

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
E NOVAS TECNOLOGIAS**

ROSANE DE JESUS

**C⁴EP: UM FRAMEWORK BASEADO NAS REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE
CIDADE EDUCADORA**

CURITIBA

2020

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

ROSANE DE JESUS

**C⁴EP: UM FRAMEWORK BASEADO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE CIDADE EDUCADORA**

CURITIBA

2020

ROSANE DE JESUS

**C⁴EP: UM FRAMEWORK BASEADO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS
PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE CIDADE EDUCADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Pereira Donato

CURITIBA

2020

J58c

Jesus, Rosane de

C⁴EP: um framework baseado nas representações sociais das professoras de educação infantil sobre cidade educadora / Rosane de Jesus. - Curitiba, 2020.

220 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Pereira Donato

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER.

1. Representações sociais. 2. Educação infantil. 3. Cidade educadora. 4. Framework. 5. Professores de educação infantil - Formação. 6. Tecnologia – Aspectos sociais. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/ 547



**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias**

Defesa Nº 026/2020

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 26 de outubro de 2020, às 14h30, reuniu-se via web conferência a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Dra. Sueli Pereira Donato (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER), Dra. Romilda Teodora Ens (Integrante Externo/PUCPR), Dr. Marcio Tascheto da Silva (Integrante Externo/UFN e UPF), Dra. Luana Priscila Wunsch (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER), Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Suplente-PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: "C⁴EP: UM FRAMEWORK BASEADO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE CIDADE EDUCADORA", da mestrande Rosane de Jesus. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestrande, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestrande foi:

- (X) APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- () APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- () REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: A banca destaca a consistência teórica e metodológica da dissertação com destaque para o produto. Sugere publicações em periódicos, eventos científicos, e recomenda a continuidade em projeto doutoral.



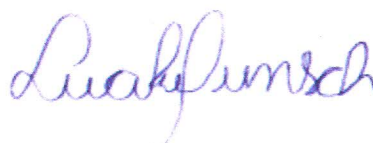
Sueli Pereira Donato
Presidente da Banca



Romilda Teodora Ens
Integrante Externo

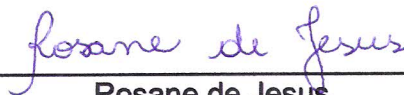


Marcio Tascheto da Silva
Integrante Externo



Luana Priscila Wunsch
Integrante Interno Titular

Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Integrante Interno Suplente



Rosane de Jesus
Mestranda

Porque Dele, e por Ele, e para Ele,

são todas as coisas.

Rom. 11:36

AGRADECIMENTOS

Sou grata a **Deus** por ter me conduzido até aqui, por ter me fortalecido, me amparado e me consolado em cada momento difícil.

Sou grata à minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a **Sueli Pereira Donato**, por me ter me acolhido, por ter me acompanhado neste processo, ter me desafiado e confiado em mim, muitas vezes muito mais do que eu mesma pudesse acreditar. Agradeço por sua generosidade e pela forma carinhosa de me conduzir para realizar esta pesquisa.

Sou grata à Prof.^a Dr.^a **Luana Priscila Wünsch**, por ter me motivado a seguir no processo de seleção para o mestrado, por ter me acompanhado até aqui, em alguns momentos mais distante fisicamente, porém sempre perto do coração. Você é sempre uma inspiração para mim.

Sou grata à Prof.^a Dr.^a **Romilda Teodora Ens**, pelo reencontro, por ter sido minha professora na graduação e agora ter aceitado o convite para participar da banca com um olhar cuidadoso e generoso em cada detalhe da escrita que foi construída.

Sou grata ao Prof. Dr. **Marcio Tascheto**, por ter aceitado gentil e prontamente o convite para a banca e pelas riquíssimas contribuições para qualificar essa pesquisa.

Sou grata à Prof.^a Dr.^a **Siderly do Carmo Dahle de Almeida**, por conduzir com excelência o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Novas Tecnologias e por ter aceitado o convite para a banca.

Sou grata aos meus pais, **Nelson Ernesto de Jesus** e **Roseli de Jesus**, pela educação que me deram e por me ensinarem a ser persistente e a fazer tudo com dedicação e responsabilidade, pelo amor e dádiva da vida.

Sou grata ao meu esposo **Jackson Moraes** e ao meu filho amado **Nicolas Jackson de Jesus Moraes**, pela compreensão durante este tempo de introspecção, difícil, porém necessário para a conclusão dessa pesquisa, e por todo apoio nesse período.

Sou grata às minhas irmãs **Patricia de Jesus Oliveira** e **Jocelene de Jesus**, cunhados **Ananias Custódio de Oliveira** e **Peterson Fernandes dos Santos**, sobrinhos **João Vitor**, **Bianca**, **Sofia** e **Pedro**, por compreenderem que o período de escrita de uma dissertação demanda renúncia do convívio em alguns momentos.

Sou grata a Deus pelas conexões de ouro que Ele foi me proporcionando ao longo da minha trajetória profissional e que me apresentaram uma educação infantil na qual a criança é a protagonista, na qual a formação continuada pode gerar transformações e por isso agradeço à **Maria Virginia Gastaldi** e à **Silvana Regina Cruz**, formadoras que marcaram a minha vida.

Sou grata à minha amiga **Luciane do Rocio Gomes**, pelo apoio incondicional, por ter sido atenta e compreensiva nas horas de angústia e vibrado comigo quando os desafios foram superados.

Sou grata à minha amiga **Neusa Radeck**, por ter me mostrado o caminho para chegar até o mestrado e por ter me ajudado em cada etapa, desde o início na disciplina isolada, até a conclusão do curso, sempre serena, com muita tranquilidade e generosidade em todo o processo.

Sou grata à minha amiga **Barbara Porfirio**, pelas orações, intercessões e pelas palavras de incentivo.

Sou grata à **Secretaria Municipal de Educação de Curitiba**, pela oportunidade de realizar essa pesquisa com os professores de educação infantil da Rede Municipal de Ensino e pela licença concedida para a conclusão dessa etapa acadêmica.

Sou grata ao **Departamento de Desenvolvimento Profissional**, na pessoa do diretor **João Batista dos Reis** e da gerente do Programa Linhas do Conhecimento, **Scheila Maria Orlosqui Cavalcante da Silva**, e a toda a equipe do Linhas do Conhecimento pela acolhida e pelo acompanhamento no processo de pesquisa.

Sou grata a todas as **diretoras dos CMEIS da Regional Bairro Novo e Boqueirão** das unidades participantes e de forma muito especial a todas as 42 **professoras** que se disponibilizaram a participar da pesquisa empírica, pois sem elas a reflexão não seria possível.

Sou grata à minha diretora **Andreia Nascimento**, por ter me apoiado e compreendido o processo, e sou grata às minhas **colegas** de trabalho do **CMAEE** e à **Professora Regina Nardino Pereira**, pela torcida em todos os momentos.

“O diálogo é uma profunda compreensão da alteridade, da valorização do ser humano. É por meio do diálogo entre os pares que se descobrem as oportunidades para se desenvolverem os mais variados saberes.”

(ALMEIDA, 2016, p. 74)

RESUMO

Essa pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, do Centro Universitário Internacional UNINTER, sob a linha de pesquisa Formação Docente e Novas Tecnologias, tem como tema: representações sociais das professoras de educação infantil sobre cidade educadora. Apresenta como objetivo geral: analisar as representações sociais das professoras de educação infantil na interface com o programa “Linhas do Conhecimento” da rede municipal de ensino do município de Curitiba/PR, sobre a expressão indutora “cidade educadora”. A opção metodológica respalda-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de natureza descritiva, exploratória e interpretativa, por meio de estudo bibliográfico, documental e pesquisa empírica, a partir de um questionário de perfil sociodemográfico e um teste de evocação livre de palavras. Os autores utilizados para nortear o estudo da Teoria das Representações Sociais foram: Moscovici (1978, 2003, 2007, 2012), Abric (2000, 2001), Jodelet (2001), Alves-Mazzotti (2008), Donato (2013, 2017), Ogilari e Ens (2019), entre outros. Para subsidiar as discussões em torno da educação infantil foram utilizados os documentos orientadores e reguladores do Ministério da Educação e autores que discutem as políticas públicas educacionais, a formação de professores e a prática pedagógica na educação infantil, entre eles: Cerisara (2002), Nóvoa (2009), Campos (2010, 2011), Oliveira (2010, 2014), Ens, Favoretto e Filipak (2013), Rosemberg (2014), Gatti (2017), Gatti *et al.* (2019), entre outros. Os autores: Freire (1991, 2001, 2019), Trilla Bernet (1997), Lefebvre (2001), Carbonell (2002, 2016), Gadotti (2004, 2006, 2009), Zitkoski (2006), Moll (2009, 2012, 2013, 2019, 2020), Bellot (2013), Alves e Brandenburg (2018), Silva (2019, 2020) foram as principais referências que subsidiaram o estudo sobre cidades educadoras. Para complementar o estudo, foi utilizada a Carta das Cidades Educadoras (2004), documento internacional e o caderno Linhas do Conhecimento (2018b), documento municipal pertencente ao lócus pesquisado. Os elementos revelados por meio da análise prototípica sinalizaram que o provável núcleo central das representações sociais das professoras de educação infantil que participaram da pesquisa empírica com o termo indutor “cidade educadora” revela o **C⁴EP** da cidade educadora Curitiba: “**C**onhecimento”, “**C**uidado”, “**C**riança”, “**C**ultura” “**E**ducação” e “**P**rofessor”. Portanto, para esse grupo de professoras, uma cidade educadora pode representar o conjunto de conhecimentos criados, elaborados e transformados em íntima relação ao contexto educacional, no qual o cuidar e o educar são indissociáveis e oriundos desse contexto de educação formal, destacando-se os sujeitos criança e professor. Para confirmar a centralidade das representações, foi realizada a análise de similitude como complementar e com ela pôde-se confirmar a centralidade da Representação Social das professoras de educação infantil no elemento “conhecimento”, seguido de outros elementos fortemente propagados no contexto sociocultural do grupo pesquisado. Uma cidade educadora, para esse grupo, está relacionada ao conhecimento, conexo à educação, ao cuidado, à aprendizagem e ao professor. A partir dos elementos que se destacaram no provável núcleo central, foi proposto o *framework*: Linhas norteadoras para discussões e reflexões sobre cidade educadora na interface com a educação infantil, que se constituiu como produto desta dissertação.

Palavras-chave: Representações Sociais; Educação Infantil; Cidade Educadora; Formação de Professores; Tecnologias Sociais.

ABSTRACT

This article, tied to *Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias*, from *Centro Universitário Internacional UNINTER*, in the subject of Teacher Training and New Technologies, has as its theme: social representation of child education's teachers about the teaching city. This article's main objective is: analyze the social representation of child education's teachers in interface with the program "*Linhas do Conhecimento*" from the municipal education sphere on the city of Curitiba/PR, about the inducing expression "education city". The methodologic option bases itself in a qualitative approach research (BOGDAN; BIKLEN, 1994), of descriptive, exploratory and interpretative nature, by means of bibliographic study, documentary and empirical research, using a sociodemographic questionnaire and an evocation test with no words. The authors utilized to direct the study of the Theory of Social Representation were: Moscovici (1978, 2003, 2007, 2012), Abric (2000, 2001), Jodelet (2001), Alves-Mazzotti (2008), Donato (2013, 2017), Ogilari and Ens (2019), and others. To subsidize the discussions around child education were utilized the orienting and regulatory documents of the Education Ministry and authors that discuss the public educational politics, teacher training and the pedagogical practice in child education, among them: Cerisara (2002), Nóvoa (2009), Campos (2010, 2011), Oliveira (2010, 2014), Ens, Favoretto and Filipak (2013), Rosemberg (2014), Gatti (2017), Gatti *et al.* (2019), and others. The authors: Freire (1991, 2001, 2019), Trilla Bernet (1997), Lefebvre (2001), Carbonell (2002, 2016), Gadotti (2004, 2006, 2009), Zitkoski (2006), Moll (2009, 2012, 2013, 2019, 2020), Bellot (2013), Alves and Brandenburg (2018), Silva (2019, 2020) were the main reference that allowed the study about the education city. As an adjunct, it was utilized the *Education City Letter (2004)*, international document, and the notebook *Linhas do Conhecimento (2018b)*, municipal document part of the encompassed *locus*. The elements revealed by the prototypical analysis showed that the probable core of the social representation of child education's teachers that participated in the empirical research about the inducing expression "education city" shows the **C⁴EP** from education city of Curitiba: "**Conhecimento**", "**Cuidado**", "**Criança**", "**Cultura**" "**Educação**" e "**Professor**", which translates to, in the same order, "Knowledge", "Care", "Child", "Culture", "Education" and "Teacher". Therefore, to this group of teachers, an education city may represent a set of knowledge created, elaborated and transformed with intimate relationship to the education context, in which the care and the education are inseparable and native of this formal education context, highlighting the teacher and the child. To confirm the centrality of the representations, a likeness analysis was made to complement, and from that was possible to confirm the centrality of the Social Representation of child education's teachers in the element "Knowledge", followed by the other elements strongly diffused in the sociocultural context of the studied group. An education city, for this group, is related to the knowledge, linked to the education, to the care, to the learning process and the teacher. From the elements that are highlighted in the core, the following framework was proposed: Teller lines to discussions and reflections about the educating city in the interface with child education, which resulted in this article.

Key-Words: Social Representation; Child Education; Education City; Teacher's Formation; Social Technologies.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Modelo do teste de evocação livre de palavras | 109 |
| Figura 2 – Justificativas das escolhas da palavra mais importante e sua relação com o termo indutor “Cidade Educadora” | 110 |
| Figura 3 – Informações essenciais para relato de análise prototípica..... | 114 |
| Figura 4 – Exemplo da transcrição das respostas dos participantes de acordo com a ordem média de importância (OMI)..... | 115 |
| Figura 5 – “Árvore Máxima” de Similitude da Representação Social “Cidade Educadora” | 153 |
| Figura 6 – Elementos do provável NC do qual se origina a sigla do <i>framework</i> | 164 |
| Figura 7 – O C ⁴ EP da Cidade Educadora | 165 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação | 43 |
| Quadro 2 – Síntese dos documentos reguladores, normativos e definidores que delinearão a Educação Infantil pós-LDBEN n.º 9.394/1996 | 48 |
| Quadro 3 – Distribuição das cidades associadas à AICE no mundo..... | 89 |
| Quadro 4 – Teorias da tecnologia | 95 |
| Quadro 5 – Professoras participantes na pesquisa por unidade/CMEI | 107 |
| Quadro 6 – Síntese dos instrumentos de geração de dados e procedimentos de análise | 111 |
| Quadro 7 – Modelo de análise das evocações por meio do quadro de quatro casas | 113 |
| Quadro 8 – Exemplo de lematização das palavras evocadas pelos participantes dessa pesquisa | 116 |
| Quadro 9 – Turmas que os participantes atuam no CMEI em 2020..... | 121 |
| Quadro 10 – Síntese dos projetos que derivam do programa “Linhas do Conhecimento” | 126 |
| Quadro 11 – Roteiros mencionados pelas professoras que participaram da pesquisa | 157 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Parâmetros dos dados no <i>software</i> EVOC para o processamento da OMI | 117 |
| Tabela 2 – Equipamentos da RME de Curitiba/PR | 121 |
| Tabela 3 – Dados comparativos: tempo de experiência na docência - tempo de experiência na educação infantil | 124 |
| Tabela 4 – Quadro de quatro casas: os elementos estruturais das RS das professoras que atuam na educação infantil dos CMEIs de Curitiba/PR, N= 42, organizado pela OMI sobre “cidade educadora” | 136 |
| Tabela 5 – Dimensões do <i>framework</i> , oriundas do provável NC da RS das professoras de educação infantil sobre o termo indutor “cidade educadora” | 163 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Cidades educadoras brasileiras distribuídas por estados..... | 91 |
| Gráfico 2 – Idade das professoras participantes da pesquisa | 122 |
| Gráfico 3 – Formação acadêmica das professoras participantes da pesquisa..... | 123 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| AICE | Associação Internacional das Cidades Educadoras |
| ART | Artigo |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara da Educação Básica |
| CEIs | Centros Municipais de Educação Infantil Contratados |
| CIEPs | Centros Integrados de Educação Pública |
| CMAEEs | Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado |
| CMEIs | Centro Municipal de Educação Infantil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COEDI | Coordenação Geral de Educação Infantil |
| CF | Constituição Federal |
| CP | Conselho Pleno |
| DCNEB | Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil |
| ES | Espírito Santo |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EVOC | <i>Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse de Evocations</i> |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica |
| IRAMUTEQ | <i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i> |
| ITS | Instituto de Tecnologia Social |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| ODS | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
| OME | Ordem Média de Evocação |
| OMI | Ordem Média de Importância |
| MEC | Ministério da Educação |
| NC | Núcleo Central |
| NRE | Núcleo Regional da Educação |
| ONGs | Organizações não Governamentais |
| PPGENT | Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias |

| | |
|-------------|---|
| PR | Paraná |
| PNE | Plano Nacional da Educação |
| PROINFANTIL | Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil |
| REBRACE | Rede Brasileira de Cidades Educadoras |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil |
| RMEC | Rede Municipal de Ensino de Curitiba |
| SEBRAE | Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas |
| SESC | Serviço Social do Comércio |
| SESI | Serviço Social da Indústria |
| SP | Sistema Periférico |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TIC | Tecnologias da Informação e Comunicação |
| TNC | Teoria do Núcleo Central |
| TRS | Teoria das Representações Sociais |
| TS | Tecnologia Social |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 21 |
| 2 | TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS..... | 33 |
| 2.1 | REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ORIGEM E CONCEITO | 33 |
| 2.2 | TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES. | 37 |
| 2.3 | TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS ABORDAGENS | 39 |
| 2.4 | ABORDAGEM ESTRUTURAL – TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL (TNC) | 41 |
| 3 | EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE POLÍTICAS, FORMAÇÃO E PRÁTICA | 45 |
| 3.1 | EDUCAÇÃO INFANTIL: PELO DISCURSO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS-LEI n.º 9.394/1996 | 45 |
| 3.2 | FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 61 |
| 3.3 | PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 66 |
| 4 | CIDADE EDUCADORA..... | 76 |
| 4.1 | DA ORIGEM À CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS | 76 |
| 4.2 | CONCEITO DE CIDADE EDUCADORA..... | 82 |
| 4.3 | COMPOSIÇÃO E OBJETIVOS DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS | 88 |
| 4.4 | RELAÇÃO ENTRE CIDADE EDUCADORA E TECNOLOGIA SOCIAL | 94 |
| 5 | CAMINHOS DA PESQUISA..... | 101 |
| 5.1 | ABORDAGEM E NATUREZA DA PESQUISA..... | 101 |
| 5.2 | PROCESSO DE GERAÇÃO DOS DADOS | 103 |
| 5.2.1 | Pesquisa documental e bibliográfica | 104 |
| 5.3 | CAMPO DE PESQUISA E SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES | 105 |
| 5.3.1 | Processo de geração e análise dos dados: do questionário ao teste de evocação de palavras | 107 |
| 5.3.2 | Tratamento e análise dos dados: análise prototípica | 112 |

| | |
|--|------------|
| 5.3.3 Tratamento e análise dos dados: análise da similitude..... | 117 |
| 5.3.4 Processo de validação do produto dessa dissertação: modelo de <i>framework</i> | 118 |
| 6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS..... | 120 |
| 6.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO PARTICIPANTE DA PESQUISA | 120 |
| 6.2 PROGRAMA LINHAS DO CONHECIMENTO: UMA POLÍTICA DE GOVERNO..... | 125 |
| 6.2.1 Programa Linhas do Conhecimento e sua Relação com a Cidade Educadora..... | 131 |
| 6.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO TERMO INDUTOR “CIDADE EDUCADORA” | 134 |
| 6.4 ANÁLISE DO PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE “CIDADE EDUCADORA” | 137 |
| 6.4.1 Análise do sistema periférico das representações sociais das professoras..... | 146 |
| 6.5 ANÁLISE DE SIMILITUDE: CONEXIDADES ENTRE OS ELEMENTOS DO NÚCLEO CENTRAL E DO SISTEMA PERIFÉRICO | 151 |
| 7 FRAMEWORK: LINHAS NORTEADORAS PARA DISCUSSÕES E REFLEXÕES SOBRE CIDADE EDUCADORA NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO INFANTIL – PRODUTO DESTA DISSERTAÇÃO | 161 |
| 7.1 VALIDAÇÃO DO <i>FRAMEWORK</i> | 170 |
| 7.1.1 Considerações gerais sobre o <i>framework</i>..... | 170 |
| 7.1.2 Considerações das especialistas sobre os eixos do <i>framework</i>..... | 171 |
| 7.1.3 Versão final do <i>framework</i> C⁴EP | 173 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 175 |
| REFERÊNCIAS..... | 180 |
| APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO | 198 |
| APÊNDICE B – TESTE DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS..... | 199 |

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE C – <i>CORPUS</i> DA ORDEM MÉDIA DE IMPORTÂNCIA (OMI)..... | 200 |
| APÊNDICE D – TRATAMENTO DAS PALAVRAS EVOCADAS A PARTIR DO TERMO INDUTOR “CIDADE EDUCADORA” | 202 |
| APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 209 |
| APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO..... | 210 |
| APÊNDICE G – CARTA CONVITE VALIDAÇÃO DO PRODUTO..... | 211 |
| ANEXO A – CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS - 2004..... | 212 |
| ANEXO B – TERMO DE CONCORDÂNCIA DO SERVIÇO ENVOLVIDO | 218 |

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT), do Centro Universitário Internacional UNINTER, sob a linha de pesquisa Formação Docente e Novas Tecnologias que abarca o Grupo de Pesquisa “Ciência, Tecnologia e Interculturalidade na Educação”, e o Projeto de Pesquisa intitulado “O professor e a Cidade Educadora: políticas, práticas e representações sociais”, sob a coordenação da profa. Dra. Sueli Pereira Donato, compreende o estudo das “Representações sociais de professores de educação infantil na interface com o programa “Linhas do Conhecimento” sobre a cidade educadora, em que aborda a relação dos professores de educação infantil e sua prática pedagógica na interlocução com a cidade educadora. Para tanto, o intuito foi analisar as representações sociais das professoras de educação infantil na interface com o programa “Linhas do Conhecimento” da rede municipal de ensino do município de Curitiba/Paraná – Brasil, sobre a expressão indutora “cidade educadora”.

A justificativa para a realização dessa pesquisa ocorre por duas razões: a primeira por um interesse pessoal, enquanto pesquisadora e pelo trabalho desenvolvido em instituições de educação infantil; e a segunda pela relevância do tema ao contribuir para um debate contemporâneo na compreensão de práticas docentes que possam contribuir na construção da cidade como território educativo, pois, de acordo com Carbonell (2002, p.103), a cidade oferece inúmeras possibilidades e pode ser vista como:

[...] um livro aberto que é preciso aprender a olhar e a interpretar e que é um excelente laboratório para trabalhar o processo de trânsito da anedota à categoria, do concreto ao abstrato, das noções isoladas à sua sistematização, da informação ao conhecimento.

Minha motivação pessoal tem íntima relação com as experiências vividas, trajetória pessoal, acadêmica e profissional que se delinearão e corroboraram para consolidar as bases para constituir-me profissional de educação infantil. Ser professora foi meu sonho e um ideal que busquei desde a infância, uma certeza que tinha desde os meus sete anos de idade, quando brincava de “escolinha”. Diante

desse sonho e da possibilidade de concretizá-lo no antigo 2.º grau¹, cursei o magistério e iniciei carreira na educação. Ainda no último ano do curso de magistério, prestei concurso público na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba e desde o ano de 1994 integro o quadro de profissional do magistério na cidade de Curitiba.

Começava, assim, a constituir-me professora e desde o princípio senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos e continuar estudando. Sobre a constituição da profissionalidade docente, Nóvoa (2009, p. 205) afirma que ela “[...] não é natural, mas construída na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor”.

Em 2001, conclui o curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, com habilitação em Tecnologias Educacionais e Orientação Educacional e a partir de um interesse particular realizei a minha primeira especialização *Lato Sensu* em Educação Infantil e Alfabetização. Desde então, a educação infantil tem sido meu campo de atuação, interrompida momentaneamente para a conclusão do curso de Mestrado Profissional² em Educação e Novas Tecnologias.

Fator marcante na minha constituição como professora, anos depois na função de pedagoga e formadora de professores que atuam na educação infantil, foi a formação continuada da qual participei durante dez anos, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba em parceria com o Instituto Avisa Lá³. Foi em especial nesse processo contínuo de reflexão, ação e reflexão que tomei consciência da minha atuação e compromisso social, com a criança em primeiro lugar, com seus

¹ Nos termos do art. 30, alínea A, e art. 16, combinados com os art. 4.º e 6.º da Lei n.º 5.692/1971 (BRASIL, 1971), com as modificações introduzidas pela Lei n.º 7.044/1982 (BRASIL, 1982). (Dados do certificado de conclusão do curso).

² A Portaria n.º 389, de 23 de março de 2017, dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* e no art. 2º, I, II, III e IV, apresenta os objetivos do mestrado e doutorado profissional. Em suma, a Capes define como objetivo do mestrado e doutorado profissional “[...] contribuir com o setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas”. Uma das características específicas do mestrado e doutorado profissional está no trabalho final, que de acordo com a Capes, “[...] deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos” (BRASIL, 2017).

³ “O Instituto Avisa Lá é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos. Desde 1986, vem contribuindo para qualificar a prática educativa nos centros de Educação Infantil, creches e pré-escolas públicas. Junto às redes de Ensino Fundamental desenvolve ações de formação para profissionais de educação, visando a competência da leitura, escrita e matemática dos alunos nos anos iniciais.” Disponível em: <https://avisala.org.br/>. Acesso em: 02 set. 2020.

familiares e com o público a que me dedico nestes últimos anos, os professores de educação infantil.

Como pedagoga de três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), dos anos 2005 a 2018, vi-me mais uma vez desafiada a ampliar minhas reflexões e, a partir de então, optei por cursar o mestrado profissional, no intuito de qualificar minha atuação enquanto pedagoga. Juntam-se a esse contexto as indagações sobre cidade, educação e escola sugeridas pela professora Dr.^a Sueli Pereira Donato, minha orientadora no mestrado, a fim de tornar conhecidas as relações existentes dentre esses aspectos e a educação infantil.

Nos últimos anos, a educação infantil passou por um intenso processo de discussões e reflexões, conforme discorrem Ens, Favoreto e Filipak (2013) sobre as políticas públicas e educacionais. As autoras, ao abordarem os caminhos da formação docente para a educação na infância no Brasil, destacam as tensões e conquistas decorrentes da legislação e os avanços conceituais e legais que foram expressos a partir da Constituição Brasileira de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 1996, e de inúmeros decretos, pareceres, resoluções, parâmetros e diretrizes que normatizaram e ainda orientam e regulamentam essa etapa da Educação Básica⁴ (BRASIL, 1988, 1996).

Diante da legislação e do cenário nacional, atuar na educação infantil demanda alto nível de comprometimento, responsabilidade profissional e social, requer uma atuação consciente pautada nos princípios éticos, estéticos e políticos apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas em 2009, e demais documentos contemporâneos, sendo a mais recente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulgada em 2017 (BRASIL, 2009, 2017).

Esses documentos – DCNEI (2009) e BNCC (2017) – convergem ao explicitarem a concepção de criança que define os currículos do Distrito Federal, estados e municípios brasileiros e as propostas pedagógicas de cada instituição educativa, que se dedica à educação de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade⁵ (BRASIL, 2009, 2017). Por tomar a concepção de criança protagonista, sujeito

⁴ A Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) define no art. 21, inciso I, que a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 estabelece na Seção II Da Educação Infantil, no art. 29, inciso I, que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

histórico e de direitos, que se desenvolve nas interações, relações, brincadeiras e em inúmeras experiências que lhe são proporcionadas e que ela mesma cria, que me movo em relação à formação continuada, pois, como apontado por Rosemberg (2014), houve inúmeros avanços em relação à concepção de criança e educação infantil, porém, ainda há muito a ser desenvolvido, já que existe a urgência de tomada de consciência dos profissionais de educação infantil sobre o que diz a legislação, sobre os princípios que orientam e normatizam o trabalho com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas⁶, tendo em vista que ainda é presente a ideia de uma educação infantil preparatória para o ensino fundamental, revelando tendências tecnicistas em pleno século XXI.

Somando a essa concepção de criança protagonista, como centro do processo educativo, destacamos que os professores, ao atuarem na educação infantil, nas palavras de Gatti *et al.* (2019, p. 182), precisam ser reconhecidos:

[...] como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais que vão sendo elaboradas por meio de uma série de relações que o sujeito estabelece com os outros e com o entorno, influenciada por aspectos sociais, emocionais, cognitivos e afetivos.

Ou seja, o professor constitui-se na relação entre a teoria e a prática, por meio das relações que estabelece, pois “[...] ele é sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la” (FREIRE, 1991, p. 80). É no processo de aprender, criar e recriar que Gadotti (2006) mostra como a aprendizagem é suscitada e evidencia a cidade educadora. No viés da cidade como território educativo é que o autor apresenta a promoção da aprendizagem no entrelaçamento da cidade com a escola e da escola com a cidade, de modo que esta seja percebida como uma trama, e convida a pensá-las e vivê-las da seguinte forma: “[...] a cidade, como espaço de cultura, educando a escola e todos que circulam em seus espaços, e a escola, como palco de espetáculo

O art. 30 da LDBEN (1996) determina que a Educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013).

⁶ A BNCC (2017), ao apresentar os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem para a educação infantil, organiza-se em três grupos por faixa etária que correspondem a: bebês (zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). No texto, é realizada a seguinte ressalva, “todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (BRASIL, 2017c, p. 44).

da vida, educando a cidade numa troca de saberes e de competências” (GADOTTI 2006, p. 134).

Com base nos aspectos apontados por Gadotti (2006), são definidos dois sujeitos centrais das minhas inquietações, indagações e reflexões em torno da educação infantil: as crianças e suas especificidades e seus respectivos professores, seres sociais que, como as crianças, estão a todo momento se reelaborando e reinventando a própria prática, com os outros e com o meio.

Agregando-se ao meu processo de construção de conhecimento e de sentidos, no 2.º semestre de 2019, tive a oportunidade de cursar a disciplina do mestrado, intitulada *O professor e a cidade educadora na tessitura da educação contemporânea*, ministrada pela professora Dr.^a Sueli Pereira Donato, no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional UNINTER. Nesse período, inúmeras leituras à luz de autores como Freire (1991), Trilla Bernet (1997), Lefebvre (2001), Carbonell (2002, 2016), Gadotti (2004, 2006), Villar (2007), Pozo (2008), Sibilia (2012), Bourdieu (2013), Moll (2013), Mosé (2013), Libâneo (2016), Morigi (2016), Nóvoa (2017), entre outros, foram realizadas e contribuíram para as primeiras aproximações e reflexões do objeto de estudo que gradativa e continuamente foram aprofundadas no decorrer do processo da pesquisa.

Paulatinamente, diante das problematizações elaboradas ao longo da disciplina, foi possível perceber e refletir com a minha orientadora conexões e a intrínseca relação entre a educação, educação infantil e a cidade enquanto território educativo, em especial em uma cidade educadora. Além disso, contribuíram ainda as reflexões tecidas à luz dos autores estudados na disciplina, que agregaram ao meu processo de ressignificação das práticas educativas e relações na educação infantil, as aulas de campo proporcionadas no decorrer da disciplina, que contaram com a participação dos professores convidados Alceli Ribeiro Alves e Scheila Maria Orlosqui Cavalcante da Silva, os quais abordaram a temática e o papel do professor na interlocução com a cidade educadora, momentos ímpares que acrescentaram ao processo de significação e relação teoria e prática. Nesse ínterim, a palestra proferida por ocasião da adesão de Curitiba à Associação Internacional das Cidades Educadoras pelo professor Marcio Tascheto da Silva (2019), a que assisti com minha

orientadora e com outros professores da UNINTER,⁷ foi um momento crucial, que nos provocou ainda mais sobre o objeto de estudo e nos possibilitou avançarmos sobre a ideia-força de cidade educadora.

Nesse processo, de leituras, buscas e pesquisa, foi possível tomar conhecimento de que Curitiba é signatária da Carta das Cidades Educadoras desde 2018 e que assinou publicamente o compromisso em 2019. A Lei municipal n.º 15.335/2018 autoriza a cidade de Curitiba a integrar-se à Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). Integrar-se à AICE, de acordo com art. 1.º, da Lei n.º 15.335/2018, “[...] tem como objetivo trabalhar de forma conjunta em projetos e atividades que buscam a melhoria da qualidade de vida dos habitantes” (CURITIBA, 2018a). Essa qualidade de vida citada na respectiva lei curitibana (2018), quando atrelada aos princípios de que fala a Carta das Cidades Educadoras (2004), engloba as dimensões sociais, econômicas e políticas e, para isso, de acordo com a Carta, é essencial refletirmos sobre:

[...] o grande desafio do século XXI: ‘investir’ na educação, no desenvolvimento de cada pessoa, de modo que esta seja capaz de expressar, afirmar e potencializar suas capacidades e de se sentir, ao mesmo tempo, membro de uma sociedade capaz de diálogo, de fazer frente à injustiças e de ser solidária (CABEZUDO, 2004, p. 11).

O investimento na educação, apontado por Cabezero (2004), dá-se no sentido macro e nos convida, entre outras reflexões, a repensar e fomentar discussões em torno da oferta de uma educação pública de qualidade, e sobre a formação permanente dos professores, demandas estas que convergem com os princípios elencados na Carta das Cidades Educadoras⁸ (Anexo A), os quais nos inspiram a repensar a configuração da escola e o direito fundamental a uma educação permanente e de qualidade.

A Carta das Cidades Educadoras foi aprovada no I Congresso Internacional das Cidades Educadoras realizado em Barcelona, em novembro de 1990, revista no III Congresso Internacional em Bolonha (1994) e atualizada no Congresso de Génova (2004). Essa carta reúne princípios essenciais ao impulso educador de uma cidade,

⁷ Entre eles, o saudoso Prof. Dr. Mário Sergio Cunha Alencastro (*in memoriam*), um grande professor, que nos trazia muitas reflexões sobre a qualidade de vida nas cidades.

⁸ Segundo Gadotti (2006, p. 133), “[...] o conceito Cidade Educadora consolidou-se no início da década de 1990, em Barcelona, na Espanha, onde se realizou o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Esse Congresso aprovou uma carta de princípios básicos que caracterizam uma cidade que educa”.

suas abordagens, pleitos e desafios, bem como define a cidade educadora como uma cidade que tem personalidade própria, relaciona-se com seu meio e com outros territórios nacionais e internacionais, com o objetivo permanente de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes. Seu alvo principal são as crianças e os jovens, no entanto, deve procurar incorporar as pessoas de todas as idades, numa perspectiva de formação ao longo da vida (AICE, 2004).

Portanto, partilhamos das ideias de Cabezudo (2004) e tomamos como ponto de partida o princípio de que o compromisso com a educação não se restringe apenas às instituições tradicionais (Estado, família, escola), mas deve ser empreendida pelo município, por associações, instituições culturais, empresas e outras instâncias sociais, de modo a favorecer um processo educativo crescente e contínuo.

Com base nos argumentos apresentados por Cabezudo (2004) e princípios da Carta das Cidades Educadoras (2004), complementamos com a afirmativa de Zainko (1997, p. 105) que, portanto “[...] um conceito de Cidade Educadora refere-se também e, primordialmente, a realidades e utopias. A utopia de uma sociedade menos desigual, mais humana, mais justa, mais livre e solidária”. Desse conceito, partimos à compreensão de que, em uma cidade educadora, o processo de participação ativa e consciente dos cidadãos é fundamental, a ponto de considerar as responsabilidades distintas do governo e cidadãos, os quais compartilham o compromisso de construir uma cidade melhor para todos.

A partir dessa perspectiva sobre cidade educadora, estabelecemos como objeto de pesquisa estudar as representações sociais das professoras⁹ de educação infantil que atuam na rede municipal de ensino de Curitiba, em interface com o programa “Linhas do Conhecimento”¹⁰ sobre cidade educadora. O programa “Linhas do Conhecimento”, de acordo com o caderno pedagógico intitulado “Linhas do Conhecimento” (2018b), disponível no *site* da Secretaria Municipal de Educação do município de Curitiba/PR, tem o seguinte objetivo: “[...] fortalecer a consciência urbana, a sustentabilidade, a pertença dos sujeitos aos espaços da cidade e a identidade cidadã, envolvendo professores(as) e estudantes em práticas de

⁹ A opção pelo uso da palavra professora no gênero feminino deu-se pelo fato de que todas as participantes da pesquisa empírica se declararam do sexo feminino, portanto, sempre que nos referirmos às participantes dessa pesquisa, utilizaremos a palavra professoras.

¹⁰ Uma política de governo, atrelada ao Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba/PR, Programa: 2. Viva Curitiba Cidadã. Disponível em: <http://multimedia.transparencia.curitiba.pr.gov.br/PlanoGoverno/PlanoAcao/relatorio-plano-de-acao-site-viva-curitiba-cidada-2205.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

exploração e conhecimento de Curitiba” (CURITIBA, 2018b, p. 12), o qual se propõe a abarcar “[...] propostas lúdicas, aulas de campo e/ou propostas culturais e esportivas na cidade, considerando as especificidades do nível ou da modalidade de ensino em que são desenvolvidas” (CURITIBA, 2018b, p. 12).

Justificamos a relevância do tema pesquisado a partir do estudo do tipo “Estado do Conhecimento”, que se caracteriza como “[...] um estudo descritivo da trajetória e distribuição científica sobre um determinado objeto, estabelecendo relações contextuais com um conjunto de outras variáveis [...]” (UNIVERSITAS 2000¹¹ *apud* VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 171). O Estado do Conhecimento se diferencia do “Estado da Arte”, por “[...] abordar apenas um setor das publicações sobre o tema estudado [...]” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40).

Da construção do estado do conhecimento por meio do mapeamento e das análises das produções acadêmicas articuladas aos programas *stricto sensu* das instituições de ensino superior brasileiras, a partir dos descritores “cidade educadora”, “cidades educadoras” e “territórios educativos”, defendidas entre os anos de 2014 e 2019, disponíveis no banco de Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pudemos constatar que: de um total de 29 resultados a partir do descritor “cidade educadora”, 18 resultados a partir do descritor “cidades educadoras” e 22 resultados referentes ao descritor “territórios educativos”, não foram encontradas teses ou dissertações, no período correspondido entre os anos 2014 e 2019, que abordassem a relação cidade educadora, crianças da educação infantil e seus respectivos professores, aspecto que justifica o caráter exploratório dessa dissertação.

Da necessidade de refletir sobre a problemática apresentada e tomando o momento histórico em que se situa tal cenário, buscamos no aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961, 1978; ABRIC, 2000, 2001) fundamentos para explicar a realidade, uma vez que este aporte teórico não se constitui “[...] em uma abordagem metodológica, [...] se refere a um fenômeno social e a uma teoria científica que se propõe a explicá-lo” (CAMARGO; WACHELKE; AGUIAR, 2007, p. 191). Pois, como orienta Donato (2017, p. 31), “[...] o conceito básico, da representação social, valoriza, ainda, o senso comum das comunicações

¹¹ UNIVERSITAS. A produção científica sobre educação superior no Brasil, 1968-2000. Porto Alegre: GT Política de Educação Superior: ANPED, 2002.

personais (sujeito) e grupais (social)”. Acrescenta a autora, apoiada em Jodelet (2001)¹², que a teoria das representações:

[...] reabilita o conhecimento do senso comum, do saber popular, o conhecimento do cotidiano o qual está carregado de significados, e [...] nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva (DONATO, 2017, p. 31).

Face ao panorama apresentado e entendendo que para a pesquisa educacional adquirir maior impacto sobre a prática educativa “[...] ela precisa adotar um olhar psicossocial, de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior, e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20), foi delineado o seguinte problema de pesquisa: Quais são as representações sociais das professoras de educação infantil na interface com o programa “Linhas do Conhecimento”, pertencente à rede municipal de ensino do município de Curitiba/Paraná, sobre cidade educadora?

Com base nessa indagação, definimos como objetivo geral: analisar as representações sociais das professoras de educação infantil na interface com o programa “Linhas do Conhecimento” da rede municipal de ensino do município de Curitiba/Paraná, sobre a expressão indutora “cidade educadora”. A partir do objetivo geral, desdobramos os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar a educação infantil no âmbito das políticas, formação e prática dos professores.
- Caracterizar a proposta de cidade educadora e sua articulação com as tecnologias sociais.
- Interpretar o conteúdo e a estrutura das representações sociais das professoras de educação infantil atuantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a partir da expressão indutora “cidade educadora”.
- Averiguar o grau de conexão das representações sociais a partir dos elementos estruturais da análise prototípica, sobre a cidade educadora, organizados pela frequência e ordem média de importância (OMI).

¹² JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Tradução de Lillian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. EDUERJ, 2001. p. 17-44.

- Delinear um produto que se materialize em um modelo de *framework*, com o intuito de expor linhas norteadoras que contribuam para o planejamento de encontros, cursos, palestras, seminários e debates que pretendam discutir a interface cidade educadora e educação infantil.

Para alcançar os objetivos propostos nesse estudo, a pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de natureza descritiva, exploratória e interpretativa, por meio de um estudo bibliográfico e documental, seguido da pesquisa empírica. A geração de dados foi realizada por meio de um questionário de perfil sociodemográfico (Apêndice A) e um teste de evocação livre de palavras (Apêndice B), instrumento este que se constitui como uma “[...] técnica importante para coletar os elementos constitutivos do conteúdo da representação [...]” (ABRIC, 2001, p. 60) na Teoria do Núcleo Central, Abordagem Estrutural das representações sociais.

A sistematização e o tratamento dos dados produzidos nessa pesquisa fizeram uso de recursos informáticos, como o *software* EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant l’Analyse de Evocations*, 2005) e do *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), *software* gratuito e desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009). Esses *softwares* possibilitaram realizar a análise prototípica, seguida da análise de similitude como complementar pela possibilidade que esse tipo de análise oferece para confirmar os resultados do provável núcleo central das representações evocadas pelas professoras.

Essa dissertação está estruturada em oito capítulos, sendo a introdução o primeiro deles. Nela, buscamos elucidar ao leitor a delimitação do objeto de estudo, a justificativa pessoal da pesquisadora e a relevância do tema, apresentamos os objetivos geral e específicos e a metodologia da pesquisa e definimos o percurso do estudo realizado.

No segundo capítulo, denominado “Teoria das Representações Sociais”, procuramos evidenciar as possibilidades de se explicar a realidade pertinente ao objeto de estudo dessa pesquisa, pela Teoria das Representações Sociais, conceito e origem, segundo Moscovici (1978, 2003, 2007, 2012), com destaque para a Teoria do Núcleo Central (TNC), formulada por Abric (2000, 2001), abordagem estrutural das representações sociais.

No terceiro capítulo, intitulado “Educação infantil: entre políticas, formação e prática”, apresentamos a concepção de educação infantil no discurso das políticas educacionais pós-LDBEN n.º 9.394/1996, a formação do professor para esta etapa de ensino e a prática pedagógica na educação infantil, tendo como apoio substancial a legislação brasileira no que tange à educação infantil e autores como: Cerisara (2002), Nóvoa (2009), Campos (2010, 2011), Oliveira (2010, 2014), Ens, Favoretto e Filipak (2013), Rosemberg (2014), Gatti (2017), Gatti *et al.* (2019), entre outros.

No quarto capítulo, “Cidade Educadora”, retratamos a origem das cidades educadoras e seu conceito, a composição e os objetivos da Associação das Cidades Educadoras com sede em Barcelona, a relação entre cidade educadora e a tecnologia social. Os principais aportes teóricos utilizados nesse capítulo foram: Freire (1991, 2001, 2019), Trilla Bernet (1997), Carbonell (2002, 2016), Feenberg (2003, 2010), Gadotti (2004, 2006, 2009), Zitkoski (2006), Moll (2009, 2012, 2013, 2019, 2020), Bellot (2013), Alves e Brandenburg (2018) e Silva (2019, 2020).

O percurso metodológico da pesquisa é apresentado no quinto capítulo, “Caminhos da Pesquisa”. Nele apresentamos as opções metodológicas e as características da pesquisa, além de descrevermos o processo de geração, tratamento e análise dos dados empíricos.

No sexto capítulo, “Apresentação e discussão dos dados”, apresentamos o “Programa Linhas do Conhecimento” a partir da análise documental e revelamos a caracterização do grupo participante da pesquisa a partir dos dados gerados por meio do questionário de perfil sociodemográfico (Apêndice A). Em seguida, apresentamos a análise interpretativa das representações sociais das professoras, momento em que detalhamos a análise prototípica que compreende o provável núcleo central, análise do sistema periférico e a análise de similitude pelas conexidades entre os elementos do Núcleo Central e do Sistema Periférico sobre cidade educadora.

No sétimo capítulo, a partir do percurso trilhado e da análise dos dados gerados, apresentamos o produto dessa dissertação que resultou em um modelo de *framework*, que tem o intuito de expor linhas norteadoras que contribuam para o planejamento de encontros, cursos, palestras, seminários e debates que pretendam discutir a interface cidade educadora e educação infantil e as considerações de especialistas sobre o mesmo.

Finalizando, no oitavo capítulo, trazemos as considerações finais e reflexões acerca do estudo realizado sobre as representações sociais das professoras de

educação infantil na interface com o programa “Linhas do Conhecimento”, na interlocução com o aporte teórico adotado, legislação educacional e Carta das Cidades educadoras, bem como os limites da investigação e indicações para futuras pesquisas.

2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Moscovici em 1961, é apresentada neste capítulo, o qual se inicia com um breve histórico sobre o surgimento da teoria, do conceito e de sua aproximação com a Educação. Na sequência, apresentamos sucintamente as abordagens decorrentes da TRS, desenvolvidas pelos pesquisadores Doise (1982), Abric (2000, 2001), Jodelet (2001), e Marková (2006). Destacamos, nesse capítulo, a abordagem estrutural – Teoria do Núcleo Central, de Abric (2000, 2001), selecionada nesse estudo por ser um aporte teórico – complementar à Teoria das Representações Sociais, a qual servirá de apoio à análise dos dados apresentada no sexto capítulo.

2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ORIGEM E CONCEITO

A Teoria das Representações Sociais originou-se na Europa, no início da década de 1960. Seu precursor, Serge Moscovici (1961, 2012), psicólogo social radicado na França, publicou em 1961 o estudo oriundo do seu doutoramento sobre as representações sociais da Psicanálise e neste trabalho investigou cientificamente o senso comum, o qual originou seu livro *La Psycanalyse: Son image et son public* (1961-2012) (DONATO, 2013).

Entre a publicação da obra *La Psycanalyse: Son image et son public* (1961) e a publicação da TRS, no livro *Social Cognition* (1984), passaram-se duas décadas de trabalho intelectual. Inicialmente, as Representações Sociais (RS) eram vistas como um “conceito” e, após seu aprofundamento, elas passaram a ser consideradas um “fenômeno” (REIS; BELLINI, 2011).

A TRS “[...] foi construída por Moscovici, a partir das proposições do sociólogo alemão Émilie Durkheim (1858-1917) sobre representações coletivas e individuais, porém distinta da proposta por aquele sociólogo e pensador” (OGLIARI; ENS, 2019, p. 172). Moscovici (1978)¹³ apontava que o proposto por Durkheim referia-se “[...] a uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais, englobando entre eles os referentes à ciência, aos mitos e à ideologia, sem a preocupação de

¹³ MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

explicar os processos que dariam origem a essa pluralidade de modos de organização do pensamento” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22).

De acordo com Moscovici (1978, p. 42):

[...] Durkheim queria simplesmente dizer que a vida social é a condição de todo pensamento organizado – e, de preferência, que a recíproca também é verdadeira, sua atitude não suscita objeções. Entretanto explica que a pluralidade de modos de organização do pensamento, mesmo que sejam todos sociais, a noção de representação perde, nesse caso, parte de sua nitidez [...].

Partindo dos pressupostos apontados por Durkheim, Moscovici buscou, em seus estudos, contrapor os conceitos do sociólogo alemão e evidenciar a representação social como um “fenômeno”. Donato (2017, p. 73) explica que:

[...] enquanto Durkheim entendia as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, Moscovici buscou explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas, passando a considerar a interação entre o coletivo e o individual por constituírem como indissociáveis.

De acordo com seus fundamentos, Moscovici (2003, p. 206) anunciou que a aspiração da teoria das representações sociais assumia dois aspectos relevantes, a comunicação e as representações, de modo a “[...] elucidar os elos que unem a psicologia humana com as questões sociais e culturais contemporâneas”. Segundo o autor, a violação de regras, o surgimento de algo extraordinário oriundo das ciências e da tecnologia, tudo que se desvia do curso normal e habitual das coisas fascina e alarma o ser humano e o move a criar “[...] um sentido suplementar e coloca em ação uma procura pelo sentido e explicação do que nos afeta como estranho e perturbador” (MOSCOVICI, 2003, p. 207).

Na abordagem moscoviciana, o indivíduo tem um papel ativo no processo de construção da sociedade e enfatiza-se a relação entre sujeito e o objeto, pois as representações são produzidas no âmbito das relações, propagando-se. Dessa forma, podem influenciar o comportamento individual e coletivo (DONATO, 2013).

Dada a complexidade do mundo social, para Moscovici, as representações são sociais e construídas pelo sujeito em suas interações e relações com outros sujeitos e com o objeto da representação, o que torna fundamental que se considere o contexto social, histórico e cultural de suas experiências (OGLIARI; ENS, 2019). Portanto, as representações sociais não são estáticas, visto que as relações e as

interações com sujeitos e objetos são transitórias, influenciadas e dependentes da comunicação.

Nas palavras de Santos (2013, p. 12), a RS é uma teoria ou ciência coletiva que tem por objetivo interpretar e intervir no real, ou seja:

[...] seriam verdadeiras teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, em uma cultura e espaço próprios, na tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta do real.

