

ISSN: 2359-4381

REVISTA  
ENSINO & PESQUISA

EDIÇÃO ESPECIAL

V. 20 N° 3 (2022)

ISSN: 2359-4381

**INOVAÇÃO, INCLUSÃO E RELIGAÇÃO DE SABERES NA  
EDUCAÇÃO**

**ORGANIZADORAS E COMISSÃO CIENTÍFICA**

Profa. Dra. Caroline Elizabel Blaszkó

Profa. Dra. Aline de Novaes Conceição

Profa. Dra. Madalena Pereira da Silva

## SUMÁRIO

- Educação e formação de um pensamento de comprometimento com o bem comum: abordagens didáticas emergentes (*Marilza Vanessa Rosa Suanno*) 9-20
- Transdisciplinaridade e ecoformação nos anos finais do Ensino Fundamental em pesquisas com intervenção do mestrado profissional (*Jussara de Souza Guedes, Simone Carlim Veber, Marlene Zwierewicz e Madalena Pereira da Silva*) 21-33
- Ecoformação nos anos iniciais do ensino fundamental: a produção científica entre 2005 e 2021 (*Giuliana Capano, Daniele Saheb Pedroso, Michelle Jordão Machado*) 33-44
- Educação ambiental, sustentabilidade e complexidade para o cuidado com a vida (*Lucia Ceccato de Lima*) 45-54
- Construindo um ambiente educacional inclusivo a partir de alterações de concepções de crianças do Ensino Fundamental sem deficiência sobre a Deficiência Física (*Aline de Novaes Conceição*) 55-69
- Jogos digitais na elaboração conceitual de alunos com transtorno do espectro autista (*Adriana Gomes Alves, Adriana Prado Santana Santos, João Coelho Neto*) 70-81
- Elementos constitutivos da formação do professor da Educação Básica a partir da polinização psicopedagógica (*Celine Alves Machado, Evandro dos Santos Taborda, Verediane Müller Wolf, Vera Lúcia Simão*) 82-99
- Formação continuada em tempos pandêmicos: um estudo do processo formativo de professores dos anos iniciais de uma rede municipal de ensino (*Kelen dos Santos Junges, Fabíola Schupel Maidel, Elizabeth Melnyk de Castilho*) 100-113
- Escola casa verde e suas práticas pedagógicas (*João Henrique Suanno, Oscar Ferreira Mendes Neto*) 114-126

- Práticas pedagógicas em tempos de pandemia da Covid-19: potencial criativo em uma escola municipal (*Marina Carla da Cruz Queiroz, Maria José de Pinho*) 127-142
- Direito à Educação: relato de experiência com formação inicial de professores usando uma plataforma digital (*Valdir Lamim-Guedes*) 143-155
- Implementação da Lei 10.639/03 na Prática Pedagógica da Educação Básica: estudo Mediatizado pela Base de Dados Scielo (*Guilherme Bertolin Silva, Nájela Tavares Ujiie*) 156-168
- O uso de história de mulheres em aulas do ensino fundamental: existir, resistir e persistir é preciso (*Lindamir Salete Casagrande*) 169-180
- É possível ensinar inglês com música? Uma reflexão sobre música e aprendizagem (*Ivan Bechtold, Fabiana Dalila Becker, Vânia Cristina Marcon da Rocha Lusa, Joel Cezar Bonin*) 181-195
- Espaço *maker*: caminhos para uma aprendizagem criativa (*Veridiana Noga, Renata Penteado*) 196-210
- Desafios e possibilidades do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática de literatura (*Diovana Aparecida Carvalho da Silva, Franciele Mariani Pasqual, Caroline Elizabel Blaszkó*) 211-225
- As cartas de apresentação do programa nacional do livro didático: uma análise discursiva (*Lucas Matheus Santana Medeiros, Márcia Regina Alves, Silvane Aparecida de Freitas*) 226-237

## EDITORIAL

Caros leitores, o dossiê temático denominado “Inovação, Inclusão e Religação de Saberes na Educação” é constituído por textos de pesquisadores de diferentes instituições de ensino, cujas pesquisas enfatizam abordagens pedagógicas dialógicas, flexíveis e fundamentadas em bases epistemológicas que favoreçam a religação de saberes. Espera-se que as produções deste dossiê polinizem saberes e práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas, criativas, transdisciplinares e transformadoras que possam contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

No texto “Educação e formação de um pensamento de comprometimento com o bem comum: abordagens didáticas emergentes” de Marilza Vanessa Rosa Suanno são apresentadas quatro abordagens didáticas contemporâneas que visam ressignificar as discussões emancipatórias e críticas: Didática Complexa e Transdisciplinar; Didática Sensível e Didática Intercultural. Como resultados, a autora apresenta três pesquisas de sua autoria com discussões voltadas à valorização da “defesa do interesse coletivo, do bem comum e dos direitos universais para todos”, em contraposição a formação individualista, tecnicista e neoconservadora proposta pelo neoliberalismo.

No artigo denominado “Transdisciplinaridade e ecoformação nos anos finais do Ensino Fundamental em pesquisas com intervenção do mestrado profissional”, as autoras Jussara de Souza Guedes, Simone Carlim Veber, Marlene Zwierewicz e Madalena Pereira da Silva por meio do estudo apresentado objetivam sistematizar uma experiência transdisciplinar e ecoformadora desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Timbó Grande, Santa Catarina, por meio de uma intervenção realizada colaborativamente em duas pesquisas do Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Os resultados revelam que a pesquisa com intervenção tem demonstrado seu potencial para provocar metamorfoses comprometidas contextualmente e planetariamente.

No artigo nominado “Ecoformação nos anos iniciais do ensino fundamental: a produção científica entre 2005 e 2021”, as autoras Giuliana Capano, Daniele Saheb Pedroso e Michelle Jordão Machado objetivam por meio do estudo analisar a produção científica sobre a ecoformação nos iniciais do ensino fundamental no período de 2005 a 2021. Os resultados apontam que a prática docente, na visão da ecoformação, à luz da complexidade e transdisciplinaridade, desenvolve o protagonismo dos estudantes, o que contribui para uma mudança de postura frente as questões socioambientais.

No artigo intitulado “Educação ambiental, sustentabilidade e complexidade para o cuidado com a vida”, a autora Lucia Ceccato de Lima por meio do estudo procurou analisar as relações práticas entre educação ambiental, sustentabilidade e complexidade como estratégias para o cuidado com a vida. Os resultados demonstraram que os saberes e princípios da complexidade, são elementos que podem contribuir com o entendimento do fazer da educação e, mais especificamente, da educação ambiental.

No artigo denominado “Construindo um ambiente educacional inclusivo a partir de alterações de concepções de crianças do Ensino Fundamental sem deficiência sobre a Deficiência Física”, a autora Aline de Novaes Conceição por meio do estudo buscou compreender e analisar as concepções de crianças sem deficiência sobre a Deficiência Física antes e após informações sobre a temática. Os resultados revelaram que é possível alterar concepções de crianças sem deficiências sobre as deficiências, a partir do diálogo e propostas de atividades lúdicas sobre a temática, possibilitando a construção de um ambiente educacional inclusivo.

No artigo intitulado “Jogos digitais na elaboração conceitual de alunos com Transtorno do Espectro Autista” de autoria de Adriana Gomes Alves, Adriana Prado Santana Santos e João Coelho Neto é relatado sobre a aplicação de um jogo digital com estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como resultados, os autores inferem a preferência da criança pelas atividades com o jogo digital e por meio da avaliação evidenciaram a importância do cuidado com os elementos de acessibilidade, pois possibilitam a apresentação de informações de diferentes formas – visual, auditiva, escrita –, com desafios que se tornam gradualmente complexos.

Celine Alves Machado, Evandro dos Santos Taborda, Verediane Müller Wolf e Vera Lúcia Simão escrevem o artigo “Elementos constitutivos da formação do professor da Educação Básica a partir da polinização psicopedagógica”, identificando elementos constitutivos da formação do professor da Educação Básica a partir da polinização psicopedagógica e de pesquisa documental e bibliográfica. Os resultados possibilitaram compreender elementos que constituem a formação do professor da Educação Básica.

Kelen dos Santos Junges, Fabíola Schupel Maidel e Elizabeth Melnyk de Castilho no artigo intitulado “Formação continuada em tempos pandêmicos: um estudo do processo formativo de professores dos anos iniciais de uma rede municipal de ensino”, objetivam identificar e analisar o contexto e percepções da formação continuada de professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino do município de União da Vitória durante a pandemia e suas necessidades formativas pós-pandemia, a partir de pesquisa bibliográfica apoiada em

pesquisa de campo. Dentre os resultados, compreendeu-se que a formação contribuiu para o planejamento de atividades pedagógicas no período remoto.

No texto “Escola casa verde e suas práticas pedagógicas” de autoria de João Henrique Suanno e Oscar Ferreira Mendes Neto são sistematizadas análises de práticas pedagógicas desenvolvidas pela Escola Casa Verde – Aprendendo com os Pássaros, com crianças da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para os autores, as práticas dialogam com a teoria da transdisciplinaridade e com a teoria da complexidade, constituem-se nas interações entre as crianças e destas com o meio ambiente e são “produzidas a partir das interrelações entre os saberes científicos e culturais”.

No artigo intitulado “Práticas pedagógicas em tempos de pandemia da Covid-19: potencial criativo em uma escola municipal”, Marina Carla da Cruz Queiroz e Maria José de Pinho analisam práticas pedagógicas dos professores de uma Escola Municipal, em contexto de pandemia da Covid-19, a partir, principalmente dos indicadores do Instrumento de Identificação do Desenvolvimento Criativo de Instituições de Ensino (Vadecrie). Constaram que mesmo diante da pandemia, houve práticas educacionais criativas.

No artigo “Direito à Educação: relato de experiência com formação inicial de professores usando uma plataforma digital”, Valdir Lamim-Guedes relata uma atividade realizada com alunos de cursos de licenciatura utilizando Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). O autor destaca que a combinação de várias ferramentas e estratégias permitiu um debate mais qualificado sobre o Direito à Educação.

Guilherme Bertolin Silva e Nájela Tavares Ujiie, no artigo intitulado “Implementação da Lei 10.639/03 na Prática Pedagógica da Educação Básica: estudo mediatizado pela base de dados Scielo”, buscam compreender a implementação da legislação relacionada com a História da África e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, utilizando a base de dados Scielo. Os autores constatarem que os estudos sobre a temática são esparsos e necessitam do enfoque na formação de professores.

Lindamir Salet Casagrande, em seu artigo “O uso de história de mulheres em aulas do ensino fundamental: existir, resistir e persistir é preciso” faz um convite para reflexões das possibilidades do uso de história das mulheres em aulas do Ensino Fundamental em diferentes temáticas do currículo escolar. Ao longo das discussões a autora apresenta sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas, bem como, indica livros e outros materiais pertinentes.

Os autores Ivan Bechtold, Fabiana Dalila Becker, Vânia Cristina Marcon da Rocha Lusa e Joel Cezar Bonin apresentam o artigo intitulado “É possível ensinar inglês com música? Uma

reflexão sobre música e aprendizagem” com desdobramentos das possibilidades da aplicação da música para o ensino-aprendizagem do inglês. Na percepção dos autores, essa estratégia se constitui como inovadora e transformadora, pois além de motivar os estudantes, contribui para superar a abordagem tradicional de ensino.

No texto “Espaço *maker*: caminhos para uma aprendizagem criativa”, as autoras Veridiana Noga e Renata Penteado investigam a viabilidade de implementação de um ambiente *maker* em uma unidade escolar. O estudo consistiu em verificar se o ambiente possibilita a abordagem criativa com articulação de diferentes metodologias ativas de aprendizagem.

No artigo intitulado “Desafios e possibilidades do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática de literatura”, Diovana Aparecida Carvalho da Silva, Franciele Mariani Pasqual e Caroline Elizabel Blaszkó, identificam as abordagens sobre o Novo Ensino Médio (NEM) implantado a partir de 2017, para isso, utilizam como metodologia, uma revisão sistemática de literatura. Dentre os resultados, compreendem que no NEM é evidenciada a formação técnica relacionada com o empreendedorismo.

No artigo intitulado “As cartas de apresentação do programa nacional do livro didático: uma análise discursiva”, os autores Lucas Matheus Santana Medeiros, Márcia Regina Alves e Silvane Aparecida de Freitas por meio do estudo buscaram apresentar alguns preceitos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa (ADF), tais como discurso, sujeito e identidade, os quais são de suma relevância para se analisar os textos de nossa cultura, sendo foco da pesquisa as cartas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).



## **Educação e formação de um pensamento de comprometimento com o bem comum: abordagens didáticas emergentes**

Marilza Vanessa Rosa Suanno<sup>1</sup>

**Resumo:** No presente artigo dialogo com duas obras de Stéphane Hessel (2011a, 2011b) e uma obra conjunta de Stéphane Hessel e Edgar Morin (2012) para introduzir a problemática da educação e da formação humana no contexto atual. Hessel (2011a) argumenta que é preciso aprender a indignar-se frente às injustiças, porém alerta (HESSEL, 2011b) que a indignação não é suficiente se não produzir capacidade de ação comprometida com a transformação da realidade que gerou a indignação. Enfatiza e valoriza a defesa do interesse coletivo, do bem comum e dos direitos universais para todos, em detrimento do afã individualista e consumista. Hessel e Morin (2012) sinalizam para um caminho de esperança. Nesse sentido, no campo didático, apresento algumas abordagens contemporâneas que visam ressignificar as discussões emancipatórias e críticas. Assim, apresento fundamentos da ação engajada, comprometida e esperançosa de quatro abordagens didáticas contemporâneas, quais sejam: Didática Intercultural (CANDAU, 2021), Didática Complexa e Transdisciplinar (SUANNO, 2015), Didática Sensível (D'ÁVILA, 2021, 2022), Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória (PIMENTA, 2021, 2022). Apresento resultado copilado e religados de três pesquisas de cunho empírico e abordagem qualitativa desenvolvidas pela autora do presente artigo, sendo elas: “Trabalho docente e pedagogia universitária sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade” (CEP-UFG nº 331/2011-2015); “Formação de professores e didática emergente” (CEP-UFG PI02868/2018-2023) e “Campo didático em contraposição ao neoliberalismo e ao neotecnicismo: apontamentos sobre perspectivas interculturais, complexas, transdisciplinares e sensíveis” (UFNT, 2021).

**Palavras-chave:** Educação. Didática. Complexidade. Resistência. Comprometimento.

### **Education and formation of a thought of commitment to the common good: emerging didactic approaches**

**Abstract:** In this article I dialogue with two works by Stéphane Hessel (2011a, 2011b) and a joint work by Stéphane Hessel and Edgar Morin (2012) to introduce the issue of education and human training in the current context. Hessel (2011a) argues that it is necessary to learn to be indignant in the face of injustices, but warns (HESSEL, 2011b) that indignation is not enough if it does not produce a capacity for action committed to the transformation of the reality that generated the indignation. It emphasizes and values the defense of the collective interest, the common good and universal rights for all, to the detriment of individualistic and consumerist eagerness. Hessel and Morin (2012) point to a path of hope. In this sense, in the didactic field, I present some contemporary approaches that aim to reframe emancipatory and critical discussions. Thus, I present fundamentals of the engaged, committed and hopeful action of four contemporary didactic approaches, namely: Intercultural Didactics (CANDAU,

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UCB). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/FE/UFG. <https://orcid.org/0000-0001-5892-1484>. E-mail: [marilzasuanno@uol.com.br](mailto:marilzasuanno@uol.com.br).

2021), Complex and Transdisciplinary Didactics (SUANNO, 2015), Sensitive Didactics (D'ÁVILA, 2021), Multidimensional Didactics Critical-Emancipatory (PIMENTA, 2021, 2022). I present results compiled and linked from three researches of an empirical nature and qualitative approach developed by the author of this article, namely: “Teaching work and university pedagogy from the perspective of complex thinking and transdisciplinarity” (CEP-UFG nº 331/2011-2015 ); “Teacher training and emerging didactics” (CEP-UFG PI02868/2018-2023) and “Didactic field in opposition to neoliberalism and neotechnicism: notes on intercultural, complex, transdisciplinary and sensitive perspectives” (UFNT, 2021).

**Keywords:** Education. Didactic. Complexity. Resistance. Commitment.

## Introdução

A educação, a formação humana e o ensino são objeto de disputa, seja em âmbito nacional ou em âmbito internacional. Assim como seus objetos de estudo são trabalhados e investigados a partir de diferentes ontologias e epistemologias. Nesse artigo, introduzo apresentando aspectos da relação entre educação, sociedade e didática a partir de Hessel (2011a, 2011b) e Hessel e Morin (2012), para então, apresentar aspectos de quatro abordagens didáticas emergentes e contemporâneas (Didática Intercultural; Didática Complexa e Transdisciplinar; Didática Sensível e Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória).

Hessel (2011a) no livro *Indignai-vos! Um alegato contra la indiferencia y a favor de la insurrección pacífica* faz um chamamento para que as pessoas se indignem, se comprometam e resistam contra a sociedade do dinheiro e do consumo. O autor resgatou, por meio de sua história de vida e de seu compromisso político, um conjunto de lutas, princípios e valores sobre os quais se assentaram a democracia moderna e realçou que no século XXI estes princípios e valores são mais necessários do que nunca. Alertou para um conjunto de riscos dos dias de hoje, dentre eles a perda das conquistas democráticas, sociais, trabalhistas e previdenciárias, bem como da liberdade de imprensa, seguridade social, dentre outros. Argumentou que o interesse geral deveria primar sobre o interesse particular e que deveríamos lutar em prol da distribuição justa das riquezas criadas pelo mundo do trabalho, e assim, enfrentar o desafio da superação das desigualdades sociais e econômicas, bem como assegurar a todos direitos humanos e construirmos, assim, alternativas para a atual situação do planeta.

O autor conclamou que tenhamos motivos para indignação, pois esse é um valor precioso e destacou que quando se tem algo com que se indignar, se deve converter essa indignação em comprometimento e luta. Por meio de uma militância engajada o cidadão passa a fazer parte da História e do esforço coletivo por dar prosseguimento à civilização do humano. Hessel (2011a) fez um chamamento para que possamos lutar por direitos universais e

conclamou para que se encontrarmos com alguém que não se beneficia deles, que possamos nos compadecer e ajudar a conquistar. Compadecer, por tomar consciência e lutar em prol dos princípios democráticos, direitos humanos e conquistas sociais. O autor relatou com vigor sua participação na elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), bem como o ineditismo e o papel da Declaração. ‘Direitos humanos’ é uma expressão e princípio de sentido universal que anunciaram ao mundo o humano em dimensão social e de viés único, interdependente e solidário. O autor considerou, em 2011, que “o futuro deve respeitar por igual os direitos humanos e da natureza” (HESSEL, 2011b, p. 72) e declarou sua confiança na capacidade das sucessivas gerações para tomarem em consideração seus problemas e se comprometerem, com responsabilidade, na superação dos mesmos.

Da indignação nasce da vontade de compromisso. Indignai-vos! Porém, sem violência. A não violência para Hessel é o caminho que devemos aprender a seguir. A indignação, o comprometimento e consequente ação engajada são desafios para transformar a realidade atual e, nesse sentido, é fundamental construir projetos e processos de formação humana que possibilite a formação de um pensamento de comprometimento com o bem comum, com a cidadania planetária e com a luta por direitos universais para todos.

Para tal, Hessel (2011a) destacou que é preciso conversar com os jovens, possibilitar que percebam o curso da História que nos possibilitou sermos o que somos, fazermos o que fazemos, termos o que temos e valorizar o que valorizamos. Ajudar os jovens a perceberem a sociedade atual, refletirem sobre os ditames do mercado financeiro, do consumismo, dos ideais de felicidade, das conquistas e perdas trabalhistas e democráticas. Refletir também sobre as lutas e os princípios pelos quais lutamos no último século. O autor nos convidou a refletirmos sobre: Contra o que resistimos? O que desejamos para o presente e para o futuro? O que fazemos em prol do que almejamos?

O autor, na obra analisada, argumentou em favor de uma educação capaz de instrumentalizar os cidadãos para os desafios da leitura da realidade e de suas contradições. Para ele, da indignação nasce a vontade de compromisso com a História, compromisso por salvaguardar as conquistas democráticas dos últimos séculos que foram construídas tendo por base valores éticos, de justiça e de liberdade. De tal modo, é preciso conhecimento, empatia e ampliação do campo de visão para aprender a indignar-se. Tais reflexões são um convite para a formação de um pensamento comprometido com o bem comum, rompendo assim com a inércia e a indiferença frente às injustiças, frente às perdas das conquistas trabalhistas, frente à perda da qualidade de vida e a atual escravidão do trabalho e do consumo.

Na obra *¡Comprometeos!: ya no basta con indignarse* (HESSEL, 2011b) há um convite para que o leitor reflita e se comprometa pessoalmente em ir além da indignação frente às barbaridades e as injustiças e, que, se mobilize para atuar efetivamente na vida cidadã, participando das lutas de nosso tempo, atento as questões em nível local, mas também atento e disponível para uma cidadania internacional de cunho planetário.

Nossa capacidade para nos indignarmos pode e deve nos levar no sentido de produzirmos ações construtivas e, com vigor, para superar a passividade e a indiferença. Assim, precisamos conjugar nossa capacidade de refletir, compreender e atuar e, assim, ampliarmos também a nossa capacidade de agir frente às mazelas humanas geradas com a ditadura dos mercados e com o aprofundamento das desigualdades, injustiças, violências, crises e agravamento das questões ambientais. Para o autor, a análise crítica precisa ser nutrida da capacidade de atuar, de tomar parte, de comprometer-se com as pessoas, as sociedades, o planeta e com um presente e futuro sustentável e viável. Uma aposta apresentada pelo autor está na cooperação entre os jovens de diferentes continentes e realidades, tal mobilização ampliaria a consciência planetária, a compreensão sobre a diversidade e poderia gerar ações conjuntas, além de dar sentido à vida.

Ao ser entrevistado, sobre sua história de vida e luta, Hessel (2011b) resgatou aspectos da Resistência Francesa e do contexto da Segunda Guerra Mundial, porém propôs que criemos *resistências contemporâneas*, pois há situações insuportáveis contra as quais devemos produzir respostas e reagir na conjuntura atual. O autor convocou para que possamos nos mobilizar no enfrentamento de um conjunto perverso de aspectos socioeconômico e cultural, que permitem a coexistência por um lado da pobreza extrema e, por outro lado, da riqueza acumulada nas mãos de poucos.

Resistir às injustiças. É um convite e uma incitação que Hessel apresentou como desafio para irmos além da participação em eleições na escolha de governantes, é preciso agir, produzir vias contra-hegemônicas que sejam efetivas e concretas. Para o autor, “existem coisas escandalosas ao nosso redor que devem ser combatidas com vigor” (HESSEL, 2011b, p. 23).

A proposição é que possamos religar, na formação escolar, a capacidade de produzir resistência intelectual de viés argumentativo, por meio de textos e análises, com a capacidade de mobilizar-se e agir. Para o autor o desafio é como conseguir uma atitude crítico-reflexiva que desemboque em um compromisso de efetivação prática. Para tal, a juventude deveria participar mais da vida política, tomar partido, comprometer-se, valer-se de sua liberdade de expressão, correr riscos (no sentido de lutar pelo que compreende como sendo justo e correto). O autor argumentou em favor do exercício da cidadania, no acompanhamento constante dos

debates nacionais e na capacidade efetiva de influenciar nas decisões de seu país, tomando para si a vivência de um princípio democrático primordial: a participação. E destacou que uma questão contemporânea é participar, também com um olhar global.

Para o autor as mudanças podem ser produzidas por meio da cooperação entre forças implicadas em torno de uma causa. Conjuntamente pode-se produzir ações que possam pacificar, decolonizar e produzir soluções para problemas graves. Como o vivenciado por ele ao longo dos anos que trabalhou com ONU.

De acordo com Hessel (2011b) na atualidade nos deparamos com múltiplos desafios e estes estão articulados, como por exemplo: proteger a democracia; enfrentar as violências latentes em todas as sociedades; combater injustiças; enfrentar a questão da degradação do meio ambiente e o aquecimento global; investir em educação, saúde e agricultura; conjugar agricultura em larga escala e agroecologia; educar para a consciência ecológica, a responsabilidade socioambiental e a cidadania planetária. De tal modo, o autor problematizou sobre a necessidade rever a relação dos seres humanos e a natureza, bem como apontou para a necessidade de compreendermos melhor a natureza e protegê-la.

Para produzir outras vias é importante que se construa interações entre conhecimento, consciência e estratégia, para assim, de modo multidimensional e multirreferencial, construir implicação entre partes e todo. Para Hessel (2011b) vivemos em um mundo de interdependências na qual as mudanças só podem se dar todas juntas, o que implica solidariedade.

O autor exemplificou que é possível construir alternativas para a geração de renda e produção, pois “Existem alternativas. Formas de economia solidária que podem coexistir com formas capitalistas” (HESSEL, 2011, p. 62). E ao analisar a relação entre o local e o global, o emergente e a lógicas hegemônicas, o autor recorreu a Epistemologia da Complexidade e ao conceito de ecologia da ação como apostas para explicitar interações, recursividades, retroações, bem como avanços e retrocessos sociais. Nesse sentido reconheceu que “resistir é criar, criar é resistir” e, assim, considerou que devemos criar, pois não basta resistir.

Para Hessel (2011b) a ausência de uma Organização Mundial para o Meio Ambiente – OMMA enfraquece a luta pela pauta ecológica e ambiental. Argumenta que se criou a Organização Mundial para o Comércio – OMC para defender os interesses econômicos e empresariais, mas ainda não tivemos uma comunidade internacional que fizesse frente a OMC e ao Fundo Monetário internacional – FMI apontado para as polícrises atuais e a necessidade de uma governança global com estratégia mundial para funcionamento da economia e sua regulação, bem como para a proteção e defesa do meio ambiente.

As obras nos convidam a reflexão e proclamam que da indignação nasça o comprometimento e a disposição para a resistência e para a criação de outras vias possíveis. A educação, a formação humana e a didática podem contribuir nesse sentido se criar e gestar abordagens que toquem no apontado por Hessel (2011a, 2011b), bem como nos caminhos esperançosos anunciados por Hessel e Morin (2012) com a reforma política; a revitalização da democracia e da solidariedade; a política do bem-viver; a conjugação entre democratização do ensino e a reflexão em torno dos sete saberes necessários a educação do presente e do futuro (MORIN, 2000); reconhecimento, valorização e autonomia dos docentes, dentre outros.

### **Desenvolvimento**

As didáticas emergentes que serão apresentadas na sequência são sistematizações e reflexões produzidas a partir de três pesquisas articuladas, desenvolvidas pela autora do presente artigo. Tais pesquisas têm Edgar Morin e Stephane Hessel como referência, nesse sentido o que se apresenta no desenvolvimento do artigo se encontra em estreito diálogo com as questões introdutórias apresentadas para contextualizar a situar a problemática contemporânea.

A primeira pesquisa (SUANNO, 2015) teve como um de seus objetivos gerais compreender a didática emergente na perspectiva complexa e transdisciplinar, já a segunda pesquisa (SUANNO, 2018-2023) visou compreender o processo de ressignificação do estatuto da didática na contemporaneidade e pensar complexo sobre abordagens didáticas críticas, emancipatórias, criativas e inovadoras que despontam como iniciativas marginais e visam (re)construir práxis efetivas em favor da transformação social e, assim, contribuir com o enfrentamento do cenário de retrocessos humanitários, políticos, sociais e educacionais vivenciados pelo Brasil nos últimos anos. A terceira pesquisa (SUANNO, 2021) procurou identificar as bases teórico-metodológicas de perspectivas didáticas interculturais, complexas, transdisciplinares e sensíveis, bem como suas contraposições ao neoliberalismo e ao neotecnismo. Metodologicamente a primeira pesquisa foi empírica e exploratória e as outras duas foram revisões sistemáticas de literatura. Tais pesquisa partiram da premissa de que o modo de trabalhar didaticamente relaciona-se ao modo de trabalhar epistemologicamente.

Para Vera Candau (2021) a escola como um espaço de cruzamento de culturas e anuncia que: a Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos (individuais e coletivos), saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça (social, econômica, cognitiva e cultural), assim como da

construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

A autora reconhece que as diferenças são constitutivas da democracia e ao problematizar igualdade e diferença questiona invisibilidades, preconceitos e relações de poder entre diferentes grupos socioculturais. De tal modo, busca promover processos de ensino e de aprendizagem dialógicos, democráticos e interculturais no intuito de promover relações igualitárias entre sujeitos e grupos, bem como reconhecimento e respeito à diversidade, às diferenças de grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, linguísticos, dentre outros.

A referida abordagem rompe com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais, por compreender que as culturas estão em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. Em vista disso, a didática intercultural, ao trabalhar as diferenças culturais, coloca em pauta questões relevantes e pertinentes, assim como empodera sujeitos e grupos historicamente inferiorizados. Favorece a criação de espaços escolares interculturais e de convivência respeitosa. E incorporam nas temáticas em estudo e na ecologia de saberes questões como ancestralidades, cosmovisões, hibridismos e novas identidades culturais.

A Didática Intercultural se revelou indignada com a monocultura, o eurocentrismo, discriminações de toda natureza e se comprometeu com justiça (social, econômica, cognitiva e cultural) por compreendê-la “mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAUI, 2008, p. 51), políticas que articulam direitos de igualdade e de diferença. Anunciam esperança de que a escola se reconfigure para reconhecer os sujeitos, as pautas apresentadas e, assim, venha a promover diálogo democrático entre culturas.

A educação, inspirada da Epistemologia da Complexidade e na Transdisciplinaridade, sinaliza para a intencionalidade da promoção simultânea de metamorfoses individuais, sociais e antropológicas (MORIN, 2011), orientada pela reforma do pensamento e pelo desafio de guiar-se por um novo estilo de pensamento complexo, com intencionalidades religadoras e orientadas por princípios e operadores-cognitivos. Uma formação humana preñe de reflexões filosóficas, questionamentos existenciais, questionamentos em torno dos conhecimentos acessados e produzidos, nutrida pela aventura da busca por um conhecimento pertinente.

A Didática Complexa e Transdisciplinar (SUANNO, 2015) reconhece a complexidade do ser humano, da realidade e do conhecimento, assim como das relações produzidas pelos sujeitos cognoscentes com a vida, o viver, a produção da existência, a compreensão de si, da

natureza, dos contextos e dos saberes. Gerativo de processos de ensino e de aprendizagem em torno de metatemáticas situados e contextualizados e de problemáticas da civilização e do mundo contemporâneo. Com elaboração de estratégias pedagógicas que articulem objetividade, subjetividade e intersubjetividade; razão, emoção e corporeidade; sentipensar, criar e pensar-agir; compreensão como capacidade intelectual, compreensão da condição humana, compreensão da identidade terrena e da pertença planetária.

De maneira tal, visa o desenvolvimento integral do ser humano e a ampliação de seus níveis de percepção, sensibilidade, compreensão, criatividade, expressão e consciência. Bem como capacidade de compreender e transformar a si e a realidade. Por essa razão valoriza-se a multidimensionalidade e a multirreferencialidade nas atividades de estudo, problematização, vivência e reflexão sobre os fenômenos estudados e os modos de apreensão do mesmo. Uma perspectiva formativa orientada por uma racionalidade aberta que busca apreender sentidos e significados na relação com a ecologia de saberes, com a estética, com ética da solidariedade, responsabilidade e amorosidade. Intenciona a criação de um novo estilo de vida mais solidário, saudável, ecológico e poético, no entanto, Morin (2011) expressa que está consciente de que a possibilidade de mudar o caminho do capitalismo é cada vez mais improvável, porém não é impossível. E questiona que talvez não seja tarde demais para mudarmos de via. O autor propõe que mudemos nosso caminho, nossas apostas e estratégias para, quem sabe, construir outras possibilidades para a vida em sociedade e para a vida no planeta. Analisa que, se um sistema não é capaz de resolver seus problemas vitais, esse sistema se degrada, se desintegra, se revela e/ou muda de direção, se mostrando capaz de gerar um metassistema, uma metamorfose social, individual e antropológica (SUANNO, 2016).

A Didática Complexa e Transdisciplinar aposta na complementaridade, na coexistência entre ensino disciplinar e transdisciplinar, bem como na relação com o saber que comporta incertezas. Propõe-se o imbricamento entre conhecimentos, culturas e histórias de vida em processos auto-co-ecoformativos geradores de aprimoramento individual, comunitário, social e planetário. Portanto, programas de aprendizagem, processos de ensino com pesquisa e de ensino com extensão deveriam oportunizar vivências, reflexões e experiências com pluralidade de vozes e olhares superando, de tal modo, os limites da fragmentação do conhecimento e da disciplinaridade, construindo assim, complementaridades e coexistência entre disciplinaridade, interdisciplinar e transdisciplinar em contextos educacionais. “Pensar complexo é um desafio, um convite, uma aposta, uma outra via à ciência e à educação” (SUANNO, 2022, p. 67).

A Didática Complexa e Transdisciplinar indigna-se com as cegueiras do conhecimento, a linearidade do pensamento, a fragmentação do conhecimento, os limites da disciplinaridade,



o estudo de conteúdos escolares separados da vida e das problemáticas contemporâneas, a separação entre cultura humanista e científica, a separação entre razão, emoção e corporeidade. Desta feita, compromete-se com a reforma do pensamento, a religação de saberes, a instauração da dúvida, do terceiro incluído, da relação entre teoria, prática e experiência do sujeito, educação que impulsiona o desenvolvimento intelectual, emocional, corporal e transcendental do estudante, favorecendo ao desenvolvimento de postura crítica, autocrítica, prospectiva e propositiva.

E nesse sentido, anuncia seu compromisso com a construção coletiva de um futuro mais democrático, justo e igualitário a partir de uma política de civilização e uma política de humanidade (MORIN, 2011). Visto que, pensar de modo transdisciplinar é pensar de forma articulada, religando conhecimentos, por meio de uma causalidade em espiral, multirreferencial, multidimensional, dialética e dialógica, que integre o todo e a parte, a unidade e a diversidade. “O pensamento transdisciplinar pauta-se em uma razão sensível, com atitude, emoção e intuição” (SUANNO, 2015, p. 184).

A Didática Sensível (D’ÁVILA, 2022), elaborada tendo como referência a Teoria Raciovitalista (MAFFESOLI, 2005) e a Complexidade (MORIN, 2007), valoriza a relação entre corpo e espírito, razão e sensibilidade, arte e ciência, um esforço por *associar* o sensível ao inteligível, por compreender que a sensibilidade é um tipo de inteligência associada à inteligência cognitiva.

Tal abordagem se orienta a partir de quatro princípios raciovitalistas, quais sejam: a) a *razão interna*, guiada por uma racionalidade aberta; b) o *pensamento orgânico* enquanto forma de interpretar os fenômenos com um olhar globalizante; c) a *intuição* como qualidade psicológica e sabedoria prenhe do inconsciente coletivo; d) o *saber sensível*, o qual possibilita sentipensar com a corporeidade, a imaginação e a intuição (D’ÁVILA; ZEN; GUERRA, 2020). Na Didática Sensível a ludicidade é um princípio formativo importante por oportunizar vivências plenas, de natureza subjetiva e por gerar ânima e bem-estar.

“A Didática Sensível objetiva um trabalho pelo e para o desenvolvimento de pessoas sensíveis, inteligentes, criativas, empoderadas intelectualmente, com sensibilidade social e senso crítico” (D’ÁVILA, 2022, p. 114). Assim, propõe-se que docentes ao planejarem suas aulas produzam estratégias didáticas sensíveis, lúdicas, críticas e criativas que intencionalmente associem e reconectem o sentir ao intuir, o metaforizar ao imaginar, o ‘experivivenciar’ ao problematizar, o ressignificar ao sintetizar e o criar ao recriar. De tal modo, buscam converter a sala de aula em um espaço de vivências, de estudo crítico e criativo, de partilha de histórias de vida e diálogo viabilizando assim, a escuta sensível e a razão aberta. Nesse intuito, valorizam

arte e metáforas como vias para poetizar e embelezar a relação com a vida ao captar o sensível e apreender os objetos de conhecimento.

A Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória, de acordo com Pimenta (2022), oferece aos professores uma compreensão ontológica e epistemológica do objeto do seu trabalho pedagógico. A autora compreende a educação como direito, como formação da e para a cidadania, como acesso ao saber e a produção de conhecimentos, sendo fundamental para que os sujeitos possam ler o mundo e enfrentar as problemáticas contemporâneas. Para a autora, o conhecimento é resultado da atividade humana (coletiva e histórica) e se constrói em um processo de busca e de pesquisa com vistas à produção de compreensões, explicações e proposições para gerar as transformações necessárias por meio da práxis.

Nesse sentido, o conhecimento deve ser partilhado por ser socialmente via de alteração das condições sociais de desigualdade, devem ser ensinados e reconstruídos pelos educadores e educandos, o que lhes possibilita vias para se tornarem autônomos, emancipados e questionadores. De tal modo, a finalidade do ensino e da aprendizagem, é a formação do pensamento crítico dos estudantes (PIMENTA, 2022).

A Didática Multidimensional Crítico Emancipatória (PIMENTA, 2021, 2022) ancora-se no materialismo histórico-dialético e nos conceitos de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1997), multirreferencialidade (ARDOÍNO, 1992) e relação com o saber (CHARLOT, 2000). E o fazer didático se pauta em cinco princípios-orientadores, quais sejam: a) ensino por meio da pesquisa; b) diálogo na sala de aula; c) construção de mediação reflexiva; d) construção de processos de práxis e e) processos de redes de saberes.

Ensinar com pesquisa pressupõe assumir a pesquisa como princípio formativo e valorizar a “pesquisa como método de formação crítica” (MELO; PIMENTA, 2018, p. 61), com potencialidade emancipatória capaz de impulsionar mudanças nas concepções, no papel e na atitude do sujeito cognoscente a partir da curiosidade epistemológica que mobiliza a busca, a intencionalidade e a apropriação crítica do conhecimento. Nessa perspectiva, a multirreferencialidade é chave para leitura dos objetos de estudo em perspectiva plural e em diálogo com diferentes posicionamentos. Dada a complexidade das práticas sociais, compreende-se que a produção de olhares interdisciplinares e integradores pode possibilitar outras compreensões da realidade.

Em tal abordagem didática, diálogos críticos e problematizados podem incrementar as interações, trocas e interlocuções entre docentes e estudantes, bem como entre diferentes saberes, o que pode alargar as possibilidades de compreensão dos contextos sociais, culturais e políticos. Visto que, para Pimenta (2022), processos de ensino situados e contextualizados são

nutridos por diálogos críticos, escutas sensíveis, reflexões compartilhadas e mediações reflexivas que favoreçam a relações do estudante com o mundo, consigo mesmo e com o outro (CHARLOT, 2000). Intenciona-se um tipo de relação com o saber, que seja atividade intelectual produzida com sentido, prazer e esforço, e que, favoreça ao triplo processo de humanização, de socialização, de subjetivação- singularização.

A Didática Multidimensional valoriza a mobilização de uma rede de saberes para compreender, interpretar e questionar a realidade que é profusa, multifacetada, complexa e segue em constante movimento.

### **Considerações finais**

A defesa do interesse coletivo, do bem comum e dos direitos universais para todos devem ser valorizados e protegidos em detrimento do afã individualista e consumista propagado pelo viés neoliberal. As perspectivas apresentadas nesse artigo posicionam em contraposição ao neoliberalismo, neotecnicismo e neoconservadorismo que afetam a sociedade, a educação e a didática.

A educação contribui na configuração da existência humana (individual, coletiva e planetária) e estabelece relação com a sociedade, a cultura e o mundo trabalho. De tal modo, estamos cientes que mudanças no campo educacional se dão em interface com as alterações nas relações de trabalho, bem como são motivadas pelo âmbito sociocultural e pelo campo das ideias, por meio de rupturas paradigmáticas e emergência de ontologias e epistemologias.

As pesquisas no campo didático seguem críticas, plurais e em movimento. E cada perspectiva, brevemente apresentada nesse artigo, apontam suas indignações e comprometimentos, assim como anunciam suas esperanças.

### **Referências**

- ARDOÍNO, J. L'approche multireferentielle (plurielle) des situations educatives et formatives. Paris. INRP - Institut National de la Recherche Pédagogique. 1992, p. 103-130.
- CANAU, V. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, 2008.
- CANAU, V. Educação e didática crítica intercultural. Live **YouTube UFG Oficial**. 2021.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- D'ÁVILA, C. **Didática Sensível** - contribuições para a didática da educação superior. São Paulo: Cortez, 2022.

- D'ÁVILA, C.; ZEN, G.; GUERRA, D. Formação espectral: do pensamento complexo ao raciovitalismo na formação de professores universitários. **Polyphonía**, v. 31/1, jan.-jun. 2020 245-263p.
- D'ÁVILA, C. Didática Sensível. Live **YouTube UFG Oficial**. 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HESSEL, Stéphane. *¡Comprometeos!: ya no basta con indignarse*: conversaciones con Gilles Vanderpooten. Destino, 2011b.
- HESSEL, Stéphane. *¡Indignaos!* Um alegato contra la indiferencia y a favor de la insurrección pacífica. Prólogo José Luis Sampedro. Destino, 2011a.
- HESSEL, S.; MORIN, E. **O caminho da esperança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- MAFFESOLI, M. **Éloge de la raison sensible**. Paris: Editora La Table Ronde, 2005.
- MELO, G. F.; PIMENTA, S. G. **Princípios de uma didática multidimensional**: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018.
- MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução E. Lisboa. 3.ed. Porto Alegre: Sulinas, 2007.
- MORIN, Edgar. **La Vía. Para el futuro de la humanidad**. Barcelona: Paidós, 2011.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- PIMENTA, S. G. **Didática crítica perspectiva multidimensional emancipadora**: implicações para a escola básica. Live do Curso de Extensão ANDIPE, 2022.
- PIMENTA, S. G. Didática crítica: movimento de resistência ao neotecnicismo neoliberal. Live **YouTube UFG Oficial**. 2021.
- SUANNO, M. V. R. Entre brechas e bifurcações a didática segue em movimento e em contraposição ao neoliberalismo/neotecnicismo. **Cadernos De Pesquisa**, v. 29, n. 3, jul./set. 2022.
- SUANNO, Marilza V. R. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. Tese (Doutorado em Educação), pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília-DF, 2015. 493 p.
- SUANNO, M. Mudar o atual caminho do capitalismo é cada vez mais improvável, porém não é impossível. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ROSA; S. V. L. (Orgs.) **Didática e Currículo**: Impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico; CEPED Publicações, 2016. p. 95-130.
- SUANNO, Marilza V. R. **Formação de professores e didática emergente**. Plataforma Brasil CAAE: 56675222.2.0000.5083. Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG PI02868/2018-2023). Goiânia: UFG, 2018.
- SUANNO, Marilza V. R. **Campo didático em contraposição ao neoliberalismo e ao neotecnicismo: apontamentos sobre perspectivas interculturais, complexas, transdisciplinares e sensíveis**. Pesquisa desenvolvida em estágio pós-doutoral pela Universidade Federal do Tocantins. Edital N° 021/2020. Araguaína: UFNT, 2021.

## **Transdisciplinaridade e ecoformação nos anos finais do Ensino Fundamental em pesquisas com intervenção do mestrado profissional**

Jussara de Souza Guedes<sup>2</sup>, Simone Carlim Veber<sup>3</sup>, Marlene Zwierewicz<sup>4</sup>, Madalena Pereira da Silva<sup>5</sup>

**Resumo:** Tangenciar metodologias de ensino por perspectivas transdisciplinares e ecoformadoras no Ensino Fundamental pode ser um desafio, se considerada a persistência de iniciativas pautadas na fragmentação e descontextualização do conhecimento. Contudo, também é uma possibilidade para articular o que se estuda nos componentes curriculares e vincular seus conteúdos a demandas das realidades local e global. Este artigo tem como objetivo sistematizar uma experiência transdisciplinar e ecoformadora desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Timbó Grande, Santa Catarina, por meio de uma intervenção realizada colaborativamente em duas pesquisas do Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina. Os resultados indicam que a intervenção proposta nas pesquisas, utilizando como referência a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), contribuiu para vincular o conteúdo de Ciências a outros componentes curriculares ao mesmo tempo que aproximou os conteúdos das diferentes áreas do ensino a demandas locais e globais, atendendo, nesse processo, a necessidades formativas como o estímulo ao protagonismo dos estudantes na solução de problemas e o fortalecimento de competências previstas em Ciências, entre elas, as que envolvem a capacidade de argumentar com base em dados reais. Nesse processo, a intervenção contribuiu para dinamizar práticas transdisciplinares e ecoformadoras como possibilidade de aprender e ensinar na perspectiva de uma educação transformadora, o que pôde ser observado quando os estudantes, mesmo em tempos de pandemia, contribuíram em atividades que favoreceram o bem-estar individual, social e ambiental.

**Palavras-chaves:** Ensino Fundamental, pesquisa com intervenção, Projetos Criativos Ecoformadores, transdisciplinaridade, ecoformação.

### **Transdisciplinarity and ecoformation in Middle School in professional master's researches with intervention**

**Abstract:** Touching educational methodologies by means of transdisciplinary and ecoformative perspectives in Elementary and Middle School can be a challenge if one considers the persistency of initiatives based on fragmented and de-contextualized knowledge. However, it is also a possibility of drawing together what is studied in the curricular components and bind their contents to demands from the local and global realities. This article has the purpose of systematizing a transdisciplinary and ecoformative experience conducted in Middle School in the town of Timbó Grande, Santa Catarina, by

<sup>2</sup> Mestra em Educação Básica. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. E-mail: saraju-@hotmail.com.

<sup>3</sup> Mestra em Educação Básica. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. E-mail: scarlimveberdasilva@gmail.com.

<sup>4</sup> Doutora em Psicologia. Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. E-mail: marlene@uniarp.edu.br.

<sup>5</sup> Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Universidade do Planalto Catarinense. madalena.pereira@uniarp.edu.br.

means of an intervention performed collaboratively in two researches of Professional Master's degree in Basic Education (PPGEB) at the University Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), in the city of Caçador, Santa Catarina. The results indicate that the intervention proposed in the researches, taking the methodology of the Ecoformative Creative Projects (ECP) as a reference, contributed to bind the contents of Science to other curricular components and, at the same time, it brought together the contents of different learning areas to local and global demands. This process was able to meet the formative needs such as students taking a leading role in solving problems and strengthening the competencies expected in Science, including those involving the capacity of arguing based on actual data. In this process, the intervention contributed to streamline transdisciplinary and ecoformative practices as a possibility to learn and teach in the perspective of a transformative education, which can be observed when the students, even in times of pandemic, contributed to activities that benefitted individual, social, and environmental well-being.

**Keywords:** Elementary and Middle School, research with intervention, Ecoformative Creative Projects, transdisciplinarity, ecoformation.

## Introdução

A pesquisa com intervenção tem sido uma das alternativas priorizadas no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). A opção por esse tipo de pesquisa tem uma relação com a própria origem dos mestrados profissionais, criados como alternativa para a formação de mestres que sejam pesquisadores de sua prática e que voltem seus estudos para responder às necessidades provocadas pelas céleres transformações observadas na realidade atual (PETARNELLA; SILVEIRA, 2015).

As intervenções favorecem a articulação teórico-prática e, dependendo dos princípios pedagógicos que as norteiam, podem colaborar para fortalecer processos de ensino e de aprendizagem pautados no pensamento complexo, fortalecidos por planejamentos transdisciplinares e mobilizados por práticas pedagógicas ecoformadoras. Essas condições podem ser observadas em pesquisas como as de Almeida (2018) e Horn (2021), que propuseram como alternativa de intervenção uma proposta transdisciplinar e ecoformadora de formação de docentes da Educação Básica.

Destaca-se também que, com opção de metodologia, parte significativa das pesquisas do PPGEB/UNIARP tem utilizado os Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). Essa metodologia constitui uma alternativa ancorada “[...] na vida, estimulando que os docentes e estudantes possam ir ‘além da reprodução’ de conhecimentos e ‘além da análise crítica da realidade’ [...]” (ZWIEREWICZ, 2013, p. 166).

Para Torre e Zwierewicz (2009, p. 61), o PCE “[...] representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral [...]”. Sua utilização favorece processos de ensino e de aprendizagem

que aproximam “[...] o individual e o coletivo, possibilitando ao aluno encontrar-se em meio à complexidade do mundo e atuar sobre ela movido por uma consciência planetária [...]” (VENTURA; VASCONCELOS, 2021, p. 117).

Considerando a relevância da utilização da metodologia do PCE nas pesquisas do PPGEB/UNIARP, este artigo tem como objetivo sistematizar uma experiência transdisciplinar e ecoformadora desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Timbó Grande, Santa Catarina, por meio de uma intervenção realizada colaborativamente em duas pesquisas do referido mestrado: a pesquisa intitulada “Transdisciplinaridade e ecoformação no voo das abelhas: projeto criativo ecoformador para os anos finais do Ensino Fundamental”, realizada por Guedes (2021), e a pesquisa intitulada “Projeto Criativo Ecoformador como possibilidade de aprender e de ensinar na perspectiva transdisciplinar e ecoformadora”, realizada por Veber (2021).

Para realização deste estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica e pela abordagem qualitativa. Essas condições possibilitaram a análise das duas pesquisas selecionadas por terem como ponto de convergência o desenvolvimento do mesmo PCE, apesar de os objetivos serem distintos.

Espera-se que os resultados colaborem para que novas pesquisas comprometidas com a tríade conceitual pensamento complexo-transdisciplinaridade-ecoformação possam ser dinamizadas. Tais pesquisas colaboram para a ocorrência de metamorfoses tanto na prática pedagógica quanto no próprio espaço das escolas, bem como nas relações entre as pessoas e delas com o meio ambiente.

Trata-se de uma perspectiva religadora, fortalecida pela ênfase na aproximação das áreas do conhecimento e pela articulação entre seus conteúdos e demandas locais e globais. Nesse processo, valoriza-se o conhecimento pertinente e a pertinência no ensino, condições fundamentais para superação de práticas pedagógicas fragmentadas e descontextualizadas.

### **De metodologias de ensino reprodutivistas ao conhecimento pertinente em planejamentos transdisciplinares e práticas pedagógicas ecoformadoras**

Na educação formal ainda se faz uso de metodologias de ensino pautadas no pensamento reducionista, priorizando o paradigma positivista. Tais metodologias reverberam a memorização e a reprodução de conteúdos, preservando práticas pedagógicas fragmentadas e descontextualizadas. Essa condição é reiterada por Morin (2018, p. 13) ao afirmar que:

Há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais [...] transversais, multidimensionais e transnacionais, globais, planetários.

Esse distanciamento reproduz um ensino pautado na transmissão e na reprodução, desconsiderando a relevância do conhecimento pertinente mencionado por Morin (2011). Considerado pelo autor um dos sete saberes necessários à educação, a falta de compromisso com esse conhecimento impossibilita a escola de valorizar aquilo que ele considera indispensável na era planetária, que é “[...] situar tudo no contexto e no complexo planetário [...]” (MORIN, 2011, p. 33).

Em contrapartida, ao situar as informações e os dados em seu contexto, o conhecimento pertinente dá sentido a eles, visto que, ao considerar o global, valoriza um “[...] conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo e organizacional [...]” (MORIN, 2011, p. 34). A relevância desse processo é reiterada por Sá (2019) quando afirma que o conhecimento pertinente é o conhecimento complexo, visto que, para o autor, esse tipo de conhecimento “[...] abraça o objeto de estado, o fato, o objeto, o fenômeno etc. Não há nada ou coisa ou fato que pode ser compreendido à luz Pensamento Complexo de forma isolada. Isso porque não há nada isolado no universo” (SÁ, 2019, p. 20-21).

O conhecimento pertinente é, portanto, aquele que se favorece quando se prioriza o pensamento complexo, justamente por ser “[...] um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as relações existentes entre os diversos aspectos da vida [...] opondo-se a qualquer mecanismo disjuntivo” (PETRAGLIA, 2013, p. 16). Por isso, González Velasco (2018) afirma que o pensamento complexo é a base do pensamento religado.

Essa reflexão é reiterada por Sá (2019, p. 24), ao afirmar que o pensamento complexo “[...] tenta, efetivamente, perceber o que liga as coisas umas às outras e não apenas a presença das partes no todo, mas também a presença do todo nas partes”. No contexto escolar, esse tipo de pensamento ampara a superação de metodologias de ensino nutridas por perspectivas paradigmáticas que se assentam nos “[...] princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades [...]” (SANTOS, 2009, p. 15) para priorizar em seu lugar um planejamento transdisciplinar e, em decorrência, práticas pedagógicas ecoformadoras.

Trata-se de uma condição em formato espiralado, valorizando uma perspectiva recursiva que envolve o modo de organizar o planejamento, de dinamizá-lo em sala de aula e de considerar os resultados desse processo, pois passam a ser fundamentais não somente para avaliar o processo como também rever o próprio planejamento. Nesse processo, o planejamento individualista e disciplinar passa ser transdisciplinar e pode ser considerado:



Como um processo de autopoiesis, esse tipo de planejamento não tem como preocupação central o conhecimento em si, mas a forma como esse é interpretado e como, nesse processo, colabora para os estudantes compreendam a realidade e se mobilizem contextual e globalmente, visando ao bem comum (KOSTESKI, 2021, p. 18).

O planejamento transdisciplinar colabora para superar o “[...] predeterminismo, a supressão da subjetividade e a defesa da ausência da sua interdependência em relação ao contexto e ao global [...]” (KOSTESKI, 2021, p. 20). Isso porque a perspectiva transdisciplinar considera o que está entre as disciplinas, através e além delas (NICOLESCU, 2018) e, portanto, “[...] diz respeito à dinâmica dos diferentes níveis de realidade” (SANTOS, 2004, p. 111), implicando uma maneira complexa de pensar a realidade, mobilizada por “[...] uma atitude que envolve curiosidade, reciprocidade, intuição de possíveis relações existentes entre fenômenos, eventos, coisas, processos e que normalmente escapam à observação comum” (MORAES, 2010, p. 11).

É nesse processo que a transdisciplinaridade atende ao seu objetivo, que é compreender o “[...] mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento [...]” (NICOLESCU, 2018, p. 53). Para tanto, é “[...] resolutamente aberta na medida em que ultrapassa o campo das ciências exatas, devido ao seu diálogo e a sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior” (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 2).

Fortalecedor de metodologias valorizadoras da religação, o planejamento transdisciplinar potencializa o desenvolvimento de práticas pedagógicas ecoformadoras. Isso porque, ao vincular os componentes curriculares e contextualizar local e globalmente seus conteúdos, o planejamento transdisciplinar favorece uma relação mais próxima com o meio ambiente.

Nesse sentido, a ecoformação se constitui em um convite para o reencontro e o diálogo entre o natural e o cultural, “[...] para que, ao reencontrarem a natureza, os sujeitos possam [...] reencontrar a si mesmos e reencontrar os outros.” Esse contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza pode ser “[...] formador de outras ligações, em especial das ligações humanas [...]” (SILVA, 2008, p. 102). Por isso, ecoformar pode ser compreendido como um processo mediante o qual se busca “[...] promover, construir a educação para o desenvolvimento sustentável associada a uma educação da solidariedade, do compromisso com o planeta e todos seus habitantes” (SUANNO, 2014, p. 175).

Como referência para transitar do planejamento transdisciplinar a práticas pedagógicas ecoformadoras, o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina, tem utilizado, em parte de suas pesquisas, a metodologia de ensino dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). Criado por Torre e Zwierewicz (2009), o PCE está diretamente conectado com propostas que fogem do modelo tradicional, atomizado e reducionista de ensino (VENTURA; VASCONCELOS, 2021).

Essa metodologia representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca por desenvolvimento integral. Por isso, vincula os processos de ensino e de aprendizagem às realidades local e global, transcendendo o conhecimento curricular impulsionado por atitudes colaborativas, solidárias e conectadas à vida (TORRE; ZWIREWICZ, 2009).

