÓGICA CRIATIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: a partir dos docentes e gestores de um CMEI de Senador Canedo – GO**, sob orientação da professora **Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva**, com o objetivo de analisar a prática pedagógica da educação infantil e se essa contempla a criatividade e assegura o direito a uma formação integral de acordo com os docentes e gestores. Meu nome é **Priscylla Lorrana Rodrigues Prazeres de Moura**, sou discente no Programa de Pós Graduação Strictu Sensu Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia, Anápolis-GO, e estou realizando essa pesquisa com o objetivo de identificar se as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores e gestores da Educação Infantil se aproximam da criatividade. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, **se você aceitar** fazer parte do estudo, por gentileza rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. As dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail **lorrana.plp@gmail.com**, no endereço Avenida Paraíso, Q CH 3B, L 0, Condomínio reserva do bosque, casa 214, Residencial Recanto das Veredas II, Senador Canedo–GO, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (62) 98304-6518. Esclareço que em caso de recusa na participação você **não** será penalizado (a) de forma alguma. A pesquisa será desenvolvida com os professores e gestores, que é parte essencial da coleta de dados para posterior análise e respostas à problematização. A sua participação na pesquisa será por meio de suas respostas a entrevista semiestruturada em data e horário agendados a seu critério. Para a realização desta pesquisa, o/a senhor (a) não será identificado (a) pelo seu nome e também não será identificada o nome da escola em que trabalha. A confidencialidade e o sigilo são direitos do participante de pesquisa e, para manter a eticidade



na pesquisa, devem ser previstos procedimentos que assegurem a confidencialidade dos dados e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas. Dessa forma, os dados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para os fins deste estudo. Também será assegurado o anonimato quanto ao repasse dos dados. (Resolução CNS n.º 466, de 2012, itens III.2.i e IV.3.e). Você tem a livre decisão de querer ou não participar do estudo, podendo-se retirar dele em qualquer momento, bastando para isso expressar a sua vontade. Os dados e documentos serão anonimizados antes de serem encaminhados pela equipe médica responsável pelos cuidados do participante do estudo a qualquer outra instância, seja para o patrocinador ou outros pesquisadores. Você decidirá se sua identidade será ou não divulgada, bem como quais serão, dentre as informações que forneceu, as que poderão ser tratadas de forma pública, ou se optará pelo sigilo e confidencialidade da sua identidade. Caso opte pela manutenção do seu anonimato, cabe à você descrever os procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção dos dados. Nesse sentido, é importante destacar que os dados somente poderão ser repassados a terceiros depois de anonimizados (Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 17, Inciso IV). A pesquisadora respeitará a sua opção quanto à manutenção do seu sigilo e da sua privacidade ou pela divulgação de sua identidade e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública, durante todas as suas fases, mesmo após o término da pesquisa (Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 9o, Inciso V; Artigo 17, Inciso IV). Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico e digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e incinerado e os dados digitais serão totalmente apagados de todos os dispositivos usados durante a pesquisa. Em caso de dúvidas e se quiser ser melhor informado (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, Universidade Estadual de Goiás que é o órgão que irá controlar esta pesquisa do ponto de vista ético. O CEP funciona de segunda a sexta feira e o seu telefone é (62) 3328-1439 - Anápolis-GO, sendo responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares. O Comitê de Ética



em Pesquisa da UEG é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente 15 minutos e a sua participação na pesquisa 1 hora.

### **Justificativa, objetivos e procedimentos:**

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é a necessidade em se promover discussões e investigações que busquem analisar se a prática pedagógica da educação infantil, com base no direito da criança, promove uma formação integral que contemple a criatividade de acordo com os docentes e gestores. Tendo em vista que uma prática pedagógica criativa possibilita aos educandos uma aprendizagem contextualizada ao ambiente em que vivem, transformando a sala de aula em um espaço de interação humana, que considera a realidade dos educandos, estimulando o diálogo, a reflexão crítica e a resolução de conflitos. O objetivo geral do estudo é analisar a prática pedagógica da educação infantil e se essa contempla a criatividade e assegura o direito a uma formação integral de acordo com os docentes e equipe gestora. Os procedimentos de coleta de dados se dará por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais serão realizadas presencialmente, nas dependências do Centro de Educação Infantil (CMEI) Dom Fernando, na cidade de Senador Canedo – GO. A pesquisadora entrará em contato, previamente, com os participantes e conforme a disponibilidade de horário de cada um serão agendados os horários para a realização da entrevista semiestruturada. O material empírico analisado será apreciado a partir dessa entrevista com os participantes. A entrevista constará questões geradoras sobre a prática pedagógica desse professor (a), sobre a formação recebida por esse profissional, sobre a temática da criatividade e sobre o conhecimento que esses profissionais têm acerca da Legislações e Políticas Públicas para Educação Infantil. O tempo dispensado para a entrevista e conversa com a pesquisadora será em torno de uma (1) hora, podendo ser dividido em dois momentos, caso o participante assim preferir.



O momento da coleta dos dados será gravado pela pesquisadora para posterior transcrição.

(    ) Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

(    ) Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

(    ) Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

(    ) Não permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Obs.: Orientar o/a participante a rubricar dentro dos parênteses com a proposição escolhida.

#### **Riscos e formas de minimizá-los:**

Os riscos relacionados à participação neste estudo são de origem psicológica, intelectual ou emocional pela probabilidade de estresse, constrangimento, desconforto e cansaço ao participar da entrevista. Será assegurada a confidencialidade, a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico-financeiro.

Quaisquer destas eventualidades poderá gerar um desgaste ou indisposição momentânea e ressalta-se que o participante que modificar seu posicionamento e não mais se sentir à vontade para participar, não terá prejuízo algum, por ser esta uma opção individual. Para evitar ou reduzir os riscos na participação, podem ser realizadas pausas durante a realização da entrevista ou nos momentos em que o participante julgar necessário e caso sinta desconforto ao responder alguma questão proposta na entrevista, o participante pode optar por não discorrer sobre a questão que lhe casou constrangimento, sem sofrer nenhum prejuízo.

#### **Assistência:**

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes



de sua participação na pesquisa. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

**Benefícios:**

Como esta é uma pesquisa sem fins lucrativos, não haverá qualquer tipo de remuneração para os participantes. Contudo, como se trata de uma pesquisa de cunho acadêmico, o participante professor (a) terá como benefício a promoção de reflexões sobre sua prática docente, bem como a possibilidade de ressignificar as ações pedagógicas e experiências vividas frente a Educação Infantil, podendo contribuir para a valorização das discussões em favor de uma escola que busca a formação integral da criança. Essa pesquisa intenta ser o início de um estudo maior, pois futuramente pode-se sugerir intervenções pontuais (fruto da continuação de pesquisa, talvez por um possível doutoramento), para que a formação seja integral da criança seja efetiva no município de Senador Canedo -GO.

**Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:**

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico e digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

**Indenização:**

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Você não receberá nenhum tipo de



compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo, como por exemplo, transporte e alimentação, este será ressarcido por mim, pesquisadora responsável. Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisadora responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas. Ao final do estudo será encaminhada a cada participante uma cópia do trabalho de dissertação, produto final dessa pesquisa. Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, disponibilizamos o contato telefônico: (62) 98304-6518 e o email [lorrana.plp@gmail.com](mailto:lorrana.plp@gmail.com).

### **Declaração da Pesquisadora Responsável**

Eu, Priscylla Lorrana Rodrigues Prazeres de Moura, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

### **Declaração do(a) Participante**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Priscylla Lorrana Rodrigues Prazeres de Moura sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo **PRÁTICA PEDAGÓGICA CRIATIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: a partir dos docentes e gestores de um CMEI de Senador Canedo – GO** Ficaram esclarecidos para mim quais são os propósitos do estudo,



os procedimentos a serem realizados, seus possíveis desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou esclarecido também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Senador Canedo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

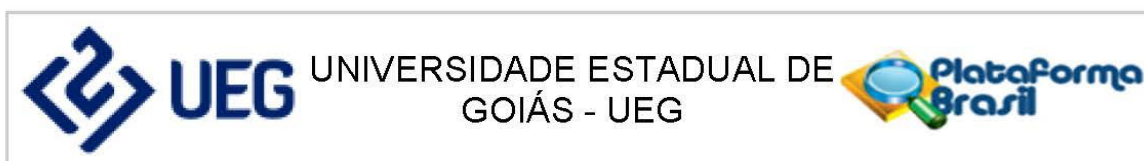
---

Assinatura da pesquisadora responsável

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **ANEXOS**

## ANEXO - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PRÁTICA PEDAGÓGICA CRIATIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: a partir dos docentes e gestores de um CMEI de Senador Canedo - GO

**Pesquisador:** PRISCYLLA LORRANA RODRIGUES PRAZERES DE MOURA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 71724523.5.0000.8113

**Instituição Proponente:** UEG CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.262.873

#### **Apresentação do Projeto:**

Versão 1:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas da Pesquisa("PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2155476", de 26/06/2023) e projeto detalhado ("Projeto\_de\_pesquisa", de 26/06/2023).

Versão 2:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas da Pesquisa("PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2155476.pdf", de 20/08/2023) e projeto detalhado ("Projeto\_de\_pesquisa2", de 20/08/2023).

Desenho versão 1:

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO

**CEP:** 75.132-903

**UF:** GO

**Município:** ANAPOLIS

**Telefone:** (62)3328-1439

**E-mail:** cep@ueg.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
GOIÁS - UEG



Continuação do Parecer: 6.262.873

Esta pesquisa tem como base a abordagem qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos (2008, p. 170), o propósito básico da pesquisa qualitativa é "o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos", nesse sentido, por meio da pesquisa e análise dos dados, queremos compreender os fatos na íntegra, com base nas explicações dadas pelos participantes. O estudo é de caráter exploratório com fases

complementares sendo, a pesquisa bibliográfica em que será delineado mediante referencial teórico fundamentado pela epistemologia transdisciplinar e complexa, com o qual busca-se alicerçar a análise do contexto do pensamento criativo nas práticas pedagógicas. Seguida da pesquisa documental, em que será analisado o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição escolar. Esta etapa consistirá em verificar em que medida o PPP contempla a abordagem criativa nas práticas pedagógicas. Por ser, de suma importância analisar o PPP, para essa pesquisa, pois o projeto político-pedagógico está relacionado à estruturação do trabalho pedagógico em dois níveis: a organização da escola como um todo e a organização da sala de

aula, considerando sua conexão com o contexto social próximo, com a intenção de preservar a visão de totalidade (VEIGA, 1998).

