



REFLEXÕES PEDAGÓGICAS NA TRANSIÇÃO DIALÓGICA ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DO PENSAMENTO COMPLEXO

Bianca Risoni¹
Leziany Silveira Daniel²

Resumo: O artigo investiga as contribuições do Pensamento Complexo para compreender a articulação dialógica no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, em escolas que atendem simultaneamente ambas as etapas no município de São José dos Pinhais (PR). O estudo parte da constatação de que a transição escolar é um momento complexo, que exige integração entre práticas pedagógicas, políticas públicas e construção identitária das pedagogas. O objetivo da pesquisa é identificar as estratégias adotadas por essas profissionais e analisar os impactos das políticas educacionais no cotidiano escolar. Adota-se uma abordagem qualitativa com elementos quantitativos, configurando-se como estudo de caso exploratório e descritivo. Os dados serão coletados por meio de análise de documentos institucionais, questionários semi-estruturados e entrevistas com pedagogas atuantes nas unidades escolares. A análise contempla princípios do Pensamento Complexo e da pesquisa participante, permitindo uma compreensão recursiva e dialógica das práticas. As análises indicam a importância da atuação das pedagogas de forma integrada e sensível às demandas das diferentes etapas educativas, utilizando estratégias que promovam continuidade pedagógica e fortalecimento da identidade profissional, evidenciando a relevância da Pedagogia Complexa para sustentar práticas éticas, interdependentes e adaptativas, reconhecendo a escola como um sistema vivo e em constante transformação. Nas considerações finais, destaca-se que o Pensamento Complexo oferece suporte teórico e metodológico para compreender a transição escolar como processo multidimensional, contribuindo para práticas educativas mais integradas e reflexivas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Pedagoga. Pensamento Complexo. Pesquisa.

¹ B. Risoni () Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, PR, Brasil.
e-mail: biancarisoni@ufpr.br.

² L. S. Daniel (). Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, PR, Brasil.

DA PRÁTICA À PESQUISA: EMERGÊNCIA DA INVESTIGAÇÃO COMPLEXA

Este artigo trata sobre as contribuições do Pensamento Complexo para a pesquisa sobre o trabalho das pedagogas³ no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no município de São José dos Pinhais (PR). Como parte introdutória, apresento minha trajetória educacional e profissional, caminhos que me conduziram à pesquisa científica e ao encontro com o pensamento complexo.

Minha formação ocorreu em escolas públicas na cidade de Curitiba. Cursei Pedagogia na Universidade Federal do Paraná, entre 2006 e 2009, no período noturno. Durante esses anos, tive a oportunidade de realizar estágios e atuar como professora no período diurno, em instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, tanto da rede pública quanto da rede privada. No último ano da graduação, fui apresentada ao Pensamento Complexo pelo Professor e Orientador do estágio, Doutor Ricardo Antunes de Sá. Esse primeiro contato ampliou minha percepção sobre a educação e sobre o ser humano, permitindo-me compreender de forma mais integrada e sensível minha própria relação com a vida, a escola e o conhecimento.

Com a formação universitária e vivência prática em diferentes contextos educacionais, meus horizontes se alargaram. Tornei-me uma profissional observadora e crítica, inquieta diante das formas tradicionais de ensinar e motivada a buscar modos mais dialógicos, criativos e sensíveis de atingir as novas gerações. Contemporânea, mas também conectada com os fundamentos da educação, mantenho-me em movimento, aberta às possibilidades de pensar de forma livre, responsável e reflexiva. Hoje, atuo com o compromisso de coemergir com a sociedade por meio de práticas educativas integradoras, com vistas a uma educação pública de qualidade, em um movimento cíclico de contribuição e gratidão pelas oportunidades que tive de estudar e aprender.

Após a graduação, aprofundi minha formação com especialização em Educação Especial com Ênfase em Inclusão, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Em 2019, concluí uma nova especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, na Faculdade UniBF. Em 2024, ampliei minha trajetória com mais duas especializações: Psicomotricidade e Neuropsicopedagogia na Faculdade Pólis Civitas. Paralelamente, participo continuamente de formações nas áreas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, guiada por uma curiosidade inquieta e pelo desejo constante de ressignificar minha prática. Com o tempo, aprendi a compreender o desconforto pedagógico como força propulsora, agente transformador do meu pensar e do meu fazer educativo.

Lecionei disciplinas no curso normal modalidade magistério, até ser convocada para o cargo de professora na rede municipal de Curitiba, no ano de 2012, onde trabalhei com alfabetização nos anos iniciais e com Educação de Jovens e Adultos. Logo em seguida, assumi o cargo de pedagoga no município de São José dos Pinhais, em regime de 40 horas. Optei por esta função por enxergar nela um campo fértil de articulação coletiva com os professores e de maior alcance social, visto que o trabalho pedagógico em parceria permite impactar diretamente um número mais amplo de crianças na missão de ultrapassar os muros da escola, chegando a atingir a comunidade.

Entre 2012 e 2016, atuei em escolas do Ensino Fundamental I, participando diretamente do processo de transição entre os Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental. Em 2017, iniciei minha atuação em escola que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em um mesmo espaço físico. Em 2024, a unidade educacional em que trabalho atualmente, além da Educação Infantil e Ensino Fundamental I passou a atender também a Educação em Tempo Integral, ampliando ainda mais minha experiência na gestão pedagógica e nas interfaces entre as diferentes etapas da Educação Básica.

Ao longo dessa trajetória, compreendi a relevância do papel da pedagoga pesquisadora, aquela que observa, escuta, analisa, intervém e reflete de modo contínuo. Essa postura

investigativa se revelou fundamental para a construção de uma Educação Básica viva, articulada à teoria e à prática, e capaz de dar novos sentidos às políticas públicas e aos processos pedagógicos. Voltei a me aproximar do Pensamento Complexo quando o município de São José dos Pinhais iniciou o processo de atualização do Referencial Curricular. Nessa ocasião, o Pensamento de Edgar Morin foi adotado como alicerce teórico tanto nas formações macro, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, quanto nas formações micro, promovidas pelas pedagogas das unidades escolares.