Nesse processo, para Moscovici (1978, p.41), as RS são dinâmicas, circulam constantemente por meio da comunicação e interação, “[...] através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, estão impregnados de representações sociais”.

De acordo com Alves-Mazzotti (2008, p. 23), “[...] a representação não é uma instância intermediária, mas sim um processo que torna a percepção e o conceito, de certa forma, intercambiáveis, na medida em que se engendram mutuamente”. Nesse processo, a ausência do objeto é condição para a que representação aconteça e é assim que ela se torna acessível e impregnada de sentido, torna-se familiar, adquire forma e torna-se acessível.

Reis e Bellini (2011, p. 151), apoiadas em Guareschi (1996)¹⁴, apresentam três elementos ligados ao conceito de Representação Social:

- 1) é um conceito dinâmico e explicativo, tanto da realidade social, como física e cultural, possui uma dimensão histórica e transformadora;
- 2) reúnem aspectos culturais, cognitivo e valorativo, isto é, ideológicos;
- 3) estão presentes nos meios e nas mentes, isto é, ele se constitui numa realidade presente nos objetos e nos sujeitos; é um conceito relacional, e por isso mesmo social.

De acordo com os elementos apresentados pelos autores, podemos compreender que a Teoria das Representações Sociais possibilita-nos visualizar o que determinado grupo, comunidade, sociedade ou instituição sabe sobre si e sobre o que a cerca (valores, cultura, ideologia), movidos pela comunicação, interações e relações.

¹⁴GUARESCHI, P. Representações sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO SCHULZE, C. M. (org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 1996. p. 9-35. (Coletâneas da ANPEPP, 10).

A principal seguidora e colaboradora de Moscovici, Denise Jodelet (2001), afirma que o ato de representar é um processo complexo, carregado de um sentido simbólico. De acordo com Jodelet (2001, p. 27,) existem quatro características importantes no ato de representar:

- a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito);
- a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações);
- a representação será apresentada como uma forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais - ela é uma forma de conhecimento;
- qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro.

Portanto, a TRS ocupa-se da produção de saberes oriundos do cotidiano, centra-se na análise da construção e transformação do conhecimento social e busca investigar a trama do tecido social por meio da interlocução entre o saber e o pensar (JOVCHELOVITCH, 1998). A autora explica que a produção de saberes da vida cotidiana e transformações decorrentes da trama social instigavam Moscovici (1961) pois para ele o saber é transformado “[...] na mesma medida em que vai mudando os sujeitos que o apropriam” (JOVCHELOVITCH, 1998, p. 56).

Segundo estudos de Abric (2001), as representações sociais apresentam um papel primordial nas práticas e dinâmicas sociais e destaca quatro importantes funções: a **função de saber**, a qual permite entender e explicar a realidade; a **função identitária**, como o nome sugere, define a identidade e permite a proteção da especificidade dos grupos; a **função de orientação**, a qual conduz os comportamentos e práticas; a **função justificadora**, que permite justificar, a *posteriori*, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos.

Ou seja, diante das funções das RS, nas palavras de Moscovici (2007, p. 54), “[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade”. Sobre esse movimento, o autor destaca que esse processo de tornar algo não familiar, desconhecido, em algo familiar, é complexo e acionado por dois mecanismos de forma dinâmica, as memórias e as experiências vividas. Por meio da memória, que é “O primeiro mecanismo [... o sujeito] tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar”. Já pelo segundo mecanismo, quem representa tem o intuito de “[...] objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que

está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2007, p. 60-61). Esses dois mecanismos, denominados por Moscovici (1978; 2011) de ancoragem e objetivação, constituem as representações sociais, sendo indissociáveis e considerados como processos fundamentais no funcionamento das Representações Sociais.

A ancoragem, de acordo com Moscovici (2007, p. 61), “[...] é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriadas”. Nessa perspectiva, esclarece o autor, ancorar “[...] é classificar e dar nome a alguma coisa” (p. 61). Nesse sentido, a partir do momento em que é possível falar sobre algo, comunicá-lo mesmo que superficialmente e nomeá-lo, “[...] pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo” (MOSCOVICI, 2007, p. 62). A **ancoragem** “[...] é dirigida para dentro da pessoa, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com o tipo e os rotula com um nome” (MOSCOVICI, 2003, p. 78). Sendo assim, a ancoragem mantém a memória em movimento.

A **objetivação** é de certa forma “[...] direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-lo no mundo exterior para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido” (MOSCOVICI, 2003, p. 78). Ela “[...] une a ideia de não familiaridade com a realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade [...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2007, p. 71).

Reis e Bellini (2011, p. 152) explicam que “[...] a soma de experiências e memórias comuns, extraímos as imagens, a linguagem e os gestos necessários para superar o conflito gerado pelo saber não familiar. Ancoragem e a objetivação são maneiras de lidar com a memória”.

2.2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES

A Teoria das Representações Sociais tem sido expressivamente utilizada no campo das investigações educacionais e tal afirmação foi comprovada no recente estudo de Ogliari e Ens (2019). De acordo com os autores, no Brasil, a TRS vem se

destacando desde a década de 1990, fato este comprovado com o levantamento realizado por eles, das teses e dissertações com aporte teórico das RS, com base nas teses e dissertações disponibilizadas pelos Programas de Pós-Graduação no Brasil, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Santos (2013, p. 14) atribui o crescente interesse dos pesquisadores pela TRS desde o início da década de 1990, decorrente dos abalos sofridos pela tradição positivista e cartesiana, e assim a TRS passou a oferecer “[...] novas possibilidades para trabalhar com a diversidade social e a complexidade da educação e do contexto escolar na sociedade contemporânea”.

O levantamento realizado por Ogliari e Ens, em 8 de março de 2019, com o descritor “representações sociais”, entre os anos 1996-2018, apontou 8.044 trabalhos, sendo 6.252 dissertações e 1.792 teses, das quais 4.158 foram desenvolvidas na área das Ciências Humanas, especificamente 1.784 na área do conhecimento da Educação, o que representa 22,17% das pesquisas, seguida pelas áreas da Psicologia, com 7,29%; Enfermagem, com 6,5%; e Sociologia, com 5,31% (OGLIARI; ENS, 2019), confirmando, assim, que o aporte teórico da TRS foi mais utilizado na área da Educação.

A utilização do aporte teórico da TRS na pesquisa educacional ganha relevo, segundo Alves-Mazzotti (2008, p. 20) apoiada em Moscovici (1990)¹⁵, ao “[...] adotar ‘um olhar psicossocial’ de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior, e, de outro, restituindo o sujeito individual ao mundo social” (Grifo da autora).

Para Gilly (2002, p. 232), a representação social no âmbito educacional faz-se essencial pois “[...] ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”. Alves-Mazzotti (2008, p. 21) atribui as relações com a linguagem, a ideologia, o imaginário social e em especial seu papel na orientação de condutas e práticas sociais como elementos fundamentais “[...] à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo”.

Santos (2013, p. 16) destaca que a TRS se encontra “[...] no centro de um debate interdisciplinar acadêmico, ampliando as possibilidades de compreensão das relações entre os diferentes tipos de conhecimento e as práticas sociais que lhes dão origem”. No entanto, faz-se necessário que esse tipo de produção de conhecimento

¹⁵ MOSCOVICI, S. Introduction: Le domaine de la psychologie sociale. In: MOSCOVICI, S. (dir.). **Psychologie sociale**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

científico institua diálogo aberto e duradouro com diferentes fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos e contribua para a análise detalhada de aspectos “[...] que envolvem o cotidiano escolar: docentes, discentes, práticas pedagógicas, instituições educacionais, saberes escolares, conhecimentos científicos, relações interpessoais [...]” (SANTOS, 2013, p. 14).

Dada a complexidade, relevância e relativa fluidez do conceito de RS, como afirma Alves-Mazzotti (2008), a teoria recebeu a contribuição de pesquisadores de diversas áreas, o que favoreceu a expansão do campo de pesquisa.

2.3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS ABORDAGENS

A Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Moscovici em 1961, teve desdobramentos empíricos e teóricos-metodológicos a partir da sua matriz conceitual, o que de certa forma já era esperado pelo autor, conforme suas palavras:

A teoria das representações sociais, mesmo que isso possa suscitar resistências ou discordâncias entre nós, permanecerá criativa por tão longo tempo o quanto ela souber aproveitar as oportunidades que cada método disponível possa oferecer [...]. (MOSCOVICI, 1994¹⁶, *apud* DONATO, 2013, p. 92).

Almeida (2009, p. 716) afirma que no Brasil:

[...] a Escola Brasileira de RS se estrutura, principalmente, em torno de três abordagens teóricas que se desenvolveram a partir da TRS: a abordagem processual, liderada por Denise Jodelet; a abordagem estrutural, liderada por Jean-Claude Abric e também conhecida como a Escola do Midi; a abordagem societal, liderada por Willem Doise, identificada nos meios acadêmicos como Escola de Genebra.

Abric, Doise e Jodelet, discípulos de Moscovici, desenvolveram correntes teóricas complementares à grande TRS. Sá (1998)¹⁷, citado por Almeida (2009, p. 718), enfatiza que as abordagens desses pesquisadores “Não se trata por certo de teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam [...]”, porém a complementam. As abordagens por eles desenvolvidas foram: a processual ou também denominada

¹⁶ MOSCOVICI, S. Prefácio da obra. *In*: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

¹⁷ SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

cultural por alguns autores (Denise Jodelet; Thémistoklis Apostolidis¹⁸), estrutural (Jean Claude Abric), societal (Willem Doise) e a abordagem dialógica (Ivana Marková).

Denise Jodelet desenvolveu a abordagem processual e seus estudos têm como principal foco os processos de objetivação e ancoragem, analisando-os de acordo com a sociogênese. Moscovici (2007, p. 21) descreve a visão de representação social tecida por sua colaboradora, Jodelet (1989), como sendo:

[...] uma 'forma de conhecimento prático [*savoir*] conectando um sujeito a um objeto' e ela continua dizendo que quantificar esse conhecimento como 'prático' refere-se à experiência a partir da qual ele é produzido, aos referenciais e condições em que ele é produzido e, sobretudo, ao fato de que a representação é empregada para agir no mundo e nos outros (Grifos da autora).

O entendimento de Jodelet (1989)¹⁹ não se distancia do conceito elaborado por Moscovici (1961, 2012), pelo contrário, revisita-o e aprofunda-o. Para Donato (2013, p. 94), Jodelet (1989) defende a ideia de que “[...] a representação é uma forma de saber prático, que não existe no vazio social e envolve sempre a representação de alguém (sujeito) e de algo (objeto)”. A afirmativa vem ao encontro do que explica Moscovici (1978, p. 27): “[...] uma representação é sempre uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa”.

Fundamentados nos importantes conceitos apontados nos estudos de Moscovici, os quais apresentam princípios gerais que permitem estruturar e analisar o processo de uma representação social, entre os desdobramentos teóricos que foram suscitados neste campo, situa-se a abordagem societal desenvolvida por Willem Doise. Em uma perspectiva mais sociológica, Willem Doise define as representações como “[...] princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações” (SÁ, 1996²⁰, *apud* DONATO, 2013, p. 94).

A pesquisadora Almeida (2009, p. 722) destaca que “[...] Doise (1982)²¹ preconiza um procedimento experimental que leve em conta as normas e as

¹⁸ Palestra ministrada no Simpósio, organizado pelo Centro Internacional Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas – CIIEP – UNESA/RJ, 2020. [Informação verbal]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JOIC99-3Sys&feature=emb_err_woyt. Acesso em: 29 ago. 2020.

¹⁹ JODELET, D. Representations sociales: un domain en expansion. *In*: JODELET, D. (ed.). **Representations sociales**. Paris: PUF. p. 31-61.

²⁰ SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

²¹ DOISE, W. L' **Explication en Psychologie Sociale**. Paris: PUF, 1982.

representações construídas nas relações sociais vividas, e com as quais os sujeitos respondem na situação experimental”. Sobre a contribuição de Doise à TRS, Almeida (2009, p. 732) conclui:

[...] os aspectos sobre os quais se concentram as principais contribuições de Willem Doise: seus estudos experimentais, o desenvolvimento social da inteligência, os níveis de análise, as relações grupais, o paradigma das três fases, os direitos humanos. Todas essas contribuições estão alinhavadas pelas representações sociais.

Na esteira dessas abordagens encontra-se a dialógica, de Ivana Marková. Segundo Donato (2013, p. 95), essa abordagem destaca a importância da dialogicidade, da linguagem e da historicidade. Para Marková (2006)²²:

[...] o conhecimento social é o conhecimento em comunicação e o conhecimento em ação. Não pode haver conhecimento social a menos que seja formado, mantido, difundido e transformado dentro da sociedade, entre indivíduos ou entre indivíduos e grupos, subgrupos e culturas. O conhecimento social se refere às dinâmicas da estabilidade e das mudanças. (DONATO, 2013, p. 95).

Suscintamente apresentadas as abordagens processual, societal e dialógica, no próximo subcapítulo apresentaremos a abordagem estrutural das Representações Sociais centrada na Teoria do Núcleo Central, proposta por *Jean-Claude Abric*, a qual foi utilizada nessa pesquisa para respaldar a apreensão e a análise do conteúdo e a estrutura das representações das professoras que atuam nas turmas de pré-escola de educação infantil, no município de Curitiba/PR, sobre a expressão indutora “Cidade Educadora”.

2.4 ABORDAGEM ESTRUTURAL – TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL (TNC)

A abordagem estrutural foi desenvolvida pelo pesquisador francês Jean-Claude Abric, no ano de 1976, conhecida como Teoria do Núcleo Central, anunciada como complementar à TRS de Moscovici (1961, 2012).

Para Abric (2001, p. 18), as representações “[...] são constituídas de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um

²² MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

dato objeto. Além disso, este conjunto de elementos é organizado e estruturado”. Segundo Abric (2001, p. 20), “[...] toda representação é organizada em torno de um núcleo central, o qual é um elemento fundamental da representação, visto que determina o significado e a organização da representação”. Ao redor do núcleo central encontram-se componentes periféricos, que de acordo com Santos (2013, p. 13), “[...] contribuem significativamente para clarificar o caminho conceitual, teórico, didático e metodológico do estudo das representações sociais”. Assim, a abordagem estrutural é composta por dois sistemas complementares: um sistema central, constituído pelo provável núcleo central da representação, e o sistema periférico.

O núcleo central, de acordo com Abric (2001), é o núcleo estruturante de uma representação e desempenha duas funções de suma importância: **a geradora**, a qual permite a criação e a transformação dos significados de outros elementos que constituem as representações; e **a função organizadora**, a qual determina a natureza dos elos, unindo os elementos da representação. Portanto, o núcleo central é o elemento unificador e estabilizador da representação. O autor ainda destaca que o núcleo central também acomoda elementos mais estáveis da representação, os quais mais resistirão a mudanças. Todavia, quando houver qualquer modificação do núcleo central, ocasionará uma nova representação (ABRIC, 2001).

Além das características assinaladas, Abric (2001) destaca que a centralidade de um elemento não está exclusivamente em sua dimensão quantitativa, porém, antes de tudo, tem sua dimensão qualitativa, como alerta Donato (2017, p. 94) “[...] o que define a centralidade de um elemento, não é sua presença maciça, mas sim, o seu significado à representação”.

Uma vez determinada a centralidade de um elemento, ele determina a significância dos itens da periferia, no entanto, o elemento central carrega o maior valor (ABRIC, 2001). Os elementos periféricos mantêm relação direta com o núcleo central. Abric explica que afirmar esta relação é afirmar que “[...] sua presença, seu peso, seu valor e sua função são determinados pelo núcleo” (2001, p. 23, tradução nossa).

Os elementos encontrados na zona periférica apresentam conteúdos mais acessíveis, vivos e concretos, além de apresentarem informações retidas, selecionadas e interpretadas, juízos formulados a partir do seu objeto e meio social, estereótipos e crenças (ABRIC, 2001). Desempenham papel igualmente importante aos elementos do núcleo central e “[...] o sistema periférico dá sustentação a essa

base, configurando-se como um componente estruturante” (SANTOS, 2013, p. 13), que respondem a três funções essenciais.

Dentre as funções apresentadas por Abric (2001), estão a de **concretização**, **regulação** e **defesa**. A **função da concretização**, segundo o autor, resultado da ancoragem da representação da realidade, está estreitamente ligada ao contexto, permite revesti-la de termos concretos, compreensíveis e transmissões imediatas. Estão relacionadas às experiências do sujeito; a **função da regulação** desempenha importante papel na adaptação das representações de acordo com as evoluções do contexto por serem mais flexíveis e poderem adicionar novas informações e transformações; e, por fim, a **função defesa**, a qual funciona como um sistema de defesa do núcleo central contra mudanças da representação (ABRIC, 2001). O autor explica que é no sistema periférico que as contradições podem acontecer e a partir delas serem sustentadas.

Como já mencionado anteriormente, para Abric (2001), as representações sociais são constituídas por dois sistemas – o central e o periférico – os quais exercem papéis específicos, porém complementares. No Quadro 1, apresentamos as características dos respectivos sistemas.

Quadro 1 – Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação

| SISTEMA CENTRAL | SISTEMA PERIFÉRICO |
|--|---|
| – Ligado à memória coletiva e à história do grupo | – Permite a integração de experiências e histórias individuais |
| – Consensual ➤ Define a homogeneidade do grupo | – Tolerância a heterogeneidade do grupo |
| – Estável – Coerente – Rígido | – Flexível – Tolerância a contradições |
| – Resiste às mudanças | – Evolutivo |
| – Pouco sensível ao contexto imediato | – Sensível ao contexto imediato |
| – Funções: ➤ Gera o significado da representação ➤ Determina sua organização | – Funções: ➤ Permite a adaptação à realidade concreta ➤ Permite a diferença de conteúdo |

Fonte: Abric (2000, p. 34).

O duplo sistema que caracteriza a abordagem estrutural permite-nos compreender as características essenciais das representações sociais, as quais podem ser estáveis e rígidas, por estarem determinadas por um núcleo central, ancorado em sistemas e valores compartilhados com determinado grupo; e móveis e

flexíveis, por serem alimentadas pelas experiências individuais que constituem cada sujeito.

Na esteira desses apontamentos, apoiadas nas palavras de Jovchelovitch (1998, p. 62), enfatizamos que:

Estudar representações sociais, portanto, significa estudar a forma como um grupo humano constrói um conjunto de saberes; esses saberes são capazes de expressar de uma só vez a identidade de um grupo social, as representações que ele detém sobre uma variedade imensa de objetos tanto próximos, como remotos e, principalmente, o conjunto dos códigos culturais que definem em cada momento histórico o modo de vida de uma comunidade.

A partir da afirmação de Jovchelovitch (1998) e dos autores que fundamentaram esse capítulo, encontramos na TRS um valioso aporte teórico para estudar as representações sociais do grupo de professoras pesquisado que atuam na educação infantil, no município de Curitiba/PR, e a inter-relação com as práticas docentes que tomam a cidade educadora como objeto de conhecimento, o qual, nesse estudo, é um objeto representado que não se situa num vazio social, mas, sim, no contexto e nas condições em que se insere (JODELET, 2001). Isto posto, depreendemos que o grupo social elegido para essa pesquisa possui características singulares e experiências diferenciadas dos professores que atuam em outras etapas de ensino e somam-se a essas características a legislação específica, que normatiza e regulamenta essa etapa da educação básica, bem como as experiências sociais, culturais, pessoais e coletivas que as constituem, perfazendo a realidade social do grupo pesquisado, aspectos esses que nos remetem ao estudo dessa etapa de ensino em suas condicionantes, como políticas, formação e práticas.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE POLÍTICAS, FORMAÇÃO E PRÁTICA

Este capítulo tem por objetivo contextualizar a educação infantil no âmbito das políticas educacionais após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/1996. A partir dessa Lei, a educação infantil passou a ser reconhecida como primeira etapa da educação básica e instaurou-se um intenso processo para romper o atendimento de cunho assistencial às crianças de zero a cinco anos de idade, o que impactou diretamente na formação e prática dos professores que atuam nessa etapa de ensino.

O capítulo está fundamentado na legislação educacional e orientações publicadas pelo Ministério da Educação pós-LDBEN n.º 9.394/1996, bem como em autores que discutem a educação na infância, formação de professores e seus desdobramentos na prática docente, dentre eles: Cerisara (2002), Nóvoa (2009), Campos (2010, 2011), Oliveira (2010, 2014), Rosemberg (2014), Gatti (2017), Gatti *et al.* (2019), entre outros, que nos ajudam a construir as discussões que seguem.

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: PELO DISCURSO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS-LEI n.º 9.394/1996

A história da educação infantil no Brasil teve início em meados do século XIX e é entrelaçada às transformações sociais, políticas e econômicas do país. Para a população da classe trabalhadora, o atendimento institucional, seja ele filantrópico ou educacional, surge da necessidade de proteção e guarda das crianças enquanto seus familiares trabalhavam. Tais transformações foram potencializadas pelo processo de êxodo rural, urbanização das cidades e inserção da mulher no mercado de trabalho, decorrente da industrialização (OLIVEIRA, 2014).

Sobre o processo de atendimento à criança vinculado à necessidade laboral das famílias de trabalhadores, Rosemberg (2014) caracteriza o atendimento em creche desde seu início até os dias atuais como um dos dispositivos sociais e ressalta que a falta de vagas para universalizar o atendimento às crianças, garantindo o direito que lhes é concedido pela Constituição Federal (CF) de 1988, contribui para a

manutenção da pobreza (BRASIL, 1988). Nessa mesma perspectiva, o caderno da Série Mais Educação, Educação Integral: texto referência para o debate nacional, publicado pelo MEC em 2009, destaca as inúmeras influências que impactam diretamente as políticas educacionais, entre elas: “[...] a influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as socioambientais globais [...]”, que fazem emergir a necessidade de políticas públicas efetivas de inclusão social e políticas educacionais a partir de diagnósticos sociais e monitoramento de indicadores que balizam a qualidade da educação (MOLL, 2009).

Assim, compreendemos que a oferta e a garantia de que as crianças frequentem instituições de educação infantil são direitos da criança à educação integral. Leclerc e Moll (2012) nos ajudam a compreender o conceito de educação integral com mais profundidade a partir do exposto por Cavaliere (2010)²³, que define a educação integral como:

[...] Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de relação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo (CAVALIERE, 2010 *apud* LECLERC; MOLL, 2012, p. 95).

Tal apontamento e amplitude de conceito, nos leva a compreender a educação integral “[...] em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo [...]” (MOLL, 2009f p. 19), com vistas a uma melhor qualidade de vida.

Os direitos das crianças são expressos nos marcos legais para a educação brasileira, convergem com os princípios de uma educação integral e de qualidade para todos, em especial nos aspectos que tangem à educação infantil, dentre eles: a **Constituição Federal de 1988**, a qual reconheceu a educação infantil como dever do Estado. Nela, o art. 208, inciso IV, determina que o dever do Estado “[...] será efetivado mediante a garantia de: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). Na sequência, a **Lei n.º 8.069, de 1990**, que dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** e em seu art. 54, inciso

²³ CAVALIERE, A. M. Educação Integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD-ROM.

IV, reafirma o dever do Estado de assegurar o “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 1990, com Redação dada pela Lei n.º 13.306, de 2016). E a **Lei n.º 9.394 de 1996**, a qual marca, historicamente, um novo tempo na educação de crianças pequenas, ao explicitar em seu art. 29 que: “[...] a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, com Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013).

Ao afirmar que a educação infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica, a LDBEN (1996) traz à tona o desafio de transpor a concepção meramente assistencialista vivida até então, em que o “cuidar” se constituía como principal função das instituições, dentro de uma concepção adultocêntrica de educação e muitas vezes pautada em uma premissa de preparação para o ensino fundamental (JESUS; DONATO, 2019).

Ressaltamos que nesse capítulo não há intenção de negar ou criticar as políticas apresentadas e que estão em vigor, mas, sim, elencá-las e pô-las em evidência a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, com o objetivo de evidenciar as intenções do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação, entre outros órgãos envolvidos, na construção da recente política educacional que envolve a educação infantil. No entanto, há que se considerar, neste processo, que organismos internacionais influenciam fortemente na criação das políticas nacionais, entre eles é possível citar o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (MAINARDES, 2006), além da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia, em 1990, “[...] na qual serviu de parâmetros para as políticas educativas em países populosos e em desenvolvimento, em prol de uma educação voltada para a equidade social” (FAVORETO, 2013, p. 40).

A partir dessa breve contextualização e a fim de retratar as principais políticas educacionais para a educação infantil após seu reconhecimento como dever do Estado e direito das crianças, no Quadro 2, apresenta-se uma síntese dos documentos reguladores, normativos e definidores que delinearão a educação infantil pós-LDBEN n.º 9.394/1996, até 2020.

Quadro 2 – Síntese dos documentos reguladores, normativos e definidores que delinearão a Educação Infantil pós-LDBEN n.º 9.394/1996

| ANO | POLÍTICAS EDUCACIONAIS | ALGUMAS DAS CONTRIBUIÇÕES |
|------|--|--|
| 1996 | LDBEN Lei n.º 9.394/1996 | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional ²⁴ . Estabelece que a educação infantil constituirá a primeira etapa da educação básica; determina que o atendimento das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos será em creche e de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos em pré-escola. Referenda o que foi disposto Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), assegurando o direito da criança de zero a cinco anos de idade a educação como dever do Estado, complementando a ação da família e comunidade (BRASIL, 1996). |
| 1998 | Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil | Documento elaborado pelo MEC com o intuito de fomentar reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas junto aos profissionais que atuam nessa etapa. A formulação do referencial, que é composto por três volumes, foi suscitada a partir do disposto na LDBEN/1996 ao considerar a educação infantil primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1998). |
| 1999 | Resolução CNE/CEB n.º 1/1999 | A Resolução CNE/CEB n.º 1/1999 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as quais apontavam Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, que deveriam nortear as propostas pedagógicas das instituições públicas e privadas que ofertavam a educação infantil (BRASIL, 1999). |
| 2000 | Parecer CNE/CEB n.º 4/2000 | Aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil as quais deliberam sobre a vinculação das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino e sobre vários aspectos que afetam a qualidade no atendimento (BRASIL, 2006). |
| 2001 | Lei n.º 10.172/2001 | A Lei n.º 10.172/2001 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Apresenta um diagnóstico da educação infantil no Brasil e define 25 objetivos e respectivas metas a serem atingidas no decênio (2001-2011), dentre eles: <ul style="list-style-type: none"> • ampliar a oferta de vagas; • elaborar critérios mínimos de infraestrutura para instituições existentes e futuras instituições, sendo estes condicionados à autorização de funcionamento; |

²⁴ As contribuições destacadas consideram as alterações realizadas ao longo dos anos de acordo com a redação dada pelas leis que atualizaram a LDBEN/1996.

| | | |
|------|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • adaptação dos prédios existentes, conforme critérios estabelecidos; • estabelecer programa nacional de formação de profissionais (inicial e em serviço); • exigir titulação mínima para atuação na etapa; • estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços ofertados na educação infantil (BRASIL, 2001). |
| 2005 | Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação | Documento elaborado em conformidade com as metas do MEC, com o intuito de fomentar a construção coletiva de políticas públicas para a educação. Retrata o processo histórico, político e técnico percorrido pela educação infantil no país e define a Política Nacional de Educação Infantil com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias (BRASIL, 2005a). |
| 2005 | Programa PROINFANTIL | Atendendo a um dos objetivos do PNE (2001/2011), foi ofertado com duração de dois anos o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), um curso a distância, em nível médio na modalidade Normal, para formação de professores ²⁵ da Educação Infantil que atuavam em creches e pré-escolas (públicas, filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não) e que não possuíam a formação exigida pela legislação vigente na época (BRASIL, 2005b). |
| 2006 | Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volume 1 e 2 | A formulação do documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil atende mais uma das metas do PNE (2001/2011). O primeiro volume aborda aspectos para a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil no país. Apresenta concepção de criança e de pedagogia. No segundo volume, explicitam-se, inicialmente, as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil a partir de definições legais e nele também são apresentados os parâmetros de qualidade para os sistemas educacionais e para as instituições de educação infantil no Brasil, com o intuito de estabelecer uma referência nacional que subsidie os sistemas, na discussão e implementação de parâmetros de qualidade locais (BRASIL, 2006a). |

²⁵ No texto, a palavra professores refere-se aos profissionais da educação do gênero masculino e feminino em igual nível de importância, porém, conforme predomínio na Língua Portuguesa, para facilitar a leitura, será utilizado o gênero masculino, contudo, sem desconsiderar a importante caracterização nos tempos atuais.

| | | |
|------|--|---|
| 2006 | Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos Estabelecimentos de Educação Infantil | Este documento trata da infraestrutura das instituições de educação infantil, subsidia gestores na questão de novas construções, bem como em situações de adequações e reformas. Abarca no texto a necessidade e desejos dos usuários e conceito de escola inclusiva (BRASIL, 2006b). |
| 2006 | Lei n.º 11.274/2006 | Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006c). |
| 2007 | Lei n.º 11.494/2007 | Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), destina recursos financeiros para educação infantil, considerando que ela compõe a educação básica, os valores tomam por base dados do censo escolar (BRASIL, 2007). |
| 2009 | Indicadores da Qualidade na Educação Infantil | O documento foi elaborado com a intenção de auxiliar as equipes em conjunto com a comunidade escolar na autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas, com o objetivo de qualificar as práticas oferecidas (BRASIL, 2009a). |
| 2009 | Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 Resolução CNE/CEB n.º 5/2009 | A presente Resolução revoga as disposições da Resolução CNE/CEB n.º 1/1999 e fixa as novas DCNEI (BRASIL 2009c). Ela é precedida pelo Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 onde apresenta-se uma análise descritiva e minuciosa da Resolução CNE/CEB n.º 5/2009. |
| 2009 | Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação | O relatório de avaliação foi publicado pelo MEC com o objetivo de subsidiar futuros estudos, bem como constituir-se em um importante documento para formulação e acompanhamento de políticas e programas de educação infantil (BRASIL, 2009d). |
| 2009 | Emenda Constitucional n.º 59/2009 | “[...] dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos [...]” (BRASIL, 2009e). |
| 2010 | Resolução CNE/CEB n.º 04/2010 | Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2010b). |
| 2010 | Resolução CNE/CEB n.º 6/2010 | Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, institui o corte etário, a saber 4 (quatro) anos completos até 31 de março do corrente ano letivo para ingresso obrigatório na pré-escola e 6 (seis) anos completos até 31 de março para ingresso no 1.º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2010c). |

| | | |
|------|------------------------------|--|
| 2014 | Lei n.º 13.005/2014 | <p>Aprova o Plano Nacional de Educação que estava em discussão desde 2011, passou a vigorar de 2014 a 2024.</p> <p>O PNE prevê 10 (dez) diretrizes que devem conduzir a educação brasileira na próxima década e 20 (vinte) metas a serem atingidas neste período, cada meta conta com um conjunto de estratégias estabelecidas envolvendo ações da União, Estados, Distrito Federal e Municípios.</p> <p>Entre as metas, destaca-se aqui a meta 1, que trata da ampliação da oferta e atendimento ao público de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) e as Metas 15 e 16 que se referem à formação dos professores e professoras que atuam na educação básica (BRASIL, 2014).</p> |
| 2017 | Resolução CNE/CP n.º 2/2017 | <p>Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017b).</p> |
| 2018 | Resolução CNE/CEB n.º 2/2018 | <p>Define diretrizes operacionais complementares para a matrícula obrigatória inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. Reafirma e consolida a regulamentação do corte etário apresentado na resolução anterior (BRASIL, 2018).</p> |

Fonte: A autora, com base em Favoreto (2013).

Ao revisitar a trajetória das políticas educacionais e seus respectivos desdobramentos, os quais afetaram a educação infantil, destacamos mais uma vez a promulgação da LDBEN Lei n.º 9.394 de 1996, a qual contribuiu para a instalação no país de uma “[...] concepção de educação infantil vinculada e articulada ao sistema educacional” brasileiro (BRASIL, 2006b). Cerisara (2002, p. 328) afirma que “[...] essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela”.

Com a promulgação da LDBEN (1996) e de acordo com seu art. 21, a educação básica passa a ser composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996), incluindo, assim, a educação infantil na estrutura educacional. Dentro de suas especificidades, o art. 29 define que a educação infantil tem por finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos”, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996) e ainda complementamos com as ações pertinentes ao poder público (BRASIL, 2006b). Dessa

forma, garantir uma educação de qualidade é apontado como elemento “[...] fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia [...]” (BRASIL, 2009, p. 13).

Nesse contexto, ao ser destacada a ação conjunta e complementar da família, comunidade e poder público, apontamos aqui a educação infantil ofertada em instituições públicas como um dispositivo com potencial transformador se alicerçado aos princípios da cidadania. De acordo com Gadotti (2006, p. 134), “Pode-se dizer que a cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia”. A educação, o trabalho, a saúde, a habitação, entre outros, constituem-se em direitos sociais (GADOTTI, 2006). Sendo assim, o direito efetivado de a criança frequentar a educação infantil desdobra-se em outros dispositivos que podem ser acionados, quando as instituições (profissionais da educação, famílias e comunidade do entorno) assumem juntos o papel de agentes transformadores, apoiados nos princípios de uma gestão democrática, pois, como afirma Gadotti (2006), não há cidadania sem democracia, portanto, a participação no contexto educacional pode atingir o local, potencializando ações nos territórios em que se encontram.

Em decorrência da inserção da educação infantil na estrutura educacional, a partir da LDBEN (1996), alguns trâmites legais devem ser considerados, entre eles a oferta de vagas em creche para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos de idade, conforme determina o art. 30, desassociando-se das secretarias de assistência social, pois se compreende a necessidade de cuidar e educar, rompendo com a concepção instituída de tutela e guarda da criança (CERISARA, 2002). De acordo com o art. 31, ela passa a contar com regras comuns, a serem seguidas nos diferentes estados brasileiros e Distrito Federal. Entre as determinações dadas pela referida lei, evidencia-se o sistema de avaliação, que deve ser realizado mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o intuito de promoção, mesmo para o ensino fundamental (BRASIL, 1996). Ainda no art. 31, a lei determina carga horária mínima a ser ofertada anualmente, de 800 horas, distribuídas em no mínimo 200 dias de trabalho educacional. Caracteriza e autoriza o atendimento em período parcial, correspondente a no mínimo quatro horas diárias e o período integral com a oferta mínima de sete horas diárias (BRASIL, 1996).

Estabelecer regras relativas à avaliação, à carga horária mínima, à frequência e à documentação consolida o direito de as crianças frequentarem instituições

específicas, com profissionais qualificados, embora se mantenha a necessidade de assistir às necessidades básicas de toda criança. A partir dessa mudança de concepção, creches e pré-escolas iniciam o processo de transcender o caráter assistencialista ao assegurar que em instituições públicas ou privadas as crianças sejam educadas e cuidadas por profissionais com formação específica, conforme estabelecido no art. 62 da LDBEN (1996).

O processo de superação da visão assistencial, assim como todo processo de construção de uma nova concepção, resultou em entraves e embates. Cerisara (2002) tece algumas críticas ao Governo Federal no que tange ao financiamento da educação. A autora relata que no ano de 2000, a Presidência da República apresentou a Portaria n.º 2.854, da Secretaria da Assistência Social, a qual determinava que os programas de assistência social continuassem a receber os recursos para a manutenção do atendimento às crianças de zero a cinco anos, dificultando o processo de transição, visto que apesar da LDBEN (1996) proclamar que a educação infantil faz parte da educação básica, os recursos continuavam sendo destinados à assistência social.

Frente ao cenário da época e às convicções políticas que não mudam do dia para noite, após promulgação de uma lei, a transição entre a Secretaria da Assistência Social e Secretaria da Educação foi gradual, necessitando de um moroso tempo para que os municípios se adequassem à legislação. Sobre a transição, Campos (2011, p. 23) ressalta que:

[...] apesar das dificuldades que acompanharam e ainda acompanham seu processo de integração ao setor educacional, as creches estão, aos poucos, adquirindo espaço próprio em muitas redes públicas, com sua inclusão nos programas de formação em serviço, supervisão pedagógica, reformulação curricular e nos programas de alimentação escolar e distribuição de materiais pedagógicos, entre outras medidas.

Com relação à formação continuada dos profissionais que atuavam na educação infantil, no final da década de 1990 e como forma de atender ao disposto na LDBEN (1996), o MEC elaborou o documento Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), com o intuito de auxiliar o professor na realização do seu trabalho educativo. Na época, o documento recebeu inúmeras críticas dos pareceristas, contudo, os autores ressaltam que o documento teve sua significativa importância, tendo em vista que foi a primeira proposta curricular oficial destinada à

creche e à pré-escola (BRASIL, 2006). Entre as questões políticas e conceituais, representantes do MEC compreenderam que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi um documento auxiliar para os profissionais, o qual contribuiu para a reflexão sobre o trabalho educativo com o público da educação infantil. Ressaltam que ele tinha caráter de documento orientador (BRASIL, 2006).

Em 1999, a Câmara da Educação Básica e o Conselho Nacional de Educação, em consonância com o art. 9.º da LDBEN (1996), instituíram as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 1999), com o objetivo de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos (BRASIL, 1996). Diferentemente do RCNEI, as diretrizes caracterizaram-se como documento mandatório em todo território nacional, de acordo com Resolução CNE/CEB n.º 1, de 07/04/1999, precedida do Parecer CNE/CEB n.º 22/1998 (BRASIL, 2006b). As DCNEI (1999) definiram fundamentos norteadores para os projetos pedagógicos desenvolvidos nas instituições de educação infantil e elencaram os seguintes princípios norteadores para as propostas pedagógicas das instituições:

Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 2006b).

De acordo com Cerisara (2002), as DCNEI (1999) apresentavam objetivos gerais relacionados à formação integral da criança, os quais tinham como intuito orientar e incentivar projetos educacionais envolvendo toda a comunidade educativa. Mais uma vez, salientamos que os documentos do MEC apontam para a compreensão da ação educativa conjunta e compartilhada, que vislumbra a abertura das instituições escolares para a comunidade educativa, composta pelos profissionais da educação, crianças e seus familiares e comunidade local.

No ano 2000, diante de inúmeras dúvidas geradas pelos artigos da LDBEN (1996) relativas à recente inclusão da educação infantil no âmbito da educação básica, surge a necessidade da formulação de um documento normativo por parte da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, resultando no Parecer CNE/CEB n.º 4/2000, que aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, as quais deliberam sobre a vinculação das instituições de educação Infantil aos sistemas de ensino, explicitando aspectos normativos relacionados a: vinculação

das instituições ao sistema de ensino; proposta pedagógica e regimento escolar; formação de professores e demais profissionais atuantes na educação infantil; organização dos espaços físicos e recursos materiais para educação infantil (BRASIL, 2006).

Em paralelo, aconteceu o debate sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual foi debatido nas organizações da sociedade civil e no Congresso Nacional. A formulação do PNE (2001), Lei n.º 10.172/2001, em consonância com o disposto no art. 9 da LDBEN (1996), constituiu-se de 25 objetivos e respectivas metas a serem atingidas no decênio. Sobre a educação infantil, as metas impactaram consideravelmente na qualidade e na oferta de ensino. No respectivo plano, previa-se a ampliação da oferta de vagas; o estabelecimento por parte dos municípios de um sistema de acompanhamento e supervisão, visando o apoio técnico-pedagógico; a elaboração de critérios mínimos de infraestrutura; a formação de professores; e o estabelecimento de parâmetros de qualidade dos serviços de educação (BRASIL, 2015).

Das inúmeras metas postas no PNE (2001), destaca-se a formulação e a publicação do documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, composto pelos volumes 1 e 2, o qual delimita parâmetros de qualidade amplos, de modo a respeitar as especificidades regionais e culturas locais, tanto para as instituições de educação infantil quanto para os sistemas educacionais envolvidos na educação da criança de zero até seis anos de idade (BRASIL, 2006).

Em 2007, destacamos uma das estratégias do Ministério da Educação que não é específica da etapa da educação infantil, mas que dialoga com os pressupostos que alicerçam as discussões nos próximos capítulos dessa dissertação. Trata-se do *Programa Mais Educação*, instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e regulamentado pelo Decreto n.º 7.083/2010 (BRASIL, 2007; 2010). De acordo com Matiello *et al.* (2017, p. 4), a base teórica que fundamenta o *Programa Mais Educação* foi difundida a partir de materiais e cartilhas entre os anos 2007 e 2013 e apresenta a ideia de territórios educativos “[...] influenciada pelo ideário das Cidades Educadoras [...]”. Apesar de o programa ter como foco central o ensino fundamental, comungamos dos pressupostos no que concerne a:

[...] proposição dos macrocampos de Educação Integral como um conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados ao currículo por legislação, por iniciativas locais, por políticas intersetoriais e

outras iniciativas, que abrem possibilidades de ampliação e ressignificação do tempo diário de/na escola (LECLERC; MOLL, 2012, p. 96).

Assim, podemos perceber que os documentos normativos, reguladores e orientadores publicados pelo MEC, neste recorte temporal, pós-LDBEN (1996), passam a apresentar um fio condutor que nos leva a fazer conexões e vislumbrar a educação como responsabilidade compartilhada, que acontece em todos e nos diferentes períodos da vida e em múltiplos contextos. Destarte, o ano de 2009 foi um ano de importantes redimensionamentos para a educação infantil. Mencionamos neste estudo quatro deles: a publicação do documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, a revisão das DCNEI (2009), Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a publicação do relatório *Política de Educação Infantil no Brasil*.

O documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* passou a orientar a autoavaliação com a participação de diretores, técnicos, professores, famílias e comunidade nas instituições de educação infantil. Além dos indicadores de qualidade propostos, o documento também apresenta uma sugestão de organização para autoavaliação no interior de cada instituição. A partir da autoavaliação e do diagnóstico das necessidades de mudanças, suscita a construção de um plano de ação coletivo, com metas a serem executadas em busca da qualidade do serviço prestado. Envolve a avaliação de: “[...] políticas para a educação infantil, sua implementação e acompanhamento; as propostas pedagógicas das instituições [...]; a relação estabelecida com as famílias das crianças; formação regular e continuada dos professores [...]; infraestrutura [...]” (BRASIL, 2015, p. 16 -17). A referida avaliação institucional proposta pelo documento respalda-se no princípio da participação, no qual múltiplas vozes encontram possibilidades para realizar o diagnóstico, traçar metas, estratégias e compartilharem responsabilidades com o intuito de atingir os objetivos.

Já o Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 e a Resolução CNE/CEB n.º 5/2009 definem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009). O documento foi fruto de audiências e debates promovidos em todo o país, fomentado pelas universidades, fóruns estaduais, conselhos tutelares, sindicatos, Ministério Público, pesquisadores, entre outros. A revisão das diretrizes para a educação infantil “[...] trata-se de um marco fundamental na história da educação das crianças pequenas no nosso país” (CRUZ, 2013, p. 10). As DCNEI (2009), no art. 2, apresentam “[...] princípios, fundamentos e procedimentos [...] para orientar as

políticas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL, 2009c).

Ainda em 2009, houve uma reorganização do sistema de ensino e a Emenda Constitucional n.º 59/2009 passou a determinar a obrigatoriedade e a universalização da educação infantil a partir dos quatro anos de idade. Pesquisadores apontam que essa medida tem um sentido dúbio, pois, ao mesmo tempo em que a obrigatoriedade se configura como um grande avanço, também abre espaço para a lacuna no atendimento às crianças de zero a três anos de idade, tendo em vista que os esforços do poder público recaem em cumprir a lei, mais especificamente no que tange à obrigatoriedade (BREJO, 2015).

Em 2010, o CNE e CEB definiram as Diretrizes Operacionais para a matrícula no ensino fundamental e na educação infantil e instituiu-se o corte etário²⁶, cujos artigos que orientam as matrículas são:

Art. 1º Os entes federados, as escolas e as famílias devem garantir o atendimento do direito público subjetivo das crianças com 6 (seis) anos de idade, matriculando-as e mantendo-as em escolas de Ensino Fundamental, nos termos da Lei n.º 11.274/2006.

Art. 2º Para o ingresso na Pré-Escola, a criança deverá ter idade de 4 (quatro) anos completos até o dia 31 de março do ano que ocorrer a matrícula.

Art. 3º Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter idade de 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula (BRASIL, 2010a).

Campos (2011) revela desencontros, que, segundo a autora, demonstram o quanto foram tumultuadas as mudanças relativas à introdução da obrigatoriedade da escolaridade no país, pois antes mesmo da publicação da Resolução CNE/CEB n.º 4/2010, que definiu as diretrizes operacionais para as matrículas no ensino fundamental e na educação infantil, a Resolução CNE/CEB 5/2009, que fixou as DCNEI (2009), já determinava:

No seu artigo 3.º, a Resolução define que o currículo se aplica a crianças “de 0 a 5 anos de idade”. No artigo 5.º, parágrafo 2.º, diz: “É obrigatória a matrícula na educação infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula”. No parágrafo seguinte,

²⁶ Em 2018, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2018 definiu as diretrizes operacionais complementares para a matrícula inicial das crianças no ensino fundamental e educação infantil, fato este que comprova o quanto a implementação foi tumultuada, por questões organizacionais e financeiras, devido a impactar diretamente no repasse do Governo Federal aos municípios.

define: “As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na educação infantil (CAMPOS, 2011, p. 13).

A autora ainda adverte, para a melhoria na qualidade da educação ofertada, mais do que a obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos de idade ou ingresso antecipado no ensino fundamental, “[...] seria necessário no mínimo que: primeiro, as normas legais fossem claras e consistentes; segundo, mudanças urgentes fossem promovidas nas escolas, na formação dos professores e nos currículos” (CAMPOS, 2011, p. 13).

Ainda em 2010, a Resolução n.º 4/2010 define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. “São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4).

Em conformidade com as novas diretrizes, a LDBEN (1996) foi atualizada em 2013 pela redação dada pela Lei n.º 12.796/2013, que alterou o art. 26 da LDBEN, que diz:

[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

No que diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE), apresenta-se na trajetória da educação brasileira uma lacuna entre os anos 2011 e 2014, quando finalmente o novo plano foi aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, vigência de 2014 a 2024. O PNE (2014/2024) prevê 10 diretrizes que devem conduzir a educação brasileira no decênio e 20 metas a serem atingidas neste período, sendo que cada uma conta com um conjunto de estratégias estabelecidas que envolvem ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Destacamos aqui a Meta 1 do PNE:

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

Segundo o Relatório do 2º Ciclo²⁷ de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018, relatório bianual com base em relatórios produzidos entre 2015 e 2017²⁸, em 2016 constatou-se, por meio dos estudos realizados, que cerca de 3,4 milhões de crianças de zero a três anos eram atendidas no Brasil e que para atingir a Meta 1 do PNE, 1,9 milhão de crianças precisariam ser incluídas em creches até 2024, considerando a população existente de 2016. Segundo o Observatório do PNE²⁹, em consulta em junho de 2020, 35,6%³⁰ das crianças de zero a três anos estavam matriculadas na educação infantil.

Quanto à universalização do atendimento à população de quatro a cinco anos, o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018 (BRASIL, 2018) evidencia um crescimento expressivo na cobertura dessa faixa etária, porém, de acordo com os últimos dados publicados, a meta estabelecida para 2016 não se concretizou, pois, em 2016, cerca de 450 mil crianças não frequentaram a pré-escola. Sobre essa meta, o Observatório do PNE aponta que, até junho de 2020, 93,8% das crianças de quatro e cinco anos de idade estavam matriculadas na educação infantil.

Vale ressaltar que a garantia ao direito à educação das crianças pequenas também foi acordada em 2015 pelos Estados-membros da Unesco. A Agenda da Educação 2030 dispõe que “[...] seja garantido até 2030 que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar” (UNESCO, 2016³¹ *apud* ABUCHAIM, 2018, p. 9). Em consonância com os marcos legais, o PNE – Lei n.º 13.005 “[...] reafirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na

²⁷ O Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação não havia sido publicado até maio de 2020.

²⁸ Censo da Educação Básica (2009-2017), Censo da Educação Superior (2016), Avaliações Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil), Avaliação Nacional da Educação Básica (2015), Avaliação Nacional da Alfabetização (2016), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2015) e Levantamento da Legislação Estadual sobre planos de carreira, piso salarial do magistério e gestão democrática na educação básica (2017), do Inep (BRASIL, 2018).

²⁹ O Observatório do PNE é uma plataforma que permite o acompanhamento, por qualquer cidadão, do cumprimento das metas estabelecidas no PNE e pode ser acessada em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>.

³⁰ Consulta realizada na página do Observatório do PNE, em junho de 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao-infantil/indicadores>. Acesso em: 14 set. 2020.

³¹ Unesco. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por?posInSet=2&queryId=c76304c9-a1b8-42d1-9be6-12709995e02e. Acesso em: 14 set. 2020.

aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades” (BRASIL, 2015, p. 12).

Em decorrência do exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) e do PNE (2014/2024), a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e ensino fundamental (BNCC) foi homologada em 20 de dezembro de 2017, sendo “[...] referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017c, p. 10). O referido documento não se constitui em um currículo para a educação infantil, no entanto, visa garantir as especificidades dessa etapa e está organizado em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram:

[...] as condições para que as **crianças** aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam **construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural** (BRASIL, 2017c, p. 39, grifos nossos).

Ao considerar que de acordo com o Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, “[...] as práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos [...]” (BRASIL, 2009), a BNCC (2017) traz seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças dessa etapa, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

Em consonância ao que dispõem as DCNEI (2009) em relação às especificidades da educação infantil, às crianças e às suas experiências, a BNCC (2017) aponta os seguintes campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. De acordo com os diferentes grupos etários que constituem a Educação Infantil, foram propostos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dentro de cada campo de experiência (BRASIL, 2017c).

Cabe destacar que a BNCC (2017) não deve ser vista de forma rígida e que os objetivos propostos para cada grupo etário podem transitar entre eles, de acordo com o ritmo e o desenvolvimento das crianças, da turma, da escola e da região. Os objetivos elencados são balizadores e apontam um norte, visto que a partir das

considerações e normatizações apontadas pelo documento, cada município construirá seu currículo, de acordo com suas especificidades locais e culturais.