Constitui, portanto, uma alternativa metodológica ancorada “[...] na vida, estimulando docentes e estudantes a irem ‘além da reprodução’ de conhecimentos e ‘além da análise crítica da realidade’ [...]” (ZWIREWICZ, 2013, p. 166). Essa alternativa vem sendo utilizada em diferentes contextos, entre eles, em escolas vinculadas à Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande, local em que ambas as pesquisas, sistematizadas na sequência, foram desenvolvidas.

### **Metodologia da pesquisa**

Para realização deste estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica. “Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas [...]” (GIL, 2020, p. 65).

Em relação à abordagem, a opção pela qualitativa se deve ao seu potencial de responder a questões mais particulares, possibilitando a análise tanto dos processos transcorridos no desenvolvimento das pesquisas como nos seus resultados. São condições, portanto, que não empregam “[...] um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema [...]” (RICHARDSON, 2017, p. 79).

As duas pesquisas foram selecionadas por terem como ponto de convergência o desenvolvimento do mesmo PCE. Portanto, a intervenção foi a mesma, mas os objetivos foram distintos.

A primeira pesquisa teve como objetivo elaborar um PCE vinculado à temática das abelhas, visando a análise de suas contribuições para o atendimento de especificidades do componente curricular Ciências e de necessidades formativas de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental implicados na pesquisa (GUEDES, 2021). A segunda pesquisa, por sua vez, teve

como objetivo propor um PCE “[...] para dinamizar práticas transdisciplinares e ecoformadoras como possibilidade de aprender e de ensinar na perspectiva de uma educação transformadora” (VEBER, 2021, p. 6).

## **Resultados e discussão**

As duas pesquisas, sistematizadas na sequência, foram desenvolvidas no decorrer do ano de 2020. Portanto, em um momento em que a pandemia de Covid-19, causada pelo coronavírus Sars-Cov-2, estava disseminando-se pelo mundo, afetando profundamente a educação e a vida das pessoas tanto no contexto nacional como internacional.

Situar as pesquisas naquele contexto é fundamental para compreender não somente algumas de suas limitações, mas também a relevância dos resultados alcançados. Nesse sentido, destaca-se que praticamente todas as atividades do PCE propostas para o formato presencial tiveram que ser alteradas para momentos a distância, remotos e híbridos, o que impediu que todos os participantes da pesquisa pudessem vivenciar presencialmente um momento comum previsto no PCE, intitulado “Polinizando com as abelhas a vida no planeta”.

Em relação ao PCE proposto, Guedes (2021) destaca que foi considerado um projeto preliminar elaborado na disciplina de Didática e Metodologia do Ensino na Educação Básica do PPGEB no decorrer do ano de 2019. Ao ser adaptado para a realidade local, o PCE manteve como condição mobilizadora a vida das abelhas, em função do papel determinante que elas têm como “[...] agentes eficientes e importantes na polinização entre espécies de plantas fundamentais para a vida no planeta” (GUEDES, 2021, p. 58).

Para o replanejamento do PCE, os docentes responsáveis pelos componentes curriculares do 8º ano do Ensino Fundamental, turma em que a proposta foi desenvolvida, participaram de momentos de formação articulada ao planejamento do ensino. Para Guedes (2021, p. 59), esses momentos possibilitaram, além da discussão do referencial teórico norteador do PCE, o estudo da própria metodologia e os “[...] ajustes necessários no PCE original em função das demandas indicadas pelos estudantes no questionário aplicado no início da pesquisa”.

Em sua aplicação, o PCE teve em seu epítome, ou seja, no início de seu desenvolvimento, um encontro realizado remotamente com os estudantes para discussão da relevância das abelhas, “[...] ao mesmo tempo em que se possibilitavam reflexões relativas ao autoconhecimento e ao reconhecimento dos outros” (GUEDES, 2021, p. 62). Para a pesquisadora, além de possibilitar a interação, a iniciativa atendeu a uma demanda formativa

dos estudantes, que indicaram, no questionário aplicado no início da pesquisa, a necessidade de trabalhar com Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

No desenvolvimento do PCE, os estudantes foram estimulados a: a) pesquisar em diferentes fontes, evitando o uso exclusivo dos livros didáticos; b) dialogar com produtores de mel; c) calcular custos da produção; d) pesquisar adubos orgânicos que poderiam utilizar na revitalização dos espaços; e e) desenvolver atividades relacionadas ao solo para produção de canteiros com flores e outras atividades que ocorreram articuladamente, envolvendo diferentes componentes curriculares. Esse processo denota um planejamento transdisciplinar por considerar o que está entre, além e através das disciplinas (NICOLESCU, 2018).

Já a mobilização dessas atividades, vinculando conteúdos de diferentes componentes curriculares à transformação de espaços da escola e fora dela, denotam práticas pedagógicas ecoformadoras, visto que, na relação com o meio ambiente, potencializaram-se as relações inter e intrapessoais determinantes, justamente porque esse contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza pode ser “[...] formador de outras ligações, em especial das ligações humanas [...]” (SILVA, 2008, p. 102).

Nesse processo, ao se trabalharem conteúdos curriculares na revitalização de espaços, como o sistema de medidas, favoreceu-se um pensamento complexo, especialmente porque, segundo Guedes (2021), a medição foi acompanhada por diálogos sobre a realidade atual, sobre as incertezas em relação ao futuro e sobre a necessidade de exercitar aquilo que González Velasco (2017) define como consciência aplicada. Nesse sentido, vale recorrer às reflexões de Morin (2015), segundo as quais o pensamento complexo procura superar uma concepção de ciência disjuntiva, fragmentadora, diferenciadora e redutor do conhecimento.

A atividade também evidenciou a relevância do trabalho colaborativo. Nesse sentido, foi determinante a interação entre os estudantes para compartilhar dúvidas e soluções. Justamente porque a atividade não se restringia à medição, mas a condições que auxiliassem na elaboração da proposta para revitalização do espaço (GUEDES, 2021, p. 78).

Além da revitalização de espaços que poderiam ter continuidade após o encerramento do PCE – especialmente porque, em função da pandemia, não foi possível realizar parte das atividades propostas –, previram-se ações que possibilitassem sua perpetuação. Entre os exemplos, destaca-se o “[...] cultivo de flores e de árvores nativas como forma de trazer benefícios futuros tanto às abelhas como à própria população de Timbó Grande” (GUEDES, 2021, p. 84).

Em relação ao atendimento de demandas dos estudantes, fez-se, além da ampliação da inserção tecnológica, a vinculação do que estudavam às necessidades da comunidade em que a escola está situada, estimulando também que protagonizassem soluções para os problemas detectados. Essas condições foram indicadas pelos próprios estudantes no final da pesquisa, como também foi observada por eles a utilização de aulas mais dinâmicas e lúdicas, valorizando-se também práticas em que poderiam explorar conteúdos curriculares (GUEDES, 2021).

Já no que se refere ao componente curricular Ciências, o PCE demonstrou uma aproximação especialmente com competências que envolvem a capacidade de argumentar com base em dados reais. “Nesse processo, também, procurou-se o desenvolvimento de iniciativas que valorizassem diferentes saberes, como é caso de apicultores e de profissionais técnicos que pesquisam sobre a criação de abelhas” (GUEDES, 2021, p. 91).

Veber (2021), por sua vez, destacou especificidades considerando os objetivos de sua pesquisa. Entre as atividades, sistematizou uma dramatização realizada de forma interdisciplinar, visando ampliar o universo linguístico e artístico dos estudantes participantes.

Tendo as abelhas com temática central, a dramatização oportunizou reflexões sobre a relevância das abelhas e a “[...] exploração da oralidade, da escrita e da expressão artística [...]” (VEBER, 2021, p. 58), além de valorizar atitudes comprometidas com o bem-estar individual, social e ambiental por meio dos personagens.

Ao estimular práticas transdisciplinares e ecoformadoras, Veber (2021) destaca que o PCE favoreceu o desenvolvimento de competências valorizadoras da atuação colaborativa, da ética, da democracia, da inclusão, da sustentabilidade e de atitudes solidárias. Para a pesquisadora, isso foi resultado de um processo voltado à defesa da consciência socioambiental, pautada em dados reais, bem como no autocuidado e no respeito a si próprio e ao outro. Da mesma forma, primou-se por princípios convergentes com as competências específicas da área Ciências da Natureza por meio de estratégias que colaboram para abrir novos horizontes em relação à dimensão socioambiental (VEBER, 2021).

Outra questão destacada pela pesquisadora foi o envolvimento dos estudantes no próprio planejamento do PCE. Isso porque essa metodologia é flexível e, mesmo havendo um planejamento preliminar, muitas ações são definidas no decorrer do processo. Essa condição foi fundamental para que os estudantes valorizassem sua criatividade e seu potencial para o protagonismo (VEBER, 2021).

Nesse sentido, a pesquisadora constatou que o PCE proposto dinamizou práticas transdisciplinares e ecoformadoras como possibilidade de aprender e de ensinar na perspectiva

de uma educação transformadora. Para ela, esse resultado tem relação com a proposta inicial de propor um PCE para que os estudantes pudessem aprender enquanto pesquisavam e faziam intervenções na realidade, mobilizados pelo compromisso de promover o bem-estar individual, social e ambiental (VEBER, 2021).

Os diferentes momentos dessa etapa foram profícuos para que os saberes dialogassem e se conectassem, num compromisso para desenvolver consciência sobre si, as relações e o meio, bem como intervenções que promovessem melhorias, tanto para a prática pedagógica como para o contexto em que os estudantes se inserem. Nas atividades desenvolvidas, a transdisciplinaridade foi evidente, pois, tanto alunos como professores tiveram oportunidades de adquirir conhecimentos além do espaço escolar. Igualmente, puderam construir uma nova consciência ecoformadora sobre as suas atitudes como pessoas e sua relação com o meio ambiente, entenderam que podem ser protagonistas de uma nova história, valorizando e usufruindo de maneira sustentável o meio em que vivem (VEBER, 2021, p. 84).

Essa condição caracteriza uma prática ecoformadora, mobilizada pelo conhecimento pertinente. Potencializa-se com um planejamento transdisciplinar que, além de valorizar a interação entre componentes curriculares, conecta os conteúdos às realidades local e global.

### **Considerações finais**

Explorar as pesquisas do mestrado profissional para potencializar a metamorfose das práticas pedagógicas na Educação Básica tem sido um desafio assumido no PPGEB/UNIARP. Para tanto, tem sido fundamental a priorização de pesquisas com intervenção e pelo compromisso nelas assumido de considerar as demandas das escolas de atuação dos próprios mestrandos.

São pesquisas que identificam as demandas locais e as conectam às emergências globais, visando a elaboração de propostas de intervenção comprometidas com seu atendimento. Ao serem dinamizadas no contexto escolar, favorecem um processo de cocriação, por manterem no desenvolvimento das intervenções a flexibilidade para incorporar emergências e sugestões surgidas durante o percurso.

As pesquisas analisadas neste artigo se comprometeram com esse processo. Partiram de demandas locais e as confrontaram com emergências planetárias e, a partir do resultado dessa etapa inicial, projetaram uma intervenção que, ao ser aplicada, pretendia ser avaliada com duas finalidades: a primeira comprometida em elaborar um PCE vinculado à temática das abelhas e analisar suas contribuições para o atendimento de especificidades do componente curricular Ciências e das necessidades formativas de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental;

a segunda comprometida em propor um PCE para dinamizar práticas transdisciplinares e ecoformadoras como possibilidade de aprender e de ensinar na perspectiva de uma educação transformadora.

Os resultados indicam que a intervenção atendeu a demandas formativas dos estudantes implicados e fortaleceu condições requisitadas no ensino de Ciências. Esse processo reverberou uma educação transformadora, pautada por práticas transdisciplinares e ecoformadoras.

A utilização da metodologia do PCE foi fundamental para o alcance dos resultados das pesquisas. Isso se deve à valorização atribuída pelo PCE ao conhecimento pertinente, um dos sete saberes considerados por Morin (2011) como indispensáveis para a educação.

O conhecimento pertinente é valorizado justamente quando as escolas vinculam os conteúdos curriculares às demandas locais e globais. No caso das pesquisas analisadas, essas demandas envolviam a formação dos próprios estudantes, as condições estudadas por eles em relação às suas comunidades durante o desenvolvimento do PCE, as emergências globais, as especificidades do componente curricular Ciências e o compromisso das próprias pesquisadoras em colaborar, por meio de suas pesquisas, para que, mediante um processo de cocriação, pudessem ser colocadas em prática soluções para as necessidades observadas.

É nesse processo que a pesquisa com intervenção priorizada no PPGEB/UNIARP tem demonstrado seu potencial para provocar metamorfoses comprometidas contextualmente e planetariamente. Nesse sentido, convergem com Petarnella e Silveira (2015) quando defendem que os mestrados profissionais precisam formar pesquisadores de sua prática e que voltem seus estudos para responder às necessidades provocadas pelas céleres transformações observadas na realidade atual.

## Referências

- ALMEIDA, Aline Lima Rocha. **Influência do programa de formação-ação em escolas criativas na transformação das práticas pedagógicas em uma escola do campo.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2018.
- FREITAS, Lima; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. **Carta da Transdisciplinaridade.** Arrábida: CETRANS, 1994. Disponível em: <http://cetrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.
- GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2020.
- GONZÁLEZ VELASCO, Juan Miguel. **Religaje educativo: espacio-tiempo.** La Paz: Prisa, 2018.

GUEDES, Jussara de Souza. **Transdisciplinaridade e ecoformação no voo das abelhas:** projeto criativo ecoformador para os anos finais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021.

HORN, Marli. **Programa de formação-ação em escolas criativas com práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras na educação básica de União da Vitória/PR.** 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Curso de Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Uniarp, Caçador, 2021.

KOSTESKI, Aline Nataly Wolf. **Cocriação de um Projeto Criativo Ecoformador:** das demandas locais à agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 2021.

MORAES, Maria Cândida. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. *In:* MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel (org.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação:** teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 21-62.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-cheia:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Tradução: Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRION, 2018.

PETARNELLA, Leandro; SILVEIRA, Amélia. Programas de Mestrado Profissional em Educação e a intervenção na prática da ação. **Dialogia**, São Paulo, n. 22, p. 243-262, jul./dez., 2015. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.N22.5600>. Disponível em: <https://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/viewFile/5600/3105>. Acesso em: 20 maio 2019.

PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e educação.** São Paulo: Livraria da Física, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SÁ, Ricardo Antunes. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. *In:* SÁ, Ricardo Antunes; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). **Teoria da complexidade:** contribuições epistemológicas para uma pedagogia complexa. Curitiba: Appris, 2019. p. 17-64.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *In:* SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (coord.). **Complexidade e transdisciplinaridade:** em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-38.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2004.



SILVA, Ana Tereza Reis. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e meio ambiente**, [S. l.], v. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v18i0.13428>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/13428>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SUANNO, João Henrique. Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI. *In*: MORAES, Maria Cândida; SUANO, João Henrique. **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p. 37-49.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos criativos ecoformadores. *In*: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.

VEBER, Simone Carlim. **Projeto criativo ecoformador como possibilidade de aprender e de ensinar na perspectiva transdisciplinar e ecoformadora**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, 20210.

VENTURA, Juliana Santos da Silva; VASCONCELOS, Carlos Alberto. Projetos criativos ecoformadores: relações entre tecnologia e educação ambiental no ensino. **Interacções**, [S. l.], n. 58, p. 117-142, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.23701>. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/23701>. Acesso em: 22 ago. 2022.

ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores - PCE: inovação metodológica e estímulo à transdisciplinaridade no Ensino Superior. *In*: ZWIEREWICZ, Marlene. **Criatividade e inovação no Ensino Superior: experiências latino-americanas e europeias em foco**. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 163-186.

## Ecoformação nos anos iniciais do ensino fundamental: a produção científica entre 2005 e 2021

Giuliana Capano<sup>6</sup>, Daniele Saheb Pedroso<sup>7</sup>, Michelle Jordão Machado<sup>8</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta um estudo acerca de como o campo científico discute a ecoformação nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, tem-se como objetivo geral analisar a produção científica sobre a ecoformação nos iniciais do ensino fundamental no período de 2005 a 2021. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo Estado da Arte, na qual, inicialmente, a partir do mapeamento realizado na BTDT e na CAPES, foram localizados 63 trabalhos utilizando o descritor “ecoformação”, entretanto, após análise, apenas 6 abarcavam o tema pesquisado. Como referencial teórico, foram utilizados: Morin (2000, 2017), Moraes (2015, 2021) e Pineau (2000). Os resultados das pesquisas apontam que a prática docente, na visão da ecoformação, à luz da complexidade e transdisciplinaridade, desenvolve o protagonismo dos estudantes, o que contribui para uma mudança de postura frente às questões socioambientais, para que se possa estar atento e cuidar dos problemas ambientais do nosso planeta, defender todas as formas de vida, defender o interesse dos povos, respeitar as suas tradições e a diversidade cultural. Tendo em vista que os estudantes desta faixa etária estão no início do desenvolvimento do pensamento crítico, ressalta-se a necessidade de produções científicas sobre práticas pedagógicas que abordem a ecoformação, ou seja, as experiências de convivência social e ambiental, cultural, que sustentem a vida no planeta Terra.

**Palavras-chaves:** Ecoformação. Anos iniciais do ensino fundamental. Complexidade. Transdisciplinaridade.

### Ecoformation in primary school: scientific production between 2005 and 2021

**Abstract:** This paper presents a study regarding how the scientific field discusses ecoformation in primary school. Thus, we have the general objective of analyzing the scientific production on ecoformation in primary school between 2005 and 2021. This is a qualitative, State of the Art study, in which, initially, based on the mapping done in the BTDT and in CAPES, we located 63 papers using the descriptor “ecoformation”, however, after analysis, only 6 of them addressed the researched theme. As part of the literature review, we used: Morin (2000, 2017), Moraes (2015, 2021) and Pineau (2000). The results of the studies show that the teaching practice, from the ecoformation point-of-view, in light of the complexity and transdisciplinarity, develops the leading role of students, contributing to a posture change in face of socio-environmental matters, in order for us to be aware of and defend the interests of peoples, respect their traditions and the cultural diversity. Taking into account that students in this age range are in the beginning of their critical thinking development, we highlight the need for scientific production on pedagogical practices that address ecoformation, that is, the social and environmental, cultural coexistence experiences, which sustain life on planet Earth.

**Keywords:** Ecoformation. Primary School. Complexity. Transdisciplinarity.

<sup>6</sup> Mestranda em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: giuliana\_capano@hotmail.com

<sup>7</sup> Doutora em Educação (UFPR). Professora do programa de Pós-Graduação em educação da PUCPR. E-mail: danielle.saheb@pucpr.br

<sup>8</sup> Doutora em Educação (UCB). Assessora de Educação da UMBRASIL. E-mail: michellejm@gmail.com

## **Introdução**

À medida que as questões socioambientais se tornam cada vez mais debatidas, amplia-se a importância de construir conhecimentos que contribuam para a compreensão desta problemática. De acordo com Morin (2000), é necessário que a educação do futuro ensine a identidade terrena. Portanto, a Educação deve iniciar desde cedo um trabalho voltado para que o ser humano se enxergue como parte da natureza e também se conscientize quanto a seu bom uso.

Nesse sentido, Morin (2017) aponta a necessidade de unir a educação e vida planetária. Segundo o autor, uma das maiores problemáticas atuais da educação é que as realidades são multidimensionais e globais, enquanto os saberes são separados e fragmentados. Como profissionais da educação, é preciso contribuir para o exercício do pensamento divergente, criativo, cooperativo, solidário, multireferencial e transdisciplinar.

Portanto, defende-se que o processo de ensino e de aprendizagem deve ser permeado pelo diálogo de saberes e pela valorização dos conhecimentos dos estudantes possibilitando um olhar complexo e transdisciplinar para a formação de um cidadão planetário. Desse modo, compreende-se que a religação dos saberes não se limita à junção dos conhecimentos entre as disciplinas.

Moraes (2015) ressalta que, ao reconhecer a multidimensionalidade humana, a prática docente compreende que a realidade está atrelada à complexidade e às incertezas e que a partir delas novas propriedades ou novas emergências surgem em decorrência dos processos auto-eco-organizadores.

Nesta perspectiva, a Ecoformação tem como pressuposto a compreensão do ser humano como parte do todo, ou seja, compreender as relações estabelecidas entre os aspectos humanos, naturais e sociais. Por isso, o presente estudo parte da seguinte pergunta: quais temáticas são abordadas nas pesquisas em Ecoformação nos anos iniciais do ensino fundamental?

A partir a referida questão, este artigo apresenta um estudo acerca de como o campo científico discute o tema da Ecoformação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). O intuito é contribuir para uma reflexão sobre a Ecoformação nos AIEF que promova valores éticos e que potencializa o ser humano a desenvolver atitudes responsáveis e solidárias, buscando ações conscientes e uma postura crítica na sociedade, a fim de viabilizar o desenvolvimento sustentável. Para tanto, utilizou-se como referencial teórico as contribuições de Morin (2000, 2017), Moraes (2015, 2021) e Pineau (2000).

Dos 63 trabalhos encontrados com o indicador “ecoformação”, apenas 6 se relacionam com os AIEF. Observa-se que o maior número de estudos que contemplam o tema da pesquisa

está relacionado com a prática docente dos profissionais dos anos iniciais atrelada ao desenvolvimento de projetos em escolas da educação básica em parceria com universidades, os quais proporcionam a formação docente articulada com a perspectiva complexa e transdisciplinar.

### **Ecoformação: contexto e conceituação**

De acordo com Morin (2000), é necessário que a educação do futuro ensine a estar no Planeta. Isso significa aprender a viver, a dividir e a comunicar, visando à promoção de um projeto educativo ecologicamente sustentável, humano e socialmente justo, equitativo e equilibrado. Para o autor, responder e enfrentar os desafios da globalidade e da complexidade na vida atual implicam uma educação que acabe com a disjunção entre a cultura científica e a cultura das humanidades (MORIN, 2017).

Entende-se que a educação reclama diferentes respostas para diferentes demandas, tanto sociais como políticas, culturais e humanas, provenientes do mundo contemporâneo. Entretanto, conforme Araújo, Tauchen e Heckler (2017, p. 23), percebe-se uma grande influência do paradigma simplificador nos ambientes educacionais, que se expressa desde a “[...] organização curricular com a fragmentação dos pensamentos, na ênfase nos conteúdos conceituais e procedimentais, até a prática da sala de aula com a desvalorização do diálogo e dos sujeitos como produtores de conhecimentos”.

Tendo em vista que o pensamento complexo é aquele que “não separa, mas une e busca as relações existentes entre os diversos aspectos da vida” (PETRAGLIA, 2013, p. 16), percebe-se que essa visão integra os diferentes modos de pensar, opondo-se a qualquer mecanismo disjuntivo. Por meio da complexidade, tem-se uma prática docente nutrida pelas relações dialógicas, em que o professor pode propiciar as condições necessárias para que a sua prática realmente aprimore todas as dimensões envolvidas no desenvolvimento integral dos estudantes (MORAES, 2015).

De acordo com Suanno (2014, p. 175), ecoformar é construir uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável atrelado a valores de solidariedade e de compromisso com o planeta, possibilitando o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuindo com uma educação:

[...] que promova interações entre o ambiente, progresso social e o desenvolvimento econômico. Isto implica pensar a preservação da vida e prover adequadas condições para todos, a criação de um ambiente saudável, acolhedor e preservado. Supõe-se um trabalho educativo pautado nas inter-relações, objetivando, ao mesmo tempo, o alcance de três objetivos: o

desenvolvimento econômico, o progresso social e a proteção ambiental para todos os seres vivos e o desenvolvimento da humanidade.

Pode-se dizer, então, que ecoformar é promover uma educação que ajude a ecologizar o pensamento a fim de poder ecologizar o saber. É religar o conhecimento das partes ao conhecimento do todo; é promover a reforma do pensamento que certamente nos ajudará a promover a reforma das instituições, a reforma da educação. Nesse caso, o papel da escola é ser, estar, sentir, pensar e agir por meio de espaços de organização de processos de construção do conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem por meio do pensamento transdisciplinar, que é também um pensamento crítico, para a vivência da democracia, para o exercício da solidariedade e da responsabilidade ecológica e social. São espaços capazes de reafirmar uma visão humanista da educação em direção a um novo modelo de sociedade e desenvolvimento civilizacional (MORAES, 2015).

A ecoformação comporta, pois, vínculos interativos com o entorno natural e social, pessoal e transpessoal. De acordo com Gaston Pineau (2000), o processo de formação abrange uma dimensão tripolar: si (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas (ecoformação). Em sua teoria tripolar, Pineau propõe três movimentos:

[...] autoformação (personalização), baseada na apropriação da aprendizagem pelo próprio sujeito, de modo que este seja responsável pelos processos e os fins, para, assim, expressar o saber fazer sozinho; heteroformação (socialização), aspecto das relações sociais e culturais em que um processo contínuo de trocas com os outros propicia a apropriação de saberes; e ecoformação (ecologização), um modo de assimilar e recriar a experiência, por meio da interação com o meio ambiente físico, dando ao sujeito um sentido novo e o integrando em seu contexto. (ALMEIDA; ARONE, 2017, p. 99-100).

É nesse sentido que, como exposto até aqui, a ecoformação nos anos iniciais contribui para o desenvolvimento de uma ação formativa, integradora e sustentável, sempre em relação ao sujeito, à sociedade e à natureza. Nesse caso, o caráter de sustentabilidade somente é possível quando se estabelecem relações entre todos os elementos humanos, em uma perspectiva integral do ser humano, na qual o homem se (auto)constrói a si mesmo pela interdependência que estabelece com suas alteridades (hetero) e com o seu ambiente material (eco) (MORIN, 2015).

## Caminhos Metodológicos

A pesquisa realizada teve abordagem qualitativa que, segundo Malheiros (2011, p. 31), “busca transformar a realidade em dados que permitam sua interpretação”. Com o objetivo de identificar o panorama predominante nos estudos brasileiros sobre Ecoformação, optou-se por realizar uma pesquisa do tipo estado da arte, uma vez que possibilita sistematizar a produção em determinada área do conhecimento, além de contribuir para que o pesquisador aprenda a amplitude do que já foi produzido (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Esse tipo de pesquisa, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 37), “procura identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa”. Para alcançar o objetivo proposto, optou-se pelo tipo de pesquisa que tem por objetivo realizar um levantamento do que se conhece sobre determinado assunto a partir de pesquisas realizadas na área.

Portanto, definiram-se como temas os principais eixos que constituem esta investigação: ecoformação nos anos iniciais do ensino fundamental, para que assim se iniciasse o levantamento nas bases de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na Biblioteca de Tese e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha das bases se deu pela percepção de que, ao utilizar os mesmos descritores, não foram obtidos os mesmos resultados. Ressalta-se que a pesquisa foi realizada em maio de 2022 e incluiu a busca por artigos, teses e dissertações de 2005 até o ano de 2021.

A primeira base de dados pesquisada foi a BDTD. Ao utilizar o descritor “ecoformação”, foram localizados 37 estudos. Desses, um estava duplicado, ou seja, aparecia mais de uma vez no resultado da pesquisa. Cabe destacar que 7 trabalhos foram excluídos da análise por não estarem relacionadas com a temática estudada. Concluiu-se que seria necessário aplicar esse descritor para que fosse garantida uma abrangência adequada, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Categorias BDTD a partir do descritor “ecoformação”

Prática Docente	7
Grupos de Pesquisa	1
Formação Docente	13
Educação Ambiental	4
Pesquisa Bibliográfica	2
Ecopedagogia	2

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Como resultado final, identificou-se 29 estudos, dos quais apenas 4 atendem ao interesse deste trabalho, sendo três dissertações e uma tese. Entre aqueles que abordam a ecoformação nos anos iniciais do ensino fundamental, estão as dissertações de Bianco (2019), Salles (2017), Araújo (2015) e Silva (2016).

Na plataforma SciELO, ao aplicar o descritor “ecoformação”, foram localizados dois artigos, dos quais nenhum atendia aos interesses desta pesquisa: o primeiro analisa um processo de formação com profissionais de uma escola do campo de Santa Catarina e o segundo a pesquisa as diferentes dimensões formativas dos profissionais da educação dos anos finais do ensino fundamental do Equador, com o intuito de repensar as políticas públicas educativas.

A última base de dados utilizada foi a CAPES, na qual foram localizados 37 artigos com o descritor “ecoformação”. Desses, dois estavam duplicados e outro foi excluído por não abordar a ecoformação nos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, destacam-se os trabalhos de Jakobowski, Simão e Rausch (2019) e Torre e Silva (2015) por atenderem a temática aqui estudada.

Sendo assim, dos 63 trabalhos encontrados com o indicador “ecoformação” apenas 6 se relacionam com os anos iniciais do ensino fundamental. O que demonstra a necessidade de investigação do tema com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que ultrapassem o cuidado com a natureza, possibilitando aos indivíduos (re)pensar sua visão do mundo a partir das inter-relações que estabelecerem com o meio, os objetos e as pessoas.

As categorias de análise foram elaboradas levando em consideração os objetivos da pesquisa e organizadas em: ecoformação no ensino fundamental e prática docente analisada nas pesquisas. Dessa forma, os trabalhos científicos foram analisados chegando-se aos resultados e discussões na sequência.

### **A ecoformação nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da produção científica entre os anos de 2005 e 2021**

Partindo do pressuposto que a formação é compreendida como um processo vital e permanente, composto pela interação de novas subjetividades com os outros e com o mundo (PINEAU; GALVANI, 2012), defende-se a ecoformação como uma possibilidade educativa que abarca todas as dimensões da vida humana, mediada pela relação do homem consigo mesmo, com os outros e com o ambiente.

Tendo em vista que os anos iniciais do ensino fundamental contribuem para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes, ressalta-se a importância da prática docente na visão ecoformativa, à luz da complexidade e transdisciplinaridade, uma vez que essa possibilita formar um ser humano íntegro em seus valores, integrado em sua multidimensionalidade, sensível, honesto, solidário e fraterno, capaz de afrontar o seu próprio destino e de construir a sua história.

Analisar a produção científica em torno da temática da Ecoformação e sua relação com a prática docente aponta para uma visão sistemática do modo como as pesquisas apreendem a evolução nessa área, bem como o que ainda não foi identificado para avançar em um processo de ensino e de aprendizado com mais sentido para nossos estudantes.

Sendo assim, relaciona-se abaixo uma síntese das principais pesquisas analisadas e seus achados:

Quadro 2 – Síntese das pesquisas e principais achados

<b>PESQUISAS</b>	<b>PRINCIPAIS ACHADOS</b>
Salles (2017) analisa as contribuições teóricas e práticas da Ecoformação na perspectiva da Educação para a Paz à formação integral dos estudantes do 5º ano de uma escola municipal da cidade de Ponta Grossa (PR). Por meio de observação, anotações diárias, gravações em áudio, fotografias e atividades escritas realizadas pelos estudantes, a autora propõe vivências ecoformadoras com o intuito de reconectar o humano e a natureza.	Sua pesquisa contribuiu para um entendimento inicial dos estudantes quanto aos conceitos prévios, ou até então inexistentes, sobre as relações ser humano/vida/natureza/sustentabilidade/paz, entre outros temas. Durante os 15 encontros propostos, percebeu-se que as atividades ultrapassavam as barreiras disciplinares, levando os estudantes, em muitos momentos, a estabelecerem conexões e reflexões com as vivências.
Araújo (2015) investigou em sua dissertação o uso do trinômio sistêmico – percepção, criatividade e ecoformação – como indicador de ecodesenvolvimento, por meio de oficinas, a fim de se construir um Projeto Político Pedagógico (PPP) para promover cenários prospectivos favoráveis ao ecodesenvolvimento na Escola Básica Municipal Pastor Faulhaber do município de Blumenau /SC.	Nas três oficinas do Projeto Novos Talentos (PNT) – subprojeto educação para o ecodesenvolvimento com enfoque interdisciplinar – promoveu-se um melhor entendimento dos estudantes em relação às ações humanas e seus processos de modificação da paisagem local, possibilitando aos estudantes vivenciar e aprender sobre ação-processo-impacto.
A tese de Silva (2016) apresenta uma ecoformação pesquisa desenvolvida com professoras e crianças em uma escola pública de ensino fundamental situada em Brasília (Distrito Federal), tendo como objetivo um processo formativo interativo baseado na Linguagem Poética e na Ecologia Humana, no	Sua pesquisa culminou em um processo de conscientização e reflexão sobre os espaços educativos, considerando a noção de cuidado como forma humana de sustentação da vida e o agir local para pensar o agir global. Esse processo contribuiu com a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico da



Pensamento Complexo e nos princípios da Carta da Terra.	escola. Segundo a autora, a ecoformação oportunizou a transversalização dos conteúdos do currículo escolar e trouxe significativos resultados pelos saberes construídos.
<b>PESQUISAS</b>	<b>PRINCIPAIS ACHADOS</b>
Jakobowski, Simão e Rausch (2019) evidenciam em seu artigo as contribuições de um Projeto Criativo Ecoformador (PCE) na aprendizagem de estudantes do ensino fundamental I sobre “biodiversidade das abelhas nativas”. O PCE foi desenvolvido em uma escola pública na cidade de Massaranduba/SC e envolveu estudantes do 4º ano.	Ao analisar a prática docente que envolve a produção de texto, paródia, cálculos envolvendo a produção de mel, visita a um produtor de mel e atividades de Ciências, História e Geografia, os autores apontam que uma metodologia pedagógica que contempla o protagonismo dos estudantes promove a curiosidade, desenvolvendo a transdisciplinaridade e a ecoformação.
Torre e Silva (2015) apresentam em seu artigo as contribuições que os projetos da Rede Internacional de Escolas Criativas têm com professores do ensino fundamental, médio e superior, estudantes e comunidade, uma vez que as ações propostas visam incluir uma prática educativa que esteja atenta à qualidade de vida e às relações com o meio ambiente, comprometidas com as questões referentes às necessidades das comunidades que cercam as escolas.	Os autores apontam que as pesquisas realizadas pela rede colaboram para a formação inicial e continuada de professores numa abordagem da ecoformação, criatividade e transdisciplinaridade. O que, por sua vez, pode contribuir para a implementação de práticas inovadoras e criativas, focadas na sustentabilidade e na sociedade do conhecimento.
Bianco (2019) propôs um PCE atrelado ao conto <i>Fita Verde no Cabelo</i> , de João Guimarães Rosa. Sua pesquisa tem a pretensão de ampliar o conhecimento acerca do compromisso com as questões ambientais e sociais, por meio de atividades que envolvem a articulação entre os conteúdos curriculares e as demandas da realidade, condição que pode colaborar para o estímulo à leitura, produção e interpretação textual, na resolução de situações-problema e em outras especificidades que integram o processo de ensino e de aprendizagem.	O trabalho desenvolvido ultrapassou as folhas do livro e se tornou objeto de conhecimento amplo, instigando a criatividade, o desejo de aprender, de compartilhar conhecimentos e de resgatar valores culturais, além de ampliar o sentido das atividades voltadas para a leitura e escrita, bem como na compreensão da linguagem matemática e das ciências naturais em atividades práticas, como o plantio de flores na revitalização da escola.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Percebe-se, nas pesquisas acima, que a ecoformação, a partir da dimensão da transdisciplinaridade, se coloca como referência para um trabalho educativo que busca o diálogo dos saberes, de forma a contemplar temas atuais na comunidade escolar, por meio da interação

pedagógica com o entorno natural e social, pessoal e transpessoal, bem como do desenvolvimento humano a partir de e para a vida, em todos os seus âmbitos e manifestações de maneira sustentável. Nesse caso, busca-se sempre um cenário de aprendizagem que vai além da sala de aula, em que os processos de aprender transformam-se em experiências significativas.

O trabalho com a Ecoformação, nos anos iniciais do ensino fundamental, possibilita o estabelecimento de paralelos entre conhecimentos e vivências dos estudantes, uma vez que “como expressão do olhar transdisciplinar, nos oferece uma visão dinâmica, interativa e ecossistêmica da educação contemplando o educando como parte de um todo social e natural” (TORRE *et al.*, 2008, p. 43).

Tendo em vista que a ecoformação abriga a ideia de formação da sensibilidade humana para a compreensão maior de si, dos outros seres vivos e do mundo, uma prática docente que vise essa dimensão se caracteriza por procurar novos caminhos em direção a (re)organizações do processo de ensino e aprendizagem. Na busca da autoformação, da heteroformação e da ecoformação é possível destacar que as pesquisas analisadas demonstram que a prática transdisciplinar se funda através de projetos ecoformadores, da criatividade e da inovação na educação. No desenvolvimento das atividades inter e transdisciplinares, observa-se as potencialidades, o conhecimento e a vida aproximando-se do cenário formativo, e que, ao transcender o espaço da sala de aula, obteve-se a ecoformação.

Como exposto até aqui, os projetos executados nas pesquisas apresentadas estimularam uma visível diferença no planejamento didático dos professores (BIANCO, 2019). As diferentes atividades analisadas nas pesquisas propõem o trabalho de conhecimentos contextualizados entrelaçando todas as disciplinas (TORRE; SILVA, 2015), bem como o protagonismo destes por meio de atividades significativas (JAKOBOWSKI; SIMÃO; RAUSH, 2019). Além de contribuírem para mudanças no PPP de algumas instituições participantes, como é o caso de Silva (2016) e Araújo (2015), também é possível perceber uma mudança de postura dos estudantes frente às questões socioambientais (SALLES, 2017).

### **Considerações finais**

Em um estudo do tipo estado da arte são realizados levantamentos das perspectivas da área de conhecimento estudada com a finalidade de diagnosticar as temáticas abordadas, o que contribui para novos estudos dentro da mesma área, além de permitir que o próprio pesquisador aprofunde seu conhecimento e organize suas informações sobre o tema de estudo.

Da análise do conteúdo dos 63 estudos analisados que abordavam a Ecoformação, apenas 6 estudos contemplaram o trabalho nos AIEF, localizados nas bases de dados da BDTD e CAPES. Destaca-se, no entanto, que eles estimularam uma visível diferença no planejamento didático dos professores e no Projeto Político Pedagógico das instituições participantes. Além de trabalharem com conhecimentos contextualizados entrelaçando todas as disciplinas, os projetos desenvolveram o protagonismo dos estudantes, contribuindo para uma mudança de postura frente às questões socioambientais.

Esta pesquisa também permitiu a identificação de uma preocupação com a pouca produção acadêmica nessa área, tendo em vista que os estudantes dos anos iniciais estão em uma faixa etária de início do desenvolvimento crítico e reflexivo. Portanto, ressalta-se a necessidade de investigação do tema com o intuito de contribuir para uma educação em uma perspectiva que visa formar cidadãos que compreendam a complexidade dos elementos que compõem as relações estabelecidas entre sujeito, ambiente e sociedade.

### **Referências**

ALMEIDA, C. R. S.; ARONE, M. **Autoformação, condição humana e dimensão estética.** *EccoS: Revista Científica*, n. 43, p. 97-113, 2017.

ARAÚJO, D. E. B. **Percepção, criatividade e ecoformação como indicadores sistêmicos para a construção do ecodeenvolvimento:** estudo de caso da Escola Básica Municipal Pastor Faulhaber, Blumenau (SC). Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

ARAÚJO, R. R.; TAUNCHEN, G.; HECKLER, V. Currículo e formação de professores: da simplificação ao pensamento complexo. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 1, p. 65-93, 2017.

BIANCO, M. **Arte literária e a ecoformação:** a linguagem em perspectivas inter e transdisciplinar. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.

JAKOBOWSKI, S. H; SIMÃO, V. L; RAUSCH; R. B. Contribuições de um projeto criativo ecoformador à aprendizagem de crianças do ensino fundamental. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, v. 1, n. 22, p. 25-40, 2019.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da Pesquisa em Educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papyrus, 2015.

MORAES, M. C. **Paradigma Educacional Ecológico:** Por uma nova ecologia da aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

MORIN, E. **Ensinar a Viver**: Manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

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

PETRAGLIA, I. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

PINEAU, G. **Temporalités en formation**: vers de nouveaux synchroniseurs. Paris: Anthropos, 2000.

PINEAU, G.; GALVANI, P. Experiências de vida e formação docente: religando os saberes – um problema paradigmático mais do que programático. *In*: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. C. (org.). **Os sete saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 185-204.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

SALLES, V. O. **Ecoformação e educação para a paz**: intervenções ecoformadoras nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017.

SILVA, R. G. **AnElos ecopedagógicos entre a complexidade e a carta da terra**: invenções criativas no cotidiano escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SUANNO, J. H. Ecoformação, Transdisciplinaridade e Criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI. *In*: MORAES, M. C.; SUANNO, J. H. **O pensar complexo na educação**: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p. 171-182.

TORRE, S.; SILVA, V. L. Ecoformação e transdisciplinaridade na Rede de Escolas Criativas. **Revista Dynamis**, Blumenau, v. 21, n. 1, p. 15-30, 2015.

TORRE, S. *et al.* Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. *In*: TORRE, S.; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade e Ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom, 2008. p. 19-59.

## **Educação ambiental, sustentabilidade e complexidade para o cuidado com a vida**

Lucia Ceccato de Lima<sup>9</sup>

### **Resumo**

O presente artigo é permeado pelo entendimento acerca da Educação Ambiental, como uma estratégia potente para trazer temas importantes a luz de discussões teóricas e metodológicas sobre o ambiente biopsicossocial. Assim, como temática, emerge a relação entre educação ambiental, sustentabilidade e complexidade como elemento capaz de promover o cuidado com a vida. Portanto, essa pesquisa objetiva analisar as relações práticas entre educação ambiental, sustentabilidade e complexidade como estratégias para o cuidado com a vida. A metodologia é materializada por meio de uma revisão teórica sobre o tema proposto, com ênfase em autores como Edgar Morin, Leonardo Boff, Enrique Leff, entre outros. O artigo está organizado em três seções, contando com a introdução, o desenvolvimento desta reflexão teórica prática com um único título e é finalizado com as considerações finais. Como resultado desta reflexão temos que o circuito tetralógico proposto por Morin (2016), a interação deste circuito, é um aspecto fundante entre a ordem, desordem e organização dos sistemas complexos.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental, Sustentabilidade, Complexidade e Cuidado.

### **Environmental education, sustainability and complexity for life care**

### **Abstract**

This article is permeated by the understanding of Environmental Education, as a powerful strategy to bring important issues to light in theoretical and methodological discussions about the biopsychosocial environment. Thus, as a theme, the relationship between environmental education, sustainability and complexity emerges as elements capable of promoting care for life. Environmental Education has been a powerful strategy to bring important issues to light in theoretical and methodological discussions about the biopsychosocial environment. Therefore, this research aims to analyze the practical relationships between environmental education, sustainability and complexity as strategies for life care. The methodology is a theoretical review of the proposed theme, with emphasis on authors such as Edgar Morin, Leonardo Boff, Enrique Leff, among others. The article is organized into three sections, with the introduction, the development of this practical theoretical reflection under a single title and the end, with the final considerations. As a result of this reflection, we understand that the tetralogical circuit proposed by Morin (2016), the interaction of this circuit, is a fundamental aspect between the order, disorder and organization of complex systems.

**Key-words:** Environmental Education, Sustainability, Complexity and Care.

### **Introdução**

---

<sup>9</sup> Docente do Programa de Mestrado em Educação UNIPLAC e Docente do Programa de Mestrado em Ambiente e Saúde UNIPLAC. CV: <http://lattes.cnpq.br/7408002765973886> <https://orcid.org/0000-0002-0760-5913>

A educação ambiental é um campo de conhecimento complexo que abrange e articula, além da dimensão ecológica, fatores sociais, econômicos, políticos, jurídicos, culturais, tecnológicos, entre outros.

Ao entender a Educação Ambiental como um processo educativo impregnado de intencionalidade cuja finalidade seja “a construção de valores, atitudes, conceitos, habilidades, normas, saberes e práticas partilhadas para a formação de um estilo de pensamento que contribua para a Cidadania Ambiental” (LIMA, 2013, p.166), pode-se inferir que essa política pública carrega consigo direitos e deveres coletivos.

A política pública referida é a Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. O Art. 2º da Lei mencionada tem o seguinte enunciado: “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal”. Nesta esteira foi consensuado que a educação ambiental não é uma opção, mas sim uma responsabilidade de todos – das escolas às empresas.

A complexidade que permeia a educação ambiental, de acordo com Morin (2003, p. 38) é o complexus que significa o que foi tecido junto. Há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis e constitutivos da dimensão econômica, política, sociológica, psicológica, afetiva, mitológica. É um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento, o sujeito e seu contexto que relaciona as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.

O que se ressalta, nesse texto é a percepção de que a educação ambiental e a complexidade são multidimensionais. O mesmo ocorre quando se trata do cuidado do meio ambiente, dos indivíduos e da coletividade. O cuidado é necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade (BOFF, 2013).

Para o mesmo autor, quando se trata do cuidado com o ambiente é um cuidado macro e quando a referência for individual é micro. Independentemente da episteme, o cuidado é a categoria fundante: no aprender a cuidar de si, o sujeito aprenderá a cuidar do outro. Esse cuidado é de um outro ser vivo, não só do humano. Do contrário, será uma postura deliberada de antropocentrismo.

Assim, a sustentabilidade, enquanto categoria, emerge apresentado o desequilíbrio nas relações complexas tanto macro (ambiente externo), quanto micro (ambiente interno). (humanos, seres vivos). Cabe registrar que ao abordarmos o equilíbrio ambiental, é importante adjetivar, firmando-o como equilíbrio dinâmico.

O equilíbrio dinâmico do circuito tetralógico (Morin, 2016) privilegia a não-linearidade, a circularidade dos processos entre a ordem, a desordem e a organização. Neste estudo, representado pela urdidura de uma trama composta pelos fios da educação ambiental, da complexidade, do cuidado e da sustentabilidade.

Tal apresentação teórica, ainda que de caráter introdutório, contribui para justificar a importância deste texto, haja vista que adiante será apresentado como a autora tem utilizado estas referências – na prática – como educadora ambiental, na pesquisa e na extensão. Nesse sentido, este estudo objetiva analisar as relações práticas entre educação ambiental, sustentabilidade e complexidade como estratégias para o cuidado com a vida.

O percurso metodológico consolida-se como uma revisão teórica sobre o tema proposto, com ênfase em autores como Edgar Morin, Leonardo Boff, Enrique Leff entre outros autores, de modo a compreender o que tais pensadores compreendiam sobre a temática proposta, com o franco intuito de fundamentar as reflexões sobre a práxis docente que se materializa nas próximas páginas.

### **Tecendo relações práticas entre educação ambiental, sustentabilidade para o cuidado com a vida**

Muito tem se sido dito e escrito a respeito do momento turbulento pelo qual passamos no Planeta Terra: desastres climáticos, Pandemia de Covid 19 – SARS COV2, crise de valores, conflitos entre nações, fome e outras tragédias que são tão presentes e tão invisibilizadas no cotidiano da maioria das pessoas, quanto o ar puro que alguns de nós tem a possibilidade de respirar.

Para Leff (2006, p. 15) “[...] a problemática ambiental emerge como uma crise de civilização: da cultura ocidental; da racionalidade da modernidade; da economia do mundo globalizado”. O autor problematiza como chegamos até aqui e questiona a racionalidade ambiental. Faz parte de suas indagações, a tentativa de compreender para onde essa racionalidade está levando humanidade. É de se supor que estejamos perdendo experiência humana, pois não conseguimos ouvir o outro, cuidar do outro e, menos ainda, cuidar das demais formas de vida e da nossa própria vida.

Ao demorar o olhar sobre os escritos de Leff (2006, p. 19), vislumbra-se o anúncio de uma mudança paradigmática: “a racionalidade ambiental constrói saberes que, antes de arrancar sua verdade ao mundo e sujeitá-lo a sua vontade dominadora, nos levem a viver enigma da existência de conviver com o outro.” A problemática ambiental gerou uma crise de

conhecimento, tornando o pensamento complexo e exigindo uma mudança de estilo de pensamento (Fleck, 2010). Para Fleck (2010, p. 82) o estilo de pensamento é decorrente do “[...] desenvolvimento histórico de uma área de pensamento, de um determinado estado do saber e da cultura [...]”.

Um dos meios que pode ser um processo mediador para (re)construir um estilo de pensamento compatível com o planeta que vivemos e com outra racionalidade de convivência coletiva é a educação ambiental – mas uma educação ambiental crítica e aberta. “A transposição didática e metodológica proposta apresenta o conhecimento como uma construção aberta, o que leva a pensar em modelo pedagógico aberto para construção do conhecimento.” (LIMA, 2007, p. 101).

Esta tessitura iniciou há 10 anos, quando, nas orientações do *stricto sensu*, adotei como prática elaborar um fractal com as palavras-chave dos títulos propostos. Os orientandos passam pelo processo de construção e mudança de estilo de pensamento – principalmente aqueles que chegam com verdades consolidadas, vivenciando um processo de auto-organização epistêmica.

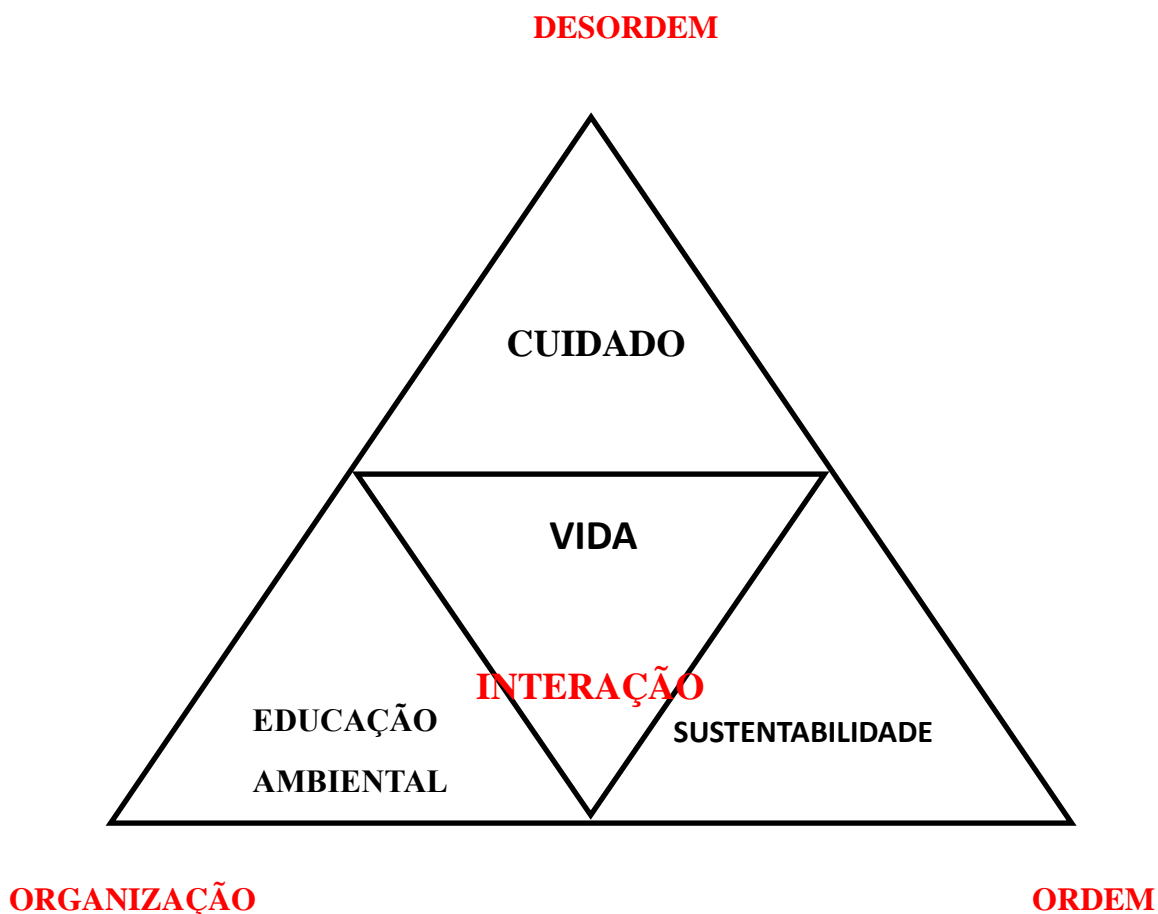
Para melhor compreensão e ilustração do que se escreve, foi elaborado um fractal sobre este estudo. A fractabilidade é um exercício realizado para identificar os elementos complexos e as emergências do estudo. “A emergência permite que compreendamos melhor o sentido profundo da proposição segundo a qual o todo é mais do que a soma das partes” (MORIN, 2016, p. 141).

Recorremos a um circuito tetralógico proposto por Morin (2005), que pode ser interpretado em todas as etapas e momentos não-lineares da pesquisa científica, em que um momento está intimamente ligado ao outro.

Nas palavras de Morin (2005, p. 63), a complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, então, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados e ordenados, os quais contribuem para o estabelecimento de uma nova ordem.



Figura 1. Síntese Teórica - Metodológica da Pesquisa



FONTE: Autora (2022)

A interdisciplinaridade, na concepção de Leff (2002, p. 170), deve surgir com a intenção de “[...] reorientar o conhecimento para (re) aprender a unidade da realidade e para solucionar os complexos problemas gerados pela homogeneização forçada que induz a racionalidade econômico-tecnológica dominante”. Esta é uma experiência dinâmica no processo cognoscível dos estudantes que permitirá acesso à produção de outros conhecimentos pertinentes (MORIN, 2018).

O conceito de racionalidade ambiental se concretiza no próprio processo de construção da realidade da qual dá conta. Isso leva a indagar a forma pela qual as ciências sociais contribuem para explicar os processos sociais que convergem para a realização dos objetivos de uma racionalidade ambiental (LEFF, 2006, p. 287).

Leff (2006, p. 17) apresenta o processo de degradação ambiental e humano a partir da compreensão de que “a epistemologia ambiental já não se apresenta apenas o problema de conhecer um mundo complexo, mas sim como o conhecimento que gera a complexidade do

mundo”. Em outras palavras, a problemática ambiental gerou uma crise de conhecimento, requerendo uma significativa mudança no modo de construir, compreender, pensar.

De acordo com Leff (2006, p. 291), “o saber ambiental inaugura uma nova compreensão do mundo a partir da falta de conhecimento, da incompletude do ser e a historicidade da verdade a partir das relações de poder no saber”. Para o autor, é justamente por isso que a crise ambiental vem se agravando, e as concepções acabam mudando de acordo com o processo de construção da Educação Ambiental na direção de enfrentar as certezas e incertezas da contemporaneidade.

A educação ambiental retorna à cena como uma das possibilidades de movimento cognitivo para apreender o conhecimento na perspectiva biopsicossocial, que é anterior à sensibilização: *a percepção*. Esta poderá ser identificada e analisada para construir coletivamente a percepção ambiental.

Aqui trago uma experiência de extensão, da qual fui uma das protagonistas – neste ano corrente -, que passo a relatar brevemente. Fui convidada para trabalhar uma oficina de educação ambiental com oito jovens de uma Casa de Semiliberdade, do Departamento de Administração Socioeducativa da Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa. O leitor atente-se para o fato de que não me atrevo a construir aqui um relato de caso porque não passei pelo Comitê de Ética na Pesquisa. Assim, despretensiosamente, tratarei de desvelar aos seus olhos os meus sentimentos, minhas impressões e percepções.

Após aceitar o convite começaram a surgir as questões: quem são estes Jovens? O que fizeram para estar nesta Casa? O que esperam de alguém que vai a sua casa? O que trabalhar, tendo a latente possibilidade de – inadvertidamente – suscitar ou fomentar alguns dos seus comportamentos? Como pensar uma oficina para tratar os conteúdos de forma atrativa, quando ainda tinha de cuidar da escolha dos materiais didáticos, com inúmeras restrições típicas para o ambiente e atípicas para mim. Quais seriam as preocupações deles nesse momento? Enfim, fui atravessada por um turbilhão de ideias tanto sobre o cenário, como sobre meus possíveis interlocutores. Para obtenção de informações, procurei a coordenação e, à medida que algumas das questões foram sendo respondidas, outras indagações foram surgindo.