Após algumas tentativas de ingresso no mestrado da Universidade Federal do Paraná, nos anos de 2018 e 2019, pela linha de pesquisa Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica, inicialmente como foco na Educação Especial, por ser a área em que eu me sentia mais desafiada, meu percurso me levou a novos encontros. Ao aprofundar minha vivência com a Educação Infantil e compreender a potência do cuidar e educar como práticas indissociáveis, fui desconstruindo paradigmas e me tornando uma defensora convicta da importância dessa etapa educativa. Esse processo culminou no ingresso, em 2024 no Mestrado Profissional em educação, com o objetivo de investigar as atribuições, especificidades e desafios da atuação das pedagogas em escolas que atendem simultaneamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Nesse momento, ampliei meu contato com o Pensamento Complexo por meio de duas disciplinas cursadas no mestrado profissional: Educação, Pedagogia e Complexidade ministrada pelo professor Doutor Ricardo Antunes de Sá, e Ateliês Imaginativos e Complexidade, conduzida pelas professoras Doutora Araci Asinelli da Luz e Doutora Flávia Diniz Roldão. Essas vivências acadêmicas foram fundamentais para expandir minha compreensão sobre os princípios da complexidade e sua aplicação no campo educacional, contribuindo diretamente para a tecitura da fundamentação teórica e metodológica da pesquisa científica em desenvolvimento.

Pesquisa a qual tem como objetivo geral analisar o trabalho da pedagoga na articulação dialógica do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no município de São José dos Pinhais. De forma específica, busca-se: compreender os marcos históricos que configuraram a atual Educação Básica; refletir sobre a identidade da pedagoga e os desafios que marcam a transição entre as etapas; e cotejar as perspectivas das profissionais sobre a articulação dialógica nesse processo. O problema central que se apresenta é compreender como o planejamento e a execução do trabalho pedagógico vêm sendo organizados nesses espaços, de modo a favorecer a continuidade da aprendizagem das crianças e o equilíbrio do ecossistema educacional.

Esta introdução constitui, portanto, o fio condutor que entrelaça minha trajetória pessoal, profissional e formativa enquanto pesquisadora, apontando para uma prática pedagógica compreendida como inacabada, situada e interligada a múltiplas dimensões da realidade escolar. O desenvolvimento metodológico deste artigo organiza-se em três seções: a primeira apresenta, de forma detalhada, a pesquisa científica desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação; a segunda realiza uma análise histórica sobre a Pedagogia, entendida tanto como curso de formação quanto como campo científico; e a terceira tece reflexões sobre a Pedagogia Complexa, articulando os conceitos do Pensamento Complexo com a pesquisa em andamento. Nas discussões finais, serão abordados os resultados preliminares do estudo, enquanto as conclusões registram as reflexões emergentes após o estudo do Pensamento Complexo, evidenciando sua relevância para a prática docente e para a pesquisa científica.

O PENSAMENTO COMPLEXO E SUAS CONTRIBUIÇÕES COM A PESQUISA

As pedagogas e o desafio da transição: uma perspectiva dialógica e recursiva

A educação brasileira passou por importantes transformações nos últimos anos, destacando-se a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, instituído pela Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006). Essa legislação ampliou a duração do Ensino Fundamental, prevendo o ingresso de crianças a partir de seis anos de idade, não como uma antecipação do processo escolar, mas como uma tentativa de garantir as oportunidades de aprender e, consequentemente, de favorecer uma aprendizagem com mais qualidade.

No campo da Educação Infantil, as recentes mudanças foram mais incisivas. A Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009) estabeleceu a obrigatoriedade de matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos quatro anos de idade. Essa diretriz resultou em alterações na Lei nº 12796/2013 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2013), incorporando o atendimento obrigatório das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola. Em consonância com o artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente e o artigo 208 da Constituição Federal (Brasil, 1988), que asseguram o atendimento das crianças de zero a seis anos de idade em creche ou pré-escola, essa normativa impõe ao município a responsabilidade pela oferta da vaga na Educação Infantil. A manifestação de interesse por parte da família e o não atendimento desta demanda configuram-se, assim, como violação do direito à educação.

Como consequência dessas mudanças legislativas, houve um acréscimo expressivo na demanda por atendimentos. Os Centros Municipais de Educação Infantil passam a acolher, em maior número, crianças de zero a três anos na modalidade creche. Paralelamente, as escolas que até então atendiam exclusivamente o Ensino Fundamental passaram a incorporar também as turmas com crianças de quatro e cinco anos, assumindo o atendimento na modalidade pré-escola. Esse reordenamento implicou novos e mais complexos desafios ao processo de ensino e às dinâmicas escolares como um todo.

Nesse contexto, torna-se essencial investigar como os sistemas de ensino vêm se reorganizando diante dessas demandas, especialmente no que diz respeito às implicações pedagógicas, administrativas e estruturais envolvidas no processo de aproximação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental dentro de um mesmo espaço educativo. Trata-se de uma realidade que exige uma abordagem que ultrapasse a linearidade e a fragmentação, e que reconheça a complexidade das relações, das pessoas e dos saberes envolvidos.

A pesquisa em desenvolvimento no programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGETPEn) da Universidade Federal do Paraná, intitulada *Reflexões das pedagogas sobre a articulação dialógica na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em escolas de atendimento misto no município de São José dos Pinhais/PR*, trata-se de um estudo de caso, de caráter exploratório e descritivo, com enfoque qualitativo com possibilidade de incorporação de elementos quantitativos, configurando-se como método misto. Propõe-se a analisar o papel das pedagogas como mediadoras do processo educativo, evidenciando sua importância como agente transformador e promotor de uma educação mais justa, dialógica e significativa, fundamentada nos princípios do Pensamento Complexo. A abordagem não é unilateral, mas busca constituir, a partir da participação coletiva das pedagogas, uma identidade profissional compartilhada, por meio de pesquisa participativa na qual a pesquisadora está imersa no contexto investigado. A participação das pedagogas é voluntária e mediante aceite do Registro de Consentimento Livre e Informado (RCLI). Abrange como campo de pesquisa quinze unidades escolares que atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no mesmo espaço educativo. Em relação aos cuidados éticos, a pesquisa atende às diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), assegurando anonimato, transparência e responsabilidade na preservação e utilização dos dados.