Após a análise documental, se fará a pesquisa de campo em que serão utilizadas entrevistas para coletar dados, utilizando o "Instrumento para valorizar/reconhecer o desenvolvimento criativo de instituições educacionais" - VADECRIE como referência para a elaboração das perguntas. O VADECRIE é constituído por dez indicadores que nos permite avaliar se uma escola e suas práticas pedagógicas têm indícios de criatividade, para esta pesquisa, foram selecionados quatro parâmetros que incluem 1- Liderança estimuladora, 2- Professor Criativo, 4- Criatividade como Valor, e 10- Valores Humanos e Sociais. Nessa fase da pesquisa será realizada uma entrevista com roteiro semiestruturado com os professores dos agrupamentos I e II da instituição de ensino, e com os gestores (coordenador pedagógico e a gestora do CMEI), que se dispuserem a participar do estudo em questão. Essas técnicas de investigação, visam obter o maior número possível de participantes da pesquisa sobre a criatividade no ambiente educacional, possibilitando um resultado com maior precisão.

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), as entrevistas com os participantes professores e gestores (coordenador pedagógico e a diretora) serão realizadas no ambiente escolar e serão gravadas (se houver a autorização), e em seguida transcritas. O aplicativo WhatsApp será utilizado para facilitar a comunicação com os participantes que aceitarem participar da pesquisa. Os participantes do estudo serão informados que a entrevista será gravada, e os documentos relativos à pesquisa (TCLE, formulários físicos da entrevista semiestruturada) ficarão arquivados

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO

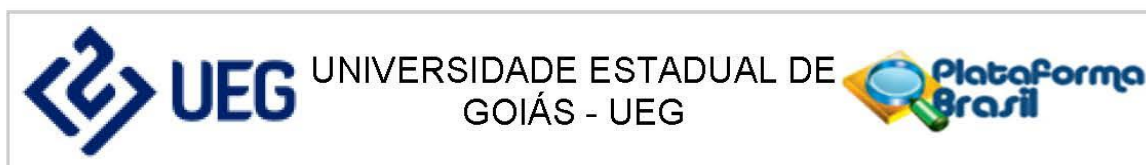
**CEP:** 75.132-903

**UF:** GO

**Município:** ANAPOLIS

**Telefone:** (62)3328-1439

**E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

por cinco anos e descartados ao fim deste período.

Desenho versão 2:

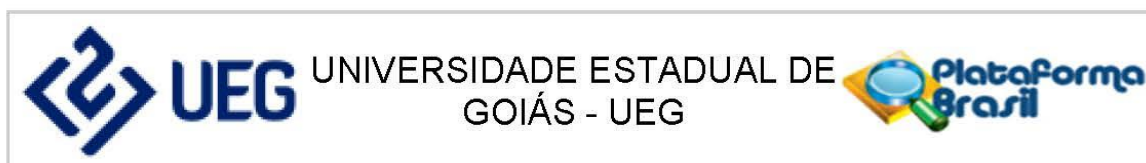
Esta pesquisa tem como base a abordagem qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos (2008, p. 170), o propósito básico da pesquisa qualitativa é “o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos”, nesse sentido, por meio da pesquisa e análise dos dados, queremos compreender os fatos na íntegra, com base nas explicações dadas pelos participantes. O estudo é de caráter exploratório com fases complementares sendo, a pesquisa bibliográfica em que será delineado mediante referencial teórico fundamentado pela epistemologia transdisciplinar e complexa, com o qual busca-se alicerçar a análise do contexto do pensamento criativo nas práticas pedagógicas. Seguida da pesquisa documental, em que será analisado o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição escolar. Esta etapa consistirá em verificar em que medida o PPP contempla a abordagem criativa nas práticas pedagógicas. Por ser, de suma importância analisar o PPP, para essa pesquisa, pois o

projeto político-pedagógico está relacionado à estruturação do trabalho pedagógico em dois níveis: a organização da escola como um todo e a organização da sala de aula, considerando sua conexão com o contexto social próximo, com a intenção de preservar a visão de totalidade (VEIGA, 1998).

Após a análise documental, se fará a pesquisa de campo em que serão utilizadas entrevistas para coletar dados, utilizando o "Instrumento para valorizar/reconhecer o desenvolvimento criativo de instituições educacionais" - VADECRIE como referência para a elaboração das perguntas. O VADECRIE é constituído por dez indicadores que nos permite avaliar se uma escola e suas práticas pedagógicas têm indícios de criatividade, para esta pesquisa, foram selecionados quatro parâmetros que incluem 1- Liderança estimuladora, 2- Professor Criativo, 4- Criatividade como Valor, e 10- Valores Humanos e Sociais. Nessa fase da pesquisa será realizada uma entrevista com roteiro semiestruturado com os professores dos agrupamentos I e II da instituição de ensino, e com os gestores (coordenador pedagógico e a gestora do CMEI), que se dispuserem a participar do estudo em questão. Essas técnicas de investigação, visam obter o maior número possível de participantes da pesquisa sobre a criatividade no ambiente educacional, possibilitando um resultado com maior precisão.

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), as entrevistas com os participantes professores e gestores (coordenador pedagógico e a diretora) serão realizadas no ambiente

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

escolar e serão gravadas (se houver a autorização), e em seguida transcritas. O aplicativo WhatsApp será utilizado para facilitar a comunicação com os participantes que aceitarem participar da pesquisa. Os participantes do estudo serão informados que a entrevista será gravada, e os documentos relativos à pesquisa (TCLE, formulários físicos da entrevista semiestruturada) ficarão arquivados por cinco anos e descartados ao fim deste período.

Resumo versão 1:

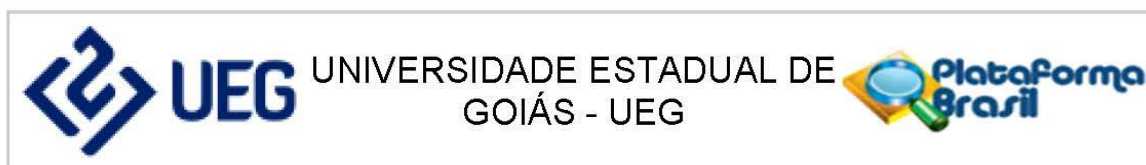
Este trabalho tem como tema a criatividade nas práticas pedagógicas. Uma prática pedagógica criativa possibilita aos alunos uma aprendizagem contextualizada ao ambiente em que vivem, transformando a sala de aula em um espaço de interação humana. Considera a realidade dos educandos, estimulando o diálogo, a reflexão crítica e a resolução de conflitos. O objetivo geral é analisar a prática pedagógica da educação infantil e se essa contempla a criatividade e assegura o direito a uma formação integral de acordo com os docentes e equipe gestora, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizada em Senador Canedo - GO, a fim de investigar a seguinte problemática: em que medida a prática pedagógica da educação infantil contempla a criatividade e assegura o direito a uma formação integral de acordo com os docentes e equipe gestora? Busca-se evidenciar com este processo investigativo o que os participantes da pesquisa compreendem por práticas criativas no ambiente escolar, tendo em vista que uma educação direcionada pelo pensamento criativo

importa para a construção de novas formas de aprendizagem que priorizam a junção dos múltiplos saberes e o pensamento complexo, permitindo aos educandos atuarem com liberdade e autonomia para serem protagonistas de seu aprendizado e conscientes de seu papel na sociedade. A pesquisa se constitui em uma abordagem qualitativa, delineada

mediante referencial teórico fundamentado pela epistemologia transdisciplinar e complexa; quanto ao ponto de vista dos objetivos, pela pesquisa exploratória; quanto aos procedimentos técnicos, pela pesquisa bibliográfica, observação documental e estudo de campo; e quanto ao instrumento de levantamento de dados, optou-se pela utilização de entrevista com roteiro semiestruturado que será aplicada aos docentes dos berçários e agrupamentos I e II e à equipe gestora (coordenador e diretora). O levantamento de dados será realizado com aqueles que se dispuserem a participar desse processo investigativo. Uma abordagem pedagógica

criativa considera pessoa e ambiente, ordem e desordem, sujeito e objeto, professor e aluno, transforma o pensamento e a ação, permitindo ampliar relações, comunicar e conectar. Nesse

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



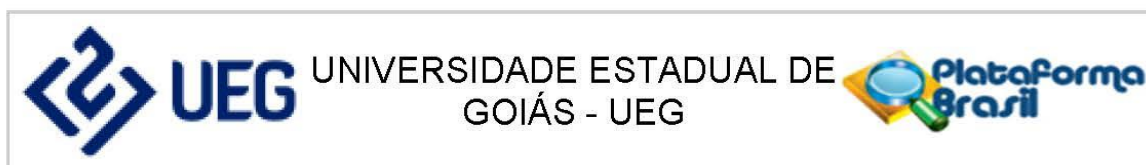
Continuação do Parecer: 6.262.873

contexto, fica evidente a importância do tema, pois a relação educando-escola é indissociável e perpassa o processo de aprendizagem. Compreender o pensamento crítico no ambiente da Educação Infantil é essencial para quebrar estereótipos e promover uma aprendizagem significativa.