Como esta casa é localizada em uma das regiões com a média de temperatura mais baixa do Brasil, uma das informações significativas que obtive contribuiu para que um movimento de reconhecimento fosse ideado. Alguns dos jovens era oriundos de região climática quente e até deixavam de ir à escola nos dias muito frios porque não tinham roupas e calçados adequados.

Com essa informação, lancei-me ao planejamento e realização de rápida campanha para montar oito kits com agasalhos. É importante que o leitor compreenda que, mais importante que a coisa em si, era o envolvimento que essa ação pretendia. Mais do que adquirir, eu buscava

uma espécie muito simples de visibilização e desnaturalização do “sentir frio”, do “ser que sofre” Fui bem-sucedida: obtive ajuda e os Kits foram montados com roupas seminovas, novas e – um tipo subjetivo e diferente de calor humano – bombons.

Nesse processo inicial, apercebi-me de que o conceito que eu já estava trabalhando com eles era o cuidado. Foi assim que organizei um roteiro simples que serviria ao propósito de conduzir o diálogo típico de uma roda de conversa. Obedecendo as normas do lugar, organizei os pacotes com material transparente e fitas, enquanto buscava desatar os nós que ainda se emaranhavam em minha cabeça ao refletir sobre a abordagem – não do tema, mas dos seres humanos. Pensei algumas alternativas.

A chegada na casa foi inusitada: eu não pude distribuir os pacotes que tinha cuidadosamente envolvido e embelezado com fitas coloridas. Posteriormente entendi que, mesmo com embalagem transparente, os objetos escolares que coloquei ali poderiam ser transformados em armas. Ouvi a fala delicada: “Vamos deixar aqui e depois distribuímos!”

Na sala, havia agentes de segurança e câmeras de vigilância. Quando três jovens chegaram, foram compelidos a aguardar, ocasião em que uma das agentes manifestou-se dizendo que iria fazer a revista. Tudo muito novo e diferente e, registre-se, doloroso. Eu, com 32 anos de experiência em escola pública, não consegui entender de imediato.

Não quis saber dos delitos cometidos e olhar para os meninos e entender que foram privados de liberdade foi muito difícil. O Diretor da casa veio me cumprimentar e me convocou para uma conversa de escritório: entendi que ele queria obter informações sobre minhas credenciais para aquele momento.

Nossa primeira conversa se deu durante a refeição. Alguns deles estavam jantando e o único talher que pode ser usado era uma colher de plástico. A exceção de um menino que se mostrou menos propenso a conversar, os demais participaram com peculiar facilidade. Por vezes, penso que a minha atitude de escuta pode ter sido suave motivação.

Assim, suas histórias foram emergindo. Eu perguntei o nome deles e o que queriam estudar como profissão/carreira. Mas estavam com vontade de contar o que haviam cometido para estar ali.

Fiz uma rápida atividade pedagógica com a intenção de montar um mapa conceitual. Pedi que escrevessem o que entendiam por Educação Ambiental e, então, percebi que alguns tinham dificuldade com o ato de escrever e solicitei que falassem.

Começamos a discutir questões ambientais que observei no entorno da Casa onde estávamos, tais como a questão do lixo doméstico, as águas pluviais e o esgotamento sanitário.

A partir dessa conversa, fomos elencando argumentos para o cuidado individual, coletivo e dos outros.

A conversa foi fluído e os participantes começaram a relacionar o cuidado do meio externo com o cuidado de si. Neste sentido, a educação ambiental se apresenta, ainda que de forma incipiente, como estratégia do cuidado de si e do outro. Em tempo, registre-se que esta atividade terá continuidade em 2023. A figura 2 apresenta um fractal com as palavras chave desse estudo. Estas palavras são carregadas de significado e apresentam o movimento entre estas dimensões complexas, que só terão sentido na relação com o outro.

FIGURA 2. Educação Ambiental como Estratégia do Cuidado de Si e do Outro



Fonte: Autora (2022)

O fractal desta ação de educação ambiental mostra a circularidade e complexidade que há neste processo de atendimento de jovens em semiliberdade. Ao abordar o cuidado com o ambiente, com os exemplos que foram sendo sugeridos por eles, fomos trabalhando ideais de cuidado de si e do outro.

Da mesma forma que o sentido se dá nas relações multidimensionais, o aprendizado e a mudança de estilo de pensamento só poderá ocorrer nos processos dialógicos coletivos. Entendemos o cuidado não é inato, é aprendido nas relações dos homens entre si e destes com a natureza. Podemos dizer que o cuidado é intencional. Sendo que a intencionalidade do mesmo tem em si a dimensão natural e cultural.

No caso da Figura 2, a Casa de Semiliberdade é o locus de encontro e interação entre os jovens infratores, com suas histórias e ações que cerceiam sua liberdade, com a constante presença de agentes sócio-educadores. A ordem ocorre com o cuidado de manutenção das necessidades básicas ofertadas pelo Estado, bem como por meio do acompanhamento psicossocial e de saúde e acesso à escola que, por sua vez, pode proporcionar desordem interna ou externa ao sujeito, que pode ser direcionada à organização ou ao cuidado para aqueles que perceberem, neste espaço, uma oportunidade.

Ao retornar para Casa de Semiliberdade depois da escola, os jovens Infratores encontram um ambiente para organização interna e externa. Todavia, rapidamente, estes acontecimentos, por qualquer evento externo ou interno, mudam de nível ou etapa, lembrando que isso não ocorre de forma hierarquizada, mas sim com movimentos e choques que orbitam a semiliberdade que eles não querem perder.

Enfatize-se o fato de que, ao referenciar eventos internos e externos, escreve-se sobre qualquer movimento, vibração ou descompasso: a imprevisibilidade, a incerteza pode causar instabilidade no sistema, sendo uma fragilidade identificada.

Como foi anunciado na introdução, apresentamos dois exemplos de relações práticas que materializam a educação ambiental, sustentabilidade e complexidade como estratégia para o cuidado com a vida.

### **Considerações finais**

Ao analisar as relações práticas entre educação ambiental, sustentabilidade e complexidade como estratégia para o cuidado com a vida, foram apresentados dois exemplos que buscaram articular a teoria a prática, por meio do circuito Tetralógico.

Entende-se que a interação é aspecto fundante entre a ordem, desordem e organização dos sistemas complexos. Ainda, ressalta-se que, quanto mais a ordem e a organização se instalam, mais complexo o sistema se torna. Contudo, isso só acontece pela existência da desordem dos sistemas vivos.

A complexidade tem contribuído com as pesquisas que temos realizado, mas precisamos trazê-la e usá-la como quem se utiliza de uma lente para (re)ver a própria práxis. Quanto aos saberes e princípios da complexidade, são elementos que podem contribuir com o entendimento do fazer da educação e, mais especificamente, da educação ambiental.

Ainda há muito o que avançar, pois a perspectiva discutida até o momento é antropocêntrica, onde o ser humano é o atrator das lentes, sendo esta natureza e cultura. Há a possibilidade do biocuidado, que é o cuidado com todas as formas de vida, o que garantirá a preservação da rede da vida e da biosfera.

Nossas experiências têm mostrado que é uma teoria potente e que, juntamente com a interdisciplinaridade e com a transdisciplinaridade, pode-se avançar nos processos de construção de conhecimento.

## **Referências**

BOFF, L. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. 2. ed. Petropolis: Vozes, 2013.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Trad. Georg Otte e Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

LIMA, L. C. de. Modelo aberto de educação ambiental. *ETD - Educação Temática Digital*, 15(1), 161–178, 2013. <https://doi.org/10.20396/etd.v15i1.1300>

LIMA, Lucia C. de. **Processo de Planejamento e Implantação do Parque Natural Municipal de Lages – SC com Ênfase na Conservação de Bacias Hidrográficas e na Percepção da Comunidade do Entorno**. Florianópolis: UFSC, 2007. (TESE)

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2018.

\_\_\_\_\_ **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005. \_\_\_\_\_

Notas para um “Emílio” Contemporâneo. In: PENA-VEJA, A.; ALMEIDA, C. R. S.; PETRAGLIA, I. (orgs). Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação. Ed. Cortez, São Paulo: 2003.

## **Construindo um ambiente educacional inclusivo a partir de alterações de concepções de crianças do Ensino Fundamental sem deficiência sobre a Deficiência Física**

Aline de Novaes Conceição<sup>10</sup>

### **Resumo:**

No âmbito educacional, ainda há docentes, coordenadores pedagógicos e diretores que não compreendem que independentemente de serem ou não serem especialistas em educação especial e inclusiva, necessitam considerar e trabalhar para a efetividade da inclusão. Considerando que não é mais tolerável o discurso de que “eu não estudei educação especial e inclusiva”. Um ambiente escolar precisa ser um lugar inclusivo em que são valorizadas as diversidades para que ocorram colaborações e aconteçam as apropriações de conhecimentos de forma mais profícua. Nesse sentido, é necessário compreender e alterar concepções negativas dos educandos sobre inclusão, pois as concepções indiciam as atitudes sociais. A partir disso, o objetivo geral da pesquisa, cujos resultados estão expostos neste artigo, consiste em, no contexto de uma escola de Ensino Fundamental, compreender e analisar as concepções de crianças sem deficiência sobre a Deficiência Física antes e após informações sobre a temática. Para isso, participaram da pesquisa, crianças matriculadas em uma turma contendo 21 educandos de um terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola localizada em uma cidade do interior de São Paulo. Em um primeiro momento, os estudantes selecionados para a pesquisa, responderam a uma adaptação de um questionário, em que há 16 questões relacionadas aos conceitos, causas, implicações e a interação, ou a falta de interação com a criança com deficiência. Em seguida participaram de um programa informativo sobre inclusão e diversidade e após isso, responderam novamente o questionário mencionado. No geral, as crianças alteraram positivamente as concepções sobre Deficiência Física e as produções elaboradas pelos educandos após participação no encontro do programa informativo, apresentam pessoas com Deficiência Física, sorrindo, em grupo e em situações cotidianas, indiciando a valorização da inclusão e das diferenças.

**Palavras-chave:** inclusão, ambiente inclusivo, concepções de crianças, Deficiência Física.

### **Build an inclusive educational environment based on changes in conceptions of primary school children without disabilities in Physical Disability**

### **Abstract:**

In the educational field, there are still teachers, pedagogical coordinators and directors who do not understand that, whether or not they are specialists in special and inclusive education, they need to think and work for the effectiveness of inclusion. Considering that the speech that "I did not study special and inclusive education" is no longer tolerable. A school environment must be an inclusive place where diversities are valued so that collaborations and appropriations of knowledge take place in a more fruitful way. In this sense, it is necessary to understand and change students' negative conceptions about inclusion, since these conceptions indicate social attitudes. From this, the general objective of the research, whose results are presented in this article, is, in the context of a primary school, to understand and analyze the conceptions of children without disabilities about Physical Disability before and after the information about the topic. To do this, children enrolled in a class made up of 21 students from a third year of the initial years of Elementary School from a school located in a municipality in the interior of

<sup>10</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). *E-mail*: alinenovaesc@gmail.com

São Paulo participated in the research. At first, the students selected for the research answered an adaptation of a questionnaire, in which there are 16 questions related to the concepts, causes, implications and interaction or lack of interaction with the child with disabilities. They then participated in an informative program on inclusion and diversity and subsequently answered the aforementioned questionnaire again. In general, the children positively changed the conceptions about Physical Disability and the productions elaborated by the students after participating in the meeting of the informative program, they present people with Physical Disability, smiling, in groups and in daily situations, indicating the appreciation for inclusion and differences.

**Keywords:** inclusion, inclusive environment, conceptions of children, Physical Disability.

## Introdução

A educação precisa ser inclusiva para todos em todas as suas etapas, ou seja, na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior, tendo como valorização a diversidade e a diferença que é característica de todo ser que é humano. No âmbito da inclusão, precisamos considerar que temos as pessoas com deficiência, que é definida na *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (BRASIL, 2015), como aquela que tem algum “impedimento” que é de “longo prazo”, seja físico, mental ou também sensorial, que sem condições adequadas, poderá dificultar a participação na sociedade. Dentre as deficiências têm-se: visual, auditiva, intelectual, física e múltipla.

No âmbito educacional, ainda há docentes, coordenadores pedagógicos e diretores que não compreendem que independentemente de serem ou não serem especialistas em educação especial e inclusiva, necessitam considerar e trabalhar para a efetividade da inclusão. Considerando que não é mais tolerável o discurso de que “eu não estudei educação especial e inclusiva”.

Todo docente e gestor educacional precisa compreender a importância de estudar questões relacionadas com a inclusão, não terceirizando o trabalho para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem sua função na educação básica, mas não ocorre plenamente sem uma gestão e sem docentes do ensino regular comprometidos com uma educação especial e inclusiva em que todos os envolvidos precisam agir e colaborar.

Ressalta-se que é urgente a necessidade da eliminação da exclusão e da segregação, pois todas as pessoas independentes das suas diferenças precisam participar de todos os âmbitos da sociedade, sendo um desses âmbitos o escolar.

Nesse âmbito, para ocorrer uma educação que desenvolva todos os estudantes, independente das suas diferenças, buscando incluir e não somente integrar estudantes com deficiência, é necessário possibilitar acessibilidade, ou seja, favorecer a utilização do espaço,



informação e mobiliários do edifício escolar, considerando o desenho universal de qualquer produto, sistema ou ambiente utilizado (BRASIL, 2015).

Desenho universal, consiste na “[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.” (BRASIL, 2015, [p. 1]). Nesse sentido, é necessário eliminar as barreiras que impedem a inclusão, sejam elas urbanísticas, arquitetônicas, tecnológicas, de transportes, de comunicações, de informações e atitudinais.

As barreiras atitudinais, estão relacionadas com concepções equivocadas sobre as deficiências. Assim, para haver a inclusão é importante trabalhar com as concepções sobre deficiências, pois essas influenciam nas atitudes sociais. Considerando que as atitudes sociais são sentimentos constituídos de componentes afetivos, cognitivos e comportamentais e podem ser pró ou contra os aspectos sociais (SOUZA; CONCEIÇÃO; PEREIRA, 2018).

As concepções estão relacionadas com informações que o sujeito tem sobre o tema, elas derivam de vivências e/ou conhecimentos obtidos de diversas formas e com diversas fontes.

Um ambiente escolar precisa ser um lugar inclusivo em que são valorizadas as diversidades para que ocorram colaborações e aconteçam as apropriações de conhecimentos de forma mais profícua.

Nesse sentido, é necessário compreender e alterar concepções negativas dos educandos sobre inclusão, pois elas podem ser alteradas “[...] a partir de intervenção realizada com um programa informativo [...]”. (CONCEIÇÃO, 2017, p. 455). Lembrando que a deficiência também está no âmbito da construção social, assim, com informações sobre a temática podem ocorrer mudanças sobre (OMOTE, 1994).

Como demonstrado por Conceição (2019), que ao utilizar a literatura infantil, especificamente o livro *Esta é Sílvia* (WILLIS; ROSS, 2000), trabalhou a Deficiência Física com crianças de 4 anos de uma Escola Municipal de Educação Infantil de uma cidade do interior de São Paulo. Para isso, indagou e solicitou que as crianças desenhassem sobre a temática, antes e após a leitura. Com isso, a autora verificou que a partir de informações obtidas com o livro trabalhado, as crianças tiveram suas percepções<sup>11</sup> alteradas positivamente sobre a Deficiência Física.

Considerando esse trabalho realizado com a Deficiência Física na Educação Infantil, indagou-se: como estudantes do Ensino Fundamental sem deficiência compreendem as pessoas

---

<sup>11</sup> “[...] as percepções, gerarão concepções que influenciarão em atitudes frente a pessoa com deficiência.” (CONCEIÇÃO, 2019, p. 127).

com Deficiência Física? Ao terem informações sobre a deficiência em questão, esses estudantes se apropriariam de informações mais favoráveis sobre?

A partir disso, o objetivo geral da pesquisa, cujos resultados estão expostos neste artigo, consiste em no contexto de uma escola de Ensino Fundamental, compreender e analisar as concepções de crianças sem deficiência sobre a Deficiência Física antes e após informações sobre a temática.

Para isso, participaram da pesquisa, crianças matriculadas em uma turma contendo 21 educandos de um terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças com 8 e 9 anos) de uma Escola Municipal localizada em uma cidade do interior de São Paulo, cuja maioria dos estudantes, são crianças em situação de vulnerabilidade social.

Nessa instituição, há estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que abrangem crianças de 6 a 11 anos. Essas crianças permanecem na escola em tempo integral na instituição, ou seja, das 7h às 16h.

No ano em que foi realizada a pesquisa, havia na instituição em questão: três quintos anos (crianças com 10 e 11 anos), três quartos anos (crianças com 9 e 10 anos), três terceiros anos (crianças com 8 e 9 anos), dois segundos anos (crianças com 7 e 8 anos) e dois primeiros anos (crianças com 6 e 7 anos).

Em um primeiro momento, os estudantes selecionados para a pesquisa, responderam a uma adaptação de um questionário feita por Souza (2014), em que há 16 questões relacionadas aos conceitos, causas, implicações e a interação, ou a falta de interação com a criança com deficiência física, visual, auditiva e intelectual. Neste artigo, foram enfocadas as respostas relacionadas à Deficiência Física.

Posteriormente, os estudantes da turma em que foi realizada a pesquisa, participaram de um programa informativo, elaborado por Vieira (2014) sobre inclusão e diversidade. Composto de 10 encontros ocorridos uma vez na semana que visavam a informação para as crianças sobre diversidade, deficiências (auditiva, visual, física, múltipla, intelectual) Síndrome de *Down* e inclusão. Utilizando, principalmente, diálogos, imagens, fantoches, jogos e livros sobre as temáticas, tendo como princípio a ludicidade, ou seja, momentos que proporcionassem o aprendizado para as crianças de uma forma divertida.

Destaca-se que a descrição de todas as propostas de atividades desse programa pode ser consultada no livro *Práticas pedagógicas para mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão* (CONCEIÇÃO; SOUZA, 2022).

No encontro relacionado com a Deficiência Física, as orientações do programa informativo mencionado são as seguintes:

**Quadro 1-** Quinto encontro: orientações do programa informativo sobre  
Deficiência Física

<b>Tema:</b> as deficiências físicas e múltiplas
<b>Objetivos:</b> propiciar informações básicas sobre as deficiências físicas e múltiplas, definições, nomenclaturas, causas, formas de comunicação e recursos para adaptação. Buscar elucidar concepções inadequadas e generalizações, valorizando as diferenças individuais e potencialidades. Debater sentimentos e inserir formas adequadas de se relacionar com pessoas com essas deficiências, incentivando amizades e comunicação.
<b>Materiais:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Vídeos retirados do Youtube: “Basquete sobre rodas – Sportv – Daniel Morales”.</li><li>• Livro Conte Comigo! – Ziraldo.</li></ul>
<b>Atividades:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Vídeo do Youtube “Basquete sobre rodas – Sportv – Daniel Morales”: assistir ao vídeo e depois realizar um debate com as crianças, que deve iniciar-se questionando o que acharam do vídeo, solicitando comentários livres das mesmas. Nesse debate, incluir informações sobre as deficiências físicas, definições, nomenclaturas adequadas, necessidades especiais, recursos utilizados/formas de comunicação. Apresentar orientações sobre como se relacionar com pessoas com deficiências físicas.</li><li>• Fazer a leitura do livro “Contem Comigo”, do Ziraldo e debatê-lo em sala, contribuindo para a discussão no mesmo sentido exposto até o momento.</li><li>• Tentar lembrar com as crianças os símbolos ou estruturas que indicam adaptações, como rampas, estacionamento, assento no ônibus, sanitários adaptados, na própria escola e na comunidade. Também deve debater sobre obstáculos que constituem barreiras à acessibilidade. Incentivá-los a respeitar essas indicações, construindo a compreensão dos motivos e importância das mesmas.</li><li>• Explicar sobre a existência de pessoas com múltiplas deficiências e as necessidades especiais destas, diferenciando enfaticamente das generalizações indevidas (“há pessoas que tem mais de uma deficiência, dê exemplos, mas não é porque uma pessoa tem uma deficiência que necessariamente ela têm outras”).</li><li>• Demonstrar as limitações e necessidades especiais, mas destacar as habilidades e possibilidades de desenvolvimento. Incentivar iniciativas de comunicação e amizade e sentimentos de cooperação e não de piedade apenas. <b>Tarefa:</b> as crianças devem pesquisar e trazer um exemplo de pessoa com deficiência (qualquer tipo) que superou suas dificuldades ou um exemplo de sucesso/superação (pode ser alguém famoso, atleta, artista, cientista, ou alguém de seu convívio). Devem perguntar para familiares, buscar em livros, revistas ou internet e trazer seu nome e um resumo de sua história por escrito para relatar para sala nos próximos encontros</li></ul>

Fonte: Vieira (2014, p. 165).

Destaca-se que além do vídeo proposto, utilizou-se também dois vídeos em que há uma adolescente escrevendo com os pés e um advogado dirigindo com os pés, pois ambos não tinham os braços, ou seja, o programa foi adaptado pela autora deste artigo (CONCEIÇÃO, 2018).

Em seguida, após a participação das crianças no encontro do programa informativo sobre Deficiência Física, elas puderam desenhar ou escrever sobre o aprendizado que tiveram relacionado com a temática. Nessa proposta, considerando que três estudantes faltaram, 10 estudantes optaram somente por desenhar, cinco por desenhar e também escrever pequenas frases e três somente escreveram.

Em seguida, foi realizada a análise qualitativa dos conteúdos contidos nos desenhos e nas mensagens, relacionadas com a Deficiência Física. Posteriormente, ao fim do programa informativo, os estudantes responderam novamente ao questionário mencionado.

Ressalta-se que os resultados apresentados neste texto, são decorrentes de uma pesquisa que respeitou os aspectos éticos estabelecidos pela *Resolução n.º 466/2012* (BRASIL, 2012), tendo sido realizada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP). Assim, para a participação na pesquisa, os responsáveis pelos estudantes receberam e voluntariamente assinaram um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE).

## **Resultados e discussão**

A partir da análise do questionário utilizado para obtenção de dados para a pesquisa, foi possível compreender que houve aumento significativo das respostas favoráveis dos estudantes sobre a Deficiência Física.

Inicialmente teve mais respostas desfavoráveis (65% em relação às favoráveis), mas após a participação no encontro do programa Informativo Infantil, houve um aumento significativo, ou seja, de 35% de respostas favoráveis, a turma passou a ter 74%.

Dessa forma, com a participação no quinto encontro do programa informativo elaborado por Vieira (2014) e adaptado o qual teve a duração de 1h20 (com três estudantes que não participaram, pois estavam ausentes no dia), é possível observar um aumento significativo das respostas favoráveis em relação à Deficiência Física.

Foi selecionada uma amostra com oito produções dos estudantes, após participarem do encontro informativo sobre Deficiência Física. Dessas produções, a seguir, na Figura 1, há um desenho em que há cinco pessoas, duas não apresentam deficiência perceptível, uma está segurando algo na mesa com os pés, por não ter braços, uma está dirigindo com os pés uma moto e outra um carro:

**Figura 1**– Desenho elaborado por C.E.



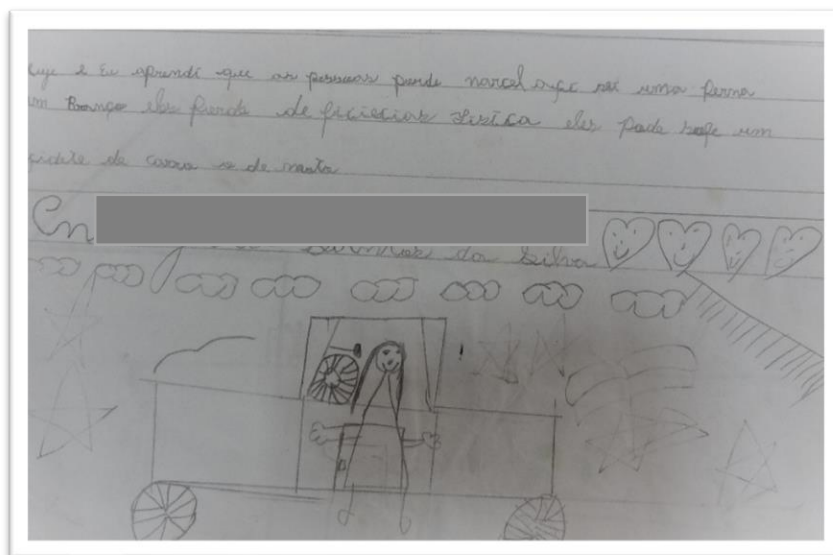
Fonte: recuperada pela autora.

Dos desenhos apresentados, 67% dos estudantes desenharam as pessoas com Deficiência Física dirigindo carros, o que demonstra a importância da adaptação do programa informativo, pois conhecendo e trazendo elementos significativos para a turma, possibilitou que percebessem as potencialidades das pessoas com Deficiência Física e dentre essas, o ato de dirigir.

É necessário que o desenho sempre seja analisado no contexto de sua elaboração, como afirmam Goldberg; Yunes e Freitas (2005). Dessa forma, contata-se que o fato de os educandos terem vivenciado, problematizado e discutido a questão de dirigir das pessoas com Deficiência Física, fez com que esse aspecto fosse significativo e trazido nos desenhos elaborados por eles.

Nas Figuras 2, a seguir, novamente aparecem carros:

**Figuras 2<sup>12</sup>** – Desenho e texto elaborado por A.J.



Legenda<sup>13</sup>: “Hoje e eu aprendi que as pessoas perde narscel aci sei ussa perna um banco eles perde deficiencias física eles pode sofe um alcidete de carro o de moto.”.



Fonte: recuperada pela autora.

Com o desenho e o texto, contido na primeira figura, é possível compreender que o estudante desenha a pessoa sem deficiência e menciona que com um acidente de carro ou moto a pessoa pode se tornar uma pessoa com Deficiência Física, o que demonstra que compreendeu que a

<sup>12</sup> A tarja foi inserida a fim de preservar o próprio nome escrito pela estudante no desenho.

<sup>13</sup> Todas as transcrições foram realizadas na íntegra, respeitando a representação textual da criança. Considerando que as crianças também são produtoras de cultura e a maneira que representam um texto, também é objeto de reflexão.

pessoa também pode se tornar uma pessoa com deficiência ao longo da vida. Na segunda figura, há um homem dirigindo com os pés, demonstrando a potencialidade apesar da deficiência.

No desenho, a seguir, contido na Figura 3, há uma mulher com Deficiência Física em um carro:

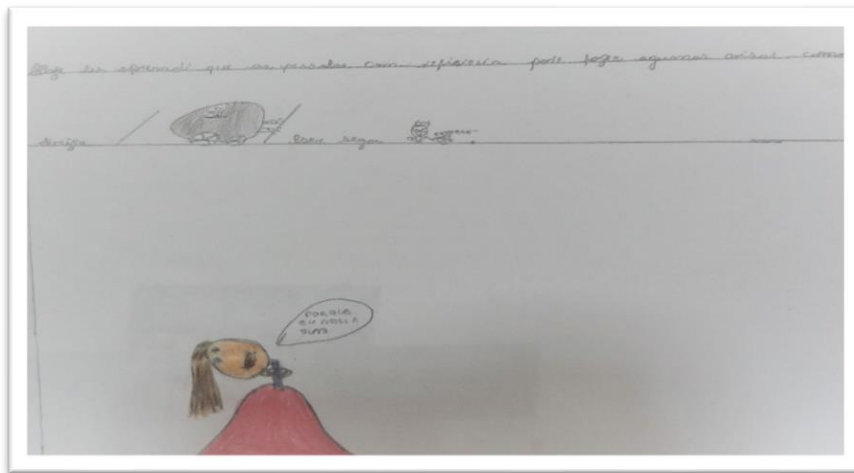
**Figura 3** – Desenho elaborado por D.



Fonte: recuperada pela autora.

Constata-se com a Figura 3, a compreensão que a pessoa, mesmo com Deficiência Física, pode dirigir sem uma perna. Destaca-se que no desenho, a mulher está sorrindo, o que somente não foi localizado em dois desenhos em que os educandos registraram outras expressões, como se pode visualizar com o desenho a seguir:

**Figura 4**– Desenho e texto elaborado por F.



Fonte: recuperada pela autora.

Legenda: “Hoje eu aprendi que as pessoas com deficiência pode fazer algumas coisas como dirigir e ser segar.”.

Fala do balão: “porque eu nasci assim”.

No desenho da Figura 4, a menina desenhada questiona o motivo de ter nascido dessa forma. Há plenamente uma visão predominantemente das limitações que a deficiência causa.

Contudo, a tristeza no rosto dos desenhos, representa a minoria, pois 89% não representaram o rosto das pessoas com tristeza, como no desenho a seguir:

**Figura 5** – Desenho elaborado por D.C.



Fonte: recuperada pela autora.



No desenho contido na Figura 5, é possível verificar uma mulher utilizando um suporte para caminhar melhor, mesmo assim, a expressão dela apresenta um sorriso. É importante destacar que a deficiência é uma das limitações de uma pessoa, que pode ser amenizada com auxílios diversos (BRASIL, 2015).

É importante compreender que a criança “[...] desenha o que lhe interessa, o que tem mais importância para si, representando o que sabe e o que sente do objeto. O desenho é uma forma de pensamento [...]” (SANTOS 2013, p. 75) no desenho há aspectos emocionais e cognitivos.

A partir disso, é possível visualizar que a mulher está caminhando rumo a uma casa, ou seja, participando de vivências cotidianas, ela está sozinha, o que não foi comum nos desenhos produzidos pelos estudantes, pois somente 23% desenharam as pessoas com Deficiências Físicas sozinhas, os demais estudantes desenharam essas pessoas com outras pessoas, como é possível visualizar a seguir com a Figura 6:

**Figura 6** – Desenho elaborado por K.



Fonte: recuperada pela autora.

Legenda: “Uma peso se braço”.

Com a Figura 6, verifica-se a pessoa sem os braços interagindo com outra pessoa. O desenho da pessoa com Deficiência Física em grupo, indicia a compreensão adequada de que

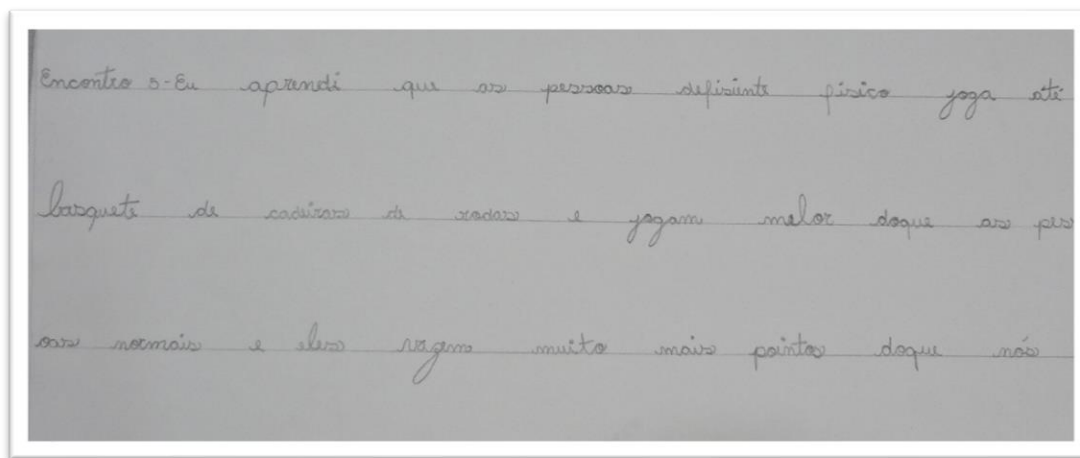
as pessoas com Deficiência Física podem se socializar e precisam participar de todos os âmbitos da sociedade.

Santos (2013) menciona que o desenho verbaliza o pensamento, assim possibilita a comunicação e a expressão. Desse modo, é possível com o desenho compreender as ideias dos estudantes sobre determinados aspectos e no caso específico deste artigo, sobre a Deficiência Física.

Na imagem da Figura 6, há flor e gramas, sinalizando um espaço aberto e a participação dessa pessoa para além do ambiente caseiro. Apenas 18% dos estudantes desenharam as pessoas com Deficiência Física dentro das suas residências, demonstrando a compreensão de que essas pessoas também pertencem à sociedade e precisam participar efetivamente das vivências ocorridas socialmente.

Assim, compreendem-se que todas as pessoas, independentes de terem ou não deficiência, apresentam limitações e possibilidades, como foi possível visualizar a seguir:

**Figura 7** – Produção textual elaborada por J.



Fonte: recuperada pela autora.

Legenda: “Encontro 5- Eu aprendi que as pessoas deficiente físico joga até basquete de cadeiras de rodas e jogam melhor do que as pessoas normais e eles vazem muito mais pontos do que nós.”.

Ao ler a legenda da Figura 7, nitidamente a estudante demonstrou que não joga basquete de forma tão eficaz como a visualizada no vídeo, compreendendo haver possibilidades das pessoas com Deficiência Física e não somente limitações. A estudante demonstrou a importância do vídeo contido no programa informativo, pois apresenta na sua produção elementos constituintes desse momento.

Lembrando que a intervenção realizada a partir de um programa informativo, teve como base o diálogo que Paulo Freire explicita ser uma ferramenta eficiente para o aprendizado, considerando que um “[...] diálogo direcionado pode aumentar significativamente o nível de aprendizagem dos educandos e do próprio educador.” (OLIVEIRA, 2021, p. 251).

Em suma, a partir do exposto, é possível compreender que a maioria dos estudantes apresentou nos seus registros, elaborados a partir da participação em um encontro sobre Deficiência Física, a percepção de que as pessoas com essa deficiência apresentam possibilidades e limitações como os outros seres.

As crianças mencionavam após a participação no programa informativo que não precisava ter “dó” da pessoa com deficiência, mas podia-se ajudá-las. Destaca-se que a ajuda pode ser com recursos e com ações, considerando que todo e qualquer ser humano apresenta limitações e potencialidades.

Nesse sentido, comprova-se a importância do trabalho com a temática utilizando um programa informativo, pois é possível a construção de um ambiente mais inclusivo e para isso, o docente precisará buscar formação a partir de estudos e pesquisas, compreendendo o apontando por Franzin, Santos e Zandona (2022, p. 10):

[...] a educação inclusiva com a formação qualificada dos professores da Educação Básica é uma necessidade urgente que deve ser atendida. É primordial que se invista em pesquisas que atendam às necessidades da comunidade escolar em temas que carecem de estudo num contexto mais inclusivo.

Desse modo, a pesquisa, cujos resultados foram apresentados neste artigo, estão ao encontro dessa busca de um contexto mais inclusivo, em que a diversidade e diferença são compreendidas como parte de todo ser.

### **Considerações finais**

Os resultados apresentados neste texto, obtidos a partir do objetivo de compreender e analisar as concepções de crianças sem deficiência sobre a Deficiência Física antes e após informações sobre a temática, indicam que é ser possível alterar concepções de crianças sem deficiências sobre as deficiências, a partir do diálogo e propostas de atividades lúdicas sobre a temática, possibilitando a construção de um ambiente educacional inclusivo.

No geral, as produções elaboradas pelas crianças, após a participação no encontro do programa informativo, apresentam pessoas com Deficiência Física, sorrindo, em grupo e em situações cotidianas, indiciando a valorização da inclusão e das diferenças.

Portanto, é necessário pensar em possibilidades de momentos na escola para o diálogo sobre as deficiências, diversidade e diferença, pois esses momentos poderão alterar as concepções das crianças e em consequências suas atitudes sociais.

Possibilitando um ambiente mais colaborativo em que, juntas, as crianças percebam as diferenças e as entendam como parte das limitações e possibilidade de todo e qualquer ser humano, sendo sujeito ativo na possibilidade de auxiliar os seus pares.

## Referências

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução n.º 466**, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 2 abr. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm) Acesso em 26 nov. 2020.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. **Construindo um ambiente inclusivo: estudo sobre mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais de crianças em relação à inclusão**. 2018. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Inclusiva) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Inclusão e as atitudes sociais dos alunos: a importância da intervenção. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. especial, p. 451-456, jul. /dez, 2017. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.nesp.000977. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/INCLUS%C3%83O%20E%20AS%20ATITUDES%20SOCIAIS%20DOS%20ALUNOS%20A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20INTERVEN%C3%87%C3%83O.pdf> Acesso em: 2 out. 2022.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; SOUZA; Maewa Martina Gomes da Silva. e. **Práticas pedagógicas para mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Trabalhando e alterando percepções sobre a deficiência física na educação infantil com atividades de estratégias de leitura. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v.5, n.1, p. 127-142, jan./jun., 2019. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/40070/1837975/ABNT+NBR+6023+2018+%281%29.pdf/3021f721-5be8-4e6d-951b-fa354dc490ed>. Acesso em: 2 out. 2022.

FRANZIN, Rozelaine de Fatima; SANTOS, Antonio Vanderlei dos; ZANDONA, Alioha Caetano. Investigação sobre as percepções dos professores em relação ao processo de ensino mais inclusivo no contexto escolar. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 20, n. 2, p. 7-21, abr./ago. 2022.

GOLDBERG, Luciane Germano; YUNES, Maria Angela Maria; FREITAS, José Vicente de. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, Vilson Jaques. A Educação em Paulo Freire: uma possibilidade para superar a opressão e alcançar a autonomia. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v.19, n. 3, p. 236-253, nov./dez. 2021.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, p. 65-73, 1994.

SANTOS, Sebastião. A interpretação do desenho infantil. **Educar educere**. n. 1, p. 73-82, 2013.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA, Adriana Alonso. Estudo sobre mudanças de atitudes sociais: contribuições a partir de cursos de capacitação. **Diálogos e perspectivas em educação especial**, v. 5, p. 83-94, n. 1, p. 83-

94, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/7673-

Texto%20do%20artigo-26840-2-10-20181120.pdf. Acesso em: 2 out. 2022.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. **Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

VIEIRA, Camila Mugnai. **Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos**. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

WILLIS, Jeanne; ROSS, Tony. **Esta é Sílvia**. Tradução Lisabeth Bansi. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

## Jogos digitais na elaboração conceitual de alunos com transtorno do espectro autista

Adriana Gomes Alves<sup>14</sup>, Adriana Prado Santana Santos<sup>15</sup>, João Coelho Neto<sup>16</sup>

**Resumo:** Aborda-se, neste artigo, o uso de jogos digitais na Educação Inclusiva como ferramenta para elaboração conceitual de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), contextualizada no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O problema de pesquisa partiu das dificuldades cognitivas e emocionais apresentadas por estudantes com TEA, o que, muitas vezes, os impede de organizar suas ideias na elaboração de conceitos. A pesquisa, de caráter colaborativo, centrou-se na Teoria Sócio-histórica, nos estudos do desenvolvimento humano como processo nas interações sociais e nas contribuições de Vygotski e Luria, com base na metodologia da prova do quarto excluído. A pesquisa de campo foi realizada por meio de intervenções pedagógicas com o jogo digital *Dr. Baguncinha*, com um participante dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em atendimento na sala do AEE. Foram feitas cinco intervenções com duração de 50 minutos cada, contando com a participação da professora. Os resultados da pesquisa foram fundamentados na resposta do sujeito participante frente à metodologia aplicada durante as atividades, e a avaliação deu-se a partir de critérios da Escala de Envolvimento e seus níveis, baseados em características como interesse, capacidade de seguir procedimentos, capacidade de organizar suas ideias, criatividade, entre outros. As práticas desenvolvidas durante as intervenções propiciaram ao estudante novas formas de aprender e de internalizar conceitos, mediado pelo jogo e pelas educadoras. Para a professora colaboradora do AEE, foram apresentadas alternativas de atividades, as quais potencializaram sua práxis pedagógica. Constatou-se a preferência da criança pelas atividades com o jogo digital, cuja avaliação revelou a importância de elementos de acessibilidade, apresentando as informações de diferentes formas – visual, auditiva, escrita –, com desafios que se tornam gradualmente complexos.

**Palavras-chaves:** Atendimento Educacional Especializado (AEE), Autismo, Educação Inclusiva, Jogo digital, Acessibilidade.

## Digital games in the conceptual elaboration of students with autism spectrum disorder

**Abstract:** In this paper, the use of digital games in Inclusive Education as a tool for conceptual elaboration of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD), contextualized in the Specialized Educational Service (SES), is addressed. The research problem arose from the cognitive and emotional difficulties presented by students with ASD, which often prevents them from organizing their ideas in the elaboration of concepts. The research, of collaborative character, focused on the Sociohistorical Theory, in the human development studies as a process in the social interactions and in Vygotsky and Luria's contributions, based on the methodology of the test of the fourth excluded. The field research was conducted through pedagogical interventions with the digital game called *Dr. Baguncinha*, with a participant in the early grades of Elementary School, who was attended in the SES classroom. Five

<sup>14</sup> Doutora em Educação. Universidade do Vale do Itajaí (Univali). E-mail: adriana.alves@univali.br

<sup>15</sup> Mestre em Educação. Universidade do Vale do Itajaí (Univali). E-mail: adripsico2@gmail.com

<sup>16</sup> Doutor em Informática. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail: joaocoelho@uenp.edu.br

interventions took place, each lasting 50 minutes, with the participation of the teacher. The research results were based on the participating subject's response to the methodology applied during the activities, and the evaluation derived from the Involvement Scale criteria and its levels, based on characteristics such as interest, ability to follow procedures, ability to organize ideas, creativity, among others. The practices developed during the interventions gave the student new ways to learn and internalize concepts, mediated by the game and by the educators. For the SES collaborating teacher, alternatives of activities were presented, which enhanced her pedagogical praxis. It was found that the child preferred activities with the digital game, whose evaluation revealed the importance of accessibility elements, presenting the information in different ways – visual, auditory, written – with challenges that gradually become more complex.

**Keywords:** Specialized Educational Service (SES), Autism, Inclusive Education, Digital game, Accessibility.

## **Introdução**

O estudo aqui apresentado resulta de pesquisa de Mestrado em Educação que teve por perspectiva a inclusão escolar de alunos com autismo (SANTOS, 2021), conforme preconiza a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a qual postula, em seu Art. 1º, § 2º, que: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012b, n.p.). Além disso, este estudo prioriza a compreensão dos processos de elaboração conceitual de alunos atendidos em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), cujo objetivo é “[...] promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização” (BRASIL, 2012a, p. 2).

Para Vigotsky (2008, p. 95), os pensamentos são formados por conceitos caracterizados pelo processo de “[...] abstrair, isolar elementos e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte”, de modo que, quando o sujeito utiliza as palavras (signos) no seu meio social, desenvolve as bases do pensamento e da linguagem. Nessa perspectiva, Mendes (2016) e Silva (2016) estudam o processo de elaboração conceitual em crianças com deficiência intelectual, por meio da aplicação do método de determinação de conceito, de comparação, de diferenciação e de classificação de Luria (1987), aplicando cartas analógicas com figuras de animais para auxiliar os alunos na aprendizagem. As pesquisas evidenciaram que os alunos expressavam os conhecimentos prévios que carregavam consigo, construindo novos sistemas de enlaces à medida que participavam das aulas em disciplinas específicas no ensino regular e nos atendimentos na sala do AEE.

Os conceitos cotidianos são desenvolvidos a partir das experiências no dia a dia da criança, principalmente na interação com o meio familiar, mesmo que isso envolva erros. Já os

conceitos científicos acontecem quando a criança entra no ambiente escolar, o que implica formas diferentes de comunicação antes não vivenciadas no seu cotidiano, estabelecendo, assim, relações mentais que resultam na elaboração de outros conceitos (palavras, signos) mais concretos, sendo os estudantes estimulados a uma nova prática social. Essa construção do conhecimento na geração de conceitos ocorre por meio do que Vygotski (2007) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou eminente, o qual reflete que é a “[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto [...]” (VYGOTSKI, 2007, p. 97).

Em relação à área educacional, o adulto que tem mais experiência e possui mais conhecimento é o professor. Essa mediação (professor/aluno) fornece um contexto para que a criança seja capaz de compreender e de realizar atividades que estão além da sua capacidade no dia a dia, ampliando seu campo de desenvolvimento cognitivo, social e pedagógico, promovendo o processo do pensamento e da linguagem, os quais dependem da evolução da palavra, que assume uma propriedade do objeto ao nomeá-lo (VIGOTSKY, 2008). Dessa forma, a criança age sobre o ambiente em que vive, imersa na sua cultura sócio-histórica, aprendendo e desenvolvendo cognitivamente, e, por consequência, elaborando conceitos, tendo em vista que é a partir do envolvimento das crianças em atividades intelectuais e pedagógicas que acontece a elaboração de hipóteses, o desenvolvimento de ideias, a análise de resultados e a interação social (ALVES; HOSTINS, 2020).

Partindo daquilo que a criança já sabe, é que o professor faz interferências. A esse respeito, Alves (2017, p. 58) afirma que “[...] o educador, ou mesmo um colega com mais conhecimento, enquanto mediador do aprendizado, faz o elo para o desencadeamento de habilidades que a criança já tem condições de desenvolver”. Assim, a criança aprende a fazer abstrações, a trabalhar com ideias e conceitos descontextualizados que não estão relacionados ao cotidiano e a usar, posteriormente, esse novo conhecimento recebido, a fim de elaborar novos processos intelectuais, o que Luria (1987) designa de conceito potencial. Nessa perspectiva da aprendizagem e sob um olhar tecnológico e inclusivo, esta pesquisa pretende ampliar o entendimento sobre a elaboração conceitual em alunos público-alvo da Educação Inclusiva, por meio de jogos digitais, na perspectiva da metodologia de Luria (1987). Nesse sentido, é importante destacar que as tecnologias proporcionam a construção de vários saberes a partir das interações com um mundo de pluralidades, no qual não há limitações geográficas ou culturais.

Tendo em vista o crescimento do número de matrículas de estudantes com TEA nos últimos anos e, conseqüentemente, o aumento dos atendimentos no AEE, o foco desta pesquisa



é com estudantes com TEA. A esse respeito, Pletsch e Lima (2014, n.p.) afirmam que “Outro ponto a destacar-se é que, m “[...] ocorrido desde 2000 um aumento significativo da inserção escolar de alunos com autismo, embora os percentuais de matrícula não correspondam a estimativa da população afetada”.

Destaca-se que a utilização dos jogos no contexto educacional se apresenta no âmbito da escola, sendo garantida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais defendem que os “[...] jogos podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes enfrentar desafios, lançar-se à busca de soluções” (BRASIL, 1998, p. 47). Assim sendo, esta pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: De que forma o jogo digital pode contribuir para melhorar as práticas educacionais no contexto inclusivo com alunos com TEA? As intervenções propostas visaram a inovar possibilidades na sala do AEE por meio de novas abordagens para a aprendizagem de sujeitos com autismo mediadas por tecnologias, na promoção do seu desenvolvimento cognitivo e da sua inclusão escolar.


## Metodologia

A pesquisa seguiu uma abordagem colaborativa e foi de natureza qualitativa, apresentando-se como um importante instrumento para dar “voz” aos sujeitos da investigação. Na abordagem colaborativa, “[...] o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos [...]” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

O estudo ocorreu em uma escola da rede municipal de ensino de Pomerode, Estado de Santa Catarina. Como participantes, teve-se a professora do AEE e dois estudantes com TEA matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental e atendidos no contraturno na SRM. A escolha pelos anos iniciais considerou o período de alfabetização e o nível de comprometimento intelectual dos estudantes. Neste trabalho, apresentar-se-á somente a análise de um estudante, pois não se visa a comparação (SANTOS, 2021). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), sob o Protocolo nº 35661520.6.0000.0120. Como recorte da pesquisa, analisaram-se os resultados com o aluno Paulo (nome fictício), cujo perfil é apresentado no Quadro 1 a seguir.

### *Quadro 1 – Estudante da pesquisa*

Nome	Idade	Diagnóstico e descrição
Paulo	7 anos	TEA nível 1, atraso global do desenvolvimento e hidrocefalia. Frequenta o AEE no contraturno a cada 15 dias (protocolo da pandemia). <b>Habilidades descritas pela</b>

	AAno	<b>professora AEE:</b> Escreve seu primeiro nome com autonomia, faz leitura de textos pequenos. Possui conceitos de tamanhos, de cores primárias e secundárias. Boa memória, gosta de jogos digitais, e, segundo a professora colaboradora e sua mãe, ele se alfabetizou por meio dos jogos digitais. Possui um bom relacionamento com os professores e colegas. <b>Limitações:</b> Pouco tempo de concentração. Muito agitado.
	33º	

Fonte: Dados corrigidos pelas autoras.

A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas com a professora do AEE e com a mãe do aluno e de observação do estudante em atividades na SRM. A observação, com base em Leavers (1994), objetivou fazer uma sondagem dos conhecimentos prévios do estudante e compreender seu nível de aprendizagem, identificar suas habilidades e suas dificuldades, a fim de conduzir o processo da pesquisa. A partir desses dados, foram planejadas as intervenções com o aluno utilizando o jogo digital Dr. Baguncinha, que é um jogo acessível desenvolvido na perspectiva do *design* universal (HOSTINS *et al.*, 2014; KOHL; ALVES, 2019). Nas intervenções, foram preenchidos diários de campo e realizados registros fotográficos e filmagens que auxiliaram o preenchimento da escala de envolvimento.

Foram realizadas cinco intervenções, de 50 minutos cada, no horário de atendimento do AEE. As intervenções consistiram na aplicação da prova de Luria (1987), com o uso do jogo digital e de cartas analógicas com as imagens do jogo. A análise dos dados teve abordagem microgenética, a qual, conforme aponta Vygotski (1997), trata de todo o processo em movimento.

O Dr. Baguncinha adota o método de comparação e de classificação do quarto excluído de Luria (1987). Conforme Alves, Cathcart e Hostins (2015, p. 135), a prova do quarto excluído “[...] consiste em apresentar quatro palavras/objetos, pedindo ao sujeito que escolha, dentre eles, três que possam ser incluídos em um mesmo conceito ou nomeados por uma mesma palavra e exclua o quarto [...] que não pertence a essa categoria ou ao grupo”.

A ideia do jogo tem como contexto auxiliar o personagem a organizar seu quarto, escolher e colocar os objetos em seu devido lugar, como uma criança faria se estivesse literalmente nessa situação. Desse modo, o jogo propõe o agrupamento de quatro imagens, sendo uma delas não pertencente ao grupo, a qual o estudante deve identificar e descartar (o 4º excluído), como é exemplificado na Figura 1 que segue.



Figura 1 – Cartas com os quatro objetos do jogo Dr. Baguncinha  
Fonte: Print Screen do jogo Dr. Baguncinha – versão 2.

O jogo tem nove fases que vão aumentando em complexidade. Ao final, o aluno recebe a imagem de sucesso pela arrumação e as estrelas (pontos) que obteve.

## Resultados e discussão

Luria (2006) apresenta uma visão que destaca as atividades sociais e culturais como sendo inseparáveis, importantes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores próprias dos seres humanos. Dessa forma, conforme o autor, as funções psicológicas superiores da criança não ficam afixadas somente nas questões biológicas, mas perpassam por instrumentos e símbolos para lidar com o meio físico e as relações sociais.

Relacionando o público-alvo da pesquisa, um estudante com TEA, à Teoria Sócio-histórica, Pletsch e Lima (2014, n.p.) afirmam: “Diante da perspectiva histórico-cultural, devemos situar a criança com autismo no meio social, a partir de como ela é significada e constituída pelo outro sem desconsiderar suas especificidades [...]”. O ambiente e a forma como a criança com TEA interage oportunizam nuances de aprendizados necessários para seu desenvolvimento social e cognitivo na formação de conceitos antes abstratos para ela.

Entretanto, afinal, o que envolve a formação de conceitos? Para Vigotsky (2008, p. 83), “[...] um conceito é algo mais do que a soma de certas ligações associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental, é um complexo e genuíno ato de pensamento”. Para compreender a construção desse conhecimento e a formação de conceitos no processo de escolarização desses alunos, precisa-se focar no que eles já dominam e no que precisam dominar como um processo contínuo, o que Vigotsky (2008) chama de conceitos cotidianos e conceitos científicos. Nesse contexto, como um recorte da pesquisa, apresentam-se os resultados das intervenções com o aluno Paulo. Na primeira intervenção, Paulo se mostrou muito disposto, logo dizendo “*vamos jogar [risadas]*”. Paulo tem um bom domínio do *mouse*;

além disso, o seu interesse por jogos digitais ficou visível desde a observação e das entrevistas com a sua mãe e com a professora colaboradora.

Durante a intervenção, ao jogar, Paulo fazia tudo com muita pressa, clicava no cursor do *notebook* indiscriminadamente; foram muitos os momentos em que a professora colaboradora interveio e conversou com ele sobre quais eram as regras do jogo. Observou-se que ele procurou uma motivação que o levava a uma escolha, cujo objetivo era acertar e ganhar o jogo, tendo início, assim, um comportamento direcionado.

Destaca-se que a motivação exerce um papel fundamental na aprendizagem e no desempenho em sala de aula, podendo afetar o desempenho de habilidades, de estratégias e de comportamentos já aprendidos, mas estimulando um novo aprendizado. Percebeu-se o nível de envolvimento do aluno ao criar estratégias para ganhar o jogo, inclusive com autonomia. A estratégia foi clicar sempre na primeira imagem à esquerda, acertando a figura correta em muitos momentos. Todavia, quando questionado sobre o porquê de sua escolha, ele não respondia e queria passar para a próxima fase. Quando chegou ao Nível 4 e a imagem correta não estava na ponta esquerda como na maioria dos outros níveis, ele ficou nervoso, querendo levantar-se da cadeira, perdendo a paciência e fechou o *notebook* com força. Vygotski (2007) diz que a brincadeira nasce da necessidade de um desejo frustrado; isso porque, durante a brincadeira, a criança cria situações imaginárias, fantasia, e é ali que seus desejos se tornam realidade. Quando isso não acontece, por causa das regras que toda brincadeira possui, vem a frustração.

Na segunda intervenção, Paulo se mostrou desinteressado em jogar, uma vez que, antes de iniciar com a pesquisadora, estava em outra atividade com a professora colaboradora. Após aguardar um tempo, passou-se o tutorial do jogo novamente para ele ouvir. Ao ouvi-lo, ele se interessou, se sentou ao lado da pesquisadora, porém queria somente ficar clicando de forma indiscriminada, enquanto a pesquisadora pedia para voltar nos níveis, a fim de ganhar estrelas. Durante a realização da atividade, ocorreram muitas tentativas de erros e de acertos e algumas interrupções; entretanto, novamente, ele usou algumas estratégias, como se estivesse se organizando cognitivamente. Luria (1970, p. 386) relata que o que era “[...] previamente uma operação inconsciente e parte de um processo automático é transformada em um movimento independente que deve ser executado em um nível consciente”.

Como exemplo desse fato, pode-se citar os momentos em que o aluno clicava na imagem e via o ícone X vermelho; assim, ele ia clicando na figura do outro lado da tela e voltava a clicar nas imagens do meio, até aparecer um ícone verde, quando ele tinha a certeza de que

havia acertado. Parecia que o jogo no computador não estava mais interessando o aluno, e essa era apenas a segunda intervenção.

Ao perceber-se a dificuldade de o aluno compreender a escolha do quarto excluído, foi proposto que, na próxima intervenção – a terceira –, o trabalho seria com as cartas do jogo de forma analógica. Paulo se mostrou incomodado, com expressão de dúvida e de nervosismo, solicitando pelo “gira, gira”, quer dizer, algum objeto que gira e que o ajuda a se regular emocionalmente. Apesar das tentativas de trabalhar com as cartas analógicas, o aluno demonstrou que não estava interessado, empilhando as cartas espalhadas no chão pela pesquisadora, em um ato de finalizar a atividade. Dessa forma, o aluno expressou querer retornar à atividade no computador.