A produção de dados da pesquisa, possui três etapas: análise documental de legislações e normativas, etapa esta parcialmente apresentada neste artigo; e as duas seguintes que constam em desenvolvimento, aplicação de questionário semiestruturado; e realização de entrevistas

abertas. A análise dos dados é conduzida a partir da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), com o objetivo de interpretar de forma estruturada as falas e produções das participantes, identificando núcleos de sentido emergentes. Essa técnica é aplicada em consonância com os princípios do Pensamento Complexo de Morin e a postura dialógica de Freire, permitindo a construção de interpretações críticas, contextualizadas e transformadoras.

Nesse movimento analítico, a profissional pedagoga adquire centralidade, uma vez que seu trabalho constitui o eixo de sustentação entre as duas etapas educativas nas unidades escolares que atendem simultaneamente as duas etapas, fundamental para garantir a continuidade e a coerência nos processos de ensino e aprendizagem, respeitando as especificidades de cada fase do desenvolvimento infantil. No contexto de São José dos Pinhais (PR), onde atuo como pedagoga, essa articulação dialógica apresenta desafios significativos, exigindo uma atuação mediadora que integre teoria e prática, com vistas a assegurar que as necessidades das crianças sejam efetivamente reconhecidas e acolhidas.

O conceito de articulação dialógica adotado, está fundamentado na articulação entre Paulo Freire e Edgar Morin. Na perspectiva freireana, o diálogo não se reduz a uma técnica comunicativa, mas representa uma atitude ético-política de abertura ao outro, de humildade, de escuta e de compromisso com a humanização dos sujeitos. Para Freire (1987), dialogar é romper com as estruturas autoritárias que negam a palavra e, portanto, a existência do outro. É um processo que exige superação do antidiálogo e criação de espaços genuínos de encontro, em que os envolvidos na Educação Básica se reconhecem como integrantes do mesmo processo formativo. A articulação dialógica, nesse sentido, assume como característica a construção coletiva do conhecimento a partir da escuta das diferentes experiências, reorganizando criticamente os elementos da realidade. Freire ressalta que a investigação será tanto mais pedagógica quanto mais crítica, ao abandonar visões parciais da realidade em direção da compreensão de sua totalidade.

Por sua vez, para Edgar Morin, o princípio dialógico é um dos fundamentos do pensamento complexo. Ele articula elementos aparentemente antagônicos: como ordem e desordem, razão e emoção, *sapiens e demens*, em um mesmo espaço de pensamento, sem reduzir a realidade a simplificações. Morin propõe uma postura epistemológica aberta, que reconhece a incerteza e a incompletude como componentes do real, e compreende o diálogo não como técnica, mas como travessia viva entre saberes e dimensões da realidade. A articulação dialógica, sob essa ótica, é um modo de operar intelectualmente diante da complexidade, aceitando as tensões e complementaridades que emergem especialmente nos momentos de transição entre etapas educativas. Morin (2003), sugere que pensar complexamente é aceitar o desafio de dialogar com contradições, entendendo que os processos educativos se organizam por meio de ciclos de organização, desorganização e reorganização.

Inspirada por esse referencial, adotar uma perspectiva que considera as complementariedades do conhecimento, assim como as ambivalências e tensões próprias ao processo de transição, reconhecendo que nele coexistem simultaneamente rupturas e continuidades, resistências e possibilidades, é imperativo para uma ciência com consciência. A articulação dialógica entre os múltiplos saberes, experiências e temporalidades que se entrelaçam no cotidiano escolar exige escuta atenta, flexibilidade e sensibilidade para os contextos locais. O conceito de religação dos saberes, proposto por Edgar Morin, orienta o olhar investigativo para além da compartimentalização do conhecimento, permitindo compreender a escola como um sistema vivo e interdependente, em constante movimento, que exige escuta, sensibilidade e flexibilidade. Nesse percurso, torna-se fundamental lançar luz sobre a atuação das pedagogas, muitas vezes invisibilizada nos processos institucionais, reconhecendo-as como sujeitos epistemológicos que tecem, sustentam e recriam o cotidiano escolar nas tramas da transição entre etapas educativas.

Outro conceito fundamental para esta abordagem é o da recursividade, que Morin compreende como a capacidade dos efeitos de retroagirem sobre as causas, transformando-as num processo espiralado e contínuo. As ações das pedagogas não são apenas respostas às políticas educacionais e às estruturas escolares, mas também se tornam forças ativas na (re) construção dessas mesmas estruturas, recursivamente. Essa lógica circular rompe com visões lineares de causalidade, permitindo perceber a prática pedagógica como processo em contínua retroalimentação, onde o fazer e o pensar se influenciam mutuamente e se transformam no encontro com o outro, com a escola e com os desafios do tempo presente.

Com base em autores como Morin (2011) e Sá (2019), a pesquisa em desenvolvimento busca compreender as especificidades desse processo de articulação entre etapas sob uma perspectiva crítica e complexa. Morin (2011) alerta para a necessidade de uma educação integral, que considere a complexidade do desenvolvimento humano e a interdisciplinaridade das práticas pedagógicas. Sá (2019), por sua vez, destaca que o pensar complexo fomenta um raciocínio recursivo e dialógico, sendo o prefixo “com” indicativo de um entrelaçamento entre “complexo” e “compreensão”.

Pedagogia em movimento: ciência e curso de formação

Para o desenvolvimento da pesquisa proposta, que tem como foco a perspectiva das pedagogas³, profissionais que atuam na gestão e coordenação das unidades escolares, é essencial, antes de tudo, compreender o campo da Pedagogia. Trata-se de reconhecê-la não apenas como uma formação acadêmica, mas como alicerce teórico, ético e conceitual que orienta e sustenta a atuação educacional dessas profissionais no cotidiano escolar.

A palavra pedagogia, conforme Sá e Behrens (2019), tem origem no termo grego antigo *paidagogós*, sendo *paidos*, referente à criança e *gogia* ao ato de conduzir ou encaminhar. Inicialmente, o termo referia-se aos escravizados que acompanhavam as crianças da elite grega à escola. Com o tempo, a Pedagogia passou a ser compreendida como uma ciência em permanente construção, dedicada ao estudo sistemático dos processos educativos em suas múltiplas dimensões e contextos sociais.