Corroborando com o relato posto no Parecer CNE/CEB n.º 7/2010, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, finalizamos esse subcapítulo com a convicção de que:

[...] a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. **Essa conquista, simultaneamente, tão solitária e solidária quanto singular e coletiva, supõe aprender a articular o local e o universal em diferentes tempos, espaços e grupos sociais desde a primeira infância** (BRASIL, 2010a, grifos nossos).

Nesse sentido, para a promoção de uma educação de qualidade social, como cita o referido parecer, destacamos um dos mecanismos fundamentais para atingir tal objetivo: a educação integral, integrada e integradora (GADOTTI, 2009) para todos os sujeitos ao longo da vida e em múltiplos espaços de aprendizagem. No entanto, somos conscientes de que isso é um processo e faz-se necessário um conjunto orquestrado de objetivos, ações e estratégias que envolvem a participação consciente da população na política pública, com vistas ao desenvolvimento de ações governamentais voltadas à saúde, à educação, à assistência social, à cultura, ao esporte, ao lazer, à formação profissional, à inclusão social e digital, entre outras.

Correlacionando o nosso objeto de pesquisa à interface com a educação infantil, assinalamos como uma das importantes estratégias a formação profissional de um dos importantes atores do processo, o professor, e nos indagamos quem são esses profissionais e como se dá o processo formativo na perspectiva da história brasileira a partir dos desdobramentos ocorridos pós-LDBEN n.º 9.394/1996, que impactaram diretamente na formação inicial e continuada do professor que atua na educação infantil.

3.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Assim como a história da educação infantil no Brasil, as políticas públicas para a formação dos profissionais que nela atuam são recentes e foram alavancadas a

partir do disposto na Constituição Federal (1988), na qual a educação é definida como direito de todos (art. 205) e a educação infantil passa a ser um dever do Estado previsto no art. 208, inciso IV.

Sobre o direito à educação e dever do Estado de ofertar a educação infantil, Ens, Favoreto e Filipak (2013) evidenciam a lacuna entre a promulgação da CF (1988) e a regulamentação do sistema educacional pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996. Porém, mesmo diante dos morosos processos para efetivação e regulamentação do sistema educacional, Resende e Martins (2016, p. 813) destacam que “[...] a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica trouxe avanços inegáveis uma vez que, na vinculação aos sistemas de educação proporcionou o rompimento com uma visão assistencialista do atendimento educativo em creches” e que em algumas situações e instâncias ainda guarda resquícios.

Entre as contradições existentes sobre a oferta da formação inicial e continuada específica para o professor que atua na educação infantil, a LDBEN (1996), em seu art. 62, dispõe que, em instituições públicas e privadas, as crianças regularmente matriculadas sejam educadas e cuidadas por profissionais com formação específica. De acordo com Resende e Martins (2016, p. 817), tal exigência se deu após ter sido constatado que grande parte dos profissionais que atuava na educação infantil, “[...] no contexto em que a lei foi elaborada, não tinha sequer a formação em nível médio, sendo que um número significativo de pessoas não possuía o ensino fundamental completo”.

A necessidade de formar os profissionais que já atuavam na educação infantil antes da LDBEN (1996), segundo Ens, Favoreto e Filipak (2013), fica marcada pela introdução de novos espaços para a formação de professores para a educação infantil no Ensino Superior, entre os quais os Institutos de Educação e as Escolas Normais Superiores e pela proliferação de cursos, entre eles o Normal Superior, Pedagogia, Licenciaturas, cursos especiais e cursos a distância, “[...] sem corresponder às expectativas de grande parte dos educadores, no que concerne à formação docente no Brasil [...]” (ENS; FAVORETO; FILIPAK, 2013, p. 89-92).

Uma das críticas postas ao Curso Normal Superior pós-LDBEN (1996) é realizada por Kishimoto (1999) devido ao normal superior dificultar o acesso a outros patamares de aperfeiçoamento profissional, indo na contramão do almejado pelos profissionais no processo de profissionalização, em cursos de especialização e pós-

graduação. Ens, Favoreto e Filipak (2013, p. 91-92) citam Saviani³² (2009), o qual também tece críticas às alternativas postas ao sistema acadêmico da época, caracterizando-os como “[...] espaços educacionais de segunda categoria, por oferecerem cursos de curta duração de forma aligeirada e barata, nivelando por baixo o modelo de formação de professores [...]”.

A despeito das tentativas assertivas ou não dos órgãos do governo de regulamentar e fomentar a oferta e a formação inicial dos professores, Resende e Martins (2016, p. 813-814) definem dois grandes desafios da educação que atravessam mais de duas décadas, pós-LDBEN (1996): “[...] a universalização do acesso a todas as crianças de 0 a 5 anos e a formação de professores [...] haja vista os debates empreendidos em torno do Plano Nacional de Educação (PNE), em seus dois decênios – 2001-2010 e 2014-2024 [...]”.

Gatti e Barreto (2009) destacam que aproximadamente 100 mil professores tenham realizado cursos em nível superior e médio, a partir dos programas especiais ofertados num período equivalente a quatro anos, no entanto, principalmente no interior dos estados, não foi possível contemplar todos os profissionais em efetivo exercício da profissão, o que revela a necessidade de continuidade dos programas de formação ou a oferta de novos.

Em um estudo mais recente, Gatti *et al.* (2019, p. 177) continuam a alertar sobre “[...] a desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação”. Em contrapartida, diante do direito adquirido pela criança de desenvolver-se integralmente e vivenciar práticas intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, que considerem a integralidade da criança e o projeto pedagógico da instituição (BRASIL, 2009c), é inquestionável a necessidade de profissionais qualificados nas instituições que ofertam creche e pré-escola, o que revela a necessidade de que municípios e estados, em parceria com a União, promovam ações contínuas de formação inicial e continuada. Tal afirmativa é respaldada pelo Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, o qual define a necessidade de efetivação de programas de formação continuada para os professores e demais

³² SAVIANI, D. 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, 2009.

profissionais que atuam na educação infantil, como requisito básico para uma educação de qualidade.

Sobre a formação inicial dos professores, a Lei n.º 13.415, de 2017, que altera a LDBEN (1996), no art. 62 estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em curso de licenciatura plena, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017c).

A formação continuada é definida na LDBEN (1996) no art. 62 em seus dois primeiros parágrafos, incluídos pela Lei n.º 12.056, de 2009, a saber: “[...] a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 2009f). O Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 estabelece que programas de formação continuada são um direito dos professores, a fim de que aprimorem suas práticas e possam desenvolver sua identidade profissional no exercício de sua profissão. Complementa explicitando que a formação continuada deve garantir condições para que os docentes reflitam sobre sua prática em termos pedagógicos, éticos e políticos e tomem decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2009b). A esse respeito, Gastaldi (2012, p. 12) argumenta que: “Educar crianças é tarefa exigente, delicada e demorada; ser professor de crianças pequenas é tarefa complexa e, para profissionais, requer uma formação continuada dos educadores e políticas públicas específicas [...]”.

A afirmação de Gastaldi (2012) é complementada por Marcelo (2009, p. 19), que diz: “[...] é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos [...]” e das crianças que frequentam a educação infantil. Portanto, é tarefa contínua e urgente repensar a oferta e qualidade da educação oferecida no século XXI. Com efeito, é imprescindível refletir sobre o papel do professor e sua profissionalidade docente, compreendida como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos,

conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1995³³, *apud* DONATO, 2017, p. 28).

Gatti (2017, p. 723-724) chama a atenção ao caracterizar o momento atual em que se efetiva o trabalho dos professores, de gestores educacionais e aprendizagem dos alunos: “[...] vivemos um cenário social cambiante [...] em que sentimentos de realização ou injustiça se constroem, em condições de multiculturalismo, de novas linguagens e da emergência por justiça social e equidade educacional”. E, nessa perspectiva faz-se necessário repensar a prática pedagógica atual, revisar as ideias e concepções sobre o que é ser um professor (WÜNSCH, 2013) e, para tanto, uma das condições necessárias é a disponibilidade pessoal de quem se compromete com a qualidade do ensino.

Complementando a ideia de Gatti (2017) e Wünsch (2013), evocamos Nóvoa (2009), o qual evidencia ser necessário que o profissional docente se comprometa em paralelo com o Estado e outras instituições com a sua qualificação e com seu crescimento cultural. Ao se considerar que na esfera pública, estados e municípios ofertam cursos, palestras, fóruns, seminários, entre outras possibilidades de formação continuada, é imprescindível que o profissional da educação assuma o compromisso de efetiva participação de forma crítica e reflexiva, sobre seu papel social, ação docente e sobre o próprio programa formativo do qual participa. Marcelo (2009) alerta para a necessidade do professor no século XXI continuar aprendendo, para dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, os quais na educação infantil são referidas como “crianças”.

Dada a especificidade necessária para a formação do professor que atua na educação infantil, Ens, Favoreto e Filipak (2013) ressaltam que, no Brasil, os cursos de magistério nível médio são abrangentes e formam professores para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o que contribui para uma formação superficial. Gatti e Barreto (2009, p. 153), sobre os cursos superiores, destacam “[...] poucos cursos de licenciatura em Pedagogia propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento e formação de competências na área de educação

³³ GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luisa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

infantil”. Essa preocupação também é expressa pelas pesquisadoras Ortiz e Carvalho (2012, p. 24) quando alertam:

[...] não temos ainda cursos superiores em universidades públicas que atendam a toda demanda por formação inicial para os profissionais que atuam na Educação Infantil [...] criamos uma profissão, a de professor da educação infantil, que não tem formação inicial disponível.

Tais constatações indicam que “[...] faz-se necessário discutir quais as especificidades da criança pequena, quais os desafios de seus processos educativos para que se possa pensar uma formação de professores que responda a essa realidade [...]” (RESENDE; MARTINS, 2016, p. 821), pois, como constatou Gatti (2017, p. 731) em suas pesquisas, “[...] temos pelas análises um vácuo na formação de professores para a Educação Infantil”.

Além da lacuna apontada pelas pesquisadoras no processo de formação inicial e continuada, destacamos que, como seres incompletos na condição de humanos, “[...] o educador, como sujeito histórico capaz de produzir novos conhecimentos” (GATTI *et al.*, 2019, p. 186) está em constante desenvolvimento pessoal e profissional e de forma processual seu percurso acontece ao longo da vida, na relação com os outros, com base em valores escolhidos, partilhados e elaborados em conjunto. Para Rinaldi (2016, p. 248), ser professor “[...] significa viver em permanente estado de investigação [...]”, do processo educativo, da criança, de suas demandas, comunidade escolar, ou seja, da educação como um todo.

Diante das especificidades de cada etapa da educação, em que o papel do professor está atrelado aos instrumentos que articulam “[...] o trabalho pedagógico sem a imposição de um modelo de uma etapa à outra” (OLIVEIRA, 2010, p. 1), passamos a discorrer sobre a prática pedagógica do professor na educação infantil em articulação com as DCNEI (2009) e BNCC (2017).

3.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um dos principais documentos que o professor precisa se apropriar, de acordo com Oliveira (2010), é as DCNEI (2009) e acrescentamos a elas a BNCC (2017). Apropriar-se dos sentidos e significados de tais documentos pode aproximar o professor de educação infantil à prática pedagógica atualmente almejada e ajudá-los

a criar “[...] um ambiente de crescimento e aperfeiçoamento humano que contemplem as crianças, suas famílias e a equipe de educadores” (OLIVEIRA, 2010, p. 1). Acrescentamos, também, a inter-relação entre as DCNEI (2009), a BNCC (2017) e a Agenda 2030 da Educação, a qual indica:

[...] o compromisso da comunidade de educação em relação ao ODS³⁴ 4, voltado especificamente para a educação: **‘Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos.’** (UNESCO, 2020, grifos do autor).

A Agenda 2030 da Educação aponta para os objetivos e os compromissos de todos os educadores e sua interconexão com os demais objetivos e metas relacionados “[...] a saúde, crescimento e emprego, consumo e produção sustentáveis, entre outros” (UNESCO, 2020), ou seja, um conjunto de ações que envolvem políticas públicas com vistas a melhorar a qualidade de vida dos habitantes em suas especificidades. Ao relacionarmos o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 que destaca o compromisso com a educação inclusiva, equitativa e de qualidade ao objeto de estudo dessa dissertação, destacamos três palavras-chave: “inclusão”, “equidade” e “qualidade”, complementando com a oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos, com início já na primeira infância. Assim, considera-se pertinente tratar dessas especificidades, por isso iniciamos discorrendo sobre a identidade da Educação Infantil, concepção de criança, currículo e como eles podem se dar na organização da prática cotidiana inclusiva, equitativa e de qualidade.

Segundo Oliveira (2010, p. 1), as DCNEI (2009) “[...] explicitam a identidade da Educação Infantil, condição indispensável para o estabelecimento de normativas em relação ao currículo e a outros aspectos envolvidos em uma proposta pedagógica”. As propostas pedagógicas e curriculares, de acordo com as DCNEI (2009), ao serem elaboradas, precisam estar em consonância com o art. 4.º, que estabelece sobre a concepção de criança:

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja,

³⁴ Em 2015, as Nações Unidas promoveram uma ação global que reuniu países do mundo todo para decidirem sobre novos caminhos que viabilizariam uma melhor qualidade de vida às pessoas do mundo todo. As ações resultaram nos novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que foram embasados nos oito Objetivos do Desenvolvimento do Milênio. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/>. Acesso em: 06 jun. 2020.

aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009c).

Face a essa concepção de criança, o desafio atual que se apresenta à educação infantil brasileira “[...] é superar uma prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para fazer uma aproximação real com a criança, compreendendo-a do seu ponto de vista, e não do ponto de vista do adulto” (OLIVEIRA, 2014, p. 32). Ao compreender a criança em suas dimensões física, psicológica, intelectual e social, há de se considerar uma das linguagens próprias da infância, a linguagem do brincar, e que, de acordo com as DCNEI (2009) e com a BNCC (2017), os eixos estruturantes do trabalho na educação infantil são as interações e a brincadeira, pois “[...] a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017c, p. 37).

Inúmeras vezes o texto até aqui apresentado salienta o desenvolvimento integral da criança e o correlacionamos à educação integral. Nessa perspectiva, algumas questões precisam ser consideradas, como:

[...] variáveis tempo, [...], e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Trata-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (MOLL, 2009, p. 18).

Entendendo que o currículo na educação infantil é compreendido como o “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2009b), o Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 explicita que cada instituição deve promover discussões acerca das concepções, dos objetivos, da metodologia e da avaliação em conjunto com a comunidade escolar, a fim de definir a proposta pedagógica que melhor retrate a instituição (BRASIL, 2009b), respeitando os princípios elencados no art. 6º das DCNEI (2009), quais sejam: éticos, políticos e estéticos.

Tais princípios apontam um direcionamento para o trabalho do professor, o que fica elucidado no Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 ao estabelecer que às instituições de educação infantil cabe organizar e favorecer um cotidiano agradável, estimulante, desafiador, que promova interações entre os pares, a fim de ampliar as possibilidades

de expressão, comunicação, criação, resolução de problemas e conflitos próprios da idade e possibilitem inúmeras possibilidades de apropriação de diferentes linguagens e saberes articulados à sociedade e em íntima relação com os objetivos definidos no projeto político-pedagógico (BRASIL, 2009b).

De acordo com Oliveira (2010), a concepção de currículo posta nas DCNEI (2009) rompe com práticas superadas [ou que deveriam estar], as quais concebiam listas de conteúdos obrigatórios, ou eram voltadas à comemoração de datas desvinculadas de sentido para as crianças, pautadas no senso comum.

Efetivar um trabalho centrado na criança é uma discussão que tem acontecido nos últimos anos e que não se dá de forma unilateral, já que exige constante reelaboração e apropriação do conhecimento construído em torno das ações de cuidado e educação dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas de acordo com os pressupostos elencados nas DCNEI (2009) e na BNCC (2017).

Nesse ponto, considera-se pertinente retomar alguns tópicos já abordados no capítulo que tratou da educação infantil no discurso das políticas educacionais pós-LDBEN, com ênfase na BNCC (2017). A BNCC (2017), além de explicitar os princípios do trabalho na educação infantil (interações e brincadeira), os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BNCC, 2017c, p. 25), está estruturada em cinco campos de experiências. “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BNCC, 2017c, p. 40). Os campos de experiências encontrados na BNCC são: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BNCC, 2017c, p. 25).

Fochi (2015), durante as discussões que antecederam à implementação da BNCC (2017), já indicava que a organização do trabalho educativo por campos de experiências exige uma ação competente por parte do professor na forma de articular o trabalho pedagógico, pois não se pode perder de vista a “[...] ludicidade, a continuidade e a significatividade [...]” (FOCHI, 2015, p. 224).

Portanto, compreende-se que a prática do professor de educação infantil precisa estar sustentada nas relações, nas interações e nas práticas intencionalmente planejadas, voltadas às experiências da vida cotidiana (BRASIL, 2009b).

Finco (2015), com base em Russo³⁵ (2007), Bondioli e Mantovani³⁶ (1998), destaca:

[...] o/a professor/a na Educação Infantil não ensina nem dá aulas, mas com intencionalidade educativa, planeja, organiza e coloca à disposição das crianças tempos, espaços e materiais para que favoreçam provocações à imaginação e desafios ao raciocínio, dando asas à curiosidade, proporcionando espanto, descoberta, maravilhamento e todas as formas de expressão nas mais diferentes intensidades [...] (FINCO, 2015, p. 234).

A autora faz um paralelo entre ensino fundamental e educação infantil, marcando suas especificidades. Destaca que o ensino fundamental tem como sujeito o aluno, enquanto a educação infantil tem como protagonistas as crianças; o objetivo no ensino fundamental gira em torno do ensino nas diferentes áreas por meio das aulas, já a educação infantil tem como objeto as relações educativas que acontecem no cotidiano (FINCO, 2015, p. 234-235). Esse fato marca as especificidades de cada etapa, uma vez que a educação infantil não é preparatória para o ensino fundamental, mas é responsável por importantes experiências fundantes para o pleno desenvolvimento da criança e, em contrapartida, o ensino fundamental tem seu importante papel na educação da criança, de modo a continuar oferecendo inúmeras possibilidades e experiências para que ela se desenvolva de forma integral.

Com base em tais especificidades, o Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 versa sobre a necessidade de os professores articularem e organizarem “[...] espaços, tempos, materiais e interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita” (BRASIL, 2009b). Enfim, para que possam desenvolver-se integralmente, por meio de ações intencionalmente planejadas por seus professores.

Planejar em qualquer área de atuação é uma tarefa complexa. Ao tratar de planejamento como articulação e continuidade do trabalho pedagógico, Oliveira (2014) discorre sobre a importância de o professor conhecer o grupo com o qual trabalha, o que envolve acolher, dar significado aos processos de investigação das crianças, bem como oferecer condições para que ampliem suas descobertas. Nessa mesma linha de pensamento, Barbosa e Horn (2019, p. 17), ao tecerem

³⁵ RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, A. L. G. (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 67-93.

³⁶ BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

considerações sobre o cotidiano na escola de crianças pequenas, destacam a responsabilidade dos professores em qualificar o dia a dia das crianças, de modo que possam construir “[...] sentido pessoal naquilo que realizam e significado social e cultural nas propostas que são a elas dirigidas”. As autoras também salientam a importância de que esse cotidiano seja prazeroso e instigante, visto que a infância “[...] é um tempo precioso na vida das crianças em que descobertas, relações e experiências constituem a possibilidade delas se constituírem como sujeitos sociais, pertencente a uma cultura e, ao mesmo tempo, instituírem as suas singularidades nesse mundo” (p. 17-18).

Frente às afirmações das autoras, questionamo-nos sobre os espaços, tempos, materiais e interações que têm sido proporcionados às crianças e que as instigam a fazer descobertas, promovam a participação ativa enquanto direito de expressar suas ideias e desejos e se elas estão verdadeiramente sendo ouvidas. Questionamo-nos sobre quais são os espaços vividos e habitados para além das instituições escolares, ou seja, quais são os territórios educativos³⁷ que emergem no entorno e na cidade como um todo e ainda o quanto as crianças aprendem com a cidade e o que elas ensinam para a cidade.

Face ao contexto, aos questionamentos que movem essa pesquisa e às concepções que as DCNEI (2009) e a BNCC (2017) apresentam, evidencia-se uma nova atuação do professor de educação infantil e recorre-se a Gatti (2017, p. 735) ao afirmar que “[...] professores são profissionais da educação, com função social específica, o que pede por uma formação específica em adequação com o trabalho que irá realizar”. Sendo assim, a formação para professores desse tempo necessita:

[...] responder de maneira multifacetada quem é essa criança, como ela constitui a sua identidade e de que maneira a instituição educativa e seus profissionais podem contribuir com o seu desenvolvimento, não em termos de prepará-la para outra etapa educativa ou para o futuro, mas no contexto em que se encontra, no seu tempo presente (RESENDE; MARTINS, 2016, p. 820-821).

³⁷ Assumimos aqui a concepção de território educativo aquele que para além do espaço pedagógico proporcionado pelas instituições formais (escolares) também se relaciona aos espaços informais e não formais. De acordo com Singer (2015, p. 14), “Um território educativo oferece as condições necessárias para, nas palavras de Arroyo ‘um justo e digno viver’: ambientes saudáveis, espaços próprios para o exercício motor, segurança, asseio, acessibilidade, serviços de saúde, condições de moradia adequadas, entre outros pontos de fundamental importância. Mais do que isso, porém, um território educativo efetivamente oferece as condições para que as pessoas desejem aprender, conhecer o mundo e se desenvolver”.

Refletir sobre o tempo presente e a prática educativa das crianças pequenas é um convite a pensar em novas possibilidades e práticas inovadoras, que tiram a centralidade da figura do professor e no lugar central destaca-se a criança que frequenta a educação infantil no século XXI.

Carbonell (2016) discorre sobre o quanto a educação em espaços não formais é mais influente que a educação escolar no processo de socialização e que, portanto, relaciona-se ao disposto no Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 ao referir-se sobre as práticas intencionalmente planejadas que estruturam o cotidiano da educação infantil e que devem considerar a integralidade e a indivisibilidade das dimensões “[...] expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças” (BRASIL, 2009b), devendo-se planejar intencionalmente práticas educativas para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, os quais são reconhecidos como sujeitos históricos e de direitos que se desenvolvem a partir das “[...] relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes”, no seu contexto educacional, colegas de diferentes idades e professores (BRASIL, 2009b).

Além das interações estabelecidas no interior das instituições educativas, Oliveira (2010, p. 7) alerta para a necessidade de:

[...] conhecer a comunidade atendida, as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, as crenças e manifestações dessa comunidade, enfim, os modos de vida das crianças vistas como seres concretos e situados em espaços geográficos e grupos culturais específicos [...].

Se a escola é um espaço para se viver a vida, inúmeras oportunidades devem ser privilegiadas às crianças por seus professores, conforme o que é relatado no Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, já que as crianças que frequentam as instituições de educação infantil “[...] precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, [...] elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais e teatrais” (BRASIL, 2009a, p. 15), entre outras inúmeras possibilidades de ampliação cultural em diferentes espaços sociais.

Essa afirmativa também é encontrada na BNCC (2017), na ementa dos campos de experiências, que ao mesmo tempo em que leva a ampliar possibilidades, reafirma a responsabilidade docente de buscar meios para a garantia dos direitos de

aprendizagem e desenvolvimento das crianças ao oferecer uma educação infantil de qualidade, articulada aos pressupostos apresentados. Assim, destacam-se alguns pontos da BNCC (2017) que remetem a pensar em uma educação infantil mais orgânica, em que o cuidar e educar são indissociáveis e a vida dentro da instituição educativa não é desarticulada do mundo que a cerca, portanto, “[...] é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida [...]” (BNCC, 2017c, p. 38), para que elas habitem outros territórios.

Possibilitar a convivência com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, no âmbito local e universal, possibilita à criança experiências diversificadas, com diferentes linguagens (música, teatro, dança, pintura, fotografia, etc.). Nessa perspectiva, a “[...] a educação infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística” (BNCC, 2017c, p. 41). Participar, um dos direitos apontados na BNCC (2017), deve ser entendido no sentido de tirar a criança da posição de mera expectadora e proporcionar a ampliação de conhecimentos e experiências, que considerem a ação, os seus desejos e os seus interesses.

A educação infantil, para além das paredes das salas de referência³⁸, como apontado nas DCNEI (2009) e na BNCC (2017), pode e deve acontecer em diferentes espaços e sobre essa afirmativa “[...] insiste-se na tese de que a escola deve estar em meio à vida, e esta, por sua vez, entrar inteiramente na escola” (CARBONELL, 2016, p. 5).

Viver a infância e viver a vida cotidiana em instituições de educação infantil tem sido tema de debates nos últimos anos, por isso destacamos a indagação de Léa Tiriba (2010), a qual questiona o direito conquistado da criança de frequentar a educação infantil, a partir da CF (1988). Em suas reflexões, a autora questiona o confinamento que as crianças sofrem ao frequentar instituições de educação infantil:

[...] se elas chegam às IEI aos 4 meses e saem aos 5 anos; se, até os dois anos frequentam raramente o pátio, e, a partir dessa idade, adquirem o direito de permanecer por apenas uma ou duas horas ao ar livre, brincando sobre cimento, brita ou grama sintética; se as janelas da sala onde permanecem o restante do tempo não permitem a visão do mundo exterior; se assim os dias se sucedem, essas crianças não conhecem a liberdade... o que foi conquistado como direito, em realidade constitui prisão (TIRIBA, 2010, p. 6).

³⁸ Termo utilizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

“Emparedar”³⁹ as crianças em salas de referência, pátios cobertos com gramas sintéticas e/ou calçadas cimentadas furta delas o direito de viver experiências próprias da infância, de pesquisar sobre o seu meio, de fazer descobertas. “Promover uma oferta de iniciativas culturais organizadas para todos os públicos, em um ambiente urbano, na medida do possível mais verde, ecológico e sustentável” (CARBONELL, 2016, p. 15) é um desafio que está posto à sociedade contemporânea e às cidades educadoras. Porém, o autor enfatiza que diante da atual configuração da sociedade e do crescimento urbano, existe:

[...] uma obsessão: a da vigilância, do controle e da segurança por parte das pessoas adultas que chegam a enclausurar a infância em playgrounds, todos clones, cercados, de superfícies planas e isentos de lugares para o esconde-esconde, para a aventura e o mínimo risco para fazer voar a imaginação. O espaço exterior da brincadeira vivencial e compartilhada foi sequestrado e substituído pelo refúgio tecnológico do jogo artificial e individual (CARBONELL, 2016, p. 16).

Portanto, revela-se o objetivo das “[...] pedagogias inovadoras, escolares e não institucionais é o de educar o olhar, as inteligências múltiplas e as diversas linguagens comunicativas, para descobrir, explorar, perceber e sentir o que acontece na cidade de maneira explícita e oculta” (CARBONELL, 2016, p. 15).

Viver a cidade desde a infância pode ser subentendido nas DCNEI (2009) ao orientar sobre a proposta pedagógica das instituições de educação infantil, nas quais se ressalta o objetivo de garantir à criança o “[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como [...] à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2009c).

Oliveira (2010, p. 11) complementa que as instituições educativas, em suas propostas pedagógicas e curriculares, devem “[...] abolir todos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, e que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças”.

Para planejar as práticas educativas, a BNCC (BRASIL, 2017c, p. 38) toma a “[...] criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do

³⁹ A expressão “emparedar” foi criada pela autora Léa Tiriba “[...] para designar a ação de manter as crianças entre paredes nos muitos espaços além das salas de atividades das Instituições de Educação Infantil [...] e para expressar a condição de emparedamento a que são submetidas” (TIRIBA, 2018, p. 17).

conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social”, estabelecendo que:

[...] essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017c, p. 39).

Tal intencionalidade é fator fundamental na proposição de ações educativas relacionadas às crianças e envolve, por parte do professor, a reflexão, a seleção, a organização e a avaliação de um conjunto de práticas que possibilitem a pluralidade de experiências e a garantia dos direitos de desenvolvimento e de aprendizagem. É importante ressaltar que práticas coerentes com os pressupostos apontados nos documentos norteadores, reguladores e normativos publicados pelo MEC e considerações dos pesquisadores que nos subsidiaram não dizem respeito apenas ao trabalho isolado do professor, no entanto, vislumbram conexões entre as instituições de educação infantil, comunidade, seu entorno e outros territórios educativos, tendo como importantes dimensões tempo, espaço, materiais e interações e a formação inicial e continuada do professor.

Pensar em possibilidades que podem levar à ressignificação da educação infantil, à autoria profissional e ao protagonismo infantil impulsiona-nos a refletir sobre a educação para além dos muros da escola, que envolve espaços públicos e privados, como preconiza a Carta das Cidades Educadoras, que será apresentada no próximo capítulo.

4 CIDADE EDUCADORA

Este capítulo tem por objetivo caracterizar a proposta de cidade educadora, apresentar a origem, o conceito e sua relação com as tecnologias sociais. Os principais aportes utilizados nesse capítulo foram: o documento da Carta das Cidades Educadoras (2004) e autores como: Freire (1991, 2001, 2019), Trilla Bernet (1997), Lefebvre (2001), Carbonell (2002, 2016), Feenberg (2003, 2010), Gadotti (2004, 2006, 2009), Zitkoski (2006), Moll (2009, 2012, 2013, 2019, 2020), Bellot (2013), Alves e Brandenburg (2018), Silva (2019, 2020), entre outros.

4.1 DA ORIGEM À CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

As discussões em torno da relação entre cidade e educação, segundo Jaume Trilla Bernet (1997), é muito antiga e tem se popularizado nas últimas décadas. De acordo com o autor, essa relação que se estabelecia na Grécia antiga entre a paideia e a polis já era impregnada de conteúdos referentes à cidade educativa ou educadora e, de certo modo, a ideia de cidade educadora discutida mais recentemente está permeada por ideários de pensadores como Dewey, Freinet e Paulo Freire, os quais, em meio a diferentes conteúdos e orientações ideológicas, compactuavam de um mesmo objetivo, qual seja, romper com o isolamento das instituições de ensino, de modo a inseri-las criticamente em seu entorno.

Ao discorrer sobre pedagogias inovadoras e sua relação com os espaços extraescolares, Carbonell (2016) também cita Dewey, Freinet e outros autores e faz brevemente destaques a cada um deles. Segundo o autor, a escola, na visão de Dewey, é um lugar no qual os estudantes desenvolvem experiências escolares, de modo a ressignificá-las e reinventá-las, ou seja, a escola é um espaço de vida, enquanto para Freinet, a vida e a escola estão intimamente ligadas. Carbonell (2016, p. 5) esclarece que “[...] a escola deve estar em meio à vida, e esta, por sua vez, entrar inteiramente na escola [...]”. Ao referir-se à cidade, Carbonell (2016, p. 15) explica que esta é um livro aberto, “[...] que todo sujeito pode contribuir livremente, acessar, relacionar, contextualizar, reelaborar, compartilhar, sistematizar, sintetizar e se questionar continuamente em torno de um amplo e incalculável capital de conhecimentos”.

A potencialidade educativa da cidade vem ganhando destaque desde a década de 1970. Sobre essa época, Trilla Bernet (1997), Gadotti (2006), Alves e Brandenburg (2018), entre outros autores, citam o relatório elaborado para a Unesco por Edgar Faure e outros autores (1973)⁴⁰, por ocasião do Ano Internacional da Educação. No relatório *Apprendre a Être (Aprender a Ser)*, Faure *et al.* “[...] utilizam pela primeira vez a expressão ‘cidade educativa’, referindo-se a um processo de ‘compenetração íntima’ entre educação e ‘vida cívica’” (GADOTTI, 2006, p. 136).

Paetzold (2006, p. 5) complementa dizendo que Faure, ao anunciar a educação permanente e cidade educadora, fez “[...] sob o foco de que a educação, como direito humano prioritário e inalienável, é essencial para o acesso aos demais direitos, construindo valores solidários para a emancipação e para exercício da cidadania”. Portanto, na contramão de uma concepção neoliberal de cidade, a qual é vista apenas como um mercado, e de uma pedagogia neoliberal com o intuito de formar consumidores para o mercado, sobressai a concepção da educação e do papel da escola de formar cidadãos (GADOTTI, 2005).

No Brasil, Silva (2019)⁴¹ chama a atenção para três grandes intelectuais brasileiros, que já pensavam a questão humana das cidades e a educação conscientizadora e emancipatória: Paulo Freire, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Além das três referências mundiais para a educação, o palestrante indica Mário de Andrade, que na década de 1930 criou os Parques Infantis, em São Paulo. Nos parques infantis, as crianças das famílias operárias tiveram a oportunidade “[...] de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços [...]. Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional [...]” (FARIA, 1999, p. 62), denotando a concepção do espaço da cidade como espaço fundamental à construção da aprendizagem.

Anísio Teixeira (1967)⁴², defensor da educação pública de qualidade, criou na década de 1950 a primeira Escola-Parque, na Bahia. As concepções de Anísio

⁴⁰ O relatório elaborado por Edgar Faure e outros autores, intitulado *Aprender a ser: la educación del futuro* (versão traduzida para o espanhol) “[...] traz a ideia de cidade educadora e responde às reflexões críticas sobre o modelo educacional reproduzido. Aponta, de maneira prospectiva, o desenvolvimento da educação e passa a orientar políticas educativas condizentes com o contexto político e as diferentes mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX” (ALVES; BRANDENBURG, 2018, p. 29). *Aprender a ser: la educación del futuro* (versão traduzida para o espanhol).

⁴¹ A cidade como território educativo: circulando cidadania. **Conferência 2 do II Seminário Lazer, Cultura e Território & II Seminário Linguagem, Corpo e Estética na Educação**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rbUbr_KUo6Y&t=3005s. Acesso em: 10 set. 2020.

⁴² TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. São Paulo: Nacional, 1967.

Teixeira, embora não se refiram diretamente a cidades educadoras, estavam imbricadas de conceitos que nos são muito caros, entre eles o fortalecimento da democracia e a grande preocupação com a formação dos profissionais (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012). Darcy Ribeiro, na década de 1980, criou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), concebidos a partir dos ideários de Anísio Teixeira. A estrutura dos CIEPs “[...] permitia abrigar o que se denominava como ‘Escola Integral em horário integral’” (BRASIL, 2009f, p. 21).

Essas experiências, indicam ao longo dos anos “[...] um processo não linear, com retrocessos e interrupções causadas pelas descontinuidades político-administrativas” (BRASIL, 2009f, p. 21). No entanto, constituem-se como referências para que haja avanços na realização e na conquista do direito à educação de qualidade (BRASIL, 2009).

Nessa mesma perspectiva, Gadotti (2009, p. 21) ressalta as contribuições de Paulo Freire para a educação brasileira, alicerçado na visão integral de educação “[...] uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora”. Paulo Freire, entre os anos 1989 e 1991, exerceu a função de Secretário da Educação na Prefeitura de São Paulo e dessa experiência resultou seu livro *A educação na cidade* (1991), citado em muitas passagens dessa dissertação. Pautado na experiência como Secretário da Educação, Freire (1991) apresenta inúmeras reflexões que nos subsidiam para pensar a relação educação e cidade. Gadotti (2009, p. 40), ao comentar as ideias de seu mentor, relata que, para Freire, “A cidade não é apenas um lugar físico de reprodução das relações econômicas de produção. É um lugar de relações sociais, um lugar de encontro, de festa e de cultura. A cidade é o espaço da vida social e política, o espaço do conhecimento”. É um lugar permeado de cultura e aprendizagem, que só tem valor mediante as relações e interações que são estabelecidas entre as pessoas e o território.

Destacamos aqui também sua contribuição ao versar sobre a educação permanente e as cidades educativas (FREIRE, 2001), quando enfatiza que a educação é um processo permanente, que ocorre ao longo da vida. Para complementar esse pensamento, recorreremos a Gadotti (2009, p. 32), quando afirma que “A educação ao longo da vida implica ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar [...] ser independente para o trabalho e autônomo [...] enfim, adquirir instrumentos necessários para continuar aprendendo sempre”. Também defendia a integração da justiça e da igualdade de oportunidades nas políticas de uma cidade ao

serviço das pessoas e esse foi o tema de sua conferência no II Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Gotemburgo, em 1992. Bosh (2013, p. 266) destaca alguns trechos da explanação de Freire, entre eles que “[...] não basta reconhecer que a cidade educa. A cidade torna-se educadora a partir da necessidade de educar, aprender, ensinar, saber, criar, imaginar”.

A partir das concepções políticas educacionais apresentadas brevemente, mais recentemente se descortina o Programa “Mais Educação”, do MEC (2007/2013) – inspirado nos ideários de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro –, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e da Secretaria de Educação Básica, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (PADILHA, 2009). Sobre o programa, a professora e pesquisadora Moll (2012, p. 28) diz:

[...] o sonho de uma escola de dia inteiro, de uma escola cujo projeto tenha a educação integral em seu horizonte, adiado pelo menos duas vezes, com Anísio Teixeira e depois com Darcy Ribeiro, é retomado no final da primeira década do século XXI, com todos os desafios de uma “megapopulação” na educação básica, em contextos sociais configurados por desigualdades, complexidades e diversidades.

Pela ótica do Programa “Mais Educação”, a educação integral pressupõe intersectorialidade e políticas transversais, que considerem as múltiplas necessidades dos sujeitos, entre elas a educação, a saúde, o desenvolvimento social, o esporte, a inclusão digital e cultural (MOLL, 2009). Portanto, mais uma vez destacamos a relação com os princípios que fundamentam uma cidade educadora, que incluem a plena atenção ao desenvolvimento das crianças e dos jovens [prioritariamente] em suas múltiplas dimensões.

Podemos perceber, por meio da história da educação brasileira, mesmo que de forma breve como foi apresentada aqui, a legítima preocupação com a educação integral, a centralidade do papel da cultura, da política e de processos democráticos participativos, além do reconhecimento da cidade como território educativo, um território a ser desvendado por todas as crianças e jovens, como garantia de um direito, o direito de viver em sociedade, de participar, de transformar e ser transformado por todos os habitantes.

Internacionalmente envolvidos na discussão política, educacional e social, no final dos anos 1980, a partir das ideias de Edgar Faure *et al.*⁴³, o governo de Barcelona retomou a ideia de cidade educativa, “[...] e reuniu gestores públicos de diferentes países interessados em trabalhar conjuntamente objetivando a melhoria da qualidade de vida nas cidades contemporâneas por meio de ações que fortaleçam o potencial educador das cidades”(ALVES; BRANDENBURG, 2018, p. 66).

Ao contextualizarem o período, Alves e Brandenburg (2018, p. 66-67) destacam que, para além das transformações relacionadas à gestão urbana, emergem questionamentos relacionados à educação tradicional, o que suscitou:

[...] novos paradigmas a respeito do processo de aprendizagem, da relação professor-aluno, dos métodos e dos currículos adotados, do papel da educação na formação do indivíduo e do ambiente escolar para a promoção do ensino.

Ao relatar sobre sua história, a qual se entrelaça com a história de Barcelona, Pasqual Maragall i Mira⁴⁴ afirma que “[...] a ideia de que a cidade pode e deve ser, simultaneamente, marco e agente educador, é o mote que inspira as ‘cidades educadoras’ [...]”. O conceito de cidade educadora em Barcelona nasceu de “[...] um projeto dirigido à cidade e, atrevo-me a dizer, ao mundo, dirigido às pessoas com o desejo de que seja assumido, partilhado, redefinido por tantas outras cidades e por muito mais gente” (MARAGALL, 2013, p. 16).

A professora Bellot⁴⁵ ressalta que, em 1989, a Câmara Municipal de Barcelona acolheu e assumiu o conceito ousado e inovador de cidade educadora “[...] e apresentava-o, simultaneamente, como o significante de uma proposta integradora da

⁴³ FAURE, E. *et al.* **Aprender a ser**: la educación del futuro. Madrid: Alianza Editorial; Paris: Unesco, 1973.

⁴⁴ Pasqual Maragall i Mira é doutor “[...] em Ciências Económicas pela Universidad Autónoma de Barcelona e licenciado em Direito, pela Universidade de Barcelona. [...] Maragall foi presidente do município de Barcelona durante quinze anos (1982-1997). Em 1986, Barcelona foi eleita sede dos Jogos Olímpicos de 1992, evento que resultou numa enorme transformação da cidade e lhe conferiu uma notoriedade sem precedentes”. No livro *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*, publicou o texto introdutório, intitulado “A cidade das pessoas”. AICE. Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Lisboa: Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p. 13-16. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

⁴⁵ Pilar Figueras Bellot promoveu e dirigiu o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras e foi Secretária da Comissão Interdepartamental ‘Barcelona, cidade educadora’. Exerceu o cargo de Secretária da AICE entre os anos de 1994 e 2012. AICE. Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Lisboa: Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p. 17-21. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

educação formal, não formal e informal que se gera no contexto da cidade e se destina a todos os que a habitam [...]” (BELLOT, 2013, p. 19). Tal conceito revelou-se como compromisso político, público e ativo, relacionado às famílias, às escolas, aos municípios, às associações, às indústrias culturais, às empresas e às demais instituições (BELLOT, 2013).

Nesse contexto, a Carta das Cidades Educadoras foi elaborada no I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, em novembro de 1990, sendo revista no III Congresso Internacional em Bolonha (1994) e no de Génova (2004). Na Carta, os representantes reuniram 20 princípios fundamentais⁴⁶ ao impulso educador de uma cidade e eles foram revistos nos encontros posteriores, a fim de adaptar suas abordagens a novas demandas e desafios.

A Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001) (AICE, 2004).

Bellot (2013) explica que a atualização da Carta em 2004 deu-se devido às mudanças ocorridas na sociedade e nas cidades contemporâneas, de forma a contemplar aspectos não contemplados até então:

[...] e a incorporar novos aspectos e novas oportunidades, sem ocultar as dificuldades (a formação ao longo da vida, o diálogo intercultural e intergeracional, a acessibilidade à cidade das pessoas com dependência, o desenvolvimento sustentável, a formação nas TIC etc.) (BELLOT, 2013, p. 19).

A Carta das Cidades Educadoras define a cidade educadora como aquela que tem personalidade própria, relaciona-se com seu meio e com outros territórios nacionais e internacionais e que tem por objetivo permanente aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida de seus habitantes. Seu alvo principal são as crianças e os jovens, no entanto, deve procurar incorporar as pessoas de todas as idades, numa perspectiva de formação ao longo da vida (AICE, 2004).

Diante do desejo de uma sociedade para todos, mais humana, participativa, justa e solidária, um lugar de encontro, trocas e descobertas, no próximo subcapítulo

⁴⁶ A Carta das Cidades Educadoras, em sua íntegra, encontra-se em anexo (Anexo A). Nela, são apresentados os 20 princípios (AICE, 2004).

buscamos evidenciar o que os pesquisadores tecem sobre o conceito de cidade educadora e suas implicações.

4.2 CONCEITO DE CIDADE EDUCADORA

O conceito de cidade educadora, como explicam Alves e Brandenburg (2018, p. 24), “[...] implica as diversas noções de cidade, porém apropria-se principalmente de seu caráter social e político, envolvendo a questão da cidadania e da educação”. Para discorrer sobre a cidade, recorreremos a Harvey (2012, p. 73) que, apoiado no sociólogo Park (1967)⁴⁷, destaca que a cidade é “[...] a tentativa mais bem-sucedida do homem de reconstruir o mundo em que vive o mais próximo do seu desejo”, e que, portanto, ao construir a cidade, o homem tem a oportunidade de reconstruir a si mesmo. Harvey (2012) apresenta o conceito de direito à cidade, originalmente definido por Lefebvre⁴⁸, já que para o autor o direito à cidade é um direito coletivo, atrelado ao processo de urbanização. Importante destacar a relação que o autor faz sobre o direito à cidade e as relações necessárias: “A questão de que tipo de cidade queremos não pode ser divorciada do tipo de laços sociais, relação com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos que desejamos” (HARVEY, 2012, p. 74). A cidade, mais do que um cenário, produz sujeitos conforme suas ações. Evidencia a importância da leitura da cidade e respectivas intervenções, fazendo uso do direito subjetivo dos sujeitos, embora, como argumente Harvey (2012), a liberdade que os cidadãos possuem de construir e reconstruir a cidade e a si próprios constitui-se como “[...] um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos” (HARVEY, 2012, p. 74).

No entanto, apesar dos desafios e da negligência denunciada por Harvey, Lefebvre (2001, p. 108) argumenta se é o homem quem dá sentido à cidade “[...] é na direção de um novo humanismo que devemos tender e pelo qual devemos nos esforçar, isto na direção de uma nova práxis e de um outro homem, o homem da sociedade urbana”.

Nesse viés, “A Cidade somos nós e nós somos a Cidade” (FREIRE, 2001, p. 13). Silva (2019) destaca que a cidade são as pessoas e um dos grandes desafios

⁴⁷ PARK, R. **On Social Control and Collective Behavior**. Chicago, 1967.

⁴⁸ LEFEBVRE, H. **The Urban Revolution**. Minneapolis, 2003.

contemporâneos é reaprender a olhar a cidade para além do mercado e do capital industrial. O professor/pesquisador leva-nos a refletir a partir da seguinte provocação: A cidade virou uma grande fábrica social e como torná-la um terreno fértil para outras oportunidades de educação e subjetivação? Em torno dos textos visíveis e invisíveis que a cidade produz, formas de vida, limitações e desafios da vida em sociedade na cidade. Silva (2019),⁴⁹ ao citar Lefebvre,⁵⁰ traz o conceito de espaços de heteropia, o espaço da diferença, pequenas intervenções em espaços da cidade, que produzem uma espécie de sementeira para produção de alternativas que possam se desdobrar em elementos que se conectam em dimensões maiores.

A partir das relações estabelecidas, é pertinente refletirmos sobre o conceito de educação. Zitkoski (2006) afirma que as cidades que se comprometem com os princípios de uma cidade educadora precisam ter a “[...] ousadia de repensar a educação numa visão ampla”. Esse fato reverbera a necessidade de levantamento e execução de projetos municipais intersetoriais e planejamento integrador. Nessa perspectiva, Zitkoski (2006, p. 12) lança o binômio educação e cidadania, destacando uma concepção de educação que “[...] compreende todos os processos de formação da pessoa humana na integralidade de suas dimensões, ou seja, a educação está relacionada com a cultura, lazer, política, trabalho, vida social, cidadania e/ou participação social”.

Assumimos, desse modo, a concepção de educação que transcende o âmbito das políticas educacionais, as quais tradicionalmente se efetivam dentro de um sistema formal de ensino. Zitkoski (2006, p. 11) afirma que “É necessário ampliarmos a concepção do que é educação em termos da existência humana em sociedade e do potencial de vivermos cotidianamente processos educativos nos diferentes espaços de convivência social”, pois, “[...] à medida que a sociedade se transforma, compreendendo sua importância e sua inserção no espaço da cidade, a cidade se transforma com ela” (ALVES; BRANDENBURG, 2018, p. 24).

⁴⁹ A cidade como território educativo: circulando cidadania. **Conferência 2 do II Seminário Lazer, Cultura e Território & II Seminário Linguagem, Corpo e Estética na Educação**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rbUbr_KUo6Y&t=3005s. Acesso em: 10 set. 2020.

⁵⁰ LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

Nesse sentido, emerge o conceito de cidade educadora, que mais do que uma categoria, é uma ideia-força⁵¹, um conceito amplo que abarca conteúdos descritivos e desiderativos. Villar (2007, p. 20) explica que, segundo Trilla Bernet (1990)⁵²:

[...] a cidade educadora concebe o meio como envolvente, agente e conteúdo da educação; assume a complexidade do processo formativo; procura propostas integradoras; afirma o caráter aberto, dinâmico e evolutivo do mesmo espaço territorial e acolhe – ou quando menos o pretende – todas as dimensões dos conceitos de educação integral e de educação permanente.

Por esse viés, Villar (2007) discorre sob a perspectiva de Zitkoski (2006), que considera a dimensão relacional e intersetorial da educação, em uma cidade educadora. Villar (2007), apoiada em Trilla Bernet (1993), enfatiza que se fosse possível medir o grau de educabilidade de uma cidade, não se faria pela qualidade e quantidade de escolas, mas pelas interações consolidadas entre as instituições que geram a formação. Portanto, mais que um simples recurso pedagógico, a cidade precisa “[...] converter-se num verdadeiro agente educativo, numa fonte de aprendizagem, de sabedoria e convivência” (VILLAR, 2007, p. 23).

Conforme foi concebido no primeiro congresso internacional de cidades educadoras, o projeto educativo de cidade educadora é um instrumento gerador de um processo de “**participação cidadã**” (BRARDA; RÍOS, 2004, p. 28, grifos dos autores), do qual se depreende que a participação é a base da convivência democrática, ou seja, participação desde a infância. Desse modo, recorreremos a Tonucci (1997) para destacar a concepção de criança como sujeito competente e de direitos, uma vez que o autor há muitos anos dedica-se a pesquisar e implantar o projeto *La ciudad de los niños*, projeto que vislumbra dar voz às crianças, escutá-las e compreendê-las, reconhecer suas necessidades e seus direitos, pois, segundo ele, “[...] quanto mais adaptada uma cidade for às crianças, será também apropriada para todos” (TONUCCI, 1997, p. 53, tradução nossa).

Indagamos quais mecanismos na perspectiva de cidade educadora podem desenvolver e favorecer e/ou ampliar a participação da sociedade, nas questões da cidade, em um verdadeiro processo democrático. De acordo com Zitkoski (2006, p. 12), um possível caminho é educar o cidadão “[...] para a vida na cidade levando em

⁵¹ Expressão utilizada por: TRILLA BERNET, J. Cidade Educadoras: Bases Conceptuales. In: ZAINKO; M. A. S. **Cidades Educadoras**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

⁵² TRILLA BERNET, J. Introducción; em AYUNTAMIENTO DE BARCELONA: La ciudad educadora. Ayuntamiento de Barcelona, Barcelona, p. 13-21.

conta o desafio da autonomia da pessoa em poder conviver de modo livre e integrado nos diferentes espaços [...]”. Para que esse objetivo, segundo o autor, possa se concretizar, é:

[...] indispensável desenvolver projetos coletivos que mobilizem a população da cidade e, pela participação ativa de cada cidadão, seja possível envolver os diferentes setores sociais numa obra coletiva, que se traduz em movimento em prol de uma cidade educadora, mais bela, humanizada e feliz para se viver (p. 12) .