#### Resumo Versão 2:

Este trabalho tem como tema a criatividade nas práticas pedagógicas. Uma prática pedagógica criativa possibilita aos alunos uma aprendizagem contextualizada ao ambiente em que vivem, transformando a sala de aula em um espaço de interação humana. Considera a realidade dos educandos, estimulando o diálogo, a reflexão crítica e a resolução de conflitos. O objetivo geral é analisar a prática pedagógica da educação infantil e se essa contempla a criatividade e assegura o direito a uma formação integral de acordo com os docentes e equipe gestora, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizada em Senador Canedo - GO, a fim de investigar a seguinte problemática: em que medida a prática pedagógica da educação infantil contempla a criatividade e assegura o direito a uma formação integral de acordo com os docentes e equipe gestora? Busca-se evidenciar com este processo investigativo o que os participantes da pesquisa compreendem por práticas criativas no ambiente escolar, tendo em vista que uma educação direcionada pelo pensamento criativo importa para a construção de novas formas de aprendizagem que priorizam a junção dos múltiplos saberes e o pensamento complexo, permitindo aos educandos atuarem com liberdade e autonomia para serem protagonistas de seu aprendizado e conscientes de seu papel na sociedade. A pesquisa se constitui em uma abordagem qualitativa, delineada mediante referencial teórico fundamentado pela epistemologia transdisciplinar e complexa; quanto ao ponto de vista dos objetivos, pela pesquisa exploratória; quanto aos procedimentos técnicos, pela pesquisa bibliográfica, observação documental e estudo de campo; e quanto ao instrumento de levantamento de dados, optou-se pela utilização de entrevista com roteiro semiestruturado que será aplicada aos docentes dos berçários e agrupamentos I e II e à equipe gestora (coordenador e diretora). O levantamento de dados será realizado com aqueles que se dispuserem a participar desse processo investigativo. Uma abordagem pedagógica criativa considera pessoa e ambiente, ordem e desordem, sujeito e objeto, professor e aluno, transforma o pensamento e a ação, permitindo ampliar relações, comunicar e conectar. Nesse contexto, fica evidente a importância do tema, pois a relação educando-escola é indissociável e perpassa o processo de

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

aprendizagem. Compreender o pensamento crítico no ambiente da Educação Infantil é essencial para quebrar estereótipos e promover uma aprendizagem significativa.

Introdução versão 1:

A educação infantil tem sido alvo de discussão e políticas públicas educacionais no contexto do século XXI, pois a luta se dá pelo reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, que tenha acesso e garantia de um processo educativo que promova o desenvolvimento integral de toda criança. Para isso, tem-se entre outras legislações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, que objetiva orientar e executar uma proposta pedagógica de formação e desenvolvimento integral da criança. A motivação para esta pesquisa ocorre nesse contexto em que a partir da vivência, como docente da educação infantil, é comum ver professores da educação infantil tratar como algo criativo atividades de colagens ou aulas que tendem a chamar a atenção das crianças. Propor algo inventivo/mirabolante, é um conceito muito difundido do que seria a "criatividade", mas o que de fato pode ser considerado como criatividade. O interesse dessa pesquisa se desencadeou a partir de repensar a prática pedagógica que tenha a presença da criatividade e

que de fato contemple por direito uma formação humana e integral, sob o ponto de vista dos docentes e equipe gestora que estão inseridos na educação infantil. A criatividade conforme Torre (2016, tradução nossa), é definida como "um potencial (muito mais que uma aptidão) capaz de se transformar e, ao fazê-lo, deixa uma marca benéfica, útil, valiosa para os outros e para si mesmo", uma abordagem revolucionária a partir do "sentipensar" a realidade em todas as suas dimensões educacionais, sociais e planetárias. A criatividade se desenvolve a partir de uma perspectiva que considera múltiplos pontos de vista e transcende a abordagem puramente cognitiva. Isso envolve uma visão complexa e transdisciplinar da realidade. Ao refletir sobre o assunto, é importante destacar que a criatividade é um elemento fundamental para a transdisciplinaridade. Isso ocorre porque ela permite que as pessoas enxerguem problemas de forma diferente e encontrem soluções inovadoras. A criatividade é, portanto, essencial para superar as limitações do conhecimento disciplinar e encontrar novas perspectivas. Além disso, a criatividade é inerente ao desenvolvimento humano e oferece

inúmeros benefícios que vão além do contexto escolar. Na escola, a criatividade se manifesta em propostas pedagógicas originais, como afirmam Moraes e De La Torre (2004). Neste sentido, Suanno (2022) argumenta que na ciência e na educação, a transdisciplinaridade representa um

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

princípio estratégico para reorganizar a busca pelo conhecimento e complexificar os aspectos, dimensões e referências que permitem outras formas de compreender o fenômeno em estudo. Em outras palavras, a transdisciplinaridade é uma abordagem que visa reorganizar o conhecimento, a fim de explorar novas perspectivas e compreender a complexidade do objeto de estudo de maneira mais ampla. Para promover uma prática pedagógica criativa, é necessário sensibilizar o educando para refletir sobre seu papel no mundo, promovendo ações que valorizem o ser humano, respeitem as diferenças e estimulem a consciência planetária, conforme aponta Suanno (2014). A construção do conhecimento deve ocorrer de diversas maneiras e em diferentes ambientes, proporcionando aos educandos uma formação integral, baseada no pensamento crítico, que favoreçam uma aprendizagem autônoma e libertadora. Para Suanno (2014) uma escola que ouve sensivelmente os sujeitos envolvidos no processo educativo, valoriza as experiências vividas em seu contexto social e promove uma aprendizagem que ultrapassa as disciplinas. Neste sentido, é de fundamental importância conhecer como os participantes da pesquisa articulam à sua prática pedagógica a

criatividade e como a definem, bem como as características que classificam uma prática pedagógica como criativa ou não.

Isso permite uma reflexão sobre a aplicabilidade dessas práticas no cotidiano escolar, a fim de desenvolver uma aprendizagem que potencialize a criatividade dos educandos, promovendo saberes para além dos conteúdos. Nesse sentido, a investigação almeja compreender a partir dos participantes supracitados, a respeito da prática pedagógica e a criatividade na educação infantil em um CMEI do município de Senador Canedo-GO, a fim de analisar como acontece a criatividade na prática pedagógica, tendo em vista que uma educação direcionada pelo pensamento criativo é fundamental na construção de novas formas de aprendizagem que priorizam a junção dos múltiplos saberes e o pensamento complexo, permitindo aos educandos atuarem com liberdade e autonomia para serem protagonistas de seu aprendizado e conscientes de seu papel na sociedade. Dessa forma, esse estudo busca responder ao seguinte questionamento: em que medida a prática pedagógica da educação infantil contempla a criatividade e assegura o direito a uma formação integral de acordo com os docentes e equipe gestora?

Introdução versão 2:

A educação infantil tem sido alvo de discussão e políticas públicas educacionais no contexto do

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

século XXI, pois a luta se dá pelo reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, que tenha acesso e garantia de um processo educativo que promova o desenvolvimento integral de toda criança. Para isso, tem-se entre outras legislações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, que objetiva orientar e executar uma proposta pedagógica de formação e desenvolvimento integral da criança. A motivação para esta pesquisa ocorre nesse contexto em que a partir da vivência, como docente da educação infantil, é comum ver professores da educação infantil tratar como algo criativo atividades de colagens ou aulas que tendem a chamar a atenção das crianças. Propor algo inventivo/mirabolante, é um conceito muito difundido do que seria a "criatividade", mas o que de fato pode ser considerado como criatividade. O interesse dessa pesquisa se desencadeou a partir de repensar a prática pedagógica que tenha a presença da criatividade e que de fato contemple por direito uma formação humana e integral, sob o ponto de vista dos docentes e equipe gestora que estão inseridos na educação infantil. A criatividade conforme Torre (2016, tradução nossa), é definida como "um potencial (muito mais que uma aptidão) capaz de se transformar e, ao fazê-lo, deixa uma marca benéfica, útil, valiosa para os outros e para si mesmo", uma abordagem revolucionária a partir do "sentipensar" a realidade em todas as suas dimensões educacionais, sociais e planetárias. A criatividade se desenvolve a partir de uma perspectiva que considera múltiplos pontos de vista e transcende a abordagem puramente cognitiva. Isso envolve uma visão complexa e transdisciplinar da realidade. Ao refletir sobre o assunto, é importante destacar que a criatividade é um elemento fundamental para a transdisciplinaridade. Isso ocorre porque ela permite que as pessoas enxerguem problemas de forma diferente e encontrem soluções inovadoras. A criatividade é, portanto, essencial para superar as limitações do conhecimento disciplinar e encontrar novas perspectivas. Além disso, a criatividade é inerente ao desenvolvimento humano e oferece inúmeros benefícios que vão além do contexto escolar. Na

escola, a criatividade se manifesta em propostas pedagógicas originais, como afirmam Moraes e De La Torre (2004). Neste sentido, Suanno (2022) argumenta que na ciência e na educação, a transdisciplinaridade representa um princípio estratégico para reorganizar a busca pelo conhecimento e complexificar os aspectos, dimensões e referências que permitem outras formas de compreender o fenômeno em estudo. Em outras palavras, a transdisciplinaridade é uma abordagem que visa reorganizar o conhecimento, a fim de explorar novas perspectivas e compreender a complexidade do objeto de estudo de maneira mais ampla. Para promover uma prática pedagógica criativa, é necessário sensibilizar o educando para refletir sobre