Ao longo das décadas, a formação da pedagoga tem sido alvo de intensos debates e reformulações, atravessadas por disputas teóricas, epistemológicas e políticas. Libâneo (2012) e Pimenta (2011) ressaltam que a identidade da pedagoga, sua formação e campo de atuação não se estabelecem de forma linear, mas são construções histórias, marcadas por fragmentações e movimentos que exigem a defesa de uma formação crítica e abrangente. Um marco importante dessas discussões foi a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980, que impulsionou propostas de reformulação dos cursos de Pedagogia, buscando superar a compartimentalização das habilitações e reconhecer a complexidade das funções da pedagoga no contexto escolar.

Antes da regulamentação pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, as alterações curriculares nos cursos de Pedagogia foram, em grande parte, inócuas e pouco inovadoras⁴. Persistia uma tensão sobre a finalidade do curso: formar especialistas voltados à

³O termo pedagoga utilizado neste artigo compreende a profissional atuante na função de gestão, coordenação e organização do ensino em unidades escolares. Ao usar o feminino, me refiro também a presença masculina, porém opto por reconhecer que historicamente, é uma profissão amplamente ocupada e transformada por mulheres. Essa escolha não tem como objetivo excluir ou invisibilizar o gênero masculino, mas evidenciar o protagonismo majoritariamente feminino.

⁴ Para aprofundamento do contexto histórico do curso de pedagogia, indico a leitura dos livros: “Pedagogia e pedagogos, para quê?” de José Carlos Libâneo; “Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas” de Selma Garrido Pimenta; “Histórias das ideias pedagógicas no Brasil” de Dermeval Saviani.

prática técnico-profissional nos sistemas educacionais ou pesquisadores do campo teórico da educação. O Parecer nº 252 de 1969, definiu a estrutura curricular vigente até 1996, esclarecendo a função do curso: “formar professores para o ensino normal e especialistas para atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares” Pimenta (2011). Consolidava-se assim, a ideia de formação específica de técnicos em educação definindo o exercício da profissional pedagoga não docente. Justamente por explicitar melhor a natureza do curso, este parecer resultou em fervorosas críticas de que o curso de Pedagogia de 1969 era “tecnicista”, fragmentou a formação da pedagoga, separando a teoria e a prática, a pedagoga especialista e o trabalho docente, agravado pelo contexto histórico da ditadura militar.

Pimenta (2011) e Libâneo (2012) destacam que a descaracterização da formação da pedagoga foi intensificada com a defesa da docência como base da identidade de todo educador, promovido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Essa ênfase sobrecarregou o currículo com disciplinas voltadas exclusivamente à docência, marginalizando áreas teóricas fundamentais e diluindo a identidade da pedagoga como profissional de atuação ampla. Libâneo (2012) argumenta que “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente”, sendo a ação pedagógica mais ampla do que a docência, por envolver o planejamento, a gestão, a avaliação e a mediação de processos educativos em diferentes contextos.

Para Pimenta (2011) o curso de Pedagogia deve ser simultaneamente um campo teórico e de atuação profissional. Como base teórica, forma pesquisadores e pensadores da educação; como campo prático, prepara coordenadores pedagógicos, gestores escolares, planejadores de políticas educacionais e educadores em diferentes frentes. Assim, consolida-se a Pedagogia em sua dimensão epistemológica como ciência prática e social da educação.

Com a promulgação da LDB nº 9394/96, que estabeleceu o nível superior como exigência mínima para a docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental, abriu-se espaço para inovações na formação docente. A perspectiva de formação passou a valorizar o diálogo entre teoria e prática, superando a lógica da racionalidade técnica e fortalecendo o papel do professor como pesquisador de sua própria prática. Saviani (2011) reforça que o curso de Pedagogia deve ser intelectualmente exigente, centrado em fundamentos clássicos e na reflexão crítica. No entanto, as resoluções CNE/CP nº 01/2006 e nº 02/2006, embora reafirmassem a docência como base da formação, negligenciaram outras dimensões fundamentais da atuação da pedagoga, como a gestão e a pesquisa.

Essas diretrizes apontaram para uma formação superficial e genérica, com pouco tempo para o aprofundamento das competências essenciais, o que manteve a fragilidade epistemológica do curso. A Resolução nº 02/2015, por sua vez, apontou caminhos mais consistentes, integrando a teoria e prática sob princípios ético-políticos, mas sua implementação foi limitada. Já a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC – Formação), promoveu um retorno à lógica tecnicista, centrada em competências e habilidades padronizadas, enfraquecendo a autonomia das instituições e esvaziando a formação humanizadora e crítica. Essa lógica reducionista desconsidera e marginaliza a sua dimensão epistemológica da Pedagogia, necessária à formação integral da pedagoga. Ao focar exclusivamente na técnica de sala de aula, favorece interesses privatistas e promove uma formação massificada e mercantilizada, comprometendo a qualidade e identidade da formação pedagógica.

Por isso, a Pedagogia não pode ser reduzida à técnica ou à lógica instrumental. Trata-se de um campo de conhecimento que investiga, de forma intencional e crítica, os processos que contribuem para a formação do ser humano em sociedade. A educação, nesse contexto, deve ser compreendida como conjunto das ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos, em sua relação ativa com o meio natural e

social, inseridos em um determinado contexto histórico de relações entre grupos e classes sociais.

A trajetória histórica da Pedagogia no Brasil é marcada por tensões, rupturas e reinvenções. Desde seus primeiros contornos como área de formação voltada à preparação de professores, até sua consolidação como campo científico e de atuação profissional multifacetada, a Pedagogia tem vivenciado um percurso que revela tantos avanços quanto fragilidades epistemológicas. Para compreender essa trajetória, faz-se necessário adotar uma abordagem que dê conta das múltiplas dimensões e contradições presentes na formação e na prática pedagógica. É nesse sentido que o pensamento complexo de Edgar Morin se apresenta como lente potente para iluminar os caminhos da Pedagogia enquanto ciência da educação.

A simplificação ainda muito presente nas políticas educacionais, reduz a Pedagogia a uma função técnico-instrumental, fragmentando seus saberes e desconsiderando sua historicidade. O pensamento Complexo, ao contrário, propõe a superação da lógica linear, disjuntiva e reducionista, como afirma Morin (2011) é preciso organizar os conhecimentos de forma que se possa articular o todo e as partes, integrando saberes dispersos e reconhecendo a complexidade do real.