No jogo do computador, o aluno só queria clicar na imagem do “sombreiro”. Como estratégia, foi coberta a imagem, a fim de induzi-lo a buscar a resposta correta em outras imagens. A esse respeito, salienta-se que procedimentos como esse fazem parte das atribuições do professor do AEE, o qual deve procurar “[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2008, p. 17). Contudo, apesar da aplicação do procedimento descrito, Paulo continuou olhando por baixo e clicando na imagem do “sombreiro”; parecia que ele tinha a necessidade não só de escutar o nome do objeto, mas de enxergar o que estava por trás do som. Assim, entendeu-se que ele queria, de fato, participar, em todos os sentidos, do jogo, mas com outros desafios, pois ele já havia entendido o que tinha de fazer.

Conseguiu-se chegar ao Nível 5, ainda no terceiro encontro. O jogo ficou mais complexo, visto que esse é o nível da metodologia de Luria (1987), considerado como a terceira variante, “[...] chamada de conflitiva. Os três objetos pertencem a uma mesma categoria e o quarto objeto pertence a outra, no entanto, este entra em uma situação comum com os demais” (ALVES; CATHCART; HOSTINS, 2015, p. 137-138). Dessa forma, diferentemente do comportamento que o aluno teve nos outros níveis, no Nível 5, ele parou durante algum tempo para prestar mais atenção nas imagens e, na segunda tentativa, acertou.

Assim, muito embora Paulo não tenha se interessado por jogar com as cartas analógicas e tenha necessitado de auxílio da professora colaboradora, houve momentos de intensa concentração quando a professora lhe mostrava a carta analógica e a mesma carta no computador. Ele ouviu várias vezes os nomes das imagens e errava na primeira tentativa, mas não desistia, persistindo em encontrar a imagem correta, sendo criativo, de modo que parecia que ele estava elaborando conceitos. Conforme Vigotsky (2008, p. 72), “[...] a formação de

conceitos é o resultado de uma atividade complexa”, o que envolve associação, atenção e processos de operações mentais para solução de um problema.

Outro ponto a destacar é que, por algum motivo, ao final da intervenção, ele ficou muito tempo assistindo ao tutorial do jogo, dando muitas risadas, chegando ao ponto de memorizar todo o tutorial. Segundo a *American Psychiatric Association – APA* (2014, p. 80), esse tipo de interesse ou de fixação em algo pode ocorrer como um diagnóstico diferencial de um autista, “[...] e interesses repetitivos e rígidos constituem aspectos distintivos”. De acordo com Vygotski (1983, p. 68), “[...] a memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos; para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos”. Considerando o seu empenho e a sua intensidade mantidos durante toda essa intervenção, ele foi persistente, sendo possível observar seus avanços.

Na quarta intervenção com Paulo, insistiu-se no uso das cartas analógicas para auxiliá-lo na resolução da escolha dos objetos corretos. Nesse momento, a pesquisadora apresentou as mesmas cartas analógicas que estavam na tela do computador, formando um grupo de vestimentas; a imagem diferente era um brinquedo, “bola”, de forma a conduzir seu processo educativo. Paulo se mostrou mais interessado no jogo no computador e escolheu mais cartas analógicas do que a pesquisadora havia sugerido. A partir do momento em que foi evidenciado para ele que a “bola” pertencia à categoria brinquedo e que, por isso, não fazia parte da vestimenta, ele conseguiu assimilar a carta diferente, a qual, nesse caso, era a bola. Vygotsky e Luria (1996, p. 214) afirmam que é nesse momento em que se “[...] começa a usar todo tipo de ‘instrumentos’ e signos como recursos e [se] cumpre as tarefas com as quais se defronta com muito mais êxito do que antes”.

Na quinta intervenção com Paulo, escreveu-se em uma folha os nomes dos grupos das cartas com a temática escola e brinquedos. O aluno fez a leitura e, à medida que a professora apresentava uma imagem, respondia corretamente e levava a imagem para o grupo pertencente. O excerto que segue apresenta o diálogo de Paulo e da professora colaboradora.

Professora colaboradora: *Vamos ver essas imagens aqui em cima? Borracha é material de escola ou brinquedo?* Paulo: *Escola.*

Professora colaboradora: *E esse aqui o que é?* Paulo: *Trator.*

Professora colaboradora: *Vai onde?* Paulo: *É brinquedo (risadas).*

Professora colaboradora: *Esse é o que?* Paulo: *Apontador.*

Professora colaboradora: *Vai onde?* Paulo: *Escola.*

A medida em que o aluno foi acertando, foram introduzidas categorias mais complexas, como no jogo digital; ainda assim, ele continuou escolhendo as figuras e as classificando corretamente. De acordo com Vygotski (1983, p. 68), a “[...] formação de conceitos não segue o modelo de uma cadeia associativa, em que um elo faz surgir o seguinte; trata-se de um processo orientado para um objetivo, uma série de operações que servem de passos em direção a um objetivo final”. Ressalta-se que, mais uma vez, o auxílio da professora colaboradora foi essencial para o êxito na atividade. Um “[...] aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento [...]” (VYGOTSKI, 2007, p. 103).

Em síntese, as intervenções com Paulo foram progressivas, na medida em que ele entendia a dinâmica do jogo. É digno de nota seu interesse por jogos digitais, o que favoreceu significativamente seu interesse pelo jogo Dr. Baguncinha. Na quinta e última intervenção, foi possível constatar que Paulo não só classificou os objetos segundo os grupos, mas também entendeu que era preciso excluir a imagem que não fazia parte daquele determinado grupo.

Do ponto de vista da professora colaboradora, seus questionamentos deram-se por causa de sua pouca concentração: “[...] *ele é muito inteligente, mas sua concentração dificulta dar prosseguimento a qualquer atividade, tem que ser uma atividade que ele realmente goste*” (Professora do AEE). Com essa inquietação, as intervenções foram permeadas de algumas interrupções para que o aluno se organizasse com um objeto que girasse. Destaca-se que essa organização mental é de suma importância para o autista, uma vez que “[...] dificuldades extremas para planejar, organizar e enfrentar a mudança causam impacto negativo no sucesso acadêmico, mesmo para alunos com inteligência acima da média” (APA, 2014, p. 57).

### **Considerações finais**

Com a aplicação desta pesquisa, pretendeu-se contribuir para melhorar as práticas educacionais no contexto inclusivo com alunos com TEA, na tentativa de responder ao seguinte questionamento: De que forma o jogo digital pode contribuir para melhorar as práticas educacionais no contexto inclusivo com alunos com TEA? A partir desse entendimento e da práxis da professora colaboradora do AEE, favoreceram-se atividades reprodutivas, em que o aluno acumulou experiências e internalizou o conhecimento. Assim, o uso de recursos tecnológicos pode representar uma alternativa para que a escola promova práticas significativas de aprendizagem, construindo conceitos que não se conseguiria em um ambiente não digital.

Tomando como base a metodologia colaborativa e participativa, os pressupostos teóricos desta pesquisa tiveram muitos avanços relacionados a aprender como o uso dos jogos

digitais pode oferecer contribuições ao desenvolvimento das funções executivas de alunos com TEA em qualquer modalidade de ensino. Todavia, essa discussão envolvendo as tecnologias e a Educação Inclusiva deve ser ampliada em vários espaços de formação de professores, sendo uma demanda que ainda necessita de muitas pesquisas científicas que auxiliarão na relação entre teoria e prática da realidade educacional.

De fato, foram identificados avanços relacionados às funções cognitivas no processo de elaboração de conceitos, mediados tanto pelo jogo digital como quando se jogou por meio das cartas analógicas. O aluno Paulo, principalmente na última intervenção, demonstrou seu interesse por jogos digitais e abrilhantou a atividade quando escolhia, sem titubear, todas as figuras corretamente, classificando-as nos grupos, mesmo quando foi dificultada ao inserirem-se grupos diferentes.

## Referências

ALVES, A. G. **Eu fiz meu game**: um *framework* para criação de jogos digitais por crianças. 2017. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.

ALVES, A. G.; CATHCART, P. D. K.; HOSTINS, R. C. L. Dr. Baguncinha: um jogo digital para a elaboração conceitual na perspectiva da inclusão escolar. *In*: PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L.; HOSTINS, R. C. L. (org.). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual**: políticas, práticas e processos cognitivos. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 127-146.

ALVES, A. G.; HOSTINS, R. C. L. “Eu fiz meu game”: um *framework* para criação de jogos digitais por crianças. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 239-242, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.50465>

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2012a.

BRASIL. **Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 2, 28 dez. 2012b.



BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** (terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.

HOSTINS, R. C. L. *et al.* **Tecnologias Assistivas Digitais: inovação e acessibilidade em jogos digitais para pessoas com necessidades especiais**. Itajaí: Univali, 2014.

KOHL, A. S.; ALVES, A. G. Adequação de acessibilidade em jogos digitais: redesign do jogo “Dr. Baguncinha”. *In: COMPUTER ON THE BEACH*, 10., 2019, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Univali, 2019. p. 521-530.

LEAVERS, F. **The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC**. (Manual and video tape). Experiential Education Series, 1. Leuven: Centre for Experiential Education, 1994.

LURIA, A. R. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. *In: VYGOTSKY, L. S.;* LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **O desenvolvimento da escrita na criança**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, A. R. **Traumatic aphasia: its syndromes, psychology, and treatment**. Paris: The Hague Mouton, 1970.

MENDES, S. da R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental da rede de ensino de Itajaí – SC**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

PLETSCH, M. D.; LIMA, M. F. C. A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO*, I., 2014, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. Disponível em: [http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-Pletsch\\_e\\_Lima.pdf](http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-Pletsch_e_Lima.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.

SANTOS, A. P. S. **Elaboração conceitual em alunos com transtornos do espectro autista (TEA) por meio de jogos digitais**. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021.

SILVA, C. **Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Balneário Camboriú: estratégias e mediações na elaboração de conceitos**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz de Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. V. I. Madrid: Visor, 1983.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **A criança e seu comportamento**. A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

## **Elementos constitutivos da formação do professor da Educação Básica a partir da polinização psicopedagógica**

Celine Alves Machado<sup>17</sup>

Evandro dos Santos Taborda<sup>18</sup>

Verediane Müller Wolf<sup>19</sup>

Vera Lúcia Simão<sup>20</sup>

**Resumo:** A Educação Básica é composta por diferentes níveis, sendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A permanência dos estudantes nas instituições de ensino ao longo da Educação Básica é sublinhada, por vezes, por diferentes acontecimentos, aprendizados e emoções. Ao considerar o estudante como um ser singular, multicultural, com diferentes histórias, condição social, física, afetiva, o olhar para com este estudante se transforma, o reconhecemos como uma pessoa imbuída de sentimentos que sonha, que busca por uma mudança a partir da realidade da qual é parte. Para tanto, o objetivo deste estudo é identificar elementos constitutivos da formação do professor da Educação Básica a partir da polinização psicopedagógica. Metodologicamente, decidiu-se pelo uso da pesquisa documental e bibliográfica, amparadas na abordagem qualitativa, dando ênfase a Linha de Pesquisa - Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente, pertencente ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Os resultados assinalam elementos constitutivos da formação do professor da Educação Básica a partir da polinização psicopedagógica em que considera o estudante como protagonista de uma educação humanizada e integral.

**Palavras-chaves:** Formação de professores, Educação Básica, Polinização psicopedagógica.

### **Constitutive elements of basic education teacher training based on psychopedagogical pollination**

**Abstract:** Basic education is made up of different levels, being kindergarten, elementary and high school. The permanence of students in educational institutions throughout basic education is sometimes underlined by different events, learning and emotions. When considering the student as a singular, multicultural being, with different histories, social, physical, affective conditions, the look towards this student is transformed, we recognize him as a person imbued with feelings, who dreams, who seeks for a change from of the reality of which it is a part. Therefore, the objective of this study is to identify constitutive elements of basic education teacher training based on Psychopedagogical Pollination.

---

<sup>17</sup> Universidade Alto Vale do Rio Peixe – UNIARP. Caçador, Brasil. Email: celinealvesmachado@gmail.com. Instituição Vinculada: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

<sup>18</sup> Universidade Alto Vale do Rio Peixe – UNIARP. Caçador, Brasil. Email: evandrotaborda45@gmail.com. Instituição Vinculada: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

<sup>19</sup> Universidade Alto Vale do Rio Peixe – UNIARP. Caçador, Brasil. Email: bruninhoveri@gmail.com

Instituição Vinculada: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

<sup>20</sup> Universidade Alto Vale do Rio Peixe – UNIARP. Caçador, Brasil. Email: vsimao2@gmail.com. Instituições Vinculadas: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) e Universidade Regional de Blumenau (FURB).

Methodologically, it was decided to use documentary and bibliographic research, supported by a qualitative approach, emphasizing the Research Line - Culture, Teaching, Health, and Teacher Training, belonging to the Professional Master's Graduate Program in Basic Education of the Alto Vale do Rio do Peixe University. The intended results are to point out constitutive elements of basic education teacher training based on Psychopedagogical Pollination, in which the student is considered the protagonist of a humanized and integral education.

**Keywords:** Teacher training, Basic Education, Psychopedagogical pollination.

## **Introdução**

A tecnologia mostra como a evolução da humanidade, e de diferentes gerações, vem ocorrendo de forma gradativa. Com isso, a Educação Básica também se transforma e se reinventa dia após dia. Acerca disso, é necessário um olhar na formação continuada dos professores para ser possível acompanhar a globalização que está ocorrendo no mundo. Dentro desta perspectiva, é possível realizar a polinização psicopedagógica onde estudante e professor, juntos, irão perpassar a sala de aula para, assim, explorar, buscar e compartilhar o novo.

Os benefícios notabilizados nas várias áreas do conhecimento, seja na ciência, na educação ou na saúde, além de indústrias, comércio e área alimentícia, denotam uma identidade contemporânea da qual a tecnologia torna-se uma ferramenta indispensável. Da mesma forma, a tecnologia teve impacto direto na comunicação entre pessoas visto que a comunicação, seja profissional, pessoal ou familiar, acontece em tempo real e para qualquer parte do planeta. Estes elementos acabaram por contribuir para que vivamos de forma cada vez mais acelerada e globalmente conectada.

A escola, por sua vez, também precisa se reinventar à medida que as tecnologias entram nos espaços escolares por meio do currículo, das novas metodologias e nas relações interpessoais, assim destacados nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Diante disso, pode-se compreender que a tecnologia faz parte do mundo e a escola está no mundo. Dessa forma, é necessário pensar numa educação multiconectada, interligada e, ao mesmo tempo, sustentável, transdisciplinar e ecoformadora. Para tanto, a formação Nóvoa (2009), continuada de professores é uma ação fundamental como forma de instrumentalizar o professor de conhecimento inovador frente às novas possibilidades e desafios de um mundo cada vez mais acelerado e emergente sem perder de vista os aspectos cognitivos e emocionais. Diante disso, pergunta-se: quais são os elementos constitutivos da formação do professor da Educação Básica? Para Nóvoa (2009, p. 22) é preciso considerar os professores enquanto pessoas inteiras. Nas palavras do autor, “é fundamental reforçar a pessoa-professor e o

professor-pessoa”. Se o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor, não podemos perder de vista a razão e a emoção como unidades inerentes à formação humana.

A cognição e a emoção são elementos indissociáveis dos processos pedagógicos, o que denota uma escuta atenta e cuidadosa dos profissionais que atuam nos ambientes educativos. A escuta envolve além de um simples escutar, ela dá sentido ao que o outro fala expressa por meio do choro, do sorriso e, até mesmo, do silêncio, pois os estudantes constituem-se sujeitos de valores e opiniões. De acordo com Navas e Moraes (2010, p. 139):

O professor lida com seres humanos, frutos de histórias singulares que se relacionam com os conteúdos a serem ensinados das mais diferentes maneiras, podendo aderir ou não essas atividades propostas, esses alunos por sua vez estão organizados em classes com diferentes dimensões: biológica, psicológica, social, política e simbólica.

Reconhecer os estudantes como sujeitos singulares que se organizam em classes com diferentes dimensões oportuniza ao professor desenvolver o processo pedagógico de forma humanizada, ética e de respeito por compreender que o estudante é constituído de diferentes histórias, culturas e saberes que potencializam novos conhecimentos. Freire (2019) identifica, em sua concepção, que um sujeito democrático é aquele ser capaz de se situar, de conhecer o mundo e sua própria condição, sua classe e sua realidade vivida diariamente conectando-se com sua realidade escolar.

Ser docente envolve considerar situações adversas, colaborar com a sociedade e com os estudantes assumindo valores éticos e profissionais. As Instituições Educacionais são integrantes da sociedade e, sendo assim, encontram-se os mesmos traços das dinâmicas sociais incluídas na escola. Desta forma, é necessário pensar em elementos que constituem a formação do professor para se ter, como resultado, uma educação humanizada. Os estudantes, cada vez mais, fazem uso de diferentes recursos tecnológicos, sejam nos grupos sociais, *games* ou outros meios, tornando-se, assim, o mundo cibernético um nicho de oportunidade como recurso pedagógico. Assim, esses recursos como processos educativos tornam-se mais dinâmicos, criativos e inovadores. Para tanto, investir na formação continuada de professores é fundamental colocando o professor no papel de aprendiz e, por sua vez, pondo-se abertamente para ensinar e aprender a partir de diferentes saberes.

Nesta direção, a intencionalidade pedagógica consiste em proposições do professor que oferece desafios para que o estudante possa fluir seu protagonismo e sua criatividade. Dentro desta perspectiva, o aluno pode ser colocado como protagonista do seu conhecimento onde ele

mesmo possa solucionar os problemas vinculando o contexto da realidade em que o indivíduo se encontra. Da mesma forma, a intencionalidade pedagógica necessita estar imbuída da ação que se traduz em práticas, em experimentações, vivências, contextualização, reconhecimento, ressignificação e transformação.

O professor tem o compromisso de valorizar, ensinar e aprender promovendo a criatividade como algo natural de livre e espontânea vontade do estudante. A intencionalidade pedagógica junto à ação necessita ser trabalhada de forma que promova tomada de decisões das quais os estudantes possam escolher, de forma autônoma e segura, o que utilizar a fim de resolver problemas reais e avançar à novas descobertas. Desta maneira, estimula-se o protagonismo e a criatividade simultaneamente desenvolvendo as áreas em que o conceito de polinização psicopedagógica de Torre, Zwierewicz e Simão (2019), que será abordado no seguinte tópico.

### **Polinização Psicopedagógica**

Para melhor apropriar-se de um conceito, é de grande necessidade que se esteja ciente de sua origem, do que o norteia e do que é a base de sua teoria. Para entender melhor a polinização psicopedagógica é fundamental compreender o que é polinizar. Segundo Torre, Zwierewicz e Simão (2019, p. 01) polinizar nada mais é do que:

Processo no qual o pólen se move da parte masculina de uma flor (estames) para a parte feminina (pistilo) de uma flor da mesma espécie, que pode até ser a mesma flor do Esse pólen saiu. É o passo anterior para a fertilização das plantas com flores. O transporte de pólen é facilitado pela ação do vento, insetos, pássaros e outros animais.

No ato de polinizar, a partir de Torre, Zwierewicz e Simão (2019), é possível identificar conceitos como: explorar, compartilhar, transporte do pólen, conectar o masculino e o feminino, germinar e a fertilização. O que se pode entender é que esse ato grandioso de reprodução das flores gera uma nova vida, um novo resultado, ou seja, é uma frutificação. Como descrevem Torre, Zwierewicz e Simão (2019, p. 35), ao apresentar o *insight* sobre uma de suas teorias:

[...] uma simples laranjeira surgiu para inspirar duas teorias: a da polinização e a de aprender com o ambiente. Por que essa aprendizagem não vem dos

livros e nem da academia, nem da pesquisa tradicional, mas da curiosidade e observação do ambiente, [...] assim como aconteceu com o sentipensar, que inicialmente era uma constatação de algo que estava acontecendo na sala de aula ou fora dela, aí começou a ganhar significado.

A sensibilidade, o cuidado e o sutil estão presentes em todas as partes, nos resta tomar o entorno como lugar de aprender, ressignificar, se inspirar e transformar. A partir das partes fundamentais para a polinização Torre, Zwierewicz e Simão (2019, p. 06, tradução nossa) citam que:

Polinização é um termo usado na botânica com o significado de fertilizar o pólen de uma flor a partir do estame em que foi produzida no pistilo no qual deve germinar. Essa transferência de uma flor para outra é o que produzirá a nova semente ou germe. Quando a flor não é polinizada, ela não germina e o fruto cai antes de amadurecer. Sintetizando, poderíamos descrevê-lo como o processo de transferência de pólen dos estames para o estigma ou parte receptora das flores, graças aos agentes ou vetores de polinização, onde os óvulos da flor germinam e fertilizam, possibilitando a produção de sementes e frutos.

Partindo desse pressuposto, destacam-se quatro acontecimentos fundamentais que dão conceituação para a polinização psicopedagógica conforme Torre, Zwierewicz e Simão (2019, p. 41-42, grifo e tradução nossa):

**Compartilhar:** Ato de troca de informações e conhecimentos, como o acontecimento da transferência do pólen de um lugar para o outro, deve-se apresentar como agentes de transferência e compartilhamento, estando constantemente atentos, compartilhando e espalhando nossos conhecimentos;

**Conectar:** Se igualar ao estame e estigma, se conectando com o ambiente, com a proposta, com a ideia apresentada, criada e explorada, se permitindo ter uma ligação, uma conexão, pois sem isso o ato se torna infrutífero, incapaz de produzir conhecimentos e aprendizagens relevantes;

**Fecundar:** Se entregar ao momento, se dedicar em buscas, em observações e soluções, é o ato de germinar, de se tornar fértil, de estar apto a adquirir o conhecimento e a transmiti-lo.

**Frutificar:** Dar semente, dar fruto, dar flor, é evoluir, se desenvolver e demonstrar o que foi aprendido, o resultado daquilo o qual se foi apresentado, dando origem a novas espécies, a novos saberes.

**Figura 1 - Polinização Psicopedagógica**



Fonte: Torre, Zwierewicz e Simão (2019, p. 12).

Inspirados a partir dos conceitos de polinização psicopedagógica de Torre, Zwierewicz e Simão (2019) é possível destacar os elementos constitutivos de compartilhar experiências, conectar ideias, fecundar novos conhecimentos e frutificar ações para que possam gerar novos frutos para formação continuada de professores da Educação básica.

### **As Políticas Públicas e a Formação do Professor da Educação Básica**

As políticas públicas apontam para a importância de uma formação continuada para o professor que se constitui, e é constituído, por diferentes saberes e fazeres culturais, histórias de vida, contexto social, político e econômico. Com o acelerado crescimento global, a educação necessita acompanhar a evolução para que não se torne obsoleta e, nesta direção, pode-se destacar uma educação transdisciplinar que faça parte de políticas públicas para que, de fato, sejam trabalhadas em programas de formação.

Para tanto, é necessário que haja um investimento em formação continuada de professores como destacado na Resolução CNE/CP n.º 1 (BRASIL, 2020) que trata da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). Esta resolução baseia-se em três dimensões fundamentais para a ação docente: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional.



A presente resolução destaca que a formação continuada é parte essencial para o desenvolvimento pessoal, profissional e integral dos docentes e equipes pedagógicas podendo ser realizada mediante atividades formativas diversas como atualizações, programas, aperfeiçoamentos e pós-graduações *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, bem como, uma formação ao longo da vida em serviços alinhados às reais necessidades dos contextos, ambientes e professores (BRASIL, 2020).

Diante do exposto na Resolução CNE/CP n.º 1/2020 (BRASIL, 2020) é possível identificar o espaço da transdisciplinaridade, da criatividade e da ecoformação nos documentos oficiais que regulamentam a Educação Básica no Brasil, pois eles destacam a preocupação em desenvolver um conjunto de competências que qualifiquem os docentes para as demandas educacionais, conforme orientado pela Agenda 2030 prevista pela Organização das Nações Unidas (ONU), cujo cumprimento o Brasil está comprometido.

Desta forma, é importante que os professores atuem de forma autônoma na transformação do espaço escolar e, por consequência, no contexto social do qual a comunidade escolar está inserida. Para isso, torna-se imprescindível identificar elementos constitutivos da formação do professor da Educação Básica a partir da polinização psicopedagógica como possibilidade de construção de novos conhecimentos, nos significados da relação do sujeito com a natureza, entre outros aspectos. Diante do exposto, procura-se identificar na BNCC as “competências gerais da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 9) que abordem polinização psicopedagógica. Destaca-se a de número 7:

Respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Destaca-se que esse formato de educação inovadora se mostra no texto como essencial na busca da qualidade de ensino. Assim, busca-se que estudantes e professores se tornem mais sensíveis em sua relação com o meio ambiente à medida em que se sublinha aspectos fundamentais para que se possa atingir com êxito. Desta forma, destaca-se a proposta de um ensino inovador e polinizador que considere a tomada de consciência, o consumo responsável, a qualidade de vida, a sustentabilidade, a autonomia, entre outros elementos-chaves para o cuidado com o planeta.

A décima competência geral traçada na BNCC (BRASIL, 2018) aponta o termo “sustentabilidade” como fundamental, o que remete a temática em destaque “agir pessoal e

coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 10).

Articulado com as competências apresentadas na BNCC (BRASIL, 2018) é notório que a educação, além de desenvolver nos estudantes competências e habilidades, é, também, o ato de construção de conhecimentos bem como seu o pleno desenvolvimento social, econômico e cultural, assegurado desde a Constituição Federal (CF) de 1988 em seu Art. 205 como direito:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, n.p.)

Diante da CF (BRASIL, 1988), a educação como direito de todos é também assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996, n.p.) em seu Art. 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

As leis destacam a formação do cidadão por meio da educação de forma compartilhada e, ao mesmo tempo, com responsabilidades definidas sobre o dever da família e do estado. Diante disso, a escola destaca-se como educação formal tendo como obrigação, promover um currículo pautado em conhecimentos que partam de diferentes áreas do saber, que conversem entre si e com o mundo ao seu redor.

Tendo em vista a escola como lugar transformador, como já diz Morin (2004) a escola como lugar de desenvolvimento humano, de diversas experiências singulares e coletivas de pertencimento e de compromisso planetário. Nesta perspectiva, a formação continuada de professores pode ser uma das bases para que este propósito esteja sendo garantido na escola, pois a constante aprendizagem e troca de experiências docentes é parte integrante para o crescimento enquanto profissional, o movimento pedagógico que acontece entre seus pares em momentos de formação enriquece suas práticas. Assim destaca Nóvoa (2019, p. 09):

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para

que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores.

Perante o contexto educacional atual, é vista a necessidade de professores buscarem a formação continuada, sendo uma ferramenta para novos conhecimentos inovadores, diante da perspectiva tecnológica em que a educação está inserida. Com o contexto inovador devem estar atrelados aspectos cognitivos e emocionais que são de suma importância no desenvolvimento da aprendizagem. Desta forma, o professor deve propor seus planejamentos com perspectivas inovadoras selecionando atividades que despertem a autonomia e criatividade, indo além da realidade do estudante na busca de uma educação de qualidade e transformação da vida do indivíduo.

Com isso, pensar em formação continuada para os professores é um tema complexo e abrangente. Muitos autores defendem esta questão e, bem sabe-se, que para exercer esta profissão faz-se necessário estar sempre estudando e inovando para, assim, conseguir acompanhar o movimento crescente das mudanças sociais e tecnológicas que vem acontecendo. A polinização pedagógica e o pensamento complexo vêm para inovar as práticas pedagógicas. Parafraseando Nóvoa e Vieira (2017), se as práticas dos professores precisam contribuir para o desenvolvimento de uma escola criativa e humanizadora sua formação continuada precisaria acontecer igualmente em uma proposta inovadora.

### **Metodologia de Pesquisa**

A metodologia utilizada no artigo possui uma abordagem metodológica de cunho bibliográfico e documental, ambos amparados na abordagem qualitativa, visto que o objetivo deste estudo é identificar elementos constitutivos da formação do professor da Educação Básica a partir da polinização psicopedagógica, deste modo, sendo fonte de reflexão para os professores formadores acerca de sua própria prática docente e contribuição para constituir-se professor para uma educação complexa.

Entre os autores utilizados destacam-se Freire (2019), Torre e Moraes (2004), Morin (2004-2018), Torre, Zwierewicz e Simão (2019). É de fundamental importância que se investigue as concepções e práticas didáticas como formas de trabalho.

## Pesquisas Correlatas

Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2014, p. 7) “a finalidade do estado da questão é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”. Para isso, é preciso fazer um levantamento em bases de pesquisas científicas informando ao leitor com que descritores (palavras-chave) fez a busca, qual o recorte temporal que buscou e em qual período e portais de pesquisa consultou.

Portanto, o capítulo sobre o estado da questão tem a finalidade de deixar clara a contribuição pretendida pela pesquisa ao tema investigado e ao estudo como um todo. Partindo da apresentação dos caminhos e das conclusões anteriormente registrados por outros estudiosos ou pelo próprio estudante/pesquisador (quando se tratar de um tema já investigado por ele, por exemplo, em um trabalho anterior de dissertação de mestrado) o pesquisador, no seu modo próprio de argumentação e de apresentação, formula sua percepção original da questão ou da problemática em foco desvelando o horizonte que pretende atingir. Dessa forma, encerra-se o texto deixando a abertura para o que vem a ser o novo, ou seja, a contribuição do trabalho sobre o tema investigado (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2014, p. 11-12).

Para o levantamento dessas pesquisas foram usados os seguintes descritores: “formação de professores” AND “Educação Básica” AND “polinização psicopedagógico”, sendo pesquisados em bancos de dados diferentes como Periódicos da CAPES, Google Acadêmico e Plataforma Scielo Brasil. Buscaram-se artigos científicos e teses condizentes ao tema.

**Quadro 1-** Pesquisas correlatas em artigos científicos e teses

<b>Autor/Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Resumo/Área de pesquisa</b>	<b>Banco de dados/Tipo de publicação</b>
Correia (2022)	Reflexões sobre a formação de professores no contexto da Educação Básica	Resumo: procurou descrever a formação de professores em seu processo conceitual trazendo características e reflexões sobre a prática docente. Elencou a questão de quanto mais preparados melhor será sua prática docente.  Área: Educação.	Google Acadêmico  Artigo
Nóvoa (2019)	Os professores e sua formação em tempo de metamorfose da escola	Abrange as políticas educacionais atuais e as mudanças ocorridas na escola em tempos atuais.  Área: Educação.	Scielo Brasil  Artigo

Cartaxo, Mira e Gasparim (2020)	Formação de professores da Educação Básica: análise dos processos formativos	Abordou a formação continuada de professores da Educação Básica analisando práticas pedagógicas no contexto escolar. Área: Educação.	Scielo Brasil Artigo
Oliveira e Leiro (2019)	Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco	Buscou analisar as políticas de professores da Educação Básica no Brasil por meio da produção legislativa instituída entre 2007 e 2014. Os resultados sugerem o protagonismo do poder executivo federal como regulador das políticas de formação de professores da Educação Básica no País. Área: Educação.	Scielo Brasil Artigo
Alves, Fialho e Lima (2018)	Formação em pesquisa para professores da Educação Básica	Pesquisa educacional especificamente para a formação do professor pesquisador da Educação Básica. Área: Educação.	Periódicos da Capes Artigo
Pukall, Silva e Zwierewicz (2017)	Ecoformação na Educação Básica: uma experiência em formação de professores	Apresentou resultados decorrentes da formação estimulando a criatividade, transdisciplinaridade e a ecoformação para, assim, sistematizar o Projeto Criativo Ecoformador (PCE) dinamizador da proposta formativa. Área: Educação.	Google Acadêmico Artigo
Costa (2016)	Inovação e Educação: formação docente e experiências criativas	Retratou estratégias metodológicas para criação da Rede Internacional de Escolas Criativas (Riec) e desenvolvimento de uma proposta formativa na qual os docentes optaram por um referencial pedagógico criativo e ecoformador. Área: Educação.	Google Acadêmico Livro
Castro (2004)	Formação de professores da Educação Básica no Brasil e expectativas de docentes que atuam na escola básica	Pesquisa relacionada a formação de professores da Educação Básica no Brasil e as expectativas de docentes que atuam no ensino básico. Área: Educação.	Google Acadêmico Pesquisa em síntese

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Desta forma, nota-se que todos os artigos, teses e dissertações foram escolhidos pela interligação com o tema proposto relacionado à formação de professores, Educação Básica e a polinização psicopedagógica. Verifica-se que as análises realizadas nos materiais contribuem para uma melhor concepção do tema discutido se tratando de diversos autores de diferentes regiões do país.

### **Objetivos e Conceitos de Referência dos Estudos Precedentes**

Os destaques dos materiais estudados foram analisados a partir das palavras-chaves encontradas nos estudos. Observa-se que nos estudos realizados existe uma abordagem de ecoformação, transdisciplinaridade e formação contínua envolvida nos temas de formação de professores, Educação Básica e polinização psicopedagógica. Isto demonstra que os profissionais estão cientes da importância que esses tópicos levantados têm para a educação e o ensino-aprendizagem.

Os objetivos, por mais que abordados de maneira diferente, buscam por uma formação contínua do professor de maneira que consiga transformar o estudante em protagonista do seu conhecimento. A seguir pode-se observar, de forma efetiva, a pesquisa realizada de cada um dos autores:

- Correia (2022) traz o título “Reflexões sobre a formação de professores no contexto da Educação Básica”. Aponta como objetivo de pesquisa em seu artigo, discorrer sobre a formação de professores no contexto da Educação Básica. Sendo uma temática de total relevância, representa a disseminação dos conhecimentos basilares aos estudantes visando que a formação na Educação Básica se consolide cada vez mais com vistas a estimular nos docentes atuantes nesta área de ensino uma reflexão a respeito de sua práxis;

- Nóvoa (2019) tem como título “Os professores e sua formação em tempos de metamorfose na escola” e traz como objetivo de estudo analisar as políticas educacionais na organização da escola procurando identificar o processo de metamorfose que está a ocorrer nos dias de hoje. Realiza uma ponte entre as políticas educacionais e as mudanças no contexto escolar atual abrangendo uma visão para a formação de professores à dar conta dessas tendências modificadas;

- Cartaxo, Mira e Gasparin (2020) tem como título “Formação de professores da Educação Básica: análise dos processos formativos”. O objetivo da pesquisa é caracterizar os diferentes movimentos formativos a fim de identificar a existência de processos de organização coletiva dos/com professores no Ensino Fundamental a partir das próprias práticas produzidas na realidade escolar. Nesse contexto, revelam-se fundamentais as ações realizadas no interior

das escolas organizadas e mantidas pelas iniciativas de professores e equipes pedagógicas na direção de formações pautadas no trabalho coletivo, em grupos de apoio entre docentes e escolas, ações que muitas vezes conseguem sobreviver às mudanças políticas porque têm como princípio de organização a autonomia - sempre relativa - dos sujeitos no movimento de construção de sua história;

- Oliveira e Leiro (2019) tem como título “Políticas de formação de professores no Brasil: referências legais em foco”. O presente estudo analisou as políticas de formação de professores da Educação Básica no Brasil por meio da produção legislativa instituída entre 2007 e 2014. Os resultados sugerem o protagonismo do poder executivo federal como regulador das políticas de formação de professores da Educação Básica do país e indicam esforços para articular as ações numa perspectiva sistêmica e denotam grandes desafios para tornar realidade o proposto em lei. Para compreender melhor esta problemática, foi desenvolvida pesquisa que buscou analisar as políticas de formação de professores da Educação Básica (FPEB) no Brasil a partir da produção legislativa instituída no Congresso Nacional na 53<sup>a</sup> e na 54<sup>a</sup> Legislaturas;

- Alves, Fialho e Lima (2018), em seus estudos, abordaram a “Formação em pesquisa para professores da Educação Básica”. O objetivo desse estudo, com mote em responder a questão supramencionada, foi compreender se os conhecimentos em pesquisa-ação crítica e colaborativa, fomentados desde a articulação entre professores da Educação Superior e Básica, poderiam contribuir para a formação do professor pesquisador do Ensino Fundamental;

- Pukall, Silva e Zwierewicz (2017) teve como título “Ecoformação na Educação Básica: uma experiência na formação de professores”. Teve como objetivo explicitar os desafios da Educação Básica apresentando os resultados decorrentes da formação, estimulando a criatividade, transdisciplinaridade e ecoformação e desenvolvendo o Programa de (Eco)formação apoiado pela metodologia do PCE;

- Costa (2016) apresentaram o título “Inovação e Educação: formação docente e experiências criativas” que teve como objetivo a inovação em vários contextos da educação possibilitando discussões sobre práticas educativas. Com isso, na investigação sobre as experiências criativas, resulta em uma proposta formativa criativa e ecoformadora;

- Castro (2004) teve como título “Formação de professores da Educação Básica no Brasil e expectativas de docentes que atuam na escola básica”. Seu objetivo é apresentar os resultados de uma pesquisa exploratória sobre a formação de professores da Educação Básica destacando as dificuldades que enfrentam no dia a dia de sua profissão mostrando as expectativas dos docentes atuantes do Ensino Básico.

## **Considerações finais**

A Educação Básica, formada por diferentes níveis sendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio, apresenta uma grande importância no desenvolvimento do estudante no quesito de aprendizagem e dos aspectos cognitivos e afetivos. Todo processo da pesquisa é resultado da pergunta levantada: quais são os elementos constitutivos da formação do professor da Educação Básica a partir da polinização psicopedagógica. Este estudo contribui de forma relevante para encontrar esses elementos na Educação Básica.

A pesquisa teve como objetivo principal identificar elementos constitutivos da formação do professor da Educação Básica a partir da polinização psicopedagógica. As evidências surgiram por considerar o estudante como um ser singular, multicultural, com diferentes histórias, condição social, física, afetiva e o olhar para este estudante se transforma, pois o reconhecemos como uma pessoa imbuída de sentimentos, que sonha, que busca por uma mudança a partir da realidade.

Com isso, acerca da polinização pedagógica em seus conceitos de compartilhar, conectar, fecundar e frutificar, são aspectos que podem ser adotados metodologicamente no qual o professor consiga transformar seu fazer pedagógico de forma fértil, ainda mais quando adotados na formação do professor e formação continuada na perspectiva de uma educação de qualidade.

Dentro deste contexto, é perceptível que as formações de professores são inovadoras trazendo novas possibilidades e desafiando o professor a buscar mais conhecimento diferenciado para trabalhar com seu estudante elencando os aspectos cognitivos e emocionais. Ser professor é ir além da sala de aula e reconhecer seu estudante de maneira oportuna para torná-lo um cidadão de bem para que, assim, ele assuma a responsabilidade esplêndida dentro da sociedade.

Podemos concluir sobre a importância dos elementos constitutivos na formação do professor da Educação Básica a partir da polinização psicopedagógica, pois, ao compartilhar, temos a oportunidade de trocar informações e aprender a partir do outro. Ao conectar, permitimos a conexão de saberes, ao fecundar é o momento em que nos sentimos capazes de construir novos conhecimentos e ao frutificar quando finalmente demonstramos o aprendido dando início a um novo ciclo nos processos de aprender.



## Referências

ALVES, F. C.; FIALHO, L. M. F.; LIMA, M. S. L. Formação em pesquisa para professores da educação básica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 27, set., 2018, p. 285-300. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/8582>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc\\_ei\\_ef\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_ei_ef_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 27 de outubro de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 22 jun. 2022.

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

CARTAXO, S. R. M.; MIRA, M. M.; GASPARIM, R. Formação de professores da educação básica: análise dos processos formativos. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, 2020, p. 1-17. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-7043202000010007&lng=en&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-7043202000010007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 nov. 2022.

CASTRO, M. de. Formação de professores da Educação Básica no Brasil e expectativas de docentes que atuam na escola básica. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 44, jul./set., 2004, p. 884-898. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40362004000300007&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362004000300007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 nov. 2022.

CORREIA, J. L. P. Reflexões sobre a formação de professores no contexto da Educação Básica. *In: Seminário Docente*, 2022, Ceará. **Anais [...]**, Ceará, 2022. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/11/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-no-contexto-da-educacao-basica.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

COSTA, G. dos S. **Inovação e educação**: formação docente e experiências criativas. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**: saberes necessários à prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, E. **Os sete Saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2018.

NAVAS, J. M. B. MORAES, M. C. **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, jul./dez., 2014, p. 5-16. Disponível em: <http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Estado-da-Quest%C3%A3oreflex%C3%B5es-te%C3%B3ricometodol%C3%B3gicas.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação em tempo de metamorfose na escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. p. 1-15. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 10 jul. 2022.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2, jan./jun., 2017, p. 21-49. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217>. Acesso em: 22 jun. 2022.

OLIVEIRA, H. L. G.; L., A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, dez., 2019. p. 1-26 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/R3qWFzj9Kjcztnng7YgJtwxc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2022.

PUKALL, J. P.; SILVA, V. L. de S. e; ZWIREWICZ, M. Ecoformação na educação básica: uma experiência em formação de professores. **Revista Professare**, Caçador, v. 6, n. 1, 2017, p. 89-110. Disponível em: <http://www.periodicos.uniarp.edu.br>. Acesso em: 02 nov. 2022.

TORRE, S. de la; MORAES, M. C. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

TORRE, S. de la; ZWIEREWICZ, M.; SIMÃO, V. L.;  
SILVA, V. L. de S. e. **Ecoformação de professores com polinização de escolas criativas**. Caçador: UNIARP, 2019.

## **Formação continuada em tempos pandêmicos: um estudo do processo formativo de professores dos anos iniciais de uma rede municipal de ensino**

Kelen dos Santos Junges<sup>21</sup>, Fabíola Schupel Maidel<sup>22</sup>, Elizabeth Melnyk de Castilho<sup>23</sup>

**Resumo:** O período da pandemia da COVID-19 suscitou de forma eminente a reorganização do trabalho docente para adequação ao ensino remoto, trazendo novas formas e metodologias ao ensino e à aprendizagem. Neste viés, o presente artigo apresenta um recorte de um estudo mais amplo, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX), que tem como objetivo identificar e analisar o contexto e percepções da formação continuada de professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino do município de União da Vitória durante a pandemia e suas necessidades formativas pós-pandemia. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica, com base na literatura pertinente e documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que descrevem as ações/contextos de formação continuada ofertados aos professores no período de pandemia. Como apoio de pesquisa de campo, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a aplicação de um questionário semiestruturado, por meio do *google forms*, obtendo-se um total de 124 professores participantes. Constatou-se, a partir da análise dos dados coletados, que a formação da maioria dos professores participantes apresenta fragilidade na utilização de recursos e plataformas digitais. Considerou-se que o processo de formação continuada proposto pela SEMED colaborou para ampliar a gama de aprendizagens dos professores envolvidos e contribuiu para subsidiar as atividades pedagógicas durante o ensino remoto. Destaca-se que é imprescindível que os processos de formação continuada docente oferecidos pós-pandemia contemplem a apropriação de novas práticas de ensino, privilegiando estratégias e metodologias inovadoras, que atendam às necessidades do contexto educacional e estimulem um fazer pedagógico mais criativo e dinâmico.

**Palavras-chaves:** Ensino remoto, Formação continuada docente, Prática pedagógica.

### **Continuing education in pandemic times: a study of the training process of teachers in the early years of a municipal school system**

**Abstract:** The period of the COVID-19 pandemic eminently gave rise to the reorganization of teaching work to adapt to remote teaching, bringing new forms and methodologies to teaching and learning. In this bias, this paper presents an excerpt from a broader study, connected to the Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (Group of Studies and Research in Educational Praxis) (GEPPRAX),

---

<sup>21</sup> Doutora em Educação, Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus União da Vitória. Membro dos grupos de pesquisa PEFOP (PUCPR) e GEPPRAX (UNESPAR/UV). Pesquisadora da área do ensino, formação de professores e prática pedagógica. kelen.junges@unespar.edu.br.

<sup>22</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus União da Vitória. Membro do grupo de pesquisa GEPPRAX (UNESPAR/UV). E-mail: fabiola\_smaidel@hotmail.com

<sup>23</sup> Mestre em Educação, Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus União da Vitória. Membro do grupo de pesquisa GEPPRAX (UNESPAR/UV). elizabeth.melnyk@unespar.edu.br

which aims to identify and analyze the context and perceptions of the continuing education of teachers in the early years of the municipal education network in the municipality of União da Vitória during the pandemic and their post-pandemic training needs. To this end, a bibliographic research was carried out, based on the relevant literature and documents provided by the Secretaria Municipal de Educação (Municipal Department of Education) (SEMED), which describe the actions/contexts of continuing education offered to teachers during the pandemic period. As a field research support, a semi-structured questionnaire was used as a data collection instrument, using google forms, resulting in a total of 124 participating teachers. Based on the analysis of the collected data, it was found that the training of most of the participating teachers in the use of digital resources and platforms is fragile. It was considered that the continuing education process proposed by SEMED collaborated to expand the range of learning of the teachers involved and contributed to subsidize pedagogical activities during remote teaching. It is noteworthy that it is essential that the continuing teacher training processes offered after the pandemy include the appropriation of new teaching practices, privileging innovative strategies and methodologies that meet the needs of the educational context and encourage a more creative and dynamic pedagogical action.

**Keywords:** Remote teaching, Continuing teacher training, Pedagogical practice.

## **Introdução**

A formação continuada de professores é elemento essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas, bem como, pilar elementar à um ensino educacional de qualidade. Alinhando teorias e práticas, os processos formativos devem ter por objetivo a eficácia em atender as demandas encontradas dentro do contexto educativo, levando os docentes a ampliarem constantemente suas práticas pedagógicas de forma crítica/reflexiva.

Durante o período de pandemia da COVID-19, com a recomendação do ensino remoto, emergiram outras diversas necessidades formativas à profissão docente, evidenciando para o trabalho dos professores novas formas e metodologias para garantir a continuidade do ensino/aprendizagem.

Neste sentido, o presente artigo apresenta um recorte de um estudo mais amplo, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX), que tem por objetivo identificar e analisar o contexto e percepções da formação continuada de professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino do município de União da Vitória durante a pandemia e suas necessidades formativas pós-pandemia.

A metodologia adotada, em perspectiva qualitativa, é de cunho bibliográfico, apoiada em pesquisa de campo. A pesquisa de campo contou como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado. Obteve-se um total de 124 professores participantes, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de União da Vitória – PR.

Constatou-se, a partir da análise dos dados coletados, que a formação da maioria dos professores participantes apresenta fragilidade na utilização de recursos e plataformas digitais.

Considerou-se que o processo de formação continuada proposto pela SEMED colaborou para ampliar a gama de aprendizagens dos professores envolvidos e contribuiu para subsidiar as atividades pedagógicas durante o ensino remoto. Destaca-se que é imprescindível que os processos de formação continuada docente oferecidos pós-pandemia contemplem a apropriação de novas práticas de ensino, privilegiando estratégias e metodologias inovadoras, que atendam às necessidades do contexto educacional e estimulem um fazer pedagógico mais criativo e dinâmico.

### **Formação Continuada de Professores: breves Considerações**

O papel do profissional docente vem passando por grandes transformações ao longo da história. É certo que, na velocidade em que a sociedade evolui e a maneira como a tecnologia vem se expandindo, a agilidade em que as informações chegam até as pessoas é incontestável.

Desta forma, para acompanhar tais avanços, o repensar sobre a “profissão professor” vem se tornando imprescindível. O perfil deste profissional exige que suas metodologias e práticas pedagógicas estejam alinhadas às novas demandas da sociedade atual, as quais, por conseguinte, se refletem no cenário educacional, sem desvincular a ética e o compromisso social do papel formativo da educação, o que acarreta ainda mais complexidade à profissão. Como aponta Junges (2013, p. 12):

O papel docente precisa ser redimensionado, o que acaba gerando e denotando maior extensão e complexidade dessa ação. Os exageros de informações geradas e produzidas a cada segundo e a disponibilização desses conhecimentos na rede digital e na literatura para acesso de todos, incluindo os alunos, desafiam os professores para a necessidade de alterar a organização de sua prática pedagógica.

Portanto, a formação inicial bem estruturada e consistente é, de fato, essencial à docência, dotando o futuro profissional de uma bagagem sólida, capacitando-o a desenvolver a prática pedagógica em sua total complexidade (IMBERNÓN, 2002). Partindo dessa fundamentação inicial e a construção do conhecimento pedagógico especializado, compreende-se a formação contínua como:

[...] aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação a formação inicial,

independente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa da formação inicial. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.44)

Para tanto, a formação continuada propõe a atualização, reflexão e análise acerca das metodologias, bem como a renovação das práticas educacionais dentro das demandas dos quadros educativos, através da participação destes profissionais em cursos, eventos, congressos, grupos de estudos, entre outros espaços formativos. Desta forma compreende-se, então, que a formação continuada se apresenta não como único, mas como um dos pontos essenciais para trazer melhorias ao processo educacional, pois, “[...] está associada ao processo qualitativo de práticas formativas e pedagógicas” (PORTO, 2000, p. 11). Sobre esta formação contínua, Junges (2013, p. 34), ainda destaca que:

Para que o professor adquira novas competências e mantenha um ensino de qualidade, é preciso que reveja com frequência seus princípios, suas ações, os conteúdos que ensina, a metodologia que adota e os motivos pelos quais ensina. É necessária ao professor uma constante reflexão sobre a profissão e sua concretização, isto é, sua participação em processos de formação continuada que o entenda como sujeito de sua própria prática.

Portanto, a formação continuada precisa garantir ao professor ampliar seu olhar e sua reflexão sobre suas práticas educativas. Através de novas vivências formativas, da troca de experiências com seus pares, o educador pode aprimorar seus saberes, metodologias e sua didática, adquirindo conhecimento profissional, especializado e experimentado, a partir do “[...] exercício docente crítico, transformador e inovador, de forma a qualificar o processo de ensino no sentido de promover uma aprendizagem significativa” (SAUTHIER; JUNGES, 2016, p. 14).

Desta forma, compreende-se que é necessário que a formação continuada de professores esteja fundamentada nas teorias e pesquisas produzidas a respeito, que servem de alicerce para o trabalho docente, sem perder de vista sua articulação com a prática. Neste contexto, Nóvoa (2002, p. 38), afirma que:

A formação continuada deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional.

Portanto, como explicita o autor, a formação docente não é um produto acabado, mas o resultado da construção profissional e pessoal de cada educador, a qual emerge das suas práticas e vivências, bem como da troca de experiências e saberes com o coletivo.

Por este viés, vislumbra-se o desenvolvimento de um processo formativo compreendido como dinâmico, criativo, que contemple as subjetividades e vivências de cada um, tal processo está em constante movimento, sendo necessário adequar-se ao contexto sócio-histórico-cultural e as demandas que emergem dos próprios sujeitos que fazem parte do processo educacional.

### **Formação continuada dos professores no município de União da Vitória em tempos pandêmicos**

Em dezembro de 2019, a China comunicou à Organização Mundial de Saúde (OMS) sobre um surto de uma grave doença respiratória de origem desconhecida. Com a comunidade global em alerta, no dia 07 de janeiro de 2020, identificou-se o novo vírus, em 11 de fevereiro, denominado tal doença de COVID-19 (OMS, 2020a). Porém, na época, com um insuficiente conhecimento científico a respeito, sabendo-se apenas de seu elevado potencial de propagação e sua alta gravidade, tornou-se difícil desenvolver uma estratégia de cuidados e precauções que evitasse o contágio de mais pessoas.

Com o número exacerbado de casos e mortes aumentando drasticamente em diversos países, no dia 11 de março de 2020 a OMS avaliou o surto como uma pandemia (OMS, 2020a). No Brasil, o primeiro caso foi registrado no dia 26 de fevereiro. Deste ponto em diante, o número de pessoas infectadas e, por conseguinte, de mortes por causa da doença, aumentaram rapidamente. O sistema de saúde correu o risco de colapsar sem conseguir atender à crescente demanda (OMS, 2020a).

Partindo do decreto de pandemia, muitos países estabeleceram o isolamento e distanciamento social, *lockdown* e quarentena a fim de prevenir a propagação do vírus. Com isso, as instituições de ensino de diversos níveis e modalidades, precisaram suspender as suas aulas presenciais. Assim, sem saber por quanto tempo tal medida seria necessária, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura recomendou o emprego do ensino remoto (OMS, 2020b). Em uma tentativa de evitar a total paralisação do ensino, indicou a utilização de plataformas digitais para que alunos e professores mantivessem o vínculo educacional, realizassem aulas e desenvolvessem atividades com distanciamento social.

Sendo assim, na etapa da Educação Básica atendida pelo município de União da Vitória/PR, as aulas permaneceram remotas desde o dia 09/04/2020 (nove de abril do ano de



dois mil e vinte) a 07/2021 (julho do ano de dois mil e vinte e um). Neste período optou-se por disponibilizar aulas síncronas e assíncronas para os alunos, dentro das plataformas acessíveis para o ensino remoto. Desta forma, como relata Castilho (2021, p. 66), sobre as primeiras estratégias implementadas pela SEMED,

[...] criou-se um comitê gestor da educação para atuar e gerir as decisões voltadas ao âmbito educacional durante este momento atípico. Frente a esta questão, em um primeiro momento, o município optou por antecipar o recesso escolar previsto para o mês de julho. Em um segundo momento, os professores iniciaram uma semana de replanejamento de estratégias e ações pedagógicas possíveis para dar continuidade ao trabalho com os componentes curriculares.

Contudo, o acesso limitado ou mesmo a falta de acesso a recursos digitais pelos alunos, demandou que as instituições de ensino municipais também disponibilizassem as atividades de forma impressa, para que os alunos e suas famílias pudessem fazer a retirada e devolutivas na própria escola. Outra estratégia utilizada durante este período de ensino remoto, foi a gravação de vídeo-aulas, transmitidas através de canais de televisão local, no âmbito municipal e estadual, denominada de “Aula Paraná”, onde os alunos recebiam o acesso e os horários das disciplinas desenvolvidas. (SEMED, 2021a)

Neste contexto, a formação continuada dos professores do município de União da Vitória durante o período pandêmico, ocorreu também de maneira remota via plataformas digitais, alternando em momentos síncronos e assíncronos. Os cursos desenvolvidos nos anos de 2020 e 2021, tiveram temáticas pertinentes às questões que envolviam o ensino durante a pandemia e as demandas dos professores.

No ano letivo de 2020, aconteceu a formação do “Dedica Municipal”<sup>24</sup> (SEMED, 2020), com o tema: “A educação em tempos de pandemia”. Destinado a todos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, o curso contou com temáticas que abordavam sobre os efeitos da pandemia na educação, seus impactos dentro das esferas psicológicas, sociais e emocionais, de professores e alunos, fortalecendo a importância do trabalho docente neste período bem como a relação afetiva entre professor/aluno/família. O último encontro organizado neste ano, também proposto a todos os professores dos anos iniciais, foi o “Grupo de estudos 2020”

---

<sup>24</sup> O curso “Dedica Municipal” foi fruto de uma parceria entre Secretaria Municipal de Educação e Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC), o qual contou com palestra de diferentes profissionais como: médico, juiz, nutricionista, terapeuta, entre outros.

(SEMED, 2020), com a temática: “Desafios da educação em tempos de pandemia”, no qual os assuntos abordados foram sobre as práticas pedagógicas decorrentes do ensino remoto, a utilização dos recursos digitais para o desenvolvimento das aulas, adaptação curricular e a avaliação neste período.

Durante o ano letivo de 2021 foram desenvolvidos dois momentos de formação continuada que se basearam em ações e estratégias para o retorno das atividades presenciais, utilização dos recursos para o ensino híbrido, protocolos de biossegurança, acolhimento dos alunos e avaliação de possíveis defasagens de aprendizagem devido ao ensino remoto.

De acordo com SEMED (2020; 2021b), os momentos formativos objetivaram colaborar para que os professores adquirissem segurança e confiança na condução de seu trabalho pedagógico durante o ensino remoto e também no regresso das atividades presenciais nas escolas. É sob este cenário do ensino remoto e da formação continuada dos professores municipais no período de pandemia, que este estudo se debruça.