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

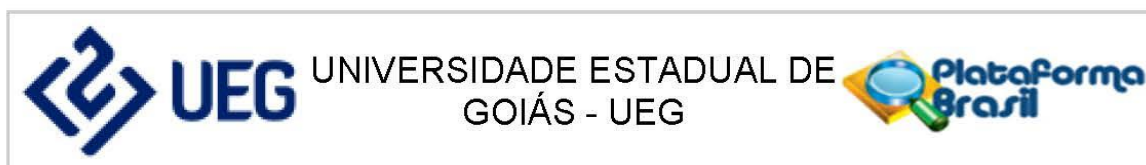
seu papel no mundo, promovendo ações que valorizem o ser humano, respeitem as diferenças e estimulem a consciência planetária, conforme aponta Suanno (2014). A construção do conhecimento deve ocorrer de diversas maneiras e em diferentes ambientes, proporcionando aos educandos uma formação integral, baseada no pensamento crítico, que favoreçam uma aprendizagem autônoma e libertadora. Para Suanno (2014) uma escola que ouve sensivelmente os sujeitos envolvidos no processo educativo, valoriza as experiências vividas em seu contexto social e promove uma aprendizagem que ultrapassa as disciplinas. Neste sentido, é de fundamental importância conhecer como os participantes da pesquisa articulam à sua prática pedagógica a criatividade e como a definem, bem como as características que classificam uma prática pedagógica como criativa ou não. Isso permite uma reflexão sobre a aplicabilidade dessas práticas no cotidiano escolar, a fim de desenvolver uma aprendizagem que potencialize a criatividade dos educandos, promovendo saberes para além dos conteúdos. Nesse sentido, a investigação almeja compreender a partir dos participantes supracitados, a respeito da prática pedagógica e a criatividade na educação infantil em um CMEI do município de Senador

Canedo-GO, a fim de analisar como acontece a criatividade na prática pedagógica, tendo em vista que uma educação direcionada pelo pensamento criativo é fundamental na construção de novas formas de aprendizagem que priorizam a junção dos múltiplos saberes e o pensamento complexo, permitindo aos educandos atuarem com liberdade e autonomia para serem protagonistas de seu aprendizado e conscientes de seu papel na sociedade. Dessa forma, esse estudo busca responder ao seguinte questionamento: em que medida a prática pedagógica da educação infantil contempla a criatividade e assegura o direito a uma formação integral de acordo com os docentes e equipe gestora?

Hipótese versão 1:

Com base nas reflexões propostas pela temática em estudo, é possível perceber que alguns integrantes da pesquisa podem estar distorcendo o conceito de criatividade. Segundo Suanno (2021) acredita-se que uma prática pedagógica criativa seja um caminho relevante por justamente valorizar a criatividade, a inovação, assim como a autoexpressão dos alunos. Por também incentivar a colaboração, o pensamento crítico e a diversidade, acredita-se que ela contribua no enfrentamento e de solucionamento de problemas reais de forma criativa, permitindo, nesse processo, para apreensão da realidade sensível, uma vez que os alunos experimentarão o mundo ao seu redor de maneira significativa. No entanto, acreditase que os

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

participantes estejam cientes da importância de uma prática educativa que priorize recursos que transcendam o currículo escolar, a fim de favorecer a formação integral dos educandos no processo de ensino e aprendizagem.

Hipótese versão 2:

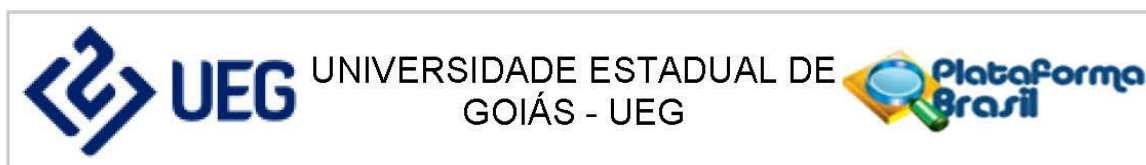
Com base nas reflexões propostas pela temática em estudo, é possível perceber que alguns integrantes da pesquisa podem estar distorcendo o conceito de criatividade. Segundo Suanno (2021) acredita-se que uma prática pedagógica criativa seja um caminho relevante por justamente valorizar a criatividade, a inovação, assim como a autoexpressão dos alunos. Por também incentivar a colaboração, o pensamento crítico e a diversidade, acredita-se que ela contribua no enfrentamento e de solucionamento de problemas reais de forma criativa, permitindo, nesse processo, para apreensão da realidade sensível, uma vez que os alunos experimentarão o mundo ao seu redor de maneira significativa. No entanto, acredita-se que os participantes estejam cientes da importância de uma prática educativa que priorize recursos que transcendam o currículo escolar, a fim de favorecer a formação integral dos educandos no processo de ensino e aprendizagem.

Metodologia Proposta versão 1:

Esta pesquisa se desenvolverá a luz da abordagem da Epistemologia Transdisciplinar e Complexa, que busca interpretar eventos de uma perspectiva global e hologramática. Como Martinazzo e Silva (2018, p. 1) explicam, "o princípio epistemológico da transdisciplinaridade tem como pressuposto a compreensão da realidade como algo complexo", na qual o todo é constituído pelas partes e vice-versa, numa relação indissociável.

Nessa assertiva, a fim de aprofundar a visão de uma educação transdisciplinar, através de enfoques que possibilitam a constituição dos saberes em relações recíprocas entre as partes e o todo, buscou-se para esta pesquisa o direcionamento da Epistemologia da Complexidade, sob a perspectiva de Edgar Morin, por compreender que seus estudos abrangem uma ótica multirreferencial, que englobam múltiplos elementos do ambiente, tais como educação, ensino e aprendizagem, interações humanas, ótica global do homem, sociedade e vida terrena. A abordagem adotada nesta pesquisa é qualitativa, conforme definido por Gil (2008). Tal abordagem tem como objetivo compreender as múltiplas facetas da sociedade,

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

abarcando aspectos políticos, sociais, antropológicos, econômicos e religiosos. Nesse sentido, o pesquisador assume um papel ativo no processo investigativo, utilizando sua experiência e vivência para lidar com os problemas delimitados metodologicamente.

#### Metodologia Proposta versão 2:

Esta pesquisa se desenvolverá a luz da abordagem da Epistemologia Transdisciplinar e Complexa, que busca interpretar eventos de uma perspectiva global e hologramática. Como Martinazzo e Silva (2018, p. 1) explicam, “o princípio epistemológico da transdisciplinaridade tem como pressuposto a compreensão da realidade como algo complexo”, na qual o todo é constituído pelas partes e vice-versa, numa relação indissociável.

Nessa assertiva, a fim de aprofundar a visão de uma educação transdisciplinar, através de enfoques que possibilitam a constituição dos saberes em relações recíprocas entre as partes e o todo, buscou-se para esta pesquisa o direcionamento da Epistemologia da Complexidade, sob a perspectiva de Edgar Morin, por compreender que seus estudos abrangem uma ótica multirreferencial, que englobam múltiplos elementos do ambiente, tais

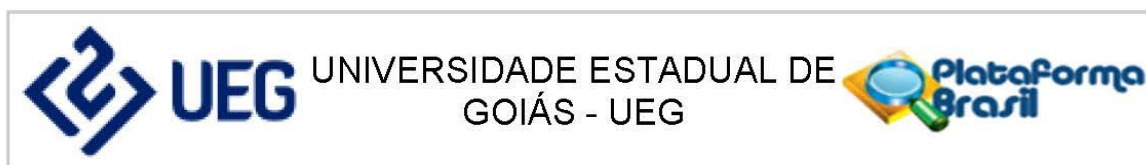
como educação, ensino e aprendizagem, interações humanas, ótica global do homem, sociedade e vida terrena. A abordagem adotada nesta pesquisa é qualitativa, conforme definido por Gil (2008). Tal abordagem tem como objetivo compreender as múltiplas facetas da sociedade,

abarcando aspectos políticos, sociais, antropológicos, econômicos e religiosos. Nesse sentido, o pesquisador assume um papel ativo no processo investigativo, utilizando sua experiência e vivência para lidar com os problemas delimitados metodologicamente.

#### Critério de Inclusão versão 1:

Devido à relevância social do tema proposto, qualquer estabelecimento de ensino da rede municipal de Senador Canedo-GO, pode ser objeto desta pesquisa, já que tem como objetivo refletir sobre a criatividade nas práticas pedagógicas na educação infantil. No entanto, foram estabelecidos critérios de participação, como alta procura por matrículas na rede pública municipal, com base em dados da Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo. O estabelecimento de ensino escolhido se destaca dos demais por ter um público diversificado, que abrange vários níveis sociais, e uma boa participação da comunidade escolar nos projetos propostos pela instituição. A fim de garantir uma boa participação dos docentes e equipe gestora

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

(coordenador pedagógico e gestora) no processo investigativo, a pesquisadora pretende, se autorizada, estar presente na reunião de planejamento pedagógico, conforme o calendário escolar estabelecido pela instituição de ensino. Esta reunião estará presente os professores do turno matutino e vespertino, pois ocorrerá no dia de sábado.

Nesse encontro, será apresentada a pesquisa e seus objetivos, além de ser enfatizada a importância da participação voluntária. Serão detalhadas as formas de contribuição dos participantes que se disponibilizarem a colaborar com a pesquisa.

#### Critério de Inclusão versão 2:

Devido à relevância social do tema proposto, qualquer estabelecimento de ensino da rede municipal de Senador Canedo-GO, pode ser objeto desta pesquisa, já que tem como objetivo refletir sobre a criatividade nas práticas pedagógicas na educação infantil. No entanto, foram estabelecidos critérios de participação, como alta procura por matrículas na rede pública municipal, com base em dados da Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo. O estabelecimento de ensino escolhido se destaca dos demais por ter um público diversificado, que abrange vários níveis sociais, e uma boa participação da comunidade escolar nos projetos propostos pela instituição. A fim de garantir uma boa participação dos docentes e equipe gestora (coordenador pedagógico e gestora) no processo investigativo, a pesquisadora pretende, se autorizada, estar presente na reunião de planejamento pedagógico, conforme o calendário escolar estabelecido pela instituição de ensino. Esta reunião estará presente os professores do turno matutino e vespertino, pois ocorrerá no dia de sábado. Nesse encontro, será apresentada a pesquisa e seus objetivos, além de ser enfatizada

a importância da participação voluntária. Serão detalhadas as formas de contribuição dos participantes que se disponibilizarem a colaborar com a pesquisa.