A formação da pedagoga, vista sob essa ótica, não pode se restringir a uma preparação funcional voltada apenas para o domínio de competências operacionais. Ao contrário, deve proporcionar uma compreensão profunda da realidade educativa como um sistema vivo, em constante transformação e permeado por fatores históricos, políticos, éticos e culturais. Tal visão exige uma abordagem transdisciplinar, capaz de articular os diversos saberes que compõem o campo educacional, e uma postura crítica diante das reformas curriculares que tendem a esvaziar a dimensão formadora da Pedagogia.

Morin (2011) alerta para os perigos da cegueira do conhecimento, isto é, a incapacidade de perceber as conexões e as interdependências entre os fenômenos. Essa cegueira se manifesta, por exemplo, na forma como os cursos de Pedagogia, em diversos momentos históricos, foram organizados a partir de uma lógica compartimentalizada, que separava o fazer do pensar, o técnico do ético, o gestor do professor, o pesquisador do educador. Sob a ótica do pensamento complexo, a formação pedagógica deve favorecer a emergência de profissionais capazes de navegar em contextos incertos, de lidar com a ambivalência e de construir coletivamente práticas educativas comprometidas com a transformação social e com a dignidade humana.

Ao compreender a Pedagogia como prática intencional de formação humana, reconhece-se que ela não se limita a uma função técnica ou transmissora de conhecimentos, mas se configura como campo de articulação entre teoria e prática, com vistas à emancipação e à humanização. Nesse processo, as pedagogas tornam-se mediadoras reflexivas, responsáveis por integrar os conhecimentos e transformar práticas a partir das necessidades concretas dos sujeitos e dos territórios em que atuam.

A gestão educacional, nesse contexto, emerge como um campo igualmente desafiador e essencialmente complexo. Mais do que coordenar processos administrativos e pedagógicos, implica compreender a escola como um sistema vivo, cujas partes interagem de forma dinâmica e interdependente. Isso requer um olhar sistêmico-organizacional, atento à articulação entre políticas públicas, diretrizes institucionais e realidades escolares, mobilizando os profissionais da educação, sobretudo as pedagogas, a tecerem redes colaborativas de ação e reflexão.

Para a promoção da qualidade da educação em uma visão global é necessário uma percepção abrangente da trama de relações entre os vários componentes que delineiam a experiência educacional. No cotidiano das escolas que atendem concomitantemente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, evidenciam-se desencontros nos processos pedagógicos, tanto organizacionais quanto formativos, decorrentes da ausência de articulação entre as etapas, da descontinuidade das práticas, do desconhecimento das especificidades e pontos de convergência dos diversos segmentos e principalmente das recorrentes esquivas de

responsabilidades. Isso exige da gestão, nas dimensões macro e micro⁵, uma visão sensível e integrada, capaz de promover sinergia entre os diferentes sujeitos e dimensões envolvidas, de modo a estimular e orientar o trabalho coparticipativo no atendimento às demandas pedagógicas das unidades escolares.

Segundo Lück (2022) é por meio da gestão democrática e participativa que se torna viável superar as possíveis limitações, fragmentações e descontextualizações, por meio de uma articulação dinâmica do conjunto, envolvendo equipe de profissionais, políticas públicas e sistemas educacionais. Sob esse enfoque mais abrangente e interativo, torna-se viável construir ações articuladas e consistentes, alicerçadas em um trabalho colaborativo, com partilha de responsabilidades entre os diversos agentes que compõem o processo educativo.

Pedagogia Complexa e princípios latentes na transição

O Pensamento Complexo, proposto por Edgar Morin, oferece uma perspectiva fecunda para pensar a Pedagogia e a atuação das pedagogas frente ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Como aponta Sá (2019), o termo complexo vem do latim *complexus*, e significa um conjunto de coisas, fatos, circunstâncias, eventos que apresentam ligação e são interdependentes. Compreender a Pedagogia sob a ótica da complexidade é reconhecer que ela se constrói na articulação de múltiplas dimensões: ontológica, epistemológica, ética e metodológica.

Na dimensão ontológica, a Pedagogia Complexa é entendida como manifestação da condição humana em sua inteireza: somos seres antro-po-bio-psico-social, portadores de heranças genéticas, psicológicas, biológicas, culturais que se entrelaçam de modo indissociável e manifestamos nossa carga cultural adquirida no contexto da comunidade. A Pedagogia Complexa, nesse sentido, reconhece a natureza multidimensional da existência humana, valorizando tanto a singularidade quanto a intersubjetividade. Uma Pedagogia Complexa, portanto, exige a reintegração desses polos aparentemente antagônicos, reconhecendo que a formação da pedagoga é, ao mesmo tempo, teórica, prática, política, ética e estética.

No campo epistemológico, a Pedagogia, ao ser entrelaçada com o Pensamento Complexo, assume um caráter não dogmático, aberto à incerteza e à incompletude. O conhecimento deixa de ser uma representação neutra do real e passa a ser compreendido como construção interpretativa, situada e transitória. Pensar pedagogicamente sob essa ótica significa, portanto, acolher a ambiguidade, a contradição, a recursividade e a incompletude como dimensões constitutivas do processo de conhecer e educar.

O princípio da religação dos saberes, proposto por Morin, torna-se um norte metodológico para a pesquisa. Ao integrar diferentes campos do saber, superando a fragmentação disciplinar, a Pedagogia Complexa propõe um olhar mais abrangente e integrado sobre os fenômenos educativos. Isso é especialmente relevante para a presente investigação, que se debruça sobre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, um processo historicamente marcado por rupturas, descontinuidades e silenciamentos institucionais.

O conhecimento pertinente vem para agregar os saberes das partes isoladas, específico, que ao se religarem, criam uma trama ao (re)constituírem o todo do processo educativo, auxiliando no entendimento e numa visão mais complexa da realidade. Embora entenda-se que as partes constituem suas identidades próprias, elas ao mesmo tempo que contribuem para a organização sistêmica. As partes constituintes se interatuam, interdependem, como um processo dinâmico interferem na construção da identidade de cada parte, ao mesmo tempo que tecem o processo educativo como um todo.