### **Delineamento Metodológico: o Desenvolvimento da Pesquisa**

O texto apresenta um recorte de estudo mais amplo que tem como objetivo geral identificar e analisar o contexto e percepções da formação continuada de professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino do município de União da Vitória durante a pandemia e suas necessidades formativas pós-pandemia.

Para este estudo, a metodologia adotada, em perspectiva qualitativa, é de cunho bibliográfica apoiada em pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica baseou-se em literatura pertinente e reconhecida, dos principais conceitos e metodologias que permeiam a formação continuada docente e em documentos publicados pela SEMED (2020; 2021b) das ações/contextos de formação continuada ofertados aos professores no período de pandemia. A pesquisa de campo contou como instrumento de coleta de dados com um questionário semiestruturado, elaborado no *google forms*, enviado por e-mail ao público alvo, a fim de verificar suas percepções e necessidades conforme o objetivo apresentado. Foi respondido por 124 professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de União da Vitória – PR. Posteriormente, estes dados coletados foram analisados e categorizados à luz da literatura especializada, conforme apresentado a seguir.

Cabe destacar que todos os professores respondentes da pesquisa participaram do processo de formação continuada ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória (SEMED, 2020; 2021b). De acordo com o documento referenciado, a SEMED realizou

quatro encontros/cursos de caráter formativo continuado até o período em que a presente pesquisa foi realizada, com temáticas pertinentes às necessidades sociais e pedagógicas apresentadas no decorrer do ensino remoto.

Ainda, é importante frisar que a presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, via Plataforma Brasil.

### **Análise e Discussão dos Dados Coletados: a Percepção dos Professores**

Do que tange a análise dos dados coletados, a primeira pergunta foi caracterizada de forma objetiva, de modo a identificar as turmas que os professores participantes da pesquisa atuaram no período letivo do ano de 2021. Por meio das informações coletadas, constatou-se que, além de todos os professores atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano): a) grande parte desenvolve seus trabalhos em mais de uma turma ou série/ano do Ensino Fundamental; b) poucos respondentes (15 professores) atuam nas turmas de reforço escolar em contraturno ou nas salas de recursos multifuncionais as quais atendem alunos com necessidades especiais.

Na sequência do questionário, a questão número dois indagou aos participantes da pesquisa sobre quais necessidades formativas a pandemia e o ensino remoto trouxeram para o exercício da função docente. As respostas encontram-se expostas na tabela 1:

**Tabela 1** - Necessidades formativas que o ensino remoto trouxe para exercício docente

Categorias	Frequência
Uso de tecnologias	89
Estratégias inovadoras	18
Falta de recursos para o ensino remoto	16
Despertar interesse dos alunos	13
Desnívelamento de aprendizagem dos alunos	8
Respostas inconclusas	7
Auxílio/Interação familiar	6
Suporte socioemocional	4
Falta de apoio da equipe pedagógica	3
Falta de informações sobre o COVID 19	3
Educação especial	1

Não encontrou necessidades	1
----------------------------	---

Fonte: dados organizados pelas autoras, com base nos dados coletados, 2022.

Neste contexto, oitenta e nove dos cento e vinte e quatro professores, ou seja, a grande maioria dos respondentes, descreveram suas necessidades relacionadas à utilização dos recursos tecnológicos, constatando-se que a formação dos professores atuantes na rede municipal de ensino de União da Vitória, ainda é deficitária em relação a utilização de recursos como computadores, celulares e no emprego de programas e plataformas digitais que possibilitariam uma melhor aplicabilidade do ensino na forma remota.

É possível analisar ainda dentro desta questão, a dificuldade dos professores respondentes na capacidade de reorganização do conteúdo pedagógico a ser entregue aos alunos de forma eficiente para que a aprendizagem não sofresse ainda mais impactos. A recomendação da UNESCO (2020) para utilização de recursos digitais a fim de dar continuidade às ações educacionais, veio acompanhada da falta de estratégias e métodos a serem seguidos, o que ocasionou uma lacuna no planejamento docente. Pois, os recursos tecnológicos e digitais adequados à educação permitiriam o contato dos estudantes aos conteúdos administrados pelo professor, contudo seriam as escolhas das metodologias assertivas que possibilitariam que a aprendizagem acontecesse de forma significativa e eficaz, mesmo em período de ensino remoto (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020).

A próxima questão, solicitou que os professores informassem se os espaços formativos promovidos pela SEMED, nos quais participaram, contribuíram com a prática pedagógica no período de ensino remoto; se não contribuíram ou se contribuíram em parte. Dos cento e vinte e quatro respondentes, oitenta e quatro assinalaram a opção afirmando que as formações contribuíram com o desenvolvimento da prática pedagógica, já trinta e oito deles assinalaram que as formações contribuíram em parte e apenas dois professores consideraram que as formações não contribuíram com as suas demandas.

Na questão seguinte, solicitou-se aos participantes que explicassem sua resposta na questão anterior, ou seja, porque os momentos formativos contribuíram, contribuíram em parte ou não contribuíram com a sua formação.

A partir dos dados coletados, é possível identificar que, sessenta e seis professores, ou seja, 41% deles, afirmaram que todos os momentos formativos dos quais participaram neste período, auxiliaram, contribuíram em suas práticas docentes. Outros trinta e um professores respondentes, sendo 19% deles, avaliaram que os espaços formativos auxiliaram de forma

assertiva nas demandas encontradas no período pandêmico e na organização efetiva da aprendizagem no ensino remoto. Além destes, outros doze participantes, somando três categorias, resultando 12%, apontaram que os espaços de formação trouxeram pontos positivos em relação às outras necessidades encontradas, que não se referiam diretamente ao ensino a distância, como a importância do grupo de estudos, do alinhamento dos cursos com a BNCC, e ainda como estes momentos apoiam nas questões emocionais de alunos e professores.

Para tanto, pode-se considerar que reconhecer as necessidades e expectativas da população a ser formada, está diretamente ligada à eficácia do programa formativo, bem como, a satisfação que o mesmo traz ao público em formação (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Neste viés, outro ponto que ainda pode-se destacar dentro desta questão é que quarenta e cinco professores, ao responderem o questionário, salientaram que as ações formativas em que participaram não supriram integralmente as necessidades por eles encontradas no decorrer do ensino remoto, ou ainda, que, necessitaram participar de outros espaços para suprir tais demandas. Neste ponto, salienta-se a necessidade de entender e analisar as dificuldades e interesses do público alvo para o qual os programas de formação continuada serão destinados.

Por outro lado, nesta conjuntura, pode-se entender que a elaboração das propostas formativas no período pandêmico foi, de certa forma, inédita e emergencial, pois em muitas situações, a equipe gestora das escolas e sistemas de ensino não possuía condições de propor resoluções eficazes para um contexto incerto e novo na educação. Partindo deste pressuposto, o processo de evidenciar necessidades e conhecer o contexto a ser trabalhado contribui para:

[...] desenvolvimento de uma metodologia aceitável (entre outras), para o esforço de análise de necessidades que deverá preceder a elaboração dos futuros programas de formação contínua. Na ausência de esforços desta natureza, visando uma análise tão rigorosa quanto possível das necessidades e em presença de factores que se poderão revelar perversos [...], poderá assistir-se certamente, em prazo curto, a pulverização de iniciativas de formação, à afluência de professores às mesmas, mas o seu interesse e incidência sobre as práticas profissionais será no mínimo, matéria de grandes interrogações e fonte de eventual desperdício de recursos de todas as ordens. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 108)

Outro dado que se destaca nesta questão, é apontado por cinco professores respondentes, que enfatizaram a importância do grupo de estudos, denotando a relevância da formação continuada ocorrer em âmbito coletivo, no interior da escola e não de forma individualizada. Quando o processo formativo é colaborativo, fortalece a construção de um arcabouço de

conhecimento profissional participativo, a partir de questões recorrentes da prática docente. Como explicam Wunsch, Machado e Junges (2016), a troca de experiências favorece a reflexão sobre as atividades desenvolvidas dentro da comunidade escolar.

A próxima questão indagou aos participantes sobre a forma como avaliaram o uso das plataformas digitais no processo formativo. Ou seja, pretendeu entender como os professores perceberam sua participação na formação de modo online. Deste modo, seguem os dados coletados apresentados na tabela 2:

**Tabela 2** – Avaliação do uso das plataformas digitais no processo de formação continuada

Categorias	Frequência
Avaliaram de forma positiva	100
Falta de interação/prefere presencial	18
Dificuldades no acesso da plataforma/recursos	7
Precisa melhorar	7
Respostas inconclusas	4

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos dados coletados, 2022.

A partir dos dados coletados, pode-se observar que cem respondentes, ou seja, 74% da população pesquisada, avaliaram positivamente a formação continuada no formato online. Nesta perspectiva, pode-se compreender que, o contato dos professores com os mais diversos recursos tecnológicos é um meio possível para ampliar seus conhecimentos, permitindo que transformem suas práticas pedagógicas, uma vez que expandem a criatividade e diversificam suas ações pedagógicas. Além de colaborar com a aproximação com os meios digitais, ampliando as competências profissionais docentes. Neste sentido, Vianna e Ferreira (2018, p. 106), afirmam que:

Disponibilizar aos atores do processo de ensino-aprendizagem experimentações variadas, conexões em rede e a formulação de problemas em chat, fórum, vídeo e áudio conferência, conexões com outros sites e intertextualidades possibilitam a comparação de vários pontos de vista e a construção de uma perspectiva pessoal.

Em contrapartida, notou-se que trinta e dois professores respondentes apontaram deficiências na formação em modo online. Neste ponto, pode-se compreender que a utilização emergencial das plataformas e recursos digitais no trabalho e formação de professores dicotomiza o processo formativo. Uma vez que, ao mesmo tempo que traz inovações e aperfeiçoamento de novas práticas, fragiliza a interação dos indivíduos e a troca de saberes, implicando assim na qualidade da apropriação das práticas pedagógicas.

Neste sentido, entende-se que a utilização de recursos digitais de forma emergencial para o processo de formação, exigiu e também possibilitou, uma nova gama de aprendizagens e conhecimentos por parte dos professores. Por outro lado, reduziu a troca e interação entre os pares, interferindo na construção coletiva de suas práticas pedagógicas.

Nesta perspectiva, fica claro que o período remoto provocou outras necessidades formativas aos professores, a partir de novas demandas educacionais e sociais, contudo evidenciou-se o esforço da SEMED e dos professores participantes, de propiciar e se apropriar dos processos formativos emergentes durante a pandemia, que auxiliassem e contribuíssem para aprimorar a prática pedagógica, bem como, permitir que os professores entregassem aos seus alunos um ensino de qualidade dentro das condições possíveis.

### **Considerações Finais**

Partindo da análise de dados, pode-se inferir que a inserção do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19 suscitou diversas necessidades formativas para os professores. Por ser um período inédito no contexto escolar, evidenciou muitos desafios e incertezas para a prática pedagógica.

Neste sentido, constatou-se que a formação da maioria dos professores respondentes da pesquisa apresenta fragilidades referentes, principalmente, à utilização de recursos tecnológicos e digitais, uma vez que, grande parte das respostas de necessidades formativas permeou neste campo. De forma geral, destacou-se a questão de como utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, na maneira de planejar e organizar os conteúdos a partir das plataformas digitais e ainda, sobre estratégias e formas de avaliar o progresso de ensino/aprendizagem, levando em consideração a disparidade dos alunos dentro de uma mesma classe, na realidade remota.

Percebeu-se ainda que o processo de formação continuada proposto pela SEMED colaborou para ampliar a gama de aprendizagens dos professores envolvidos e contribuiu para subsidiar as atividades pedagógicas durante o ensino remoto, pois trataram de temáticas pertinentes e necessárias ao contexto vivenciado pelos docentes. É possível salientar que o

contexto escolar no retorno das atividades presenciais não é mais o mesmo, uma vez que, a privação do contato social alterou as práticas educacionais, trazendo inovações, mas também lacunas para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente pela falta de interação e socialização entre os alunos e professores e entre os pares no período pandêmico.

Para tanto, se faz imprescindível que os processos de formação continuada docente oferecidos pós-pandemia contemplem a apropriação de novas práticas de ensino, privilegiando estratégias e metodologias inovadoras, que atendam às necessidades do contexto educacional e estimulem um fazer pedagógico mais criativo, dinâmico e reflexivo. Bem como, é importante que possibilitem aos atores do processo educacional o contato com os mais diversos recursos tecnológicos e digitais, possibilitando uma transformação pessoal, educativa e social.

## Referências

CASTILHO, Elizabeth Melnyk de. Ações e estratégias educacionais em um município do sul do Paraná durante a suspensão das aulas presenciais nas escolas devido a COVID-19. *In*: COSTA, Célia Souza da (org). **Escola no contexto da pandemia: perspectivas e realidades**. Rio de Janeiro: Eulim, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

JUNGES, Kelen dos Santos. **Desenvolvimento profissional de professores universitários: caminhos de uma formação pedagógica inovadora**. Orientadora: Marilda Aparecida Behrens. 2013. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/301939>. Acesso em: 04 fev. 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OMS. Cronograma: resposta Covid-19 da OMS. **Organização Mundial da Saúde (OMS)**, 2020a. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline>. Acesso em: 22 mar. 2022.

OMS. Doença por Coronavírus. **Organização Mundial da Saúde (OMS)**, 2020b. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>. Acesso em: 22 mar. 2022.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. *In*: MARIN, Alda Junqueira (org). **Educação continuada: reflexões e alternativas**. São Paulo: Papyrus, 2000, p. 11-33.



RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Editora Porto Ltda, 1993.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. **Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. Educação**, v. 10, n. 1, 2020, p. 41-57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SAUTHIER, Karine Doopiati; JUNGES, Kelen dos Santos. Pressupostos teóricos e percepções docentes em torno da didática. **Ensino & Pesquisa**, v. 14, n. 1, p. 12-24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/405>. Acesso em: 13 jun. 2022

SEMED. **Plano de formação continuada docente em serviço**. União da Vitória: Prefeitura Municipal de União da Vitória: SEMED, 2020.

SEMED. **Plano de contingência para a retomada das aulas presenciais na rede municipal de União da Vitória**. União da Vitória: Prefeitura Municipal de União da Vitória: SEMED, 2021a.

SEMED. **Plano de formação continuada docente em serviço**. União da Vitória: Prefeitura Municipal de União da Vitória: SEMED, 2021b.

UNESCO. **COVID-19: 10 recomendações para planejar soluções de aprendizagem a distância**. 06 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-10-recomendacoes-planejar-solucoes-aprendizagem-distancia>. Acesso em: 11 mar. 2022.

VIANNA, José Antônio; FERREIRA, Telma Antunes Dantas. Plataforma digital de educação: **a percepção dos professores**. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/e-osaicos/article/download/27928/24110>. Acesso em: 7 fev. 2022.

WUNSCH, Luana Priscila; MACHADO, Dinamara P.; JUNGES, Kelen dos Santos. A docência na educação básica: diferentes olhares sobre a formação do professor em contexto escolar. **Ensino & Pesquisa**, v. 14, n. 3, p. 18-35, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1183/619>. Acesso em: 8 ago. 2022.

## Escola casa verde e suas práticas pedagógicas

João Henrique Suanno<sup>25</sup>, Oscar Ferreira Mendes Neto<sup>26</sup>

**Resumo:** O presente trabalho apresenta análises de práticas pedagógicas desenvolvidas pela Escola Casa Verde – Aprendendo com os Pássaros, que atende crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A instituição de ensino parte da teoria socioconstrutivista de Vygotsky, por meio de ações/situações que permitam desenvolver a interação entre o sujeito e meio sócio-histórico-cultural do qual ele faz parte, proporcionando o desenvolvimento do sujeito cognoscente. Tais práticas pedagógicas dialogam com a teoria da transdisciplinaridade e com a teoria da complexidade, em que o conhecimento se apresenta como fruto das relações entre o sujeito e seus pares, entre o sujeito e a sociedade e entre o sujeito e a natureza, por meio do princípio da auto-hetero-ecoformação. Para tal, fez-se necessário lançar mão de aportes teóricos que abordassem sobre a teoria socioconstrutivista de Vygotsky e sobre as teorias da complexidade e da transdisciplinaridade (SANTOS, 2009; NICOLESCU, 1999; SUANNO, 2013; MORAES, 2014; SUANNO, 2010), além do princípio da auto-hetero-ecoformação (FREIRE; LEFFA, 2013). O Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino serviu como base para identificar o perfil da escola e os eixos norteadores das práticas pedagógicas desenvolvidas pela Escola Casa Verde. Uma entrevista semi-estruturada foi aplicada com os idealizadores e diretores da instituição Escola Casa Verde, compondo o material de pesquisa em que seus resultados serviram para compor tal estudo. As práticas pedagógicas desenvolvidas pela Escola Casa Verde por meio das interações entre as crianças, em que o par mais experiente contribui para a formação dos demais envolvidos através de práticas colaborativas, em interação com seus pares e com meio ambiente, produzidas a partir das interrelações entre os saberes científicos e culturais são resultados dessa sistematização.

**Palavras-chave:** Teoria Socioconstrutivista. Transdisciplinaridade. Complexidade. Práticas Pedagógicas.

### The “casa verde” school and its pedagogical practices

**Abstract:** The present journal presents analysis of pedagogical practices developed by the School Casa Verde – Aprendendo com os pássaros, where children in Early Childhood Education and in the initial years of Elementary School study. The educational institution starts from Vygotsky's socioconstructivist theory by means of actions / situations that allow the interaction between the subject and the socio-historical-cultural environment of which he / she is a part of, providing the development of the cognoscent subject. Those pedagogical practices have a link with the theory of transdisciplinarity and with the theory of complexity, in which knowledge is presented as the result of the relations between the subject and his peers, between the subject and society and between the subject and nature, through the principle of self-hetero-ecoformation. To that end, it was necessary to have theoretical contributions on Vygotsky's socioconstructivist theory (OLIVEIRA, 1992; GOULART, 2003; BANKS-LEITE, 2000) and on theories of complexity and transdisciplinarity (SANTOS, 2009; NICOLESCU, 1999; SUANNO,

<sup>25</sup> Pós-doutor em Educação – UB/ES. Doutor em Educação – UCB/DF. Mestre em Educação – Universidad de La Habana/Cuba. Psicólogo – PUC/GO. E-mail: [suanno@uol.com.br](mailto:suanno@uol.com.br) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0083918417985786> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0624-5378>

<sup>26</sup> Mestre – PPG-IELT/UEG. Pedagogo – UEG. E-mail: [oscar.hand@hotmail.com](mailto:oscar.hand@hotmail.com) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3125331759859434> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3828-9674>

2013; MORAES, 2014; SUANNO, 2010), and the self-hetero-eco-training principle (FREIRE and LEFFA, 2013). The Political-Pedagogical Project of the educational institution was used as a basis to identify the profile of the school and the guideline pedagogical practices developed by the School Casa Verde. Plus, a semi-structured interview was applied with the creators and with the principal of the School Casa Verde, composing the research data in which the results served to compose this study. The pedagogical practices developed by the School Casa Verde, through the interactions among the children, in which the more experienced pair contributes to the formation of the others involved through collaborative practices, in interaction with their peers and with the environment, produced from the interrelations between scientific and cultural knowledge are the results of this systematization.

**Keywords:** Socioconstrutivist Theory. Transdisciplinarity. Complexity. Pedagogical practices.

## **Introdução**

Refletir sobre a educação na atualidade, nos remete a refletir sobre a sua funcionalidade em relação ao meio em que estamos inseridos e como o conhecimento desenvolvido nas instituições de ensino contribuirão para a solução de problemas que estão presentes em nosso cotidiano.

A Escola Casa Verde – Aprendendo com os pássaros, instituição de ensino da rede privada, localizada na cidade de Aparecida de Goiânia, Goiás, vem desenvolvendo suas práticas pedagógicas de forma que seus alunos possam desenvolver suas competências de acordo com as necessidades atuais, por meio da experimentação e da contextualização.

A instituição afirma desenvolver suas práticas pedagógicas a partir da teoria socioconstrutivista de Vygotsky (OLIVEIRA, 1992; GOULART, 2003; BANKS-LEITE, 2000), na qual o aprendizado se dá a partir das interações sociais entre as crianças e seus pares, de acordo com o contexto sócio-histórico-social na qual elas estão inseridas. A mediação por um par mais experiente permite com o conhecimento possa ser ampliado, a partir do princípio da Zona de Desenvolvimento Proximal.

No entanto, a instituição ao desenvolver suas práticas pedagógicas vai mais além da teoria socioconstrutivista, aproximando também da teoria transdisciplinar e complexa (SANTOS, 2009; NICOLESCU, 1999; SUANNO, 2013; MORAES, 2014; SUANNO, 2010), aqui justificado por meio do princípio da auto-hetero-ecoformação (FREIRE; LEFFA, 2013).

O princípio da auto-hetero-ecoformação pode ser compreendido como: o sujeito individual e social responsável por sua formação, sendo este sujeito e objeto de sua formação (autoformação); a formação social, por meio das interações com os indivíduos na dimensão social, sendo o processo formativo caracterizado pela coformação (heteroformação); e formação com e para o meio ambiente e as relações com os indivíduos, desenvolvendo as dimensões ambientais e ecológicas (ecoformação).

No que tange a relação com o meio ambiente nas práticas pedagógicas da Escola Casa Verde, é perceptível a relação de cuidado com a natureza, com aqueles que nela habitam e com os recursos dela extraído. A formação na instituição é voltada para consciência crítica dos alunos para o meio no qual estão inseridos e uma relação de respeito, harmonia e dependência para com a natureza.

Discutir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Casa Verde, é refletir sobre novas possibilidades de conduzir uma educação que possibilite resgatar o “humano” nos seres humanos, por meio do exercício da colaboração, da solidariedade, da conexão, respeito e proteção para com a natureza e o meio do qual somos integrantes.

Durante o percurso da escrita, fez-se necessário lançar mão do Projeto Político-Pedagógico, sendo este documento o norteador das ações e práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição de ensino. A partir desse documento foi possível identificar como a escola concebe suas práticas e as relevâncias destas para a vida social de seus educandos.

Outras fontes sobre a Escola Casa Verde que foram utilizadas são os dados presentes no site institucional da escola, disponível em formato de website e de acesso à todos, além de uma entrevista semi-estruturada desenvolvida com os idealizadores da escola, a Diretora Elizete Maria de Lima e o Secretário João Batista de Lima, doravante identificados, respectivamente, como LIMA I e LIMA II.

### **Teoria Socioconstrutivista e Educação**

A aprendizagem e desenvolvimento humano sob a perspectiva de Vygotsky é fundamentada por meio de estudos sobre a dimensão social e as relações estabelecidas entre os atores sociais, em que as concepções alcançadas fundamentam ideias acerca das funções psicológicas superiores e como o funcionamento do cérebro humano são desenvolvidas no decorrer das interações sociais do homem em relação ao meio sócio-histórico-cultural em que está inserido.

Para Vygotsky, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende das relações entre o homem e o mundo, em que mediadas pelos instrumentos e símbolos culturalmente, possibilita ao ser humano criar novas formas interpretações.

É nesse sentido que a questão dos conceitos concretiza as concepções de Vygotsky sobre o processo de desenvolvimento: o indivíduo humano, dotado de um aparato biológico que estabelece limites e possibilidades para seu funcionamento psicológico, interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. Essas formas culturalmente dadas serão, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas

pelo indivíduo e se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. No caso da formação de conceitos, fundamenta no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, a criança interage com os atributos presentes nos elementos do mundo real, sendo essa interação direcionada pelas palavras que designam categorias culturalmente organizadas. A linguagem, internalizada, passa a representar essas categorias e a funcionar como instrumento de organização do conhecimento (OLIVEIRA, 1992, p.30-31).

Os resultados de tais estudos vêm sendo aplicados na educação, contribuindo para o desenvolvimento dos atores envolvidos no processo formativo, indo além do que já está estabelecido, no intuito de alcançar novas possibilidades por meio do processo de estimulação, interação e colaboração.

Vygotsky, durante seus estudos, observou que algumas crianças da mesma idade cronológica não possuíam o mesmo nível de desenvolvimento. Para ele, tais crianças não possuíam a mesma idade mental e que suas experiências e aprendizados não seriam os mesmos. Essa diferença existente entre as crianças, foi denominada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é o espaço entre o desenvolvimento real (o conhecimento que já está internalizado) e o desenvolvimento potencial (aquele que se pode chegar por meio da mediação de um adulto ou um par mais experiente). Nesse sentido,

O nível de desenvolvimento real pode ser compreendido como o conjunto de funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer algumas coisas independentemente, é porque as funções que possibilitam esta ação já amadureceram. A zona de desenvolvimento proximal caracteriza as funções que ainda não amadureceram mas que estão em processo de maturação que estão em estado embrionário.(GOULART, 2003, p.174).

Situações que possibilitam a interação e colaboração entre as crianças e seus pares, assim como entre as crianças e seus professores, devem ser parte fundamental durante o processo educativo. Nesse sentido,

A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas. O processo de ensino-aprendizagem que ocorre na sala propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência e a procedimentos metacognitivos, centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos científicos (OLIVEIRA, 1992, p.33).

A necessidade da existência de terceiros no processo de mediação do conhecimento é indiscutivelmente determinante para o desenvolvimento das crianças, sendo a instituição escola um locus privilegiado que possibilita o desenvolvimento durante o processo de ensino-aprendizagem, em que há a assistência e mediação de um par mais experiente e contato com as demais crianças no processo de formação.

A teoria sócio-interacionista ou sociocultural proposta por Vygotsky vem apresentar como o desenvolvimento cognitivo se dá a partir das interações estabelecidas entre as pessoas e seus pares dentro de um contexto sócio-histórico-cultural, necessitando de influência do meio e seus pares para que possa desenvolver e ampliar o conhecimento. Para Vygotsky, o sujeito é interativo e contribui para a formação por meio das trocas estabelecidas entre seus pares (BANKS-LEITE, 2000).

O desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas na teoria sociocultural pode proporcionar aos alunos olhares mais críticos sobre o meio em que estão inseridos, através da mediação dos professores e/ou de pares mais experientes, além de formar para o trabalho em equipe com consciência social e coletiva, considerando a colaboração e a cooperação durante o processo de solução de problemas.

### **Transdisciplinaridade e Complexidade**

A teoria da transdisciplinaridade e a teoria da complexidade estão interligadas indissociavelmente, em que uma é princípio da outra, em relação de complementaridade (SANTOS, 2009). Tais teorias surgem em decorrência do avanço do conhecimento e na tentativa de romper com a fragmentação dos saberes, propondo uma nova forma de pensar as questões emergentes da sociedade.

Nesse sentido, as teorias da transdisciplinaridade e da complexidade apresentam a necessidade de religar os saberes compartimentados e fragmentados, religando os saberes científicos aos saberes culturais e humanos, não havendo uma superioridade entre de um saber para outro, mas em uma relação que um complementa o outro.

A Carta da Transdisciplinaridade (1994), documento internacional elaborado durante o I Congresso Mundial de Transdisciplinaridade apresenta que,

A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa (Art. 3º); A pedra angular da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta, mediante um novo olhar sobre a relatividade das noções de “definição” e de “objetividade”. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o exagero da

objetividade, incluindo-se a exclusão do sujeito, conduzem ao empobrecimento (Art. 4º); A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência (Art. 5º).

A Transdisciplinaridade não se apresenta como uma teoria que nega a disciplina, mas sim como aquela que religa as disciplinas, articulando os saberes e ampliando o potencial de produção do conhecimento. Nesse processo, o sujeito é parte fundamental e ativo da produção de conhecimento, considerando que este é carregado de saberes científicos e culturais e que através dessa mediação do conhecimento é possível desenvolver ações que venham realizar interferências no meio em que se está inserido, de forma crítica e cidadã.

O indivíduo passa a ser sujeito ativo do processo de formação, se apresentando como sujeito e objeto ao mesmo tempo. O ser humano passa a ser considerado a partir de sua multiplicidade de características e de sua complexidade, não o limitando apenas a caracterizá-lo como um ser racional, mas como um ser cognitivo, subjetivo, político, social, cultural, histórico, biológico, físico, afetivo, psicológico, moral, ético, lúdico, filosófico, poético, prosaico, dentre outras múltiplas características.

A teoria da complexidade e o pensamento complexo, em complementaridade com a teoria da transdisciplinaridade, propõem desenvolver novas atitudes no cenário educacional, de modo que possa estabelecer uma formação mais ampla, humanística, relacionando os diversos saberes à vida. Provoca desenvolver o pensamento não linear, no intuito de desenvolver novas possibilidades para soluções de problemas por meio da interação entre os saberes e na produção de novos saberes que surgem a partir das junções, análises e discussões sobre saberes já estabelecidos, possibilitando desenvolver novas formas de resoluções de problemas emergentes.

O pensamento não linear implica outras possibilidades de resolução de problemas antigos e novos, não somente aqueles que já são conhecidos há tempos. Provoca um desafio de pensar outros meios de resolução, ampliando a maneira de perceber a realidade, em um pensamento complexo. Ao contrário da linearidade que traça um caminho com possibilidade única, restrita e engessada, explicando qualquer fenômeno de forma direta da relação causa e efeito, a não-linearidade possibilita o exercício da reflexão, a ampliação da forma de pensar a realidade, buscando compreender o outro e o mundo, levando-se em consideração os diversos contextos constituintes que envolvem a(s) pessoa(s) (SUANNO, 2010, p. 213).

A teoria da complexidade e a teoria da transdisciplinaridade surgem como teorias que de natureza multidimensional e multirreferencial, de forma interdependente, mutável e complexa, estabelecendo relações com o meio sócio-histórico-cultural em que se está inserido, no intuito de avançar no processo de produção de conhecimento. Tais teorias buscam transcender as fronteiras transdisciplinares, rompendo com o posicionamento dualista, transcendendo os níveis de realidade (MORAES, 2014).

Para pensar complexo, é necessário compreender o objeto de estudo e seus respectivos vínculos e relações, para assim, tentar captar sua dinâmica recursiva, retroativa e não-linear. Neste sentido, as metodologias de ensino devem ser interativas e auto-eco-organizadoras de modo a favorecer a articulação de dimensões e referências (SUANNO, 2013, p12).

Diante das demandas atuais, surge a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas, por meio das teorias do pensamento transdisciplinar e complexo, em que faz necessário desenvolver uma identidade terrena, sendo o planeta Terra a pátria maior e assim a necessidade de preservá-la para futuras gerações.

4. Garantir as dádivas e a beleza da Terra para as atuais e futuras gerações: a. Reconhecer que a liberdade de ação de cada geração é condicionada pelas necessidades das gerações futuras; b. Transmitir para às futuras gerações valores, tradições e instituições que apoiem, em longo prazo, a prosperidade das comunidades humanas e ecológicas da Terra. (CARTA DA TERRA, 2010, p.84).

A auto-hetero-ecoformação, conhecida também como a teoria de tripolar de formação ou lógica ternária de formação de Pineau, apresenta uma relação ternária, dialógica e hologramática entre sujeito, sociedade e natureza, em que: o sujeito é sujeito e objeto de sua formação (Autoformação); as intervenções dos indivíduos uns sobre os outros e a coformação (Heteroformação); e a ação dos indivíduos sobre o meio ambiente e do ambiente sobre os indivíduos, as dimensões ecológicas e ambientais no processo de formação (ecoformação) (FREIRE; LEFFA, 2013).

Dessa forma, o princípio da auto-hetero-ecoformação sob a ótica da transdisciplinaridade e da complexidade vem apresentar como as relações com o meio social e meio natural podem influenciar na formação individual e coletiva de determinada sociedade, considerando que a formação se dá por meio das relações estabelecidas em determinado



contexto sócio-histórico-cultural, associando saberes já conhecidos às necessidades emergentes na busca de soluções de problemas emergentes. De acordo com o princípio da auto-hetero-ecoformação, o sujeito é individual, social e ecológico.

### **Escola Casa Verde**

A Escola Casa Verde – aprendendo com os pássaros é uma instituição da rede particular de ensino, desenvolvendo seu trabalho com crianças nas modalidades de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Localizada na cidade de Aparecida de Goiânia, Goiás, a Escola Casa Verde é um espaço cercado por árvores do cerrado, árvores frutíferas, diversas plantas e flores, além de objetos que assumem funcionalidades diferentes das convencionais, como botinas, manequins, monitores de computadores, latas de tinta, dentre outros materiais de refugo que passam a compor o ambiente como vasos para os diversos tipos de plantas e flores existentes na instituição.

A instituição, por meio do seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que norteia suas ações, afirma ser uma instituição que busca desenvolver uma “educação plena, reflexiva e dinâmica” (PPP, 2016, p.), considerando a escola “como um espaço de fomentação da criatividade e da cultura, como centro de formação coletiva, de discussão, de debate e de diálogo” (PPP, 2016, p.2). Por meio do PPP, a instituição afirma que seu compromisso é “uma educação democrática e participativa, voltada para o crescimento do educando, respeitando-o nas suas diferenças e individualidade” (PPP, 2016, p.2).

O Projeto Político-Pedagógico é pautado na teoria pedagógica Socioconstrutivista (ou sociocultural), pois

Acreditamos que o Sócio-Construtivismo contempla a proposta da Escola de formar alunos capazes de construir, com autonomia, seus sistemas de valores e conhecimentos e, a partir deles, atuar criticamente na realidade que os cerca, participando como sujeitos históricos no meio social, político, cultural etc. (PPP, 2016, p.5).

As crianças da instituição estão em contato constantemente, proporcionando momento de interações maior parte do tempo. Durante esse processo de interações, que nos remete a teoria sociocultural (através da colaboração de um par mais experiente) e as teorias da complexidade e da transdisciplinaridade (por meio da heteroformação, integrante do princípio da auto-hetero-ecoformação) é possível perceber a mediação por um parte mais experiente, sendo com os professores e com as crianças ou com as crianças dos anos iniciais do Ensino

Fundamental que atuam como mediadores para com as crianças da Educação Infantil, como afirma Lima I.

Eu acho que as crianças te ensinam. Quando você começa a deixá-los em liberdade para que eles construam as competências que fazem sentido para eles, é a grande diferença. Quando você observa aquele grupo de crianças, de dois a dez anos e observa que a convivência entre eles é que se faz, se constrói, se estrutura, se equilibra, você começa a perceber assim, eu não acho que a minha criança de dez anos está perdendo tempo, porque ali, do lado dela, tem uma criança de três que ela precisa ajudar, ela não deixa de aprender por que eu deleguei a ela que o aprendizado dela só faz sentido se ela se faz importante, ensina e vive o que ela aprendeu, para que o par menos experiente a siga (LIMA I, 2017).

Para Lima I, o aprendizado desenvolvido através das relações vai além do conhecimento sistematizado, mas permite relações de afetividade, de cuidado, do “desenvolvimento do humano” e da responsabilidade para com o outro.

Então, se você dissesse pra mim que esse negócio de trabalhar tudo série misturada é uma bagunça, eu provavelmente diria pra você que é impossível. O que uma criança de dez anos tem pra aprender com uma criança de um ano e seis meses, que na verdade, ela nos desafia o tempo inteiro, ela nos desafia naquilo que nós temos de humano no sentido de dizer, eu posso ajudá-lo. Se eu aprendo e não é pra ajudar o outro e fazer do lugar onde eu estou um lugar melhor, ao meu ver aquilo que eu aprendi não me serve de nada (LIMA I, 2017).

Dessa forma, as interações desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem são benéficas para ambos os envolvidos no processo, em que as relações de mutualidade contribuem para a formação intelectual e humana das crianças e também dos adultos que acompanham e medeiam os processos desenvolvidos com as crianças.

O lema da instituição é aprendendo com os pássaros, pois, segundo os idealizadores da escola,

[...] os pássaros porque eles sabem muito mais longe, e seguem os ritmos da natureza para encontrar as rotas de migração. Também porque é um saber sutil e essencial à vida orientar-se para encontrar os próprios caminhos; um saber que pode ser ensinado e aprendido na educação básica (CASA VERDE, 2010, p.1).

A relação entre o aprendizado e a natureza (ecoformação) é característica constante na instituição. As crianças aprendem com e para o meio em que estão inseridas, em que o

conhecimento não está limitado a se desenvolver em sala de aula, mas está presente em todos os espaços da instituição.

Toda hora está nascendo uma planta, está nascendo um passarinho, então isso, o que a gente precisa aprender não está fechado, está fora, então a natureza ensina. Então a criança começa a [vivenciar] por exemplo, aqui a gente pega uma lagarta está aqui e ela vai fazer o casulo, então todo dia a criança está aqui e está vendo o processo, quantos dias ela ficou encasulada, isso correspondeu a quantas semanas, isso passou quantas luas, então, o tanto de coisas que a gente pode explorar com o que está acontecendo já, não precisa trazer nada de fora, está tudo aqui. O lema da escola é aprendendo com os pássaros, correto?! Então eu acredito que a nossa proposta, da nossa escola, que se diferencia é esse cuidado de demorar o olhar em cima das coisas, aprender com o que a natureza nos expõe. Uma vez a gente foi plantar uma cana aqui, a gente falou que a cana veio da Ilha da Madeira, que na época que veio descobrir o Brasil, antes passa na Ilha da Madeira e de lá a cana é originária. Então, a gente vai olhar no mapa o percurso que o navio fez até chegar nessa Ilha da Madeira e daí até o Brasil a gente está explorando a geografia e a história ao mesmo tempo. Então, eu acho que tudo que a gente vai aprender e pudermos experimentar é o diferencial, aprender e experimentar o que aprende, eu acho que é uma das coisas que a gente de diferencial. (LIMA II, 2017)

Essa relação de aprendizado com e para a natureza permite com que se estabeleça uma relação concreta entre o conhecimento sistematizado e a realidade, proporcionando às crianças que vivenciem novas experiências de forma concreta. Tais ações podem ir mais além, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência planetária, percebendo a necessidade de preservação e da coexistência com o meio natural. Viver em harmonia com o meio em que se está inserido, remete a viver em harmonia com os ecossistemas que compõem tal meio.

Essas formigas elas têm uma função nesse espaço, essa cigarra tem uma função, essa borboleta tem outra. Então, eles começam a observar que essas plantinhas atraem um monte de beija-flores, as crianças falam: “Se não é a flor, não tem beija-flor, não é professora?” É! “Se não é a flor, não tem o grilo né?!” É. Eles têm que perceber o nosso universo, para ele estar bonito. (LIMA I, 2017).

A Escola Casa Verde se apresenta como uma instituição que propõe educar com e através do meio em que se está inserido, seja ele natural ou que já tenha sofrido intervenções. Por meio da natureza que os cerca, é possível desenvolver práticas educativas que permitem experimentar o conhecimento que antes estava apenas em livros, tornando tais situações mais relevantes significativas para as crianças que estão em desenvolvimento. É possível identificar no PPP que a Escola Casa Verde se “propõe educar as crianças para o exercício pleno da

cidadania, com espírito investigador e crítico, capaz de resolver situações que se lhes apresentarem na vida diária” (PPP, 2016, p.5).

O educar para a cidadania na Escola Casa Verde vai ao encontro do educar para a cidadania planetária, em que as crianças desenvolvem práticas de respeito e cuidado com o meio ambiente, a proteção da natureza, dos ecossistemas e dos seres vivos que à compõem, do cuidado com a saúde individual e coletiva.

Eles estão observando, assim, os insetos, a Maria<sup>27</sup>, ela olha todos os insetos e fala: “esse tem tesourinha?”, porque os insetos que tem tesourinha vai picar né?! Então você fala, como que uma criança dessa de dois anos vai saber se esse inseto tem tesourinha para saber se pode tocar nela ou não. Então, as vezes, no livro tá aprendendo é assim, quais são os insetos, quais são os mamíferos, quais são vertebrados, quais são invertebrados. [...]. Não, e assim, são conceitos que sobre saber o que é um inseto, saber o que é vertebrado e invertebrado e continuar contribuindo para o tráfico de animal silvestre, para desmatar desmedidamente. (LIMA I, 2017).

Procurar interferir o mínimo possível naquilo que já é bonito, que é a natureza. Conseguir compor, pra gente trabalhar junto com a natureza, pra gente estar e fazer parte do ambiente, a natureza ser a nossa casa, a nossa sala já é o quintal. (LIMA II, 2017).

Faz-se necessário formar uma consciência sobre as relações que existem entre a vida e a preservação do meio ambiente, de forma que haja preservação dos recursos necessários a vida humana e animal. O cuidado com o meio ambiente surge como forma de prevenção da escassez dos recursos naturais, sendo necessário desenvolver novas formas de intervir no meio, gerando menores impactos no espaço e convivendo em harmonia com a natureza.

### **Considerações provisórias**

As práticas pedagógicas desenvolvidas pela Escola Casa Verde – Aprendendo com os pássaros permite que possamos refletir acerca de uma formação integral e complexa, não priorizando apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Pontuar sobre a formação do ser humano e suas relações com o meio sócio-histórico-cultural no qual ele está inserido, pressupõe considerar as interações que o ser humano estabelece com o meio e os resultados desta.

Refletir sobre a relevância das interações entre os seres humanos e seus pares, principalmente durante o processo de formação e descobertas, faz com que seja necessário

---

<sup>27</sup> Nome fictício para referir a aluna que foi citada durante a entrevista.

discutir a importância da mediação do conhecimento, percebendo a importância do outro no processo de formação, no intuito de proporcionar uma formação crítica em relação a sociedade em que se vive, desenvolvendo a cidadania e a ética social.

Lançar mão do espaço natural para o desenvolvimento de práticas pedagógicas permite à estas crianças experienciar o conhecimento por meio das vivências desenvolvidas na natureza e como os seres vivos que nela estão presentes, sejam estes animais, vegetais, dentre outros.

Desenvolver ações que estimulem a formação ecológica, de respeito e proteção para como meio ambiente, se torna uma das mais importantes premissas da atualidade, sendo uma necessidade emergente, considerando a devastação causada ao meio ambiente e aos recursos naturais dos quais somos dependentes. Pressupõe preservar os recursos naturais para as gerações futuras, evitando desperdícios e a utilização consciente dos recursos naturais.

A Escola Casa Verde, dessa forma, possibilita aos seus alunos experiências que permitem refletir e intervir ativamente na sociedade, estabelecendo uma relação mais justa e de interdependência entre seus pares e para com o meio ambiente. Formar para a cidadania ativa, possibilitando reflexão acerca do meio em que se está inserido, através de situações experienciadas e internalizadas, possibilita uma formação que tenha significado real para a vida.

## **Referências**

BANKS-LEITE, L. As dimensões interacionistas e construtivistas em Vygotsky e Piaget. **Caderno Cedes**, ano XX, n. 24, p. 31-37, 2000.

CARTA DA TERRA. In: FREITAS, C.C. de. **Sustentabilidade no Ensino Superior: uma prática transdisciplinar na formação de professores**. Goiânia, GO: KELPS, 2008, 2ª edição, 2010.

PPP, ESCOLA CASA VERDE, Aprendendo com os pássaros. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. Aparecida de Goiânia, GO: 2016.

FREIRE, Maximina; LEFFA, Wilson. A auto-heteroformação tecnológica do professor. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábolas, 2013, p.59-78.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da Educação: Fundamentos Teóricos e Aplicações à Prática Pedagógica**. Petrópolis, SP: Vozes, 2003.

MORAES, Maria Cândida. Didática transdisciplinar como expressão de uma fenomenologia complexa. **XVII ENDIPE - Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**, livro 4. Ceará, EdUECE, 2014.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. **1º Encontro Catalisador do CETRANS** – Escola do Futuro – USP, Itatiba, São Paulo, abril de 1999.

OLIVEIRA, Martha Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34.

SANTOS, Akiko. Complexidade e Transdisciplinaridade na Educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. **Complexidade e Transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 15-38.

SUANNO, João Henrique. Práticas inovadoras em Educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. In: BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel; MORAES, Maria Cândida de. **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: WAK, 2010, p. 207-227.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Outra finalidade para a educação: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. In: ZWIEREWICZ, Marlene (Org.). **Criatividade e Inovação no Ensino Superior: experiências latino-americanas e europeias em foco**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013.

## **Práticas pedagógicas em tempos de pandemia da Covid-19: potencial criativo em uma escola municipal**

Marina Carla da Cruz Queiroz<sup>28</sup>, Maria José de Pinho<sup>29</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas dos professores em uma Escola Municipal, a partir dos indicadores do Instrumento de Identificação do Desenvolvimento Criativo de Instituições de Ensino (Vadecrie) em contexto de pandemia da Covid-19. A pesquisa apoiou-se no estudo de caso de caráter exploratório, com abordagem qualitativa, na coleta de dados, e na aplicação do questionário Vadecrie. Além disso, foi complementada com a observação, entrevista semiestruturada, e a análise documental do Projeto Político Pedagógico e do Plano de aula para atender às demandas do ensino remoto emergencial. Os dados revelam que o desafio do professor não esteve somente no ensino remoto emergencial, mas em romper com a linearidade e fragmentação do conhecimento no momento de desenvolver a prática pedagógica. Concluindo que mesmo com os desafios e incertezas do contexto pandêmico a pandemia não impediu que práticas criativas fossem, estimuladas e vivenciadas, pois onde há um ambiente favorável a tolerância, coletividade, e a diversidade, há um ambiente propício a criatividade.

**Palavras-chaves:** Complexidade, Criatividade, Prática pedagógica, Pandemia.

### **Pedagogical practices in times of the Covid-19: creative potential in a municipal school**

**Abstract:** This article aims to analyze the pedagogical practices of teachers in a Municipal School, from based on the indicators of the Instrument for the Identification of Creative Development of Educational Institutions (Vadecrie) in the context of Covid-19- pandemic. The research was based on the exploratory case study, with a qualitative approach, in data collection, the application of the Vadecrie questionnaire, was complemented with observation, semi-structured interview, and the documentary analysis of the Political Pedagogical Project and the Lesson Plan to meet the demands of emergency remote education. The data reveal that the teacher's challenge is not in emergency remote teaching, but in breaking with the linearity and fragmentation of knowledge when developing pedagogical practices. In conclusion even with the challenges uncertainties of the pandemic context, the pandemic did not prevent creative practices from being stimulated and experienced, because where there is an environment favorable to tolerance, collectivity, and diversity, there is an environment conducive to creativity.

**Keywords:** Complexity, Creativity, Pedagogical Practice, Pandemic.

<sup>28</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Professora da Educação básica municipal de Palmas/TO. E-mail: [marinacarlla@gmail.com](mailto:marinacarlla@gmail.com)

<sup>29</sup> Doutora em Educação, professora da Universidade Federal do Tocantins - UFT. E-mail: [mjpgon@mail.uft.edu.br](mailto:mjpgon@mail.uft.edu.br)

## Introdução

Os indivíduos como todo têm enfrentado desafios no contexto atual, assim, construções, desconstruções e ressignificações em nosso viver, e no espaço educativo não tem sido diferente. Visto que a policrise na qual o planeta perpassa neste século XXI, tornou-se ainda mais pujante com a chegada da pandemia da Covid-19; e para compreendê-la é urgente a regeneração do humanismo (MORIN, 2020), promovendo e articulando processos de globalização e desglobalização, processos antagônicos e concorrentes, crescimento e decrescimento, desenvolvimento e involução. Ou seja, o desafio neste contexto, é pensar de modo sistêmico, organizacional, retroativo e dialógico as interretroações e interdependências entre um conjunto de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, científicos.

Essa crise sanitária que a pandemia da Covid-19 nos trouxe, se converte em policrises que afetam os vários âmbitos da vida, nos mostrando o quanto é urgente e necessário haver uma reforma ecológica, econômica, política, social, educacional, do pensamento e da moral. Em sua obra Edgar Morin (1986) nos provoca a uma reflexão política no contexto planetário atual: Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? Ao questionar, Morin aponta caminhos alternativos para viver, agir e transformar a sociedade.

Com todas as adversidades e essas policrises, o âmbito educacional tornou-se ainda mais desafiador neste contexto pandêmico, no que tange desenvolver dentro dos espaços educativos um processo educacional, com sua função social e humanística.

A introdução aqui descrita busca situar o cenário investigativo das práticas pedagógicas de professores no contexto do ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia da Covid-19 em uma escola municipal, *locus* da pesquisa, do segundo semestre de 2020 ao primeiro semestre de 2021.

A pesquisa procura compreender como as práticas pedagógicas foram desenvolvidas em tempos de pandemia da Covid-19, a partir do ensino remoto emergencial adotado de acordo com as orientações da Organização Mundial da Saúde – OMS, que recomendou o isolamento social para conter a proliferação do novo Coronavírus. Mas isso ocorreu mediante autorização do Conselho Nacional de Educação – CNE, que com Parecer 05/2020 autorizou a realização de atividades não presenciais no sistema de ensino, e se essas práticas apresentam indícios que possam caracterizá-las ou não como criativas.

Com o cenário pandêmico, partindo da ideia de escola como instituição social (CHAUÍ, 2003), observamos o quanto a pandemia agravou o que era um drama na educação básica, principalmente nas regiões periféricas: a exclusão digital, desigualdades sociais e econômicas e



seus reflexos no acesso aos conteúdos escolares, com o isolamento social e a implementação do ensino remoto emergencial nessas localidades. Em bairros periféricos como Setor Jardim Taquari, onde a escola *locus* da pesquisa está localizada, o ensino remoto emergencial muitas vezes é uma modalidade distante da realidade de parte das famílias, o que não é realidade exclusiva do bairro.

Dados coletados pelo *Jornal Extraclasse* denunciam essa desigualdade. Nos espaços escolares, até meados do mês de setembro de 2020, apenas 11% dos 5.570 municípios brasileiros haviam adotado o ensino remoto, por falta de estrutura nas escolas e secretarias municipais – uma realidade bem próxima a dos domicílios.

Do mesmo modo, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que o Brasil tem 47,3 milhões de matrículas na educação básica (IBGE, 2019). Segundo o Censo 2019, nesse percentual a maioria é de escolas públicas municipais e estaduais, localizadas em mais da metade dos estados: menos de 60% das famílias têm acesso à internet banda larga e menos de 40% das escolas públicas têm computadores ou *tablets* para alunos e professores, o que alarga ainda mais as desigualdades de acesso aos conteúdos e às aulas no ensino remoto emergencial. Nunca foi tarefa fácil, e com a pandemia os desafios ficaram ainda maiores, mas isso não quer dizer que sejam impossíveis de serem superados.

Diante de todos os acontecimentos, não podemos nos desesperançar, devemos seguir dialogando, questionando, debatendo, insurgindo e pesquisando na busca por uma educação que efetive práticas pedagógicas a partir de lentes ontológicas capazes de enxergar a realidade de modo sistêmico, sobretudo abrindo espaço para a perspectiva da complexidade, da transdisciplinaridade e da criatividade, levando em conta o ser humano, as dimensões que o compõem e seu meio social, para além de um olhar disjuntivo e simplificador.

Sendo assim, a educação nesse contexto pandêmico requer de nós professores práticas pedagógicas que rompam com a linearidade, com a simplificação e com a fragmentação, ou seja, que se abram para a sensibilidade, a reflexividade, o diálogo, a flexibilidade, a diversidade, o amor e o afeto, fugindo da mera transmissão de conteúdo. Isto é, práticas que enxerguem aquele aluno que não possui recursos tecnológicos para participar das aulas remotas, ou cujos pais são analfabetos ou semianalfabetos, ou ainda os alunos criados com os avós, a quem muitas vezes falta o básico necessário à vida humana – Ou seja, devem ser atingidos todos os indivíduos já imersos em uma desigualdade social e econômica que os excluem e que com a chegada da pandemia se alargou ainda mais, com a exclusão digital dentro dos espaços escolares.

Mesmo em tempos de pandemia, a pesquisa tem evidenciado que a prática pedagógica criativa neste contexto é um território fértil para a dialogicidade, para a coletividade, autonomia

e emancipação, quando se reconhece a importância do meio que o indivíduo habita, dos saberes que ali se constituem, com vista não somente para um bem individual, mas também coletivo e planetário, tão necessário na atualidade.

A criatividade tem sido reforçada como exigência social, como cita Torre, dizendo que independentemente de ambiente remoto ou presencial, ela requer apenas ambientes favoráveis que primem pela consciência coletiva, promovam tolerância, prestem atenção à diversidade e valorizem as ideias que vão surgindo (TORRE, 2005). Neste sentido, é imprescindível compreender que a prática criativa prima por um ensino emancipatório comprometido com o contexto e com o ser humano, resultando em uma transformação social.

### **Complexidade: um olhar para criatividade**

Nota-se que a educação vem constituindo sua trajetória com crises e conflitos, em direção à busca por mudanças. No decorrer do caminho ocorreram bifurcações e novos percursos foram trilhados. A partir das crises paradigmáticas, em especial a do século XX, surgiram concepções que trazem uma visão ontológica para o contexto educacional e apresentam a complexidade e a criatividade de perceber a realidade contemporânea.

A educação caminha para mudanças, no que tange às práticas pedagógicas, mas ainda sofre por não ter uma visão global e coletiva, o que é fruto de uma educação reducionista, dificultando a compreensão dos problemas e as reais necessidades da sociedade contemporânea. Olhando por outras lentes, percebemos que as práticas pedagógicas têm a possibilidade de dialogar com a complexidade existente a partir de um olhar sistêmico, integrador e criativo, que dialogue com os diferentes saberes e reintroduza o sujeito na construção do conhecimento.

Observamos nas escolas e nos professores uma dificuldade em vivenciar e saber lidar com os desafios, com os problemas e com a maneira de perceber as incertezas e as desordens que pairam em nossas vidas, regidas por uma lógica binária incapaz de dar respostas à complexidade da vida e da pandemia pela qual o mundo está passando. Nesse sentido, para compreendermos os fenômenos e problemas da contemporaneidade, urge uma reforma de pensamento capaz de abarcar a multidimensionalidade e a multirreferencialidade do sujeito e da realidade que está imbricada nesse ser.

Nesse sentido, nossas relações com o outro, com a realidade e com a vida, e a maneira de enfrentarmos os problemas advêm do modo que pensamos e compreendemos essa realidade e com ela dialogamos, ou seja, depende da cosmovisão que cada um carrega dentro de si.

A visão unidimensional de conceber o conhecimento, não tem deixado o ser humano perceber que somos uma comunidade de destino comum, ou seja, que não existe outro lugar para se viver. Nesse caso, é preciso aprender a se relacionar com o outro e com o mundo de maneira harmoniosa e afetiva, promovendo o diálogo entre razão e emoção, elementos que compõem a inteireza do ser.

Isso nos leva a refletir que a vida é feita de prosa e poesia e que ambas precisam dialogar na busca de constituir o ser humano, como Morin (2019, p. 27) nos apresenta:

O homem não se constitui apenas de uma vida racional e técnica, mas também de uma vida afetiva cheia de intensidade e amor. Então não é possível conceber uma sabedoria isolada, devemos pensar que a vida deve ser um diálogo permanente entre os dois lados da condição humana: a poesia e a prosa, o ludens e o faber, a racionalidade e a irracionalidade.

Nesse sentido, para Morin (2007), a poesia da vida ganha espaço com descobertas da física quântica, com a abertura epistemológica a partir da complexidade que surgiu no final do século XIX e início do século XX e com a descoberta da termodinâmica relacionada aos conceitos de desordem e irreversibilidade. Segundo Morin (2015), naquele período moderno, a complexidade não era aceita e o que predominava era a simplificação, o reducionismo e a prosa.

Nessa perspectiva, a epistemologia da complexidade nos oferece alguns instrumentos conhecidos como operadores cognitivos<sup>30</sup>, como traz Moraes (2015). Esses operadores nos ajudam a pensar complexo, possibilitando outra racionalidade, agora aberta, dialógica, relacional e lógica, diferente da binária, mas agora ternária, associada a uma maneira complexa de compreender a realidade. Assim, possibilitando a construção de um olhar e de uma prática pedagógica mais integradora, sensível, criativa, renovada e renovadora das relações pedagógicas, uma prática que reconhece os diferentes níveis de realidade e de percepção do aluno (MORAES, 2015).