#### Metodologia de Análise de Dados versão 1:

Esta pesquisa fará inicialmente a análise documental que consistirá em identificar se há abordagem criativa nas práticas pedagógicas no Projeto Político-Pedagógico do CMEI. Após a análise documental, será realizada a análise das entrevistas pós coleta de dados, utilizando o "Instrumento para valorizar/reconhecer o desenvolvimento criativo de instituições educacionais" - VADECRIE como referência para a elaboração das perguntas.

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

Esse instrumento foi criado pelo prof. Dr. Saturnino de La Torre, coordenador do Grupo de Investigação e Assessoramento Didático (GIAD) da Universidade de Barcelona - ES e da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), em colaboração com pesquisadores nacionais e internacionais, para avaliar o desenvolvimento da criatividade em instituições, sejam elas educacionais ou não. Segundo Torre (2012) o VADECRIE é constituído por dez indicadores que nos permite avaliar se uma escola e suas práticas pedagógicas têm indícios de criatividade, sendo eles: 1) Liderança estimuladora; 2) Professor Criativo; 3) Cultura Inovadora; 4) Criatividade como valor; 5) Espírito Empreendedor; 6) Visão Transdisciplinar e Transformadora; 7) Currículo Polivalente; 8) Metodologia Inovadora; 9) Avaliação Transformadora e 10) Valores Humanos e Sociais. Para esta pesquisa, foram selecionados quatro parâmetros que incluem: 1- Liderança estimuladora, 2- Professor Criativo, 4- Criatividade como Valor e 10- Valores Humanos e Sociais. A escolha desses parâmetros baseou-se na possibilidade de compreender a criatividade na prática pedagógica atribuídos pelos docentes e equipe gestora. Além disso, o estudo visa evidenciar se os docentes e equipe gestora demonstram atitudes que envolvam a criatividade nas práticas pedagógicas e, principalmente, revelar as contribuições do pensamento criativo no processo de ensino e aprendizagem. Acredita-se que o pensamento criativo pode favorecer a aquisição de saberes que abordem questões educacionais, humanas e sociais simultaneamente. Assim, os questionamentos que guiarão a pesquisa estarão embasados

principalmente nos quatro indicadores mencionados acima, além da discussão das políticas sobre infância. Serão utilizados, portanto, as entrevistas com roteiro semiestruturado para colher informações dos docentes dos berçários e dos grupos I e II, que se dispuseram a colaborar com este estudo. Além disso, será realizada ainda a entrevista com a gestora e o coordenador do CMEI. Esta etapa tem como objetivo compreender as percepções dos docentes e equipe gestora de um CMEI localizado em Senador Canedo-GO, acerca da criatividade na prática pedagógica da educação infantil. Para facilitar a transcrição e interpretação do material coletado na entrevista, com a prévia autorização dos participantes, as entrevistas poderão ser gravadas e ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos. Após esse prazo, o material será descartado. A análise das informações para interpretação e construção dos dados será realizada em conjunto com o referencial teórico e as fontes de pesquisa, utilizando como indicadores os itens um, dois, quatro e dez do quadro de categorias de análise VADECRIE, que se propõe a valorizar e reconhecer o desenvolvimento criativo de

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

instituições educacionais. Durante o momento da transcrição, serão respeitadas as falas dos participantes da pesquisa, havendo a transcrição de forma literal destas, contudo, caso seja necessário, poderá ser realizada alguma adequação gramatical na fala dos participantes da pesquisa, de modo a se manter a oralidade parcial e garantir a ética

e o rigor no processo científico. Após a etapa de transcrição será realizada a leitura atenta das informações que serão ordenadas com a finalidade organizar um quadro geral de informações. Na sequência acontecerá a etapa de organização das falas e de realização dos recortes necessários e proeminentes para interpretação.

#### Metodologia de Análise de Dados versão 2:

Esta pesquisa fará inicialmente a análise documental que consistirá em identificar se há abordagem criativa nas práticas pedagógicas no Projeto Político-Pedagógico do CMEI. Após a análise documental, será realizada a análise das entrevistas pós coleta de dados, utilizando o "Instrumento para valorizar/reconhecer o desenvolvimento criativo de instituições educacionais" - VADECRIE como referência para a elaboração das perguntas.

Esse instrumento foi criado pelo prof. Dr. Saturnino de La Torre, coordenador do Grupo de Investigação e Assessoramento Didático (GIAD) da Universidade de Barcelona - ES e da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), em colaboração com pesquisadores nacionais e

internacionais, para avaliar o desenvolvimento da criatividade em instituições, sejam elas educacionais ou não. Segundo Torre (2012) o VADECRIE é constituído por dez indicadores que nos permite avaliar se uma escola e suas práticas pedagógicas têm indícios de criatividade, sendo eles: 1) Liderança estimuladora; 2) Professor Criativo; 3) Cultura Inovadora; 4) Criatividade como valor; 5) Espírito Empreendedor; 6) Visão Transdisciplinar e Transformadora; 7) Currículo Polivalente; 8) Metodologia Inovadora; 9) Avaliação Transformadora e 10) Valores Humanos e Sociais. Para esta pesquisa, foram selecionados quatro parâmetros que incluem: 1- Liderança estimuladora, 2- Professor Criativo, 4- Criatividade como Valor e 10- Valores Humanos e Sociais. A escolha desses parâmetros baseou-se na possibilidade de compreender a criatividade na prática pedagógica atribuídos pelos docentes e equipe gestora. Além disso, o estudo visa evidenciar se os docentes e equipe gestora demonstram atitudes que envolvam a criatividade nas práticas pedagógicas e, principalmente, revelar as contribuições do pensamento criativo no processo de ensino e aprendizagem. Acredita-se que o pensamento criativo pode favorecer a aquisição de saberes que abordem questões educacionais, humanas e sociais simultaneamente. Assim, os questionamentos

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



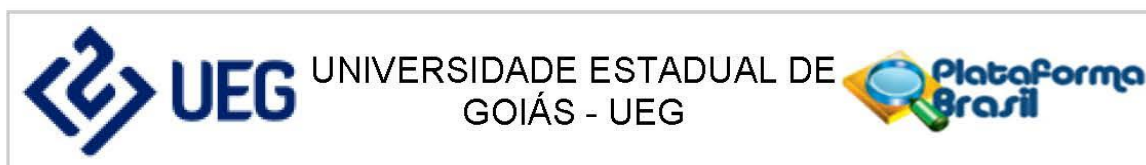
Continuação do Parecer: 6.262.873

que guiarão a pesquisa estarão embasados principalmente nos quatro indicadores mencionados acima, além da discussão das políticas sobre infância. Serão utilizados, portanto, as entrevistas com roteiro semiestruturado para colher informações dos docentes dos berçários e dos grupos I e II, que se dispuseram a colaborar com este estudo. Além disso, será realizada ainda a entrevista com a gestora e o coordenador do CMEI. Esta etapa tem como objetivo compreender as percepções dos docentes e equipe gestora de um CMEI localizado em Senador Canedo-GO, acerca da criatividade na prática pedagógica da educação infantil. Para facilitar a transcrição e interpretação do material coletado na entrevista, com a prévia autorização dos participantes, as entrevistas poderão ser gravadas e ficarão sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos. Após esse prazo, o material será descartado. A análise das informações para interpretação e construção dos dados será realizada em conjunto com o referencial teórico e as fontes de pesquisa, utilizando como indicadores os itens um, dois, quatro e dez do quadro de categorias de análise VADECRIE, que se propõe a valorizar e reconhecer o desenvolvimento criativo de instituições educacionais. Durante o momento da transcrição, serão respeitadas as falas dos participantes da pesquisa, havendo a transcrição de forma literal destas, contudo, caso seja necessário, poderá ser realizada alguma adequação gramatical na fala dos participantes da pesquisa, de modo a se manter a oralidade parcial e garantir a ética e o rigor no processo científico. Após a etapa de transcrição será realizada a leitura atenta das informações que serão ordenadas com a finalidade organizar um quadro geral de informações. Na sequência acontecerá a etapa de organização das falas e de realização dos recortes necessários e proeminentes para interpretação.

Desfecho Primário versão 1:

Com o objetivo de analisar a presença da criatividade na prática pedagógica e sua relação com a educação infantil em um CMEI localizado no município de Senador Canedo-GO, esta pesquisa busca compreender a perspectiva dos participantes mencionados. É fundamental examinar como ocorre a manifestação da criatividade na prática pedagógica, considerando que uma educação fundamentada no pensamento criativo desempenha um papel crucial na construção de novas formas de aprendizado, que valorizam a integração de múltiplos saberes e o pensamento complexo. Tal abordagem permite que os educandos atuem com liberdade e autonomia, assumindo o protagonismo de seu próprio aprendizado e conscientes de sua contribuição para a

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

sociedade.

Desfecho Secundário versão 1:

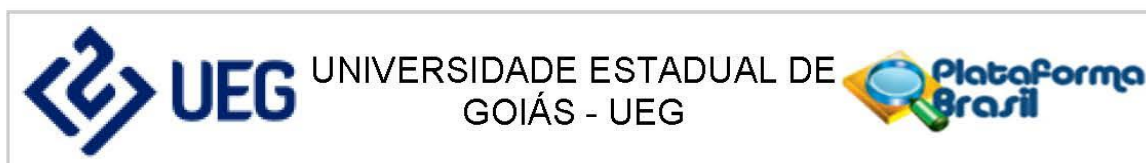
Este estudo destaca a necessidade de repensar a prática pedagógica, em que a criatividade seja presente e proporcione uma formação humana e integral, de acordo com os docentes e equipe gestora. A criatividade, definida como um potencial transformador, vai além de atividades superficiais e se desenvolve a partir de uma abordagem complexa e transdisciplinar da realidade. Promover uma prática pedagógica criativa envolve sensibilizar os educandos sobre seu papel no mundo, valorizando o ser humano, a diversidade e a consciência planetária. Uma escola sensível às experiências sociais dos envolvidos e que ultrapassa as disciplinas favorece uma aprendizagem autônoma e libertadora. É essencial compreender como os participantes articulam a criatividade em suas práticas pedagógicas e como a definem, além de identificar características que classificam uma prática como criativa ou não. Essa reflexão visa desenvolver uma aprendizagem que estimule a criatividade dos educandos, integrando múltiplos saberes e o pensamento complexo, para que sejam protagonistas de seu aprendizado e conscientes de seu papel na sociedade. O estudo busca responder em que medida a prática pedagógica da educação infantil contempla a criatividade e garante uma formação integral, de acordo com os docentes e equipe gestora.