Os projetos suscitados por Zitkoski (2006, p. 13) partem do conceito de “cidadania emancipatória”. O autor explica que “[...] cidadania emancipatória é a noção de que a história humana é um processo de lutas e conquistas, e a cidadania se constrói na participação democrática e autêntica de cada setor social”. Nesse ponto, destacamos as profundas reflexões de Freire (2019) ao versar sobre a concepção bancária da educação e mecanismos para superação de tais práticas, já que as ideias apresentadas pelo autor remetem-nos aos princípios de cidade educadora, que vislumbram a plena participação de seus habitantes em defesa de suas prioridades e necessidades, bem como aquelas relacionadas à cidade.

Sobre a educação tradicional, a qual considera o educando um depósito de conteúdo, Freire (2019) faz uma grande crítica ao que denomina “educação bancária”, concepção por meio da qual os educandos podem ser comparados a meros fichadores e arquivadores do que recebem e os educadores são os detentores do saber, reverberando em uma sociedade opressora, que prega a “cultura do silêncio”. Freire (2019, p. 81) afirma que a educação precisa ser um processo ativo, dialógico e que acontece com o outro. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Portanto, em uma educação libertadora, não há espaço para a alienação, pelo contrário, “[...] implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2019, p. 93). Aqui retornamos a Harvey (2012) quando o autor salienta a negligência ao direito à liberdade, pois é a partir da consciência que desenvolvemos sobre esse direito que nos transformamos e transformamos o local em que vivemos no sentido micro e macro.

Destarte, a escola e os educadores têm seu papel fundamental na educação dos cidadãos de uma cidade e, por conseguinte, na promoção, articulação e interação com os territórios educativos que se constituem em cada espaço e tempo.

Destacamos, a partir das reflexões de Zitkoski (2006), que algumas ações são fundamentais a um projeto de cidade educadora, pois envolvem desafios políticos, vontade política, construção de políticas públicas numa visão interdisciplinar, visão ampla de educação, organização da cidade em redes com o intuito de promover o engajamento dos cidadãos e a “[...] **articulação escola-comunidade**, municipalidade e agentes sociais, cultura-lazer e convivência comunitária, discussão política, organização de conselhos e representatividade” (ZITKOSKI, 2006, p. 14, grifos nossos).

Sobre tais aspectos, Brarda e Ríos (2004, p. 29) associam o conceito de cidade educadora à emergente necessidade de sensibilização dos cidadãos, pois:

[...] por um lado, lembra aos cidadãos que é uma responsabilidade compartilhada fazer com que a cidade seja mais civilizada, pacífica, democrática, justa e acolhedora e, por outro lado, lembra aos que exercem o poder político e a gestão de governo que nem todos possuem as mesmas responsabilidades, já que muitas das ações que estes empreendem têm consequências de caráter educativo.

Portanto, aos municípios cabe desenvolver com eficiência o que é de sua responsabilidade, na mesma medida em que cabe à população exercer seu direito de participação e convivência democrática, como apontado pelos autores. Zitkoski (2006) afirma que um grande desafio à educação é o de “[...] desencadear o processo de empoderamento dos cidadãos e das cidadãs para que possam ir construindo uma nova cultura em relação aos processos políticos e sociais em termos de organização social e de controle da coisa pública como um bem de todos” (ZITKOSKI, 2006, p. 17), pois em uma cidade educadora necessariamente se valoriza a participação democrática de todos os cidadãos, o diálogo, a cooperação e o respeito mútuo (AICE, 2004).

Tal desafio é elucidado por Paulo Freire (1991) quando afirma que o processo democrático de participação deve começar na e com a escola, em contraponto à educação bancária, pois “[...] é a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediado pelas experiências do mundo” (FREIRE, 1991, p. 83).

Nessa seara, na qual se entende a educação como um ato político (FREIRE, 1991), vislumbra-se que a capacidade educativa requer interações entre todos que convivem no espaço urbano, em diferentes instâncias e contextos, com o intuito de

estimular o crescimento e desenvolver potencialidades, por meio de projetos individuais e coletivos (POZO, 2013).

Dessa forma, o potencial educativo da cidade se dá “[...] pelo conjunto de relações sociais, políticas e culturais que perpassam a vida cotidiana de seus cidadãos e cidadãs, quanto pela densidade de seus territórios físico-arquitetônicos, históricos, naturais” (MOLL, 2013, p. 215), além de sua inter-relação com os conceitos que envolvem a “[...] equidade, a cidadania inclusiva, a coesão, a sustentabilidade ou a educação para a paz” (BELLOT, 2013, p. 20).

Sob o ponto de vista da educação da cidade que educa, Freire (2001, p. 13) destaca:

Enquanto educadora, a Cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebemos a política, a serviço de que e de quem a fazemos.

A ousadia de se fazer uma cidade educadora, considerando aquela que tem personalidade própria (AICE, 2004), história, políticas e uma cultura singular, precisa estar ancorada em três pilares:

Boa comunicação das oportunidades que a cidade oferece a todos e a cada um dos cidadãos. No que diz respeito aos governos locais, estes devem esclarecer o porquê e o como das suas políticas, isto é, devem fazer da política uma pedagogia;

Participação corresponsável dos cidadãos: definindo e acordando previamente o alcance, os limites e os campos;

Avaliação do impacto educativo das diferentes políticas e também do seu grau de utilidade e eficácia (BELLOT, 2013, p. 20, grifo nosso).

Tais pilares ganham sentido na efetiva participação dos habitantes de uma cidade, pois:

[...] implica por parte das classes populares, um ‘estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas’. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado (FREIRE, 1991, p. 75).

Diante dos argumentos, fica evidente que a participação é fator fundamental à concretização de uma cidade democrática, no pleno exercício da cidadania participativa e emancipatória, para a construção de uma sociedade do conhecimento. Com a intenção de colaborar e suscitar o engajamento das cidades em uma rede

colaborativa, que vise o desenvolvimento da cidade e a qualidade de vida de seus habitantes, a AICE surgiu em 1994 e será apresentada no próximo subcapítulo.

4.3 COMPOSIÇÃO E OBJETIVOS DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS

A Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) foi fundada em 1994 e de acordo com o seu estatuto não tem fins lucrativos, mas constitui-se como uma estrutura permanente de colaboração entre governos que se empenham para governar os municípios em consonância com os princípios elencados na Carta das Cidades Educadoras.

Os objetivos da AICE elencados no documento Estatutos da Associação Internacional das Cidades Educadoras⁵³ são:

- I. Proclamar e reivindicar a importância da educação na cidade.
- II. Evidenciar as vertentes educativas dos projetos políticos das cidades associadas.
- III. Promover, inspirar, fomentar e acompanhar o cumprimento da Carta das Cidades Educadoras (Declaração de Barcelona) nas cidades-membro, bem como assessorar e informar os seus membros relativamente ao fomento e à implantação dos mesmos.
- IV. Representar os associados na execução dos fins associativos, estabelecendo contatos e colaborando com organizações internacionais, estados e entidades territoriais de todo o tipo, sendo a AICE um interlocutor válido e significativo nos processos de influência, negociação, decisão e redação.
- V. Criar laços e colaborar com outras associações, federações, agrupamentos ou Redes Territoriais, especialmente de cidades, em esferas de ação similares, complementares ou concorrentes.
- VI. Cooperar em todos os âmbitos territoriais que se enquadrem nos fins da presente Associação.
- VII. Promover o aprofundamento do conceito de Cidade Educadora e as suas aplicações práticas nas políticas das cidades, através de intercâmbios, encontros, projetos comuns, congressos, atividades e iniciativas que reforcem os laços entre as cidades associadas, no âmbito das delegações, Redes Territoriais, Redes Temáticas e outros agrupamentos. (AICE, 2019).

A razão da existência da AICE, nas palavras de Bellot (2013, p. 21), “[...] é o diálogo, o intercâmbio e o conhecimento mútuo das diversas concretizações da Carta das Cidades Educadoras em cada uma das cidades que a formam”. De acordo com

⁵³ Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/01/estatutos-PT.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

Alves e Brandenburg (2018, p. 99), “[...] ela está organizada em unidades administrativas estruturadas em redes – delegações, redes temáticas e redes territoriais – a fim de facilitar a coordenação de seus membros.” Tal estrutura favorece o intercâmbio e o diálogo entre as cidades geograficamente mais próximas ou com afinidades e interesses semelhantes (ALVES; BRANDENBURG, 2018).

No Quadro 3 apresentamos a localização das cidades educadoras no mundo. De acordo com os dados da AICE (2020), 510 cidades, em 34 países formam a rede internacional de cidades educadoras.

Quadro 3 – Distribuição das cidades associadas à AICE no mundo

| CONTINENTE | PAÍSES | NÚMERO DE CIDADES ASSOCIADAS |
|-------------------|---------------------|-------------------------------------|
| África | Benin | 3 cidades |
| | Cabo Verde | 1 cidade |
| | Marrocos | 1 cidade |
| | Senegal | 1 cidade |
| | Togo | 2 cidades |
| América Latina | Argentina | 32 cidades |
| | Brasil | 22 cidades |
| | Colômbia | 5 cidades |
| | Costa Rica | 1 cidade |
| | Equador | 2 cidades |
| | México | 12 cidades |
| | Porto Rico | 1 cidade |
| | Uruguai | 2 cidades |
| | Venezuela | 1 cidade |
| Ásia – Pacífico | Austrália | 1 cidade |
| | Filipinas | 1 cidade |
| | Nepal | 1 cidade |
| | Palestina | 1 cidade |
| | República da Coreia | 24 cidades |
| | Tailândia | 1 cidade |
| | Europa | Alemanha |
| Bélgica | | 1 cidade |
| Croácia | | 1 cidade |
| Dinamarca | | 1 cidade |
| Espanha | | 221 cidades |

| | | |
|--|-----------|------------|
| | Finlândia | 3 cidades |
| | França | 63 cidades |
| | Grécia | 1 cidade |
| | Itália | 16 cidades |
| | Polônia | 1 cidade |
| | Portugal | 83 cidades |
| | Romênia | 1 cidade |
| | Suécia | 1 cidade |
| | Suíça | 1 cidade |

Fonte: A autora, com base nos dados da AICE, em setembro de 2020⁵⁴.

De acordo com os dados do Quadro 4, observa-se que o país com maior quantitativo de cidades educadoras é a Espanha, com 221 cidades associadas, berço das Cidades Educadoras no mundo, seguido de Portugal, com 83 cidades, e da França, com 63 cidades.

No Brasil, a Carta das Cidades Educadoras é condizente com os pressupostos legais expressos na Constituição Federal (1988) e com a Lei Federal n.º 10.257, de 10 de julho de 2001 – o Estatuto da Cidade, pois estes documentos postulam o desenvolvimento sustentável, a igualdade, a justiça social e a gestão pública democrática e participativa (ALVES; BRANDENBURG, 2018). Ainda, segundo os autores, a discussão no Brasil sobre cidades educadoras foi estimulada a partir do relatório de Edgar Faure, na década de 1970, somada aos pressupostos de Paulo Freire, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Mayumi Souza Lima (ALVES; BRANDENBURG, 2018).

Dentre os países com cidades educadoras associadas à AICE, o Brasil é membro da Delegação da América Latina, a qual compartilha dos objetivos da AICE, porém em âmbito regional. Dentre as atividades realizadas pela Delegação Regional da América Latina, estão a publicação e a difusão de documentos, realização de seminários e exposições e a formação de grupos de trabalho (ALVES; BRANDENBURG, 2018).

Em nível local existem as redes territoriais, formadas por cidades de uma mesma zona territorial, as quais trabalham em torno de interesses comuns. Cada rede tem sua organização e estrutura, respaldadas nos estatutos da AICE e a coordenação é realizada por uma das cidades pertencentes. A Rede Brasileira de Cidades

⁵⁴ Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/lista-das-cidades-associadas/>. Acesso em: 06 set. 2020.

Educadoras (REBRACE⁵⁵) é composta por 22 cidades brasileiras associadas à AICE, conforme apresentado no Gráfico 1, distribuídas em seis estados.

Gráfico 1 – Cidades educadoras brasileiras distribuídas por estados



Fonte: A autora, com base em AICE (2020).

De acordo com o Gráfico 1, a Região Sudeste, representada pelos estados de São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais, concentra 11 cidades educadoras. Nessa região, localiza-se a cidade sede da Rede Brasileira de Cidades Educadoras, Vitória (ES), sendo a comissão de coordenação composta pelos municípios de Santo André e Guarulhos, localizados no estado de São Paulo.

Na Região Sul, representada pelos estados do Rio Grande do Sul e do Paraná, encontram-se também 11 cidades associadas à AICE, sendo que o Rio Grande do Sul é o estado com o maior número de cidades associadas no Brasil. Porto Alegre foi a primeira cidade brasileira a associar-se à AICE, no ano de 2001. Segundo Alves e Brandenburg (2018), em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, já existiam ações correspondentes a uma cidade que educa desde 1989, mesmo antes da adesão à

⁵⁵A lista de Redes Territoriais pode ser consultada no *site* da AICE. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/redes/>. Acesso em: 06 set. 2020.

Carta das Cidades Educadoras, e dentre as ações desenvolvidas destaca-se a implantação do orçamento participativo na cidade na época.

O *site* da Rede Brasileira de Cidades Educadoras destaca que ações regionais, como as desenvolvidas em Porto Alegre, são de significativa importância para disseminar experiências positivas e transformadoras, de forma a impactar seu entorno, fato comprovado pelos números, uma vez que o estado do Rio Grande do Sul conta com 10 municípios associados e empenhados com os princípios da Carta das Cidades Educadoras. Outro dado relevante, destacado pela Rebrace, é que o Estado possui um núcleo de pesquisas acadêmicas sobre o tema, coordenado pela Universidade do Passo Fundo (AICE, 2019).

Atualmente⁵⁶, no estado do Paraná, a única cidade educadora associada à AICE é Curitiba, sendo a adesão do município dada por meio da Lei Municipal n.º 15.335, de 22 de novembro de 2018, oficialmente formalizada em outubro de 2019, em um evento realizado no Parque Barigui, o qual contou com a presença da Secretária Municipal de Educação, Dra. Maria Silvia Bacila, responsável por liderar, com as demais secretarias, o processo de integração e efetiva participação do município como membro da AICE. Também participaram do evento o Vice-Prefeito de Curitiba, Eduardo Pimentel, a Diretora-Geral da Delegação de Cidades Educadoras para a América Latina, Laura Alfonso, o Coordenador da Rede Brasileira de Cidades Educadoras, Ramires Brilhante, o Prof. Dr. Marcio Tascheto da Silva, membro do Movimento Brasileiro de Cidades Educadoras/SP, entre demais convidados⁵⁷.

A Região Nordeste conta com uma cidade associada à AICE, mais especificamente no estado do Ceará.

Percebe-se que a filiação dos municípios à AICE pode oscilar a cada troca de gestão governamental dos municípios, cujas decisões são atreladas às convicções políticas, planos de governo e orçamento, por se tratar de políticas de governo e não de Estado. Covid-19 e as Cidades Educadoras no Brasil: velhos/novos desafios.

Silva (2020)⁵⁸ divide a história recente das cidades educadoras no Brasil em dois grandes ciclos. O primeiro ciclo corresponde aos anos de 1990 a 2013 e o

⁵⁶ Levantamento realizado em set. de 2020, no *site* da AICE. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-brasileira/>. Acesso em: 06 set. 2020.

⁵⁷ Dados pertinentes ao 1.º semestre de 2020, conforme ilustra o *site* da AICE.

⁵⁸ Covid – 19 e as Cidades Educadoras no Brasil: velhos/novos desafios. Encontro virtual da Rede Brasileira de Cidades Educadoras (REBRACE), em 25 de junho de 2020. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=o5RI2Lzskrw&t=4586s>. Acesso em: 01 set. 2020.

segundo a partir das jornadas de junho de 2013 até o presente período pandêmico em que vivemos. A primeira onda de cidades educadoras no Brasil acompanha muitas das intensas mobilizações sociais e políticas ocorridas na década de 1980, em um contexto de transição da ditadura civil militar brasileira (1985) para o regime da democracia. Silva (2020) explica que a década de 1980 é marcada por grandes conquistas, como a Constituição Federal Brasileira (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Estatuto da Cidade (2001), e decorrente a esse processo de democratização, marcado por forças sociais, despontam “[...] diversas experiências de gestão pública, no âmbito das cidades, que apontam para a visibilização de sujeitos e de direitos, a partir das demandas de seus territórios, jamais vislumbrados no Brasil” (SILVA, 2020).

O segundo ciclo das cidades educadoras no Brasil, com início em 2013, é marcado, segundo Silva (2020)⁵⁹ e Moll (2020) “[...] com percepção de continuar vivas as grandes mobilizações multitudinárias que tomaram o Brasil em 2013, que de certa forma impactaram as estruturas políticas, sociais e culturais”. Esse processo de manifestações e protestos ocorridos em 2013 abriu possibilidades para se pensar outras políticas, contradições e construções que deram origem e ensejo para que a pauta das cidades educadoras se intensificasse. Silva (2020) e Moll (2020) destacam que “O direito à cidade educadora, utopia concreta que volta a cena nas cidades brasileiras neste segundo ciclo, parece atualizar esse desejo alimentado por inúmeras experiências passadas que não perderam sua memória de futuro”.

Diante da explanação de Silva (2020) e da grande rede internacional que foi brevemente apresentada, que se configura e se constrói de forma contínua, é pertinente voltar aos pressupostos defendidos pela AICE e conseqüentemente pelas cidades associadas, que assumiram publicamente o compromisso de desenvolver ações e meios que prezem pela crescente qualidade de vida de seus habitantes, a saber, o de defender a concepção global da educação, que perpassa o conjunto da vida na cidade e compreende toda a cidadania.

Tal afirmação implica a construção e reconstrução da vida nas cidades, que é a possibilidade apontada por Lefebvre (1991, p. 106) no sentido de “[...] encarar a

⁵⁹Covid – 19 e as Cidades Educadoras no Brasil: velhos/novos desafios. Encontro virtual da Rede Brasileira de Cidades Educadoras (REBRACE), em 25 de junho de 2020. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=o5RI2Lzskrw&t=4586s>. Acesso em: 01 set. 2020.

construção de uma nova cidade, sobre novas bases, numa outra escala, em outras condições, numa outra sociedade. E, assim, a construção e a busca devem ser constantes, no sentido de proporcionarem o pertencimento das pessoas ao local. Nesse contexto, a tecnologia social desponta e tem sua função como parte desse meio, já que pode promover a colaboração e a interação entre os homens “[...] portanto, no próximo subcapítulo, teceremos algumas considerações sobre a articulação das tecnologias sociais e os territórios, além de considerar a articulação entre os diferentes equipamentos públicos e segmentos sociais em prol de uma melhor qualidade de vida, pressuposto primordial às cidades educadoras.

4.4 RELAÇÃO ENTRE CIDADE EDUCADORA E TECNOLOGIA SOCIAL

De acordo com os pressupostos apresentados na Carta das Cidades Educadoras, para que as cidades cumpram seu objetivo de desenvolver suas funções tradicionais, elas precisam elaborar seus planos de governo municipais, pautados em três grandes desafios para o século XXI, entre eles, investir na educação de todos os cidadãos, com o intuito de que sejam capazes de:

- Expressar, afirmar e desenvolver seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade;
- Promover as condições de plena igualdade para que todos possam se sentir respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo;
- Conjuguar todos os fatores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população à tecnologia que permitam o seu desenvolvimento (AICE, 2004).

A Carta das Cidades Educadoras evidencia que para a promoção e o desenvolvimento dos princípios postos a uma Cidade Educadora, existe a necessidade de um sistema de colaboração, “[...] com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas) [...]” (AICE, 2004).

Nessa perspectiva de regime de cooperação e colaboração entre instituições e a fim de somar esforços para a promoção da qualidade de vida de seus habitantes, retoma-se um dos desafios apresentados na carta, o de conjuguar esforços para

construir cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento, na qual toda população tenha acesso à tecnologia, de modo que seu desenvolvimento seja privilegiado (AICE, 2004).

Aqui, de modo a relacionar a promoção da qualidade de vida de uma sociedade ao uso e ao acesso à tecnologia, apresentam-se reflexões, a partir da filosofia da tecnologia baseada em Feenberg (2003), para o qual a tecnologia é definida em dois eixos, um representado na vertical, que dá visibilidade para duas alternativas, a de que a tecnologia é neutra ou carregada de valores; e no eixo da horizontal, no qual a tecnologia apresenta-se nas perspectivas autônomas e como humanamente controlável. Cada eixo apresenta duas teorias, as quais refletem relações, valores e capacidades humanas, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 – Teorias da tecnologia

| A Tecnologia é: | Autônoma | Humanamente Controlada |
|---|--|---|
| Neutra (separação completa entre meios e fins) | <i>Determinismo</i> (por exemplo: a teoria da modernização) | <i>Instrumentalismo</i> (fé liberal no progresso) |
| Carregada de Valores (meios formam um modo de vida que inclui fins) | <i>Substantivismo</i> (meios e fins ligados em sistemas) | <i>Teoria Crítica</i> (escolha de sistemas de meios-fins alternativos) |

Fonte: Feenberg (2003, p. 6).

O determinismo é “[...] a visão amplamente sustentada nas ciências sociais, desde Marx, na qual o avanço tecnológico é a força motriz da história” (FEENBERG, 2003, p. 6). No determinismo, a tecnologia é a força que molda e empurra a sociedade e, perante a exigência de eficiência e do progresso, a tecnologia controla os humanos (FEENBERG, 2003; 2010).

Segundo o instrumentalismo, a tecnologia é apenas uma ferramenta ou instrumento, utilizada para satisfazer às necessidades infinitas da sociedade. No instrumentalismo, a tecnologia é produzida em busca da verdade e da eficiência (FEENBERG, 2010).

As duas visões tratam a tecnologia como neutra e nelas não existe relação entre os meios e os fins. Na visão do Substantivismo, são atribuídos à tecnologia valores substantivos à tecnologia. O valor substantivo “[...] envolve o compromisso

com uma concepção específica do bem viver”. De acordo com Feenberg (2010)⁶⁰, no Substantivismo, a tecnologia está relacionada a “[...] valores e interesses capitalistas incorporados na sua produção, que condicionam sua dinâmica e impedem seu uso em projetos políticos alternativos”.

A Teoria Crítica apresenta uma postura engajada e otimista frente à tecnologia e “[...] compartilha características com o instrumentalismo e o substantivismo. Concorda com o instrumentalismo que a tecnologia é, em algum sentido, controlável, e concorda com o substantivismo que a tecnologia também é carregada de valores” (FEENBERG, 2003, p. 9). De acordo com o autor, a teoria crítica da tecnologia percebe a tecnologia como um meio para transformar a sociedade tecnológica em um lugar melhor para se viver. De acordo com os pressupostos da teoria crítica, “[...] o problema não está na tecnologia como tal, mas em nosso fracasso até o momento em criar instituições apropriadas ao exercício do controle humano sobre ela” (FEENBERG, 2003, p. 9). Para o autor, a Teoria do Substantivismo e a Teoria Crítica passam a desmistificar a tecnologia e a Teoria Crítica oferece algumas perspectivas democráticas (FEENBERG, 2010).

As argumentações apresentadas por Feenberg (2003; 2010) relacionam-se à tecnologia social, na qual os meios e os fins estão intimamente ligados, não são neutros, são carregados de valores e podem servir de suportes para estilos de vida. O movimento da tecnologia social (TS) tem ganhado relevância no Brasil e, de acordo com Novaes e Dias (2009, p. 55), para tanto, somam-se “[...] esforços provenientes do âmbito acadêmico, das políticas públicas, dos movimentos sociais e das organizações não governamentais (ONGs)”.

Os esforços decorrentes do âmbito acadêmico, representados principalmente pelas escolas e universidades, caracteriza-se como educação formal e o Instituto de Tecnologia Social reconhece que “[...] a escola torna-se uma referência de formação nos bairros e comunidades, e o sistema educacional uma referência para outras políticas públicas [...]” (INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL, 2008, p. 18), portanto, a educação e as tecnologias sociais caminham paralelamente na construção de

⁶⁰ Teoria crítica da tecnologia. **Ciclo de Conferências da Universidade de Brasília - UnB**, abril de 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2ofaot-XAsw&t=3214s>. Acesso em: 20 jun. 2020.

conhecimento, por meio da pesquisa, de levantamento de necessidades e de possíveis soluções.

Tal engajamento pode ser compreendido nas palavras de Silva (2019, p. 28) quando afirma que “O encontro das instituições formais de ensino/aprendizagem com a cidade, e destas com o que a cidade apresenta enquanto oportunidade educativa, vem produzindo transformações no modo de conceber a cidade e a própria educação”.

Na educação formal, os objetivos são claros e específicos, apresenta um currículo e segue uma diretriz educacional, já que suas estruturas são hierárquicas e burocráticas em nível nacional (GADOTTI, 2005). No entanto, a relação da educação formal com a não formal é agregada partindo do pressuposto de que o potencial educativo de uma cidade não se concentra apenas nos contextos formais, mas na interrelação entre eles.

Sobre a educação não formal, Gadotti (2005) destaca que, para ela, tempo e espaço são dimensões de igual importância, pois o tempo é flexível, respeita as diferenças e capacidades de cada um e a flexibilização estende-se ao uso do espaço, o qual pode ser criado e recriado em múltiplos espaços. Portanto, por este viés, a educação que acontece em espaços não formais e informais perpassa paredes, muros e limites arquitetônicos e, ao agregar-se à educação formal, torna a cidade, o que o Silva (2019) denomina de “usina de aprendizagem”.

Nesse sentido, para Gadotti (2005), os novos espaços do conhecimento que surgem a cada dia, por meio das tecnologias da informação, “[...] além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornam-se educativos” (GADOTTI, 2005, p. 3).

Sobre o uso das tecnologias em educação, o Instituto de Tecnologia Social (ITS, 2007) defende a ideia de que elas estão relacionadas ao modo como se estrutura a prática educativa e que o uso da alta tecnologia, por si só, não garante eficácia no ensino. No entanto, as tecnologias, quando compreendidas como ferramentas, associadas a espaços, tempo, linguagem, atividades e interação/relação entre professores e alunos, impactam positivamente sobre a relação ensino/aprendizagem.

O ITS (2007, p. 18) adverte que “[...] as tecnologias são meios para determinados fins. Muitas vezes, no entanto, os meios se sobrepõem aos fins, e o sentido se perde no caminho”. Assim, afirmam que os métodos pedagógicos são tecnologias, pois “[...] são ferramentas produzidas a partir do conhecimento,

organizado visando à eficiência e eficácia na busca de um determinado fim” (INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL, 2007, p. 18-19).

O conceito de tecnologia social, segundo o Instituto de Tecnologia Social (2007), refere-se ao “[...] conjunto de técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida”. Novaes e Dias (2009) complementam que tal conceito está voltado, sobretudo, à inclusão social e à construção de um estilo de desenvolvimento alternativo.

Fonseca e Serafim (2009, p. 139) reafirmam a concepção participativa e inclusiva social proeminente da tecnologia social e em suas palavras afirmam que o “[...] fundamento da TS é a geração coletiva e a participação dos seus usuários no seu desenvolvimento, a TS aponta como objetivo – ao mesmo tempo imediato e estratégico – a construção de um novo estilo de desenvolvimento, mais inclusivo e participativo”.

Nessa perspectiva, percebemos que os pressupostos da Carta das Cidades Educadoras e da TS se entrelaçam, visando uma sociedade mais democrática, participativa e inclusiva, que preza pelo bem estar-estar de todos os seus habitantes e em conjunto buscam soluções possíveis, viáveis e criativas à solução de problemas locais e regionais. Vale ressaltar o que Fonseca e Serafim (2009) alertam ao dizer que para o aprofundamento da democracia e exercício dela, é necessário que todos os cidadãos estejam qualificados para a participação, quer seja na construção da tecnologia, quer seja na elaboração de políticas.

Mais uma vez, recorre-se a Freire e destaca-se a função da escola e sua relação dialética com a sociedade, pois a escola precisa desenvolver seu papel fundamental na transformação da sociedade e “[...] o papel de um educador consciente [...] é estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar” (FREIRE, 1991, p. 53-54). Ou seja, uma sociedade mais participativa tem sua base fundamentada, assim que a criança ainda pequena ingressa na educação formal.

A participação, princípio de uma cidade educadora, é uma das características da TS, pois ela se constrói na interação com os sujeitos. O ITS (2007), ao refletir sobre as relações estabelecidas em uma cidade educadora e a TS, destaca que:

[...] não há educação sem o encontro entre pessoas: entre educadores e educandos, os educandos entre si, os educadores entre si, entre educadores e gestores, entre pais e professores etc. Em todos os momentos de encontro há educação, há ensino-aprendizagem, e todos saem transformados. [...] o ser humano é sujeito de si e não pode ser transformado sem transformar o outro também (INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL, 2007, p. 18).

Com relação à busca por uma educação transformadora, ressaltamos mais uma vez os pressupostos da Carta das Cidades Educadoras (2004), que fomentam a formação crítica e participativa dos habitantes, com a intenção de que possam intervir autonomamente em sua realidade local. Para tanto, a AICE destaca o protagonismo das crianças e dos jovens, os quais necessitam de uma “[...] educação ao longo da vida, de uma formação sempre renovada” (AICE, 2004).

Freire discorre sobre uma prática educativa progressista e afirma que uma prática competente procura “[...] inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado” (FREIRE, 1991, p. 30).

Para efeito de transformação, mudanças e reinvenção, o ITS apoia e divulga inúmeras experiências que envolvem escolas e sistemas de ensino locais, que incansavelmente se reinventam e buscam a qualidade do ensino e alternativas para melhorar a qualidade de vida dos habitantes. As propostas divulgadas apresentam características metodológicas de tecnologia social, a saber:

1. compromisso efetivo com a transformação social;
2. o ponto de partida são as reais necessidades e demandas da população;
3. relevância social;
4. sustentabilidade ambiental;
5. inovação, seja pela introdução de tecnologias já desenvolvidas numa realidade em que são estranhas, seja pela criação ou recriação de tecnologias no próprio processo;
6. organização e sistematização;
7. acessibilidade e apropriação pela população;
8. aprendizados gerados para todos os envolvidos;
9. diálogo entre saberes populares e conhecimento científico;
10. difusão dos conhecimentos e tecnologias desenvolvidos;
11. processos participativos de planejamento, acompanhamento e avaliação;
12. fortalecimento do processo democrático (INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL, 2008, p. 10).

Além das características metodológicas citadas acima, experiências inovadoras no âmbito educacional relacionadas às tecnologias sociais são alicerçadas nos seguintes princípios:

- i) inovação tecnológica visando ao desenvolvimento socioeconômico inclusivo e sustentável e a melhoria da qualidade de vida da população;
- ii) qualidade e a eficácia da educação básica de crianças, jovens e adultos;
- iii) garantia dos direitos humanos universais (INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL, 2008, p. 10).

A partir dessas características, é possível destacar o potencial da tecnologia social ao proporcionar a interlocução entre escola e cidade na viabilização da participação no meio social, com o objetivo de enriquecer a aprendizagem baseada em situações reais e vivência ativa em sociedade, em destaque nessa pesquisa aos espaços físicos, culturais e arquitetônicos, os quais podem se constituir em territórios educativos. Nesse viés, Soffner (2014, p. 311) corrobora ao explicar que “[...] é na prática teórica que se descobre e elabora instrumentos de ação social, aqui chamados de tecnologias sociais. É a unidade entre teoria e prática”.

Visando a educação, a tecnologia social “[...] realiza um processo pedagógico por inteiro, se desenvolve num diálogo entre saberes populares e científicos e é apropriada pelas comunidades, que ganham autonomia” (INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL, 2004, p. 6), tendo por objetivo gerar soluções transformadoras em conjunto com a sociedade.

5 CAMINHOS DA PESQUISA

A presente pesquisa, de natureza aplicada, caracteriza-se como de abordagem qualitativa, de classificação descritiva, exploratória e interpretativa.

Em concordância com os pressupostos apontados por Gil (2008), um método científico distingue-se dos demais devido à sua verificabilidade e tal característica é apontada pelo autor como fundamental. Portanto, entende-se como necessário apresentar nesse capítulo o percurso metodológico percorrido, tendo em vista que “[...] o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” caracteriza uma pesquisa científica (GIL, 2008, p. 8).

Para atingir os objetivos propostos na pesquisa, o estudo foi organizado contemplando as seguintes etapas: a) pesquisa bibliográfica e documental; b) pesquisa empírica; c) organização de uma proposta de curso para professores que atuam na educação infantil.

Os autores que contribuíram para fundamentar o capítulo foram: Bogdan e Biklen (1994), Gil (2002, 2008), Oliveira *et al.* (2005), Camargo, Wachelke e Aguiar (2007), Moreira e Caleffe (2008), Stake (2011), Wachelke e Wolter (2011), entre outros.

5.1 ABORDAGEM E NATUREZA DA PESQUISA

A escolha pela abordagem qualitativa deu-se por sua estreita relação com o aporte teórico-metodológico escolhido para essa dissertação, a Teoria das Representações Sociais. Segundo Donato (2017), com base em Ens (2006)⁶¹, a abordagem qualitativa se faz pertinente ao estudo das representações sociais, pois:

[...] para se estudar os fenômenos humanos, há que se levar em conta sua multiplicidade e complexidade. De um modo geral, a abordagem qualitativa de pesquisa se volta para o sentido e as finalidades da ação humana e dos fenômenos sociais. Nessa perspectiva, a opção pela abordagem qualitativa é consequência de ela estar mais voltada à compreensão dos valores, intenções, finalidades, crenças, ideologias e etc. (DONATO, 2017, p. 34).

⁶¹ ENS, R. T. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia.** 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

Em face do objetivo geral dessa pesquisa, qual seja, “analisar as representações sociais das professoras de educação infantil na interface com o programa “Linhas do Conhecimento”, da rede municipal de ensino, do município de Curitiba/Paraná, a partir da expressão indutora “cidade educadora”, respalda-se o uso da abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1994, p. 16) explicam que os dados oriundos da pesquisa qualitativa são ricos em significados, abarcam dados descritivos relativos a pessoas, locais e conversas, “[...] com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”.

As pesquisas de abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), apresentam cinco características:

1. a coleta de dados se dá no ambiente natural, onde ocorrerá a investigação, e, em geral, os pesquisadores “frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48);
2. a descrição dos dados são elementos de suma importância e são recolhidos em forma de palavras ou imagens, pois nela os pesquisadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48);
3. o processo investigativo é mais importante que os resultados ou produto (BOGDAN; BIKLEN, 1994);
4. a análise dos dados geralmente é realizada de forma indutiva e o interesse do pesquisador não está relacionado ao “objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50);
5. “o significado é de fundamental importância [...]” e o pesquisador na abordagem qualitativa interessa-se pelo modo como os participantes dão significado às suas experiências (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Quanto aos objetivos da pesquisa, ela caracteriza-se como descritiva, exploratória e interpretativa. Segundo Moreira e Caleffe (2008), a pesquisa descritiva é amplamente utilizada na educação. “Têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento das relações entre as variáveis” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 70).

Seu caráter exploratório justifica-se pelo fato de a temática ter sido pouco explorada no âmbito *stricto sensu* e, de acordo com os dados levantados no estudo do estado do conhecimento, percebeu-se a escassez de pesquisas que envolvem o trabalho educativo na cidade educadora com crianças da educação infantil e seus respectivos professores. De acordo com Gil (2002, p. 41), a pesquisa de natureza exploratória proporciona “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

Segundo Stake (2011), a pesquisa qualitativa apresenta na maioria das vezes caráter interpretativo e destaca valores e experiências humanas, o que vem ao encontro do marco teórico adotado nessa pesquisa, qual seja, a Teoria das Representações Sociais, que, de acordo com Camargo, Wachelke e Aguiar (2007, p. 191), “[...] não se constituem em uma abordagem metodológica, [...] se referem a um fenômeno social e a uma teoria científica que se propõe a explicá-lo”.

A pesquisa de natureza aplicada “[...] tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (GIL, 2008, p. 27). Ela é realizada “[...] com a intenção de resolver um problema ou desenvolver um novo processo ou produto [...]” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 71).

Diante desse entendimento, a presente pesquisa caracteriza-se como de natureza aplicada e decorrente dos aportes teóricos bibliográficos e documentais levantados, análise e interpretação dos dados gerados, uma vez que se detectou a necessidade de elaboração de uma proposta de formação continuada para professores que atuam na educação infantil, com o propósito de articular os princípios de uma Cidade Educadora, relacionando-os às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

5.2 PROCESSO DE GERAÇÃO DOS DADOS

A partir dos objetivos propostos, a investigação ocorreu em três grandes etapas, que não se deram de forma linear, pois cada uma, com seus desdobramentos, convergiu para os mesmos objetivos. As etapas foram: pesquisa documental e bibliográfica; pesquisa empírica e organização de um produto a partir dos resultados, de modo a contribuir com o *lócus* pesquisado e outros municípios, mais

especificamente, um modelo de *framework*, que tem o intuito de expor linhas norteadoras que contribuam para o planejamento de encontros, cursos, palestras, seminários e debates que pretendam discutir a interface cidade educadora e educação infantil.

5.2.1 Pesquisa documental e bibliográfica

De acordo com Moreira e Caleffe (2008, p. 74), “[...] a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A principal diferença entre ambas está na natureza das fontes”. A pesquisa documental seguiu os seguintes passos, com base em Moreira e Caleffe (2008, p. 75): “[...] a) determinar os objetivos da pesquisa; b) escolher os documentos; c) acessar os documentos; d) analisar os documentos; e) redigir a relatório [...]”, neste caso, a dissertação. Ainda segundo os autores, a pesquisa bibliográfica tem como “[...] objetivo principal colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi produzido na área em questão” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 74).

Por meio de ambas as pesquisas, a Teoria das Representações Sociais foi compreendida a partir das ideias de Moscovici (1978, 2003, 2007, 2012), Abric (2000, 2001), Jodelet (2001), Alves-Mazzotti (2008), Ogliari e Ens (2019), Donato (2013, 2017), entre outros autores. Para contextualizar a educação infantil pós-LDBEN n.º 9.694/1996, debruçamo-nos nas legislações e nos documentos norteadores produzidos pelo MEC no período entre 1996 a 2020. A pesquisa bibliográfica foi realizada com base em pesquisadores que abordam a infância e a formação de professores, entre os quais destacamos: Cerisara (2002), Nóvoa (2009), Campos (2010; 2011), Oliveira (2010, 2014), Ens, Favoretto e Filipak (2013), Rosemberg (2014), Gatti (2017), Gatti *et al.* (2019), entre outros. O conceito de Cidade Educadora foi discutido a partir de autores: Freire (1991, 2001, 2019), Trilla Bernet (1997), Lefebvre (2001), Carbonell (2002, 2016), Gadotti (2004, 2006, 2009), Zitkoski (2006), Moll (2009, 2012, 2013, 2019, 2020), Bellot (2013), Alves e Brandenburg (2018), Silva (2019, 2020), e para complementar o estudo foi utilizada a Carta das Cidades Educadoras (2004), documento internacional.

5.3 CAMPO DE PESQUISA E SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

A pesquisa empírica foi desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em oito Centros Municipais de Educação Infantil, que ofertam atendimento às crianças de quatro a cinco anos de idade, organizadas em turmas de Pré I, Pré II e Pré Único⁶².

Durante o desenvolvimento da pesquisa, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba contava com 229 centros municipais de educação infantil (CMEIs), divididos em 10 Núcleos Regionais da Educação (NRE).

Para realização da pesquisa nos CMEIs, foi oficializado o pedido de autorização de acordo com o protocolo exigido pela SME de Curitiba, tendo o trâmite início no dia 31/10/2019. A autorização (Anexo B) para realização da pesquisa de campo em unidades educacionais dos núcleos Bairro Novo, Boqueirão e Pinheirinho, localizados na Região Sul da cidade, foi concedida em 17 fevereiro de 2020, pelo Departamento de Desenvolvimento Profissional, com aval da Superintendência Educacional.

Devido à pandemia causada pelo coronavírus⁶³, a pesquisa de campo foi interrompida mediante a suspensão das aulas na educação básica, educação superior, cursos técnicos e outros. Ao considerar o contexto de pandemia e a quantidade de testes de evocação livre de palavras e questionários de perfil sociodemográfico preenchidos (42) até a suspensão das atividades escolares presenciais, optamos por iniciar a análise de dados, sem a participação dos professores pertencentes ao Núcleo Regional da Educação do Pinheirinho.

O contato inicial para convite dos participantes, lotados em instituições localizadas nos Núcleos Regionais da Educação Bairro Novo e Boqueirão, teve início no final do mês de fevereiro e se deu por telefone, com as respectivas diretoras dos

⁶² De acordo com a LDBEN n.º 9.394/1996, art. 30, a educação infantil é oferecida em creches para crianças de até três anos e pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos. Na SME de Curitiba, as turmas de pré-escola em 2020 foram organizadas em: Pré I (para crianças com quatro anos completos até 31 de março do corrente ano); Pré II (para crianças com cinco anos completos até 31 de março) e Pré Único (para crianças com idade para frequentar o Pré I e o Pré II). As turmas são organizadas de acordo com a demanda local.

⁶³ De acordo com informações do Ministério da Saúde, “Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31 de dezembro de 2019, após casos registrados na China”. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 23 jul. 2020. Em Curitiba, os primeiros casos suspeitos começaram a ser acompanhados no final de fevereiro de 2020. No final do mês de setembro, próximo à data da defesa dessa dissertação, segundo dados da Secretaria Municipal da Saúde, a cidade contabilizava 41.717 casos confirmados da doença, 1.213 óbitos e 36.297 casos de pessoas recuperadas. As escolas e outras instituições de ensino permanecem fechadas desde 23 de março de 2020. Disponível em: <https://coronavirus.curitiba.pr.gov.br/>. Acesso em: 23 set. 2020.

CMEIs. Num primeiro momento, foram apresentados brevemente os objetivos da pesquisa, as técnicas utilizadas e a apresentação o Termo de Consentimento Livre e esclarecido – TCLE (Anexo C). Todas as unidades contactadas que possuíam turmas de pré-escola e os professores tinham horário destinado à permanência⁶⁴ aceitaram gentil e prontamente participar da pesquisa.

A abordagem inicial com os professores dos oito CMEIs nos quais a pesquisa foi realizada aconteceu anteriormente, pelas diretoras. Após o aceite, foram escolhidos os dias e os horários pelas gestoras.

Nas datas agendadas, apresentei-me e expliquei brevemente os objetivos da pesquisa e os instrumentos de geração dos dados a serem utilizados, quais sejam: o questionário de perfil sociodemográfico e o teste de evocação livre de palavras (Apêndices A e B), reafirmou os critérios para participação, seguindo com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para leitura e conhecimento, e o convite foi reafirmado. Nessa etapa da pesquisa, foi destacado que diante de qualquer desconforto, constrangimento ou outro fator, a qualquer momento, os professores poderiam deixar de participar da pesquisa. Todas as professoras que foram indicadas pelas diretoras se enquadravam nos critérios de inclusão da pesquisa e aceitaram o convite e assinaram o TCLE (Anexo C) para formalizar o aceite ao convite. A participação foi voluntária, anônima e individual e foram seguidos os procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos.

De acordo com os critérios de inclusão para participação na pesquisa, necessariamente as professoras deveriam corresponder aos seguintes critérios: professores regentes concursados, que atuaram ou estivessem atuando nas turmas de Pré I, Pré II e Pré Único e que já tivessem participado do programa “Linhas do Conhecimento” oferecido pela RMEC, aderindo às propostas do programa em seus planejamentos.

O Quadro 5 apresenta uma síntese do número de professoras que participaram dessa pesquisa, por unidade em cada regional.

⁶⁴ Permanência – tempo destinado ao estudo e ao planejamento na unidade educacional e cursos externos ofertados pela SME. Os dias da semana e horas destinados para este fim variam de acordo com a organização da unidade e do quadro funcional.

Quadro 5 – Professoras participantes na pesquisa por unidade/CMEI

| NÚCLEO REGIONAL DA EDUCAÇÃO | CMEIs | TOTAL DE PROFESSORES EM CADA CMEI | PROFESSORAS PARTICIPANTES |
|------------------------------------|----------------|--|----------------------------------|
| Bairro Novo | CMEI A | 45 | 3 |
| | CMEI B | 18 | 9 |
| | CMEI C | 30 | 11 |
| | CMEI D | 19 | 4 |
| Total por NRE | 4 | 112 | 27 |
| Boqueirão | CMEI E | 19 | 1 |
| | CMEI F | 15 | 7 |
| | CMEI G | 23 | 2 |
| | CMEI H | 40 | 5 |
| Total por NRE | 4 | 97 | 15 |
| Total | 8 CMEIs | 209 | 42 Participantes |

Fonte: A autora, com base na pesquisa empírica (2020).

Vale ressaltar que cada turma de Pré I conta com três professores, dois em período integral e um professor que trabalha na unidade no período da manhã, as turmas de Pré Único e Pré II contam com dois professores em período integral, no entanto, o número de participantes nem sempre contemplou a dupla ou o trio de cada turma devido aos critérios estabelecidos para participação. Tais critérios de inclusão se constituíram de fundamental importância pelo fato de que para participação no programa “Linhas do Conhecimento”, no contexto da educação infantil, alguns parâmetros são estabelecidos pela SME e as inscrições para participação nas propostas lúdicas de brincar na cidade e no entorno são destinadas às crianças de Pré II e Pré Único. Já as crianças do Pré I podem participar apenas de propostas lúdicas no entorno dos CMEIs, ou seja, no bairro no qual os CMEIS estão inseridos.

5.3.1 Processo de geração e análise dos dados: do questionário ao teste de evocação de palavras

Em conformidade com a Teoria do Núcleo Central adotada nesse estudo, uma representação social define-se por dois componentes, por seu conteúdo (informações e atitudes) e pela sua organização, ou seja, sua estrutura interna. “Portanto não é

unicamente o conteúdo em si que deve ser investigado, mas a organização desse conteúdo [...] denominado núcleo central” (ABRIC, 2001, p. 54, tradução nossa).

Portanto, para apreender o conteúdo das representações, é necessário que o pesquisador busque por métodos, conforme recomenda Abric (2001): o método interrogativo e o associativo. O método interrogativo, segundo o autor, pode ser verbal ou figurativo e utiliza técnicas, como: entrevista; questionário; tabelas indutoras; desenhos e suportes gráficos; aproximação monográfica; enquanto o método associativo utiliza-se também da expressão verbal, porém de modo mais espontâneo, menos controlado e assim, hipoteticamente, mas autêntico. Utiliza-se de técnicas, como: associação livre e carta associativa (ABRIC, 2001).

Nessa pesquisa, optou-se por utilizar a técnica de associação livre, também chamada de técnica de evocação livre de palavras, a qual possibilita desde “[...] a apreensão das projeções mentais de maneira descontraída e espontânea”, como “[...] a obtenção rápida do conteúdo da composição semântica das representações sociais de um grupo social” (DONATO, 2017, p. 49). Seus resultados podem ser registrados tanto em formulário impresso, quanto gravado. Nesse estudo, optou-se pelo formulário impresso (Apêndice B), adaptado de Donato (2017), que se apoiou no modelo elaborado pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed), da Fundação Carlos Chagas, São Paulo/SP, por intermédio do Grupo de Pesquisa PPGE/PUCPR, situada no grupo de pesquisa Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais – POFORS, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens.

O teste é oriundo da Psicologia Clínica e tem a finalidade de “[...] ajudar a localizar as zonas de bloqueamento [...] e recalçamento de uma pessoa [...]” (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 574), podendo ser utilizado como um teste de memória, recurso utilizado na área da Neurologia. Além de ser utilizado na área da saúde, outros pesquisadores fazem uso dessa técnica de coleta de dados em pesquisas científicas, pelo fato de “[...] possibilitar a apreensão das projeções mentais de maneira descontraída e espontânea [...]” e por propiciar a obtenção do “[...] conteúdo semântico de forma rápida e objetiva (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 575).

No campo das Representações Sociais, o teste de evocação livre de palavras, segundo Abric (2001, p. 59), “[...] permite atualizar elementos implícitos ou latentes que seriam abafados ou mascarados nas produções discursivas” (Tradução nossa). Para Donato (2017), o uso da técnica de associação livre de palavras comporta a

produção de dados que possibilitam evidenciar a organização do conteúdo e a estrutura das representações sociais. Por meio do teste de evocação livre de palavras, é possível alcançar dois objetivos: “[...] o de estudar os estereótipos sociais que são partilhados espontaneamente pelos membros do grupo; e a visualização das dimensões estruturantes do universo semântico específico das representações sociais” (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 576).

Para a realização do teste de evocação livre de palavras, de acordo com Oliveira *et al.* (2005), o pesquisador deve iniciar com um treinamento prévio, ou seja, utilizar termos indutores que não estejam relacionados ao tema da pesquisa, para que os participantes compreendam o procedimento. De maneira descontraída, o exercício lúdico logo no início do encontro entre pesquisador e sujeitos da pesquisa favorece o *rapport* inicial e permite rápida aproximação entre os participantes e o pesquisador. Por se tratar de uma técnica que exige concentração por parte do participante, recomenda-se a escolha de um local tranquilo, em que na medida do possível não haja interrupções e interferência externa (DONATO, 2017).

De acordo com tais orientações, na presente pesquisa, utilizaram-se os termos “hospital e escola” para o treinamento e a compreensão da técnica por parte dos participantes. Para o registro propriamente dito dos termos relacionados à pesquisa, foi utilizado um formulário impresso estruturado (Apêndice B), contendo espaços para escrita das palavras e posteriormente numeração, conforme ordem de importância, da mais, para menos importante.