Esses operadores são estabelecidos a partir dos Princípios do pensamento complexo construídos por Morin (1997), nos ajudando a transversalizar os acontecimentos no mundo físico, biológico, social e cultural, e o próprio ser humano, na tentativa de compreender a complexidade inerente à realidade sistêmica constitutiva do mundo e da vida. Estes princípios do pensamento complexo possibilitam colocar em prática o pensar complexo descrito por Edgar Morin (2000), como os instrumentos-guia para pensar complexo. Eles ajudam-nos a conhecer

---

<sup>30</sup> Os operadores cognitivos para um pensar complexo são instrumentos do pensamento que nos ajudam a compreender a complexidade do real e a colocar em prática esse pensamento. São constituídos por um conjunto de princípios – dialógico, recursivo, retroativo, hologramático, reintegração do sujeito, auto-eco-organização etc., a partir de uma bricolagem teórica feita por Edgar Morin (2007).

a complexidade da realidade do ser e a colocar em prática esse pensamento, ao fazer com que suas dimensões lógicas se transformem em princípios reguladores do pensamento e da nossa ação. São eles: o princípio sistêmico, hologramático, círculo retroativo, círculo recursivo, auto-eco-organizacional, princípio dialógico, reintrodução do sujeito cognoscente.

### **Práticas pedagógicas com enfoque criativo**

O cenário atual nos revela a persistência de práticas pedagógicas e estratégias de caráter excludentes, exclusivamente mercadológicas, comerciais e econômicas; visto que o sistema educacional tende a querer que a escola seja um aparelho reprodutor do modelo civilizatório vigente, industrial, que evite abrir espaço para o diálogo, a reflexão e a crítica, contribuindo assim para uma formação que não esteja articulada com a vida.

É urgente a necessidade de mudança de enfoque, de uma verdadeira ruptura paradigmática, de uma reforma de pensamento que rompa com a visão linear das coisas, é preciso sair das prisões epistemológicas e metodológicas que rondam as práticas pedagógicas e ameaçam a escola e a vida dos seres humanos.

A reforma do pensamento, trazida por Morin (2015) é necessária para romper com as práticas lineares ao superar o reducionismo presente nos processos de aprendizagem, ainda é um grande desafio no sistema educacional brasileiro.

Em sua obra, *Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida*, Akiko Santos (2009), vem trazendo a complexidade e a transdisciplinaridade como princípios para resgatar o elo perdido com a prática de fragmentação do conhecimento. Segundo a autora, “a atual estrutura fragmentada da educação, sedimentada com base em princípios seculares, tem levado os docentes a uma prática de ensino insuficiente para compreensão significativa do conhecimento” (SANTOS, 2009, p. 17). Neste sentido, construção do conhecimento de modo significativo, segundo Morin (1998) partem e apoiam-se nos movimentos retroativos e recursivos, visto que não há uma única maneira de aprender mais diferentes caminhos a ser trilhado, superando o preconceito introduzido pela hierarquização dos saberes.

O contexto pandêmico tem nos reafirmado que ensinar vai além, requer que os professores não sejam apenas professores de conteúdo, mas também provocadores de questionamento; que abram espaço para o diálogo, a reflexão e a construção de consciência; que compreendam e aceitem os níveis de materialidade e multirreferencialidade existentes entre seus alunos; que trabalhem além dos aspectos cognitivos e abram espaço para o imaginário, o criativo e o afetivo, a partir da complexidade e da criatividade.

Nesse sentido, compreendemos que as práticas pedagógicas vão além do roteiro didático proposto para cada aula, não se resumem ao que é visível, mas estendem-se a uma ação reflexiva; a partir de uma intencionalidade a prática pedagógica se organiza, o que lhe confere sentido. Incorporada à reflexão contínua e coletiva, essa prática busca assegurar que a intencionalidade proposta seja possível. Nesse aspecto, as práticas pedagógicas devem ser sempre uma “ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (FRANCO, 2012, p. 536).

A prática pedagógica, para Franco (2012, p. 152) “se refere a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”, ela tem em sua ação pedagógica um processo educativo que propõe e indica uma direção de sentido. O autor segue conceituando prática pedagógica como:

Considero-as práticas pedagógicas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. Sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo (FRANCO, 2012, p. 154).

Nessa perspectiva, percebe-se a necessidade de práticas pedagógicas com intencionalidades que oportunizem, provoquem e dialoguem com o coletivo no cenário atual, haja vista que ainda estamos muito presos no racionalismo da Idade Moderna, ligados a uma dualidade e linearidade dominante nas quais reina a certeza e o determinismo, que levam a ignorar as interações, as incertezas, o acaso e os diálogos, e compreendem o homem como máquina sem sentimentos, emoções, afetos. E assim segue, com práticas que não ensinam a questionar, a refletir, não expressam pensamentos divergentes, formam apenas para o mercado e se esquecem de formar na vida e para ela. Segundo Machado (2014, p. 26),

mais importante do que técnicas, materiais, métodos para uma aula ser dinâmica, quer presencial, quer virtual, percebi que o essencial é a percepção de que uma formação deve estar a serviço da curiosidade do ser humano e de sua transformação e evolução. É essa curiosidade e esse desejo que nos fazem perguntar, conhecer, atuar.

Neste sentido, todo cenário dificultou a compreensão e a consciência sobre as questões atuais, revelando nossa cegueira (MORIN, 2011) gerado pela fragmentação, linearidade e objetividade. Do mesmo modo, para que essa regeneração de fato venha ocorrer é necessária uma metamorfose, uma reforma de pensamento.

Isso nos adverte que, como humanidade, temos dificuldade para encontrar soluções quando nos deparamos com alguma situação desafiadora – isso acontece porque não estamos

preparados para lidar com tais situações, devido à maneira fragmentadora e reducionista como fomos formados; nesse sentido, Morin (2015) diz que necessitamos, tanto no nível individual quanto no coletivo, de uma reforma de pensamento para que possamos dar conta dos problemas que nos rodeiam – uma reforma nutrida da necessária abertura do coração, iluminada por um olhar sensível, por um coração mais amoroso e solidário, já que de nada adianta ter uma mente técnica e um coração vazio; uma mudança na maneira de pensar, de sentir, de agir e de viver/conviver, para que os professores possam desenvolver ações que colaborem para uma consciência mais humana, crítica e reflexiva entre seus alunos.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi desenvolvida pelas pesquisadoras a partir de uma abordagem de investigação qualitativa, utilizando como coleta de dados, questionário Vadecrie, observação, entrevista semiestruturada e análise documental. Foi encaminhada para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Tocantins com aprovação nº 4618.508.

O público alvo da investigação foram quatro componentes da equipe diretiva e sete professores dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal de educação básica localizada em uma zona periférica da cidade de Palmas – TO.

A observação, possível pela vivência da prática pedagógica, permitiu compreender um pouco, o ensino remoto emergencial com o processo de gravação das aulas televisionadas, a proposta da plataforma *Palmas Home School*: blocos de atividades e grupos de *WhatsApp*.

A entrevista foi outro instrumento utilizado para a coleta de dados. Devido ao contexto pandêmico, algumas entrevistas foram feitas pessoalmente, fazendo uso de um gravador, e outras foram realizadas de modo virtual pelo *Google Meet* – ambos os meios foram gravados mediante assinatura do termo de autorização de gravação de voz e com aprovação do comitê de ética e pesquisa da UFT.

A análise documental, como uma técnica valiosa, ajudou a complementar as informações obtidas pelas outras técnicas, onde a partir da análise de alguns documentos selecionados, pudemos identificar informações valiosas e relevantes em relação ao tema pesquisado, no que se trata dos desafios enfrentados.

O questionário Vadecrie foi aplicado apenas entre os professores participantes da pesquisa, procurando identificar se as práticas pedagógicas desses sujeitos apresentavam indícios de criatividade.

## Resultados e Discussão

A análise dos dados levantados foi a partir das respostas obtidas pelos professores participantes da pesquisa no questionário Vadecrie. O questionário, possibilita identificar indícios de criatividade por meio de parâmetros e indicadores de análise. Ele foi aplicado com os participantes da pesquisa, com o objetivo de identificar a presença de indícios ou ausência dos indicadores de criatividade nas práticas pedagógicas neste contexto de ensino remoto, a partir dos indicadores avaliados: Liderança estimulante e criativa, Professor criativo e Metodologias inovadoras.

Para análise dos dados levantados a partir da aplicação do questionário Vadecrie, fez-se uso dos fundamentos apresentados em uma tabela numérica com critérios de 01 a 10, apresentando conceitos qualitativos e notas<sup>31</sup> quantitativas, nas quais, quanto maior o indicador, maior a valoração, e assim um possível indício de criatividade, como nos mostra o quadro a seguir.

**Quadro 1-** Valoração e conceitos

Presença de indicador	Valoração Qualitativa	Valoração Numérica
Nunca ou quase nunca está presente	D	1-2
Às vezes se faz notar	C	3-4-5
Em muitas ocasiões existem evidências claras do indicador	B	6-7-8
Continuamente há evidências claras do indicador	A	9-10

Fonte: Torre (2012).

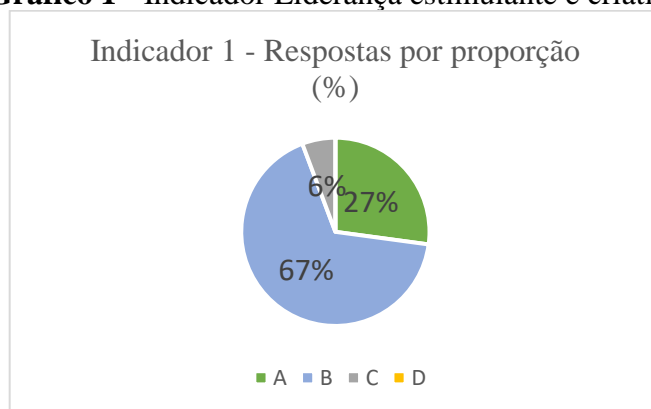
Para que haja indícios de criatividade, é necessário que os conceitos evidenciados por meio da aplicação do questionário tenham no mínimo o conceito B quando a avaliação for qualitativa como a desta pesquisa.

De acordo com Torre (2012, p. 111) “a liderança estimulante e criativa é entendida como a capacidade da pessoa que está à frente da instituição tanto para favorecer quanto para desfavorecer o crescimento da instituição e das pessoas que ali se integram”. A partir dos dados levantados com a aplicação do questionário foi possível construir um gráfico com o percentual do indicador avaliador conforme segue abaixo:

---

<sup>31</sup> Com as lentes voltadas para uma análise subjetiva dos envolvidos, o questionário nos dá essas duas possibilidades, nas quais temos a valoração, sem perder de vista as considerações de uma pesquisa qualitativa, como diz Moraes (2015), a pesquisa qualitativa caracteriza-se como “[...] compreensão detalhada dos significados e características apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos” (RICHARDSON *apud* MORAIS, 2015, p. 62).

**Gráfico 1 - Indicador Liderança estimulante e criativa**



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2021).

**Quadro 2- Leitura do gráfico**

Respostas por proporção (%)	Conceito
27%	A – De contínuo. Evidência clara de aparição do indicador ou características.
67%	B – Muitas vezes ou ocasiões. Existem evidências do indicador
6 %	C - Às vezes. Ocasionalmente
0 %	D – Nunca ou quase nunca

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2021).

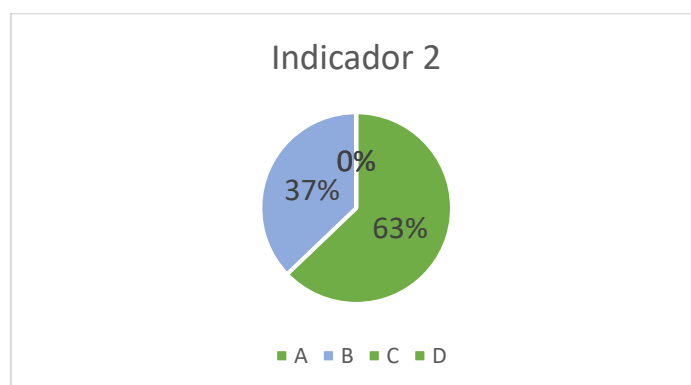
Segundo a percepção dos professores, existem evidências deste indicador muitas vezes ou ocasiões, visto que chegou ao conceito B para 67% dos entrevistados, ficando mediana B e A e poucos professores sentem falta de evidência de uma liderança estimuladora e criativa (C e D).

Seguimos com os indicadores do Parâmetro Professor criativo que fazem menção ao fazer docente – que expressa as ações relativas à função do professor na escola, a sua relação com o conhecimento, com os valores, sentimentos e emoções dos alunos, a função de estabelecer a vinculação dos conteúdos com o cotidiano do aluno, abrir-se para novos horizontes, com capacidade de inovar, ajudar, de promover a aprendizagem autônoma, com flexibilidade, com dom de cultivar o aluno emocionalmente, transmitir valores e inspirá-lo a construir sua aprendizagem (Torre, 2012a), conforme apresenta o quadro abaixo:

O gráfico abaixo mostra o resultado das respostas dadas no questionário aplicado aos sete professores participantes da pesquisa, com o percentual do indicador avaliador conforme segue abaixo:



**Gráfico 2 - Professorado Criativo**



Fonte: Torre (2012a).

**Quadro 3- Leitura do gráfico**

Respostas por proporção (%)	Conceito
63 %	A – De contínuo. Evidência clara de aparição do indicador ou características.
37 %	B – Muitas vezes ou ocasiões. Existem evidências do indicador
0 %	C - Às vezes. Ocasionalmente
0 %	D – Nunca ou quase nunca

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2021).

Os indicadores do questionário Vadecrie sobre professorado criativo foram observados nesta pesquisa, e identificaram que mesmo diante dos desafios e incertezas da pandemia da Covid-19, professores têm demonstrado espírito criativo, como pessoas abertas e sensíveis ao novo – em se tratando do ensino remoto –, flexíveis, colaborativas e inovadoras diante dos espaços virtuais que lhes foram impostos, que procuram criar climas de aprendizagem que envolvam os alunos dentro das limitações do contexto e da realidade de cada um deles e os estimula a partir de mediações remotas para que cada um não se perca no caminho.

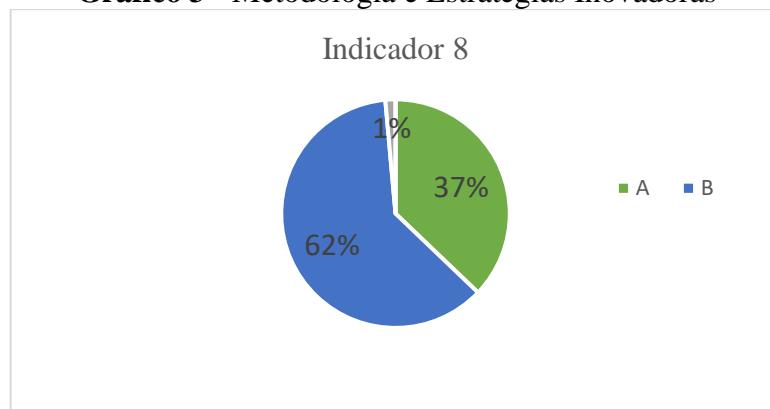
Em se tratando desses indicadores, observamos que os professores, diante das incertezas da pandemia, criaram e inovaram suas práticas e estratégias de ensino, de modo a estimular o aluno, mesmo que remotamente, a aprender a pensar, partindo de uma flexibilidade e aprendendo, a partir de uma compreensão humana, a respeitar a diversidade de contextos existentes fora da sala de aula. Dentre as diversas características de um professor criativo, podemos apresentar algumas:

Criar clima adequado na sala de aula, para florescer novos pensamentos;  
Desenvolver nos alunos atributos característicos da criatividade, tais como, flexibilidade, curiosidade, a sensibilidade, a tolerância, a independência etc.  
Ter amplitude de consciência, ser flexível e aberto a novas ideias;  
Promove aprendizagem por meio de descoberta;  
Incita com perguntas divergentes;  
Ajuda a superar os fracassos;  
Adota uma atitude mais democrática do que autoritária; (TORRE, 2008, p. 81-88).

Na sequência, temos os indicadores do Parâmetro Metodologia inovadora, que buscam fazer com que tanto a metodologia quanto as estratégias sejam impactantes, criativas e inovadoras, flexíveis, imaginativas, variadas, adaptadas, com metas, dinâmicas, que tragam sempre o aluno para o centro do processo de construção da aprendizagem (TORRE, 2012).

Nos olhares lançados de transformação, os indicadores se expressam a partir do fazer pedagógico do professor da instituição de ensino, dos planos das aulas, dos projetos e das ações que contemplam o todo. Tais indicadores conduzem a um caminho de percepções que envolvem o “uso de recursos tecnológicos, humanos, analógicos, virtuais, buscando ser impactante, implicativas, criativas e inovadoras” (TORRE, 2012, p. 134).

**Gráfico 3 - Metodologia e Estratégias Inovadoras**



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2021).

**Quadro 4-** Leitura do gráfico

Respostas por proporção (%)	Conceito
37%	A – De contínuo. Evidência clara de aparição do indicador ou características.
62%	B – Muitas vezes ou ocasiões. Existem evidências do indicador
1%	C - Às vezes. Ocasionalmente
0 %	D – Nunca ou quase nunca

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2021).

É possível observar no gráfico 13 as percepções acerca das estratégias pedagógicas da Escola Municipal Lúcia Sales Pereira Ramos. Foram observados momentos distintos que envolveram o ensino remoto emergencial. De modo positivo, o conceito D (Nunca ou quase nunca) não foi mencionado pelos professores, levando à compreensão de que, mesmo diante de todos os desafios que a pandemia impôs às práticas pedagógicas ao exigir uma ressignificação e por parte dos professores uma transformação do pensamento e da ação, nesse sentido reconhecemos que as metodologias apresentam evidências criativas.

No entanto, os professores relataram evidências medianas (B) e fortes (A), e reafirmaram que procuram desenvolver seu trabalho pautado em planejamento estratégico, valorizar a participação coletiva e apresentar estratégias diferenciadas e articuladoras, interligadas com a instituição (TORRE, 2005). Os resultados trazem evidências de criatividade no fazer docente dos professores neste contexto de ensino remoto emergencial – mesmo diante todos os desafios, os professores têm se desenvolvido no contexto escolar, pensando no todo.

### **Considerações finais**

A contemporaneidade tem sido marcada pela reafirmação de incertezas e desordem que, com a chegada da pandemia da Covid-19, abalou as dimensões de nossa vida e as relações com o outro. Em se tratando dos ambientes escolares, as incertezas foram ainda mais pujantes, os diversos contextos sofreram com a organização e a continuidade na construção do conhecimento e da aprendizagem.

Na prática em sala de aula percebemos que, muitas vezes, a fantasia, o imaginário, o sensível, a criatividade e a intuição são ignoradas, esquecidos, banalizados ou ficam adormecidos, e surgem em momentos estanques e aleatórios. Elabora-se o planejamento, preenche-se o

diário, faz-se a chamada, “transmite-se” o conteúdo: é a prática automatizada, uma prática conformista, reprodutora e pouco instigante, que esquece de trazer o aluno para o centro do processo de construção do conhecimento.

Nesse entendimento, para que a escola desempenhe de fato seu papel de formadora social e humanística, precisam ser pensadas e desenvolvidas políticas públicas que possibilitem superar essa desigualdade, de modo que a educação seja vista e compreendida como um bem social e de direito que fuja da fragmentação, da simplificação e do reducionismo dos processos herdados da ciência clássica, contribuindo assim para que haja uma educação de qualidade e de acesso a todos, que possibilite formar cidadãos autônomos e críticos a partir de um ensino emancipatório, no qual esse ser humano possa ser compreendido na perspectiva da totalidade indivisa.

A intenção inicial era escolher um projeto do PPP e analisar se nas práticas a partir do projeto havia indícios de criatividade. Como a escola não conseguiu desenvolver nenhum projeto neste contexto de ensino remoto emergencial, a prática pedagógica foi analisada a partir dos planos de aula. Planos que seguem rigorosamente todos os critérios pré-estabelecidos no bloco de atividades.

Apesar de todos os desafios, incertezas e indeterminismo, a equipe de professores e a equipe gestora se mostraram unidas ao trabalhar de maneira coletiva – um ajuda o outro naquilo em que apresenta dificuldade, planejam juntos as turmas, de maneira dialógica e recursiva, um ouve o outro e aceita as sugestões, pensando que esse é o “momento de nos unir, estamos no mesmo barco e se não remarmos juntos não vamos conseguir chegar a lugar nenhum”, como disse um professor. Todas essas características são identificadas durante os momentos da pesquisa na escola e são brechas que quando potencializadas podem ser transformadas em criativas.

Neste sentido, a escola apresentou indícios de criatividade e transdisciplinaridade. Em função disso, elucubramos a iminência da reinvenção do ser e do fazer em tempo de pandemia, quando a criação de estratégias de sobrevivência humana e pedagógica é fulcral, em um contexto de prosa, poesia e de saberes com sabedoria. Os celulares, odiados por uma grande parte dos professores, têm se tornado peças fundamentais em tempos de pandemia. Se em meio às adversidades nos tornamos adultos equilibrados psicologicamente e competentes socialmente é porque certamente contamos com certa capacidade resiliente.

Mesmo em momento de incertezas e desafios que a pandemia da Covid-19 revelou na educação, a resiliência se manifestou entre os professores ao demonstrarem a capacidade de

enfrentar as adversidades e superar os desafios. A escola a partir de sua prática tem a possibilidade de fortalecer a resiliência.

## Referências

CHAUI, M. S. A universidade pública sob nova perspectiva. *In: Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED*, 5 de outubro de 2003, Poços de Caldas, MG.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, set./dez. 2012, p. 534-551.

IBGE. **Censo 2019**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/> Acesso em: 29 abr. 2021.

MACHADO, M. J. **Cenário formativo da docência transdisciplinar em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2014.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas: Papirus, 2015.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. Amor, poesia e sabedoria. *In: ALMEIDA, M. C.; REIS, M. K. S.; FRANÇA, F.* (Org.). Edgar Morin: Conferências na cidade do sol, Natal/Brasil. 1989 a 2012. **Anais [...]** Natal: EDUFRRN, 2019. p. 22-28.

MORIN, E. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. *In: AUDY, J.L.N.; MOROSINI, M. C.* (org.). **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 22-28.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **La Vía. Para el futuro de la humanidad**. Tradução Núria Petit Fontseré. Barcelona: Paidós, 2011

MORIN, E. **O método 1: A natureza da natureza**. Lisboa: Europa-América, 1997.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; 2011.

MORIN E. Para sair do século XX, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986. 346p.

SANTOS, A. **Complexidade e transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

TORRE, S. de la. **Criatividade aplicada**: recursos para uma formação criativa. Tradução de WIT Languages. São Paulo: Madras, 2008.

TORRE, S. de la. **Diálogo com a criatividade**. Tradução de Cristina Mendes Rodríguez. São Paulo: Madras, 2005.

TORRE, S. de la. **Instituciones educativas creativas**: instrumento para valorar el desarrollo de instituciones creativas – VADECRIE. Barcelona: Circulo Rojo, 2012.

## **Direito à Educação: relato de experiência com formação inicial de professores usando uma plataforma digital**

Valdir Lamim-Guedes<sup>32</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, descreveram-se uma atividade pedagógica desenvolvida com alunos de cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo (USP) que envolveu a temática do Direito à Educação, com o apoio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Este estudo trata de uma pesquisa qualitativa do tipo relato de experiência. A atividade foi realizada durante a disciplina Política e Organização da Educação Básica no Brasil (POEB), oferecida pelo Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA) da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), para todos os cursos de licenciatura do campus Butantã, localizado na zona oeste da cidade de São Paulo-SP. É uma disciplina presencial, com suporte de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (Google Classroom), através do qual os alunos tiveram acesso às leituras prévias e enviaram fichamentos, além de operar como espaço para discussões e atividades em grupo. De forma geral, a combinação de várias ferramentas e estratégias permitiu um debate mais qualificado sobre o Direito à Educação, um assunto relevante para uma formação docente que vai além dos conteúdos específicos e pedagógicos.

**Palavras-chaves:** Inovação Educativa, Ambiente Virtual de Aprendizagem, Google Classroom.

### **Right to Education: experience report with initial teacher training on a digital platform**

**Abstract:** In this work we describe a pedagogical activity developed with undergraduate students at the University of São Paulo (USP), which involved topics on Right to Education, with the support of Digital Information and Communication Technologies (DICTs). This is qualitative research of the experience report type. Such activity was realized on Basic Education Policy and Organization in Brazil (POEB, in Portuguese) course as part of the Degree in Teaching for all university specialties, offered by Educational Administration and Economics of Education Department (EDA, in Portuguese) of the Faculty of Education (FE-USP) at Butantã campus, in West São Paulo. This is an in-person course, with a virtual learning environment (Google Classroom) as support for supplementary activities, such as access to reference texts, deliveries of essays, as well as a place for work meetings and discussion groups. Ultimately, the combination of many educational tools and strategies has provided more qualified debate on Right to Education, relevant topics, in order to achieve teacher training beyond specific pedagogical content.

**Keywords:** Educational Innovation, Virtual learning environment, Google Classroom.

---

<sup>32</sup> Doutor em Educação (USP). Professor do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). E-mail: lamimguedes@gmail.com.

## Introdução

O Direito à Educação é previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF) como um direito social, conforme o Art. 6º: “são direitos sociais a *educação*, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”, conforme a redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015 (BRASIL, 2015, s.p., grifo nosso).

Segundo Oliveira (1999), a CF de 1988, pela primeira vez na história constitucional, explicitou a declaração dos direitos sociais, com destaque para a educação. No Art. 205 afirma-se que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s.p.). No Art. 206, sobre as bases do ensino, afirma-se que “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] VII – garantia de padrão de qualidade”. As inovações nesses incisos foram a “formulação de gratuidade, assegurando-a em todos os níveis na rede pública, ampliando-a para o ensino médio, tratada nas Constituições anteriores como exceção e, para o ensino superior, nunca contemplada em Cartas anteriores.” (OLIVEIRA, 1999, p. 62).

A ampliação de vagas à educação básica durante os anos 1990 e 2000 levou à universalização do acesso à educação. Com isto, passou-se a discutir a qualidade da educação, sendo esta uma nova dimensão do Direito à Educação. Consideramos que os preceitos constitucionais, até mesmo pelo fato de a CF ser a lei Magna nacional, fornecem elementos para uma discussão sobre o Direito à Educação durante aulas introdutórias à temática em disciplinas de cursos de licenciatura e pedagogia.

As ações desenvolvidas neste trabalho podem ser entendidas como inovações educativas, conceito que se refere a uma prática institucional situada, que envolve decisões, processos e a intervenção em si, e que agrega três componentes: a utilização de novos materiais ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças por parte de quem está envolvido nas ações desenvolvidas (OLIVEIRA; COURELA, 2013).

A atividade didática alvo deste artigo está relacionada à uma disciplina presencial em que se utilizou Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Dentre a TDIC adotadas na experiência relatada, está um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que se trata de um tipo de plataforma para



disponibilizar materiais didáticos, como textos e vídeos, mas também permitem diversas formas de interação, seja em fóruns, *chats* ou webconferências. Assim, utilizou-se o AVA como apoio ao ensino presencial, ampliando os momentos de interação, indo além dos momentos síncronos em sala de aula. Além disto, o AVA teve o papel de repositório de materiais didáticos e de envio de atividades por parte dos alunos.

A utilização do AVA integrou um processo em que os alunos foram estimulados a buscarem fontes alternativas e confiáveis de informação; à leitura comparada e crítica dos vários textos indicados; disponibilização de vários vídeos; e, ao interagirem com os colegas, no AVA ou presencialmente, que fossem constituídos momentos de aprendizagem colaborativa. De forma mais ampla, buscamos incentivar processos reflexivos, sobretudo na perspectiva de professores pesquisadores. Nóvoa (1992 *apud* ANDRÉ; PESCE, 2012, p. 43) afirma que

[...] a concepção de professor pesquisador implica oferecer condições para o professor assumir a sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática. Da mesma forma, pode ser um estímulo à implementação de novas modalidades de formação e de uma área teórico-metodológica da pesquisa em educação, especialmente sobre a formação do professor e a prática pedagógica.

André e Pesce (2012, p. 43) afirmam que

A formação do professor pesquisador também pode ser vista como uma forma de ajudar a melhorar o ensino, possibilitando que o docente exerça, com os alunos, um trabalho que vise à formulação de novos conhecimentos, ou o questionamento tanto da validade quanto da pertinência dos já existentes. É essencial que o professor deixe de ser um técnico, reproduzidor das práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição, e passe a ser autor de sua ação educativa.

Portanto, a perspectiva do professor-pesquisador não tem relação alguma com o senso comum de que o professor realiza pesquisa (no sentido de estudo, não de investigação) para preparar as suas aulas. Assim, a discussão sobre o Direito à Educação foi favorecida por algumas ações inovadoras, como o uso de um AVA, e que estimulasse o debate reflexivo sobre uma questão essencial à formação docente, ainda mais no contexto brasileiro marcado por grandes desafios, como acesso e qualidade da educação.

Desta forma, o objetivo com este artigo é de apresentar e discutir uma atividade realizada na disciplina Política e Organização da Educação Básica no Brasil (POEB), que

integra as grades curriculares de cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo (USP), em um contexto de iniciação à docência, pois as ações foram desenvolvidas durante o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), oferecida presencialmente com o suporte de um AVA. Através do AVA, cuja plataforma adotada foi *Google Classroom*, os alunos tiveram acesso às leituras prévias, vídeos e enviaram fichamentos. As atividades pedagógicas distribuídas nas duas modalidades de educação permitiram um debate mais qualificado no momento presencial, revelando um processo de reflexão sobre uma temática relevante na formação inicial ou continuada de professores e, no contexto da experiência, constituiu uma inovação educacional.

## **Metodologia**

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, ou seja, que “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos” (GODOY, 1995, p. 58). A apresentação dos dados se dará como relato de experiência:

O relato de experiência é um texto que descreve precisamente uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para sua área de atuação (por exemplo, um curso novo ministrado sobre determinado assunto, um projeto profissional, etc.). Ele traz as motivações ou metodologias para as ações tomadas na situação e as considerações/impressões que a vivência trouxe àquele (a) que a viveu (ESCRITA ACADÊMICA, [19--], s.p.).

A experiência didática envolvendo a temática Direito à Educação foi desenvolvida com alunos de licenciatura da USP em agosto de 2017, para uma turma com cerca de 75 alunos matriculados e 55 presentes no dia da aula sobre essa temática. A disciplina de Política e Organização da Educação Básica no Brasil (POEB) é oferecida pelo Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA) da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) para todas as licenciaturas oferecidas no *campus* Butantã, localizado na zona oeste da cidade de São Paulo-SP. A carga horária de POEB é de 90h, mais a realização de um Estágio de 60h que, por exigência do departamento, é realizado apenas em escolas públicas. Este estágio é voltado para a observação do funcionamento da escola, pois a disciplina é da parte introdutória dos cursos de licenciatura. A seguir está a ementa da disciplina:

Este curso tem por finalidade propiciar aos alunos, conhecimentos básicos referentes à organização dos sistemas de ensino e da política educacional no Brasil e o acompanhamento da sua implementação, em nível de sistema e de

unidade escolar. Para tanto, será desenvolvido o seguinte conteúdo: Estado e Educação; Direito à Educação e Cidadania; Demografia da Educação Brasileira: estudo de indicadores; Organização da Educação Escolar, Diferenciais de Acesso e Sucesso no Sistema Escolar: classe, gênero, etnia e cultura; Recursos Financeiros para a Educação no Brasil<sup>33</sup>.

Algumas inovações<sup>34</sup> foram empreendidas nesse oferecimento. A principal foi a adoção de um AVA de apoio às ações pedagógicas. Este foi criado a partir da plataforma *Google Classroom*<sup>35</sup>. A opção por essa plataforma foi devido ao fato de ser gratuita, de fácil utilização e por possibilitar a constituição de um ambiente virtual para disponibilizar as leituras e materiais complementares, recepção de arquivos enviados pelos alunos (como fichamentos e relatórios) e para comunicação entre professor, estagiário e alunos. Aliada a essa inovação, também se optou por incentivar o trabalho em grupo e o posicionamento dos alunos durante as aulas, com uma consequente maior importância do debate durante as atividades em sala de aula. Houve uma ampliação no uso de vídeos e o incentivo para que os alunos comentassem sobre os seus estágios durante as aulas.

A aula com a temática Direito à Educação foi realizada no dia 22 de agosto de 2017. Usamos para essa aula três leituras obrigatórias (ARAUJO, 2011; FERRARO, 2008; FLACH, 2011) e uma complementar (CABRAL; GIORGIL, 2012) que foram disponibilizadas por meio do AVA na semana anterior e a legislação: Seção I da educação do Capítulo III: da educação, da cultura e do desporto da Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1988, 1996). Além dos textos, também foram indicados alguns vídeos de curta duração disponíveis na internet (APERGS TV, 2015; CONTEÚDO VITAE, 2017; CONVIVA EDUCAÇÃO, 2015; TAVARES, 2016; TEDX LISBOA ED, 2014; YOUTH FOR HUMAN RIGHTS INTERNATIONAL, 2013).

Os alunos foram orientados a fazer um fichamento e enviá-lo por meio do AVA de uma das três leituras obrigatórias como atividade completar que seria considerada como pontuação extra na nota final da disciplina. Apesar de ser um fichamento, os alunos foram convidados a fazer apontamentos relacionados a sua opinião, de forma que muitas dessas produções são na

---

<sup>33</sup> Ementa da disciplina POEB do oferecimento do 2º. Semestre de 2017. Esta versão é uma adaptação da ementa comum a todos os oferecimentos desta pelo EDA/FEUSP, disponível em <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDA0463&verdis=4>. Acesso em 15 nov. 2022.

<sup>34</sup> O conceito de inovação educacional está relacionado ao contexto da ação desenvolvida, assim, uma iniciativa pode parecer “pouco inovadora” em um dado contexto, mas em outro, pode ser uma inovação. Neste sentido, a experiência relatada vem de um histórico de não utilização de um AVA de apoio às ações presenciais (diversos AVA são disponibilizados pela instituição, mas o docente não os adotava), desta forma, tal uso configurou-se como uma inovação.

<sup>35</sup> <https://classroom.google.com/> Acesso em 15 nov. 2022.

realidade resenhas ou ensaios curtos. Estes serão analisados a partir de uma análise de conteúdo<sup>36</sup>, na qual serão destacados comentários relevantes e/ou críticos que demonstrem o processo reflexivo que os alunos tiveram ao estudar os materiais disponibilizados.

Durante a execução da aula foi usada uma apresentação de *slides* do *software Power Point* na qual eram destacados aspectos dos textos indicados para a aula (obrigatórios e complementares). Dos vídeos indicados inicialmente para os alunos, todos foram exibidos na aula, exceto o vídeo mais extenso (TEDX LISBOA ED, 2014), que foi disponibilizado através do AVA.

## **Resultados e discussão**

A turma de POEB para a qual foram realizadas as ações descritas neste trabalho era composta de alunos de dez cursos de licenciatura (Artes Cênicas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Física, Geociências e Educação Ambiental, Geografia, História, Letras, Matemática e Música). O perfil dos alunos é bastante variável em relação ao tempo de graduação. Por exemplo, alguns alunos já concluíram o curso de bacharelado e estão fazendo as disciplinas de licenciatura, enquanto outros estão no começo da graduação. Em relação à idade, a maioria dos alunos tem idades entre 20 e 25 anos e quase todos são brancos.

Ao todo, 43 alunos enviaram os fichamentos, sendo estes dos cursos de Letras (17), Física (9), História (7), Ciências Sociais (3), Ciências Biológicas (2), um aluno(a) dos cursos de Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental, Geografia, Matemática, Música e uma professora da rede pública de ensino<sup>37</sup>. Em relação aos textos que foram fichados, 29 alunos fizeram o fichamento sobre o texto de Araújo (2011), 10 sobre o texto de Flach (2011) e quatro sobre o texto de Ferraro (2008). Os trechos que reproduziremos a seguir, mais do que serem representativos do texto fichado, apresentam algum aspecto de reflexão do aluno. Desta forma, *a priori* não representam o conteúdo do texto em si. Buscamos apresentar apenas um trecho de cada fichamento, para dar uma visão mais ampla do que os alunos registraram em suas produções individuais.

Em relação ao texto de Araújo (2011), um aluno do curso de Letras comentou que:

O direito à educação vai além do acesso à escola. É necessário garantir a qualidade do ensino e a permanência. Um ensino que permita a emancipação individual e a igualdade social. [...] Nos anos 90 a evasão reduziu com os

---

<sup>36</sup> “é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. [...] Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.” (SEVERINO, 2007, p. 121-122).

<sup>37</sup> Havia um programa extensão da FEUSP que oferecia vagas nas disciplinas oferecidas pela unidade para docente atuantes em escolas públicas.

mecanismos adotados como a progressão continuada e a aceleração de ensino, no entanto a qualidade se manteve baixa, e diversos alunos que completam todo o ciclo escolar obrigatório não possuem letramento suficiente para exercer sua cidadania (ALUNO 1).

A falta de um sistema de educação nacional foi notada por uma aluna do curso de Ciências Sociais:

Na introdução do texto Gilda afirma que o “problema maior de estudar” tem profundas ligações com a configuração do Estado brasileiro e, conseqüentemente, com a política educacional que foi traçada a partir dessa configuração” e chama atenção para o fato de que ainda hoje o Brasil não tem um sistema de educação que possa ser denominado nacional, por causa desigualdades no sistema de ensino entre estados e regiões (ALUNA 1).

Diversos alunos fizeram comentários sobre os desafios de termos um ensino público de qualidade. No trecho abaixo, um aluno de Letras, seguindo o posicionamento do texto de Araújo, indica a responsabilidade do Estado em garantir direito iguais:

Ao tratamos do direito à Educação, traduzimos isso, como uma oportunidade de acesso e de uma possibilidade de permanência na escola, mediante uma educação com nível de qualidade semelhante para todos. O direito à educação pressupõe o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas para sua efetivação, quanto na obrigatoriedade de oferecer um ensino com iguais possibilidades para todos (ALUNO 2).

A especificação do Direito à Educação está relacionada ao reconhecimento de novos direitos como: direito de mulheres, jovens e adultos entrarem nas escolas, assim como, o acesso de crianças menores de 6 anos. Mais recentemente, o acesso de pessoas com necessidades especiais à escola, com a exigência de adequações de infraestrutura e do próprio modelo educacional (CURY, 2002), assim como, a ampliação da obrigatoriedade da educação básica dos 4 anos até os 17 anos (BRASIL, 2009).

A contradição entre o estado de bem-estar social em países europeus e a situação sócio-histórica brasileira é tratada por Araújo (2011) e comentada por alguns alunos, dos quais destacamos o trecho de uma aluna do curso de Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental

Uma das partes que mais me chamou atenção no texto foi a seguinte frase da autora “O objetivo principal desse modelo de Estado não era tanto a redistribuição de renda e de provimento do bem-estar social como foi o caso de muitos países Europeus, mas a transição de uma economia eminentemente agrária para uma industrial”. A educação financiada pelo estado nunca surgiu para libertar mas sim para apaziguar os ânimos do povo tornando-os mão de obra para manter a miséria provocada pelo capital (ALUNA 2).

A dificuldade em estudar retrata o processo sócio-histórico de exclusão que o Brasil teve ao longo de sua história. Apesar de analisar a situação alarmante da educação no Brasil, Araújo (2011) traz à tona diversas reflexões que permitem um olhar que leva em consideração o contexto complexo de dificuldades em estudar, como podemos perceber no comentário realizado por uma aluna do curso de Letras.

Logo, a autora nos traz uma reflexão maior: é difícil estudar. Tem-se a falta de disponibilidade do aluno, por culpa estatal, como um problema. Ou seja, o Estado até oferece o acesso à educação igualitária para todos (garantido, principalmente, pela Constituição de 1988), mas não dá meios de manter o estudante na escola ou, pelo menos, minimamente interessado nas disciplinas que ele vê ali, por exemplo (ALUNA 3).

O trecho a seguir, retirado do fichamento de um aluno de Letras, representa o papel motivador para que o debate também seja propositivo, no sentido de ir além da denúncia, levando os alunos a considerarem as soluções que depois foram alvo de debate durante a aula.

Em sua conclusão, a autora assinala que a discussão e a análise do acesso à educação, do seu desenvolvimento ao longo da história, e das desigualdades que se apresentam é importante para que se possa encontrar soluções para o impasse que tem a ser resolvido: o de ter uma educação acessível a todo cidadão, que garanta sua permanência e que seja de alta qualidade, ou, nas palavras da autora “a universalização de uma educação com caráter público, republicano, democrático e igualitário” (ALUNO 3).

A questão da qualidade do ensino surge de uma situação problemática e desafiadora: “a oferta leva tempo para se materializar, enquanto a demanda é imediata” (SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 2251). Isto é, qualidade e quantidade não são sinônimas e existe uma tensão constante entre estes dois conceitos, sendo necessário um equilíbrio entre eles. Conforme o comentário de um aluno do curso de Letras: “Concluimos que o direito a educação se torna uma promessa vazia quando não está alinhada com uma qualidade e uma acessibilidade igualitária, assim como uma oportunidade de permanência de todos” (ALUNO 4). O debate acesso *versus* qualidade foi um dos principais durante a aula, refletindo também a literatura da área, pois “a ampliação da cobertura deve vir acompanhada da priorização de investimentos em formação de profissionais, infraestrutura, materiais pedagógicos, bem como uma redefinição de processos avaliativos, curriculares e de gestão” (AKKATI; NOGUEIRA, 2007 *apud* SOUZA; KERBAUY, 2017, p. 2251).

O texto de Flach, *Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade* (2011), apresenta uma visão histórica sobre o Direito à Educação no Brasil e busca comparar o cenário legal com a realidade. Ao longo da discussão, a autora

insere questões apresentadas por teóricos, como o movimento da Nova Escola e Paulo Freire. O cruzamento entre legislação, aspectos teóricos pedagógicas, comentários sobre a história da educação e a realidade de educação no país são relevantes para inserir os alunos nesse debate, fato relevante, sobretudo, quando se considera a heterogeneidade da classe. Desse modo, muitos alunos foram introduzidos no debate das temáticas dessa aula. Os dez alunos que fizeram os seus fichamentos sobre o texto de Flach destacaram alguns pontos da história do Direito à Educação no Brasil; contudo, o que nos parece mais relevante foram alguns comentários que refletem a interpretação que a autora faz sobre a legislação mais recente, a partir da CF de 1988, como a falta de detalhamento sobre o que vem a ser “qualidade” educacional. O trecho a seguir, redigido por um aluno do curso de física, é um exemplo desse tipo de comentário:

[...] o texto constitucional apenas determina que o ensino deve ter qualidade, sem definir objetivamente o que é “qualidade” dentro do contexto escolar. Pode-se observar que nenhuma legislação ou documento nacional faz menção aos indicadores de qualidade exigíveis na prática e, portanto, exigíveis judicialmente (ALUNO 5).

A questão de ações judiciais contra administradores públicos devido à desobediência da CF em relação ao acesso e qualidade da educação é discutido sucintamente por Flach. O texto complementar indicado aos alunos (CABRAL; GIORGI, 2012), permitiu que levantássemos essa questão durante a aula. Outro ponto da análise de Flach é o papel que o conhecimento tem na constituição dos cidadãos e garantia de condições de melhores qualidade de vida. Conforme o comentário de uma aluna de Letras:

Permitir o acesso à educação e a permanência dos estudantes nas escolas promove a democratização do conhecimento, fator importante para o desenvolvimento da cidadania através da convivência coletiva e do desenvolvimento de uma consciência acerca da realidade social (ALUNA 4).

Os temas tratados na disciplina, assim como a exigência de que os alunos realizem seus estágios em escolas públicas, fez com que o debate durante as aulas desse maior destaque para a educação pública. Contudo, parte considerável dos alunos advém de escolas privadas e já atuam ou atuarão em escolas desse tipo. Assim, o comentário a seguir é relevante ao analisar que a ampliação da educação privada reflete, vista como alternativa aos problemas das escolas públicas, acaba por despolitizar e desmobilizar as cobranças por melhorias, conforme o comentário de uma aluna de Letras:

No momento atual, vemos uma proliferação do ensino privado sem as devidas cobranças e pressões para que haja a melhoria do ensino público, de forma que os menos favorecidos que utilizam desse recurso estejam sempre em desvantagem (ALUNA 5).

Ferraro (2008) apresenta a perspectiva da dívida educacional do Estado brasileiro. Conforme a explicação de uma aluna do curso de Licenciatura em Música,

A noção de Dívida Educacional (Estado devedor, população credora) decorre do entendimento da educação como serviço público aliada ao não cumprimento do Estado dos deveres pertinentes, tanto em acesso escolar quanto em qualidade. Imagine as possibilidades de melhora da oferta de educação se esta dívida fosse levada com a mesma seriedade que as dívidas ao capital internacional e nacional, porém nem o Estado tem isto como prioridade e nem a população, que nestas condições não o reivindica. [...] A dívida pública do direito à educação deve ser medida a partir dos anos faltantes para que cada cidadão tivesse o acesso aos 8 anos fundamentais (agora 9) previstos na constituição. A ampliação do acesso deve também considerar os que não o tiveram em idade própria, mas ainda estão em condições de aprender (EJA). Então é possível estimar-se quantos professores-turmas/ turno-ano deveriam ser disponibilizadas para cobrar a dívida (ALUNA 6).

Segundo uma aluna de Letras,

Esta cobrança por parte da população dificilmente ocorrerá, segundo o autor, por uma série de fatores: o conceito de dívida; disponibilidade de meios e ferramentas para saldar estas dívidas; a existência de outras dívidas sociais, deixando esta em segundo plano (ALUNA 7).

Apesar da, provável, não cobrança desse direito, é importante que, como educadores, ainda mais no nível de formação de formadores, abordemos essa possibilidade, pois, como afirma Cury (2002, p. 261), “como os atores sociais sabem da importância que o saber tem na sociedade em que vivem, o Direito à Educação passa a ser politicamente exigido como uma arma não violenta de reivindicação e de participação política”.

Em termos metodológicos, este debate profícuo que emergiu dos fichamentos e que reverberou em sala de aula presencial, evidenciou que o uso do AVA como auxiliar às atividades presenciais enriqueceu o processo educativo ao longo da disciplina. Neste texto, por razões de espaço, focamos nas atividades relacionadas a uma aula, contudo, foram empreendidas outras inovações como o uso de mapas conceituais, realização de dinâmicas para estimular a participação e seminários.



## Conclusões

Buscamos evidenciar com a discussão apresentada que o debate gerado a partir do Direito à Educação foi bastante intenso e relevante. O AVA criado usando o *Google Classroom* é bastante simples e atendeu satisfatoriamente ao nosso objetivo, que era o apoio ao ensino presencial. Esta plataforma permitiu que disponibilizássemos diversos vídeos e leituras para os alunos e o envio dos fichamentos. Esta plataforma pode ser utilizada por docentes para disponibilizar materiais didáticos para os alunos, realizar e enviar debates, e aplicar testes. Talvez para cursos totalmente a distância, a ferramenta seja carente em recursos, como de administração de notas e controle de acesso.

Por fim, a inovação educativa apresentada neste texto, apesar de ser simples e localizada, relaciona dois aspectos chave: um ensino mais significativo, aqui representado pela temática da atividade; o uso do AVA como forma de auxiliar o trabalho docente, permitindo um estudo individual mais produtivo (realização dos fichamentos) e a interação no momento presencial. Dessa forma, entendemos o nosso estudo como um exemplo que pode ser adaptado para a realidade de outros professores e que estimula novas pesquisas.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A.; PESCE, M. K. de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 4, n. 7, 2012, p. 39-50.

APERGS TV. **Direito à Educação**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oVhUxpn5gQw>. Acesso em 19 nov.2017.

ARAUJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, jan./abr. 2011, p. 279-292.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 19 nov.2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº. 59 de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em 19 nov.2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº. 90 de 15 de setembro de 2015**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc90.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc90.htm). Acesso em 19 nov.2017.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 19 nov.2017.

CABRAL, K. M.; GIORGI, C. A. G. O direito à qualidade da Educação Básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, jan./abr. 2012, p. 116-128.

CONTEÚDO VITAE. Minuto Educação #84 - **Direito à Educação**. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=whn5u82YXEE>. Acesso em 19 nov.2017.

CONVIVA EDUCAÇÃO. **Debate e as reflexões sobre o direito à educação**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-ad8t5aSKWw>. Acesso em 19 nov.2017.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/2002, p. 245-262.

ESCRITA ACADÊMICA. **O relato de experiência**. Disponível em <http://www.escritaacademica.com/topicos/generos-academicos/o-relato-de-experiencia/>. Acesso em 01.jan.2019.

FERRARO, A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, maio/ago. 2008, p. 273-289.

FLACH, S. F. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, set. 2011, p. 285-303.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, mar./abr. 1995, p. 57-63. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em 01.jan.2019.

OLIVEIRA, I.; COURELA, C. Mudança e Inovação em Educação: o compromisso dos professores. **Interracões**, v. 27, 2013, p. 97-117.

OLIVEIRA, R. P. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, 1999, p. 61-74,

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. O direito à educação de qualidade no Mercosul. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.4, out./dez. 2017, p. 2245-2260,

TAVARES, E. **Educação é direito de todos e dever do estado**. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EqO0BSOaMA8>. Acesso em 19 nov.2017.

TEDX LISBOA ED. **Pensar utopicamente a educação**: David Rodrigues. 2014. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=0kDL5kxDg\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=0kDL5kxDg_A). Acesso em 19 nov.2017.

YOUTH FOR HUMAN RIGHTS INTERNATIONAL. **Direito Humano #26: O Direito à Educação**. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LTfZhiAGa0I>. Acesso em 19 nov.2017.

## **Implementação da Lei 10.639/03 na Prática Pedagógica da Educação Básica: estudo Mediatizado pela Base de Dados Scielo**

Guilherme Bertolin Silva<sup>38</sup>, Nájela Tavares Ujje<sup>39</sup>.

**Resumo:** A lei 10.639/03 versa sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas públicas de Educação Básica de todo o Brasil. No entanto, o que promulga a lei nem sempre se desdobra em ação educativa e prática pedagógica. O objetivo deste estudo consiste em investigar, a partir da base de dados Scielo (Biblioteca Eletrônica Científica Online), os artigos e estudos realizados entre 2008 e 2022 tendo como foco a temática da implementação da lei 10.639/03 na prática pedagógica da Educação Básica, que compreende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A abordagem metodológica é teórico-bibliográfica e documental. Pode-se considerar que, apesar do estabelecimento da lei há aproximadamente vinte anos, a produção científica desse campo ainda é incipiente e demanda engajamento para produção e disseminação de mais estudos e pesquisa, o que torna ainda mais pertinente a investigação pretendida a ser desenvolvida e apresentada neste artigo.

**Palavras-chaves:** Educação Básica, Lei 10639/03, Prática Pedagógica.

### **Implementation of Law 10.639/03 in Pedagogical Practice in Basic Education: Study Mediatized by the Scielo Database**

**Abstract:** The law 10.639/03 deals with the mandatory teaching of Afro-Brazilian History and Culture in public schools of Basic Education throughout Brazil. However, what the law enacts does not always unfold in educational action and pedagogical practice. The aim of this study is to investigate the articles and studies published between 2008 and 2022 in the Scielo database (Online Scientific Electronic Library), which were carried out with the focus theme of the implementation of law 10.639/03 in the pedagogical practice of Basic Education, which comprises Early Childhood Education, Elementary Education and Secondary Education. The methodological approach is qualitative, with bibliographical and documentary analysis. It can be considered that despite the establishment of the law approximately twenty years ago, the scientific production of this field is still incipient and demands engagement for the production and dissemination of further studies and research, which makes this investigation even more pertinent, intended to be developed within the scope of our master's dissertation.

**Keywords:** Basic Education, Law 10639/03, Pedagogical Practice.

---

<sup>38</sup> Graduado em História. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Paranavaí. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: Teoria e Prática (GEPE/UNESPAR). Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. E-mail: guilhermebertolin@hotmail.com

<sup>39</sup> Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Paranavaí. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: Teoria e Prática (GEPE/UNESPAR) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil (GEPPEI/UNICENTRO). E-mail: najelaujje@yahoo.com.br

## Introdução

A formação do povo brasileiro foi construída e marcada por traços de conflitos singulares que ainda se mostram vivos no cotidiano de vários brasileiros. O primeiro grupo social e cultural que representa a formação do povo brasileiro existe neste território de dimensões continentais desde antes da chegada dos portugueses à América do Sul, em 1500, visto que o território era ocupado por diferentes grupos indígenas. O segundo grupo social e cultural é representado por portugueses e imigrantes europeus que, entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX, expandiu-se devido ao cultivo do café na região sudeste do país, o que aumentou a demanda por trabalhadores agrícolas. O terceiro grupo social e cultural sofreu migração involuntária. Advindos do continente africano em navios negreiros (atividade extremamente lucrativa) entre os séculos XVI e XIX, milhões de africanos desembarcaram no Brasil para serem comercializados como mercadorias e desenvolverem atividades no trabalho escravo (AZEVEDO, 1963).

A formação étnica e cultural do povo brasileiro ocorre por três matrizes: o branco, o negro e o indígena (HOLANDA, 1995). Mas o valor étnico e cultural não é o mesmo entre elas, nem conjuga respeito e equidade a cada uma das matrizes; existe hierarquia branca e subjugação. O povo brasileiro é marcado pela questão da diversidade, uma diversidade resiliente que luta por tolerância, respeito, igualdade e equidade de direitos.

Freyre (2003) inaugura em sua obra clássica *Casa Grande & Senzala* um debate positivo em relação à constituição do povo brasileiro, que rompe o “mito das três raças” de modo hierárquico pontuando as contribuições das três matrizes; ao mesmo tempo discute “o mito da democracia racial”, a qual disfarça a realidade, propõe miscigenação de branqueamento, preserva um racismo velado e enuncia o racismo como inexistente no território nacional brasileiro.

O Brasil é um país de avanços e retrocessos. Frente ao exposto, Santos e Ujiiie (2012), pontuam no campo das políticas educacionais que a promulgação da lei 10.639/2003, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no escopo da Educação Básica, é avanço significativo na compreensão e atenção a diversidade do povo brasileiro no âmbito educacional.

Gohn (1997) pondera que a conquista legal em relação ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica é parte integrante da luta do movimento social negro organizado, composto por homens e mulheres engajados, compromissados e

comprometidos, que fizeram seus anseios e representatividade, reverberar na seara legal e de direito.

Silva e Duarte (2018) afirmam a efetividade movimento social negro na luta em relação à adoção de medidas mais efetivas para a promoção da igualdade social no cenário brasileiro, pressão junto ao governo federal para tomada de iniciativas mais consistentes e avanço promissor com a promulgação da lei 10.639/2003 que demanda por implementação junto a dinâmica da Educação Básica.

Diante desse contexto, nosso estudo tem verticalidade em compreender a implantação da lei 10.639/03 na prática pedagógica da Educação Básica. Para tanto, prima por articular uma pesquisa bibliográfica e documental de cunho exploratório junto à base de dados Scielo. Assim, tem sua estrutura proeminente ordenada em três momentos. O primeiro dá-se pela configuração metodológica do estudo, o segundo compreende a fundamentação teórica e a discussão analítica dos dados, e o terceiro as considerações evidenciadas pelo processo da pesquisa.

### **Caminho Metodológico**

A pesquisa delineada possui caráter exploratório e constitui-se via enquadramento teórico-bibliográfico e análise documental. A pesquisa bibliográfica busca analisar e discutir fontes elaboradas e publicizadas, dentre elas livros, artigos, teses e dissertações. De acordo com Ujiie et al. (2016, p. 43) a pesquisa teórico-bibliográfica visa a constituir base referencial dos estudos, e pode colaborar para:

- Obter informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado;
- Conhecer publicações existentes sobre o tema e os aspectos que já foram abordados;
- Verificar as opiniões similares e diferentes a respeito do tema ou de aspectos relacionados ao tema ou ao problema de pesquisa.