Desfecho Primário versão 2:

Com o objetivo de analisar a presença da criatividade na prática pedagógica e sua relação com a educação infantil em um CMEI localizado no município de Senador Canedo-GO, esta pesquisa busca compreender a perspectiva dos participantes mencionados. É fundamental examinar como ocorre a manifestação da criatividade na prática pedagógica, considerando que uma educação fundamentada no pensamento criativo desempenha um papel crucial na construção de novas formas de aprendizado, que valorizam a integração de múltiplos saberes e o pensamento complexo. Tal abordagem permite que os educandos atuem com liberdade e autonomia, assumindo o protagonismo de seu próprio aprendizado e conscientes de sua contribuição para a sociedade.

Desfecho Secundário versão 2:

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

Este estudo destaca a necessidade de repensar a prática pedagógica, em que a criatividade seja presente e proporcione uma formação humana e integral, de acordo com os docentes e equipe gestora. A criatividade, definida como um potencial transformador, vai além de atividades superficiais e se desenvolve a partir de uma abordagem complexa e transdisciplinar da realidade. Promover uma prática pedagógica criativa envolve sensibilizar

os educandos sobre seu papel no mundo, valorizando o ser humano, a diversidade e a consciência planetária. Uma escola sensível às experiências sociais dos envolvidos e que ultrapassa as disciplinas favorece uma aprendizagem autônoma e libertadora. É essencial compreender como os participantes articulam a criatividade em suas práticas pedagógicas e como a definem, além de identificar características que classificam uma prática como criativa ou não. Essa reflexão visa desenvolver uma aprendizagem que estimule a criatividade dos educandos, integrando múltiplos saberes e o pensamento complexo, para que sejam protagonistas de seu aprendizado e conscientes de seu papel na sociedade. O estudo busca responder em que medida a prática pedagógica da educação infantil contempla a criatividade e garante uma formação integral, de acordo com os docentes e equipe gestora.

Tamanho da Amostra no Brasil versão 1: 25

Data do Primeiro Recrutamento versão 1: 10/08/2023

Haverá uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc)?

Não

Tamanho da Amostra no Brasil versão 2: 25

Data do Primeiro Recrutamento versão 2: 03/10/2023

Haverá uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc)?

Não

Bibliografia versão 1:

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L.; SILVEIRA, T. A. T. M. O professor e o trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: LIBÂNEO, J.C.;

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org). Didática e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. p. 133-149. BARBOSA, M.C.S. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica (MEC; UFRGS) para a construção de orientações curriculares para a educação infantil, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em 22 abril. 2023. BEHRENS, Marilda A.; SIMAS, Raquel Rodrigues de L. Paradigmas pedagógicos contemporâneos: tecendo práticas diferenciadas e inovadoras. Dialogia, São Paulo, n.31, p.179-186, jan./abr. 2019. BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. Fundamentos da Educação Infantil: marcos legais, conceitos da Teoria HistóricoCultural e práticas com a cultura escrita. In: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de. EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL:: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & Joao Editores, 2020. p. 219. FREITAS. Maria Teresa de Assunção. A abordagem sóciohistórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Cadernos de Pesquisa,

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

n.

116, jul./ 2002. GIL, Antônio Carlos.

Métodos de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 2008. KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. MEC/SEF, 1994. p. 16-31. LIBÂNEO,

José Carlos. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1990. LOBO, Erika O.; SUANNO, Marilza Vanessa R. Transdisciplinaridade e práticas pedagógicas emergentes. Anais...VI Semana de Integração Inhumas: UEG, Inhumas-GO, 2017. LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.

Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986. MARTINAZZO, Celso José; SILVA, Sidinei Pitthan da. Pensamento

Complexo e Transdisciplinar: Desafios Educacionais, o Debate de Questões Paradigmáticas da Educação Escolar. Revista Contexto & Educação:

Editora Unijuí- RS , ISSN 2179-1309, ano 33 , nº 106 , set./dez. 2018. MELLO. M. F.; BARROS. V. M.; SOMMERMAN. Introdução. In: \_\_\_\_\_.

Educação e transdisciplinaridade II. São Paulo: Triom/UNESCO, 2002. p. 09-25. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) Pesquisa social: teoria,

método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.

14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. MORAES, Maria Cândida; DE LA TORRE, Saturnino. Sentipensar sob o olhar autopoietico: estratégias para

reencantar a Educação, 2004. Disponível em:

[romeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgldefindmkaj/http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar\\_autopoietico.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoietico.pdf). Acesso em: 22 abril. 2023. MORAES,

Maria Cândida. Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO

**CEP:** 75.132-903

**UF:** GO

**Município:** ANAPOLIS

**Telefone:** (62)3328-1439

**E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

fundamentos

para iluminar novas práticas

educacionais. São Paulo: Antakarana, 2008. MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2005. MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Tradução

Eliane Lisboa. 3.ed. Porto Alegre: Sulinas, 2007. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações

para a Educação em Creches e Pré-Escolas. In: \_\_\_\_\_. Creches: a instituição em foco. São Paulo: Cortez, 1992. p. 28-46. PETRAGLIA, Izabel.

Complexidade em tempos incertos. CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto. Notandum Libro 11, 2008.

RIBEIRO, Flávia Nascimento. Edgar

Morin, o pensamento complexo e a educação. Revista Pró-Discente: Caderno de Produção AcadêmicoCientíficas do Programa de Pós-Graduação

em Educação, Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011. SAVIANI, Dermeval. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: dilemas e perspectivas.

Póiesis Pedagógica, Catalão, v. 9, p. 07-19, fev. 2011. SILVA, Meiriely C. da; REIS, Marlene Barbosa de F.

Trabalho docente na perspectiva

transdisciplinar. Anais... Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH, AnápolisGO, 2017. SOPELSA, Ortenilda;

TREVISOL, Marcio Giusti; MELLO, Regina Oneda. Transdisciplinaridade como base para reconstrução dos saberes docentes no ensino

fundamental com vistas à qualidade da educação. Rev. educ. PUC-Camp, Campinas - SP, 2015. SUANNO,

João Henrique. Escola criativa e práticas

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO

**CEP:** 75.132-903

**UF:** GO

**Município:** ANAPOLIS

**Telefone:** (62)3328-1439

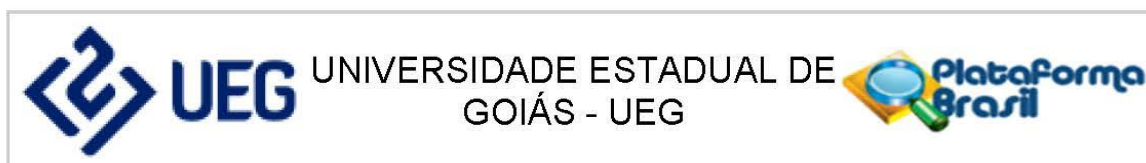
**E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

pedagógicas transdisciplinares e ecoformadora. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013. SUANNO, João Henrique. Escola Criativa: o ser, suas aprendizagens, suas relações humanas e o desenvolvimento de valores. Revelli – Revista de educação, linguagem e literatura, Inhumas, v.6, n.2, p.12-23, 2014. SUANNO, M. V. R. Saturnino de la Torre, por Marilza Vanessa Rosa Suanno. Revista Polyphonia, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 533–544, 2016, tradução nossa. SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; BALEIRO, Márcia de Fátima Ferreira. Educação como situação gnosiológica e via para pensar complexo. Revista Educação & Linguagem. v. 24, n. 2, jul-dez., 2021. SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Para além dos territórios disciplinares: transdisciplinaridade como princípio-estratégia de reorganização do conhecimento. Debates em Educação, v. 14, n. 36, set./dez., 2022. TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.13, p. 05-24. ISSN 1413-2478. TAVARES, Rejane Gomes; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SILVA, Carlos Cardoso. Criatividade e escolas criativas: diálogo com Paulo Freire. Revista Humanidades e Inovação v.8, n.43, 2021. TORRE, Saturnino De La. Instrumento para avaliar o desenvolvimento criativo de instituições de ensino (VADECRIE). Barcelona: Círculo Rojo, 2012. VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

#### Bibliografia versão 2:

BARBOSA, I. G.; ALVES, N. N. de L.; SILVEIRA, T. A. T. M. O professor e o trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: LIBÂNEO, J.C.;

SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org). Didática e práticas de ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. p. 133-149. BARBOSA, M.C.S. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica (MEC; UFRGS) para a construção de orientações curriculares para a educação infantil, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em 22 abril. 2023. BEHRENS, Marilda A.;

SIMAS, Raquel Rodrigues de L. Paradigmas pedagógicos contemporâneos: tecendo práticas diferenciadas e inovadoras. Dialogia, São Paulo, n.31, p.179-186, jan./abr. 2019. BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. FARIAS, Rhaisa Naiade Pael. Fundamentos da Educação Infantil: marcos legais, conceitos da Teoria HistóricoCultural e práticas com a cultura escrita. In: VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz; FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MIRANDA, Simão de. EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL:: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & Joao Editores, 2020. p. 219. FREITAS. Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Cadernos de Pesquisa, n. 116, jul./ 2002. GIL, Antônio Carlos. Métodos de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 2008. KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: Por uma política de formação do profissional de