⁵ Lück (2022) define a gestão escolar em dois níveis: a gestão macro, relacionada ao sistema de ensino, e a gestão micro, à unidade educativa.

Tendo em vista que a investigação é fruto de concepções teóricas que fundamentam as ações pedagógicas, essa fundamentação precisa estar sempre aberta para argumentação, reconfiguração. É possível analisar o processo de transição e a relação com o trabalho das pedagogas como uma relação de interação, de interdependência entre as partes específicas, seja o trabalho pedagógico, a etapa da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, entendendo que elas revelam dimensões externas, que também estão agindo em função de autonomia e dependência sobre a realidade vivenciada na pesquisa.

A dimensão ética se apresenta no sentido de que é preciso combater o pensamento reducionista, que fragmenta o conhecimento e impede a compreensão dos fenômenos educativos em sua complexidade. Isso exige que as diferentes etapas de ensino superem a lógica da separação e reconheçam-se como partes interdependentes de um mesmo processo formativo. Direcionar a investigação para o diálogo e para a compreensão ética, afetiva e sistêmica da realidade implica tecer um conhecimento multidimensional, sensível às singularidades de cada etapa, mas atento às conexões que as atravessam. Assim, busca-se compreender, articular e interpretar o fenômeno da transição a partir das múltiplas e complexas dimensões que o constituem, promovendo um olhar integrado, humanizado e coerente com os desafios da prática pedagógica.

“Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro”. Morin (2011, p. 17). É preciso portanto, reconhecer a necessidade de constante incerteza, e desenvolver constantemente o processo de crítica e autocritica, de revisão de teorias e ideias. A pesquisa é entendida portanto, como uma aventura incerta, com risco de ilusão e de erro.

O princípio dialógico, presente até mesmo no título deste artigo e, também, no da pesquisa, tamanha sua importância, ajuda a pensar lógicas que se complementam e se excluem, na medida que considera que ocorre processos contraditórios, concorrentes, complementares e antagônicos, simultaneamente no processo de transição e no cotidiano das pedagogas, partindo do princípio de que todo ser humano é dialógico *sapiens/demens*, superando a visão unidimensional.

A complexidade presente na pesquisa se revela na interdependência e circularidade entre os elementos que a compõem ao mesmo tempo são compostos por ela. “O pensamento complexo está animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não parcelado, não dividido, não reducionista e o reconhecimento do inacabado e incompleto de todo conhecimento”. Morin (2003, p. 54).

O princípio dialógico, segundo Morin, pode se sintetizar em uma associação complexa das instâncias presentes no processo educativo, que conjuntamente são necessárias à existência e ao desenvolvimento do processo pedagógico e democrático, partindo do pressuposto que “[...] todas as características importantes da democracia têm um caráter dialógico que une, de modo complementar, termos antagônicos: consenso/conflito, liberdade/igualdade [...]” Morin (2011, p. 96). Nesse sentido, Sá (2019, p. 29) exemplifica que “[...] a escola apresenta manifestações políticas contraditórias de seus agentes educacionais, mas também apresenta posicionamentos complementares que se associam no trato das questões pedagógicas. Convivem-se com essa ambivalência. A prática educativa da escola apresenta dimensões contraditórias, concorrentes e complementares.” A transição, nessa perspectiva, deve ser compreendida como um movimento dialógico entre etapas, permitindo pensar a coexistência de lógicas aparentemente antagônicas, como dimensões que se interpenetram e se enriquecem mutuamente no cotidiano das pedagogas.

No Pensamento Complexo o método é visto como estratégia, o qual pondera o contexto de situações mutáveis e incertas, envolvendo a pesquisadora como ser pensante e estrategista, como Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 18) retratam “Um sujeito capaz de aprender, inventar e

criar “em” e “durante” o seu caminho”. Portanto, a metodologia não deve ser definida de forma arbitrária e antecipada, mas vai se construindo no desenvolvimento da pesquisa. Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 20) “[...] o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final [...]” os autores tratam que absorvendo a experiência da pesquisa, a pesquisadora se modifica ao longo da caminhada, criando formas de pensar e transcendendo a ordem dos saberes constituídos, por este motivo o pensar complexo será o ponto de partida como possibilidade de tratar o problema da pesquisa de forma não reduzida.

Neste sentido, a pesquisa científica não se fecha, mas reverbera como uma semente lançada no solo fértil da coletividade. O Método, portanto, é caminho orgânico, rizomático, complexo, aberto ao inesperado e à reformulação. A pesquisadora não se posiciona como detentora da verdade, mas como exploradora naturalista de sentidos, de maneira fluida e pertinente, com ousadia para rever ordens de hierarquias metodológicas, reposicionando-as de forma singular, mantendo o rigor metodológico por meio dos princípios metodológicos pertinentes.

O princípio sistêmico-organizacional permite compreender a necessária religação do conhecimento das partes com o conhecimento do todo, assim como o contrário, nesse movimento de religação é possível compreender se há alteração nas partes ou no todo, compreendendo de forma mais aprofundada os efeitos e interdependências no trabalho pedagógico das pedagogas.

Os princípios da ordem, desordem e organização, fazem-se importantes ao processo investigativo, pois tornam-se motores essenciais da construção do conhecimento. Assim como um ecossistema florestal, onde a ordem se manifesta no equilíbrio de seus elementos, sejam eles plantas, animais, solo, chuva ou luz, que para manter a vida interagem de forma interdependente, a mesma relação ocorre na pesquisa. De forma interligada, a desordem, representada pelas tempestades, desmatamentos, secas, desempenham papel fundamental para romper com o equilíbrio. Ordem e a desordem não são opostas excludentes, mas coexistem de forma complementar, antagônica, concorrente e dinâmica, portanto: dialógica. A desordem, atua como força regeneradora, estimulando adaptações e transformações que fortalecem a pesquisa, representando o princípio dialógico. Assim, ordem, desordem e organização coexistem na tensão investigativa, tornando-o mais reflexivo e aberto à complexidade do real.

O princípio recursivo, assim como o ecossistema, trata que os efeitos se tornam causas, e as causas sustentam os efeitos. As políticas públicas geram recursividade à educação, com seus efeitos que produzem novos desdobramentos que vão retornar às causas que deram origem às políticas públicas.