A Figura 1 apresenta um recorte do teste realizado com os participantes, com as duas primeiras consignas.

Figura 1 – Modelo do teste de evocação livre de palavras

| <u>ROTEIRO PARA TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)</u> | | |
|---|-----------|-----------|
| TERMO INDUTOR: “CIDADE EDUCADORA” | | |
| 1) Escreva abaixo (aleatoriamente) cinco (5) palavras que lhe vêm imediatamente à sua mente em relação ao termo indutor pesquisado: “ CIDADE EDUCADORA ”. Deixe para enumerar depois. Use palavras simples ou compostas. | | |
| () _____ | () _____ | () _____ |
| () _____ | () _____ | () _____ |
| 2) Agora, enumere (dentro dos parenteses acima) essas palavras, mas por ordem de importância para você . Para tanto, coloque o número 1 para a palavra que entendeu ser a mais importante e, 2 para a segunda palavra de maior importância, e assim por diante, até a 5ª (quinta) palavra, sendo a menos importante. | | |

Fonte: A autora (2020), adaptado de Donato (2017)⁶⁵.

⁶⁵ Donato (2017), em sua pesquisa no âmbito do PPGE/PUCPR, situada no grupo de pesquisa Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais – POFORS,

Na sequência, foi solicitado aos participantes que escrevessem a palavra considerada mais importante e justificassem a escolha dela para, posteriormente, escreverem uma frase relacionando à palavra considerada mais importante com o termo indutor utilizado “Cidade Educadora”, como demonstra a Figura 2.

Figura 2 – Justificativas das escolhas da palavra mais importante e sua relação com o termo indutor “Cidade Educadora”

3) Continuando, justifique a razão da palavra que considerou ser a mais importante na sua classificação acima (nº 1):

4) Por fim, escreva, por favor, uma frase utilizando essa palavra considerada a mais importante, **mas relacionando-a com a “Cidade Educadora”**.

Fonte: A autora (2020), com base em Donato (2017).

As perguntas 3 e 4 do teste de evocação livre de palavras justificam-se como procedimento adicional, pois, de acordo com Oliveira *et al.* (2005, p. 578), justificar a escolha das palavras, constituiu-se como “[...] variantes metodológicas que guardam estreita relação com o tratamento e com a análise dos dados”. No presente estudo, os dados coletados contribuíram com a análise efetuada na técnica de similitude.

Os testes foram preenchidos pelos participantes na maioria dos CMEIS envolvidos, em pequenos grupos, conforme organização proposta pelas diretoras desses Centros. No processo de aplicação, foi acordado com os participantes que a pesquisadora faria a leitura da primeira questão e de modo rápido e espontâneo os participantes responderiam e, assim que terminassem, deveriam virar a folha e aguardar alguns instantes até todos terem respondido. Em seguida, a pesquisadora faria a leitura da próxima questão, de modo que todos preenchessem ao mesmo tempo, para evitar que perguntas fossem realizadas durante o preenchimento e pudessem atrapalhar os demais. Em um dos CMEIs, o teste aconteceu individualmente, devido a naquela unidade apenas uma professora corresponder aos itens de inclusão para participação na pesquisa.

Com o objetivo de identificar e descrever o perfil dos participantes da pesquisa foi utilizado o questionário de perfil sociodemográfico (Apêndice B), com três perguntas abertas direcionadas ao programa “Linhas do Conhecimento”. Essas perguntas buscaram levantar os espaços/territórios pedagógicos mais utilizados pelos professores por intermédio do programa e da percepção deles sobre o quanto contribuem para qualificar o trabalho com as crianças. Os dados levantados foram sistematizados por meio de tabelas e gráficos e contribuíram com sua análise.

O uso do questionário como instrumento de geração de dados, de acordo com Moreira e Caleffe (2008), apresenta algumas vantagens, entre elas o uso eficiente do tempo, o anonimato dos participantes e o fato de as perguntas serem padronizadas, o que pode contribuir para elas serem quantificadas por meio de técnicas de estatísticas, de modo a apresentar os resultados com confiança. O questionário foi distribuído aos participantes após o término do teste de evocação livre de palavras e, diferentemente do teste de evocação livre de palavras e para otimização do tempo, não foi lido pela pesquisadora e, sim, pelos participantes, respeitando o ritmo de cada um. Conforme foram finalizando o preenchimento, a pesquisadora agradeceu a participação de forma especial a cada um e foram liberados.

O Quadro 6 apresenta a síntese do processo realizado para a geração e a análise dos dados.

Quadro 6 – Síntese dos instrumentos de geração de dados e procedimentos de análise

| INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS | PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE |
|---|---|
| <p>Teste de evocação livre de palavras</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 5 palavras evocadas prontamente a partir do termo indutor “Cidade Educadora”. ➤ Palavras numeradas de 1 a 5 a partir do grau de importância (OMI). ➤ Justificativa do participante a respeito da escolha da palavra mais importante e a associação da palavra com o termo indutor “Cidade Educadora”. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realização da análise prototípica a partir do software EVOC (versão 2005). ➤ Interpretação dos elementos do provável núcleo central. ➤ Interpretação do sistema periférico que compreende a 1ª periferia, zona de contraste e a 2ª periferia. ➤ Análise de similitude: conexidades entre os elementos do núcleo central e do sistema periférico. |
| <p>Questionário sociodemográfico</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Questões fechadas relacionadas ao sexo, idade, formação acadêmica e experiência profissional. ✓ Questões abertas sobre o Programa Linhas do Conhecimento. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Análise descritiva para identificação do perfil sociodemográfico dos participantes. ➤ Análise dos espaços mais utilizados pelos professores de educação infantil, participantes na pesquisa. |

Fonte: Adaptado de Donato (2013).

5.3.2 Tratamento e análise dos dados: análise prototípica

Em consonância com a abordagem estrutural adotada nessa pesquisa para nortear a apreensão e a análise da estrutura das representações sociais, a partir dos dados, foi realizada a análise prototípica (também chamada de análise de evocações ou das quatro casas).

De acordo com Bertoni e Galinkin (2017, p. 116), a análise prototípica

[...] permite identificar tanto a estrutura quanto a organização interna das representações em função de dois critérios: a frequência e a ordem de evocação. É o cruzamento desses critérios que possibilita identificar a relevância dos elementos que se associam ao termo indutor.

Para o tratamento dos dados gerados por meio do teste de evocação livre de palavras, foi utilizado o *software* EVOC – *Ensemble de programmes permerrant l'analyse des evocations* (2005). Esse recurso informático gera o quadro de quatro casas, de forma a calcular e informar “[...] a frequência simples de ocorrência de cada palavra evocada, a média ponderada de ocorrência de cada palavra em função da ordem de evocação e a média das ordens médias ponderadas do conjunto dos termos evocados” (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 581).

Os resultados gerados pelo *software* EVOC foram organizados em quadrantes e, segundo Bertoni e Galinki (2017, p. 117), apoiadas em Ribeiro e Almeida (2003), “[...] os quadrantes são estruturados em dois eixos. O eixo vertical corresponde à frequência de evocação das palavras, e o eixo horizontal, à ordem de evocações”.

Sobre a estruturação dos dados, complementa-se com a explicação de Wachelke e Wolter (2011) que “[...] o cruzamento das duas coordenadas, classificadas em valores altos e baixos, gera quatro zonas que caracterizam a tabela de resultados da análise prototípica”.

De acordo com Oliveira *et al.* (2005), cada quadrante apresenta informações relevantes à análise da representação. No primeiro quadrante, são agrupados os elementos que caracterizam o núcleo central, considerados os elementos mais frequentes e de maior importância, no entanto podem ser acompanhados de elementos com menor relevância, ou seja, “[...] nem tudo que se encontra nessa casa é central, mas o núcleo central está nessa casa” (ABRIC, 2003, p. 64).

Nas palavras de Wachelke e Wolter (2011), na zona do núcleo central encontram-se as palavras com alta frequência e baixa ordem de evocação, portanto, foram fornecidas por muitos participantes e evocadas prontamente.

Nos demais quadrantes são encontrados os prováveis elementos periféricos. “A zona da primeira periferia inclui as respostas com alta frequência e alta ordem de evocação. São respostas com saliência, mas que indicam elementos secundários da representação” (ABRIC, 2003; WACHELKE; WOLTER, 2011, p. 522). Nela encontram-se os elementos periféricos mais importantes (OLIVEIRA *et al.*, 2005).

Na segunda periferia estão as respostas com frequências inferiores de evocação ao ponto de corte, ou seja, aquelas palavras que foram evocadas como últimas respostas (WACHELKE; WOLTER, 2011). Nela encontram-se os elementos menos frequentes e menos importantes (OLIVEIRA *et al.*, 2005).

Completando o quadro de quatro casas, temos a zona de contraste, a qual é constituída de respostas com baixa frequência e cujas palavras foram evocadas cedo no discurso, o que pode indicar a existência de um subgrupo, que valoriza elementos diferentes dos da maioria, e que futuramente pode vir a ser um novo núcleo central (WACHELKE; WOLTER, 2011).

Os elementos podem ser visualizados no Quadro 7, com a distribuição das palavras evocadas por quadrante no quadro de quatro casas.

Quadro 7 – Modelo de análise das evocações por meio do quadro de quatro casas

| | |
|---|--|
| < que Elementos do Núcleo Central Frequência média das | >que Elementos da 1ª Periferia >que |
| Palavras evocadas Elementos de contraste | <que Elementos periféricos da 2ª Periferia |

Fonte: Oliveira *et al.* (2005, p. 582).

Para organização dos dados e conseqüentemente análise deles pelo *software* EVOC, faz-se necessário seguir algumas etapas. Wachelke e Wolter (2011, p. 524) alertam que, ao realizar e relatar uma análise prototípica, é importante que sejam “[...] fornecidas informações referentes ao tratamento de equivalência das evocações, da distribuição das formas evocadas no *corpus* e da construção dos quadrantes da análise”.

As informações imprescindíveis no relato de análise prototípica, segundo os autores, serão apresentadas na Figura 3.

Figura 3 – Informações essenciais para relato de análise prototípica

| Informações referentes ao tratamento de equivalência dado às evocações | Informações referentes à distribuição de palavras | Informações referentes aos critérios de construção dos quadrantes |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Lematização (redução ao radical); • categorização por conteúdo; • ou outra possibilidade. | <ul style="list-style-type: none"> • Tamanho da amostra ; • Total de evocações; • Frequência média de evocações; • Frequência mínima das evocações para inclusão no quadro (ex.: proporção do total de participantes; corte de frequência préestipulado...). | <ul style="list-style-type: none"> • Ponto de corte para frequência entre as zonas de alta e baixa frequência (ex.: frequência maior que a média das formas incluídas na análise; frequência maior que a mediana das formas da análise; escolha por manter uma proporção pré-determinada de evocações na zona de alta frequência; observação de um “salto” na distribuição de Zipf; metade da frequência da forma com mais ocorrências no corpus...); • Ponto de corte para ordem média de evocações (ex.: ordem correspondente ao ponto médio das possibilidades de resposta da tarefa de evocação; média da ordem de evocação das formas incluídas na análise...). |

Fonte: Wachelke e Wolter (2011, p. 524).

Seguindo as orientações de Wachelke e Wolter (2011) e de Donato (2017), iniciou-se o processo de tratamento dos dados coletados por meio do teste de associação livre de palavras. Com a participação de 42 professoras, obteve-se um total de 201 palavras evocadas a partir do termo indutor “Cidade Educadora”. De acordo com o apresentado na Figura 1, cada participante poderia evocar até cinco

palavras, sendo que 37 participantes registraram 5 palavras, 3 participantes registraram 4 palavras e outros 2 registraram 2 palavras.

As respostas dos participantes foram transcritas em um arquivo *Excel* (Figura 4), no qual a primeira coluna foi utilizada para identificar os participantes, porém, seguindo o protocolo de ética da pesquisa, os testes não foram nominados e os participantes foram identificados por números no momento da transcrição (ex. Participante 00-01; Participante 00-02). Nas colunas seguintes, foram transcritas as palavras de acordo com a ordem de importância atribuída pelos participantes, ou seja, na coluna ao lado direito da identificação do participante por número, foram transcritas as palavras que receberam o número (mais importante) na coluna seguinte com o número 2 e assim até chegar à última coluna, com a palavra que recebeu o número 5.

A Figura 4 apresenta um exemplo dessa organização com as respostas dos participantes, seguindo a Ordem de Importância (OMI).

Figura 4 – Exemplo da transcrição das respostas dos participantes de acordo com a ordem média de importância (OMI)

| | 1ª ORDEM | 2ª ORDEM | 3ª ORDEM | 4ª ORDEM | 5ª ORDEM |
|-------|-----------------|---------------|--------------|--------------|-----------|
| 00 01 | conhecimento | interacao | habitots | aprendizagem | moderna |
| 00 02 | educacao | respeito | curitiba | leis | populacao |
| 00 03 | meio_ambiente | participativa | parques | comunidade | teatro |
| 00 04 | compromisso | professor | pessoas | escola | lugares |
| 00 05 | conhecimento | estudo | capacitacao | pesquisa | projeto |
| 00 06 | crianca | cidade | | | |
| 00 07 | conscientizacao | gestao | educacao | populacao | individuo |
| 00 08 | capacitacao | leitura | protagonismo | parques | |
| 00 09 | curitiba | crianca | professor | incentivo | |
| 00 10 | alegria | conhecimento | magia | ludico | vivencia |

Fonte: A autora, de acordo com os dados gerados na pesquisa empírica (2020).

Após o desenvolvimento dessa etapa, o arquivo do *Excel* foi convertido para o formato *Word*, para realização da lematização (Apêndice D). De acordo com Oliveira *et al.* (2005), o tratamento dos dados segue os seguintes passos: a) digitar todas as evocações; b) realizar a correção ortográfica das palavras se for necessário (essa correção contempla a supressão de artigos e verbos de ligação, com o objetivo de deixar apenas o núcleo de sentido); c) padronizar as palavras e termos evocados, para que palavras diferentes, cujos significados sejam próximos, sejam padronizadas “[...] sob a mesma designação, garantindo que o final expresso por elas fique

contemplado e, ao mesmo tempo, sejam processadas pelo *software* como sinônimos” (OLIVEIRA *et al.*, p. 583).

Outros procedimentos realizados, com base em Favoreto (2013, p. 94), foram: “[...] nas palavras com características semânticas similares, optou-se pela palavra de maior frequência; e no caso de empate das palavras, optou-se pela forma no singular, pelo gênero masculino e pela forma verbal”.

O Quadro 8 apresenta um recorte do arquivo, de forma a apresentar uma pequena amostra do procedimento.

Quadro 8 – Exemplo de lematização das palavras evocadas pelos participantes dessa pesquisa

| LEMATIZAÇÃO DAS PALAVRAS EVOCADAS PELOS PARTICIPANTES | | |
|--|------------------------------|-------------------------------|
| PALAVRAS EVOCADAS | VOCÁBULOS AGRUPADORES | NÚMERO DE AGRUPAMENTOS |
| admiracao | admiracao | 1 |
| alegria | alegria | 1 |
| amizade | amizade | 1 |
| aprendizado aprendizado aprendizagem aprendizagem aprendizagem aprendizagem aprendizagens | aprendizagem | 7 |

Fonte: A autora, de acordo com os dados da pesquisa empírica (2020).

Em seguida, as palavras lematizadas foram substituídas no arquivo do *Excel* e os acentos e sinais gráficos foram retirados de todas as palavras. Os arquivos foram salvos no formato “*CSV – separado por vírgulas”. Antes do processamento, foram estabelecidos pela pesquisadora, em conjunto com a professora orientadora, os seguintes critérios: frequência mínima = 2% do total da amostra dos participantes; frequência intermediária = 4% do total de participantes e ponto de corte⁶⁶ = 2,90.

Na Tabela 1 consta uma síntese, a partir dos critérios estabelecidos:

⁶⁶ Wachelke e Wolter (2011, p. 523) esclarecem que “[...] não há uma equação ou critério único utilizado. [...] geralmente se adota simplesmente como ponto de corte a mediana do número de evocações, quando este é ímpar. Para 3 evocações, seria 2 o ponto de corte, e para 5, este tem o valor 3”.

Tabela 1 – Parâmetros dos dados no *software* EVOC para o processamento da OMI

| PARÂMETROS PARA PROCESSAMENTO DOS DADOS NO SOFTWARE EVOC | |
|--|------|
| Total de participantes da pesquisa | 42 |
| Quantidade total de evocações | 201 |
| Frequência mínima das evocações | 2% |
| Frequência intermediária das evocações | 4% |
| Ordem média de evocações | 2,90 |

Fonte: Adaptado de Donato (2017) e organizado a partir dos dados da pesquisa empírica (2020).

Por fim, após desenvolvimento das etapas descritas, os dados foram processados pelo *software* EVOC, o qual gerou o quadro de quatro casas. Nele, encontram-se os elementos da representação social (provável núcleo central e elementos periféricos). A partir do quadro de quatro casas, foi possível dar início à análise interpretativa dos dados e visualizar o conteúdo e a organização da representação social que as participantes possuem sobre o termo indutor “Cidade Educadora”, a qual será apresentada no capítulo 6.

5.3.3 Tratamento e análise dos dados: análise da similitude

Após a análise prototípica, foi realizada a análise da similitude como técnica complementar, sendo tal procedimento, de acordo com Donato (2017, p. 61), recomendado “[...] para a confirmação da centralidade dos elementos do *quadro de quatro casas* e o respectivo grau de ocorrência entre os elementos do sistema central e periférico, oportunizando eixos de análise sem que o pesquisador precise retornar ao campo”.

Nas palavras de Camargo e Justo (2013, p. 6), a análise de similitude:

[...] baseia-se na teoria dos grafos (Marchand & Ratinaud, 2012) e é utilizada frequentemente por pesquisadores das representações sociais (cognição social). Possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexão entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura da representação.

A análise de similitude, técnica desenvolvida por Flament, tem por objetivo analisar os dados das representações sociais, utilizando-se de base matemática,

porém, respeitando “[...] o caráter qualitativo dos dados e, principalmente, a natureza do fenômeno representacional” (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 585).

De forma sintética, Oliveira (2005 *et al.*, p. 585), com base em Flament (1986), define a análise de similitude da seguinte forma:

[...] admite-se que dois itens serão mais próximos na representação quanto mais elevado for o número de indivíduos que os tratem da mesma maneira (seja aceitando ou rejeitando os dois) ...; calcula-se um coeficiente de contingência, que é um índice de semelhança clássico.

Para realizar o cálculo das coocorrências dos vocábulos, os dados produzidos pela técnica de associação livre de palavras foram processados pelo *software Iramuteq*⁶⁷ (RATINAUD, 2009). A partir da análise efetuada pelo *software*, gerou-se “[...] uma matriz de similitude, a partir da qual podem ser calculados os índices de similitude. Esses dados podem ser simplificados através da construção da ‘árvore máxima’ do sistema” (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 586). A árvore máxima trata-se de “[...] um grafo conexo e sem ciclo, ou seja, aquele no qual todos os elementos (formando os vértices do grafo), são ligados entre si, existindo um só caminho para ir de um elemento a outro” (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 586).

A apresentação da “árvore máxima” corresponde às evocações dos participantes a partir do termo indutor “Cidade Educadora” e será detalhada no capítulo 6, subcapítulo da análise de similitude: conexidades entre elementos do núcleo central e do sistema periférico.

5.3.4 Processo de validação do produto dessa dissertação: modelo de *framework*

Em consonância às características do programa *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba/PR-Brasil, após análise interpretativa dos dados gerados na pesquisa empírica, foi elaborado como produto dessa dissertação um modelo de *framework* vinculado ao problema e objetivos da pesquisa e *lócus* pesquisado. Como citado anteriormente, a pesquisa se caracteriza como aplicada e, de acordo com Gil (2008,

⁶⁷ *Interface de R pour analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*. Software gratuito, do tipo *open source*.

p. 27), os pesquisadores que optam por essa abordagem demonstram interesse na “[...] aplicação imediata numa realidade circunstancial [...]”, nesse caso relacionado ao *locus* pesquisado.

A produção do *framework* teve como eixos norteadores os elementos do provável núcleo central apresentado no capítulo 6 e se constitui como produto da pesquisa. O *framework* teve como fundamentos para sua organização a pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Após a produção de sua primeira versão, houve o processo de validação de dados, por meio de uma pesquisa enviada por *e-mail*, a qual se constituiu em uma questão norteadora para conduzir a análise do *framework*. A questão foi enviada para seis especialistas que atuam na educação infantil no âmbito da rede pública e privada, sendo: uma professora da rede pública de ensino e uma da rede privada; uma coordenadora pedagógica da rede pública e duas da rede privada e uma diretora de CMEI.

O convite para participação do processo de validação foi formalizado por *e-mail* (Apêndice G) e o aceite foi realizado mediante preenchimento do TCLE (Apêndice F), preenchido pelas participantes, assinado, digitalizado e devolvido por *e-mail* à pesquisadora. Após formalização do aceite, foi enviado o modelo de *framework* intitulado “**C⁴EP**” da Cidade Educadora, com a seguinte questão norteadora para análise: Você considera que o modelo de *framework* apresentado contribui para suscitar reflexões acerca do tema e constitui-se como balizador relevante para organização de encontros, cursos, palestras, seminários e afins? Justifique sua resposta.

Após a devolutiva dos especialistas, foi realizada a compilação das apreciações e, a partir das análises, reflexões e estudos acerca do tema, proposto o modelo de *framework*, o qual é apresentado no capítulo 7.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem início com a apresentação dos dados levantados por meio do questionário de perfil sociodemográfico preenchido pelas professoras que atuam nas turmas de pré-escola dos Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba/PR, participantes da pesquisa.

Embora o teste de evocação livre de palavras tenha sido realizado antes do preenchimento do questionário, considera-se pertinente iniciar com a apresentação do perfil pessoal e profissional das participantes, visto que uma das características no ato de representar diz respeito a alguém (sujeito) e a alguma coisa (objeto) (JODELET, 2001). Abric (2000), ao explicitar sobre as funções das RS, destaca que “[...] as representações têm por função situar os indivíduos e os grupos do campo social (permitindo) a elaboração de uma identidade social e pessoal [...]” (MUGNY; CARUGATI, 1985, *apud* ABRIC, 2000, p. 29). O que justifica a apresentação do grupo pesquisado e suas características.

Em seguida, apresentamos a análise documental do programa “Linhas do Conhecimento” e posteriormente os resultados da análise prototípica, a partir do quadro de quatro casas, organizado pela ordem média de importância (OMI), referente ao termo indutor “Cidade educadora”. Com a intenção de aprofundar a análise e possibilitar a confirmação da centralidade dos elementos da representação, após a análise prototípica, será apresentada a árvore máxima sobre “cidade educadora”.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO PARTICIPANTE DA PESQUISA

A RME de Curitiba/PR, de acordo com dados levantados em junho de 2020, é composta por escolas, CMEIs, Centros de Educação Infantil Contratados, Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado, bibliotecas, laboratório e Núcleos Regionais da Educação. A Tabela 2 apresenta o quantitativo de equipamentos.

Conforme ilustra a Tabela 2, os Núcleos Regionais da Educação são extensões da SME de Curitiba/PR e estão localizados nas dez Administrações Regionais de Curitiba. Conforme o Decreto n.º 844, da Prefeitura Municipal de Curitiba, a delimitação das regionais são: Regional Matriz; Regional do Boqueirão; Regional do

Cajuru; Regional da Boa Vista; Regional de Santa Felicidade; Regional do Portão; Regional do Pinheirinho; Regional do Bairro Novo; Regional da CIC; Regional do Tatuquara. Cada Núcleo Regional da Educação acompanha e orienta as unidades educacionais localizadas nos bairros que compõem a Administração Regional.

Tabela 2 – Equipamentos da RME de Curitiba/PR

| UNIDADES EDUCACIONAIS | TOTAL |
|--|--------------|
| Escolas Municipais, das quais três são de Educação Especial | 185 |
| Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) | 229 |
| Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEEs) | 9 |
| Centro de Ensino Estruturado para o Transtorno do Espectro Autista (CMAEE- CEE TEA) | 1 |
| Centros de Educação Infantil Contratados (CEIs) | 95 |
| Bibliotecas Escolares | 150 |
| Faróis do Saber e Inovação (em escola) | 32 |
| Faróis do Saber (em praça) | 9 |
| Laboratório Pedagógico de Inovação | 1 |
| Bibliotecas Temáticas | 3 |
| Biblioteca Especializada em Educação | 1 |
| Núcleos Regionais da Educação (NRE) | 10 |

Elaboração: A autora, com base em Curitiba (2020b).

A pesquisa foi realizada em oito CMEIs, quatro deles localizados no Núcleo Regional da Educação Bairro Novo e quatro no Núcleo Regional da Educação Boqueirão e em todas as unidades havia turmas de pré-escola (Pré I; Pré II e Pré único). O Quadro 9 apresenta a turma de atuação das 42 professoras participantes:

Quadro 9 – Turmas que os participantes atuam no CMEI em 2020

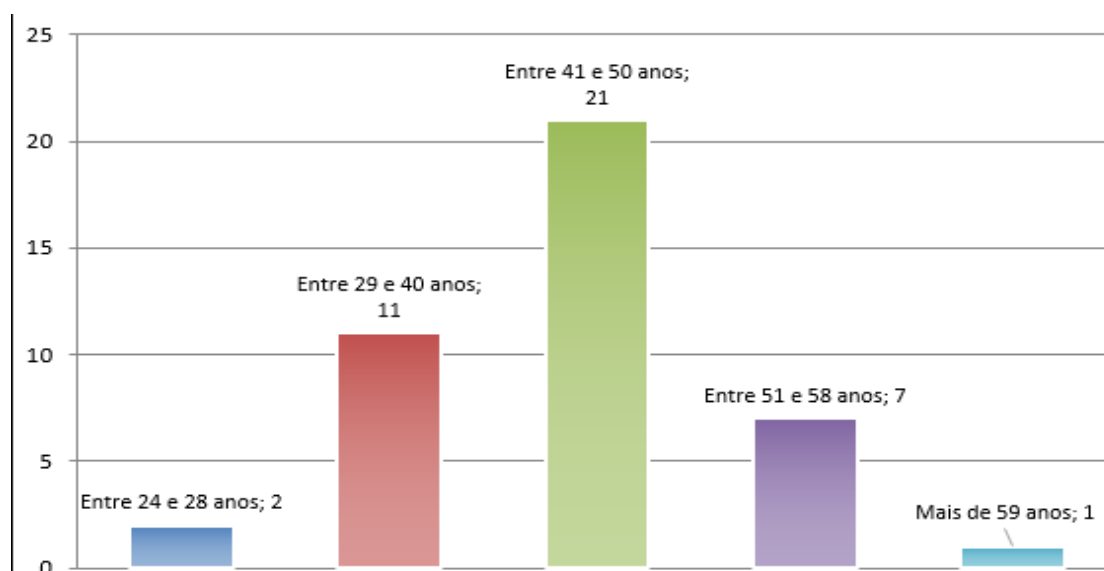
| TURMA | FAIXA ETÁRIA | N.º DE PROFESSORAS PARTICIPANTES |
|-------------------------------|--|---|
| Pré I | crianças com quatro anos completos até 31 de março do corrente ano | 21 |
| Pré II | crianças que completam cinco anos até 31 de março | 12 |
| Pré Único | faixa etária atendida no Pré I e Pré II | 07 |
| Não responderam: | | 02 |
| Total de participantes | | 42 |

Fonte: A autora, com base no questionário de perfil sociodemográfico (2020).

De acordo com os dados levantados por Abuchaim (2018), 97% dos docentes que atuam na educação infantil brasileira são do gênero feminino e tal tendência, segundo a autora, é mundial, já que na maioria dos países o percentual não passa de 3%, diferenciando-se na Noruega, país com maior porcentagem de homens que atuam na educação infantil, perfazendo 10%. Abuchaim (2018), apoiada em Carvalho⁶⁸ (1999) e Cruz⁶⁹ (1998), explica que a profissão docente na educação infantil foi marcada historicamente com a entrada da mulher no mercado de trabalho, relacionada às funções domésticas de cuidado das crianças e à crença da habilidade inata da mulher para cuidar das crianças, em especial as pequenas. Do universo de 42 participantes, 100% delas se declaram do sexo feminino, comprovando os dados apresentados por Abuchaim (2018) de predomínio do gênero feminino na docência nesta etapa de ensino. Além de marcar a identidade do grupo pesquisado, ou seja, o olhar da mulher na função de professora de crianças pequenas.

Com relação à idade das participantes da pesquisa, é possível observar, conforme o Gráfico 2, que 50% têm idade entre 41 e 50 anos.

Gráfico 2 – Idade das professoras participantes da pesquisa



Fonte: A autora, com base nos dados do questionário de perfil sociodemográfico (2019).

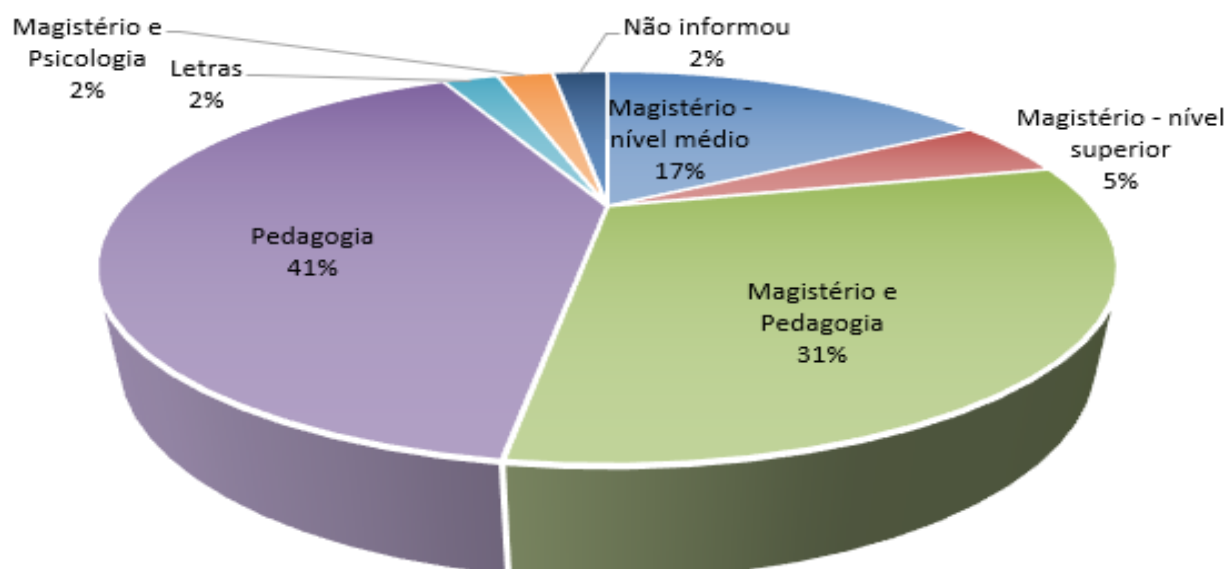
⁶⁸ CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

⁶⁹ CRUZ, E. F. "Quem leva o nenê e a bolsa?": o masculino na creche. *In*: ARILHA, M.; RIDENTI, S. G. U.; MEDRADO, B. (org.). **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS, Editora 34, 1998. p. 49-67.

No que se refere à formação acadêmica das professoras participantes, evidencia-se que sete participantes possuem formação em magistério nível médio, o que corresponde a 17%; duas participantes cursaram magistério em nível superior (Normal Superior), correspondendo a 5%; treze participantes cursaram o magistério em nível médio e o curso de Pedagogia, o que corresponde a 31% das participantes; dezessete cursaram Pedagogia, o que corresponde a 41% das participantes, uma participante cursou magistério nível médio e o curso de Psicologia, correspondendo a 2%; uma participante informou que cursou o magistério nível médio e o curso de Letras, o que corresponde a 2%; e uma participante não informou. Esses dados podem ser visualizados no Gráfico 3.

A formação acadêmica das participantes está em consonância com o disposto na Lei n.º 13.415, de 2017, art. 62, que determina que a formação para atuar na educação básica se dará em nível superior, em curso de licenciatura plena e como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade normal. O Gráfico 3 apresenta a formação das professoras participantes da pesquisa.

Gráfico 3 – Formação acadêmica das professoras participantes da pesquisa



Fonte: A autora, com base nos dados coletados por meio do questionário de perfil sociodemográfico (2019).

Conforme demonstra o Gráfico 3, 81% das profissionais que participaram da pesquisa possuem formação em nível superior, percentual que está acima da média nacional. De acordo com o que foi apontado no estudo de Abuchaim (2018), no Brasil, a média é de 60% dos professores com formação em nível superior, atuando na educação infantil.

Quanto ao tempo de experiência na carreira docente, duas professoras declararam ter entre quatro e seis anos de experiência, 35 responderam que possuem de sete a 25 anos de experiência e quatro professoras declararam possuir de 26 a 35 anos de experiência.

Quando indagamos sobre o tempo de experiência com a educação infantil, quatro professoras afirmaram ter de quatro a seis anos de experiência, trinta e cinco professoras declararam ter de sete a 25 anos de experiência na educação infantil, uma participante declarou ter de 26 a 35 anos de experiência e duas pessoas não informaram.

A Tabela 3 apresenta dados comparativos relacionados ao tempo de experiência na função docente e tempo de experiência na educação infantil.

Tabela 3 – Dados comparativos: tempo de experiência na docência - tempo de experiência na educação infantil

| TEMPO | TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA AO TODO | TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL |
|----------------------|---|--|
| 1 a 3 anos | - | - |
| 4 a 6 anos | 2 | 4 |
| 7 a 25 anos | 35 | 35 |
| 26 a 35 anos | 4 | 1 |
| 36 a 40 anos | 1 | - |
| Não respondeu | - | 2 |

Fonte: A autora, com base nos dados da pesquisa (2020).

Ao observar a Tabela 3 com os dados comparativos, percebemos pelo tempo de atuação na docência, comparado ao tempo de atuação na educação infantil, que eles são paralelos, o que revela que este público identifica-se com a etapa em que atua e já ultrapassou a fase que pode ser considerada inicial na carreira, ou seja, mais de três anos. Das 42 participantes, 35 delas, ou seja, 83% trabalham na educação

infantil entre sete a 25 anos e de acordo com as fases descritas por Huberman⁷⁰ (1992 *apud* DONATO, 2013, p. 43), já passaram da fase inicial e da fase de estabilização, pois se encontram na fase da diversificação, que se diferencia para cada docente. Segundo o autor, nessa fase, os professores buscam melhorar sua prática docente, somam esforços em busca da promoção na carreira, ou ainda vão reduzindo aos poucos suas atividades docentes para assumir outras atividades em paralelo.

6.2 PROGRAMA LINHAS DO CONHECIMENTO: UMA POLÍTICA DE GOVERNO⁷¹

Uma cidade educadora não se constituiu apenas por decisões políticas governamentais ou ações da sociedade civil de forma desconectada. De acordo com Bellot (2013), uma cidade educadora é compromisso partilhado entre eles; existe uma interdependência. Está diretamente ligada ao ritmo, história, especificidades e projeto político de cada cidade. De acordo com as características do local, como sinalizado por Bellot (2013), é de responsabilidade dos governos locais articular projetos bem estruturados no sentido de promover o desenvolvimento das potencialidades educativas que a cidade abarca, incorporando ao seu projeto de governo os princípios da Cidade Educadora (POZO, 2013).

Nessa perspectiva, apresenta-se o programa “Linhas do Conhecimento”, o qual, em consonância com os currículos da educação infantil e do ensino fundamental da RME de Curitiba/PR, tem o intuito de proporcionar experiências históricas, culturais, tecnológicas, esportivas, ambientais e científicas na intersecção com a cidade. O programa “Linhas do Conhecimento” teve início na gestão municipal que corresponde ao período de 2017 a 2020 e está inserido no programa de governo. Segundo levantamento realizado pela pesquisadora no Portal da Transparência⁷², no primeiro semestre de 2020, o plano de governo da gestão (2017/2020) organiza-se em seis grandes programas de governo: Viva Curitiba que não dorme; Viva Curitiba

⁷⁰ Huberman (1992, p. 47) “Define as fases da carreira docente – ciclo de vida profissional pelas quais os professores passam independentemente da idade, sendo: 1 a 3 anos (fase de entrada, tateamento); 4 – 6 anos (fase de estabilização, consolidação de um repertório pedagógico); 7 – 25 anos (fase de diversificação, “ativismo” e “questionamento”); 25 – 35 anos (fase de serenidade, distanciamento afetivo e conservadorismo) e, 35 – 40 anos (fase de desinvestimento).

⁷¹ “[...] política de governo refere-se a um plano, um programa ou uma ação desenvolvida para vigorar durante o período de um mandato governamental [...]” (SANTOS, 2012, p. 8).

⁷² Disponível em: <https://www.transparencia.curitiba.pr.gov.br/>. Acesso em: 04 abr. 2020.

cidadã; Viva Curitiba saudável; Viva Curitiba tecnológica; Viva Curitiba mais ágil; Viva Curitiba transparente. Os programas se apresentam de forma integrada entre as diferentes Secretarias de Governo.

Segundo informações contidas no Portal da Transparência, o Programa “Viva Curitiba Cidadã” é coordenado pela Secretaria da Educação, em parceria com outras secretarias municipais, e tem como principal objetivo promover acesso aos direitos básicos de cidadania, por meio de ações intersetoriais voltadas ao desenvolvimento pleno do indivíduo e a integração com o meio, valorizando a diversidade de expressões e considerando a sustentabilidade de recursos. Pertencem a esse programa 30 projetos, os quais envolvem a participação de diversos órgãos, entre eles: Fundação Cultural de Curitiba; Secretaria Municipal do Meio Ambiente; Fundação de Ação Social; Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba; Secretaria de Obras Públicas; Secretaria Municipal de Educação; Secretaria Municipal do Esporte, Lazer e Juventude; Secretaria Municipal do Meio Ambiente; Secretaria Municipal de Recursos Humanos; Agência Curitiba de Desenvolvimento S/A; Secretaria de Informação e Tecnologia; Secretaria Municipal da Defesa Social e Secretaria Municipal da Comunicação Social.

O “Linhas do Conhecimento” corresponde ao projeto 28 do Programa de Governo “Viva Curitiba Cidadã” pertencente à Secretaria Municipal de Educação, vinculado ao Departamento de Desenvolvimento Profissional e sob gerência específica do Linhas do Conhecimento. Suas ações são destinadas às crianças, aos estudantes e docentes da RME de Curitiba, contemplando a educação infantil, ensino fundamental I e II, educação de jovens e adultos e educação especial (CURITIBA, 2018b). As propostas e atividades são articuladas aos currículos da RME, aos pressupostos da Carta das Cidades Educadoras, aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e à Base Nacional Comum Curricular (CURITIBA, 2020c).

O plano de governo municipal (2017-2020), ao tratar do projeto Linhas do Conhecimento, apresenta oito produtos, os quais estão relacionados no Quadro 10.

Quadro 10 – Síntese dos projetos que derivam do programa “Linhas do Conhecimento”

| Produtos relacionados ao “Linhas do conhecimento” | |
|---|---|
| Produto 1 | Desenvolvimento de aulas de campo de rota e/ou locais |
| Produto 2 | Desenvolvimento de materiais pedagógicos |
| Produto 3 | Projeto “Você tem direitos eu respeito” |
| Produto 4 | Formação de professores participantes do projeto |
| Produto 5 | Projeto Educação Empreendedora |

| | |
|------------------|---|
| Produto 6 | Projetos educativos articulados ao Linhas do Conhecimento |
| Produto 7 | Desenvolvimento das propostas lúdicas na educação infantil (2018-2020) |
| Produto 8 | Desenvolvimento das propostas culturais na Educação de Jovens e Adultos (2018-2020) |

Fonte: A autora, com base nos dados do Portal da Transparência⁷³.

Os produtos: aulas de campo de rota e/ou locais, desenvolvimento de materiais pedagógicos, formação de professores participantes do projeto, Educação Empreendedora, propostas lúdicas na educação infantil e propostas culturais na Educação de Jovens e Adultos são apresentados no documento “Linhas do Conhecimento”, como material de cunho pedagógico que foi elaborado no ano 2018 e está disponível no *site* oficial da Secretaria Municipal da Educação. Nele, é possível observar o desdobramento, a efetivação e a ampliação dos produtos elencados no Quadro 10. De modo interpretativo, os produtos nos remetem a ações correlacionadas à Agenda 2030 e aos ODS. Como apontado no início do texto, o programa teve início anteriormente à adesão do município à AICE.

Além do caderno pedagógico “Linhas do Conhecimento” (2018b), o programa conta com uma página virtual, disponível no *site* da SME de Curitiba/PR, no qual são apresentadas a trajetória do programa e as propostas desenvolvidas nos últimos anos. Essas fontes são um recurso para a pesquisa de professores e comunidade em geral, já que na página virtual podem ser acessados documentos e *links*, dentre eles a Carta das Cidades Educadoras, os ODS, os materiais pedagógicos apresentados em textos e vídeos, calendários de atividades, ofícios com normativas para participação, materiais orientadores sobre as aulas de campo e um portfólio virtual das atividades desenvolvidas em todos os âmbitos do programa.

Articulados ao programa “Linhas do Conhecimento”, no *site* é possível tomar conhecimento dos seguintes projetos em andamento no ano de 2020⁷⁴:

- Jovens Empreendedores: Primeiros Passos;
- Fala Curitiba! Consulta pública nas escolas;
- Abelinhas do Conhecimento;
- Agricultura urbana;
- Embaixadores do Futuro;

⁷³ Portal da Transparência. Disponível em: <http://multimidia.transparencia.curitiba.pr.gov.br/PlanoGoverno/PlanoAcao/relatorio-plano-de-acao-site-viva-curitiba-cidada-2205.pdf> (2020). Acesso em: 4 abr. 2020.

⁷⁴ Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/linhas-do-conhecimento/8267>. Acesso em: 06 jun. 2020.

- Ambientação aquática.

Os projetos estão relacionados às ações que visam desenvolver e estimular comportamentos empreendedores; participação infantil em decisões pertinentes à escola e à cidade; conscientização sobre a preservação do meio ambiente; desenvolvimento sustentável; ampliação cultural; esporte e lazer. Ao observar o caderno pedagógico elaborado em 2018 e as práticas publicizadas em 2020, percebemos que houve ampliação de propostas, entre elas o Fala Curitibinha! Consulta pública nas escolas, proposta apresentada no III Seminário do Programa Linhas do Conhecimento: Escutar a Cidade para Transformar. No evento, a equipe de articuladores do Linhas do Conhecimento, professores e estudantes relataram a experiência realizada em 10 escolas municipais (uma de cada regional), envolvendo os estudantes dos anos finais do ensino fundamental I. Nessa proposição, os envolvidos (estudantes, professores, pedagogos e direção), com o apoio das articuladoras do programa, elencaram problemas a serem resolvidos nas instituições e levantaram metas e estratégias para resolvê-los⁷⁵.

De acordo com as informações obtidas no caderno “Linhas do Conhecimento” e no *site*, os projetos relativos ao programa são ofertados para os professores mediante inscrições e, para participação neles, os professores pertencentes à Rede Municipal de Curitiba/PR precisam se comprometer com: planejamento, acompanhamento e registro das propostas realizadas com as crianças e estudantes, divulgação do processo e resultados e participação na formação continuada ofertada.

A produção de materiais escritos e audiovisuais é realizada pela equipe do programa que atua no Departamento de Desenvolvimento Profissional, sob a gerência do “Linhas do Conhecimento”. Durante o levantamento de materiais produzidos no segundo trimestre de 2020, na página virtual do Programa Linhas do Conhecimento, encontravam-se disponíveis os seguintes materiais:

- **Revistas e livretos:** Curitiba: Cidade Educadora; Conhecendo Santa Felicidade.
- **Guias e recursos pedagógicos:** Carnaval em Curitiba; Escola Pública de Trânsito; Museu de Arte Indígena; Planetário do Colégio Estadual do Paraná; Zoológico de Curitiba; Circo da Cidade; Torre Panorâmica; Farol do Saber e

⁷⁵ Equipe da SME de Curitiba, professores e estudantes da RME. III Seminário do Programa Linhas do Conhecimento: Escutar a Cidade para Transformar, realizado em 29 nov. 2019. (informação verbal).

Inovação; Centro Cívico; Museu Ferroviário; Parque Lago Azul; Mercado Municipal de Curitiba; Circo; Lares dos Idosos; Memórias de Curitiba; Biblioteca Pública do Paraná; Cinemateca; Praça Zumbi dos Palmares; Música Clássica; Museu da Vida; Bosque Reinhard Maack; Jardins de Mel; Bosques e Parques; Linhas do Sagrado; Museu Paranaense; Assembleia Legislativa do Paraná; Museu de História Natural: Capão da Imbuia; Paço Municipal; Poemas: brincadeiras das crianças curitibanas; Concursos de fotolegenda: Eu amo minha escola.

- **Material pedagógico:** alimentando com música: 1) Apreciação em música; 2) A orquestra de Câmara; 3) Filipeta alimentando com música.
- **Linhas do Conhecimento no mundo virtual:** Linhas do Conhecimento nas cidades; Linhas do Conhecimento nos museus; Linhas do Conhecimento nos espaços sagrados; Linhas do Conhecimento: dicas para o dia a dia.

O material produzido tem como objetivo sugerir atividades que podem ser adequadas às diferentes modalidades de ensino (CURITIBA, 2018b) e pode ser acessado pelos *links* que dão acesso aos livretos, revistas e vídeos, já que todos encontram-se no *site* oficial da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e são disponibilizados para livre acesso⁷⁶.

Além dos materiais escritos, a equipe do programa Linhas do Conhecimento produz vídeos e divulga no canal do *YouTube*. Os vídeos são de curta duração e apresentam características gerais de parques, museus, praças e ações do programa. O objetivo da produção de materiais pedagógicos é subsidiar os docentes, crianças e estudantes para as aulas de campo e propostas lúdicas e/ou culturais (CURITIBA, 2018b), porém, para além das questões pedagógicas, é um recurso que pode ser utilizado para conhecer mais sobre a cidade e sobre os recursos que ela oferece.

De acordo com o apresentado no caderno pedagógico Linhas do Conhecimento (CURITIBA, 2018b), o programa apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Promover o fortalecimento da consciência urbana, da sustentabilidade, da identidade cidadã por meio da pertença dos sujeitos aos espaços da cidade, envolvendo professores e estudantes em práticas de exploração e conhecimento de Curitiba, considerando três pilares fundamentais: conhecer, amar e cuidar da cidade.

Objetivos específicos:

Aulas de campo locais/rotas e propostas lúdicas:

⁷⁶ Com exceção no período eleitoral, de acordo com a Lei Federal n.º 9.504/1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19504.htm. Acesso em: 12 nov. 2020.

- Promover reflexões em torno dos preceitos que estruturam o programa: conhecer, amar e cuidar de Curitiba.
- Desenvolver ações que contribuam com a ampliação cultural, territorial e social de estudantes e docentes, bem como com a prática pedagógica desenvolvida nas unidades educacionais municipais.
- Refletir acerca da sustentabilidade e das características do ambiente local e global.
- Promover a consciência urbana, visando à formação de sujeitos críticos e transformadores de seus contextos sociais.
- Promover a pertença dos envolvidos aos espaços urbanos, ampliando interlocuções sociais e experiências culturais.
- Contribuir com o desenvolvimento de práticas pedagógicas pela cidade, significativas ao processo de ensino-aprendizagem.
- Contribuir com o desenvolvimento de cidadãos críticos e atuantes frente ao entendimento do crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável.

Ampliação cultural:

- Ampliar o repertório cultural de crianças, estudantes e docentes por meio do acesso a diversas linguagens artísticas, como artes visuais, teatro, música e dança.
- Enriquecer a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem por meio da formação e ampliação cultural de estudantes e docentes.

Educação empreendedora:

- Desenvolver comportamentos empreendedores estimulando o protagonismo juvenil e a iniciativa futura na busca de possibilidades de inserção no mercado de trabalho, por meio de uma postura empreendedora ou da criação de negócios próprios. (ODS – Objetivo 4: Educação de Qualidade).
- Desenvolver, nos estudantes, competências de acordo com a metodologia Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEEP):
- Cultura da cooperação – trabalhos em equipe e busca de soluções conjuntas.
- Cultura da inovação – criar, renovar, aperfeiçoar.
- Eossustentabilidade – desenvolver convivência e consciência ecológica.
- Ética e cidadania – propiciar convivência e estímulo ao olhar crítico e consciente da realidade, para que os estudantes se fortaleçam eticamente e como cidadãos.

Ampliação cultural a partir do projeto embaixadores do futuro:

- Desenvolver ações que possibilitem o conhecimento das diferentes culturas.
- Valorizar e respeitar as peculiaridades de cada cultura.
- Desenvolver, no estudante, competências cidadãs e postura ativa e investigativa.
- Contribuir para a formação de pessoas independentes, com pensamento crítico.

Linhas na praça:

- Descobrir as potencialidades das praças e/ou dos bosques localizados no entorno das unidades educativas, para o desenvolvimento de aulas de campo.
- Desenvolver o sentimento de pertença e responsabilização da comunidade escolar em relação ao cuidado com o espaço.
- Promover atividades pedagógicas, lúdicas, desportivas e culturais nesses espaços.

Formação pedagógica dos docentes:

- Fomentar a apropriação técnica e pedagógica referente à ampliação cultural e territorial das crianças e estudantes.

- Refletir, a partir das diretrizes e do currículo da RME, sobre as possibilidades de aula de campo e propostas lúdicas.
- Compreender o processo de protagonismo do estudante e do professor no desenvolvimento das aulas de campo e das propostas lúdicas e culturais.
- Refletir sobre conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e dos estilos de vida sustentáveis, dos direitos humanos, da igualdade de gênero, da promoção de uma cultura de paz e não violência, da cidadania global, da valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (ODS – Objetivo 4: Educação de Qualidade) (CURITIBA, 2018b, p. 21-23).