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
GOIÁS - UEG



Continuação do Parecer: 6.262.873

Educação Infantil. MEC/SEF, 1994. p. 16-31. LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1990. LOBO, Erika O.; SUANNO, Marilza Vanessa R. Transdisciplinaridade e práticas pedagógicas emergentes. Anais...VI Semana de Integração Inhumas: UEG, Inhumas-GO, 2017. LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986. MARTINAZZO, Celso José; SILVA, Sidinei Pithan da. Pensamento Complexo e Transdisciplinar: Desafios Educacionais, o Debate de Questões Paradigmáticas da Educação Escolar. Revista Contexto & Educação: Editora Unijuí- RS , ISSN 2179-1309, ano 33 , nº 106 , set./dez. 2018. MELLO. M. F.; BARROS. V. M.; SOMMERMAN. Introdução. In: \_\_\_\_\_. Educação e transdisciplinaridade II. São Paulo: Triom/UNESCO, 2002. p. 09-25. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. MORAES, Maria Cândida; DE LA TORRE, Saturnino. Sentipensar sob o olhar autopoietico: estratégias para reencantar a Educação, 2004. Disponível em : [romeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar\\_autopoietico.pdf](http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoietico.pdf). Acesso em: 22 abril. 2023. MORAES, Maria Cândida. Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana, 2008. MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000. MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2005. MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Tradução Eliane Lisboa. 3.ed. Porto Alegre: Sulinas, 2007. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a Educação em Creches e Pré-Escolas. In: \_\_\_\_\_. Creches: a instituição em foco. São Paulo: Cortez, 1992. p. 28-46. PETRAGLIA, Izabel. Complexidade em tempos incertos. CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto. Notandum Livro 11, 2008. RIBEIRO, Flávia Nascimento. Edgar Morin, o pensamento complexo e a educação. Revista Pró-Discente: Caderno de Produção

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO

**CEP:** 75.132-903

**UF:** GO

**Município:** ANAPOLIS

**Telefone:** (62)3328-1439

**E-mail:** cep@ueg.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
GOIÁS - UEG



Continuação do Parecer: 6.262.873

Acadêmico-Científicas do Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011. SAVIANI, Dermeval. FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
NO BRASIL: dilemas e perspectivas.  
Poíesis Pedagógica, Catalão, v. 9, p. 07-19, fev. 2011. SILVA, Meiriele C. da; REIS, Marlene Barbosa de F.  
Trabalho docente na perspectiva  
transdisciplinar. Anais... Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH, Anápolis-  
GO, 2017. SOPELSA, Ortenilda;  
TREVISO, Marcio Giusti; MELLO, Regina Oneda. Transdisciplinaridade como base para reconstrução dos  
saberes docentes no ensino  
fundamental com vistas à qualidade da educação. Rev. educ. PUC-Camp, Campinas - SP, 2015. SUANNO,  
João Henrique. Escola criativa e práticas  
pedagógicas transdisciplinares e ecoformadora. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade  
Católica de Brasília, Brasília, 2013. SUANNO,  
João Henrique. Escola Criativa: o ser, suas aprendizagens, suas relações humanas e o desenvolvimento de  
valores. Revell - Revista de educação,  
linguagem e literatura, Inhumas, v.6, n.2, p.12-23, 2014. SUANNO, M. V. R. Saturnino de la Torre, por  
Marilza Vanessa Rosa Suanno. Revista Polyphonia, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 533-544, 2016, tradução nossa.  
SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; BALEIRO, Márcia  
de Fátima Ferreira. Educação como situação gnosiológica e via para pensar complexo. Revista Educação &  
Linguagem. v. 24, n. 2, jul-dez., 2021.  
SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Para além dos territórios disciplinares: transdisciplinaridade como  
princípio-estratégia de reorganização do  
conhecimento. Debates em Educação, v. 14, n. 36, set./dez., 2022. TARDIF, Maurice. Saberes profissionais  
dos professores e conhecimentos  
universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas  
consequências em relação à formação para o  
magistério. Rev. Bras. Educ. [online]. 2000, n.13, p. 05-24. ISSN 1413-2478. TAVARES, Rejane Gomes;  
SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SILVA,  
Carlos Cardoso. Criatividade e escolas criativas: diálogo com Paulo Freire. Revista Humanidades e  
Inovação v.8, n.43, 2021. TORRE, Saturnino De  
La. Instrumento para avaliar o desenvolvimento criativo de instituições de ensino (VADECRIE). Barcelona:  
Círculo Rojo, 2012. VEIGA, Ilma Passos  
da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO

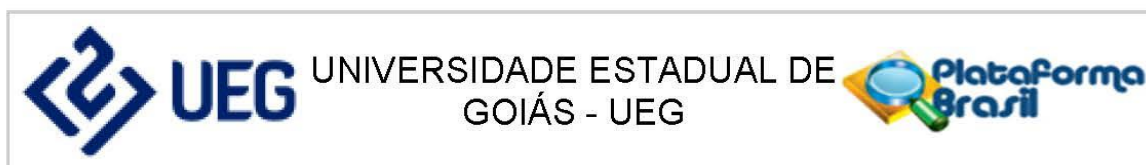
**CEP:** 75.132-903

**UF:** GO

**Município:** ANAPOLIS

**Telefone:** (62)3328-1439

**E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

(org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário versão 1:

Analisar a prática pedagógica da educação infantil e se essa contempla a criatividade e assegura o direito a uma formação integral de acordo com os docentes e equipe gestora.

Objetivo Secundário versão 1:

Discutir as possíveis contribuições educacionais, humanas e sociais do pensamento criativo no processo de ensino e aprendizagem; Compreender a respeito da criatividade nas práticas pedagógicas da educação infantil; Conhecer se os docentes e equipe gestora apresentam criatividade nas práticas pedagógicas.

Objetivo Primário versão 2:

Analisar a prática pedagógica da educação infantil e se essa contempla a criatividade e assegura o direito a uma formação integral de acordo com os docentes e equipe gestora.

Objetivo Secundário versão 2:

Discutir as possíveis contribuições educacionais, humanas e sociais do pensamento criativo no processo de ensino e aprendizagem; Compreender a respeito da criatividade nas práticas pedagógicas da educação infantil; Conhecer se os docentes e equipe gestora apresentam criatividade nas práticas pedagógicas.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos versão 1:

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

De acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, “toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graduações variados”, embora os riscos associados a esta investigação sejam mínimos, é importante ressaltar que a abordagem de assuntos relacionados a criatividade na prática pedagógica da educação infantil a partir de docentes e equipe gestora pode causar desconforto entre os participantes, especialmente considerando o grau de informação deles em relação ao assunto. Existe uma probabilidade de que eles possam experimentar estresse, constrangimento, desconforto e cansaço ao descrever suas

vivências enquanto profissionais da educação. Com o objetivo de garantir o conforto dos participantes durante a pesquisa, será esclarecido que não há obrigação de responder a todas as questões. A participação é completamente voluntária, sem qualquer recompensa ou compensação financeira, e os participantes têm a liberdade de desistir a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo. Existe uma possibilidade de que as descrições fornecidas pelos participantes possam comprometer o sigilo de suas identidades, o que representa um potencial fator de risco. No entanto, além dos esclarecimentos acima, os participantes terão liberdade para escolher um pseudônimo para seus relatos. Serão rigorosamente observados e cumpridos todos os preceitos éticos e normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvam a utilização de dados diretamente obtidos dos participantes, conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Será garantida a confidencialidade, privacidade, proteção da imagem e a não estigmatização, de modo a evitar o uso das informações em prejuízo das pessoas e/ou da unidade escolar, incluindo questões relacionadas à autoestima, prestígio e/ou aspectos econômico-financeiros. É importante destacar que cada etapa da pesquisa somente será conduzida após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e liberação para execução.

Benefícios versão 1:

Este estudo possui grande relevância acadêmica e social, pois contribui para a produção do conhecimento científico ao promover uma investigação e discussão teórica e prática sobre a criatividade na prática pedagógica. Isso possibilita a construção de documentos para estudos e estimula novas pesquisas na área da Educação, proporcionando discussões importantes sobre a temática. Dessa forma, busca-se uma educação voltada para as práticas sociais, em que os educandos possam construir saberes interligados com suas vivências e repletos de sentido, tornando-se cidadãos críticos e reflexivos. Um benefício adicional será a oportunidade de ouvir os

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

docentes e equipe gestores para compreender a criatividade na prática pedagógica da educação infantil. A partir dessas reflexões, é possível refletir sobre a importância de se trabalhar práticas educativas em sala de aula que estimulem o potencial criativo dos educandos, também deve considerar a diversidade cultural e étnica, promovendo o respeito e a valorização das diferenças, permitindo que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem adotem essa postura.

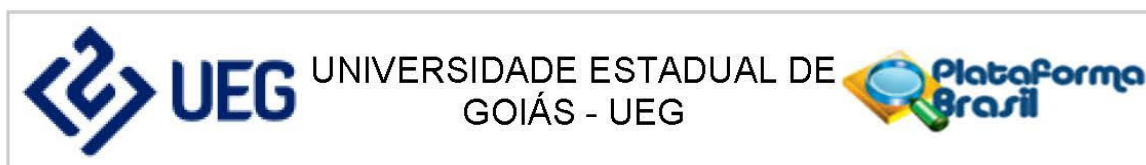
Riscos versão 2:

De acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, “toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graduações variados”, embora os riscos associados a esta investigação sejam mínimos, é importante ressaltar que a abordagem de assuntos relacionados a criatividade na prática pedagógica da educação infantil a partir de docentes e equipe gestora pode causar desconforto entre os participantes, especialmente considerando o grau de informação deles em relação ao assunto. Existe uma probabilidade de que eles possam experimentar estresse, constrangimento, desconforto e cansaço ao descrever suas vivências enquanto profissionais da educação. Com o objetivo de garantir o conforto dos participantes durante a pesquisa, será esclarecido que não há obrigação de responder a todas as questões. A participação é completamente voluntária, sem qualquer recompensa ou compensação financeira, e os participantes têm a liberdade de desistir a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo. Existe uma possibilidade de que as descrições fornecidas pelos participantes possam comprometer o sigilo de suas identidades, o que representa um potencial fator de risco. No entanto, além dos esclarecimentos acima, os participantes terão liberdade para

escolher um pseudônimo para seus relatos. Serão rigorosamente observados e cumpridos todos os preceitos éticos e normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvam a utilização de dados diretamente obtidos dos participantes, conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Será garantida a confidencialidade, privacidade, proteção da imagem e a não estigmatização, de modo a evitar o uso das informações em prejuízo das pessoas e/ou da unidade escolar, incluindo questões relacionadas à autoestima, prestígio e/ou aspectos econômico-financeiros. É importante destacar que cada etapa da pesquisa somente será conduzida após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa e liberação para execução.