O presente estudo busca compreender a implementação da lei 10.639/03 na prática pedagógica da Educação Básica, buscando o entendimento e a elucidação de um problema para o encaminhamento e desenvolvimento da pesquisa de mestrado. Assim, toma por pauta a pesquisa documental no portal Scielo, que é um arquivo digital confiável, o qual aloca periódicos online com confiabilidade na comunidade acadêmica. O procedimento de coleta foi tangenciado pelo descritor “lei 10.639/03”. Na continuidade, a pauta de análise deu-se pela referência, título, autoria, resumo, localidade da pesquisa e localidade do periódico. Na seção a seguir explanaremos os pressupostos teóricos e elementos evidenciados via coleta de dados.

## **Implementação da Lei 10.639/03 na Prática Pedagógica da Educação Básica: resultados e Discussão**

Observa-se que a implementação da lei 10.639/03 foi um processo histórico e amplamente discutido em várias áreas do conhecimento e regiões do Brasil. Entretanto, evidencia-se que após quase vinte anos de promulgação a lei tem uma implementação lenta. Percebemos ainda no contexto atual resistência para atender a demanda de obrigatoriedade em relação à História da África e Cultura Afro-brasileira. Santos e Ujiie (2012, p. 13) pontuam que:

O tema é polêmico e evitado por muitos educadores, talvez em decorrência da herança de um preconceito muito íntimo e negado. Alguns o entendem como sendo delicado demais para ser levado para dentro da sala de aula, o que por sua vez faz com que a seriedade do tema seja como muitas vezes vemos substituída por uma ideologia que prega a pacificação e vanglória, a diversidade cultural sob o pretexto de esconder a realidade.

A lei 10.639/2003 e a lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) alteram o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que passa a dispor que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena[...]” (BRASIL, 2010, p. 24). Frente ao exposto vemos que a lei não insere a implementação desde a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. O que estaria nesta decisão tangencial? A delicadeza do tema, a formação das professoras da Educação Infantil, ou de certa forma a descrença na capacidade das crianças da primeira infância para temáticas complexas? Nessas perguntas temos elementos para algumas reflexões e possíveis frentes investigativas.

Schleumer (2011), ao discorrer sobre a implementação dessa lei pondera que o ensino proposto deveria incluir o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, o negro na sociedade nacional, e o resgate da contribuição do povo negro na área social, cultural, econômica e política pertinente à história do Brasil. No entanto, a história do Brasil narrada pelos livros é forjada pelo colonizador (SCHLEUMER, 2011). Nessa esfera existe muito a ser pesquisado, uma vez que só é possível ensinar o que se conhece e sabe.

Segundo Ribeiro (1995, p. 202), “[...] a luta mais árdua do negro africano e de seus descendentes brasileiros foi, e ainda é, a conquista de um lugar e de um papel de participante legítimo na sociedade nacional”. A promulgação dessa lei que dialoga com a raça negra tem o

objetivo de fazer valer seus direitos e de que sejam reconhecidos na cultura nacional. Diante disso, o presente artigo possui ênfase exploratória relacionada ao âmbito educacional, partindo do pressuposto para a investigação do que foi produzido e está disponibilizado na base de dados eletrônica Scielo sobre a referida temática, em correlação com a Educação Básica, em especial a prática pedagógica.

Silva e Duarte (2018) evidenciam que a obrigatoriedade em si, não garante a eficácia de uma lei no âmbito educacional, e que para tanto, é salutar criar condições para sua implementação real, debater, discutir, estudar, formar, referendar a importância, promover conscientização, ensinar, educar para a equidade.

Apesar da grande significação da aplicação da lei 10.639/03 para a sociedade brasileira, ela por si só, na condição de política afirmativa em prol da valorização da cultura afro-brasileira, não é suficiente, pois historicamente o Brasil é contado com várias premissas envolvendo casos de racismo e preconceitos. Dessa forma, a aplicabilidade da lei, mesmo que lenta e gradual, promove debates acerca de questionamentos capazes de viabilizar a conscientização da sociedade, promovendo informações necessárias como caminho para reconhecer a importância da cultura afro-brasileira. Novak e Mendes (2021, p. 15) evidenciam que:

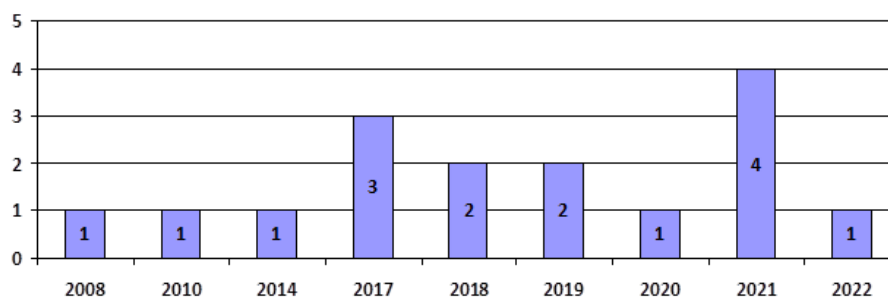
Embora de forma lenta e gradual e enfrentando forte resistência, essa obrigatoriedade acabou promovendo mudanças nas grades curriculares dos cursos de licenciatura e no ensino fundamental e médio, bem como nos livros didáticos, além da realização de cursos de formação continuada sobre a temática. Vale destacar, novamente, as ações iniciais e voluntárias de alguns professores das universidades, bem como das escolas da educação básica. Por outro lado, é de conhecimento que essas mudanças são lentas, enfrentam resistências no jogo das relações políticas [...]

Souza (2012) corrobora o debate ao pontuar, em seus estudos acerca da educação étnico-racial brasileira, que a inserção desta temática no âmbito da educação escolar e da sociedade mais ampla é uma boa forma de educar para a cidadania e de modo lento e gradual trilhar na busca da equidade negra no contexto brasileiro. Frente a esse cenário buscamos compreender a implementação da lei 10.639/03 mediatizados por análise documental e exploratória.

A varredura realizada no portal Scielo fez emergir 16 artigos científicos, situados no interstício de 2008 a 2022. São 14 anos, com média de 1,1 artigo por ano, cuja incidência e concentração podem ser observadas no gráfico abaixo.



**Gráfico 1** – Distribuição anual dos artigos analisados, com verticalidade na lei 10.639/03 na prática pedagógica da Educação Básica



Fonte: organização dos autores, a partir da coleta de dados no 1º semestre de 2022.

Ao observar os dados explicitados no gráfico 1 percebemos que durante os anos de 2009, 2011, 2012, 2013, 2015 e 2016 não temos publicado nenhum artigo científico na base de dados Scielo afeita ao tema, sendo que no interstício 2008 a 2014 existem apenas três artigos publicados. Considerando que em 2013 comemoraram-se dez anos da promulgação da lei 10.639, vemos a demanda por ampliar investigações nesse escopo. A partir de 2017 vemos um aumento no número de artigos publicados com verticalidade na temática; no interstício de 2017 a 2022 registraram-se 13 publicações de artigos, tendo destaque os anos 2017 e 2021, respectivamente com três e quatro publicações.

Na tabela 1 a seguir os documentos levantados via coleta de dados são apresentados e na sequência discutiremos analiticamente.

**Tabela 1** – Artigos selecionados para análise no interstício 2008-2022

Nº	ANO	TÍTULO	AUTORES	INSTITUIÇÃO	PERIÓDICOS/ LOCAL
01	2008	Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639.	PEREIRA, Júnia Sales.	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.	Estudos Históricos/ Rio de Janeiro
02	2010	Cidadania e multiculturalismo: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte.	NUNES, Érica Melanie Ribeiro.	Escola de Ciência da Informação - UFMG.	Perspectivas em Ciências da Informação/ Belo Horizonte- MG.

03	2014	Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de Sociologia.	OLIVEIRA, Luiz Fernandes de.	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica/RJ.	Educação e Realidade/ Porto Alegre- RS.
04	2017	Abordagens do racismo em livros didáticos de História (2008-2011).	ROZA, Luciano Magela.	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Diamantina/MG	Educação e Realidade/ Porto Alegre- RS.
05	2017	Educação étnico-racial e formação inicial de professores: a recepção da Lei 10.639/03.	OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da.	- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil. - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil	Educação e Realidade/ Porto Alegre- RS.
06	2017	Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social.	ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHES, Livia Pizauro.	Universidade de São Paulo, SP, Brasil.	Pro-Posições/ Campinas – SP.
07	2018	As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03: percursos de formação para o trato com a diferença?	COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía.	Universidade Federal do Pará/ Belém, PA.	Educação em Revista/ Belo Horizonte, MG.
08	2018	A Lei nº 10.639/03 e o epistemicídio: relações e embates.	SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane	-Centro Universitário Central Paulista (UNICEP), São Carlos/SP. -Universidade do Sagrado	Educação e Realidade/ Porto Alegre- RS.

			Aparecida Toledo;  CHIRINEA, Andréia Melanda.	Coração (USC), Bauru/SP.  - Fundação Educacional Municipal de Ibitinga (FEMIB), Ibitinga/SP.	
09	2019	O processo de institucionalização da Lei Nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.	FONSECA, Marcus Vinícius;  ROCHA, Laura Fernanda Rodrigues da.	Universidade Federal de Ouro Preto, MG, Brasil.	Educação em Revista/ Belo Horizonte-MG.
10	2019	Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de Educação Física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE.	PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes;  GOMES, Daniel Pinto;  CARMO, Klertianny Teixeira do;  SILVA, Eduard  o Vinicius Mota e.	-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).  -Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, CE.	Revista Brasileira de Ciência do Esporte/ Campinas – SP.
11	2020	Saberes encruzilhados: (de) colonialidade, racismo epistêmico e ensino de Filosofia.	REIS, Diego dos Santos.	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).	Educar em Revista/ Curitiba- PR.
12	2021	Das ruas para os currículos: precursores sociais e jurídicos das Leis 10.639/03 e 11.645/08.	SÁ, Ana Paula dos Santos de.	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).	Educação em Revista/ Belo Horizonte, MG.
13	2021	Possibilidades na luta pelo ensino de histórias negras na era das bases nacionais curriculares no Brasil e nos Estados Unidos: a Lei	PEREIRA, Amilcar Araujo;  SILVA, Jessika	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).	Educar em Revista/ Curitiba-PR.

		10.639/03 e os National History Standards.	Rezende Souza da.		
14	2021	Educação Física: corpos negros e insurgências epistêmicas.	MATTOS, Ivanilde Guedes de; - MONTEIRO, Pamela Tavares.	- Universidade do Estado da Bahia, Salvador (UFBA). - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (UFES).	Revista Brasileira de Ciências do Esporte/ Campinas-SP.
15	2021	Formação de professores de Inglês para abordagem de questões étnico-raciais: práticas planejadas e práticas manifestas.	SANTOS, Joelma Silva.	Instituto de Estudos da Linguagem (IEL-UNICAMP).	Trabalhos em Linguística Aplicada/ Campinas- SP.
16	2022	Os livros de Filosofia do PNLD/2018 e a lei 10.639/03: reflexões sobre a diversidade étnico-racial no material didático de Filosofia no Ensino Médio.	FERREIRA, Soraia Aparecida Belton; FERREIRA, Amauri Carlos.	-Faculdade UNIMED, Belo Horizonte, MG, Brasil. -Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS).	Pro-Posições/ Campinas – SP.

Fonte: organização dos autores, a partir de coleta realizada na plataforma Scielo no 1º semestre de 2022.

Entre os artigos científicos pesquisados quatorze fazem parte de área do conhecimento em Ciências Humanas, em suma nas áreas de Educação, Letras, História, Sociologia e Filosofia, e apenas dois fazem parte das Ciências Biológicas ou da Saúde, em especial envolvendo a disciplina de Educação Física na vertente de ensino.

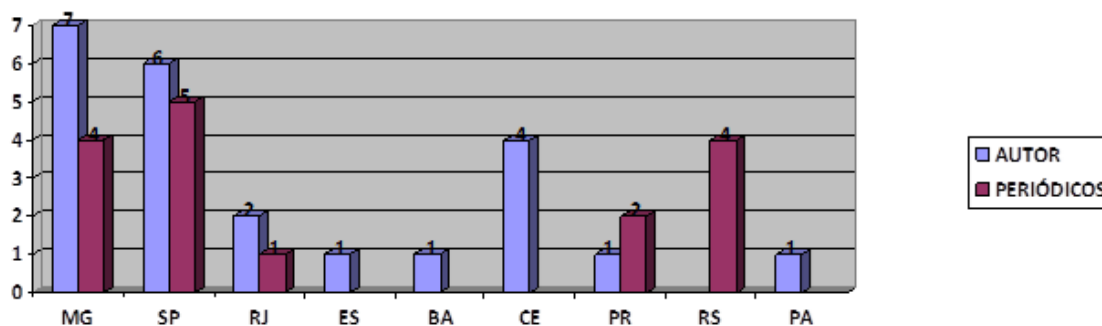
Os dados coletados evidenciam 16 artigos científicos pesquisados com o verbete “lei 10.639/03”, correlacionados com a prática pedagógica da Educação Básica, sendo seis artigos (37,5% - trinta e sete vírgula cinco por cento) correlacionados ao ensino nas disciplinas de Educação Física (dois), História, Filosofia, Sociologia e Educação Profissional; quatro artigos (25% - vinte e cinco por cento) discutindo a implementação na prática considerando fontes bibliográficas, discussão jurídica/legal e um estudo comparativo entre Brasil e Estados Unidos em relação à temática de ensino de africanidades; três artigos (19% - dezenove por cento) considerando a formação inicial de professores nos cursos de História, Letras Português e Letras

Inglês para materialidade da lei na prática docente; e dois artigos (12,5% - doze vírgula cinco por cento) considerando o livro didático, um de História e um de Filosofia no que tangencia a implementação da lei na prática cotidiana de ensino.

O universo de artigos emergentes conjuga 23 autores, devido à autoria compartilhada; tem vinculação de autoria de oito estados brasileiros, dos vinte e seis que compõem o território nacional e mais o distrito federal (vinte e sete), sendo que ao considerar as cinco regiões brasileiras estão distribuídos em quatro delas, pois não temos nenhuma autoria da região centro-oeste. No gráfico 2 será possível compreender o detalhamento de distribuição.

Ao considerar o periódico de publicização estas estão situadas em quatro estados federativos apenas, e em duas regiões: dez (62,5% - sessenta e dois vírgula cinco por cento) na região sudeste e seis (37,5% - trinta e sete vírgula cinco por cento) na região sul, sendo dois (12,5% - doze vírgula cinco por cento) dos periódicos no Estado do Paraná com apenas um autor, o que referenda a incipiência da discussão no lócus em que nos situamos como pesquisadores.

**Gráfico 2** – Distribuição de autoria e periódicos dos artigos por unidade federativa



Fonte: organização dos autores, a partir da coleta de dados no 1º semestre de 2022.

Entre as pesquisas presentes nos artigos científicos pesquisados, observa-se que todas buscam a aplicabilidade da lei 10.639/03 na Educação Básica, debatendo a prática pedagógica em aspectos teóricos e legais, nas diferentes áreas do conhecimento, como ação educativa transversal, ou discutindo a formação inicial de professores para dar conta da materialidade da lei, que embora obrigatória tem se consolidado de modo lento e gradual no Brasil, como atestam as pesquisas e os artigos levantados. Na seara emergente não encontramos artigos publicizados

no Scielo com enfoque na formação continuada de professores, o que desperta nossa atenção e leva a ponderar se não tomaremos essa trilha para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado.

Ancorados por Silva e Duarte (2018) quando tangência acerca da necessidade de criar condições de implementação da lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), consideramos a importância de pesquisas no campo da formação continuada de professores da Educação Básica como uma seara fértil a ser explorada. Nessa direção, o estudo de Eugenio e Santana (2018) é profícuo, pois situa-se neste campo, e, apresenta o uso de círculos concêntricos e do teatro como ferramenta, espaço de formação, troca de saberes e práticas pelos professores da Secretaria Municipal de Vitória da Conquista-BA, no que diz respeito história e cultura da África e dos afro-brasileiros, às relações étnico-raciais e os processos ensino-aprendizagem neste bojo.

### **Considerações Finais**

Com a promulgação da lei 10.639/03 pelo governo federal brasileiro na Educação Básica, considerando o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, encontramos algumas dificuldades de implantação nas escolas públicas e privadas. Na maioria das vezes a prática pedagógica ignora tal assunto, devido ao pré-conceito estabelecido, o racismo velado, o mito da igualdade, ou devido a nossa história ser colonialista, e para que se evidencie esse ensino considerando africanidades e afrodescendência são precisos passos para a descolonialidade da história.

O estudo realizado não finaliza a investigação neste campo. Por tratar-se de uma análise que possui enfoque na plataforma Scielo entre os anos 2008 e 2022, apenas abre caminhos para posteriores pesquisas e para compor base referencial da pesquisa de mestrado em andamento. Com a análise concretizada neste artigo, verificou-se que os estudos realizados sobre a lei 10.639/03 ainda são esparsos dentro da base de dados Scielo. É importante salientar que cada disciplina da Educação Básica e área do conhecimento possui contribuições acerca desse conteúdo, levando em conta suas especificidades, sendo necessário um aprofundamento acerca das particularidades de cada uma delas.

Reiteramos que nosso interesse é compreender a abordagem da lei 10.639/03 na prática pedagógica para delinear nosso foco de pesquisa, o qual encontra-se em construção e teve no presente estudo exploratório de análise documental o início da jornada que será forjada no caminhar. Mas que para o momento reflete acerca da necessidade de estudos com foco na

formação continuada de professores para de fato implementar a lei 10.639/03 na Educação Básica.

## Referências

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**: Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. revista e ampliada. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

BRASIL. Lei Federal nº. 10.639, de 09/01/2003. **Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da Rede de Ensino no Brasil**. Brasília: Gráfica do senado, 2003.

BRASIL. Lei Federal nº. 10.645, de 10/03/2008. **Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo da Rede de Ensino no Brasil**. Brasília: Gráfica do senado, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. 5. ed. Brasília-DF: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2010.

EUGENIO, Benedito G.; SANTANA, Fabiana. Relações étnico-raciais e o trabalho com a Lei 10.639/03: análise de uma experiência com formação docente. *In: Ensino & Pesquisa*. União da Vitória-PR, v.16, n. 1, jan./mar. 2018, p. 58-73.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 48. ed. São Paulo: Global Editora, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**: Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NOVAK, Éder da Silva; MENDES, Luís César Castrillon. **Aproximando universidade e escola**: ensino de histórias e culturas indígenas. Jundiaí -SP: Paco editorial, 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Fernanda Zanão dos; UJIIE, Nájela Tavares. **A contemplação da Lei 11.645/08 no âmbito da escola pública paranaense**: nuances e arquitetura de um processo educacional. Curitiba-PR: SEED/PDE, 2012.

SCHLEUMER, Fabiana. A África e o ensino de História da África: desafios e contribuições. In: ZYCH, Anizia Costa et.al. (Orgs.) **Diversidade no Ensino**. Guarapuava: Unicentro, 2011, p. 141-154.

SILVA, Ricardo Tadeu Caires; DUARTE, Angelina. Um longo caminho: a aprovação da lei 10.639/03 como fruto da luta do movimento social negro pelo direito à educação (1889-2003). In: **Ensino & Pesquisa**. União da Vitória, v.16, n.3, jul./set. 2018, p. 114-138.

SOUZA, Maria Elena Viana. Educação etnicorracial brasileira: uma forma de educar para a cidadania. In: MIRANDA, Claudia; LINS, Mônica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Relações etnicorraciais na escola**: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a lei n. 10.639. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2012, p. 119-155.

UJIE, Nájela Tavares et al. Tipos de pesquisa em Educação e Ensino: algumas ancoragens metodológicas e nuances. In: PAGANINI-SILVA, Eliana; CAMARGO-SILVA, Sandra Salete. (Orgs.) **Metodologia da pesquisa científica em Educação**: dos desafios emergentes a resultados iminentes. 1. ed. Curitiba-PR: Íthala, 2016, p. 42-55.



## O uso de história de mulheres em aulas do ensino fundamental: existir, resistir e persistir é preciso

Lindamir Salete Casagrande<sup>40</sup>

**Resumo:** Estamos saindo de um período no qual os direitos humanos foram duramente atacados por um governo sustentado por uma parcela da população que se mostrou extremamente conservadora e violenta. Falar sobre gênero e sexualidade passou a ser arriscado e ofensivo à família brasileira. Cabe lembrar que a maioria das violações sexuais contra crianças e adolescentes são praticadas por familiares próximos. Precisamos existir, resistir e persistir na busca de formas diferenciadas para abordar estas temáticas com as/os estudantes. O uso de história de mulheres pode ser uma boa alternativa, além de ser uma atividade lúdica e interessante para as crianças. O objetivo deste artigo é refletir sobre o uso de história das mulheres em aulas do Ensino Fundamental para abordar diversos temas do currículo escolar. No decorrer do artigo apresentaremos algumas sugestões de atividades que as/os professoras/es podem desenvolver com os/as estudantes, bem como, faremos algumas indicações de livros e outros materiais que podem servir de ponto de partida para tais atividades. Convidamos as/os docentes a refletir sobre esta possibilidade e a proporcionar aulas diferenciadas para seus/suas alunos/as.

**Palavras-chave:** História de mulheres; Ensino Fundamental; Equidade de gênero; mulheres nas ciências.

## The use of women's history in elementary school classes: existing, resisting and persisting is necessary

**Abstract:** We are coming out of a period in which human rights were harshly attacked by a government supported by a portion of the population that proved to be extremely conservative and violent. Talking about gender and sexuality became risky and offensive to the Brazilian family. It is worth remembering that most sexual violations against children and teenagers are committed by close family members. We need to exist, resist and persist in the search for different ways to approach these issues with students. The use of women's stories can be a good alternative, as well as being a playful and interesting activity for children. The purpose of this article is to reflect on the use of women's history in elementary school classes to address various topics in the school curriculum. In the course of the article, we will present some suggestions for activities that teachers can develop with students, as well as, we will do some indications of books and other materials that can serve as a starting point for such activities. We invite teachers to reflect about this possibility and to provide differentiated classes for their students.

**Keywords:** Women's history; Elementary School; Gender equity; women in the sciences.

---

<sup>40</sup> Doutora em Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. lindasc2002@gmail.com

## Introdução

Pensar em formas alternativas, instigantes e atrativas de inserir a história das mulheres nas práticas educativas em sala de aula é fundamental quando se objetiva promover uma educação mais igualitária, que visibilize e dissemine a importância das atividades e produções femininas na construção da sociedade.

Segundo Marília Gomes de Carvalho e Lindamir Salete Casagrande (2011), ao longo da história, as mulheres desempenharam papel fundamental na produção do conhecimento, na manutenção familiar, no desenvolvimento e aplicação de conhecimento sobre plantas medicinais que foram a base para o desenvolvimento da medicina como a conhecemos. O tingimento de roupas que também foi desenvolvido por mulheres e apropriado pela indústria química, a fabricação de pães dentre outras criações e desenvolvimentos são sequer reconhecidos como ciência. As mulheres também foram as criadoras/inventoras de muitos artefatos tecnológicos que utilizamos cotidianamente nas atividades que desenvolvemos no campo pessoal, familiar e profissional, entretanto, a história destas mulheres não é contada, ficando elas invisíveis e silenciadas (INCERTI; CASAGRANDE, 2018).

Com base na forma como a sociedade construiu/constrói e mostrou/mostra a produção de homens e mulheres nos mais diversos setores, de modo especial no mundo das ciências e das invenções somos levados/as a pensar que somente os homens produzem conhecimento, fazem ciências e criam artefatos, ocultando, silenciando e invisibilizando as mulheres, suas descobertas, construções, conhecimentos e histórias. Desta forma, resgatar e visibilizar as histórias de mulheres que dedicaram suas vidas a atuar nestes campos é fundamental para que se desconstrua os estereótipos social e culturalmente construídos de que as mulheres não são capazes de criar conhecimentos que mudam o mundo. Isso é uma inverdade. Essa construção errônea e equivocada nos faz acreditar que todo o conhecimento é produzido por homens brancos e de classe média alta, outra inverdade.

Para contribuir na desconstrução destes pensamentos equivocados e preconceituosos é que surgiu a ideia de um projeto que leve as histórias das mulheres para o interior das salas de aula. A ideia é trabalhar com estudantes do Ensino Fundamental as histórias de mulheres atreladas com os conteúdos programáticos de cada fase escolar. Esse é um desafio que se apresenta as/aos professoras/es que não são capacitadas/os durante sua formação para superá-los. Muitas sequer veem essa metodologia como possibilidade e não é culpa delas/deles.

No final do ano de 2019 pensei em desenvolver um projeto de extensão universitária juntamente com alguns/mas discentes de doutorado em escolas públicas de Curitiba e região

metropolitana, entretanto, devido a pandemia causada pelo Coronavírus que assolou o mundo, o projeto teve de ser adiado. A ideia era de que o projeto atuasse em duas frentes de ação. A primeira visava oferecer oficinas às/aos professoras/es e estudantes de licenciaturas para que se sentissem motivadas/motivados a adotar essas atividades com seus/suas estudantes, bem como, oferecer uma preparação mínima para que elas/es tivessem condições e vontade de adotar esta prática com seus/suas estudantes. Minimizaríamos assim a lacuna causada pela ausência de formação para a inclusão dessas atividades no cotidiano escolar.

A segunda frente consistia em uma ação direta com as/os estudantes do Ensino Fundamental de escolas públicas no primeiro momento e particulares na sequência, dividida em dois encontros. No primeiro encontro, em parceria com as/os professoras/es, faríamos uma leitura comentada da história selecionada. Tínhamos alguns livros pré-selecionados dentre os quais *Marie Curie: uma história de amor às ciências*; *Zilda Arns: a tpsi que amava as crianças* e *Ada Lovelace: a condessa curiosa*. Ao decorrer do projeto poderíamos expandir para outros. Ao final dessa leitura comentada, deixaríamos com os/as estudantes algumas atividades a serem desenvolvidas em casa ou com a ajuda das/os professoras/es, conforme acordado com a equipe pedagógica da escola parceira. No segundo encontro faríamos uma análise e trabalho com o resultado das produções dos/as estudantes. Estas ações, previstas para acontecer no ano de 2020, tiveram que ser adiadas devido a pandemia. O tempo passou e o projeto esfriou em razão das mudanças em minha vida pessoal e nas de meus/minhas orientandos/as que concluíram seus doutorados e seguiram seus rumos, assim, o projeto não tem previsão para ser colocado em prática. Se alguém se interessar, pode levar o projeto adiante.

Em virtude da minha recente trajetória como escritora, tenho recebido convites para falar sobre o uso de história de mulheres nas aulas, e é sobre uma dessas falas que versa este artigo que, por sua vez, objetiva refletir sobre o uso de história das mulheres em aulas do Ensino Fundamental para abordar diversos temas do currículo escolar. Iniciarei fazendo algumas provocações e colocando as razões pelas quais considero fundamental e pertinente tal utilização. Na sequência apresento algumas sugestões de livros que podem servir de ponto de partida para as/os professoras/professores pensarem suas atividades e finalizo sugerindo algumas atividades que podem ser desenvolvidas junto aos/às estudantes. Gostaria de frisar que apresento apenas sugestões pois não tenho a intenção e nem me sinto capacitada para ensinar as/os docentes o que fazer em suas práticas pedagógicas. Essa autonomia é delas/deles.

## Provocações

Neste ano de 2022 fui convidada a fazer uma palestra gravada, modalidade nova para mim, no I Seminário Internacional Infâncias, Educação e (Re)Existência - I SIIERE que ocorreu de 24 a 28 de outubro e foi organizado pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, *Campus Jacarezinho*. Iniciei minha fala convidando as pessoas que me assistiam a refletir sobre as seguintes questões: Quantas histórias de mulheres que contribuíram para a construção da história você conhece? Quantas você conheceu na escola/universidade? Você já utilizou história de mulheres nas suas aulas? Quantas mulheres cientistas aparecem nos livros didáticos? Você já pensou em usar história das mulheres nas suas aulas?

Até pouco tempo eu não teria resposta para essas perguntas, pois nunca havia pensado sobre isso. Em minha formação como estudante de escola pública e de uma faculdade particular subsidiada pela prefeitura na qual me formei professora de ciências e de matemática, jamais me deparei com a história de alguma mulher que tenha se destacado em alguma área do conhecimento, menos ainda, em matemática. Só fui ter esse contato no mestrado em tecnologia, logo me apaixonei e quis saber mais sobre elas - hoje conto suas histórias em meus livros. Isso acontece com a maioria das pessoas. Muitas concluem sua formação até o nível de doutorado sem conhecer mulheres que participaram do desenvolvimento do conhecimento na sua área de formação. Afirmando isso, sem medo de errar, com base no depoimento de uma amiga doutora em computação que, durante sua jornada acadêmica, nunca ouviu falar em Ada Lovelace<sup>41</sup>, primeira pessoa a desenvolver um programa de computador antes mesmo do computador existir. Isso não pode mais acontecer. Precisamos conhecer as mulheres que ajudaram a humanidade a chegar até aqui.

Afirmo isso com pesar, mas com esperança. O pesar deve-se ao fato de que o mundo poderia ser melhor se tivéssemos registrado corretamente e divulgado as histórias das mulheres, se tivéssemos acesso a elas em nossa juventude. A esperança nasce do movimento de resgate das histórias delas que está ocorrendo mundo afora. Em diversos países encontramos publicações de livros, *sites*, *blogs*, perfis nas redes sociais que fazem esse resgate. Assim, se torna mais fácil ter acesso às histórias de mulheres incríveis que contribuíram enormemente para o desenvolvimento da humanidade e possível apresentá-las para as crianças no Ensino Fundamental. Eu estou deixando minha humilde contribuição ao escrever a série de livros

---

<sup>41</sup> Escreveu o primeiro algoritmo processado por uma máquina, ou seja, a máquina analítica de Babbage.

juvenis *Meninas, moças e mulheres que inspiram*, bem como, ao falar sobre essas mulheres nos espaços que, graças a esses livros, se abrem para mim. Convido-te a se juntar a nós e fazer a diferença por meio de sua prática alinhada à importância histórica e cultural das contribuições femininas à humanidade.

### **Por que usar história de mulheres no Ensino Fundamental?**

Historicamente as mulheres foram afastadas do meio científico como uma forma de dominar e subjugar suas ações e reações, de inibir o exercício do pensamento livre e autônomo sob os mais absurdos argumentos. Dentre esses, dizia-se, por exemplo, que se uma mulher utilizasse o cérebro perderia a fertilidade. Quando as ciências eram desenvolvidas no interior das casas dos cientistas muitas mulheres participavam das pesquisas, mas, como o preconceito da época as impedia de participar ativamente da vida em sociedade, as publicações eram feitas em nome dos homens da família. Assim, os feitos e descobertas delas eram divulgados em nome do marido, do pai, do irmão, do filho, enfim, de qualquer homem da família e elas ficavam escondidas, eram apagadas e invisibilizadas. Isso explica o porquê é tão difícil resgatar suas histórias, encontrar nomes de mulheres cientistas entre os séculos V e XVII.

Com o advento das universidades e a transferência dos laboratórios para dentro delas, a situação piorou. Se antes elas podiam pesquisar, embora não levassem os louros das descobertas, agora elas sequer tinham acesso aos laboratórios, pois era vetado o acesso de mulheres aos bancos universitários. Por quê? Por preconceito, por machismo.

Não esqueçamos da caça às bruxas que nada mais era do que o assassinato de mulheres que detinham o conhecimento de ervas, raízes, rezas e, por isso, eram preferidas pela população para curar os males do corpo e da alma. Os padres e médicos, preteridos pelo povo, queriam o poder sobre a população e a única forma de obter esse poder era eliminando as mulheres sábias. Com esses assassinatos muito conhecimento se perdeu. As mulheres que escaparam da fúria e da sanha de poder dos inquisidores, por medo, negavam deter conhecimento capaz de salvar vidas. Assim se construiu o mito das bruxas más, que na verdade eram mulheres sábias.

Foram várias e eficazes as formas utilizadas pelos homens para afastar as mulheres das ciências. Tão eficazes que conseguiram construir na mente das mulheres a ideia de que elas eram/são incapazes de produzir conhecimento. Mas sempre houve resistência, mulheres que não se submeteram às vontades e aos desígnios dos homens e conseguiram se inserir e fazer história. Para acabar com essa ideia falsa de que mulheres não fazem ou não são capazes de fazer ciência e, portanto, de produzir conhecimento, precisamos apresentar as histórias de mulheres que venceram as barreiras de suas épocas às novas gerações o mais cedo possível. O

Ensino Fundamental é uma fase na qual pode ser feita a inserção/apresentação de forma lúdica e didática.

A história oficial da humanidade foi escrita e contada por quem tinha acesso aos meios de comunicação, tinha o direito de falar e escrever, os homens brancos de classe média-alta e alta. Ou seja, a eles não interessava falar sobre os feitos das mulheres, dos negros e dos indígenas. Muitos sequer tinham a capacidade de perceber tais feitos. Então, a história oficial é parcial e inverídica. Há necessidade de recontá-la e incluir nela as percepções e realizações de grupos que foram propositalmente esquecidos/ocultados como as mulheres, a população negra e os povos originários. Com a inclusão de história de mulheres brancas e não brancas diminuiremos um pouco essa lacuna.

### **Para que inserir a história de mulheres no Ensino Fundamental?**

O uso de história de mulheres se apresenta como uma forma de diversificar as atividades com os/as estudantes. Pode desenvolver neles/as o senso crítico e a capacidade de perceber injustiças que ocorrem no cotidiano. Também serve para estimular o gosto pela leitura e a curiosidade que pode levá-los/as a desenvolver pesquisa para saber mais sobre o assunto nos quais as mulheres donas das histórias se destacaram e assim iniciar suas vidas como pesquisadores/as.

Outro motivo para inserir as biografias de mulheres no cotidiano escolar é para quebrar a falsa ideia de que as mulheres não produzem conhecimento, não fazem ciência. Conhecer pessoas oriundas de realidades semelhantes as delas mostra que a ciência, medicina, engenharia, literatura, música, dentre outras áreas do conhecimento e profissões são opções para seus futuros. Assim, pode-se estimular mais crianças, de modo especial meninas, a se interessarem por carreiras que requerem mais estudo como as científicas e tecnológicas. Diversos estudos (CASAGRANDE; LIMA; SOUZA, 2016, WALKERDINE, 1995, CARVALHO, 2008) evidenciam que as cientistas encontram animosidade e preconceito para a sua inserção e permanência no meio científico. Apresentar história de mulheres que romperam essas barreiras e fizeram história nesses campos do conhecimento pode estimular as meninas a se interessarem pelas áreas científicas, ajudando-as a se tornarem mais fortes a ponto de resistirem e transporem os obstáculos que, por ventura, se imponham em seus caminhos.

Essa ação serve ainda para que se rompa a ideia que permanece em muitas famílias de que só os meninos têm direito a ter acesso aos artefatos tecnológicos, ao estudo. Do mesmo modo, para que não ouçamos de alguns meninos que para eles as meninas são invisíveis como

apontou o estudo de Lucas Bueno de Freitas (2019) e ainda para tirar as mulheres e seus feitos da invisibilidade.

Nesta minha ainda curta trajetória como escritora tenho ouvido diversos depoimentos de mães que afirmam que seu filho ou sua filha afirmaram “quero ser igual Enedina” depois de ler sua história. Conhecer exemplos de pessoas com origem semelhante a deles, com a pele da mesma cor e o mesmo cabelo, mostra que estudar e se inserir no mundo científico é um direito de todas/os porque permite sonhar e ir em busca da realização de seus sonhos.

Com o uso de história de mulheres no Ensino Fundamental pode-se, a longo prazo, diminuir a desigualdade de gênero em nossa sociedade.

### **Como inserir história de mulheres no cotidiano escolar?**

Como já disse, não escrevo este texto para ensinar as/os professoras/es como conduzir suas aulas, afinal, são elas/es que têm conhecimento de suas realidades escolares, dos recursos disponíveis, da realidade de seus/suas estudantes. São elas/eles também que são capacitadas/dos para pensar atividades adequadas para a faixa escolar nas quais atuam. Entretanto, como uma pessoa que olha de fora, que atuou muitos anos como docente do Ensino Médio e que pensa a educação de forma inclusiva e democrática, apresento algumas sugestões que podem servir de ponto de partida para as/os docentes adequarem à sua realidade.

No cotidiano escolar podem ser feitas atividades baseadas nas seguintes sugestões:

- Leitura comentada - Desenvolver a leitura do livro selecionado com os/as estudantes interrompendo quando aparece algum tema ou palavra desconhecida por eles/as para elucidar as dúvidas que surgirem e auxiliar a compreensão do texto;
- Produção de textos recontando a história ou destacando os pontos que mais atraíram a atenção dos/as discentes;
- Elaboração de perguntas que gostariam de fazer às mulheres donas da história em uma possível entrevista, ou até mesmo à autora do livro;
- Solicitar que façam um desenho relacionado à história para uma exposição nos espaços comunitários da escola;
- Preparar uma encenação de algum episódio da vida da homenageada no livro escolhido;
- Pesquisar outras mulheres, ou outras pessoas que se destacaram na mesma área;
- Elaboração de passatempo como palavras cruzadas, caça palavras com base na história que está sendo trabalhada;
- Produzir livros com base nos textos e desenhos elaborados pelos/as estudantes. Não estou falando de livros publicados por editoras, mas produzidos por eles, impressos nas impressoras

da escola e distribuídos para os próprios estudantes levarem para suas casas. Eventualmente pode-se chegar a um resultado que desperte o interesse de alguma editora em publicar.

Ao final dos livros que produzo apresento algumas atividades que podem ser desenvolvidas no cotidiano escolar e que servem de inspiração para as docentes planejarem suas aulas. Há muitas possibilidades e as/os professoras/es são criativas/vos e capazes de escolher quais melhor se adequam à sua realidade escolar.

### **Quais livros usar?**

Como disse anteriormente, existe um movimento, a nível mundial, de resgate das histórias das mulheres que contribuíram para o desenvolvimento da humanidade. Cabe lembrar que todos/as nós contribuímos para tal desenvolvimento, entretanto, algumas pessoas se tornaram famosas e reconhecidas, em maior ou menor grau, por seus feitos. Assim se torna fácil encontrar materiais disponíveis. Alguns podem ser acessados de forma gratuita. Apresento a seguir uma lista de sugestões de livros que podem servir de apoio às/aos professoras/professores, porém existem outros tantos que eu desconheço ou que esse texto não dá conta de apresentar.

Início a indicação de biografias com os livros que eu produzi até o momento. São cinco livros que compõem a série *Meninas, moças e mulheres que inspiram* e são publicados pela Editora InVerso. Todos os livros são ilustrados por mulheres artistas brasileiras que me ajudam a contar as histórias por meio de seus lindos desenhos. A abertura da série se deu com o livro *Marie Curie: uma história de amor à ciência*. Esse livro conta de forma sucinta a história da maior cientista que o mundo conheceu, a primeira pessoa a conquistar dois prêmios Nobel em duas áreas científicas diferentes – Física e Química. Sua história pode incentivar as crianças a se dedicarem ao estudo e desenvolvimento das ciências. Vanessa Martinelli me ajudou a contar essa história por meio de ilustrações lindíssimas.

O segundo livro da série foi dedicado à história de uma médica brasileira. Sob o título *Zilda Arns: a tpsi que amava as crianças*, o livro apresenta a trajetória dessa mulher que nasceu em Santa Catarina e construiu sua carreira no Paraná, que dedicou sua vida a cuidar das crianças e dos mais necessitados. Criou, dentre outras coisas, a Pastoral da Criança que salvou muitas crianças da morte por desnutrição e desidratação. Quem me ajudou a contar essa história foi Lucy Ana Soares Camelo Casagrande que fez sua estreia como ilustradora nesse livro.

Na sequência foi a vez de resgatar o percurso de vida da primeira mulher que conseguiu registrar seu nome na história como matemática. O livro *Hipátia de Alexandria: a matemática, astrônoma e filósofa lendária* apresenta a história desta mulher que viveu nos séculos IV e V



d.C. e era considerada autoridade nas ciências da época. Para esse livro contei com o talento e parceria de Andréa Martau, responsável pela ilustração.

Para o quarto livro da série, foi a vez de voltar ao Brasil e contar a história da primeira engenheira negra do Brasil e primeira engenheira da região sul. *Enedina Marques: mulher negra pioneira na engenharia brasileira* apresenta a história desta curitibana que, graças a sua persistência, capacidade e sabedoria para aproveitar as poucas oportunidades que a vida lhe deu, mudou seu destino pela educação. O livro conta com a lindíssima ilustração de Lhaiza Morena e neste ano de 2022 é finalista do prêmio Jabuti na categoria juvenil. No momento que escrevo este texto ainda não aconteceu a final do prêmio. Quem sabe ele não seja o vencedor?! Pesquise aí!

*Sophie Germain: a matemática formada às escondidas e quase esquecida* traz a história de uma mulher francesa que foi impedida de frequentar os bancos escolares e universitários por ser mulher, mas não desistiu de se dedicar ao estudo de matemática e física. Dentre outras coisas, descobriu os princípios básicos da teoria da elasticidade dos materiais, conhecimento esse que permite a construção de grandes edifícios.

A ilustração dessa história coube à Angélica Spadari. Essa é minha contribuição até o momento para o resgate das histórias de mulheres. Como podem observar, todos os meus livros foram e serão ilustrados por mulheres. Essa é uma postura política minha para dar mais visibilidade às talentosas mulheres ilustradoras. Tenho convicção de que elas têm plena capacidade de entender a ideia dos livros e fazer um lindo trabalho como aconteceu até o momento. Sou imensamente grata a elas pela parceria. Contudo, eu não sou a única pessoa contando histórias de mulheres. Assim, passo agora à indicação de livros e materiais de outras autoras que podem ser utilizados como material de apoio nas atividades docentes. Por enquanto só tenho encontrado mulheres fazendo esse resgate. Por que será?

Ainda pela Editora InVerso temos o livro *Ada Lovelace: a condessa curiosa* de Silvia Amelia Bim que apresenta a história da primeira programadora de computadores. Já a editora Companhia das Letrinhas nos apresenta o livro *ABCDelas* de Janaína Tokitaka, que revela uma profissão iniciada com cada letra do ABCdário e relaciona a ela a história de uma mulher que se destacou nesta profissão.

O livro *As cientistas: 50 mulheres que mudaram o mundo* é de autoria de Rachel Ignotofsky, foi publicado pela editora Blucher e traz minibiografias de 50 mulheres que se destacaram nas mais variadas áreas do conhecimento. Excelente material para servir de ponto de partida para as pesquisas dos/as estudantes. No mesmo estilo de publicação, pela editora

Planeta temos os três volumes do livro *Histórias de ninar para garotas rebeldes* de autoria de Elena Favilli e Francesca Cavallo, cada volume conta com a história de 100 mulheres.

Débora Thomé nos presenteou com a autoria do livro *50 brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer* publicado pela editora Galera. Já o livro *Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil* é de autoria de Duda Porto de Souza e Aryane Cararo e foi publicado pela editora Seguinte. Esses dois livros nos lembram que as mulheres brasileiras também fizeram coisas geniais e que precisamos conhecê-las.

Podemos citar ainda os livros *Grandes mulheres que mudaram o mundo* de Kate Pankhurst e Flávia Yacubian pela VR editora; *Wonder womam: 25 mulheres inovadoras, inventoras e pioneira que fizeram a diferença* de Sam Maggs pela editora Primavera; *Malala: a menina que queria ir para a escola* de Adriana Carranca pela Companhia das Letrinhas, dentre outros que podem ser encontrados na internet. Todos esses livros são comerciais, portanto, precisam ser comprados. Entretanto há ainda projetos disponibilizados gratuitamente que podem ser acessados pelas/os docentes.

Um projeto muito interessante e de acesso livre é desenvolvido por professoras e estudantes da Universidade Federal do Paraná. São livros de passatempo elaborados a partir da história de mulheres e que estão prontos para a utilização com os/as estudantes. Os materiais podem ser acessados no seguinte endereço: <https://meninasmulheresnascienciasufpr.blogspot.com/>.

A estudante de licenciatura em Ciências biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Laura Maria Souza Batista também nos presenteia com sua obra intitulada *10 mulheres para se inspirar*, que pode ser acessada juntamente com um caderno de atividades baseadas nesse livreto, como ela denomina sua obra, no link: <https://sites.google.com/view/mulheresinspiradoras/apresenta%C3%A7%C3%A3o?authuser=0>.

Como podemos perceber, temos muitas opções de materiais sendo produzidas, de modo especial, no Paraná e que podem ser utilizados para preparar aulas para os diversos níveis do Ensino Fundamental e Médio. Cada docente tem capacidade de pensar as melhores estratégias, e, se julgar pertinente e cabível, inserir a história das mulheres no cotidiano de suas aulas.

### **Considerações finais**

A proposta deste artigo foi refletir sobre o uso de história das mulheres em aulas do Ensino Fundamental para abordar diversos temas do currículo escolar. Acredito que esse uso é

uma estratégia para discutir gênero, racismo, diversidade de forma leve, sem encontrar barreiras e resistência por parte da equipe pedagógica e dos pais mais conservadores.

O resultado dessa prática pode ser muito enriquecedor nos processos de ensino e de aprendizagem dos/as estudantes. Tenho recebido convites para ir a algumas escolas públicas e privadas que estão desenvolvendo atividades semelhantes para conversar com as/os estudantes. Nesses encontros vejo os olhos brilhantes, curiosos e espertos querendo saber mais da minha trajetória como professora e escritora. Também percebo a criticidade dessas crianças, geralmente do 5º ano, que, diversas vezes se mostram indignados com os preconceitos e as dificuldades que foram impostas às mulheres cujas histórias eu contei em meus livros pelo simples fato de serem mulheres. Desses encontros me vem a certeza de que esse uso faz muito bem para o desenvolvimento de próxima geração de cidadãos e cidadãs críticos/as e menos preconceituosos/as, bem como, de que as/os professoras/es estão capacitadas/dos e motivadas/dos para levar essas atividades a seus/suas estudantes.

Dos encontros com estudantes trago ainda muitas sugestões de nomes que podem ter suas histórias contadas em algum livro futuro. Quando confirmo que o nome sugerido está na minha lista – sim, existe uma lista- seus olhos acendem feito farol.

Como afirmei, não estou escrevendo esse artigo para ensinar às/aos professoras/es o quê e como fazer, e sim, para provocá-las/los a pensar nessa possibilidade e dar algumas sugestões. Acredito fortemente no potencial do uso de história de mulheres no cotidiano escolar do Ensino Fundamental, bem como na capacidade das/dos docentes em conduzir essas atividades.

Pensar numa educação mais justa e democrática requer atitudes que promovam a equidade de gênero, raça e classe. Requer ações de diminuam os preconceitos e discriminações de qualquer ordem. Requer coragem e estímulo para fazer diferente e fazer a diferença.

## Referências

CARVALHO, Marília Gomes. É possível transformar a minoria em equidade? *In*: RISTOFF, Dilvo; GROZ, Dirce Margarete; CABRAL, Maria das Graças Serafim; LEPORACE, Maria Marcia dos Santos; LOPES, Maria Margaret; MIGUEL, Sonia Malheiros. (Orgs.). **Simpósio Gênero e indicadores da educação superior brasileira**. 1 ed. Brasília: INEP, 2008, v. 1, p. 109-138.

CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete. Mulheres e ciência: desafios e conquistas. **Interthesis**, v. 8, n. 2, p. 20-35, 2011.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. Para além do gênero: mulheres e homens em engenharias e licenciaturas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 24(3), set./dez./2016.

FREITAS, Lucas Bueno de. “**É Que Pra Mim Vocês São Invisíveis**”: relações de gênero em aulas de ciências do Ensino Fundamental. Curitiba, 2019, 171fl. Tese. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

INCERTI, Tânia Gracieli Vega; CASAGRANDE, Lindamir Salete. Elas fizeram (e fazem) parte da história da ciência e da tecnologia e são inventoras sim!. **Cad. Gên. Tecnologia**, Curitiba, v. 11, n. 37, p. 5-26, jan./jun. 2018.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

## É possível ensinar inglês com música? Uma reflexão sobre música e aprendizagem

Ivan Bechtold<sup>42</sup>, Fabiana Dalila Becker<sup>43</sup>, Vânia Cristina Marcon da Rocha Lusa<sup>44</sup>, Joel Cezar Bonin<sup>45</sup>

**Resumo:** O presente texto é resultado das pesquisas de três professores que atuam na educação básica em nível municipal e estadual dentro do estado de Santa Catarina. Neste caso, os referidos professores são estudantes do mestrado profissional em educação básica do PPGEB/UNIARP e são orientados pelo mesmo profissional. Assim, as linhas que se delineiam a seguir são decorrentes de estratégias de ensino que visam a extrapolar os métodos tradicionais e bancários de ensino da língua inglesa. A ideia de motivar os alunos por meio da música não é uma regra nem privilégio dos professores do idioma inglês, mas é uma metodologia aceitável para o desenvolvimento da capacidade de aprendizado que os alunos podem ter ao aproximar o mundo cotidiano do mundo do ensino nas salas de aula. Assim, a metodologia deste trabalho é de ordem bibliográfica e se alicerça na necessidade de criar novos meios de ensino para estudantes do ensino fundamental e médio, principalmente após a pandemia da Covid-19. As considerações finais apresentam os possíveis desdobramentos que este trabalho pode atingir na medida em que as possibilidades de ensino-aprendizagem do inglês se tornam inovadoras e transformadoras, superando a tradicional hierarquia professor-aluno por meio de uma parceria entre docentes e discentes no sentido de que a motivação é o carro-chefe do ensino numa perspectiva colaborativa e inclusiva.

**Palavras-chaves:** Motivação. Ensino do Inglês. Música. Colaboração inclusiva.

### Is it possible to teach English with music? A reflection on music and learning

**Abstract:** The present text is the result of a research from three teachers who work in basic education at municipal and state schools in the state of Santa Catarina. In this case, all teachers are students at the professional master's degree in Basic Education at PPGEB/UNIARP and are also oriented by the same [advisor](#). Thus, the lines outlined are the result of teaching strategies that aim to extrapolate traditional and banking model of education for teaching English as foreign language. The idea of motivating students through music is not a rule or privilege of English language teachers, but it is an acceptable methodology for developing the learning capacity that students can have, by bringing the daily real world closer to the world of teaching in classroom. Thus, the methodology of this work is bibliographic and it is based on the need to create new teaching methods for elementary and high school students, especially after the Covid-19 pandemic. The final considerations present possible developments that this work can achieve while the teaching-learning possibilities for English to become innovative and transformative, overcoming the traditional teacher-student hierarchy through a partnership between

<sup>42</sup> PPGEB (UNIARP). E-mail: [ivanbechtold@gmail.com](mailto:ivanbechtold@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8563-1017> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4847171532256720>

<sup>43</sup> PPGEB (UNIARP). Email: [fabianadalila35@gmail.com](mailto:fabianadalila35@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6267-5965> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3213170292249913>.

<sup>44</sup> PPGEB (UNIARP). Email: [lusavania060@gmail.com](mailto:lusavania060@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2472-8330> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9320748602596340>

<sup>45</sup> PPGEB (UNIARP). Email: [joel@uniarp.edu.br](mailto:joel@uniarp.edu.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0437-7609> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5599831923296454>

teachers and students in the sense that the motivation is the flagship of teaching in a collaborative and inclusive perspective.

**Keywords:** Motivation. English teaching. Music. Inclusive collaboration.

## **Introdução**

Discutir sobre o ensino de idiomas é um desafio contemporâneo muito importante em virtude de vários fatores, tais como a globalização, o empoderamento e a autotransformação. Não é nenhuma novidade saber que falar um ou dois idiomas tornou-se uma necessidade e um grande divisor de águas na capacitação das pessoas para lidar com as diferenças sociais dentro e fora de um país. É notório verificar que, em muitos países, a formação idiomática das pessoas perpassa a necessidade de uma comunicação, no mínimo, bilíngue. Em nosso país, não obstante, em virtude de suas dimensões continentais e pela oficialização de um único idioma, o aprendizado de outra língua parece ser um absurdo ou algo desnecessário.

Essa visão unilateral, todavia, carece de uma revisão. Já é sabido que, em muitas profissões, é necessário possuir um conhecimento básico em língua estrangeira; normalmente, em língua inglesa. Contudo, em muitas escolas públicas, ainda há uma forte resistência ao processo de aprendizado desse idioma, seja pela falta de preparo dos professores, seja pela falta de interesse de muitos estudantes, que não enxergam a real necessidade do conhecimento deste idioma. Nesse embate, urge uma discussão acerca de instrumentos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. O texto aqui exposto possui o intuito de fomentar uma análise sobre quais instrumentos facilitadores poderiam ser usados pelos professores de língua inglesa em direção a um aprendizado mais profícuo da língua.

Desta maneira, o presente texto encara o desafio de falar sobre motivação, música e aprendizagem e o papel da emoção nesse processo, bem como apresentar a ideia de que é possível conjugar o conhecimento de um idioma por meio da música a fim de despertar uma consciência crítica naqueles que buscam conhecê-la. Em outras palavras, o texto visa abordar uma visão promotora da relação entre o aprendizado idiomático, tendo a música como motivação, no sentido de gerar uma visão mais crítica do mundo, no intuito de superar, dentro de certos limites, o desinteresse e a banalização do aprendizado da língua inglesa.

### **Uma relação possível entre música, motivação e aprendizagem**

Acredita-se não ser fácil identificar quando a música começou, ou quando foram ouvidos os primeiros sons, ou mesmo quem foi a primeira pessoa que identificou algum som como música. Relata-se que a música existe desde a Pré-História. Era representada por sons

emitidos pela natureza. Afirma-se, ainda, que os primeiros habitantes usavam estes sons como forma de comunicação.

Diante da amplitude do tema, é possível afirmar que a música sempre esteve presente na vida das pessoas; está impregnada na cultura humana, presente em praticamente todas as fases da vida humana. Assim, pode-se afirmar que a música é uma forma de linguagem presente em toda trajetória humana.

A música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doença e fertilidade. (BRÉSCIA, 2009, p. 15).

Dessa maneira, a música possui uma importância singular na vida humana. Há pessoas que necessitam de música todos os dias; há aquelas que necessitam da música para trabalhar, outras para dormir ou para relaxar. Na vida cotidiana, a música pode se tornar um hábito diário necessário, pois pode ser facilmente associada à motivação para a realização de atividades.

A música penetra diretamente em nossa vida, podendo nos inspirar a realizar algo. Muitas vezes, ela é usada como uma âncora que nos ajuda a realizar tarefas ou nos impulsiona a seguir em frente. Ela até mesmo nos ajuda a ter concentração para realizar alguma atividade ou aprendermos algo; ou seja, a música apresenta um elemento motivacional em seu bojo.

Além de ter um potencial motivador, a música é um dos melhores e mais efetivos métodos de ensino. Pereira (2009), sobre isso, diz que:

Música é uma linguagem universal, usada para a comunicação, inspiração, educação, entretenimento, etc. Ela consegue mudar o humor das pessoas (quando estamos tristes, basta ouvirmos uma música alegre; ou quando estamos nervosos ou ansiosos, é só ouvirmos uma música relaxante). [...] Na educação, está comprovado que este é um dos melhores métodos de aprendizagem. Aprender com música é muito efetivo, pois estimula a função cognitiva, o corpo, com a emoção e audição. (PEREIRA, 2009, n. p).

Afirmar que a música possui o poder de motivar as pessoas para a realização de atividades ou para estudar e aprender algo nos leva a pensar na importância do real sentido da palavra “motivação”. Christy (2006) descreve que motivação é o motivo para a ação. “É o porquê, a razão pela qual você faz o que faz. A motivação é gerada por um desejo, quanto mais forte for este desejo, mais forte será a motivação” (CHRISTY, 2006, p. 12).

Assim, sugere-se conceituar motivação como um conjunto de fatores individuais e contextuais que determinam uma ação, uma atitude ou a tomada de uma decisão. Diante disso, ao serem associadas a motivação e a educação, tal combinação faz com que o aluno se dedique, se esforce, perseverando no trabalho ou no estudo, realmente empenhado em aprender.”