A partir do que foi elencado, podemos perceber que o “Linhas do Conhecimento” mostra a “[...] cidade como uma grande rede de trilhas educadoras, nos seus espaços pedagógicos formais [...]” e informais (MOLL, 2013, p. 223). O “Linhas do Conhecimento” conta com inúmeros parceiros em ações específicas, parcerias que se dão no âmbito interno da SME, entre os departamentos, e no âmbito externo, com órgãos públicos e privados, destacando-se, nesse contexto, que as secretarias envolvidas no Programa de Governo Viva Curitiba Cidadã, de forma direta ou indireta, contribuem com o programa, e que órgãos públicos estaduais e federais também estão no *rol* de parceiros, bem como instituições privadas (universidades públicas e privadas, teatros, museus, Sebrae, Sesc Paraná, Sesi, entre outros), revelando iniciativas intersetoriais (CURITIBA, 2018b).

A avaliação das ações desenvolvidas, de acordo com o caderno “Linhas do Conhecimento” (2018b), acontecem por meio de relatórios elaborados pelos professores participantes e por formulários do programa. De acordo com o documento, os formulários, relatórios, portfólios e contato com os participantes oferecem subsídios para que as equipes da SME e dos NRE acompanhem e reflitam sobre o programa, servindo de diagnóstico para reestruturações, quando necessário (CURITIBA, 2018, p. 51). Salientamos que o caderno não deixa explícito como se dá a participação das crianças da educação infantil nesse processo, nem como seus interesses e suas percepções são considerados para novas proposições.

6.2.1 Programa Linhas do Conhecimento e sua Relação com a Cidade Educadora

Considerando as inúmeras possibilidades e oportunidades que uma cidade oferece, em evidência nessa dissertação a cidade de Curitiba, recorreremos à Moll

(2013, p. 216), a qual, em suas palavras, legitima a ideia de uma educação que extrapole os muros da escola. A autora adverte que “[...] A instituição escolar, enquanto espaço privilegiado para educação das novas gerações, vai perdendo seu monopólio. Cada vez mais damos conta de que os sujeitos se educam e são educados em diversos e distintos espaços sociais”. Ela destaca a importância do mapeamento da cidade para a troca, o diálogo, a convivência e a conexão entre os saberes (MOLL, 2020). Ao considerar que a educação acontece em diferentes contextos e ao longo da vida, destacamos mais uma vez Freire (2001), que afirma que o ser humano jamais para de aprender, aprende por ações educativas e pelas deseducativas, ações que replicamos ou refutamos e assim construímos uma sociedade onde “[...] a Cidade somos nós também” (FREIRE, 2001, p. 13).

Se os sujeitos se educam e são educados em inúmeros espaços sociais e se jamais param de aprender, há que se considerar que o mundo é o primeiro livro de leitura (FREIRE, 1991; 2001) e, assim, Moll (2013) destaca as trilhas que a cidade oferece e a necessidade de ampliar o olhar sobre elas, de forma a colocar as estruturas político-administrativas da cidade a serviço de um projeto educativo, que articule a escola e os espaços para além de seus muros, como territórios educativos.

Diante da pesquisa realizada, percebemos que o programa “Linhas do Conhecimento” desenvolve consideráveis ações, que visam a ampliação cultural, o brincar na cidade e o conhecer seus territórios, e aponta como ponto fundamental o entrelaçamento das propostas com o planejamento dos professores, ou seja, o planejamento não deve surgir a partir da oferta da aula de campo ou proposta lúdica, mas que as aulas de campo ou propostas lúdicas venham a enriquecer os planejamentos. Nesse ponto, levantamos a preocupação com a escolarização da cidade, visto que aprender na cidade e com a cidade é algo dialógico e precisa estar permeado de sentidos, imbricado com a vida cotidiana. Viver a cidade também é ter momentos de lazer e de fruição, convivência e até de deleite, diríamos, sobretudo, porque se trata de crianças pequenas, para as quais o brincar é uma das principais linguagens.

Dando continuidade, o documento analisado, “Linhas do Conhecimento” (2018b), discorre sobre as atividades permanentes de ampliação cultural e territorial que acontecem por meio de aulas de campo locais ou rotas, destinadas às crianças da educação infantil e a estudantes do ensino fundamental. De acordo com esse documento, as aulas de campo locais podem ser realizadas no entorno das unidades

educacionais, no bairro, a pé, situações nas quais as crianças e os estudantes podem realizar inúmeras interações. Tais propostas visam valorizar as comunidades, os bairros, a cultura local, bem como os diversos espaços sociais – praças, comércio local, Ruas da Cidadania, parques, espaços esportivos e culturais, entre outros (CURITIBA, 2018b).

No programa, as aulas de campo de rota necessitam de transporte escolar e são mediadas por profissionais da equipe do “Linhas do Conhecimento” e por profissionais de órgãos municipais parceiros, pois acontecem em museus, teatros, parques, empresas, entre outros. Para que aconteçam, estão atreladas ao planejamento apresentado pelos professores envolvidos e disponibilidade/agendamento, de acordo com o calendário organizado pela equipe do Linhas do Conhecimento, disponível na página do programa. Envolve um processo burocrático e logístico, o qual fica a cargo da equipe central do programa (CURITIBA, 2018b).

Para a educação infantil, são destinadas as propostas lúdicas, que visam contribuir para a ampliação cultural das crianças, em consonância com o currículo e articuladas às propostas pedagógicas de cada CMEI e professor, com a intenção de promover a pertença dos participantes aos espaços da cidade (CURITIBA, 2018b).

O caderno “Linhas do Conhecimento” descreve a proposta com as seguintes palavras:

[...] as propostas lúdicas de brincar na cidade e no entorno acontecem a partir de jogos, brincadeiras e falas protagonizadas pelas crianças durante as atividades cotidianas, tendo como mediador o profissional da educação. Essas propostas permitem que as crianças brinquem no entorno das unidades e apreciem propostas culturais ofertadas por meio do programa, em diferentes espaços da cidade (CURITIBA, 2018b, p. 13).

Ainda de acordo com os documentos orientadores do programa, ressalta-se a importância de os planejamentos envolvendo as propostas lúdicas estarem ancorados nos eixos norteadores apresentados nas DCNEI (2009) e na BNCC (2017), interações e brincadeira, atrelados ao Currículo da Educação Infantil de Curitiba (2020).

Ressaltamos que as propostas que necessitam do uso do transporte escolar são destinadas às crianças das turmas do Pré Único e Pré II, dos CMEIs e das escolas que ofertam educação infantil. No entanto, as crianças a partir dos dois anos de

idade⁷⁷ podem ser inseridas em programações no entorno das unidades, desde que respeitadas todas as orientações de segurança e autorizados pelos responsáveis.

Portanto, proporcionar à criança pequena o direito de viver a cidade (LEFEBVRE, 1991), aprender na cidade, com a cidade e sobre a cidade (TRILLA BERNET, 1997), de ter seus direitos garantidos de participar, conviver, brincar, explorar, expressar e conhecer-se (BNCC, 2017) nela implica a ampliação do olhar sobre a cidade. Além da ampliação do olhar, é fundamental colocar as estruturas político-administrativas da cidade a serviço de um projeto educativo que localize escola, rua e outros territórios educativos (SINGER, 2015), lembrando que, a partir das concepções apresentadas nesse estudo, o espaço só se constitui em território quando ele é verdadeiramente habitado, vivido e articulado com a vida cotidiana e social da comunidade como um direito de todos os indivíduos que ali habitam, independentemente da idade, do nível de escolaridade, ou de estar vinculado a uma instituição de ensino no contexto formal (MOLL, 2009).

Diante dos pontos apresentados e partindo do entendimento de que a Teoria das Representações Sociais nos possibilita “[...] interpretar e conceber os aspectos da realidade para agir em relação a eles” (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 380), a seguir apresentamos os resultados e a interpretação das representações das participantes da pesquisa na condição de sujeito (individual e coletivo⁷⁸) sobre o objeto representado, qual seja, cidade educadora, compreendida como aquela que oferece inúmeras possibilidades de aprendizagem e que tem como um de seus legítimos objetivos o de formar para e pela cidadania (GADOTTI, 2006, p. 134) e, então, elaborar um produto com base nessas interpretações com o objetivo de contribuir com o *locus* pesquisado e com a sociedade.

6.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO TERMO INDUTOR “CIDADE EDUCADORA”

⁷⁷ De acordo com o documento *Critérios para inscrição e participação nas experiências lúdicas de brincar no entorno e brincar na cidade*. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/3/pdf/00267313.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

⁷⁸ Portanto, “[...] partilham o mesmo tipo de atividade, constituindo, de modo dialógico, o sistema normativo e nocional que rege sua vida profissional e cotidiana” (JODELET, 2001, p. 31).

A análise prototípica dos dados gerados e apresentados nessa pesquisa partem da premissa de que “[...] as representações sociais por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20-21).

A partir do objetivo de interpretar o conteúdo e a estrutura das representações sociais das professoras de educação infantil atuantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a partir da expressão indutora “cidade educadora”, é pertinente retomar que na **abordagem estrutural** as representações sociais são compostas, segundo Abric (2001), pelo **núcleo central** e pelo **sistema periférico**. De acordo com Abric (2001), o núcleo central é o elemento fundamental da RS, pois determina “[...] o significado e a organização da representação” (ABRIC, 2001, p. 20, tradução nossa). Ele se apresenta como um elemento mais estável e resistente a mudanças e possui uma dimensão qualitativa (ABRIC, 2001). O sistema periférico, segundo Abric (2001), tem seu valor e sua função determinados pelo núcleo central, já que os elementos estão relacionados ao contexto dos sujeitos e são mais flexíveis e passíveis de contradições.

Para o tratamento e o processamento dos dados gerados na pesquisa empírica, Wachelke e Wolter (2011) apontam que a análise prototípica ou quadro de quatro casas é uma das estratégias mais utilizadas para o estudo das RS, em especial nas pesquisas do tipo aplicada, “[...] cujo objetivo não é a contribuição direta para as teorias do pensamento social, mas fundamentalmente a compreensão e diagnósticos ligados a temas sociais, de modo a instrumentalizar intervenções profissionais”.

Com o intuito de interpretar o conteúdo das RS das participantes na pesquisa, foi gerado o quadro de quatro casas, a partir do *software* EVOC. Segundo Oliveira *et al.* (2005, p. 580), a utilização do *software* permite a organização dos dados e contribui na “[...] identificação de discrepâncias derivadas da polissemia do material coletado e na realização dos cálculos das médias – simples e ponderadas – para construção do quadro de quatro casas”. Gerados os dados, “[...] a análise prototípica possibilita identificar o possível núcleo central e sistema periférico das representações sociais à medida que levam em conta a frequência (f) e a ordem de evocação e de importância atribuída às palavras” (DONATO, 2017, p. 54).

A seguir, na Tabela 4, apresentamos o quadro de quatro casas com o conteúdo e a estrutura das RS sobre “Cidade Educadora” das professoras que atuam na

educação infantil, em turmas de Pré I, Pré II e Pré único dos CMEIs de Curitiba/PR, participantes na pesquisa. Ressalta-se mais uma vez que o ponto de corte definido foi 2,9 e a frequência média 4, sendo assim possível identificar a Ordem Média de Importância (OMI) para o grupo de professoras participantes na pesquisa.

Tabela 4 – Quadro de quatro casas: os elementos estruturais das RS das professoras que atuam na educação infantil dos CMEIs de Curitiba/PR, N= 42, organizado pela OMI sobre “cidade educadora”

| ELEMENTOS DO PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL | | | ELEMENTOS DA PRIMEIRA PERIFERIA | | |
|--------------------------------------|------------|-----------|---------------------------------|------------|----------------|
| Elementos | $f \geq 4$ | OMI < 2,9 | Elementos | $f \geq 4$ | OMI $\geq 2,9$ |
| Conhecimento | 16 | 1,875 | Aprendizagem | 7 | 3,429 |
| Criança | 5 | 1,600 | Escola | 4 | 3,000 |
| Cuidado | 6 | 2,833 | História | 4 | 3,000 |
| Cultura | 4 | 2,500 | Parques | 5 | 4,200 |
| Educação | 7 | 2,571 | Pesquisa | 4 | 3,750 |
| Professor | 5 | 2,400 | | | |
| ELEMENTOS DA ZONA DE CONTRASTE | | | ELEMENTOS DA SEGUNDA PERIFERIA | | |
| Elementos | $f \geq 4$ | OMI < 2,9 | Elementos | $f < 4$ | OMI $\geq 2,9$ |
| Capacitação | 2 | 2,000 | Deveres | 2 | 4,500 |
| Cidadania | 3 | 2,667 | Direito | 2 | 3,000 |
| Compromisso | 3 | 2,333 | Espaços | 2 | 4,000 |
| Comunidade | 2 | 2,500 | Gestão | 2 | 3,500 |
| Conscientização | 2 | 1,000 | Moderna | 2 | 5,000 |
| Curitiba | 2 | 2,000 | Museus | 2 | 4,000 |
| Inclusão | 3 | 2,667 | Passeios | 2 | 4,000 |
| Meio ambiente | 2 | 1,500 | População | 3 | 4,667 |
| Oportunidade | 2 | 2,500 | Profissionais | 2 | 3,000 |
| Participativa | 2 | 2,000 | Projeto | 2 | 4,000 |
| Pessoas | 3 | 2,000 | Qualidade | 2 | 4,500 |
| Profissionais | 2 | 3,000 | | | |
| Propostas | 2 | 2,500 | | | |
| Respeito | 3 | 2,000 | | | |
| Sabedoria | 3 | 2,667 | | | |
| Valorização | 2 | 2,500 | | | |

Fonte: A autora, adaptado do modelo de Donato (2017).

Em síntese, o quadro de quatro casas nos apresenta, de acordo com Sousa *et al.* (2014), os dois sistemas operantes da representação: o provável núcleo central e o sistema periférico. As autoras salientam que “A periferia é o *locus* da transformação da representação, acusando a influência das circunstâncias dos

momentos históricos e das negociações individuais entre quem representa e o que é representado” (SOUSA *et al.*, 2014, p. 43). O provável núcleo central, “[...] cuja determinação é essencialmente social [...] diretamente associado aos valores e normas, definindo os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações” (ABRIC, 2000, p. 33). Afirma Abric (2000) que estudar as RS de determinado grupo contribui para que compreendamos os processos que influenciam na adaptação sociocognitiva e características do meio social e ideológico dos indivíduos.

6.4 ANÁLISE DO PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE “CIDADE EDUCADORA”

De acordo com a Tabela 4, apresentada acima, é possível observar no primeiro quadrante superior esquerdo as seis palavras que retratam o provável núcleo central (NC) das representações sociais das professoras que atuam na educação infantil, sobre “cidade educadora”. Segundo Abric (2000, p. 33), a localização dos elementos determina “[...] os princípios fundamentais em torno dos quais constituem as representações”.

A partir da análise dos resultados da Ordem Média de Importância (OMI), o **provável núcleo central das RS** das participantes da pesquisa, situados no primeiro quadrante superior esquerdo do quadro de quatro casas (Tabela 4) é composto pelos elementos: **“Conhecimento”** (f=16; OMI=1,875), **“Criança”** (f=5; OMI=1,600), **“Cuidado”** (f=6; OMI=2,833), **“Cultura”** (f=4; OMI=2,500), **“Educação”** (f=7; OMI=2,571), **“Professor”** (f=5; OMI=2,400). Esses elementos que constituem o provável núcleo central das representações sociais das professoras de educação infantil participantes na pesquisa deram origem à sigla **C⁴EP** e constituem-se como eixos norteadores para o produto dessa dissertação, apresentado no capítulo 7.

Segundo Abric (2000, p. 31), o NC é determinado pela natureza do objeto, pelo tipo de relação que os sujeitos envolvidos mantêm com este objeto e “[...] pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento do grupo”. Vale destacar que dentro da representação, os elementos do NC serão os elementos que mais resistirão a mudanças (ABRIC, 2000, p. 31).

Em uma primeira análise, ao observar os elementos que compõem o NC das RS das professoras de educação infantil sobre cidade educadora, a explicação de Abric (2000) citada no parágrafo anterior se sobressai no conjunto de palavras que formam o NC e sua ligação com o contexto formal da educação infantil, portanto, não ao acaso, se sobressaem a sequência de palavras e a possível relação que os sujeitos mantêm com o objeto, com as normas e com os valores que constituem o ambiente educativo formal da educação infantil: **conhecimento, educação, cuidado, criança, cultura e professor**. Contudo, ao analisar as justificativas das professoras para cada palavra evocada e hierarquizada como a mais importante, estas sinalizam para possíveis relações entre a escolarização e a educação que ocorre em diferentes contextos, no sentido de ultrapassar os muros das instituições formais de ensino.

O NC das RS das professoras que participaram da pesquisa dialoga com os direitos instituídos pela CF de 1988, a qual determina como direito fundamental o desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões; com a LDBEN (1996), a qual apresenta, em seu art. 1º, a premissa de que “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996); ou seja, a educação é um processo amplo, que engloba diferentes contextos. O NC também dialoga com as DCNEI (2009), as quais orientam sobre a garantia de acesso à criança “[...] a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]” (BRASIL, 2009b); e com a BNCC (2017), que reafirma o que é posto nas DCNEI (2009): “[...] a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BRASIL, 2017c, p. 36, grifo do autor); e, por conseguinte, com os fundamentos de uma cidade educadora, a qual tem como pressuposto a transformação das cidades por meio da **educação** em seu sentido mais amplo da palavra, que vislumbra a educação integral e permanente, a qual tem a escola como um dos agentes potencializadores das transformações.

Seguindo para uma análise mais detalhada de cada elemento do provável núcleo central (Tabela 4), ressalta-se a palavra “**conhecimento**”, a qual desponta com alta frequência e a mais prontamente evocada por 16 professoras, podendo ser considerada o centro da representação para o grupo pesquisado.

As justificativas das professoras pela escolha da palavra “**conhecimento**” apontam elementos significativos e contribuem para compreender a pertença dele ao provável núcleo central:

Porque é através do **conhecimento** que se dá todo o processo de aprendizagem e interação e possibilita novos olhares. (Professora 1).

Conhecimento é o que buscamos constantemente em todas as ações, profissões, em nosso cotidiano. (Professora 24).

Conhecimento: onde vivemos: cultural; cuidar de onde vivemos; aprender sobre os antepassados; dividir com a comunidade o que aprendemos. (Professora 31).

Conhecimento do espaço ou do lugar que propomos conhecer. (Professora 34). (grifos nossos).

A palavra “**conhecimento**” pode significar a articulação com o currículo da educação infantil, como apontado no capítulo 2 dessa dissertação e agora retomado, pois o termo “[...] é concebido como um conjunto de **práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos** que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009a, grifos nossos). Portanto, o conhecimento não é nato, mas construído por meio das relações que se estabelecem com o outro e com o meio e, de acordo com Freire (1991, p. 120), “conhecimento se cria, se inventa, reinventa, se apreende. Conhecimento se faz”.

Nas palavras das Professoras 1, 25, 31 e 34, percebe-se a articulação entre o conhecimento sistematizado no contexto formal de ensino, com o conhecimento construído em territórios que ultrapassam os muros das instituições. Tal afirmação pode ser observada nas frases que as participantes escreveram envolvendo a palavra mais importante e o termo “cidade educadora”:

O conhecimento adquirido através da “Cidade Educadora” possibilita novos olhares. (Professora 1).

O conhecimento é o início de tudo para podermos nos conhecer e conhecer o passado, o presente e o futuro da cidade. (Professora 25).

Conhecer para cuidar. (Professora 31).

O Linhas do Conhecimento tem oportunizado o conhecimento da cidade em que vivemos. Curitiba é uma cidade com muitos pontos turísticos. (Professora 34).

A partir das justificativas apresentadas, as relações estabelecidas podem revelar sentidos e significados atrelados ao objetivo geral do programa “Linhas do Conhecimento” de:

[...] promover o fortalecimento da consciência urbana, da sustentabilidade, da identidade cidadã por meio da pertença dos sujeitos aos espaços da cidade, envolvendo professores e estudantes em práticas de exploração e conhecimento de Curitiba, considerando três pilares fundamentais: **conhecer**, **amar** e **cuidar** da **cidade** (CURITIBA, 2018b, p. 21, grifos nossos).

Nessa perspectiva, o elemento “**conhecimento**” ganha a dimensão do ato de conhecer por meio da experiência e o possível reconhecimento das professoras sobre o seu potencial educativo da cidade ao referirem-se aos pontos turísticos. Enfatizamos que os pontos turísticos não são os únicos espaços em potencial, mas se constituem como importantes espaços, revelam a história e a concepção que a cidade tem em relação ao meio ambiente, sustentabilidade, história, lazer, além de outros aspectos. Sobre esse aspecto, Brarda e Ríos (2004, p. 30) dizem que “O conhecimento informal que produz o espaço urbano é também conhecimento sobre o próprio meio”. Sendo assim, para além do espaço escolar, vislumbra-se nas falas das participantes, mesmo que de forma incipiente ainda, o reconhecimento de que inúmeros espaços corroboram para a construção e transformação do conhecimento.

Seguida da palavra “conhecimento”, a palavra “**Educação**” foi elencada como a segunda mais importante por sete participantes da pesquisa. A sequência de elementos reverbera concepções e relações que podem ser elucidadas nas palavras de Freire (1991, p. 115) como “[...] se realmente a educação é também – mesmo que não exclusivamente – uma certa teoria do conhecimento posta em prática, isto significa ser impossível pensar em educação sem pensar em conhecimento”.

Sobre o elemento “educação”, a Professora 2 deu a seguinte justificativa:

Acredito que a educação é a base para tudo, desde o conhecimento adquirido na escola até a vida que se segue depois dos anos acadêmicos. (Professora 2).

A relação estabelecida pela professora entre educação e conhecimento, de que ela se dá na e para além da escola, vem ao encontro dos pressupostos de uma cidade educadora, uma vez que se encontra a seguinte afirmativa na Carta das Cidades Educadoras:

[...] o direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos os mais diversos os seus habitantes ao longo da vida (AICE, 2004).

Sobre o direito a uma cidade educadora e seu compromisso com a educação ao longo da vida, percebe-se nas frases das professoras a possível relação com o art. 1.º da LDBEN (1996) e com os pressupostos da Carta das Cidades Educadoras:

A educação é a base de uma cidade educadora. (Professora 2).

Uma cidade educadora trabalha a educação como sentido amplo e não só na escola. (Professora 12).

As justificativas das professoras impregnadas de sentidos vêm ao encontro das palavras de Brarda e Ríos (2004, p. 30), as quais aludem que “[...] as pessoas aprendem e se educam no decorrer de toda a sua vida. E a cidade precisa deixar de ser um simples cenário da ação educativa para se converter em agente educador”. Assim, apontamos a relação destacada por Freire (2001) de que a cidade nos educa e nós educamos a cidade sendo tal pressuposto inegavelmente complexo, porém de suma importância e por isso Alves e Brandenburg (2018, p. 111) alertam sobre a necessidade de ser amplamente debatida e estudada, de forma que “[...] é inevitável que se torne objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento [...]”, visto que “[...] aliar reflexões sobre cidade e educação exige um raciocínio e um diálogo interdisciplinar [...]”. Complementamos esta reflexão com as palavras de Villar (2007, p. 14), quando afirma que “[...] a educação não é só uma preocupação do sistema educativo, mas sim um instrumento social e cultural imprescindível para a coesão comunitária e pessoal [...]”.

Dando sequência à análise, o elemento “**cuidado**” foi evocado por seis professoras, demonstrando valor simbólico e podendo representar uma dimensão profunda de cuidado com as pessoas de todas as idades, culturas e também com o meio. Assim, unem-se dois elementos centrais de uma cidade educadora, as pessoas e a cidade, já que a cidade existe para as pessoas e são elas que atribuem significados à cidade. Portanto, o elemento “cuidado” remete ao “[...] sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos [...]”, com respeito e atenção às necessidades singulares (BRASIL, 2010a).

Na educação infantil, o binômio cuidar e educar é muito significativo e tem destaque nas diretrizes para a educação básica e diretrizes para a educação infantil (BRASIL, 2009; 2010). Nelas, a indissociabilidade do cuidar e do educar apresentam um profundo sentido, como podem ser vistas no Parecer n.º 7/2010, que antecede as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) e apresenta o seguinte texto:

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (BRASIL, 2010a).

Nessa citação, salta aos olhos a relação do humano com o meio e com os princípios de uma cidade educadora, no sentido de cidade humanizada e acolhedora. Nessa dimensão, vislumbra-se o cuidado consigo, com o outro, com os espaços socialmente construídos e com a natureza, porém não basta um cuidar no sentido de vigiar e de guardar, mas de agir, de participar e de se relacionar.

Não por acaso, percebemos imbricados na concepção de cuidado apresentada os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da educação infantil apresentados pela BNCC (2017) de “Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se”, bem como as condições para que as crianças efetivem suas aprendizagens mediante “[...] situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017c, p. 37).

A relação estabelecida na análise envolvendo o cuidado e as crianças aponta para outros elementos que constituem o provável núcleo central das RS das professoras de educação infantil, pois os elementos “**criança**” e “**professor**”, ambos com cinco evocações, e “**cultura**”, evocada por quatro participantes, expressam significativo valor simbólico.

O elemento “**criança**” é justificado pela participante com a seguinte frase:

Escolhi crianças porque nosso futuro depende delas, que hoje estão no processo de aprendizagem. (Professora 11).

As Participantes 11 e 35 relacionaram a escolha da palavra criança com a cidade educadora por meio das seguintes frases:

Dentro de uma cidade educadora a criança é a protagonista no aprendizado e desenvolvimento. (Professora 11).

Cidade educadora, valorizando e respeitando nossas crianças, proporcionando experiências através de práticas inovadoras e olhares sensíveis. (Professora 35).

Tais afirmativas vêm ao encontro da concepção de criança das DCNEI (2009) e da BNCC (2017), que reconhece a criança como:

[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil [...] (BRASIL, 2017c, p. 38).

Ou seja, reconhecem as crianças como sujeitos de direitos e com os jovens são [ou deveriam ser] a prioridade da cidade educadora (AICE, 2004). Para Tonucci (1997), dar à criança o papel de protagonista, como afirmado pela Professora 11, é dar-lhe a palavra e permitir que ela expresse suas opiniões. Segundo o autor, as crianças têm muito a dizer e a contribuir, já que possuem modos distintos de pensar quando comparadas ao adulto. Isso incute um desafio, não só para Curitiba, como para todas as cidades que assumem o compromisso de ser uma cidade educadora. Em uma perspectiva inclusiva, é indispensável pensar e criar mecanismos para que desde a educação infantil as crianças sejam incluídas no processo participativo de gestão da instituição que frequentam, perpassando o bairro e a cidade, de modo a considerar que elas têm muito a dizer e suas ideias e desejos podem ser orientadoras para a organização do cotidiano, de suas descobertas e das inúmeras possibilidades de ampliação sociocultural (BARBOSA; HORN, 2019), além do inegável direito de viver a e na cidade, pressupostos presentes nos escritos de Trilla Bernet (1997) e Lefebvre (2001).

Na justificativa da Professora 35, encontramos dois elementos do NC, sendo eles “crianças” e “cultura”, e no discurso percebemos a consciência de que a criança é um sujeito competente:

Na busca pela qualificação dos processos de ensino-aprendizagem nosso foco para traçar estratégias deve ser sempre as crianças, considerando as como sujeitos ativos, aprendem e produzem cultura. (Professora 35).

A afirmação de que a criança é protagonista, competente, produtora de cultura, sujeito de direitos e se desenvolve de forma singular é encontrada no art. 4.º das DCNEI (2009), que afirma que as propostas pedagógicas devem considerar a criança:

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

Assim como a criança produz e reelabora cultura a partir das vivências com outras crianças, jovens e adultos, ela precisa ter acesso diversificado a produções culturais, de modo a ampliar seus conhecimentos, “[...] suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BNCC, 2017, p. 38). A ampliação cultural das crianças e de todos os habitantes de uma cidade é um dos princípios de uma cidade educadora, expresso na Carta das Cidades Educadoras (2004): “[...] a cidade deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade (AICE, 2004).

Nessa perspectiva, relacionamos mais uma vez a justificativa das professoras ao programa “Linhas do Conhecimento”, o qual visa favorecer a participação das crianças e dos professores em propostas culturais nos diferentes espaços da cidade. No entanto, mais do que proporcionar e oferecer meios para visitas a diferentes espaços da cidade, salientamos o desafio de planejar a cidade a partir da perspectiva infantil e efetivamente transcender o discurso de “sujeito de direitos” para a prática. Assim, compartilhamos das indagações de Levinski (2020)⁷⁹: “[...] o que a criança tem a dizer do seu lugar, como ela vê a cidade?”. Tais indagações podem se constituir

⁷⁹ A universidade e a cidade educadora. **XI Simpósio Nacional de Educação**. II Seminário SESC e URI de Educação, em 17/09/2020. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bvYcgbMV0kY>. Acesso em: 17 set. 2020.

como um importante núcleo para desenvolver uma gestão inclusiva no sentido intergeracional e participativa.

Por fim, aparece no NC a palavra “**professor**”, o que reforça a análise inicial da trama que envolve os elementos que compõem o NC sobre as representações das professoras de educação infantil sobre cidade educadora, relacionados à dimensão formal de educação e à necessidade de ampliação do conceito, o que pode ser interpretado pela transição das RS apresentadas neste dado momento, que de certa forma é histórica e constitui-se como marco do primeiro ano de Curitiba como cidade educadora, associada à AICE. Assim, ressaltamos e estamos tentando tecer desde o capítulo “Cidades Educadoras” que o compromisso com a educação em seu sentido amplo não é de um único agente e não diz respeito apenas ao papel do professor, embora ele seja um dos atores de fundamental importância neste processo, um mobilizador em potencial, porém, a educação em cidade educadora, como mote de transformação política e social, precisa ser compartilhada com inúmeros agentes.

No contexto escolar, destacamos que cabe ao professor, entre suas inúmeras funções, ser o mediador e mobilizador de experiências que podem ser proporcionadas para além dos muros das instituições educativas, pois ao ter consciência das possibilidades existentes, é dele a responsabilidade de planejar intencionalmente propostas para conhecer a cidade e sobre a cidade (TRILLA BERNET, 1997), todavia, respaldado pelas condições oferecidas pelo governo municipal em articulação com a Secretaria de Educação e demais órgãos que organizam e oferecem as condições necessárias (ingressos, transporte, articulação de agendamento, entre outros). No entanto, seu papel em uma cidade educadora não se resume a planejar visitas. Gadotti e Padilha (2004) ajudam-nos a compreender um pouco mais dessa complexidade ao discorrer sobre o papel da escola e assim compreendemos que cabe ao professor “[...] contribuir para criar as condições que viabilizem a cidadania, através da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao caráter público do espaço da cidade (GADOTTI; PADILHA, 2004, p. 131).

Sendo assim, a análise dos elementos do provável núcleo central, representando pelo C⁴EP de Curitiba, enquanto cidade educadora pelas representações sociais das professoras de educação infantil, neste dado momento, possibilitou-nos perceber o conjunto de elementos que evidenciam a integração da novidade (cidade educadora) à interpretação da realidade (por parte das participantes

e da pesquisadora) e, por fim, a orientação das condutas e das relações sociais (JODELET 1990, *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008) resultante no produto dessa dissertação.

A seguir, serão apresentadas as análises do sistema periférico da representação social das professoras de educação infantil sobre “cidade educadora”.

6.4.1 Análise do sistema periférico das representações sociais das professoras

Prosseguindo na análise prototípica das representações sociais, a próxima etapa constitui-se na exploração dos elementos presentes nos quadrantes associados ao sistema periférico (SP) do *quadro de quatro casas* do grupo pesquisado. Lembrando que esses elementos são descritos por Abric (2000, p. 32) como mais suscetíveis à influência do meio social e, portanto, passíveis de mudança mais rápido, ou seja, “[...] os elementos periféricos constituem o aspecto móvel e evolutivo da representação” (ABRIC, 2000, p. 32).

Decorrente da análise associativa dos elementos do NC com os do sistema periférico, “[...] por meio dele pode-se entender o sentido e interpretar como os elementos do provável núcleo central se concretizam nas ações do cotidiano no grupo estudado [...]” (DONATO, 2017, p. 150).

Na **primeira periferia** do sistema periférico, localizada no quadrante **superior direito** do quadro de quatro casas, são encontrados elementos que foram evocados com maior frequência, porém lembrados tardiamente pelo grupo, sendo eles: **“Aprendizagem”** (f=7; OMI=3,429), **“Escola”** (f=4; OMI=3,00), **“História”** (f=4; OMI=3,00), **“Parques”** (f=5; OMI=4,200) e **“Pesquisa”** (f=4; OMI=3,750).

A análise dos elementos do sistema periférico revela a complementariedade do NC, de forma a relacionar o meio ideológico (contexto formal de educação) com o ambiente vivido, as instituições de educação infantil, emergindo situações do cotidiano dos CMEIs.

A palavra **“aprendizagem”** foi evocada por sete participantes e a palavra **“parques”** por cinco, sendo as que apresentaram maior frequência nessa periferia.

As palavras **“escola”**, **“história”** e **“pesquisa”** também estão presentes na primeira periferia e cada uma delas foi evocada por quatro participantes.

O elemento aprendizagem não foi hierarquizado pela maioria das participantes como a palavra mais importante ao ser relacionado com o termo indutor “cidade educadora”, porém, aparece em muitas relações, de modo a complementar e justificar os sentidos ao ser relacionado ao objeto dessa representação à “cidade educadora”:

Cidade educadora é a que oportuniza momentos de interações sociais, pesquisa e aprendizagem. (Professora 11).

Não basta só ter o nome ou espaços para visitas ou meios para visualizar e sim, conteúdos que possam levar a uma aprendizagem. (Professora 19).

Nas duas frases, o elemento aprendizagem pode significar a relação ensino/aprendizagem decorrente de uma ação intencional do professor, o ensinar (o quê?) e com o uso de quais metodologias. No entanto, ressalta-se que o currículo da educação infantil não se organiza em torno de conteúdo, mas, de acordo com a BNCC (2017), o trabalho realizado na educação infantil é ancorado nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Destacamos que o elemento aprendizagem pode ser compreendido por meio da proposta de cidades educadoras, com sua íntima relação com o objetivo permanente da cidade educadora, o qual já foi citado nessa pesquisa anteriormente, ou seja, “[...] o de **aprender**, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida de seus habitantes” (AICE, 2004, grifo nosso). Assim, faz-nos “[...] pensar a cidade como um espaço de aprendizagem permanente, de convivência e de diálogo” (AFONSO, 2020)⁸⁰.

Na sequência, sobressai a possível compreensão ou interpretação de que a escola e CMEIs podem ser vistos como a instância de total responsabilidade pela educação, peso esse perceptível na frase da professora:

Porque é na escola que aprendemos a ter maior conscientização do cuidado com o meio ambiente e temos acesso a projetos que envolvem uma cidade educadora. (Professora 16).

⁸⁰ Construção de uma Cidade Educadora: Experiências Internacionais. **XI Simpósio Nacional de Educação**. II Seminário SESC e URI de Educação, em 18/09/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=488e7npWyeY&t=5770s>. Acesso em: 18 set. 2020.

Sobre esse pressuposto apresentado no sistema periférico e que, portanto, é mais instável e passível de mudança, destacamos que a Carta das Cidades Educadora apresenta o seguinte princípio:

Os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance destas competências elas deverão prever uma **política educativa ampla**, com **caráter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal**, não formal e informal, **assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade** (AICE, 2004, grifos nossos).

Nesse sentido, apresenta-se como um possível diagnóstico a necessidade formativa, para aprofundamento do conceito de cidade educadora e debate sobre os fundamentos e princípios, não perdendo de vista que sim, a escola e o professor exercem papel social e político (FREIRE, 2001) fundamental no processo educativo, no entanto, constituem apenas um dos nós dessa grande rede educativa, pois em uma proposta de cidade educadora admitem-se diversos agentes educadores, que podem ser materializados por integrantes da família, políticos, guardas de trânsito, médico, ou seja, incontáveis agentes (AFONSO, 2020).

Prosseguindo, no **quadrante inferior esquerdo** do quadro de quatro casas, que de acordo com a Teoria do Núcleo Central (TNC) é denominado de **zona de contraste**, abrigam-se os elementos que foram evocados prontamente, portanto, importantes e com alto valor simbólico, porém por um número pequeno de pessoas.

A zona de contraste abarca elementos que podem reforçar os elementos presentes na primeira periferia ou a existência de um subgrupo formado por um número pequeno de pessoas portadoras de uma representação diferente (OLIVEIRA *et al.*, 2005). Nesse grupo, pode-se inferir que os elementos da zona de contraste podem indicar uma futura transformação da representação social aqui evidenciada, ou seja, pode revelar um momento transicional.

Nela estão presentes elementos de significativa importância em uma perspectiva de cidade educadora: “Capacitação” (f=2; OMI=2,000), “Cidadania” (f=3; OMI=2,667), “Compromisso” (f=3; OMI=2,333) , “Comunidade” (f=2; OMI=2,500), “Conscientização” (f=2; OMI=1,000), “Curitiba” (f=2; OMI=2,00), “Inclusão” (f=3; OMI=2,667), “Meio ambiente” (f=2; OMI=1,500), “Oportunidade” (f=2; OMI=2,500), “Participativa” (f=2; OMI=2,000), “Pessoas” (f=3; OMI=2,000), “Profissionais” (f=2;

OMI=3,000), “Propostas” (f=2; OMI=2,500), “Respeito” (f=3; OMI=2,000), “Sabedoria” (f=3; OMI=2,667), “Valorização” (f=2; OMI=2,500).

Os elementos “cidadania”, “compromisso”, “inclusão”, “pessoas”, “respeito” e “sabedoria”, evocados cada um por três participantes, podem significar uma relação mais próxima com os princípios da Carta das Cidades Educadoras (2004), partindo para uma dimensão mais ampla de que a educação se dá em inúmeros espaços e em diferentes momentos e, por conseguinte, extrapola o contexto formal de educação.

Dentre as justificativas das participantes, destacam-se:

Cidadania: sujeito em que seus direitos são respeitados, todos têm direito à educação, à cultura e ao lazer. (Professora 12).

Tudo o que nos propomos a fazer acima de tudo vem o respeito com o próximo, com as limitações, o pensar na sociedade como um todo. (Professora 33).

Ao relacionar os elementos hierarquizados como mais importantes, com cidade educadora, foram escritas as seguintes frases:

Uma cidade educadora inclui todos os cidadãos e considera suas subjetividades na constituição da coletividade. (Professora 14).

Cidade educadora, podemos começar com o respeito pelo outro. (Professora 33).

Para ter uma cidade educadora, precisamos da participação dos cidadãos, ou seja, de cada pessoa existente no espaço social. (Professora 37).

Nesse conjunto de elementos apresentados, reafirmados nas frases das participantes, percebemos o cerne de uma cidade educadora, as **“Pessoas”**, e para justificar nos valemos da bela relação que Maragall (2013, p. 16) faz com uma das obras de Shakespeare, quando cita “[...] Coriolano, uma tragédia sobre o mundo da política e dos políticos, uma reflexão sobre as formas de governação. Quando os tribunos mandam prender Coriolano, utilizando a força da plebe, Sicínio lembra: **‘E o que é a cidade senão a gente, o povo?’** (Grifo nosso).

Assim, compreendemos por meio das palavras de Moll (2019, p. 34) que a ideia política de uma cidade educadora “[...] aponta para percursos pedagógicos que intencionalmente devem ser construídos para que a cidade *reencontre* os seus habitantes e os seus habitantes a reencontrem [...]” (Grifo da autora).

A necessária intencionalidade pedagógica, social e política converge com os demais elementos que despontaram na zona de contraste, metaforicamente “gritam” e futuramente possam constituir-se como um novo núcleo central das representações sociais das participantes, dentre eles, “cidadania” e “inclusão”, que nos remetem diretamente ao 20.º princípio da Carta das Cidades Educadoras, que diz:

A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da **cidadania democrática**; o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pelo serviço público, seus programas e seus bens. (AICE, 2004, grifos nossos).

Portanto, o que espera-se em uma cidade educadora é o exercício da cidadania, a convivência com as diferenças proporcionadas pelo meio urbano, o rompimento com as diferenças de gênero, religião, idade, ideais, visto que a cidadania se constrói no coletivo, na participação democrática, no direito de participar e conviver em sociedade (ZITKOSKI, 2006).

Ainda na zona de contraste, encontram-se as palavras “capacitação”, “comunidade”, “conscientização”, “Curitiba”, “meio ambiente”, “oportunidade”, “participativa”, “propostas” e “valorização”, as quais podem ser compreendidas por meio do viés das cidades educadoras ao serem entrelaçadas com os princípios elencados na Carta das Cidades Educadoras (2004) e apresentam uma dimensão mais social e política, o que pode ser exemplificado com a relação que as participantes estabeleceram com o termo “cidade educadora”:

Uma cidade educadora investe em seus profissionais, tendo uma dedicação com a população e ocorrendo um crescimento de qualidade. (Professora 13).

Cidade educadora, formadora de cidadãos conscientes por um futuro promissor. (Professora 17).

A cidade educadora traz sabedoria aos seus moradores com novas visões de ser e estar dentro do meio cultural. (Professora 19).

Cidade educadora começa pelas ‘comunidades’ educadoras para construção do conhecimento. (Professora 41).

Nesse conjunto de palavras de alto valor simbólico, atrelado ao termo indutor “cidade educadora”, queremos destacar a palavra “Curitiba”, que pode ser interpretada como representação do seu reconhecimento como cidade educadora.

Finalizando esse bloco do sistema periférico, o **quadrante inferior direito** constitui a **segunda periferia** do *quadro de quatro casas*, composta por uma variabilidade de elementos que foram tardiamente evocados por um pequeno número de participantes, ou seja, apresentam-se como elementos sem muita relevância, mas mencionados no sentido de complementar o sentido dos elementos até o momento descritos e interpretados. São eles: “Deveres” (f=2; OMI=4,500), “Direito” (f=2; OMI=3,000), “Espaços” (f=2; OMI=4,000), “Gestão” (f=2; OMI=3,500), “Moderna” (f=2; OMI=5,000), “Museus” (f=2; OMI=4,000), “Passeios” (f=2; OMI=4,000), “População” (f=3; OMI=4,667), “Profissionais” (f=2; OMI=3,000), “Projeto” (f=2; OMI=4,000), “Qualidade” (f=2; OMI=4,500).

Nesse conjunto de palavras representado por poucas pessoas, encerramos esse subcapítulo, destacando o elemento “qualidade”, busca incessante, visto que uma cidade educadora deve desenvolver suas “[...] funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços [...])”, visando o desenvolvimento de todos os habitantes (AICE, 2004). Seu alvo é a qualidade de vida e o bem-estar físico, emocional e social de todos os cidadãos.

Percebe-se que os elementos dessa periferia revelam timidamente a relação entre os princípios da Carta das Cidades Educadoras e o programa “Linhas do Conhecimento”. Relacionam-se ao “Linhas do Conhecimento” os elementos espaços, museus, passeios, profissionais e projeto. Os demais elementos podem ser compreendidos em uma dimensão política ao evidenciarem deveres, direito, gestão, moderna e população, os quais complementam os sentidos atribuídos pelos demais elementos.

6.5 ANÁLISE DE SIMILITUDE: CONEXIDADES ENTRE OS ELEMENTOS DO NÚCLEO CENTRAL E DO SISTEMA PERIFÉRICO

Com a intenção de confirmar a hipótese de centralidade dos elementos do núcleo central, conhecer o grau de conexão entre elas e complementar a análise do sistema central e do periférico, foi realizada a análise de similitude.

A análise de similitude proposta por Flament (1970), de acordo com Donato (2017, p. 167), consiste em:

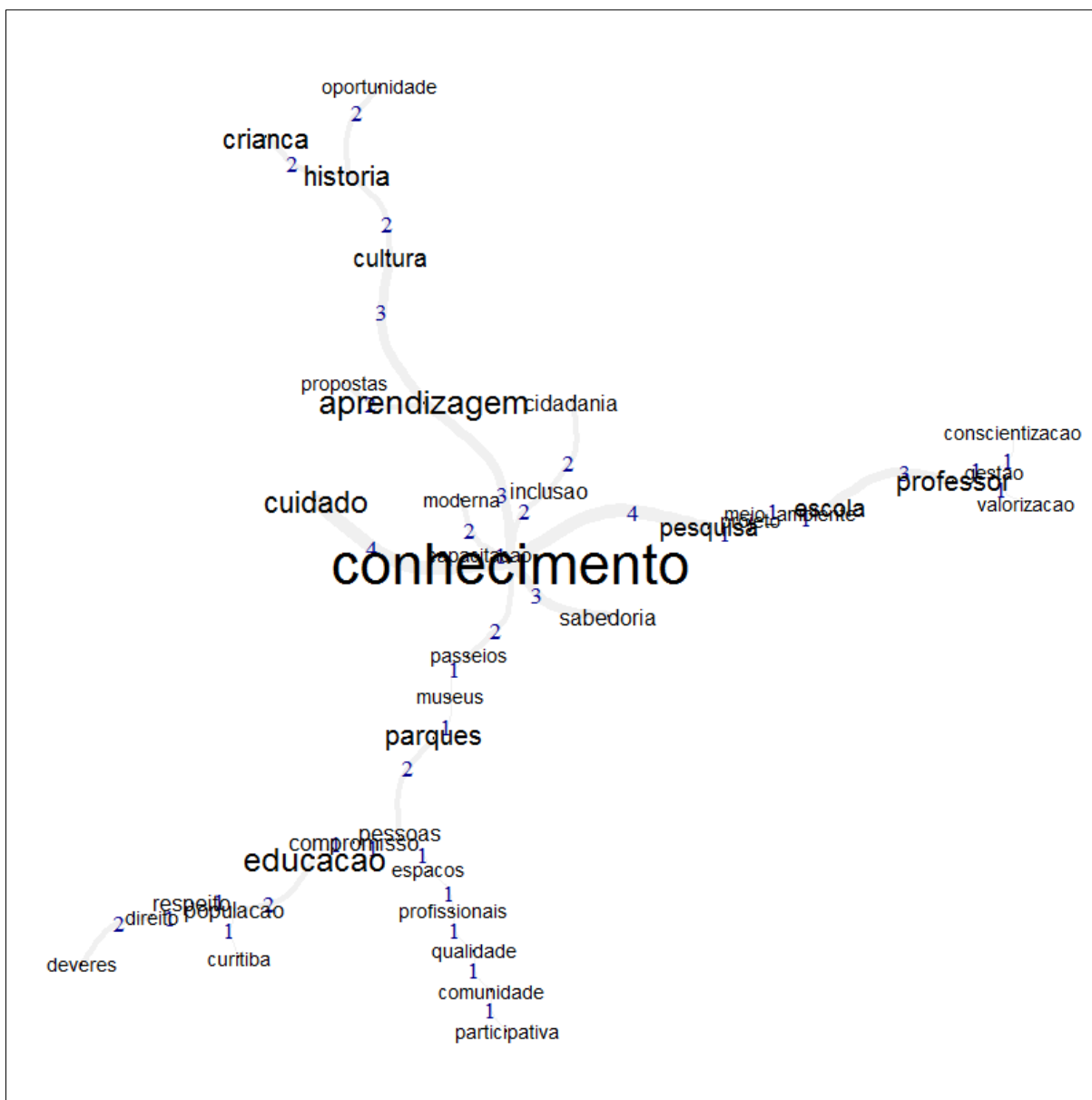
[...] outra forma de classificar os termos de uma produção discursiva baseando-se em coeficiente de semelhança, que permite detectar o grau de conexidade dos elementos identificados na análise prototípica, com a verificação da *árvore máxima* para confirmação dos prováveis elementos do núcleo central da representação.

Ela pode ser realizada a partir das evocações dos participantes, sem necessariamente retornar ao local da pesquisa de campo, “[...] porque se parte do pressuposto de que as palavras evocadas pelos sujeitos guardam relação entre si, encontrando-se, pois, em situação de conexidade espontânea” (PÉCORÁ; ANJOS; PAREDES, 2010, p. 60).

De acordo com Sá (1996, p. 129), na *árvore máxima*, “[...] só se encontra registrado o índice de similitude de valor mais elevado que um dado elemento guarda em relação a algum outro, ou seja, não são mostrados os índices menores que eventualmente o ligam aos demais itens levantados”. Assim, é possível identificar “[...] blocos ou conjuntos distintos de elementos fortemente conexos entre si” (SÁ, 1996, p. 129).

Para a realização do procedimento, foi utilizado o mesmo arquivo produzido para análise prototípica, quadro com a lematização das palavras, porém, para o processamento pelo *software Iramuteq* (RATINAUD, 2009), foram retirados os vocábulos que foram citados apenas uma vez, conforme orientação de Sá (1996) descrita acima, originando, assim, uma matriz gráfica, denominada “*árvore máxima*”, apresentada na Figura 5.

Figura 5 – “Árvore Máxima” de Similitude da Representação Social “Cidade Educadora”



Fonte: A autora (2020), com o apoio de Donato (2020), para o processamento no *software* Iramuteq.

A “árvore máxima” apresenta-nos a conexidade e a saliência entre as palavras **conhecimento, educação, aprendizagem, cuidado e professor**, e forma o conjunto de elementos que apresentaram a maior cocorrência entre todas as palavras, as quais serviram de base para a concretização dessa análise. Nas palavras de Carbonell (2002, p. 51), “[...] conhecimento é um conjunto de informações, conceitos, princípios, crenças, convicções, habilidades de índole diversa e outros componentes que estão mais ou menos interconectados e atados como fios de uma rede”.

É nessa rede de conexões que as representações sociais das professoras de educação infantil sobre “cidade educadora” estabelecem relação com o contexto da educação formal (escolar), tendo em vista sua proximidade com elementos como “aprendizagem”, “escola” e “professor”; com a ampliação do conhecimento na dimensão de conhecer (ter ou adquirir informações, de ter consciência⁸¹), fato este relacionado à proximidade com os elementos “passeios”, “museus” e “parques”.