A ideia recursiva, é pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor. (Morin, 2005, p.74-75).

O princípio hologramático, por sua vez, reforça que cada parte carrega em si a totalidade do sistema. Assim como uma única pedagoga pode revelar, em sua trajetória, os dilemas e as potências da rede, cada escola contém em si os movimentos mais amplos da educação. É nessa lógica que a análise dos discursos, práticas e experiências das pedagogas se tornam uma via potente para compreender as complexidades da transição entre etapas.

A importância em escolher este Método, é que ele prevê que a análise de dados, ainda que sistemática, considera as contradições, ambiguidades e subjetividades como dimensões legítimas e fundamentais. A categorização não é vista como fechamento, mas como abertura para novas interpretações. A escuta das pedagogas é, assim, um gesto ético e político que busca acolher a complexidade de suas vozes, trajetórias e afetos.

O Pensamento Complexo trata de um método vivo, flexível, que se constrói ao longo do percurso considerando o erro como possibilidade de evolução e a verdade como provisória e frágil. Assim, é possível questionar todas as verdades previamente estabelecidas. Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 27) “[...] o caminho da verdade é uma busca sem fim.” A pesquisa não busca um ponto final, mas a abertura de novos percursos interpretativos, com potencial para futuras investigações e debates. Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 40) “[...] O acabamento de uma obra complexa não deve dissimular seu inacabamento mas revelá-lo.”

O Pensamento Complexo, portanto, não busca respostas prontas, mas formula perguntas potentes. E é nesse espírito que a investigação em andamento se desenha, viva, ética, estética e epistemológica da ação das pedagogas no processo de transição, em busca de caminhos mais humanos, integradores e sensíveis para a educação.

DISCUSSÃO FINAL: ENTRE A ORDEM E A INCERTEZA

O estudo visa analisar o campo da Pedagogia sob a perspectiva da reforma do pensamento, sem desconsiderar o passado, na medida em que todo o acervo cultural, científico e tecnológico deve ser transmitido às novas gerações. Freire (1987) adverte para os riscos tanto de uma adesão acrítica às inovações educacionais quanto da cristalização em práticas descontextualizadas. Partindo desse pressuposto, é possível analisar a persistência do debate em torno da Pedagogia como campo disciplinar, marcado por tensões históricas e pela busca constante de compreensão de sua especificidade. A Pedagogia, por vezes, aparece como conceito difuso, escorregadio e quase banalizado, sendo frequentemente confundida com educação, formação humana ou socialização cultural, termos com os quais se entrelaça sem clara distinção.

Os dados apontam para a necessidade de debates que promovam o reconhecimento da Pedagogia enquanto campo de referência científica, epistemológica e formativa, fundamental para pesquisas que almejam fertilizar a práxis educativa como uma relação complexa entre teoria e prática. A ausência de um fortalecimento do campo teórico e epistemológico da Pedagogia enquanto ciência teórico-prática-prática e emancipatória abre espaço para a penetração de ideologias neoliberais, que tendem a transformar a educação em mercadoria.

A investigação evidencia de forma explícita que a formação inicial e continuada da pedagoga interfere diretamente na construção da identidade profissional, e que essa influência pode ser estendida às dificuldades recorrentes em delimitar com clareza as atribuições dessa profissional no espaço escolar. Esse fenômeno se revela com maior intensidade em escolas de atendimento misto, que integram Educação Infantil e Ensino Fundamental no mesmo espaço educativo, configuram-se como ecossistemas complexos, nos quais as pedagogas desempenham papel central como mediadoras das relações e dos saberes em circulação.

A análise documental de legislações e normativas demonstra que, embora exista obrigatoriedade legal quanto à oferta da Educação Infantil e à ampliação do Ensino Fundamental, persistem lacunas na orientação específica sobre a articulação entre essas etapas. Esse cenário reforça a importância da atuação da pedagoga como agente de mediação e adaptação, capaz de articular políticas públicas, planejamentos curriculares e as necessidades concretas das crianças. Os resultados parciais indicam que o olhar atento ao contexto local evidencia não apenas as características das unidades escolares, mas também os desafios, contradições e potencialidades enfrentadas pelas pedagogas nas escolas de atendimento misto.

Comprova-se que a articulação entre etapas transcende as práticas pedagógicas, abrangendo dimensões administrativas, legais, históricas, culturais, formativas e estruturais, as quais influenciam diretamente a qualidade do ensino e a experiência escolar das crianças, sobretudo no período de transição. Emergem, assim, núcleos de sentido que ressaltam a centralidade da articulação dialógica e recursiva, em consonância com os princípios do

Pensamento Complexo de Morin e a perspectiva freireana da dialogicidade. Nesse contexto, a Pedagogia se manifesta como processo vivo, que integra teoria, prática e relações humanas, fortalecendo-se na circularidade recursiva, em constante evolução e adaptação.

A análise qualitativa, realizada a partir da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), associada aos princípios do Pensamento Complexo e da dialogicidade freireana, possibilitou identificar núcleos de sentido que reafirmam a Pedagogia como processo integrado e recursivo, no qual teoria e prática se retroalimentam. Essa perspectiva evidencia que as pedagogas atuam como agentes de transformação, favorecendo uma educação integral, contínua e atenta às complexidades do desenvolvimento infantil.

O Pensamento Complexo, além de fundamentar o referencial teórico, foi assumido como método investigativo, possibilitando compreender a escola como sistema dinâmico e interdependente, atravessado por múltiplas dimensões, pedagógica, administrativa, legal e afetiva, que se entrecruzam em interações recursivas no cotidiano escolar. Essa abordagem metodológica proporcionou interpretações mais profundas, críticas e contextualizadas, nos quais os dados preliminares apontam que a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental demanda práticas pedagógicas sensíveis, articuladas e integradoras, capazes de conciliar diferentes tempos e experiências, respeitando as especificidades de cada etapa. Evidencia-se, assim, a necessidade de estreitar as conexões entre etapas, superar dicotomias e garantir a continuidade do aprendizado. Essa atuação reforça o reconhecimento da Pedagogia como campo teórico-prático essencial para sustentar a identidade profissional e para desenvolver práticas coerentes com a complexidade do contexto escolar.