Benefícios versão 2:

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

Este estudo possui grande relevância acadêmica e social, pois contribui para a produção do conhecimento científico ao promover uma investigação e discussão teórica e prática sobre a criatividade na prática pedagógica. Isso possibilita a construção de documentos para estudos e estimula novas pesquisas na área da Educação, proporcionando discussões importantes sobre a temática. Dessa forma, busca-se uma educação voltada para as práticas sociais, em que os educandos possam construir saberes interligados com suas vivências e repletos de sentido, tornando-se cidadãos críticos e reflexivos. Um benefício adicional será a oportunidade de ouvir os docentes e equipe gestores para compreender a criatividade na prática pedagógica da educação infantil. A partir dessas reflexões, é possível refletir sobre a importância de se trabalhar práticas educativas em sala de aula que estimulem o potencial criativo dos educandos, também deve considerar a diversidade cultural e étnica, promovendo o respeito e a valorização das diferenças, permitindo que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem adotem essa postura.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Comentários:

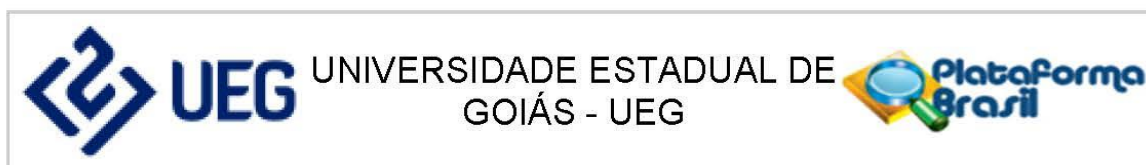
Prezado/a pesquisador/a, os elementos postos a seguir, como Lista de inadequações e pendências emitidas no parecer CEP nº 6.262.870, visam garantir as exigências legais.

1 - Cronograma:

1.1 - Cronograma defasado:

O cronograma do estudo não está adequado, pois informa que ele já teria iniciado. Sendo assim, solicitam-se esclarecimentos e, caso necessário, a adequação do cronograma em relação à data de início do estudo, dado que este encontra-se em análise no Sistema CEP/Conep até a presente data. Ressalta-se, ainda, a necessidade de adequação do cronograma de forma a descrever a duração das diferentes etapas da pesquisa, com o compromisso explícito do pesquisador de que o

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

estudo será iniciado somente a partir da aprovação pelo Sistema CEP/Conep (Norma Operacional CNS n.º 001, de 2013, item 3.3.f).

Ressalta-se que a conduta do Sistema CEP/Conep tem sido de não emitir parecer em pesquisas concluídas ou em andamento. Tal decisão baseia-se no fato de o parecer ético não ser algo meramente burocrático, mas uma contribuição para a adequação do projeto de pesquisa às normas éticas vigentes, protegendo, assim, os interesses dos participantes e, conseqüentemente, de todos os envolvidos no processo: pesquisador, instituição, CEP e o próprio Sistema CEP/Conep.

Solicitam-se esclarecimentos e, se necessário, adequação do cronograma em relação à data de início do estudo (Resolução CNS n.º 466, de 2012, item XI.2.a).

Solicita-se adequar o cronograma nos documentos projeto e PB\_informações, de acordo as datas que atenda aos prazos para análises do CEP.

RESPOSTA (referente à versão 1):

"Data do Primeiro Recrutamento: 03/10/2023"

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

2 - Quanto ao Sigilo e à Confidencialidade versão 1:

A confidencialidade e o sigilo são direitos do participante de pesquisa e, para manter a eticidade na pesquisa, devem ser previstos procedimentos que assegurem a confidencialidade dos dados e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Dessa forma, solicita-se garantir ao participante que os dados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para os fins deste estudo, bem como assegurar o anonimato quando do repasse dos dados. (Resolução CNS n.º 466, de 2012, itens III.2.i e IV.3.e).

Considerando que o participante da pesquisa tem direito à privacidade, ao sigilo e à confidencialidade, e a equipe médica tem o dever de garanti-los, solicita-se adequação do trecho citado, descrevendo de modo claro e afirmativo que será assegurada a confidencialidade dos

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

dados pessoais dos participantes de pesquisa, isto é, deve-se assegurar que os dados e documentos sejam anonimizados antes de serem encaminhados pela equipe médica responsável pelos cuidados do participante do estudo a qualquer outra

instância, seja para o patrocinador ou outros pesquisadores (Resolução CNS n.º 466, de 2012, itens III.2.i e IV.3.e).

Deve constar, no Processo e no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido e/ou no Assentimento Livre e Esclarecido, a garantia de que o participante decidirá se sua identidade será ou não divulgada, bem como quais serão, dentre as informações que forneceu, as que poderão ser tratadas de forma pública, ou se ele optará pelo sigilo e confidencialidade da sua identidade. Caso o participante opte pela manutenção do seu anonimato, cabe ao/à pesquisador/a descrever os procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção dos dados e a não estigmatização dos participantes da pesquisa. Nesse sentido, é importante destacar que os dados somente

poderão ser repassados a terceiros depois de anonimizados (Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 17, Inciso IV). Solicita-se adequação.

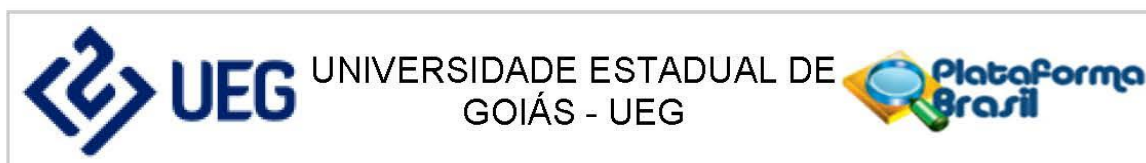
Deve ser inserido, no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou de Assentimento Livre e Esclarecido, que o/a pesquisador/a e o patrocinador respeitarão a opção do participante quanto à manutenção do seu sigilo e da sua privacidade ou pela divulgação de sua identidade e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública, durante todas as suas fases, mesmo após o término da pesquisa (Resolução CNS n.º 510, de 2016, Artigo 9º, Inciso V; Artigo 17, Inciso IV).

Solicita-se adequação quanto ao descarte dos dados. Indicar aos participantes de pesquisa e demais que os material escrito será picotado e insenerado e os dados digitais serão totalmente apagados de todos os dispositivos usados durante a pesquisa.

RESPOSTA (referente à versão 1):

"Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico e digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas." (TCLE, Página 4/5)

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo  
**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903  
**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS  
**Telefone:** (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado/a pesquisador/a

Prezado/a pesquisador/a,

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP/UEG, considera o presente protocolo APROVADO.

Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que o relatório parcial de pesquisa deverá ser enviado comunicando ao CEP IMEDIATAMENTE da ocorrência de eventos adversos esperados ou não esperados, conforme disposto na Norma Operacional do CNS nº 001/2013.

O prazo para a entrega do Relatório Final, via NOTIFICAÇÃO na Plataforma Brasil, é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Os modelos de Relatórios Parcial e Final da pesquisa estão disponíveis no site do CEP/UEG.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                         | Postagem               | Autor                                         | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------|-----------------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2155476.pdf   | 20/08/2023<br>20:02:46 |                                               | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_de_pesquisa2.docx                       | 20/08/2023<br>20:01:53 | PRISCYLLA LORRANA RODRIGUES PRAZERES DE MOURA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf                                        | 20/08/2023<br>20:01:25 | PRISCYLLA LORRANA RODRIGUES PRAZERES DE MOURA | Aceito   |
| Outros                                                    | Tempo_de_anuencia_da_secretaria_de_educacao.pdf | 26/06/2023<br>14:34:43 | PRISCYLLA LORRANA RODRIGUES PRAZERES DE MOURA | Aceito   |
| Outros                                                    | Termo_de_anuencia_da_instituicao.               | 26/06/2023             | PRISCYLLA                                     | Aceito   |

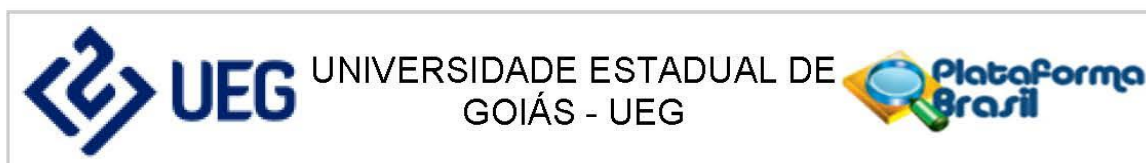
**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903

**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS

**Telefone:** (62)3328-1439

**E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.262.873

|                |                          |                     |                                               |        |
|----------------|--------------------------|---------------------|-----------------------------------------------|--------|
| Outros         | pdf                      | 14:31:20            | LORRANA RODRIGUES PRAZERES DE MOURA           | Aceito |
| Outros         | Termo_de_compromisso.pdf | 26/06/2023 14:16:06 | PRISCYLLA LORRANA RODRIGUES PRAZERES DE MOURA | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_de_Rosto.pdf       | 26/06/2023 13:49:17 | PRISCYLLA LORRANA RODRIGUES PRAZERES DE MOURA | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ANAPOLIS, 25 de Agosto de 2023

---

**Assinado por:**  
**PATRICIA FERREIRA DA SILVA CASTRO**  
 (Coordenador(a))

**Endereço:** BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo

**Bairro:** FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903

**UF:** GO **Município:** ANAPOLIS

**Telefone:** (62)3328-1439

**E-mail:** cep@ueg.br