No entanto, essas mesmas relações podem aproximar as RS aos objetivos descritos na Carta das Cidades Educadoras (2004), direcionando para um dos três grandes desafios de uma cidade educadora no século XXI, o de:

[...] conjugar todos os fatores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira **sociedade do conhecimento** sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento (AICE, 2004, grifos nossos).

Aqui se retoma o conceito da Teoria Crítica de Feenberg (2003), que aborda o uso da tecnologia de forma inclusiva e democrática, utilizada para transformar a sociedade e tornar a cidade um lugar melhor para se viver. Sobre o uso das tecnologias no âmbito escolar, Carbonell (2002) tece um diálogo que vem ao encontro da Teoria Crítica, salientando que o controle das máquinas e da tecnologia está nas mãos dos seres humanos e não o contrário. Mais do que “[...] fazer um uso inovador, criativo e inteligente das novas tecnologias [...]”, é necessário existir o propósito de “[...] trabalhar os valores e as condutas morais que subjazem à informação e ao conhecimento” (CARBONELL, 2002, p. 57).

A informação e o conhecimento se renovam de forma acelerada face aos avanços tecnológicos, redes sociais, internet das coisas, entre outras questões que marcam o século XXI, e dessa forma é necessário o desenvolvimento da capacidade de codificação das informações, para contextualizá-las, organizá-las e interpretá-las, de forma a dar sentido e transformá-las em conhecimento. Esse é um desafio que atinge a sociedade e a escola, que especificamente revela a necessidade da inovação pedagógica (CARBONELL, 2002).

Ao prosseguir na análise, percebe-se que “conhecimento” possui forte ligação (proximidade) com “aprendizagem”, suscitando a interpretação de que uma cidade

⁸¹ MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/conhecer>. Acesso em: 04 abr. 2020.

educadora promove condições para que seus habitantes construam conhecimento e, por conseguinte, aprendam.

Nessa perspectiva, destaca-se na frase da Professora 18 a relação entre cidade educadora, conhecimento e aprendizagem.

Cidade educadora é aquela que dá subsídios para as pessoas terem condições de através desses meios adquirir seus conhecimentos levando a ampliar suas aprendizagens. (Professora 18).

Nessa teia de sentidos que envolve conhecimento, aprendizagem, troca, partilha e qualidade de vida, mais uma vez nesse estudo são reafirmadas as concepções de educação infantil explicitas nas DCNEI (2009) e na BNCC (2017) do direito de a criança aprender, desenvolver-se e de viver sua infância “desconfinada”, de modo a impregnar sentidos e construir memórias próprias de sua infância, em diferentes espaços da cidade e em interação com outras crianças e adultos. Assim, pauta-se nas palavras de Freire (1993, p. 13):

A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época.

Portanto, uma cidade se faz educadora quando ela é habitada e vivida a partir de seu reconhecimento como tal, sendo necessário que se faça uso dela e por conseguinte se descubra que há “[...] uma cidade escondida, invisível, pensada em uma escola cheia de potências e vontades” (ZORDAN; SILVA, 2018, p. 21), com crianças curiosas e desejosas por descobri-la.

Nessa perspectiva, os elementos evocados pelas professoras de educação infantil e suas respectivas relações e justificativas com “cidade educadora” denotam que elas estão em construção, perceptível ora por um grupo com convicções de que o conhecimento e a aprendizagem estão intimamente ou talvez totalmente ligados ao contexto escolar, ora vislumbram que a construção do conhecimento e a aprendizagem ocorrem em outros territórios.

As duas ideias, controversas ou complementares, são percebíveis nas seguintes frases:

Na escola as crianças aprendem, conhecem, participam de propostas que buscam melhorar as condições de uma cidade educadora. (Professora 16).

Temos muitos passeios que podemos fazer com as crianças, e assim eles aprendem a ter uma visão dos lugares que possamos sair e aprender a conhecer a cidade. (Professora 39).

A escola, os parques, as praças, as ruas e o entorno propiciam aprendizagem desde que façam sentido para os que estão envolvidos no processo, pois, como afirma Gadotti (2013), só é aprendido aquilo que faz sentido.

Sobre a conexidade entre conhecimento e cuidado, além da concepção cristalizada da indissociabilidade do cuidar e educar apresentada na análise prototípica, é possível relacionar o elemento “cuidado” a “descuido ou descaso”, como nomeado por Leonardo Boff (1999), descuido e descaso com as crianças, com os marginalizados, com a sociabilidade nas cidades, com a coisa pública, com a vida e com o planeta.

“Cuidado significa, então, desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato. Trata-se, como se depreende, de uma atitude fundamental” (BOFF, 2005, p. 29), em seu sentido mais profundo, como mencionado anteriormente nas palavras encontradas no Parecer n.º 7/2010. Diante das reflexões tecidas por Boff (2005), ao evocar o elemento “cuidado” e relacioná-lo à “cidade educadora”, pressupõe-se que uma cidade que assume publicamente os princípios essenciais ao impulso educador da cidade desenvolve mecanismos de cuidado com seus habitantes e destaca-se mais um desafio do século XXI para uma cidade educadora, isto é, “[...] investir na educação de cada pessoa, de maneira que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver seu potencial humano, assim como sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade (AICE, 2004).

O elemento “educação”, conexo a conhecimento e timidamente a “compromisso”, “pessoas” e “população”, é relacionado pela Professora 22 como condição de uma cidade educadora, porém com devidos investimentos:

A educação necessita de investimento, não somente de valores financeiros, mas de um combo associativo com respeito, preparação, estrutura para as unidades e profissionais.

Nesse sentido, Gadotti faz uma provocação e ressalta a teia de elementos salientes nessa análise, afirmando que todas as teorias do **conhecimento** e de currículo e toda discussão em torno da **educação** estão focadas no **aprendizado**. O

autor afirma que ter direito à educação não se constitui no direito a frequentar uma escola, mas, sobretudo, o direito de aprender nela. E, ainda, que “[...] a escola precisa não só se abrir para o mundo, ela precisa ir para o mundo” (GADOTTI, 2013, p. 136).

Acolher a cidade e seus territórios não é uma tarefa solitária e independente, porém intencional por parte do professor e das instâncias governamentais, em “[...] identificar e articular espaços, instituições, políticas públicas, iniciativas cidadãs, movimentos sociais[...]” e isso não se resume a oferecer condições financeiras e logísticas, mas “[...] acolher os saberes construídos na trajetória histórica dos grupos sociais que habitam as cidades, saberes convertidos em práticas cotidianas e em tradições culturais com seus conceitos, especulações, modos de pensamento” (MOLL, 2015).

As participantes da pesquisa, ao mencionarem os roteiros do programa “Linhas do Conhecimento”, no questionário sociodemográfico, revelam que ao serem diretamente questionadas sobre uso da cidade na interface com o programa, paulatinamente estão inserindo esses roteiros em seus planejamentos.

Os roteiros que foram utilizados e citados por elas e suas turmas de pré-escola são apresentados no Quadro 11.

Quadro 11 – Roteiros mencionados pelas professoras que participaram da pesquisa

| BAIRRO | |
|----------------------------|---|
| Local citado | Número de citações pelos participantes |
| Rua da Cidadania | 1 |
| Farol do Saber | 4 |
| Centro da Juventude | 1 |
| Ruas do bairro | 7 |
| Escolas vizinhas dos CMEIs | 2 |
| Empresa de ônibus | 1 |
| Usina de reciclagem | 1 |
| Lar de idosos | 1 |
| PARQUES | |
| Zoológico | 10 |
| Parque Barigui | 2 |
| Jardim Botânico | 5 |
| Lago Azul | 1 |
| Parque dos Tropeiros | 1 |
| BOSQUES | |
| Bosque Reinhard Maack | 6 |
| Bosque Alemão | 16 |
| Bosque Papa João Paulo II | 1 |
| MUSEUS | |
| Museu da Vida | 9 |
| Museu Municipal de Arte | 2 |
| Museu Oscar Niemeyer | 4 |

| | |
|---------------------------------|---|
| Museu de História Natural | 1 |
| Museu Paranaense | 1 |
| PRAÇAS | |
| Praça do Semeador | 2 |
| Praça Zumbi dos Palmares | 3 |
| Praça Santa Rita de Cassia | 1 |
| OUTROS ESPAÇOS DA CIDADE | |
| Circos | 6 |
| Planetário | 1 |
| Biblioteca Pública do Paraná | 2 |
| UFPR | 1 |
| Aeroclube | 1 |
| Paço da Liberdade | 1 |
| Roteiro Poty Lazzarotto | 1 |
| Casa Verde – espaço cultural | 1 |

Fonte: A autora, com base no questionário de perfil sociodemográfico (2020).

O reconhecimento dos espaços como fator que contribui para a qualificação das propostas é expresso nas seguintes frases deixadas no questionário:

As propostas são pensadas (pelos professores) visando conhecer melhor os arredores do CMEI, bairro e cidade. (Professora 3).

Com certeza só vem a acrescentar ao conhecimento das crianças, considerando que poucas conhecem a cidade e seus parques. (Professora 11).

Os roteiros disponíveis contribuem para aumentar as pesquisas iniciadas dentro do CMEI e faz com que esses locais estejam acessíveis para as crianças, oportuniza momentos marcantes. (Professora 12).

Possibilita primeiro conhecer os espaços da cidade e pertença. (Professora 16).

A resposta da Professora 3 emerge como mais um diagnóstico para futuras ações formativas e/ou continuidade nas reflexões sobre a participação infantil, ou seja, a criança no centro do processo coletivo, sobre as decisões que podem ser tomadas coletivamente entre adultos e crianças.

Nota-se que os roteiros mais citados envolvem o uso de transporte, devido a se localizarem em diferentes espaços da cidade, ou seja, sobressaem os roteiros mais distantes em relação às ruas, às praças e a outros espaços próprios do bairro. Esse diagnóstico é apontado por alguns autores, entre eles Carbonell (2002), o qual tece uma crítica com relação ao quanto a escola se fecha e pouco estabelece relação com seu entorno, como se fosse uma ilha ameaçada por forças exteriores que possam adentrá-la.

Tonucci (2016) discorre sobre a pouca liberdade ou falta dela no dia a dia das crianças, justificada pela insegurança que as ruas geram. Nessa mesma perspectiva, Zordan e Silva (2018, p. 5), ao se referirem à sociedade como um todo, afirmam que “[...] somos educados a entrar e sair de automóveis, estamos ‘aplicados’ em *softwares* de mobilidade urbana, porém não estamos sendo educados para estar nas ruas, para pensar as cidades e conviver com os tantos sujeitos singulares que nelas habitam”.

A preferência ou escolha por propostas mais distantes das unidades educativas pode representar a sensação de segurança proporcionada pelo “[...] automóvel, lugar privilegiado do indivíduo moderno, cápsula na qual nos asseguramos circular protegidos” (ZORDAN; SILVA, 2018, p. 17), levando a locais supostamente mais seguros que o próprio entorno das unidades educacionais.

Moll (2013, p. 217) também salienta a importância de projetar e conquistar a cidade, de forma a:

[...] rever esquemas de leitura de mundo, lançar mão de utopias presentes na história da pedagogia e projetar a cidade como espaço distinto daquele que se apresenta ao senso comum, distinto da percepção generalizada de que a cidade é um lugar cada vez mais inseguro, de medo, de perigos, um lugar no qual a única alternativa é isolar-se no âmbito doméstico, como que respondendo a tirania imaginária de um modo de ver e viver o mundo. Na cidade cabem muitas cidades, com as feições que somos capazes de lhe atribuir.

Por fim, destacamos a conexão entre os elementos “conhecimento” e “professor” e entre eles mais discretamente o elemento “escola”, como relevante na RS das professoras de educação infantil sobre “cidade educadora”. Desse modo, correlacionam-se os elementos citados no início da análise: conhecimento, educação, aprendizagem, cuidado e professor.

“O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação” (AICE, 2004), aqui compreendida no âmbito da educação ao longo da vida, no entanto, as RS das professoras de educação infantil destacam centralidade no papel do professor nesta teia educativa, o que sinaliza a compreensão de que a aprendizagem ocorre apenas com a escolarização.

Para Carbonell (2002, p. 109), o professor precisa “[...] articular o profissionalismo com um compromisso ético e social; tentar conhecer melhor os alunos e os processos de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, entender a escola e seu entorno e torná-lo compreensível aos demais para transformá-los”.

Nas palavras de Freire (1991, p. 54), o papel do professor “[...] é estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar”, portanto, parte-se do princípio de que em uma cidade educadora o professor tem papel fundamental e constitui-se como um mobilizador do conhecimento, no entanto, “[...] a educação de um povo é reflexo de um conjunto de condições” (GADOTTI, 2013, p. 152) e a escola e os profissionais da educação são de uma grande corrente educativa.

7 FRAMEWORK: LINHAS NORTEADORAS PARA DISCUSSÕES E REFLEXÕES SOBRE CIDADE EDUCADORA NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO INFANTIL – PRODUTO DESTA DISSERTAÇÃO

Uma das características específicas do mestrado e doutorado profissional está no trabalho final, que de acordo com a Capes, Portaria n.º 389/2017, “[...] deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos” (BRASIL, 2017). O produto aqui apresentado está imbricado às características do programa *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba/PR-Brasil, no âmbito do Grupo de Pesquisa: “Ciência, Tecnologia e Interculturalidade na Educação”, que integra o Projeto de Pesquisa intitulado “O professor e a Cidade Educadora: políticas, práticas e representações sociais”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Sueli Pereira Donato, com o aporte teórico das Representações Sociais⁸² a partir de Moscovici (1978, 2003, 2007, 2012), Abric (2000, 2001), Jodelet (2001), Alves-Mazzotti (2008), Donato (2013, 2017), Ogliari e Ens (2019), utilizado nessa pesquisa.

O problema que delineou a pesquisa foi: Quais são as representações sociais de professoras de educação infantil na interface com o programa “Linhas do Conhecimento”, pertencente à rede municipal de ensino do município de Curitiba/Paraná, sobre cidade educadora? Para responder a esse problema de pesquisa, buscamos delinear o texto a partir do objetivo geral: analisar as representações sociais das professoras de educação infantil na interface com o programa “Linhas do Conhecimento” da rede municipal de ensino do município de Curitiba/PR, sobre a expressão indutora “cidade educadora”. O problema de pesquisa e o objetivo geral dessa investigação possibilitaram dar voz ao grupo de professoras pesquisado e revelar suas Representações Sociais acerca do objeto representado, qual seja, o termo indutor “Cidades Educadoras”, de modo a contribuir para interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles [...]” (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 380).

⁸² Em articulação com o Grupo de Pesquisa: “Políticas, Formação do Professor, Trabalho Docente e Representações Sociais – POFORS”, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens, associado ao CIERS-ed – Centro Internacional de Representações Sociais da Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo – Brasil.

Como citado no início do texto dessa dissertação, o processo de pesquisa e a sistematização das reflexões e resultados aqui apresentados não se deram de forma solitária, mas foi um processo conjunto, que congrega vozes de vários pesquisadores. Entre os diferentes momentos que constituem essa pesquisa, a qualificação situou-se como uma oportunidade valiosa para delimitação do produto dessa dissertação, na qual se estabeleceu um diálogo analítico-reflexivo envolto à pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Nesse contexto, emergiu o produto dessa dissertação e as perguntas da Professora 21, deixadas no questionário de perfil sociodemográfico: “Para que somos uma cidade educadora? Para quem somos uma cidade educadora?” evidenciaram uma necessidade formativa e motivaram a proposição de um modelo de *framework*, que pode contribuir com o *lócus* pesquisado e com outros municípios no processo de planejamento de encontros formativos (palestras, cursos, seminários, entre outros).

Compartilhamos das indagações da professora e reafirmamos a necessidade de aprofundamento sobre o conceito e fundamentos que envolvem a cidade educadora, quando a Professora 21 escreve: “Como professora e como cidadã, seria importante ter clareza e entendimento do que é, como é, como se dá e o que há de base (por trás ou por de trás) dessa proposta, para que saiba quais os reais benefícios para nossa comunidade/população” (Professora 21). Nesse sentido e busca por respostas, apoiamos-nos em Levinski (2020)⁸³, quando afirma que “[...] as perguntas mobilizam os sujeitos para o estado de compreensão, ou seja, para que saiam do estado de compreensão que se encontram na primeira leitura, para um outro nível de leitura”. Ao considerar a importância das perguntas e o quanto elas nos movem para a construção e transformação dos conhecimentos, apresentamos um *framework* baseado em perguntas, a partir do qual, em cada local, bairro e cidade, poderá haver respostas diferentes e peculiares a cada região, no entanto sem perder de vista os princípios orientadores de cidade educadora (AICE, 2004) e educação infantil (BRASIL, 2009, 2017).

Um *framework* corresponde “[...] a um sistema de regras, ideias ou crenças que é usado para planejar ou decidir algo” (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2020). Também pode ser compreendido “[...] como um quadro referencial” (LENZI, 2014). Para a

⁸³ A universidade e a cidade educadora. **XI Simpósio Nacional de Educação**. II Seminário SESC e URI de Educação, em 17/09/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bvYcgbMV0kY>. Acesso em: 17 set. 2020.

organização do *framework* aqui apresentado, os seis eixos norteadores emergiram do provável núcleo central das representações sociais das professoras de educação infantil, sobre o termo indutor “cidade educadora”, conforme apresentado na Tabela 5. Tais eixos constituem-se como base para a proposição do *framework*, que tem o intuito de expor linhas norteadoras que auxiliem no planejamento de encontros, cursos, palestras, seminários e debates que pretendam discutir a interface cidade educadora e educação infantil.

Tabela 5 – Dimensões do *framework*, oriundas do provável NC da RS das professoras de educação infantil sobre o termo indutor “cidade educadora”

| "ELEMENTOS DO PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL" | | | ELEMENTOS DA PRIMEIRA PERIFERIA | | |
|--|------------|-----------|---------------------------------|------------|----------------|
| Elementos | $f \geq 4$ | OMI < 2,9 | Elementos | $f \geq 4$ | OMI $\geq 2,9$ |
| Conhecimento | 16 | 1,875 | Aprendizagem | 7 | 3,429 |
| Criança | 5 | 1,600 | Escola | 4 | 3,000 |
| Cuidado | 6 | 2,833 | História | 4 | 3,000 |
| Cultura | 4 | 2,500 | Parques | 5 | 4,200 |
| Educação | 7 | 2,571 | Pesquisa | 4 | 3,750 |
| Professor | 5 | 2,400 | | | |
| ELEMENTOS DA ZONA DE CONTRASTE | | | ELEMENTOS DA SEGUNDA PERIFERIA | | |
| Elementos | $f \geq 4$ | OMI < 2,9 | Elementos | $f < 4$ | OMI $\geq 2,9$ |
| Capacitação | 2 | 2,000 | Deveres | 2 | 4,500 |
| Cidadania | 3 | 2,667 | Direito | 2 | 3,000 |
| Compromisso | 3 | 2,333 | Espaços | 2 | 4,000 |
| Comunidade | 2 | 2,500 | Gestão | 2 | 3,500 |
| Conscientização | 2 | 1,000 | Moderna | 2 | 5,000 |
| Curitiba | 2 | 2,000 | Museus | 2 | 4,000 |
| Inclusão | 3 | 2,667 | Passeios | 2 | 4,000 |
| Meio ambiente | 2 | 1,500 | População | 3 | 4,667 |
| Oportunidade | 2 | 2,500 | Profissionais | 2 | 3,000 |
| Participativa | 2 | 2,000 | Projeto | 2 | 4,000 |
| Pessoas | 3 | 2,000 | Qualidade | 2 | 4,500 |
| Profissionais | 2 | 3,000 | | | |
| Propostas | 2 | 2,500 | | | |
| Respeito | 3 | 2,000 | | | |
| Sabedoria | 3 | 2,667 | | | |
| Valorização | 2 | 2,500 | | | |

Fonte: A autora, com base na pesquisa empírica e adaptada do modelo de Donato (2017).

Partindo da ideia-força de cidade educadora já apresentada no capítulo Cidade Educadora, como aquela que:

[...] concebe o meio como envolvente, agente e conteúdo da educação; assume a complexidade do processo formativo; procura propostas integradoras; afirma o caráter aberto, dinâmico e evolutivo do mesmo espaço territorial e acolhe – ou quando menos o pretende – todas as dimensões dos conceitos de educação integral e de educação permanente (TRILLA BERNET, 1990⁸⁴, *apud* VILLAR, 2007, p. 20).

E, também, da correlação entre as palavras que representam o provável núcleo central das representações sociais das professoras de educação infantil que atuam em CMEIs de Curitiba – PR/Brasil, descrições e interpretações realizadas na análise de dados dessa pesquisa, apresentamos os seis eixos ilustrados na Tabela 5, para discutir o tema em Secretarias Municipais da Educação e outras correlacionadas à intersectorialidade municipal, ONGs, associações, instituições educativas, entre outros segmentos e contextos que se dedicam a buscar soluções viáveis para uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, que acontece em múltiplos territórios educativos, ultrapassando os muros das instituições formais de ensino, em todas as fases da vida (UNESCO, 2017).

A seguir, a Figura 6 ilustra como surgiu a sigla “**C⁴EP**” – **Conhecimento Criança, Cuidado, Cultura, Educação e Professor** – de acordo com as Representações Sociais das professoras de educação infantil, qual seja, o provável núcleo das RS (Tabela 5) e nos fundamentam para interpretar a “[...] ‘visão de mundo’ que os indivíduos ou os grupos têm e utilizam para agir e para tomar posição [...]”, além de serem essenciais “[...] para compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os determinantes das práticas sociais” (ABRIC, 2000, p. 27).

Figura 6 – Elementos do provável NC do qual se origina a sigla do *framework*

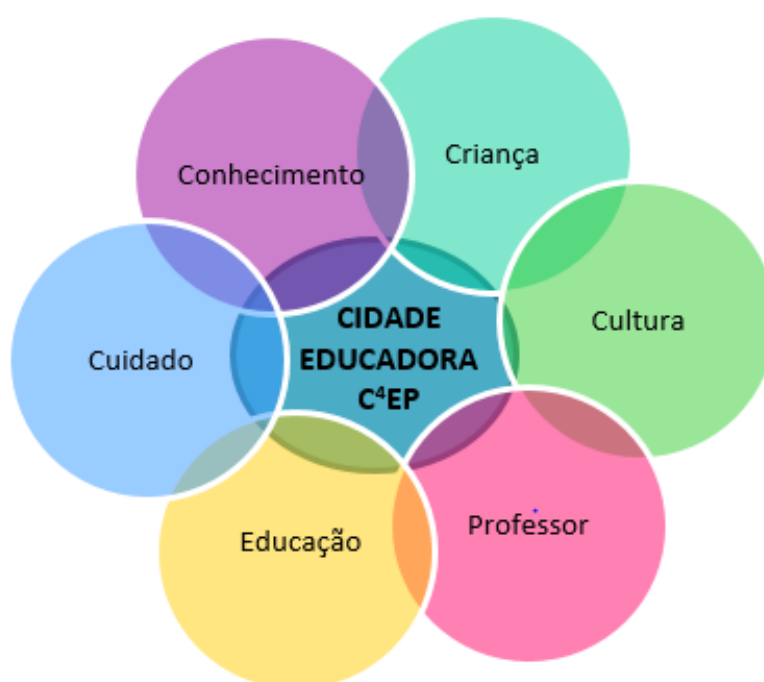
| ELEMENTOS DO PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL | | |
|--------------------------------------|------------|-----------|
| Elementos | $f \geq 4$ | OMI < 2,9 |
| Conhecimento | 16 | 1,875 |
| Criança | 5 | 1,600 |
| Cuidado | 6 | 2,833 |
| Cultura | 4 | 2,500 |
| Educação | 7 | 2,571 |
| Professor | 5 | 2,400 |

Fonte: Jesus e Donato, com base na pesquisa empírica (2020).

⁸⁴ TRILLA BERNET, J. **Ayuntamiento de Barcelona**: La ciudad educadora. Ayuntamiento de Barcelona, Barcelona, 1990. p. 13-21.

Por esse ângulo, a correlação entre cidade educadora e o C⁴EP, representados na Figura 7, procura elucidar a interrelação entre os eixos, literalmente o movimento entre eles, pois, como enfatiza Wünsch (2020), o C⁴EP “[...] indica que o processo da cidade educadora vai para além de pensar a ‘infraestrutura’ da escola ou da comunidade. É preciso pensar ações para que haja conexões entre estes indivíduos por meio da cultura, do cuidado, do conhecimento, ou seja, uma educação igualitária e de qualidade”⁸⁵.

Figura 7 – O C⁴EP da Cidade Educadora



Fonte: Jesus e Donato (2020).

Nessa perspectiva, destacamos o eixo **criança**, sujeito de direitos, que como todos os outros cidadãos, tem seus interesses, percepções e pontos de vista sobre a cidade e dessa maneira muito a dizer sobre ela. Tal pressuposto pode ser compreendido a partir da Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2004), que traz logo em seu preâmbulo que a “[...] cidade deve ocupar-se prioritariamente com as **crianças** e jovens [...]” (Grifo nosso). Portanto, a cidade que cria mecanismos para ouvi-las inverte prioridades e modifica paradigmas e tem como consequência uma cidade melhor para todos (TONUCCI, 2016). Ou seja, a partir do postulado do autor,

⁸⁵ Prof.^a Dr.^a WÜNSCH, L. P. membro titular interno da Banca de Qualificação dessa pesquisa, no momento da banca que foi realizada em Curitiba, em 7 jul. 2020. [Informação verbal].

vislumbra-se a transformação das cidades, pelo viés da participação infantil e do olhar das **crianças** que vivem a e na cidade.

O que queremos levantar com essas questões é que uma cidade educadora é ou deveria ser administrada por duas instâncias, representadas pelos governos locais e a sociedade civil, pois, como afirma Freire (2001, p. 13), “[...] a cidade somos nós e nós somos a cidade [...]”. Portanto, precisamos urgentemente fazer valer nosso papel de cidadãos participativos e, enquanto professores, buscar meios com os demais atores da sociedade, no sentido de instigar os governantes a inserir as **crianças** nesse processo e dessa forma a escola/instituições educativas potencializarem o papel de agentes transformadores do território. Queremos destacar que a escuta efetiva da **criança** é condição essencial para melhoria da qualidade de vida de todos os habitantes e que a cidade também é da e para a criança, transcendendo o papel de mera expectadora, para o papel de cidadã.

Nesse ínterim, destacamos outro eixo da Figura 7, o **professor**, ator de fundamental importância nessa rede de relações e mobilizações em uma cidade educadora. O professor, em uma cidade educadora, desempenha acima de tudo um papel político, no qual a formação continuada ou permanente tem alicerce na reflexão sobre a prática, sobretudo, quando sua prática inquieta e desafia os educandos com e sobre o mundo, de modo a instigar a dúvida, a curiosidade, a pergunta, a crítica, a criatividade, (FREIRE, 2001) desde a educação infantil. Para tanto, é preciso um novo paradigma e que o **professor** tenha olhos para ver e ouvidos para escutar os inúmeros territórios que podem se constituir como educativos, visto que esse território não se torna educativo pelo simples fato de ser visitado, mas pela mobilização e articulação que promove e ao oferecer “[...] as condições para que as pessoas desejem aprender, conhecer o mundo e se desenvolver” (SINGER, 2015, p. 14).

Conhecer o mundo, a história e as manifestações culturais remete-nos a mais um eixo da Figura 7, decorrente das representações sociais das professoras envolvidas na pesquisa, **cultura**. Freire (2001, p. 13) afirma que “A cidade é **cultura**, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é **cultura** pela própria mirada estética ou espanto, gratuita, que lhe damos”(Grifo nosso). Assim, a **cultura** é herdada e vivida no cerne das famílias, nos bairros e na cidade. Cada local tem sua marca, sua história, seus costumes, seus espaços e patrimônios culturais. Nesse sentido, compreendemos como de suma importância que a criança e o professor de todas as etapas de ensino, aqui em

evidência os sujeitos da educação infantil, tenham inúmeras possibilidades de viver a **cultura** local e oportunidades de ampliação **cultural**, dentro e fora das instituições educativas, bem como produzam outras culturas, pois, como afirmam as DCNEI (BRASIL, 2009), a criança é produtora de cultura (BRASIL, 2009).

Não podemos conceber uma cidade educadora sem compreendê-la como aquela que valoriza “[...] as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzem na cidade” (AICE, 2004). Para tanto, mais uma vez destacamos o que ao longo do texto temos evidenciado, que é preciso literalmente abrir as portas da escola para o entorno, para o bairro, para a cidade e na mesma medida ultrapassar os muros dela, para viver a vida cotidiana e **cultural** do e no território no qual estão inseridos.

É sabido que hoje existem inúmeros recursos tecnológicos que conectam a pessoa ao mundo em segundos, no entanto, queremos enfatizar que os recursos podem e devem ser utilizados, mas não podem privar a criança da liberdade, enclausurando-as entre quatro paredes de salas de referência, ou salas de aula, limitando-as a conhecer diferentes manifestações culturais e patrimônios através ou por meio dos *tablets*, computadores, celulares ou outros recursos (TONUCCI, 2016).

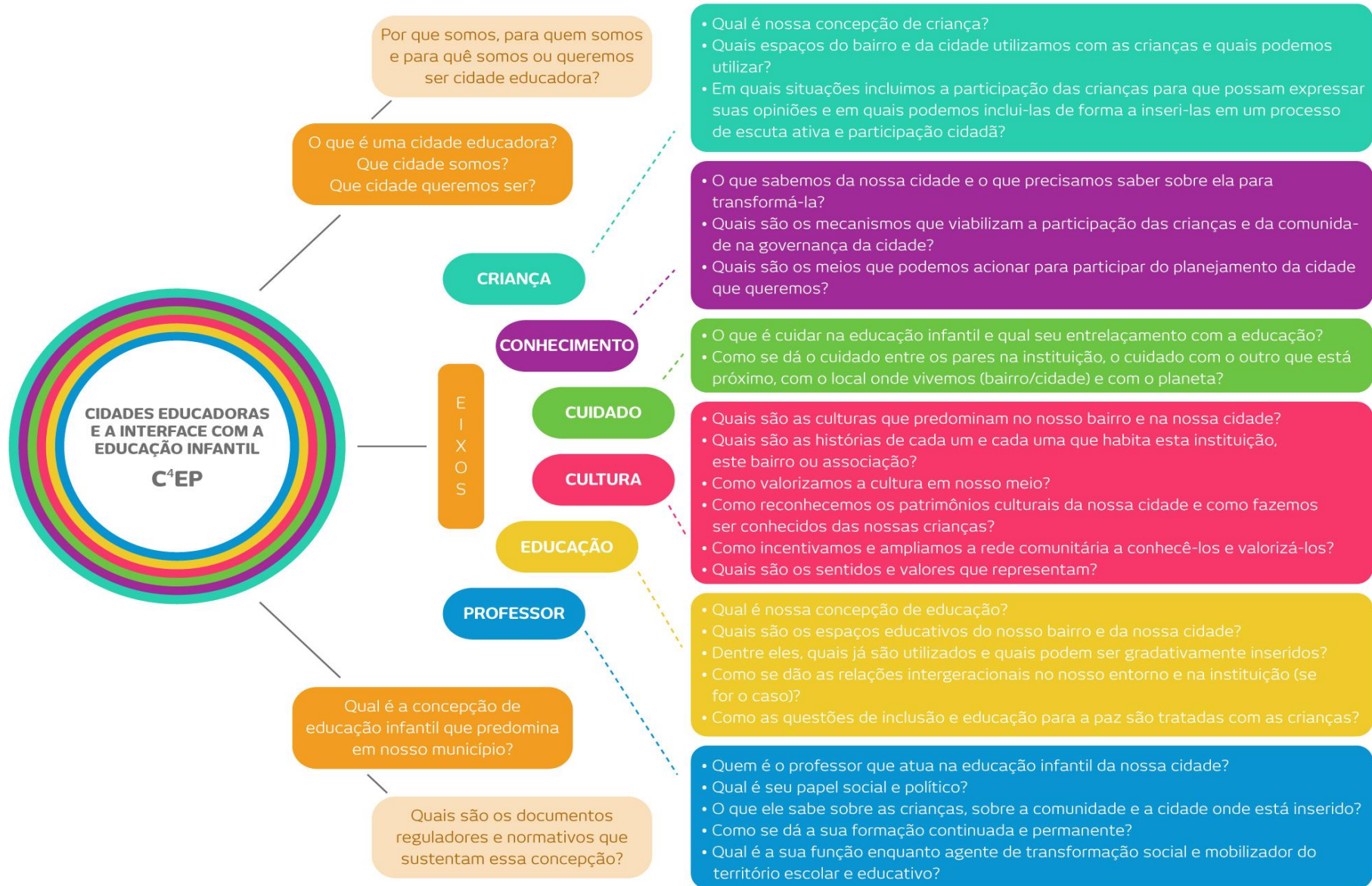
Tonucci (2016) aponta duas visões conflitivas, fazendo-se necessário posicionar-se e buscar estratégias para superar tais visões. Ele destaca a imensa e legítima preocupação dos pais e familiares com a segurança das crianças, preocupação que se materializa nas solicitações para que as instituições de ensino se fechem em muros, grades e outros mecanismos de segurança, em contraponto ao desejo das crianças por autonomia e liberdade. Essa preocupação do adulto de certa forma revela-se como **cuidado**, mais um dos eixos destacados na Figura 7. Uma atitude de amor e interesse pelos seus. Ao relacionar a palavra **cuidado** com os princípios de uma cidade educadora, ela nos remete ao **cuidado** com as pessoas, com suas necessidades e com o meio, como uma atitude de reciprocidade e solidariedade. Pressupõe-se a dimensão do **cuidado** pessoal e coletivo, do **cuidado** entre as pessoas, com as pessoas e com a cidade. Nesse sentido, cuidar indissociável do educar é promover o bem-estar, a educação, a saúde, o lazer, o encontro, as trocas e a partilha (BRASIL, 2009; AICE, 2004). É agir conscientemente e de forma sustentável, com o intuito de preservar o meio ambiente e os recursos naturais (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva do binômio cuidar e educar, voltamo-nos para outro eixo apresentado na Figura 7, **educação**. Um dos principais objetivos [ou o principal motivo] de uma cidade educadora é transformar a cidade por meio da **educação**. Portanto, **educação** deve ser compreendida em seu sentido mais amplo e profundo, indo muito além da escolarização e acontecendo a cada minuto da vida em sociedade, em todos os espaços (BRANDÃO, 1981). A cidade educa na praça que fica ao lado da escola e na universidade, que fica a quilômetros de distância; ela educa na maneira como oferece bens e serviços; nas relações e interrelações que se estabelecem entre o público e o privado; na governança, entre outras inúmeras possibilidades que permeiam a vida cotidiana. Portanto, reafirmamos que a **educação** é um “ato político”, pois envolve, entre inumeráveis valores e fundamentos, a formação humana e a participação social (FREIRE, 2001).

Freire (2001, p. 115) afirma que educar não é transferir conhecimento, todavia, é “[...] impossível pensar em educação sem pensar em conhecimento”. Aqui ressaltamos o eixo **conhecimento**, apresentado na Figura 7, como sendo o núcleo central das representações sociais assinaladas e o núcleo de um novo paradigma apresentado na perspectiva de cidade educadora (BELLOT, 2013) e, portanto, admitimos que o conhecimento se constrói, mantém-se e transforma-se em todas as etapas de ensino, em todas as fases da vida, na educação que acontece nos contextos formais, não-formais e informais, na educação que ocorre ao longo da vida (AICE, 2004).

A partir dessa breve contextualização dos eixos apresentados na Figura 7, apresentamos o *framework*, inspirado em Nunes (2017). A autora, em sua tese, apresenta um *framework* baseado em boas práticas e nós apresentaremos um *framework* baseado em indagações, com o intuito de suscitar reflexões aos sujeitos que irão organizar encontros, palestras, cursos, seminários e afins. Com a intenção de respeitar a autoria de cada sujeito em seu planejamento de ações.

Ressaltamos que as perguntas foram organizadas pedagogicamente em quadros, porém transitam entre os eixos, dada a interconexão e a interdependência que apresentam entre eles.



7.1 VALIDAÇÃO DO *FRAMEWORK*

Para a proposição do modelo de *framework*, consideramos de suma importância apreciar as considerações de especialistas. Para tanto, o modelo foi enviado para seis especialistas que atuam na área da educação infantil: uma professora da rede pública de ensino e uma da rede privada; uma coordenadora pedagógica da rede pública e duas da rede privada e uma diretora de CMEI.

O convite para participação do processo de validação foi formalizado por *e-mail* (Apêndice G) e, após aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice F), foi enviado o modelo de *framework*, intitulado “**C⁴EP**” da Cidade Educadora, com a seguinte questão norteadora para análise:

– Você considera que o modelo de *framework* apresentado contribui para suscitar reflexões acerca do tema e constitui-se como balizador relevante para organização de encontros, cursos, palestras, seminários e afins? Justifique sua resposta.

A validação ocorreu no mês de setembro de 2020 e dos seis convites enviados para participação, tivemos o aceite de cinco especialistas. As especialistas, todas do sexo feminino, possuem idade entre 31 e 43 anos. As cinco possuem graduação em pedagogia, uma delas é mestre em educação e duas são mestrandas na mesma área. Todas elas possuem especialização *lato sensu*. Em relação ao tempo de experiência na educação, possuem de 13 a 24 anos e entre 6 e 18 anos de experiência com a educação infantil. Três especialistas atuam na rede pública e duas na rede privada.

De acordo com as respostas das participantes, apresentamos a seguir a visão geral do *framework* e as considerações relativas aos respectivos eixos.

7.1.1 Considerações gerais sobre o *framework*

De forma unânime, as especialistas validaram positivamente o *framework* “**C⁴EP**” da Cidade Educadora, o qual foi pontuado como relevante e rico em possibilidades para organização de propostas formativas. A especialista 2 comentou que o modelo apresentado “[...] trouxe reflexões sobre Cidades Educadoras e que as questões norteadoras podem contribuir grandemente para a formação continuada dos profissionais da educação”. Já a especialista 5 complementa escrevendo que “É uma

ferramenta que agrega na organização de diversas possibilidades de formação, norteando o trabalho acerca do assunto”.

Em relação à constituição do modelo de se apresentar por meio de perguntas norteadoras, a especialista 1 afirmou que “Para quem for oportunizar formações, cursos e palestras, vale-se como ponto de partida e norte”. A especialista 3 considerou que “Ter perguntas como ponto de partida é sempre um caminho em potencial para se sair em busca de respostas, instigados inicialmente pelo próprio modo de olhar, com possibilidades de ampliação à medida que as respostas vão sendo construídas coletivamente, e que “[...] apresenta uma dimensão menos definitiva, abrindo espaço para construções contextualizadas [...] e cada resposta construída por grupos específicos mobiliza e respeita o caminhar daquele grupo, construindo possibilidades caracterizadas pelas singularidades daquelas pessoas”. A especialista 5 complementa escrevendo que “As perguntas que transitam entre os eixos fazem com que o formador reflita e prepare uma formação global”.

7.1.2 Considerações das especialistas sobre os eixos do *framework*

Criança

Sobre esse eixo, quatro das cinco especialistas teceram considerações. A especialista 2 reafirmou a importância da formação continuada para o aprofundamento dos fundamentos sobre Cidade Educadora e em consequência que as crianças pudessem participar de “[...] propostas além das paredes e dos muros da escola, que lhe permitam reconhecer e contribuir na consolidação de uma cidade mais justa e igualitária, na qual a participação cidadã se efetive”. As especialistas 1 e 4 discutiram sobre a concepção de criança (expressa nessa dissertação na fundamentação teórica) e sobre a infância de modo a considerar que “[...] pode ser vivida ou não” (participante 1). A participante 3 estabelece relação entre os eixos “criança” e “professor” como “[...] agentes necessários a todo processo, com pontos de vistas próprios, complementares e enriquecedores do processo educativo”.

Conhecimento

O eixo “conhecimento” não foi mencionado explicitamente, porém subentendemos nas palavras da especialista 2 que a formação continuada contribuiria no sentido de “[...] aprofundamento do tema Cidade Educadora, e como possibilidade de formar cidadãos conscientes do seu papel e exercício da cidadania, um novo olhar para direitos e deveres, refletir sobre os espaços educativos, enxergar os espaços públicos como possibilidades educativas”.

Cuidado

Com relação ao eixo “cuidado”, ele foi mencionado por uma das especialistas com o intuito de destacar sua indissociabilidade com a educação, sendo pontuado como eixo estruturante no modelo de *framework* proposto.

Cultura

Esse eixo foi comentado por três especialistas. A especialista 4 destacou a importância de articular o debate em torno da criança enquanto produtora de cultura. A especialista 3 enfatizou que cultura e conhecimento são “[...] mobilizadores um do outro”. Já a participante 1, a partir das questões norteadoras apresentadas, ampliou as indagações, sinalizando que o propósito do *framework* foi alcançado, pois a mobilizou a refletir sobre o trabalho formativo que está realizando na instituição em que atua, revelou claramente as reflexões que tece sobre seu entorno e comunidade local, o que pode ser exemplificado com as seguintes questões apresentadas por ela: “Como trazer oportunidades para as crianças e famílias da região; acessibilizar a ampliação de repertórios, sensações e experiências da nossa comunidade local?” “Como democratizar e aproximar culturas e acessos distantes da realidade social local, para ampliação de repertório?”

Educação

O eixo educação foi citado por duas especialistas. A especialista 4 reafirmou a importância de debater a concepção de educação infantil, respaldada nas DCNEI (2009) e BNCC (2017), de modo a romper com a visão assistencialista e preparatória

para o ensino fundamental. A especialista 1 levanta o questionamento sobre as possíveis parcerias com a comunidade local, de modo a trazer a comunidade para dentro das instituições e em contrapartida “[...] oferecer seu fomento às transformações locais de forma potente e qualitativa na região”.

Professor

O eixo professor foi abordado por três das especialistas. A especialista 2 afirmou que “[...] as cidades são grandes territórios de aprendizagem, [...] porém percebe que [...] os profissionais ainda não apresentam segurança em utilizar os espaços da cidade como opção para desenvolver aprendizagens”. A especialista 1 questionou sobre “qual o papel da gestão, na formação e mobilização dos professores para com a Cidade Educadora?” A participante 3 finalizou sua participação enfatizando a importância de que sejam promovidos momentos de reflexão sobre a prática e que o modelo de *framework* apresenta “[...] uma belíssima oportunidade de investir na autonomia reflexiva de cada grupo que pretenda discutir a interface cidade educadora e educação infantil”.

7.1.3 Versão final do *framework* C⁴EP

Diante das considerações tecidas pelas especialistas, considera-se que o modelo de *framework* cumpre com o objetivo proposto, dada as relações estabelecidas em diálogo com a fundamentação teórica que respalda essa dissertação, bem como com os documentos normativos e reguladores que subsidiaram o capítulo da educação infantil, cidade educadora e análise de dados. As questões que surgiram nos eixos confirmam que o objetivo do produto foi alcançado, pois ele tem o intuito de ser personalizado e abarcar as singularidades de cada grupo e, portanto, cumpre seu propósito de não ser prescritivo, mas norteador. A partir das questões já apresentadas pelas especialistas que participaram da validação desse produto, acreditamos que inúmeras perguntas possam ser desmembradas e minuciosamente debatidas nos CMEIs, escolas, secretarias municipais e outros contextos formativos, a fim de contribuir para uma grande rede de discussões sobre a cidade educadora na interface com a educação infantil. Portanto, compreendemos

que o modelo apresentado cumpre seu propósito e pode ser alterado conforme utilizado, ao ponto que surjam respostas e que suscitem novas perguntas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida para essa dissertação buscou dialogar sobre a educação infantil no contexto de uma cidade educadora, por meio das representações sociais das professoras de educação infantil que atuam em oito Centros Municipais de Educação Infantil da Região Sul de Curitiba – PR/Brasil, na interface com o programa “Linhas do Conhecimento”. A pergunta balizadora que norteou o processo de pesquisa foi: **Quais são as representações sociais de professoras de educação infantil na interface com o programa “Linhas do Conhecimento”, pertencente à rede municipal de ensino do município de Curitiba/Paraná, sobre cidade educadora?**

Para responder ao problema da pesquisa, buscamos delinear o texto a partir do objetivo geral: analisar as representações sociais das professoras de educação infantil na interface com o programa “Linhas do Conhecimento” da rede municipal de ensino do município de Curitiba/PR, sobre a expressão indutora “cidade educadora”, e de cinco objetivos específicos: contextualizar a educação infantil no âmbito das políticas, formação e prática dos professores; caracterizar a proposta de cidade educadora e sua articulação com as tecnologias sociais; interpretar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de professoras de educação infantil atuantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a partir da expressão indutora “cidade educadora”; averiguar o grau de conexidade das representações sociais a partir dos elementos estruturais da análise prototípica, sobre a cidade educadora, organizados pela frequência e ordem média de importância (OMI); delinear um produto que se materialize em um modelo de *framework*, que tem o intuito de expor linhas norteadoras que contribuam para o planejamento de encontros, cursos, palestras, seminários e debates que pretendam discutir a interface cidade educadora e educação infantil.

Para alcançar os objetivos propostos nesse estudo, a pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de natureza descritiva, exploratória e interpretativa, por meio de um estudo bibliográfico e documental, seguido da pesquisa empírica.

Nesse estudo, o uso do aporte teórico-metodológico das representações sociais possibilitou uma primeira aproximação com a realidade na qual as participantes estão inseridas, à medida que buscou analisar “[...] como se formam e como funcionam os sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e

grupos, e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20-21).

Dada essa contextualização, compreende-se que as Representações Sociais apresentadas pelas professoras de educação infantil participantes da pesquisa aludem uma representação em processo de construção e demarcam forte ligação com o contexto formal de educação, visto que “[...] os processos envolvidos na atividade representativa têm por função destacar uma figura e, ao mesmo tempo, atribuir-lhe um sentido, integrando-o ao nosso universo” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 23-24).

Os elementos evidenciados por meio da análise prototípica sinalizaram que o provável núcleo central das representações sociais das professoras de educação infantil, que participaram da pesquisa empírica com o termo indutor “cidade educadora”, revela o **C⁴EP** da cidade educadora Curitiba: “**C**onhecimento”, “**C**uidado”, “**C**riança”, “**C**ultura”, “**E**ducação” e “**P**rofessor”. Portanto, para esse grupo de pessoas, uma cidade educadora pode representar o conjunto de conhecimentos criados, elaborados e transformados em íntima relação ao contexto educacional (CMEIs) no qual o cuidar e educar são indissociáveis e, oriundos desse contexto de educação formal, destacam-se os sujeitos criança e professor.

Para confirmar a centralidade das representações, foi realizada a análise de similitude como complementar, a fim de identificar as coocorrências entre as palavras e indicações de conexidades. Na análise de similitude, pode-se confirmar a centralidade da Representação Social das professoras de educação infantil no elemento “conhecimento”, seguido de outros elementos fortemente propagados no contexto sociocultural do grupo pesquisado. Uma cidade educadora, para esse grupo, está relacionada ao conhecimento, conexo à educação, ao cuidado, à aprendizagem e ao professor.

De acordo com os autores que subsidiaram as reflexões em torno das representações sociais apresentadas, todos os elementos que emergiram sob o ponto de vista educacional são indissociáveis, porém, não se resumem a ele no contexto de uma cidade educadora. Freire (1991) afirma que não é possível pensar em conhecimento sem pensar em educação e Gadotti (2013, p.125) complementa dizendo que “[...] a educação passa pelo conhecimento necessariamente, mas não se reduz a ele”. A aprendizagem se dá ao longo da vida “[...] porque somos seres incompletos, inconclusos, inacabados, precisamos do outro, precisamos do olhar do

outro” (GADOTTI, 2013, p. 126) e, de acordo com Boff (1999), isso é cuidado no seu sentido mais profundo da palavra.

Logo, todos aprendem nos mais variados lugares: na escola, no cinema, no parque, nas ruas, nas praças, no zoológico, no hospital, porque toda cidade é em potencial educativa e, uma cidade que assume o compromisso de ser educadora, adota um conjunto de ações que perpassa toda a cidadania, envolve a educação, o lazer, a saúde, a habitação, a mobilidade, enfim, exerce todas as suas funções tradicionais com vistas à participação ativa de todos os cidadãos, para que todos juntos trabalhem em prol de uma melhor qualidade de vida para **todos** os seus habitantes.

Em relação ao programa “Linhas do Conhecimento”, por meio das justificativas dadas mediante o teste de evocação livre de palavras, interpretamos que as professoras de educação infantil, até o momento, não o relacionam diretamente ao termo “cidade educadora”. Uma das justificativas pode estar atrelada ao fato de que o programa foi criado há menos de quatro anos e, de acordo com a análise documental realizada por meio do primeiro caderno pedagógico intitulado “Linhas do Conhecimento” (CURITIBA, 2018b) e das informações contidas na página virtual do programa (CURITIBA, 2020), percebemos que gradativamente os projetos foram ampliados e conjugados com os objetivos da Agenda 2030, elucidados no desdobramento dos projetos. A interrelação com a Agenda 2030 remete-nos ao compromisso de a cidade buscar meios para atingi-los, com a consciência de que não se dá apenas com um projeto, mas com a soma de projetos e esforços intersetoriais.

Como diagnóstico para possíveis investimentos formativos, a pesquisa revelou que as professoras participantes dessa pesquisa reconhecem a necessidade de ultrapassar os muros das instituições educativas, mas não ficou evidente que reconhecem a existência e a importância de outros agentes educadores que compartilham com elas a responsabilidade educativa. Em relação às oportunidades que o programa oferece, as professoras revelaram o desejo de que ele fosse ampliado, de modo a oferecer condições para que todas as crianças tenham acesso e sejam contempladas com programações para conhecer e brincar na cidade, para além do bairro.

Essa questão de ampliação do programa fica evidente nas frases das participantes: “Mesmo se inscrevendo nem sempre conseguimos ser contempladas. Deveriam ser ofertados mais cursos referentes ao Linhas” (Professora 38). “Na

verdade, eu mesma ainda não consegui um passeio pelo Linhas, mas as colegas que conseguiram elogiam muito e eu vejo que tem boas propostas”.