No campo acadêmico, os resultados parciais ampliam o debate sobre a transição escolar e reafirmam a identidade da pedagoga como mediadora e agente de transformação. Para a sociedade, oferecem subsídios à formulação de políticas públicas comprometidas com a continuidade educativa e o respeito à infância. Para as pedagogas, o estudo se configura como espaço de escuta, valorização de práticas e reconhecimento de desafios. Além disso, a análise das fragilidades e avanços do processo subsidia a proposição de estratégias formativas, pedagógicas e administrativas mais coerentes e dialógicas, com potencial de impactar diretamente a qualidade da educação.

Dessa forma, ainda que os resultados sejam parciais, o estudo evidencia que a investigação científica, ao articular ordem e incerteza, retroalimenta práticas escolares e contribui para a tecitura de uma educação mais justa, ética e significativa. Ao aplicar o princípio da ordem, reconhece-se a relevância de estruturas, currículos, legislações e planejamentos; contudo, sem negar a incerteza, que se manifesta na imprevisibilidade da aprendizagem, no desenvolvimento da prática, na diversidade dos sujeitos e nos conflitos inerentes à vida escolar. É justamente na tensão dialógica entre ordem e incerteza que se abre espaço para a organização, compreendida como o movimento criativo que produz novas formas de trabalho em constante processo de reorganização. Esse equilíbrio dinâmico, que recusa a simplificação, revela-se essencial para sustentar práticas pedagógicas mais humanas, dialógicas e transformadoras. Reforça-se, portanto, a importância da pesquisa enquanto ferramenta de transformação e de melhoria contínua do processo educativo, em consonância com a ética da compreensão defendida por Morin (2005), reafirmando a complexidade como caminho fecundo para compreender e agir no campo da educação.

REFLEXÕES FINAIS DE UMA PEDAGOGA EM MOVIMENTO

O encontro com o Pensamento Complexo, especialmente a partir dos escritos de Edgar Morin, foi um marco na minha trajetória formativa e investigativa. Ao longo do caminho, fios antes dispersos começaram a se entrelaçar, dando sentido às inquietações que me acompanham como pedagoga atuante na rede pública de ensino. Ao vivenciar os desafios da transição entre

a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, percebi que as respostas lineares e os modelos rígidos não davam conta da riqueza, da fluidez e das tensões presentes no cotidiano escolar. Era preciso um outro olhar, mais sensível, mais atento às conexões, às contradições, às rupturas e às complexidades que permitisse compreender a escola como um sistema vivo, onde tudo se relaciona e se transforma.

A partir dessa perspectiva, os princípios do Pensamento Complexo se revelam fundamentais para iluminar caminhos possíveis tanto na prática quanto no desenvolvimento da pesquisa. A recursividade nos ajuda a compreender que a pedagoga interfere no contexto escolar com suas ações, e é influenciada por ele. A articulação dialógica valoriza a coexistência dos contrários, desafiando-nos a conviver com a incerteza e reconhecer a fertilidade das contradições. Já a concepção de conhecimento pautada na relação dos saberes propõe superar a fragmentação, articulando dimensões pedagógicas, políticas, afetivas e institucionais, na tentativa de compreender o fenômeno educativo em sua inteireza.

Ao conceber a escola como um organismo vivo, interdependente e em constante transformação, essa abordagem exige das pedagogas, incluindo a pesquisadora, uma escuta sensível, uma ação contextualizada e uma postura ética e estética das múltiplas vozes que compõem o cenário escolar. Como afirma Morin (2005, p. 115): “A compreensão humana comporta não somente a compreensão da complexidade do ser humano, mas também a compreensão das condições em que são forjadas as mentalidades e praticadas as ações”. A pesquisa em desenvolvimento tem como princípio a ética da compreensão, visando mais do conhecer, respeitar e acolher, profundamente compromissada com o outro, com as colegas de profissão, como um processo cíclico de compreensão de mim mesma.

No percurso da pesquisa, esses aprendizados são guias éticos e metodológicos, sendo o Pensamento Complexo uma teoria do conhecimento que possibilita, a partir de seus pressupostos teóricos e metodológicos compreender a realidade complexa e multidimensional investigada. Compreender a atuação das pedagogas exige captar tanto os aspectos objetivos de sua função quanto os fios subjetivos que sustentam suas escolhas, resistências e esperanças. Exige olhar para o contexto escolar como um espaço de diálogo entre o singular e o coletivo, entre o local e o sistêmico.

Os aprendizados sobre o Pensamento Complexo propõem a ampliação do olhar sobre a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ao reconhecer a complexidade do processo educativo, reafirma-se a necessidade de investir no fortalecimento das práticas dialógicas e em formação continuada para que possamos, então, continuar a tecer e compreender, com firmeza e delicadeza, os fios da trama educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 abr. 2025.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 31 jul. 2025.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e a formação

continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1750/resolucao-cne-cp-n-2>. Acesso em: 31 jul. 2025.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019 (Republicada em 17 de dezembro de 2020)*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e para a Formação Continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 dez. 2020, Seção 1, p. 115-119. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982/resolucao-cne-cp-n-2>. Acesso em: 31 jul. 2025.

_____. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

_____. Emenda Constitucional nº 59, 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Seção 1. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm >. Acesso em: 17 abr. 2025.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 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, 7 fev. 2006. Seção 1. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm >. Acesso em: 17 fev. 2025.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 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, 5 abr. 2013. Seção 1. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm >. Acesso em: 17 abr. 2025.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, 16/07/1990, Brasília, DF.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Parecer nº 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília: Congresso Nacional, n. 100, p. 101-179, 1969.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: ed. 70, 2016.

FREIRE, Paulo. **A dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade**. In: **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LÜCK, Heloísa. **A gestão educacional: uma questão paradigmática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2022. Série: Cadernos de Gestão

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. IV – Ética da compreensão. In: Morin, E. **O Método 6 – Ética**. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005, p.109-124.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. Tradução Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003. Cap. 2: O método – A complexidade do pensamento complexo.

PIMENTA. Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SÁ, Ricardo Antunes de; BEHRENS, Marilda Aparecida. (orgs). **Teoria da complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores associados, Coleção memória da educação, 2011.