Outro ponto a ser levantado diz respeito a um dos fundamentos de uma cidade educadora, e aqui nos respaldamos em Freire (1991,2001), Gadotti (2004, 2005, 2006, 2009), Zitkoski (2006) e Tonucci (1997, 2016), que se referem à participação cidadã e à escuta ativa e verdadeira do que as crianças têm a dizer sobre a cidade. De acordo com a análise do documento “Linhas do Conhecimento” (2018b), o primeiro a ser publicado sobre as ações desenvolvidas, não há ênfase nesse processo relacionado à educação infantil.

Queremos destacar também que o processo de pesquisa revela-se na soma das vozes e que os sentidos foram se materializando a partir das conexões realizadas com os autores que a fundamentaram e com as vozes das participantes que ecoaram e nos desafiaram a refletir e construir novos sentidos e significados. Por conseguinte, evidenciamos as perguntas da Professora 21: “Para que somos uma cidade educadora? Para quem somos uma cidade educadora?” Tais perguntas apontaram-nos um diagnóstico formativo e motivaram-nos a propor um modelo de *framework* que pode contribuir com o *lócus* pesquisado e com outros municípios no processo de planejamento de encontros formativos (palestras, cursos, seminários, entre outros). A necessidade de aprofundamento sobre o conceito e fundamentos que envolvem cidade educadora é justificado com as palavras da mesma professora: “Como professora e como cidadã, seria importante ter clareza e entendimento do que é, como é, como se dá e o que há de base (por trás ou por de trás) dessa proposta, para que saiba quais os reais benefícios para nossa comunidade/população” (Professora 21).

Desse contexto emergem necessidades formativas e lacunas para a continuidade dessa pesquisa ou objeto de pesquisa e aprofundamento para outros pesquisadores, a partir das seguintes indagações: Quais são as representações sociais dos professores de educação infantil sobre o termo indutor cidade educadora, pós-pandemia? Quais são as representações sociais dos mentores e articuladores do programa “Linhas do Conhecimento”? Quais foram as mudanças ocorridas no programa “Linhas do Conhecimento” após adesão da cidade de Curitiba à Carta das Cidades Educadoras? Quais são os indicadores utilizados para avaliação do programa “Linhas do Conhecimento” e por quem ela é realizada? E com qual periodicidade?

Com base no exposto, destacamos que muito mais do que respostas, o processo de pesquisa nos suscitou questionamentos, portanto, essa dissertação não se constitui em um fim em si mesma, mas apresenta um ponto de vista a partir de uma determinada realidade local e temporal, que pode cristalizar-se, bem como transformar-se. Esperamos que esse estudo sirva de ponto de partida para futuros aprofundamentos e novas pesquisas científicas, que possibilitem novas leituras, sentidos e significados sobre a educação infantil na interface com a cidade educadora.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, B. O. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018. 115 p.

ABRIC, J.-C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

ABRIC, J.-C. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. *In*: ABRIC, J.-C. (org.). **Prácticas sociales y representaciones**. Tradução José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacán; Ambassade de France-CCC IFAL, 2001. p. 11-32.

AICE. Associação Internacional das Cidades educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**, 2004. Disponível em: <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/seccharte.html>. Acesso em: 27 set. 2019.

AFONSO, L. Construção da proposta de uma Cidade Educadora: Experiências Internacionais. **XI Simpósio Nacional de Educação**. II Seminário SESC e URI de Educação, em 18/09/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=488e7npWyeY&t=5770s>. Acesso em: 18 set. 2020.

ALMEIDA, A. M. O. Abordagem societal das representações sociais. **Soc. estado.**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, dez. 2009. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922009000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 mai. 2020.

ALMEIDA, S. C. D. de. A TV pública e seu compromisso com a educação básica: o caso escola 2.0. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracajú, v. 4, n. 3, p. 69-80, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1962/1821>. Acesso em: 19 set. 2020.

ALVES, A. R.; BRANDENBURG, E. J. **Cidades educadoras**: um olhar acerca da cidade que educa. Curitiba: InterSaberes, 2018.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, Brasília, v. 1, p. 18-43, jan/jun. 2008.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. *In*: ALBUQUERQUE, S. S.; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (org.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. p. 17-36.

BELLOT, P. F. Cidades educadoras, uma aposta de futuro. *In*: AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana**: 20 anos de

Cidades Educadoras. Lisboa: Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p. 17-22. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. *In*: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (org.). **Notas teórico-metodológicas de Pesquisa em Educação**: concepções e trajetórias. Ilhéus, BA: Editus, 2017. 101-122 p.

BOFF, L. O cuidado essencial: princípio de um novo *ethos*. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, p. 28-35, out./mar., 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1503/1689>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999. 199 p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSH, E. Cidades Educadoras: Congressos Internacionais. *In*: AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana**: 20 anos de Cidades Educadoras. Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p. 263-294. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI A. M. (org.). **Escrito de educação**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 43-72.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. 49. reimp. 1. ed, 1981.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 1 de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de abr. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

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

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59/2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da**

União, Brasília, DF, 11 de nov. de 2009e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018. 460 p. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725829. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.257, de 1º de julho de 2001. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 fev. 2006c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de out. 2009f. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 de abr. de 2013. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de jun. de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm#art1. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 jun. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.306 de 04 de julho de 2016. Altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 jul. de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de fev. de 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da educação Fundamental. Coordenação geral de educação infantil. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 22, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez.1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 4, de 16 de fevereiro de 2000. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 jul. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2000/pceb004_00.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez.2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 06 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/legislacao>. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 07, de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 abr. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 6, de 20 de outubro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de out. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6886-rceb006-10&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 9 de outubro de 2018. Define diretrizes operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de out. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98311-rceb002-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017b. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 de dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proinfantil**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abr. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 08 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil **Contribuições para a Política Nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília. DF: MEC, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, 2005a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política de educação infantil no Brasil: **Relatório de Avaliação**. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009d.

BRASIL. Portaria n. 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mar. 2017. Disponível em: http://www.capes.gov.br/tutorial-sucupira/documentos/Portaria389-2017_doutoradoprofissional.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.504, de 30 de setembro de 1997. Estabelece normas para as eleições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 out. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9504.htm. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de jul. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. *In*: MOLL, J. (org.). **Série Educação Integral**: Texto Referência para o Debate Nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009f.

BREJO, J. A. Políticas Públicas para Educação Infantil: do contexto latino-americano à realidade humana. **Perspectivas em Políticas Públicas**. Belo Horizonte, v. VIII, n. 15, p. 181-229, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/866>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRARDA, A.; RÍOS, G. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. Tradução: Maria Helena Sperb e Silvina Zoppegni. *In*: GADOTTI, M.; PADILLHA, P. R.; CABEZUDO, A. (org.). **Cidade Educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2014. p. 15-44.

CABEZUDO, A. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. *In*: GADOTTI, M.; PADILLHA, P. R.; CABEZUDO, A. (org.). **Cidade Educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2014. p. 11-14.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual Iramuteq**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS. Universidade Federal de Santa Catarina, p. 1-18, 2013. Disponível em: <https://laccos.com.br/2018/11/29/atualizacao-do-kit-iramuteq/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CAMARGO, B. V.; WACHELKE, J. F. R.; AGUIAR, A.de. Um panorama do desenvolvimento metodológico das pesquisas sobre representações sociais através

dos grupos de trabalho das jornadas internacionais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (org.). **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2007. p.181-202.

CAMBRIDGE. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/>. Acesso em: 18 set. 2020.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cad. Pesqui. [online]**. São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003. Acesso em: 16 jan. 2020.

CAMPOS, M. M. A educação infantil como direito. *In*. DIDONET, V. **Insumos para o debate 2 - Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil**: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, p. 8-13, 2010.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARVALHO, P. F. L. **A escola, o bairro e a cidade**: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. 194 f.

CARVALHO, S. P.; KLISYS, A.; AUGUSTO, S. **Bem-vindo, mundo!**: crianças, cultura e formação de educadores. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para educação infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

CHAGAS, M. A. M. das; SILVA, R. J. V.; SOUZA, S. C. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: Contribuições para o debate atual. *In*: MOLL J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

CONZATTI, F. B. K.; DAVOGLIO, T. R. Estado de conhecimento da pesquisa acadêmica sobre o aluno adulto da educação de jovens e adultos (2011-2014). **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 59-73, jan., /jun.2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/21385>. Acesso em: 24 jan. 2020.

CRUZ, S. H. V. As **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: uma breve apresentação. *In*: TV Escola. Ano XXIII- Boletim 09 jun. 2013.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Linhas do Conhecimento**. 2018a. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/9/pdf/00242149.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

CURITIBA. Lei n.15.335 de 16 de abril de 2018. Autoriza o Município de Curitiba a integrar a Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE. **Diário Oficial do Município de Curitiba**, PR, 16 de abr. de 2018b. Disponível em: https://www.cmc.pr.gov.br/wspl/sistema/ProposicaoDetalhesForm.do?select_action=&pro_id=354843&pesquisa=. Acesso em: 10 fev. 2020.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Relatório de Plano de Ação – SME**. Curitiba, 2018c. Disponível em: <http://multimidia.transparencia.curitiba.pr.gov.br/PlanoGoverno/PlanoAcao/relatorio-plano-de-acao-site-viva-curitiba-cidada-2205.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Linhas do Conhecimento. **Critérios para inscrição e participação nas experiências lúdicas de brincar no entorno e brincar na cidade**.2020. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/3/pdf/00267313.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Decreto n.º 844, de 14 de agosto de 2018d. Aprova nova delimitação de áreas das Administrações Regionais. **Diário Oficial do Município de Curitiba**, PR. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/legislacao-municipaldiario-oficial-eletronico/593>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Superintendência de Gestão Educacional. Departamento de Educação Infantil. **Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC**.2020. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/5/pdf/00274081.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. **Linhas do Conhecimento**. 2020. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/linhas-do-conhecimento/8267>. Acesso em: 21 jun. 2020.

CURITIBA Prefeitura Municipal da Educação. **Unidades Educacionais pertencentes a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba**. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/unidade/educacao/18401> (2020b). Acesso em: 21 jun. 2020.

DONATO, S. P. **Políticas de formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2013.

DONATO, S. P. **Elementos de profissionalidade docentes nas representações sociais de estudantes de pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2017. 217f.

ENS, R. T. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 138f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ENS, R. T.; FAVORETO, E. D. A.; FILIPAK, S. T. O caminhar da formação docente para a educação na infância no Brasil: o que dizem as políticas? *In*: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (org.). **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 73-124.

FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educ. Soc.** [online]. 1999, v. 20, n. 69, p. 60-91. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000400004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 set. 2020.

FAVORETO, E. D. A. **Creche e pré-escola**: representações sociais de estudantes de pedagogia e políticas para educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

FEENBERG, A. O que é Filosofia da Tecnologia? **Conferência de Komaba**, Japão, jun. 2003.

FEENBERG, A. Teoria crítica da tecnologia. **Ciclo de Conferências da Universidade de Brasília - UnB**, abril de 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2ofaot-XAsw&t=3214s>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Política e educação** : ensaios. 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FINCO, D. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo da educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 233-246.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo da educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FONSECA, R.; SERAFIM, M. A Tecnologia Social e seus arranjos institucionais. *In*: DAGNINO, R. (org.). **Tecnologia Social**: ferramenta para construir outra sociedade. Campinas: Unicamp, 2009, p. 139-153.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 29 out. 2019.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GADOTTI, M. **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortes, 2004.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec. Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 1, maio 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em: 03 out. 2019.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não formal. *In*: Instituto Internacional dos Direitos da Criança (IDE). **Direito à educação**: solução para todos os problemas ou problema sem solução? [conferência]; 18-22 de outubro de 2005; Sion, Suíça [citado em 29 de junho de 2011]. Disponível em: http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, M. Moacir Gadotti e a escola cidadã. *In*: MOSE, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 123-160.

GADOTTI, M.; PADILHA, P. R. Escola Cidadã, cidade educadora: projeto político pedagógico e práticas em processo. *In*: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. (org.). **Cidade Educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortes: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2014. p. 11-14.

GASTALDI, M.V. **Formação Continuada na Educação Infantil**: possibilidades e desafios na perspectiva do formador. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. Tradução Serlei Maria Fischer Ranzi; Maclóvia Correa da Silva. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 18, n. 19, p. 231-252, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2092>. Acesso em: 11 maio 2020.

HARVEY, D. O direito à cidade. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 29, p. 73-79, jul./dez, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18497/13692>. Acesso em: 06 set. 2020.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores e seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vida de Professores**. Porto, PT: Porto Editora, 1992. p. 31-62.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL. **Tecnologia Social no Brasil**. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social, 2004. 38 p. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/85fd89_2f2b4f97fcb0441191e370e278303b7c.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL. **Conhecimento e Cidadania 1: Tecnologia Social**. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social, 2007. 44 p. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/85fd89_5dbe395e82e142caad9baa12765461bb.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL. **Conhecimento e Cidadania 3: Tecnologia Social e Educação**. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social, 2007, 56 p. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/85fd89_fa468d381d76424d94def701e1ed0698.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL. **Conhecimento e Cidadania 6: Tecnologia Social e Articulação Comunidade-Escola**. São Paulo: Instituto de Tecnologia Social, 2008, 80 p. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/85fd89_3ec7afd829b148fd8c040c07a43e99fd.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

JESUS, R.; DONATO, S. P. Educação Infantil: políticas, tecnologias e significados. *In*: AFONSO, G. B. (org.) **Educação e tecnologias: perspectivas teóricas e práticas da educação contemporânea**. São Paulo: Artesanato Educacional, p. 425-452, 2019.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. EDUERJ, 2001. p. 17-44.

JODELET, D. Ponto de Vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica. **Revista Temas em Psicologia**, v. 19, n. 1, p. 19-26, 2011.

JOVCHELOVITCH, S. Representações sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. **Psicologia & Sociedade**; v. 10, n. 1, p. 54-68; jan./jun.1998.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, 1999. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 fev. 2020.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro 2001.

LENZI, G. K. S. **Framework para o compartilhamento do conhecimento na gestão de tutoria de cursos de educação a distância**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. 304p.

LEVINSKI, E. Z. A universidade e a cidade educadora. **XI Simpósio Nacional de Educação**. II Seminário SESC e URI de Educação, em 17/09/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bvYcgbMV0kY>. Acesso em: 17 set. 2020.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Caderno de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 46, p. 38-62, jan./fev./ 2016.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARAGALL, P. Cidade das pessoas. *In*: AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Lisboa: Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p. 13-16. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

MATIELLO, A. *et al.* Identificação de novos territórios educativos na escola infantil em tempo integral: a contribuição de alguns instrumentos de avaliação da percepção ambiental. **Cidades** [Online], n. 34, p. 1-21, 2017.

MOLL, J. A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. *In*: AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Lisboa: Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p. 213-224. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, J. Cidade e Territórios Educativos: elementos para pensar a educação na contemporaneidade. *In*: 37ª Reunião Nacional ANPEd Trabalho Encomendado - GT03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos e Processos Educativos. 04 a 08 de out. de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos-encomendados/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MOLL, J. Reflexões introdutórias ao monográfico “Cidade Educadora: olhares e práticas”. **Pela utopia de cidades educadoras**: por um mundo onde todos tenham lugar. Porto Alegre: Kultur, 2019.

MOLL, J. **XI Simpósio Nacional de educação. II Seminário Sesc e URI de Educação. Cidade Educadora**: construir novos olhares para nossos territórios. Palestra proferida em 16/09/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NzrMohYqLvc>. Acesso em: 16 set. 2020.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIGI, V. **Cidades educadoras**: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse**: son image et son public. Paris: Presses Universitaires de France 1961.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2013.

NOVAES, H. T.; DIAS, R. Contribuições da economia da inovação para a reflexão acerca da tecnologia social. *In*: DAGNINO, R. (org.). **Tecnologia Social**: ferramenta para construir outra sociedade. Campinas: Unicamp, 2009, p. 55-71.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, C. S. **Gestão em educação a distância**: um framework baseado em boas práticas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. 258 p.

OGLIARI, C. R. N; ENS, R. T. Representações sociais: mapeamento das teses e dissertações produzidas no estado do Paraná-Brasil. *In*: ORNELLAS, M. L. S. (org.) **Representações sociais e educação**: letras imagéticas V. Salvador: Mestria Edições, p. 167-186, 2019.

OLIVEIRA, D. C. *et al.* Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P. *et al.* (org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005. p. 573-603.

OLIVEIRA, Z. R. Currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. **Anais...** Belo Horizonte, 2010, p. 14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 16 mar. 2020.

OLIVEIRA, Z. R. **O trabalho do professor na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. V. **Interações**: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

PADILHA, P. R. Educar em todos os cantos. *In*: GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 7-20.

PÉCORA, A. R.; ANJOS, P. M.; PAREDES, E. C. O envelhecimento como processo social. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, n. 39, v. 19, p. 55-73, jan./abr. 2010.

PETZOLD, O. S. B. Educação e cidadania na perspectiva da cidade educadora: um estudo a partir de Frederico Westphalen. **UNirevista**, v. 1, n. 2, p. 1-16, abr. 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1890>. Acesso em: 09 set. 2019.

POZO, J. M. O conceito de cidade educadora, hoje. *In*: AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana**: 20 anos de Cidades Educadoras. Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p. 23-34. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2020.

RATINAUD, P. **Iramuteq**: interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires [Computer software], 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 4 maio 2019.

REIS, S. L. A; BELLINI, M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social**

Sciences, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011. ISSN: 1679-7361. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3073/307325341003.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

RESENDE, M. A.; MARTINS, P. L. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 50, p. 809-829, jul. 2016. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2860/2782>. Acesso em: 23 fev. 2020.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. ISSN: 1518-3483. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

ROSEMBERG, F. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. *In*: SANTOS, M. O.; RIBEIRO, M. I. S. (org.). **Educação Infantil os desafios estão postos: e o que estamos fazendo?** Salvador: Sooffset, 2014.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SINGER, H. (org.). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-escola**. São Paulo: Moderna, 2015. (Coleção Territórios Educativos; v. 2).

SANTOS, P. S. M. B. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil: Ações, Planos, Programas e Impactos**. São Paulo: Cengage, 2012.

SANTOS, M. P. A teoria das representações sociais como referencial didático-metodológico de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais aplicadas. **Emancipação**, v. 1, n. 13, p. 9-21, 2013. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em: 08 maio 2020.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, M. T. A cidade como território educativo: Circulando cidadania. **Conferência 2 do II Seminário Lazer, Cultura e Território & II Seminário Linguagem, Corpo e Estética na Educação**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rbUbr_KUo6Y&t=3005s. Acesso em: 10 set. 2020.

SILVA, M. T. Da universidade à cidade como oportunidade pedagógica: Extensão, currículo e território. *In*: SERRA, M. S.; BONORIS, M. P. (org.). **Espaços urbanos e cidades educadoras**. Caderno de debate n. 5. Rosário, Argentina: Sudamerica impressos, 2019. p. 27-31.

SILVA, M. T. Covid- 19 e as cidades educadoras no Brasil: velhos/novos desafios. **Encontro virtual das Cidades Educadoras América Latina**. 25 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o5RI2Lzskrw&t=4525s>. Acesso em: 06 set. 2020.

SOFFNER, R. K. Tecnologias sociais e a educação para práxis sociocomunitária. Série – Estudos – **Periódicos de Pós-Graduação em educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 37, p. 309-319, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/776/647>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SOUSA, C. P. *et al.* (org.). **Angela Arruda e as representações sociais**: estudos selecionados. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TIRIBA, L. Crianças da Natureza. *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. **Anais...** Belo Horizonte. p. 9. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba>. Acesso em: 26 out. 2019.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2008. 308p.

TRILLA BERNET, J. Cidades educadoras: bases conceituais. *In*: ZAINKO, M. A. S.; SCHWARTZ, A. **Cidades Educadoras**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997. p. 13-34.

TONUCCI, F. La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad. *In*: ZAINKO, M. A. S. *et. al.* **Cidades Educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997. p. 45-73.

TONUCCI, F. A criança como paradigma de uma cidade para todos. [Entrevista concedida a] Raiana Ribeiro. **Educação e território**. 21 set. 2016. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

UNESCO. Educação 2030 no Brasil.2017. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil>. Acesso em: 26 ago. 2020.

VILLAR, M. B. C. **A Cidade Educadora**: nova perspectiva de organização e intervenção municipal. Tradução: Daniel Couto. 1. Ed. 2001, 2. ed. 2007. Lisboa: Instituto Piaget. 229p.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr.2014. ISSN: 1518-3483. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 24 jan. 2020.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**. v. 41, n. 3, 2007, p. 379-390.

WACHELKE, J. F. R.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n4/17.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.

WÜNSCH, L. P. **Formação inicial de professores do ensino básico e secundário**: integração das tecnologias da informação e comunicação nos mestrados em ensino. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, 2013.

WERLE, F. O. C. Reforma, inovação e mudança: delineando questões na área de políticas educacionais. *In*: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Políticas educacionais**: elementos para reflexão. Porto Alegre, RS: Redes Editora, 2010. p. 49-62.

ZAINKO, M. A. S. *et. al.* **Cidades Educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

ZITKOSKI, J. Educação e emancipação social: um olhar a partir da cidade educadora. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 13, n. 1, p. 9-18, jan./jun.2006.

ZORDAN, P. B. M. B. G.; SILVA, M. T. Figuras da crise: cidades e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, dez. 2018.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

| QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO – PARTICIPANTES DA PESQUISA | |
|--|---|
| 1) Sexo: () feminino () masculino () Outros () Não desejo declarar | |
| 2) Qual sua faixa de idade: | <input type="checkbox"/> Entre 18 a 23 anos <input type="checkbox"/> Entre 24 a 28 anos <input type="checkbox"/> Entre 29 a 40 anos <input type="checkbox"/> Entre 41 anos a 50 anos <input type="checkbox"/> Entre 51 a 58 anos <input type="checkbox"/> Mais de 59 anos _____ |
| 3) Em qual turma da você leciona atualmente no CMEI? | |
| 4) Qua sua formação acadêmica? | <input type="checkbox"/> Magistério – nível médio <input type="checkbox"/> Magistério – nível superior <input type="checkbox"/> Magistério e Pedagogia <input type="checkbox"/> Nível médio e Pedagogia <input type="checkbox"/> Ou é licenciado em: _____ Em sua formação na graduação, teve alguma disciplina que abordasse o tema “Cidade Educadora”? <input type="checkbox"/> sim () Não |
| 5) Quanto tempo possui de experiência na carreira docente ao todo? | <input type="checkbox"/> 1 a 3 anos <input type="checkbox"/> 4 a 6 anos <input type="checkbox"/> 7 a 25 anos <input type="checkbox"/> 25 a 35 anos <input type="checkbox"/> 35 a 40 anos <div style="float: right; width: 40%;">Quanto tempo você tem de experiência com a educação infantil?</div> |
| 6) Qual a escolaridade de familiares? | Mãe: |
| | Pai: |
| | Responsável: |
| 7) Cite (até 3) espaços da cidade (roteiro do linhas do cohecimento) que você mais fez uso entre 2017 a 2019? | 1º) _____ 2º) _____ 3º) _____ |
| 8) Você considera que os roteiros do Programa Linhas do Conhecimento dos quais fez uso têm sido um diferencial para qualificar o seu trabalho pedagógico com as crianças? | <input type="checkbox"/> Sim () Não () Talvez Agora, justifique a sua resposta: _____ _____ _____ _____ _____ |
| 9) O que você diria para uma colega de profissão que ainda não conhece as propostas do Programa Linhas do Conhecimento” de Curitiba/PR? | _____ _____ _____ _____ _____ |

APÊNDICE B – TESTE DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS⁸⁶

Primeiramente, agradeço a todos que ao dispor de seu valioso tempo respondendo às perguntas disponibilizadas neste instrumento de pesquisa com respostas francas, as quais serão de grande auxílio para alcançar os objetivos propostos na presente pesquisa. Os dados coletados nesse instrumento serão apreciados e analisados exclusivamente para fins desta pesquisa, preservando o total anonimato do participante e com posterior destruição desses registros por parte do pesquisador responsável.

ROTEIRO PARA TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)

TERMO INDUTOR: “CIDADE EDUCADORA”

1) Escreva abaixo (aleatoriamente) cinco (5) palavras que lhe vêm imediatamente à sua mente em relação ao termo indutor pesquisado: “**CIDADE EDUCADORA**”. Deixe para enumerar depois. Use palavras simples ou compostas.

() _____ () _____ () _____

() _____ () _____.

2) Agora, enumere (dentro dos parênteses acima) essas palavras, mas por **ordem de importância para você**. Para tanto, coloque o **número 1** para a palavra que entendeu ser a mais **importante** e, **2** para a **segunda** palavra de maior importância, e assim por diante, até a 5ª (quinta) palavra, sendo a menos importante.

3) Continuando, justifique a razão da palavra que considerou ser a mais importante na sua classificação acima (n.º 1):

4) Por fim, escreva, por favor, uma frase utilizando essa palavra considerada a mais importante, **mas relacionando-a com a “Cidade Educadora”**.

Muito obrigada por sua colaboração!!!

⁸⁶ Adaptado do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) na Fundação Carlos Chagas – FCC (São Paulo, Brasil), a partir do grupo de pesquisa POFORS – PUCPR.

APÊNDICE C – CORPUS DA ORDEM MÉDIA DE IMPORTÂNCIA (OMI)

| CORPUS FINAL DO ARQUIVO OMI | | | | | |
|------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | 1ª ORDEM | 2ª ORDEM | 3ª ORDEM | 4ª ORDEM | 5ª ORDEM |
| 00 01 | conhecimento | interacao | habitros | aprendizagem | moderna |
| 00 02 | Educação | respeito | curitiba | leis | populacao |
| 00 03 | meio_ambiente | participativa | parques | comunidade | teatro |
| 00 04 | compromisso | professor | peessoas | escola | lugares |
| 00 05 | conhecimento | estudo | capacitacao | pesquisa | projeto |
| 00 06 | Criança | cidade | | | |
| 00 07 | conscientizacao | gestao | educacao | populacao | individuo |
| 00 08 | capacitacao | leitura | protagonismo | parques | |
| 00 09 | Curitiba | crianca | professor | incentivo | |
| 00 10 | Alegria | conhecimento | magia | ludico | vivencia |
| 00 11 | Criança | cultura | aprendizagem | historia | recursos |
| 00 12 | Cidadania | inclusao | respeito | direito | deveres |
| 00 13 | valorizacao | dedicacao | igualdade | aprendizagem | uniao |
| 00 14 | subjetividade | inclusao | conhecimento | coletividade | |
| 00 15 | Historia | peessoas | museus | parques | ruas |
| 00 16 | Escola | meio_ambiente | projeto | cuidado | populacao |
| 00 17 | formadora | conscientização | ensino | participacao | cidadania |
| 00 18 | aprendizagem | propostas | profissionais | condicoes | espacos |
| 00 19 | Sabedoria | conhecimento | inteligente | modelo | moderna |
| 00 20 | democratica | participativa | | | |
| 00 21 | para_que | como_e | crianca | educacao | politicagem |
| 00 22 | investimento | suporte | profissionais | qualidade | preparo |

| | | | | | |
|----------|------------------|------------------------|------------------|---------------|--------------|
| 00 23 | admiração | aproveitar | conhecimento | representação | prazer |
| 00 24 | conhecimento | cidadania | socialização | inclusão | descobertas |
| 00 25 | conhecimento | professor | escola | passeios | museus |
| 00 26 | Família | educação | professor | escola | metodologia |
| 00 27 | Dinâmica | conhecimento | sabedoria | cuidado | bem_estar |
| 00 28 | conhecimento | amizade | propostas | sabedoria | aprendizagem |
| 00 29 | Feliz | professor | cuidado | valorização | gestão |
| 00 30 | referencia | cuidado | conhecimento | compartilhar | pesquisa |
| 00 31 | conhecimento | cultura | pesquisa | aprendizagem | educação |
| 00 32 | sustentabilidade | linhas_do_conhecimento | araucaria | bosques | parques |
| 00 33 | Respeito | ética | responsabilidade | compromisso | envolvimento |
| 00 34 | conhecimento | desenvolvimento | cuidado | passeios | grupo |
| 00 35 | Criança | experiencia | oportunidade | historia | inovação |
| 00 36 | Valores | direito | aprendizagem | deveres | cultura |
| 00 37 | Pessoas | educação | espacos | transito | parques |
| 00 38 | Cuidado | conhecimento | pesquisa | curiosidade | investigação |
| 00 39 | Educação | compromisso | limpa | organizada | turismo |
| 00 40 | conscientização | campanhas | livros | palestras | cursos |
| 00 41 | comunidade | conhecimento | historia | monumento | qualidade |
| 00 42 | Cultura | oportunidade | diversão | conhecimento | historia |

**APÊNDICE D – TRATAMENTO DAS PALAVRAS EVOCADAS A PARTIR DO
TERMO INDUTOR “CIDADE EDUCADORA”**

| Lematização das palavras evocadas pelos participantes | | |
|---|----------------------------------|-----------------------------------|
| PALAVRAS EVOCADAS | VOCÁBULOS AGRUPADORES | NÚMERO DE AGRUPAMENTOS |
| Admiração | admiracao | 1 |
| Alegria | alegria | 1 |
| Amizade | amizade | 1 |
| aprendizado aprendizado aprendizagem aprendizagem aprendizagem aprendizagem aprendizagens | aprendizagem | 7 |
| Aproveitar | aproveitar | 1 |
| Araucária | araucaria | 1 |
| bem_estar | bem_estar | 1 |
| Bosques | bosques | 1 |
| campanhas | campanhas | 1 |
| capacitacao capacitacao | capacitacao | 2 |
| cidadania cidadania cidadãos | cidadania | 3 |
| Cidade | cidade | 1 |
| coletividade | coletividade | 1 |
| como_e | como_e | 1 |
| compartilhar | compartilhar | 1 |
| comprometida comprometimento compromisso | compromisso | 3 |

| | | |
|--|-----------------|----|
| comunidade comunidade | comunidade | 2 |
| Condições | condicoes | 1 |
| conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento conhecimento | conhecimento | 16 |
| consciencia conscientizacao conscientizacao | conscientizacao | 3 |
| crianca criancas criancas criancas crianças | crianca | 5 |
| cuidado cuidado cuidado cuidado cuidado cuidadores | cuidado | 6 |

| | | |
|--|-----------------|---|
| cultura cultura cultura culturas | cultura | 4 |
| curiosidade | curiosidade | 1 |
| curitiba Curitiba | curitiba | 2 |
| Cursos | cursos | 1 |
| Dedicação | dedicacao | 1 |
| democratica | democratica | 1 |
| descobertas | descobertas | 1 |
| desenvolvimento | desenvolvimento | 1 |
| deveres deveres | deveres | 2 |
| Dinâmica | dinamica | 1 |
| direito direitos | direito | 2 |
| Diversão | diversao | 1 |
| educacao educacao educacao educacao educacao educacao educação | educacao | 7 |
| Ensino | ensino | 1 |
| envolvimento | envolvimento | 1 |
| escola escola escolas escolas | escola | 4 |
| espaço_fisico espaços | espaços | 2 |

| | | |
|---|------------------------|---|
| Estudo | estudo | 1 |
| Ética | etica | 1 |
| experiencia | experiencia | 1 |
| Família | familia | 1 |
| Feliz | feliz | 1 |
| Formadora | formadora | 1 |
| gestao gestão | gestao | 2 |
| Grupo | grupo | 1 |
| Hábitos | habitos | 1 |
| historia historia historia historia historias | historia | 5 |
| Igualdade | igualdade | 1 |
| Incentivo | incentivo | 1 |
| inclusao inclusao inclusão | inclusao | 3 |
| Individuo | individuo | 1 |
| Inovação | inovacao | 1 |
| Inteligente | inteligente | 1 |
| Interação | interacao | 1 |
| investigacao | investigacao | 1 |
| investimento | investimento | 1 |
| Leis | leis | 1 |
| Leitura | leitura | 1 |
| Limpa | limpa | 1 |
| linhas_do_conhecimento | linhas_do_conhecimento | 1 |
| Livros | livros | 1 |
| Lúdico | ludico | 1 |
| Lugares | lugares | 1 |

| | | |
|---|---------------|---|
| Magia | magia | 1 |
| meio_ambiente meio_ambiente | meio_ambiente | 2 |
| metodologia | metodologia | 1 |
| Modelo | modelo | 1 |
| moderna modernidade | moderna | 2 |
| monumento | monumento | 1 |
| museus museus | museus | 2 |
| oportunidade oportunidade | oportunidade | 2 |
| Organizada | organizada | 1 |
| Palestras | palestras | 1 |
| para_que | para_que | 1 |
| parques parques parques parques parques | parques | 5 |
| participacao | participacao | 1 |
| participativa participativa | participativa | 2 |
| passeios passeios | passeios | 2 |
| pesquisa pesquisa pesquisa pesquisadores | pesquisa | 4 |
| peessoas peessoas peessoas | peessoas | 3 |
| Politicagem | politicagem | 1 |

| | | |
|---|------------------|---|
| populacao populacao população | populacao | 3 |
| Prazer | prazer | 1 |
| Preparo | preparo | 1 |
| professor professoras professoras professores professores | professor | 5 |
| profissionais profissionais | profissionais | 1 |
| projeto projeto | projeto | 2 |
| propostas propostas | propostas | 2 |
| protagonismo | protagonismo | 1 |
| qualidade qualidade | qualidade | 2 |
| Recursos | recursos | 1 |
| Referencia | referencia | 1 |
| representacao | representacao | 1 |
| respeito respeito respeito | respeito | 3 |
| responsabilidade | responsabilidade | 1 |
| Ruas | ruas | 1 |
| sabedoria sabedoria sabedoria | sabedoria | 3 |
| socializacao | socializacao | 1 |
| subjetividade | subjetividade | 1 |
| Suporte | suporte | |

| | | |
|----------------------------|------------------|---|
| | | 1 |
| sustentabilidade | sustentabilidade | 1 |
| Teatro | teatro | 1 |
| Transito | transito | 1 |
| Turismo | turismo | 1 |
| União | uniao | 1 |
| Valores | valores | 1 |
| valorizacao valorização | valorizacao | 2 |
| Vivencia | vivencia | 1 |

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em emitir parecer de validação referente ao produto oriundo da pesquisa intitulado (a) “PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE CIDADE EDUCADORA” desenvolvida (o) por Rosane de Jesus, no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação e Novas Tecnologias - Mestrado Profissional.

Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é (coordenada / orientada) por Profª Drª Sueli Pereira Donato, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário via telefone nº (41) 2102 49 39 ou e-mail sueli.d@uninter.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é: analisar as representações sociais de professoras de educação infantil na interface com o programa “Linhas do Conhecimento” da rede municipal de ensino do município de Curitiba/Paraná, sobre a expressão indutora “cidade educadora”.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, conforme a Resolução 466/2012.

Minha colaboração se fará de forma voluntária e anônima, por meio de um parecer escrito de validação de um modelo de *framework*. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e/ou seu (s) orientador (es) / coordenador (es).

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Cidade, 22 de setembro de 2020.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

Assinatura do (a) testemunha (a): _____

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **Representações sociais de professores de educação infantil sobre a cidade educadora na interface com o programa “Linhas do Conhecimento”**, desenvolvida por Rosane de Jesus. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é (coordenada/orientada) por Prof.^a Dr.^a Sueli Pereira Donato, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário via telefones n.º (41)2102-4939/(41)98865-0294 ou e-mail sueli.d@uninter.com.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é: analisar as representações sociais de professores de educação infantil na intersecção com a cidade educadora por meio do programa “Linhas do Conhecimento” da rede municipal de ensino do município de Curitiba/Paraná na interface com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, conforme a Resolução 466/2012.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de questionário de perfil sociodemográfico contendo perguntas abertas e fechadas (ANEXO A) e um teste de evocação livre de palavras sobre o tema indutor “cidade educadora” (ANEXO B) a ser respondidos a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es)/coordenador(es).

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo/pesquisa/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Cidade, de _____ de 2020.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Assinatura da testemunha: _____

APÊNDICE G – CARTA CONVITE VALIDAÇÃO DO PRODUTO

Prezada,

Me chamo Rosane de Jesus e estou finalizando minha dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT) na linha de pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação da Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Internacional UNINTER, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Sueli Pereira Donato.

Minha pesquisa intitulada “PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE CIDADE EDUCADORA”, tem como um dos objetivos atrelado ao programa de mestrado profissional, propor a entrega de um produto a partir dos resultados da pesquisa, de modo a contribuir com o *locus* pesquisado e, para além dele, qual seja um *framework*. O objetivo do *framework* é apresentar linhas norteadoras de forma interrogativa que auxiliem no planejamento de encontros, cursos, debates e afins em que se pretenda discutir a interface cidade educadora e educação infantil.

Gostaria de pedir a sua colaboração como especialista, para a etapa de validação. Esta etapa tem por objetivo verificar se as indagações apresentadas no *framework*, contribuirão para o planejamento de ações envoltas a discussão sobre o tema.

Em caso de aceite, peço, por gentileza, que me retorne esse e-mail, com o arquivo do TCLE (anexo) assinado, digitalizado e salvo no formato pdf ou jpg. Tal procedimento formaliza o aceite do convite para que possa lhe enviar o arquivo com o modelo de *framework* e a questão norteadora para apreciação.

Antecipo, que sua contribuição como especialista e ampla experiência na área da educação infantil, é de suma importância para este trabalho.

Agradeço a atenção e aguardo confirmação de aceite ou não na participação da pesquisa, bem como me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,
Rosane de Jesus

ANEXO A – CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS - 2004



As cidades representadas no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar em Barcelona em Novembro de 1990, reuniram na Carta inicial, os princípios essenciais ao impulso educador da cidade. Elas partiam do princípio que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Génova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais. A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

PREÂMBULO

Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos.

A cidade educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objectivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes.

A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (económica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida.

As razões que justificam esta função são de ordem social, económica e política, sobretudo orientadas por um projecto cultural e formativo eficaz e coexistencial. Estes são os grandes desafios do século XXI: Primeiro “investir” na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua criatividade e a sua responsabilidade. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. Terceiro, conjugar todos os factores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso

providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento.

As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projectos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração directa ou em colaboração com organismos internacionais.

Actualmente, a humanidade, não vive somente uma etapa de mudanças, mas uma verdadeira mudança de etapa. As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação activa face aos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos económicos e sociais, a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia face a uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder económico e político.

Por outro lado, as crianças e os jovens não são mais protagonistas passivos da vida social e, por consequência, da cidade. A Convenção das Nações Unidas de 20 de Novembro de 1989, que desenvolve e considera constrangedores os princípios da Declaração Universal de 1959, tornou-os cidadãos e cidadãs de pleno direito ao outorgar-lhes direitos civis e políticos. Podem associar-se e participar em função do seu grau de maturidade.

A protecção das crianças e jovens na cidade não consiste somente no privilegiar a sua condição, é preciso cada vez mais encontrar o lugar que na realidade lhes cabe, ao lado dos adultos que possuem como cidadã a satisfação que deve presidir à coexistência entre gerações. No início do século XXI, as crianças e os adultos parecem necessitar de uma educação ao longo da vida, de uma formação sempre renovada.

A cidadania global vai-se configurando sem que exista ainda um espaço global democrático, sem que numerosos países tenham atingido uma democracia eficaz respeitadora dos seus verdadeiros padrões sociais e culturais e sem que as democracias de longa tradição possam sentir-se satisfeitas com a qualidade dos seus sistemas. Neste contexto, as cidades de todos os países, devem agir desde a sua dimensão local, enquanto plataformas de experimentação e consolidação duma plena cidadania democrática e promover uma coexistência pacífica graças à formação em valores éticos e cívicos, o respeito pela pluralidade dos diferentes modelos possíveis de governo, estimulando mecanismos representativos e participativos de qualidade.

A diversidade é inerente às cidades actuais e prevê-se que aumentará ainda mais no futuro. Por esta razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural.

Vivemos num mundo de incerteza que privilegia a procura da segurança, que se exprime muitas vezes como a negação e uma desconfiança mútua. A cidade educadora, consciente deste facto, não procura soluções unilaterais simples, aceita a contradição e propõe processos de

conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado à coexistência na e com a incerteza.

Confirma-se o direito a uma cidade educadora, que deve ser considerado como uma extensão efectiva do direito fundamental à educação. Deve produzir-se, então uma verdadeira fusão da etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o normal desenvolvimento do sistema educativo, laboral e social.

O direito a uma cidade educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial.

Esta acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando no seu projecto político os princípios da cidade educadora.

PRINCÍPIOS

I – O DIREITO A UMA CIDADE EDUCADORA

1. Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares.

Para o planeamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias tendo por objectivo o suprimir os obstáculos de todos os tipos incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsáveis tanto a administração municipal, como outras administrações que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão igualmente comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam.

2. A cidade deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo. Uma educação que deverá combater toda a forma de discriminação. Deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade. Deverá acolher tanto as iniciativas inovadoras como as da cultura popular, independentemente da sua origem. Deverá contribuir para a correcção das desigualdades que surjam então da promoção cultural, devido a critérios exclusivamente mercantis.

3. A cidade educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projectos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes. Estes projectos, deverão ser orientados para a realização de iniciativas e acções cívicas, cujo valor consistirá precisamente no carácter intergeracional e na exploração das respectivas capacidades e valores próprios de cada idade.

4. As políticas municipais de carácter educativo devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, da

qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes.

5. Os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade.

O papel da administração municipal é o de definir as políticas locais que se revelarão possíveis e o de avaliar a sua eficácia, assim como de obter as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais.

6. Com o fim de levar a cabo uma actuação adequada, os responsáveis pela política municipal duma cidade deverão possuir uma informação precisa sobre a situação e as necessidades dos seus habitantes. Com este objectivo, deverão realizar estudos que manterão actualizados e tornarão públicos, e prever canais abertos (meios de comunicação) permanentes com os indivíduos e os grupos que permitirão a formulação de projectos concretos e de política geral.

Da mesma maneira, o município face a processos de tomada de decisões em cada um dos seus domínios de responsabilidade, deverá ter em conta o seu impacto educador e formativo.

II – O COMPROMISSO DA CIDADE

7. A cidade deve saber encontrar, preservar e apresentar sua identidade pessoal e complexa. Esta a tornará única e será a base dum diálogo fecundo com ela mesma e com outras cidades. A valorização dos seus costumes e suas origens deve ser compatível com os modos de vida internacionais. Poderá assim oferecer uma imagem atraente sem desvirtuar o seu enquadramento natural e social.

À partida, deverá promover o conhecimento, a aprendizagem e a utilização das línguas presentes na cidade enquanto elemento integrador e factor de coesão entre as pessoas.

8. A transformação e o crescimento duma cidade devem ser presididos por uma harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituam referências claras ao seu passado e à sua existência. O planeamento urbano deverá ter em conta as fortes repercussões do ambiente urbano no desenvolvimento de todos os indivíduos, na integração das suas aspirações pessoais e sociais e deverá agir contra toda a segregação das gerações e pessoas de diferentes culturas, que têm muito a aprender umas com as outras.

O ordenamento do espaço físico urbano deverá estar atento às necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e duma maior aproximação à natureza. A cidade educadora deverá conceder um cuidado especial às necessidades das pessoas com dependência no planeamento urbanístico de equipamentos e serviços, a fim de lhes garantir um enquadramento amável e respeitador das limitações que podem apresentar sem que tenham que renunciar à maior autonomia possível.

9. A cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e

promover, na transversalidade, as orientações e as actividades de formação em valores éticos e cívicos.

Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projecto colectivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea.

10. O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude.

11. A cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes. Significa isto, um equilíbrio com o ambiente natural, o direito a um ambiente sadio, além do direito ao alojamento, ao trabalho, aos lazeres e aos transportes públicos, entre outros. Deverá promover activamente a educação para a saúde e a participação de todos os seus habitantes nas boas práticas de desenvolvimento sustentável.

12. O projecto educador explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade, os valores que esta encoraja, a qualidade de vida que oferece, as manifestações que organiza, as campanhas e os projectos de todos os tipos que prepara, deverão ser objecto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e colectivamente.

III- AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS

13. O município deverá avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário. Neste caso, deverá empreender, sem dirigismos acções com uma explicação ou uma interpretação razoáveis. Vigiará a que se estabeleça um equilíbrio entre a necessidade de protecção e a autonomia necessária à descoberta. Oferecerá, igualmente espaços de formação e de debate, incluindo os intercâmbios entre cidades, para que todos os seus habitantes possam assumir plenamente as inovações que aquelas geram.

14. A cidade deverá procurar que todas as famílias recebam uma formação que lhes permitirá ajudar os seus filhos a crescer e a apreender a cidade, num espírito de respeito mútuo. Neste mesmo sentido, deverá promover projectos de formação destinados aos educadores em geral e aos indivíduos (particulares ou pessoal pertencente aos serviços públicos) que intervêm na cidade, sem estarem conscientes das funções educadoras. Atenderá igualmente para que os corpos de segurança e protecção civil que dependem directamente do município, ajam em conformidade com estes projectos.

15. A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, dar-lhes-á os conselhos necessários à sua orientação pessoal e profissional e tornará possível a sua participação em actividades sociais. No domínio específico das relações escola-trabalho, é preciso assinalar a relação estreita que se deverá estabelecer entre o planeamento educativo e as necessidades do mercado de trabalho. Para este efeito, as cidades deverão definir estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborar com as organizações

sindicais e empresas na criação de postos de trabalho e de actividades formativas de carácter formal e não formal, sempre ao longo da vida.

16. As cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afectam e as modalidades que eles apresentam assim como desenvolver as políticas de acção afirmativa necessárias. Deverão, em particular, ocupar-se dos recém-chegados, imigrantes ou refugiados, que têm o direito de sentir com toda a liberdade, que a cidade lhes pertence. Deverão consagrar todos os seus esforços no encorajar a coesão social entre os bairros e os seus habitantes, de todas as condições.

17. As intervenções destinadas a resolver desigualdades podem adquirir formas múltiplas, mas deverão partir duma visão global da pessoa, dum parâmetro configurado pelos interesses de cada uma destas e pelo conjunto de direitos que a todos assistem. Toda a intervenção significativa deve garantir a coordenação entre as administrações envolvidas e seus serviços. É preciso, igualmente, encorajar a colaboração das administrações com a sociedade civil livre e democraticamente organizada em instituições do chamado sector terciário, organizações não governamentais e associações análogas.

18. A cidade deverá estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objectivo de analisar as intervenções para o serviço da comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas. Por seu lado, deverá contribuir na formação para a participação nos processos de tomada de decisões, de planeamento e gestão que exige a vida associativa.

19. O município deverá garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a informarem-se. Atenta ao valor que significa seleccionar, compreender e tratar a grande quantidade de informação actualmente disponível, a cidade educadora deverá oferecer os recursos que estarão ao alcance de todos. O município deverá identificar os grupos que necessitam de uma ajuda personalizada e colocar à sua disposição pontos de informação, orientação e acompanhamento especializados.

Ao mesmo tempo, deverá prever programas formativos nas tecnologias de informação e comunicações dirigidos a todas as idades e grupos sociais a fim de combater as novas formas de exclusão.

20. A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objectivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços.

Esta Carta exprime o compromisso assumido pelas cidades que a subscrevem com todos os valores e princípios que nela se manifestam. Define-se como aberta à sua própria reforma e deverá ser adequada aos aspectos que a rápida evolução social exigirá no futuro.

ANEXO B – TERMO DE CONCORDÂNCIA DO SERVIÇO ENVOLVIDO



CURITIBA

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória

Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 33503076
Fax 41 3350 3047
www.curitiba.pr.gov.br

de Ensino de Curitiba (RMEC) e as principais ações voltadas ao público da educação infantil, professoras e crianças no diálogo com os ODS;

- Interpretar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de professores da educação infantil atuantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RMEC) sobre a cidade educadora no entrelaçamento com o programa “Linhas do Conhecimento”;
- Averiguar o grau de conexidade das representações sociais a partir dos elementos estruturais da análise prototípica, sobre a cidade educadora, organizados pela frequência e ordem média de importância (OMI) – uma análise de similitude;
- Relacionar as representações sociais dos professores da rede pesquisada com as propostas do Programa “Linhas do Conhecimento” e suas interfaces com os ODS;
- Propor soluções viáveis para potencializar a adesão dos professores da rede pesquisada ao programa “Linhas do Conhecimento” em suas práticas pedagógicas por meio de um produto a ser desenvolvido pela pesquisadora com base nos argumentos-teóricos e empíricos oriundos desta investigação.

As Unidades Educacionais envolvidas serão nas Regionais:

- Pinheirinho;
- Bairro Novo;
- Boqueirão.

Duração Total da Pesquisa | Cronograma

A pesquisa teve início em junho de 2019 e tem término previsto em novembro de 2020.



CURITIBA

Prefeitura Municipal de Curitiba
 Secretaria Municipal da Educação
 Superintendência de Gestão Educacional
 Departamento de Ensino Fundamental
 Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
 Alto da Glória
 80030-000 Curitiba PR
 Tel 41 33503076
 Fax 41 3350 3047
 www.curitiba.pr.gov.br

Informamos que a coleta de dados só será permitida mediante a autorização por meio de termo de consentimento livre e esclarecido, assinado pelos professores participantes e a autorização deverá ser renovada a cada término de ano letivo.

Ao término da pesquisa solicitaremos o envio por e-mail, versão PDF dos **resultados da investigação** para o Departamento de Desenvolvimento Profissional.

Ressaltaremos também que a pesquisadora deverá realizar a pesquisa em turno contrário ao que os professores/as ministram aulas, sem prejuízo acadêmico aos estudantes.


Atenciosamente,

DE ACORDO



Jacqueline Brandalize
 Departamento de Desenvolvimento
 Profissional
 Matrícula 38538

DE ACORDO



Elaine Doroteia Hellwig Braz
 Gerente de Desenvolvimento Profissional
 Matrícula 52.841 e 71.588

DE ACORDO



João Batista dos Reis
 Diretor do Departamento de
 Desenvolvimento Profissional
 Matrícula 70.847
 Decreto n.º 873/2017