Nesse sentido, a motivação surge como um “algo a mais” para todo aprendiz. Assim, o que se busca aprender sempre pode ser motivado por algo e quando falamos em aprender uma língua, isso não é diferente. A motivação aqui passa a ser uma força propulsora, auxiliando-nos com estratégias para contextualizar o ensino, pois, no fundo, estudar uma língua sem motivo algum não parece ter sentido.

Além disso, pode-se afirmar que, para aprender uma língua, a motivação do aprendiz é um elemento-chave, pois não basta apenas a aplicação de métodos, é preciso construir uma habilidade. Tal construção se torna possível quando há uma vontade, um objetivo, ou seja, é necessária uma força interior que aqui podemos chamar de motivação.

Nesse sentido, Schütz (2014) diz que:

A motivação é uma força interior propulsora, de importância decisiva no desenvolvimento do ser humano. Assim como na aprendizagem em geral, o ato de se aprender línguas é ativo e não passivo. Não se trata de se submeter a um tratamento, mas sim de construir uma habilidade. Não é o método que funciona; é o ambiente que induz. Não é o professor que ensina e o aluno aprende; é o instrutor ou interlocutor que transmite e o aprendiz assimila. Por isso, a motivação do aprendiz no aprendizado de línguas é um elemento-chave (SCHÜTZ, 2014, p. 1).

Acredita-se que a motivação é a chave para o aprendizado; aprender algo de que se gosta é muito mais fácil que aprender algo que não apreciamos, ou que somos obrigados a fazer. É necessário criar um vínculo afetivo entre o aluno e o componente curricular; assim, o compartilhamento do conhecimento e o conseqüente aprendizado surgem com bons resultados.

O ato de estar motivado para aprender algo é extremamente necessário; ninguém busca um conhecimento, ou mesmo um aprendizado de determinado assunto, se não houver um motivo. Nesse sentido, Vygotsky (1993), enfatiza que “os nossos pensamentos são frutos da motivação” (VYGOTSKY, 1993, p. 44). Ao sentirmos necessidades específicas (desejos, interesses ou emoções), somos motivados a produzir pensamentos.

Trazendo essa visão para o mundo do aprender, conclui-se que é necessária uma motivação para que o sujeito sinta maior afinidade e interesse por determinado tema. Desta maneira, podemos dizer que música e motivação estão ligadas diretamente ao aprendizado.



Aprender com música, além de ser divertido e motivador, é um método muito efetivo e estimulante. Diversos estudiosos mencionam que o ato de ensinar com metodologias nas quais a música está inserida como método melhora o processo de aprendizagem, pois ela facilita a absorção de temas debatidos. Sobre esse aspecto, Bueno (2012) acredita que “A música é uma grande ferramenta, muito importante para a assimilação dos diversos conteúdos na rotina dos alunos, pois transporta para o universo dos mesmos, de forma lúdica, os conceitos científicos de diversas matérias” (BUENO, 2012, p. 49).

Esforços, técnicas e muitas dinâmicas são utilizadas diariamente pelos professores para motivar os alunos a aprender. O gênero textual “música” traz um diferencial nas práticas pedagógicas, principalmente quando se trata do ensino de um idioma.

Trabalhar com música durante uma aula de inglês, por exemplo, é um grande atrativo e uma possibilidade enorme de termos uma aula prazerosa e a recuperação do interesse pelo componente curricular, pois na grande maioria das vezes, aquele aluno que não gosta de Inglês se motiva a aprender porque a música que ele gosta está sendo trabalhada pelo professor.

A iniciativa de levar a música às salas de aula de língua estrangeira deixou evidente o quanto os alunos se mostraram mais interessados pela disciplina e até mesmo mais curiosos no que diz respeito às traduções e interpretações do texto musical. Diante disso, faz-se necessário refletir a importância de haver aulas de língua inglesa mais atrativas para o aluno, unindo o aprender com o prazer. Vale ressaltar que não se trata de um mero passatempo, mas sim de fazer perceber que a música pode ser explorada de diversas formas nas aulas de língua estrangeira. Além de tornar as aulas mais divertidas e prazerosas pela melodia, podem ser trabalhados os conteúdos gramaticais, a mensagem do texto e questões culturais (FARIAS, 2009, p. 2326).

Muitas pesquisas comprovam que a música é um instrumento eficiente para a motivação. Vejamos o que relatam Gomes e Chaves (2009) sobre isso.

A música está em todos os lugares e todos os alunos têm algum tipo de interesse em música, portanto pode-se afirmar que ao utilizarmos canções na sala de aula, estaremos fazendo uso de um meio que por si só é capaz de despertar o interesse de uma classe. (GOMES; CHAVES, 2009, p. 9).

Diante das colocações de vários autores, fica evidente que aprender por meio da música é importantíssimo, tendo em vista o poder que ela exerce sobre as pessoas, despertando sentimentos, interesses e, por muitas vezes, contextualizando o mundo da aprendizagem para o aluno. Assim, a ligação entre a música e a motivação pode ser a combinação adequada para que se tenha uma aprendizagem prazerosa, proativa e eficaz.

Como vimos, a motivação se torna um elemento fundamental no processo de aprendizagem. Podemos dizer, com convicção, que uma das principais razões para tal afirmação está imbricada na ideia de que a música trabalha diretamente com nossas emoções. Uma das razões para justificar essa ideia será apontada no item que segue, que abordará a noção de que o aprendizado não é só um evento racional, mas principalmente emocional. Dessa forma, a justificativa de nosso trabalho corresponde à necessidade premente de instigar nossos alunos a aprender não apenas com base na memorização de conteúdos, mas essencialmente pela sensibilização que os conteúdos podem gerar.

### **A música e a emoção no processo de aprendizagem**

A música está presente em todas as culturas, nas diversas camadas sociais e em todas as fases da vida das pessoas. Ela é utilizada tanto em cerimônias formais como pano de fundo, bem como em festividades populares, como parte integrante e fundamental do cenário. Mas, independentemente do contexto, a música traz consigo o despertar de emoções. “O caráter emotivo da música sempre foi reconhecido. Os povos nunca buscaram outra coisa nela do que a emoção” (HOWARD, 1984, p. 84). Rubem Alves profere que a música nos faz viajar e nos tira de nosso mundo. Por isso, “a educação da nossa sensibilidade musical deveria ser um dos objetivos da educação” (ALVES, 2018, p. 37).

Kiefer (1973, p. 16), compositor e musicólogo, declara que “a música, como uma espécie de esperanto melódico, poderia ajudar os homens e as nações a se compreenderem melhor e viverem em paz”. A música, em especial, traz à tona o que o homem tem de melhor. Além disso, a melodia que a música traz consigo é capaz de descrever estados da alma que as palavras às vezes não conseguem expressar (KIEFER, 1973).

A música, parte integrante de nossa capacidade de fala e de expressar arte, é um dos aspectos que nos diferencia dos seres irracionais. Rubem Alves afirma que, assim como a fala, a música deve ser aprendida “da mesma forma como se respira, da mesma forma que se aprende a falar, sem lugar certo, sem hora certa [...]. É parte da vida” (ALVES, 2018, p. 36).

As pessoas recém-nascidas possuem dois sistemas sonoros distintos. Um relacionado às palavras e ao sotaque, e outro relacionado à música, que inclui a percepção de timbre e do tom (PATEL, 2008). Desde o nascimento, os bebês são expostos a diferentes fontes sonoras. Mães, a princípio, falam com os bebês de maneira musical e os bebês, muitas vezes, respondem da mesma maneira, balbuciando. Estudos demonstram a sensibilidade dos bebês em relação a expressões faciais, movimentos e à própria maneira como a fala é produzida (REYBROUCK; PODLIPNIAK, 2019).

Mais do que apenas a percepção de palavras, o modo como elas são pronunciadas, o tom em que são ditas, a velocidade e o timbre da voz constituem elementos que formam a percepção da linguagem como um todo. A música é utilizada por pais no cuidado com os bebês em sua rotina, nas interações e na formação da identidade dos filhos, por meio de músicas gravadas, brinquedos sonoros ou do próprio cantarolar (WOJCIK; LASSMAN; VUVAN, 2022).

Assim, desde pequenas, as crianças vão formando uma memória musical. Da mesma maneira que um aroma, uma peça de roupa fica gravada na memória como parte de um contexto, a música também fica armazenada como uma lembrança de uma situação (DENORA, 2004).

Além disso, “aprender a produzir ambos, linguagem e música, baseia-se na habilidade – e no desejo- de imitar a produção vocal de outros” (JACKENDOFF, 2009, p. 197). Desenvolver essa habilidade potencializa a capacidade de incorporar diferentes percepções em relação à fala, à música e à cultura (JACKENDOFF, 2009).

Porém, mesmo antes de nascer, os bebês já sentem o ritmo do coração e da respiração. Bruno Kiefer, em seu livro “Elementos da linguagem musical”, indica esses ritmos como padrões de referência para a música e salientam suas variações de acordo com o estado emocional (KIEFER, 1973). Assim como o ritmo do coração e da respiração, a música também varia seu ritmo de acordo com o estado emocional que pretende transmitir.

Dessa maneira, a música é “um ingrediente ativo na auto-organização, na mudança do humor, no nível de energia, no modo de comportamento, de atenção e de engajamento com o mundo” (DENORA, 2004, p. 61). Porém, o efeito que a música tem sobre o indivíduo vem da interpretação e da reação da pessoa em relação ao estímulo recebido, de acordo com as experiências pelas quais a pessoa passou (DENORA, 2004).

Patel relata estudos sobre música que a relacionaram à fala, comparando o som de certos instrumentos musicais com características acústicas semelhantes às da fala, e percebeu que estes despertam emoções no ouvinte. “A percepção emotiva das pessoas não reconhece a diferença entre a expressão vocal e outras expressões acústicas e, por isso, reagem da mesma maneira, desde que certas pistas estejam presentes nos estímulos” (JUSLIN; LAUKKA, 2003 apud PATEL, 2008, p. 346).

Em outro sentido, pode-se perceber as diferentes utilizações que a música tem no cotidiano das pessoas. Tribos africanas incorporam a música em suas rotinas diárias e utilizam diferentes ritmos para diferentes atividades. Já na Nigéria, as pessoas têm um entendimento do poder da música e da necessidade de aproveitar esse poder (DENORA, 2004).

Porém, muito antes, estudos relacionados às origens da linguagem falada e da música descreveram o seu desenvolvimento, de início, através da imitação de sons da natureza e sons

de animais, seguidos pelo choro instintivo. Mais tarde, a utilização de sons e movimentos específicos como elemento de união entre grupos tribais foi observada (REYBROUCK; PODLIPNIAK, 2019).

O poder da música existe muito além de dar significado a algo de maneira não verbal (DENORA, 2004). “A música pode influenciar como as pessoas compõe o seu corpo, como se comportam, como experimentam a passagem do tempo [...], como se sentem em relação a si mesmas, ao mundo e a respeito de situações” (DENORA, 2004, p. 17). Perceber essas diferenças por meio da educação musical pode auxiliar alunos a entender diferentes modos de pensar em culturas diversas, e assim diminuir o preconceito em relação a elas (BARTLEET *et al.*, 2005).

Desse modo, a música passa a ser não apenas uma forma de aprendizagem, mas também um modo de ver o mundo, de encarar a própria realidade, de aprender não apenas saberes voltados para uma avaliação escolar. A música passa, outrossim, a ser um meio de percepção do mundo, de absorção de saberes não mais acadêmicos, mas próprios da autoridade, da diferença e da intersubjetividade.

Wojcik, Lassman e Vuvan (2018), em seu artigo “*Using a Developmental-Ecological Approach to Understand the Relation Between Language and Music*”, mencionam que a cognição dos adultos é criada a partir das interações ao longo do tempo com o meio ambiente. Ainda segundo eles, a música e a linguagem “compartilham o mesmo papel funcional e contextual nas interações humanas” (WOJCIK; LASSMAN; VUVAN, 2018, p. 3). Essa base interacional não se dá na vida adulta, mas fundamentalmente na infância e na adolescência.

Relacionando a linguagem à música, observou-se que a função cerebral durante a fala ou o canto, e percebeu-se que as duas ações geralmente estimulavam áreas similares (WOJCIK; LASSMAN; VUVAN, 2018). Porém, Jackendoff (2009) expõe que, enquanto a linguagem em nossa vida tem uma função de expressar um pensamento, a música se presta a expressar a emoção, ou como o autor prefere, o afeto. A partir dessa premissa, ele cita as variadas ocasiões em que a música é utilizada em nossa sociedade. Na infância, observa-se a utilização das cantigas de ninar pelos pais para auxiliar os filhos a dormir; mais tarde, as cantigas de roda servem para estimular brincadeiras; as cantigas cantaroladas são usadas ao redor de fogueiras para animar o ambiente; as canções românticas são usadas para transmitir paixão e afeição; outras canções são utilizadas para o trabalho, dando ritmo a ele; marchas são usadas para sincronizar uma caminhada; as músicas religiosas para transmitir a espiritualidade; os ritmos dançantes para embalar festas e estimular os movimentos corporais, e mesmo uma música de fundo pode influenciar o comportamento (WOJCIK; LASSMAN; VUVAN, 2018).

Por seu turno, em seu livro, “A música e a criança”, Walter Howard profere que educar é despertar os sentidos. Segundo o autor, “a música tem o poder de encorajar, não importa qual forma de atividade for” (HOWARD, 1984, p. 114). Dessa maneira, podemos inferir que se a música desperta os sentidos, é clarividente que ela encoraja as pessoas a aprenderem. Portanto, a música, por seu poder de despertar sentimentos, encorajar e estimular, pode servir como alavanca para outras aprendizagens. Utilizar a música na escola é utilizar a natureza musical do homem a favor da aprendizagem. Rubem Alves menciona que a inteligência precisa ser provocada. “O sonho dá ordens à inteligência” (ALVES, 2018, p. 18). Mais ainda, diz que “a memória guarda o que deu prazer” (ALVES, 2018, p. 64). A música pode ser o canal de prazer e de criação de sonhos, pode gravar na memória da criança um saber lúdico, divertido e profundo. Além disso, a memória afetiva ou emocional que esse tipo de aprendizado gera pode surtir efeitos mais promissores do que a mera memorização de saberes.

Como vimos, a emoção se torna um elemento fundamental no processo de aprendizagem, na perspectiva de que é possível aliar prazer com o conhecimento, o que, por vezes, não é algo muito comum no processo de ensino escolar. Desta feita, o próximo item tenta ilustrar o quão importante a música pode ser no desenrolar de uma formação crítica dos alunos, na medida em que pode capacitá-los a correlacionar o mundo da escola com o mundo vivido.

### **O uso da música como ferramenta para a formação da consciência crítica**

Despertar o interesse pelo aprendizado é, certamente, o maior desafio que os professores contemporâneos enfrentam em sala de aula. Como já é sabido, há uma herança na cultura escolar brasileira que coloca na balança alguns saberes com relação a outros, sobrepesando uns em detrimento de outros, ou seja, sabemos que alguns componentes curriculares são mais valorizados e outros mais desprezados. Em linhas gerais, quando se trata de falar sobre o ensino de um idioma, principalmente o inglês, é comum que os alunos não se interessem tanto, seja pelo distanciamento entre o idioma e a realidade deles, seja pelo valor que é dado a esse saber.

Todavia, o professor de línguas é, antes de mais nada, um educador. Portanto, é necessário compreender o seu papel em sala de aula para ultrapassar os limites de uma compreensão estruturalista da língua, apenas como código ou sistema a ser ensinado. Neste sentido, documentos que configuram o sistema de ensino nas escolas brasileiras afirmam que, além do ensino para propósitos comunicativos, a aula de Língua Inglesa também deve formar

para a cidadania, o que implica afirmar que se deve atuar no intuito de formar cidadãos críticos, com uma ética associada à ideia de responsabilidade pelo outro.

Sobre formação crítica cidadã, Ferrari (2019) defende que:

A escola regular é local de formação, onde os diversos conteúdos ali aprendidos devem contribuir para a formação do aluno no que tange à sua capacidade de exercer cidadania crítica, possibilitando a transformação de seus locais para que tenhamos um mundo mais justo, mais democrático e ético (FERRARI, 2019, p.136).

Assim, para situar o leitor no conceito de cidadão crítico, Monte Mór (2019), diferencia o termo crítica em duas vertentes: *criticismo* e *critique*:

O termo *criticismo* estaria alinhado à escolaridade, ou seja, somente pessoas com alto grau de escolaridade se tornariam críticos [...]. Já o termo *critique* estaria alinhado à uma concepção social de crítica, a uma consciência crítica que cada cidadão teria de suas localidades, das condições em que vive, das relações de poder, enfim, uma visão crítica do mundo em que vive (MONTE MÓR, 2019, p. 328).

Na mesma linha de pensamento, Duboc (2019) advoga em favor de teorias e práticas que, dialeticamente entrelaçadas na sala de aula, podem instigar os professores a encontrar brechas e atuar para a formação de cidadãos críticos, numa perspectiva da educação inclusiva e humana, que transborda para além do currículo.

Ainda sobre formação crítica cidadã, Ferrari (2019) defende que se “cada um de nós conseguisse ler criticamente o outro e a si mesmo, poderíamos evitar conflitos tão violentos em nossas sociedades” (FERRARI, 2019, p.137). Ou seja, não estamos sozinhos no mundo. Somos constituídos pela interação com o outro. Portanto, é fundamental aprendermos a escutar o outro e a nós mesmos, e a escola deve se constituir como um local de formação democrático e ético.

Isto posto, a abordagem para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais por meio da música pode vir ao encontro de tais objetivos, pois a música, além de traduzir vozes e vivências dos estudantes, pode servir como ferramenta para o ensino fomentando o letramento crítico. Porquanto, ao se considerar que a música é parte integrante da cultura dos sujeitos, a mediação dos estudantes com tal gênero textual, pode impactar no sentido de promover uma interação maior com os movimentos sociais do seu entorno, bem como com as estruturas de poder e com a identificação de si próprios como sujeitos integrantes da organização social do espaço que habitam.

Do mesmo modo, Crenshaw (2019), argumenta que a escola, na maioria das vezes, se organiza em torno da legitimação de uma organização social que enfatiza as relações de poder,

muitas vezes, negligenciando a cultura popular, reforçando a “cultura correta”, isto é, a cultura daqueles que detêm o poder econômico. Neste sentido, a abordagem crítica do conhecimento, através da construção de sentidos em torno dos gêneros musicais, pode contribuir para permitir que os estudantes se tornem conscientes de como o conhecimento é produzido, compreendido e representado.

Crenshaw (2019) reforça que a integração da cultura popular permite que os estudantes possam perceber a ligação entre política e o mundo do entretenimento e sua relação com o meio social. Portanto, por “[...] meio de uma escolarização conscientemente construída, pode-se desenvolver o incentivo e a facilitação do pensamento crítico nas salas de aula ‘tradicionais’ do ensino fundamental, médio e pós-secundário” (CRENSHAW, 2019, p. 2).

Não obstante, Crenshaw (2019) defende que a ausência de práticas pedagógicas com textos multimodais, como a música, por exemplo, implica uma falta de habilidade dos alunos em “analisar e chegar a um acordo com os aspectos culturais e impactos políticos da música popular e da cultura popular em geral” (CRENSHAW, 2019, p. 3) e que, se instigados, os estudantes poderiam desenvolver a eficácia social, a consciência das estruturas de poder econômico e histórias etnográficas dentro de uma sociedade multicultural maior.

Portanto, uma prática sociológica em torno do consumo da música na escola pode ser muito significativa na educação integral dos estudantes, no que diz respeito à formação de uma consciência cultural em que eles sejam capazes de se reconhecerem como cidadãos que ocupam um lugar na sociedade, despertando questionamentos, tais como o porquê de ocuparem esse lugar; se essa posição os inclui ou exclui; se querem ou não permanecer nesse lugar ou, ainda, o que fazer para ressignificar esse espaço.

Crenshaw (2019) defende a utilização da música para propósitos educativos ao afirmar que a música popular se constitui de políticas e ideologias variadas, situadas em um contexto histórico, que podem ser compreendidas como uma transição de dominação, cumplicidade e resistência sobre uma ideologia dominante. Em outras palavras, para Crenshaw, a utilização do gênero textual “música” na formação da criticidade dos estudantes pode fornecer ferramentas para libertá-los de aparelhos ideológicos e estruturas que visam oprimi-los e limitá-los.

Para além disso, Crenshaw (2019) argumenta que o professor deve encontrar meios para introduzir a música na sala de aula, incorporando práticas pedagógicas que extrapolem as estruturas curriculares previamente estabelecidas pelos governos, que são os mantenedores das escolas públicas, pois a eles não interessa a formação crítica dos estudantes, uma vez que tal formação torna-se ameaçadora aos aparelhos estatais, que querem manter o poder sobre as

classes populares por meio de uma educação fragmentada, limitada aos conhecimentos úteis à formação de operários dóceis e obedientes.

Do mesmo modo, Connor (2016) argumenta que o uso da música na prática pedagógica pode fornecer aos estudantes diferentes pontos de vista sobre determinados tópicos sociais, uma vez que, ao analisar as letras, pesquisar seus antecedentes, eles podem refletir sobre o discurso implícito em tais composições, numa perspectiva de visão crítica desse discurso. Então:

[...] Se as estratégias/abordagens de letramento crítico não forem introduzidas na sala de aula, os alunos não estarão recebendo uma educação completa. Como membros da sociedade, é fundamental poder analisar um texto para além do que está escrito. Os alunos precisam questionar, conectar-se a um texto (CONNOR, 2016, p. 4).

Sucintamente, a abordagem do ensino através do gênero textual música, se incorporado nas práticas pedagógicas da sala de aula, pode trazer benefícios em todos os sentidos, não apenas na motivação dos estudantes para aprender o idioma, cujo estudo permite a aquisição das mais variadas habilidades comunicativas, mas também pode trazer contribuições significativas no que diz respeito à formação de uma consciência social e cultural crítica, que é fundamental para uma educação integral, inclusiva e libertadora.

### **Considerações finais**

Falar sobre ensino em nossos dias soa demasiadamente desafiador e beira, muitas vezes, o impossível, pois são muitos os entraves que os professores de todas as áreas enfrentam no mundo escolar, principalmente nas escolas públicas.

No que tange ao ensino da língua inglesa, podemos perceber que, de modo geral, os estudantes desde muito cedo escutam músicas em inglês. Como vimos, a música tem um papel motivador importantíssimo no processo de ensino e aprendizagem desse idioma, bem como de outros saberes. Contudo, no mundo da escola pública, pouquíssimas vezes os professores percebem a importância da conexão e religação dos saberes da vida cotidiana com os saberes da vida escolar. É muito comum as crianças ouvirem músicas e não entenderem o real significado das letras e as mensagens que podem ser transmitidas por meio delas. Assim, o propósito deste trabalho se fundamentou na discussão da valorização que as músicas trazem no sentido de motivar as pessoas a aprenderem saberes que, por vezes, se mostram desconexos.



Vale salientar que muitas crianças e adolescentes, tanto quanto adultos, ouvem músicas em vários espaços diferentes; certamente muitas delas, ao ouvirem uma música do idioma inglês, não se dão conta da mensagem implícita ou explícita no seu texto, por não compreenderem o idioma. São seduzidas apenas pelas melodias e acordes. Dito isso, este não-saber pode ser resultado do real desconhecimento do idioma inglês. Por isso, tornar a música um meio de empoderamento e de transformação pode ser algo muito profícuo para os professores que lecionam o componente curricular, tanto quanto para as crianças e adolescentes que escutam as músicas cotidianamente.

Assim, é importante revelar que um meio eficaz para o ensino do idioma é a colaboração dos alunos num processo de inclusão do gênero textual música na aprendizagem, pois não se parte apenas do ensino gramatical do idioma, mas do ensino com base em desafios cotidianos por meio do exercício de interpretação. O domínio da língua não se dá apenas pela memorização de palavras ou de regras gramaticais, mas pelo uso pragmático. Muitas vezes, o abismo entre o espaço escolar e o espaço da rua ocorre porque não se vê ligação entre aquilo que se aprende e aquilo que se pratica, porém ambas as coisas não estão em oposição, mas devem estar coadunadas e coligadas.

Desta maneira, o texto aqui abordado teve como principal escopo aludir a reflexão acerca da necessidade de novos métodos e estratégias de ensino que valorizem a inclusão, a colaboração e a solidariedade entre professores e alunos no processo de aprendizagem do idioma inglês e que podem ser facilmente replicados e utilizados por professores de outras áreas do saber.

## Referências

ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos**: conversas sobre a aprendizagem e a vida. São Paulo: Planeta Brasil, 2018.

BARTLEET, Brydie-Leigh *et. al.* **Cultural diversity in music education**. Directions and challenges for the 21st century. Australian Academic Press, 2005.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: Bases psicológicas e ação preventiva**. 2. ed. São Paulo: Átomo, 2003.

BUENO, Roberto. **Pedagogia da Música**. Volume 2. Jundiaí: Keyboard Editora Musical Ltda, 2012.

CHRISTY, Fran. Os Segredos da Motivação. **Sonhos Estratégicos**, [s. l], p. 1-21, 2006. Disponível em: <https://pdfslide.net/documents/texto-2-os-segredos-da-motivacao-fran-christy.html?page=1> Acesso em: 20 maio 2022.

CONNOR, Julien J. **Incorporating Critical Literacy Strategies Through the Use of Music/ Song Lyrics to Enhance Social Studies Instruction**. Education Master, Paper 357. St. John

Fisher College, 2016. Disponível em: [https://fisherpub.sjfc.edu/education\\_ETD\\_masters/357](https://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/357). Acesso em: 05 de maio 2022.

CRENSHAW, Mackensi. **Critical Literacy, Engagement, and Agency in Popular Music Consumption by Young Adults**. Senior Honors Theses & Projects. 661. Eastern Michigan University, 2019. Disponível em: <https://commons.emich.edu/honors>. Acesso em: 05 maio 2022.

DENORA, Tia. **Music in Everyday Life**. Cambridge university Press. 2004.

DUBOC, Ana Paula. **Gentilezas Brutas Acolá..e Aqui! Por uma Pedagogia da Interrupção na Formação Docente**. IN: JORDÃO, Clarissa Menezes. MARTINEZ, Juliana Zeggio. MONTE MÓR, Walkyria. (orgs). **Letramentos em Prática: na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2019.

FARIAS, Rafael Loureiro. A Música como Motivação e Atitude no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa no Projovem. **Unicap**. Recife, p. 2325-2329, 2009.

Disponível em:

[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN\\_2009/PDF/RAFAEL%20LOUREIRO%20FARIAS.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/RAFAEL%20LOUREIRO%20FARIAS.pdf) Acesso em: 13 maio 2022.

FERRARI, Luciana. **Letramento Crítico na Disciplina Fonética e Fonologia em Língua Inglesa: Desconstruindo e Reconstruindo Conceitos**. IN: JORDÃO, Clarissa Menezes. MARTINEZ, Juliana Zeggio. MONTE MÓR, Walkyria. (orgs). **Letramentos em Prática: na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas, São Paulo: Pontes editores, 2019.

GOMES, Yeda Carneiro; CHAVES, Maria Inês. MÚSICA NA SALA DE AULA DE INGLÊS: UMA PROPOSTA PARA 7ª E 8ª SÉRIE. **Dia a Dia Educação**, Castro - Pr, p. 1-18, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1557-8.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

HOWARD, Walter. **A música e a criança**. Tradutor Norberto Abreu e Silva Neto. Summus Editorial. 1ª edição, São Paulo, 1984.

JACKENDOFF, Ray. Parallels and nonparallels between language and music. **Music Perception**. Volume 26, ISSUE 3, p. 195–204, 2009.

KIEFER, Bruno. **Elementos da linguagem musical**. Introdução de Érico Verissimo, 2ª. ed. Porto Alegre, Movimento Brasília/Instituto Nacional do Livro - MEC/1973

MONTE MÓR, Valkyria. **Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo sobre Práticas**. IN: JORDÃO, Clarissa Menezes. MARTINEZ, Juliana Zeggio. MONTE MÓR, Walkyria. (orgs). **Letramentos em Prática: na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas, São Paulo: Pontes editores, 2019.

PATEL, Aniruddh D. **Music, language, and the brain**. Oxford University Press, 2008.

PEREIRA, Erica. **O Ensino da Língua Inglesa com Música**. 2009. Disponível em: <https://musicaeadoracao.com.br/28872/o-ensino-da-lingua-inglesa-com-musica/>. Acesso em: 23 maio 2022.

REYBROUCK, Mark; PODLIPNIAK, Piotr. Preconceptual Spectral and Temporal Cues as a Source of Meaning in Speech and Music. **Brain Sci.**, v. 9, n. 53, 2019.

SCHÜTZ, Ricardo E. **Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas** English Made in Brazil. 2014. Disponível em: <https://sk.com.br/sk-motiv.html>. Acesso em: 26 maio 2022.

YVGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WOJCIK, Erica H.; LASSMAN, Daniel J.; VUVAN, Dominique T. Using a Developmental-Ecological Approach to Understand the Relation Between Language and Music. **Frontiers in Psychology**. Volume 13, Article 762018, February 2022. Doi: 10.3389/fpsyg.2022.762018.

## **Espaço maker: caminhos para uma aprendizagem criativa**

Veridiana Noga<sup>46</sup>, Renata Penteado<sup>47</sup>

**Resumo:** O presente trabalho de pesquisa é resultado de uma investigação realizada dentro de uma unidade escolar da Rede Privada de Ensino do Município de União da Vitória, do Estado do Paraná, para verificar a viabilidade de implementação de um Espaço *Maker*, que possa ser um local para uma abordagem criativa, onde são articuladas diferentes metodologias ativas de aprendizagem. O aluno ativo é essencial no processo de aprendizagem, uma vez que hoje o perfil esperado desses indivíduos na sociedade e no mercado de trabalho está ligado a pessoas mais críticas, criativas, proativas, polivalentes e que busquem soluções para os problemas e situações cotidianas. Nesse sentido, com o objetivo de contribuir com a escola por meio de uma proposta de projeto para a construção de um espaço *Maker*, essa pesquisa se deu de modo qualitativo, com caráter exploratório e bibliográfico. Além disso, ela pautou-se na coleta de dados com os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no intuito de compreender a real necessidade e a viabilidade da construção desse espaço. Para a análise dos dados, foi utilizada a metodologia proposta por Bardin (1977), que consiste na organização da análise e da codificação da análise.

**Palavras-chaves:** Metodologias Ativas de Aprendizagem; Dificuldades de Aprendizagem; Espaço *Maker*.

### **Makerspace: paths to creative learning**

**Abstract:** This research is the result of an investigation carried out in a school unit of the Private Teaching Network of the Municipality of União da Vitória, in the State of Paraná, to verify the feasibility of implementing a Makerspace, which can be a place for a creative approach, where different active learning methodologies are articulated. The active student is essential in the learning process, since the profile expected of these individuals in current society and in the job market is linked to more critical, creative, proactive, versatile people who seek solutions to everyday problems and situations. In this sense, with the objective of contributing to the school by means of a project proposal for the construction of a Makerspace, this research was carried out in a qualitative way, with an exploratory and bibliographic character. In addition, it was based on data collection with teachers of the Initial Years of Elementary School, in order to understand the real need and feasibility of building this space. For data analysis, the methodology proposed by Bardin (1977) was used, which consists of organizing the analysis and coding it.

**Keywords:** Active Learning Methodologies; Learning difficulties; Makerspace.

<sup>46</sup> Mestra em Educação pelo PPGEB/UNIARP, Caçador-SC. Supervisora Escolar na Escola de Educação Básica Cel. Cid Gonzaga, de Porto União-SC. E-mail: [veridiananoga@gmail.com](mailto:veridiananoga@gmail.com)

<sup>47</sup> Especialista em Didática e Docência do Ensino Superior e em Educação infantil e Gestão pela UGV. Orientadora Escolar na Escola de Educação Básica Cel. Cid Gonzaga, de Porto União-SC. E-mail: [renatapenteado1@gmail.com](mailto:renatapenteado1@gmail.com)

## **Introdução**

Diante das diversas transformações advindas principalmente da revolução científica e tecnológica, existe um amplo debate sobre o novo aluno que nos espera em sala de aula. Essa revolução alterou também o perfil de profissionais esperados pelo mercado de trabalho e pela sociedade. Hoje, o mercado exige profissionais mais autônomos, críticos, criativos e flexíveis, que sejam capazes de buscar soluções para os desafios que surgem no cotidiano, que saibam se relacionar e trabalhar de forma colaborativa.

Dessa forma, altera-se também a forma de pensar a educação como um todo. A Base Nacional Comum Curricular (2018) já traz um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem, tirando o foco dos conteúdos a serem trabalhados em sala, para a competência a ser desenvolvida pelos alunos. Nessa lógica, o aluno, por intermédio do professor precisa articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para o desenvolvimento das dez competências gerais da Educação Básica.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a viabilidade de implementar um Espaço *Maker*, em uma Escola de Educação Básica da Rede Privada, no município de União da Vitória, Paraná. A pesquisa foi realizada em três etapas com o objetivo de, em um primeiro momento, delinear um quadro teórico acerca da Aprendizagem Criativa e Cultura *Maker* como metodologia de trabalho e como meio da superação das dificuldades de aprendizagem; em seguida, levantar as demandas para a criação de um Espaço *Maker* na escola; e, por fim, adequar um projeto de implantação desse espaço para que atenda às demandas apresentadas pelos participantes da pesquisa.

### **Aprendizagem Criativa: Meio da Superação das Dificuldades de Aprendizagem**

A educação é tema de debates em muitos países. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 destaca a educação como um direito de todo cidadão, que deve ser fomentada pelo Estado com o apoio da família e da sociedade para o desenvolvimento pleno do indivíduo, preparando-o para o exercício da cidadania. (BRASIL/CF, 1988).

A partir de 2009, com a promulgação da Emenda Constitucional 59, o ensino obrigatório passou a compreender a faixa etária dos 04 aos 17 anos. No entanto, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (Lei 9.394/96), a educação é direito de todos, estando ou não em idade própria, podendo inclusive, em qualquer tempo recorrer à justiça e exigi-la.

À vista disso, cabe mencionar que o desenvolvimento integral do indivíduo se dá na educação formal, que ocorre dentro do ambiente escolar, onde se tem a oportunidade de aprender diferentes áreas de conhecimento. A aprendizagem é caracterizada como um processo contínuo e integral de aquisição de conhecimento, que ocorre desde o primeiro dia de vida do ser humano, a partir da interação com o meio. Cabe ressaltar a importância de se considerar, nesse processo, a bagagem de experiências e vivências passadas que o indivíduo traz consigo.

Então, evidencia-se que “os seres humanos precisam de contínuas aprendizagens que começam a ocorrer a partir da gestação. O aprender é o caminho para atingir o crescimento, a maturidade e o desenvolvimento como pessoas num mundo organizado [...]” (GÓMEZ; TERÁN, 2014, p. 31).

No ambiente escolar e dentro de uma sala de aula, encontram-se alunos com os mais diversos perfis; alguns deles, mesmo possuindo habilidades e capacidades diferentes, não conseguem alcançar o aprendizado esperado para a sua fase escolar. Essa situação pode ser caracterizada como dificuldade de aprendizagem.

Neste sentido, identifica-se a dificuldade de aprendizagem quando um “[...] indivíduo não responde ao desenvolvimento que se poderia supor e esperar do seu potencial intelectual e tende a apresentar desempenhos abaixo do esperado” (FELIPE; BENEVENUTTI, 2013, p. 62).

Pode-se afirmar que todo indivíduo nasce capaz de aprender; porém, durante o processo de aprendizagem, alguns apresentam maiores dificuldades, derivadas de motivos que podem estar presentes no ambiente familiar, escolar ou por fatores pessoais.

Neste contexto, Gómez e Terán (2014), afirmam que as dificuldades de aprendizagem abalam o indivíduo na sua totalidade, uma vez que sofre por não conseguir alcançar os objetivos que ele mesmo estabelece ou quando não conseguem satisfazer os objetivos que os outros esperam dele, além de enxergar-se desvalorizado pelas pessoas que o rodeiam. Cabe mencionar que a criança com dificuldade de aprendizagem demonstra um déficit na sua autoestima, prejudicando também a sua socialização, uma vez que

as dificuldades de aprendizagem refletem não apenas em problemas pedagógicos, mas também socioeconômicos, em que a sociedade, sendo extremamente competitiva, exige indivíduos cada vez mais bem instruídos, exigindo assim pleno êxito escolar; e as crianças que apresentam quadro de dificuldades na aprendizagem, acabam sendo excluídas e taxadas como desqualificadas. (FELIPE; BENEVENUTTI, 2013, p. 63)

Diante disso, para que a aprendizagem se torne prazerosa e significativa, estes indivíduos necessitam de uma atenção diferenciada e de meios que atentem para as suas dificuldades sem desconsiderar suas habilidades. Assim, destaca-se a importância do trabalho

docente frente às dificuldades de aprendizagem, pois ele precisa incentivá-la e galgar meios para que ela ocorra de maneira prazerosa e significativa.

Por muito tempo, a educação formal manteve-se no tradicionalismo, baseada na reprodução, repetição e memorização de conteúdos, transmitidos sempre da mesma maneira, muitas vezes, sem sentido e significado. Nesse ambiente, o aluno encontra-se apático e passivo, sem motivação alguma para a sua aprendizagem (FARIAS, 2020b).

Portanto, para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, o indivíduo precisa ser o sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem, dialogando e participando. Mas, para que isso ocorra, faz-se necessário buscar novas formas de abordagens.

Entre muitas metodologias inovadoras para desenvolver a aprendizagem, cabe destacar a aprendizagem criativa, “[...] que também pode ser chamada de educação criadora ou educação para a criatividade, entendida como um processo educacional para desenvolver a capacidade criativa do indivíduo [...]” (FARIAS, 2020a, n. p).

Resnick apresenta a aprendizagem criativa como “[...] um processo social, no qual as pessoas aprendem com os outros e a partir dos outros. À medida que as pessoas colaboram e compartilham, elas recebem feedback e incentivo, gerando novas ideias e novas direções” (RESNICK, 2019, p. 11).

Cabe mencionar que, na aprendizagem criativa, o indivíduo é o sujeito ativo na construção do conhecimento, pois ele aprende fazendo, colocando a “mão na massa”, resgatando o seu engajamento no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é possível pontuar que

[...] a aprendizagem criativa pode ser promovida em todos os ambientes educacionais e modalidades de ensino, seja presencial ou virtual, seja com variados tipos de instrumentos, sendo a relação dos sujeitos da educação baseadas nos princípios de liberdade, respeito, colaboratividade, etc. (CÂMARA, MASCARENHAS, 2022, p. 628).

Ainda de acordo com Resnick, a aprendizagem criativa é baseada em quatro elementos fundamentais, os Quatro Ps: projetos, parcerias, paixão e pensar brincando. Ele menciona que o indivíduo aprende quando trabalha ativamente em projetos que podem ser compartilhados, como peças de teatro, por exemplo. O aprendizado é proveitoso quando se estabelecem parcerias e compartilhamento de ideias com pessoas. A paixão ocorre quando a pessoa trabalha em um projeto de que gosta e desperta seu interesse. Assim, ela tende a dedicar mais tempo e esforço para tal, aprendendo mais nesse processo. E, por fim, pensar brincando, ou seja,

aprender se divertindo com materiais diversificados, desafiando-se a ter experiências mais divertidas e educativas.

Sendo assim, uma escola criativa

[...] deve buscar desenvolver ações pedagógicas para encorajar e estimular os alunos para a sua geração de ideias. Essa ação da escola deve ser sistemática, planejada, organizada e de pesquisa para que o indivíduo possa, não apenas fazer contribuições criativas, mas possa crescer em seu potencial criativo, proporcionando uma contribuição cada vez mais significativa para a sociedade (FARIAS, 2020b, p. 70).

Portanto, pode-se afirmar que a aprendizagem criativa oferece um leque imensurável de possibilidades, em que o professor pode modificar a estrutura das aulas, tornando-as atrativas e interessantes, despertando o interesse de todos os educandos, principalmente daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem e não conseguem se desenvolver da mesma maneira que os demais. Por esse olhar, compreende-se que ele possa se sentir mais capaz, inserido e acolhido no ambiente escolar.

De acordo com Farias (2020a), dentro da metodologia da escola criativa, os professores têm um papel importante no processo criativo dos alunos, são responsáveis por organizar atividades que permitem aos alunos experiências formativas e avaliações mais adequadas às suas produções.

Dessa maneira, vale ressaltar que as dificuldades de aprendizagem não desaparecem, porém, podem ser amenizadas e superadas, quando metodologias diferenciadas são usadas para despertar o interesse dos educandos. Sendo assim, eles podem ter grande progresso, pois com o suporte adequado compreendem que são capazes de aprender e sentem-se cada vez mais motivados.

De acordo com Resnick - em entrevista para a revista Faber-Castell – para que uma aprendizagem significativa seja possível, ela deve facilitar a oportunidade para que o aluno colabore e crie junto com os colegas e professores; porém, isso não acontecerá num ambiente tradicional, em que todos permanecem sentados em fileiras; é preciso organizar o espaço escolar para que o aluno explore, experimente e se expresse (RESNICK, 2019). Nesse sentido, essa é a principal proposta da presente pesquisa: a construção de um espaço específico na escola para atender a cultura do criar, do aprender fazendo, no qual seja possível desenvolver diversas Metodologias Ativas de Aprendizagem.

### **Metodologias Ativas e Espaço Maker**



Diante das transformações e novas demandas da nossa sociedade, há uma ampla discussão no que tange à educação ofertada ainda hoje nas escolas. Assim, com o compromisso de garantir uma educação integral aos alunos, foi criada a Base Nacional Comum Curricular, que consiste em

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

O documento prevê dez competências gerais que são consideradas essenciais na aprendizagem dos alunos e que se desdobram e inter-relacionam na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou seja, as estratégias pedagógicas devem pautar-se no desenvolvimento de competências. Nesse contexto, a competência é compreendida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Como a ênfase da aprendizagem passa do mero repasse de conteúdos para a conquista de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que, articulados, trabalham com vistas ao desenvolvimento de competências, se faz necessário criar situações de aprendizagem significativas. Segundo Garofalo,

É necessário desenvolver uma cultura voltada para a inovação que priorize trabalhar com resoluções de problemas, mão na massa, criando atividades significativas com baixo custo, realizando atividades com suporte das metodologias ativas, desenvolvendo novas habilidades docentes, despertando o foco criativo no aluno e incrementando o protagonismo juvenil (GAROFALO, 2019, p. 17).

Assim, deve-se possibilitar novos caminhos para a aprendizagem, partindo de metodologias que façam com que o aluno realmente seja o centro do processo de ensino e aprendizagem e se faça ativo durante todo o processo. A inovação, nesse caso, é primordial. Fausto Camargo (2018) salienta que a inovação

cria possibilidades de estabelecer relações significativas entre os diferentes saberes, de maneira progressiva, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada; converte as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes; estimula a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e diversas interações das instituições educacionais; rompe a cisão entre a concepção e a execução, uma divisão própria do mundo do trabalho; amplia a autonomia pedagógica e gera um foco de agitação intelectual contínuo; traduz ideias, práticas cotidianas, mas sem se esquecer nunca da teoria (CAMARGO, 2018, p. 32).

Para o desenvolvimento da autonomia do aluno, as Metodologias Ativas de Aprendizagem são alternativas capazes de transformar essa realidade. Camargo aponta estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo, como a ATF/I (Análise de Todos os Fatores ou Ideias), Aplicativos na Educação, Aprendizagem em Espiral, Árvore de Problemas, Construção de Situações-Problema, Estudo de Caso, Corrida Intelectual *Gamificada*, TBL – *Team- Based Learning*, entre outros (CAMARGO, 2018).

Uma outra Metodologia Ativa que vem ganhando espaço quando se trata da aprendizagem criativa é o Movimento *Maker* que, além de trazer a ideia da construção e do “faça você mesmo” de forma prática, trata da aprendizagem como uma “experimentação que pode significar processos de aprendizagem que promovam o trabalho coletivo e a resolução de problemas de forma criativa e empática” (BROCKVELD, 2017, p. 6). Desse modo, Brovckveld entende os Espaços *Makers* como “ambientes onde aprendizes, designers, engenheiros e qualquer pessoa com uma ideia, podendo exercer sua criatividade de forma segura e assistida, com o auxílio de facilitadores técnicos e/ou tecnologia no desenvolvimento do trabalho criativo” (BROCKVELD, 2017, p. 7).

Seguindo a ideia de promover a cultura *maker*, considerou-se a possibilidade da instalação de um ambiente onde crianças e jovens sejam convidados a desenvolver projetos, trabalhar de forma colaborativa e autônoma, sendo instigados a buscar respostas e fazer descobertas. A proposta do Espaço *Maker* busca atender, em um mesmo ambiente, a possibilidade de articular diversas metodologias ativas de aprendizagem, pois entende-se que a autonomia e o compartilhamento de experiências podem ser muito positivos para a aprendizagem dos alunos. Vale ressaltar que, nessa proposta do Espaço *Maker*, a tecnologia servirá como ferramenta a favor da autonomia do aluno, da pesquisa e da experimentação. A tecnologia, nesse sentido, não assume o papel de ator principal, mas de coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem.

Muitos confundem a modernização com a metodologia ativa de aprendizagem. Apesar do recurso tecnológico, as salas de aula com lousas eletrônicas podem reforçar ou manter relações verticais, contribuindo para a consagração do professor como um repassador (até com boas habilidades) de informações, mantendo o aluno na perspectiva de memorizador e de reproduzidor fidedigno de conhecimento. O uso de tecnologia não é metodologia ativa de aprendizagem. As metodologias ativas de aprendizagem estão alicerçadas na autonomia e no protagonismo do aluno. Têm como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade (CAMARGO, 2018, p. 46).

Partindo desse pressuposto, encaminhou-se um questionário para oito professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola privada de Porto União-SC para verificar a viabilidade e as demandas para a implementação de um Espaço *Maker* na escola.

## Resultados e Discussões

Considerando os objetivos deste estudo no sentido de analisar e propor a criação de um espaço *Maker* em uma escola da Rede Privada do município de União da Vitória- PR, de acordo com as demandas apresentadas pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, utilizou-se a pesquisa documental, bibliográfica e exploratória. As três opções colaboraram no desenvolvimento das etapas sistematizadas da pesquisa, que serão descritas a seguir. Vale ainda destacar que houve uma abordagem qualitativa no processo de análise deste trabalho.

Na primeira etapa, delineou-se um quadro teórico acerca da Aprendizagem Criativa e a Cultura *Maker* como metodologia de ensino e meio para a superação das dificuldades de aprendizagem. Na segunda etapa, realizou-se um levantamento da viabilidade e das demandas para a criação de um Espaço *Maker* na escola, por meio de um questionário do Google Formulários

([https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScOaEH8WGTHBHbTYNgRyDZI\\_twm5RP9142GA0zQjFZmeqI62g/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScOaEH8WGTHBHbTYNgRyDZI_twm5RP9142GA0zQjFZmeqI62g/viewform)) destinado aos oito professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de mapear o perfil das turmas estudadas, questionamos inicialmente qual a turma em que os professores participantes da pesquisa lecionam, o número de alunos e quantos desses apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. Referente às perguntas, obtivemos os resultados apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1:** Alunos com dificuldades de Aprendizagem

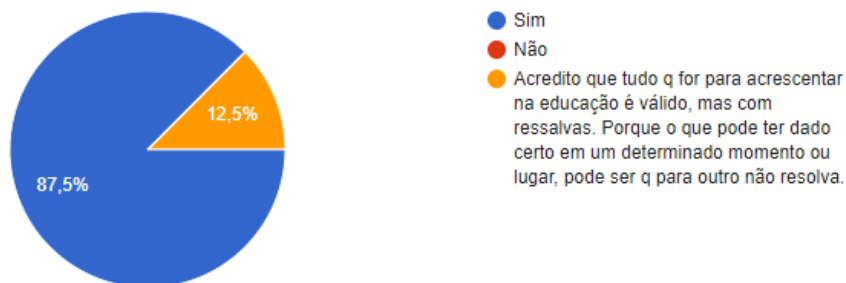
Participante	Turma em que atua	Nº de alunos matriculados	Nº de alunos que apresentam dificuldades de Aprendizagem	Porcentagem de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem
1	4º ano	20	De 4 a 8 alunos	De 20 a 40%
2	5º ano	16	3	18,75%
3	2º ano	25	3	12%
4	1º ano	23	5	21,73%
5	5º ano	17	5	29,41%
6	4º ano	25	10	40%
7	1º ano	26	5	19,23%
8	3º ano	22	1	4,54%

Fonte: Pesquisadoras.

Diante do exposto, nota-se que há uma porcentagem significativa de alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, o que reforça a proposta inicial em relação à possibilidade de criação de um espaço *Maker* para trabalhar de forma criativa e colaborativa para amenizar ou mitigar as dificuldades dos alunos.

Questionamos os professores se eles tinham conhecimento das Metodologias Ativas de Aprendizagem e se acreditavam ser importante sua abordagem dentro da escola. Sete de um total de oito participantes responderam positivamente e não tiveram ressalvas, já um participante trouxe uma importante análise e reflexão em relação a essa proposta. Segundo esse participante, é muito válido trazer melhorias na educação, mas, para isso, é preciso conhecer a realidade local para a aplicação dessas novas metodologias. Essa compreensão nos leva à conclusão de que as metodologias ativas, quando aplicadas somente com base em modelos de reprodução, não atingirão os resultados esperados. Assim, é preciso, como se defende nesse texto, aplicar metodologias que coadunem com as reais necessidades dos educandos. Caso contrário, será apenas uma nova forma disfarçada de imposição de conhecimentos.

**Figura 1:** Professores que consideram importante as Metodologias Ativas de Aprendizagem:



**Fonte:** Pesquisadores com o uso do Google Formulários.

Por sua vez, os trechos a seguir ilustram quais as metodologias conhecidas e/ou já utilizadas em sala de aula.

**Participante 1:** *Algumas: aprendizagem entre pares e equipes, gamificação, sala de aula invertida, situações problema.*

**Participante 4:** *Sim. Aprendizado a partir de situações e problemas reais, estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem, professor como guia/orientador, ambiente físico das salas de aula mais aberto, integrando lazer ao estudo.*

**Participante 5:** *Sim. Utilizo elas no meu cotidiano em sala de aula, busco instigar meus alunos a serem sujeitos ativos na aprendizagem, incentivo eles a criar, pesquisar, debater, refletir e analisar tudo que trabalhamos. Busco partir da realidade em que vivem ou dos assuntos que os interessam, para assim dar mais dinamismo para a aula. Trabalhar com a tecnologia, quiz de perguntas e respostas, projeto de intervenção sobre determinado assunto do interesse dos alunos, criar espaços criativos e divertidos para que aprendam conteúdos, como por exemplo, a tabuada de modo lúdico e significativo.*

Em seguida, levando-se em conta, a compreensão dos professores sobre as metodologias ativas de aprendizagem e seu real auxílio no processo de ensino e aprendizagem de alunos com maiores dificuldades, captamos as seguintes respostas:

**Participante 1:**

*Incentivando e motivando eles a desenvolver suas habilidades em um espaço diferenciado. Auxiliando o aluno a resolver, identificar e superar sua própria dificuldade.*

**Participante 2:**

*Trabalhando materiais concretos e interações virtuais na perspectiva de bem aplicar as metodologias em função do ensino-aprendizagem, sanando as deficiências do aprendizado do aluno.*

**Participante 3:**

*Explorando habilidades.*

**Participante 4:**

*O objetivo desse modelo de ensino é incentivar que a comunidade acadêmica desenvolva a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa.*

**Participante 5:**

*Acredito que mudar a forma de ensinar determinado conteúdo aos alunos pode estar auxiliando e melhorando sua aprendizagem, pois mostrá-las para ele de outro modo, mostra que ele é capaz de aprender, só precisa ser ensinado de modo diferente.*

**Participante 6:**

*Dando oportunidade a esses alunos, para que dentro das suas condições, possam alcançar habilidades e potenciais.*

**Participante 7:**

*Acredito que explorando as quatro habilidades, fazendo com que o aluno se sinta parte do conhecimento construído.*

**Participante 8:**

*Como citei acima, tudo tem que ser analisado e ver qual a metodologia se encaixe com o aluno.*

Para análise de tais respostas, utilizou-se o método de análise de conteúdo, seguindo as duas primeiras etapas da metodologia de Bardin, que consiste em

“[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produto/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 42).

Bardin sugere que inicialmente seja realizada uma leitura flutuante dos dados coletados para a criação de algumas hipóteses. Seguindo esse primeiro passo, chamado de organização da análise, foi possível perceber que os professores compreendem que o papel ativo do aluno nas aulas é fundamental para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, assim como é necessário trazer propostas diferenciadas que instiguem os alunos.

Posteriormente, no momento da codificação da análise, retiramos das respostas as preposições, artigos definidos e indefinidos, elementos de ligação e outras palavras que não possuem uma ligação direta com a temática. Assim, as unidades de registros foram projetadas no software *Wordclouds.com*, para que pudessem ser analisadas dentro da unidade de contexto, gerando uma nuvem de palavras com os termos mais recorrentes e destacados.

**Figura 2:** Nuvem de Palavras: Unidades de Registro a serem analisadas na unidade de contexto:



**Fonte:** Pesquisadores com o uso do software Wordclouds.

Aos serem questionados sobre como os participantes utilizariam o espaço *Maker* em suas práticas, o participante número 5 reafirmou que a escola não possui um espaço específico voltado a esse fim; o participante número 7 salientou que não utilizaria esse espaço, mas não nos trouxe subsídios suficientes para compreender o motivo do espaço não contribuir com as suas aulas, já que o mesmo participante demonstrou em outras respostas compreender os benefícios do espaço *Maker*. Abaixo, outras respostas obtidas:

***Participante 1:***

*Sim, utilizando a sala como um ambiente diversificado onde os alunos desenvolveriam projetos interdisciplinares, usando suas próprias criatividade na elaboração dos mesmos.*

***Participante 2:***

*Com toda certeza, sim, nas estratégias das metodologias ativas com certeza. A mudança de um ambiente interativo que não seja o quadrante da sala de aula já ambienta outra perspectiva do aprender.*

***Participante 4:***

*Construção e desenvolvimento de pequenos projetos. Hoje, os estudantes precisam ser preparados para enfrentar as diversas situações da vida, adquirindo, desde cedo, competências e habilidades sociais, pessoais e tecnológicas. A escola tradicional, muitas vezes, não permite isso: ela ensina e avalia a todos igualmente, exigindo resultados padronizados e ignorando a era da informação em que vivemos.*

***Participante 8:***

*Sim. Mas para isso é melhor ter um profissional qualificado que auxiliasse o professor da sala de aula, para achar qual prática é melhor para determinados casos. Esse profissional seria um apoio, uma referência para os outros professores.*

Solicitamos também sugestões dos professores sobre a estrutura e os elementos que julgavam necessários para compor o Espaço *Maker*. Assim, o participante 2 sugeriu a seguinte ideia: “*Estrutura colorida e bem "clean" com nichos interativos em ambientes virtuais, ambientes de jogos mecânicos e concretos, ambientes confortáveis para espaços de leitura e concentração. Um espaço onde os alunos podem conhecer novas ferramentas, compartilhar conhecimento, um local mais lúdico, que favoreça e desperte o interesse do aluno, na socialização com os colegas e professores.*”

A partir das sugestões obtidas nessa última pergunta, bem como das respostas anteriores e do perfil da escola, foi elaborado o projeto de construção do Espaço *Maker*. O local para a implementação desse projeto seria uma sala de aula medindo 48 metros quadrados, contendo uma janela e uma porta de vidro.

De acordo com as sugestões dos entrevistados, este local deveria ser agradável com cores alegres, proporcionando um ambiente acolhedor, para que os alunos se sintam à vontade e motivados a aprender.

Pensando na aprendizagem colaborativa e na socialização dos alunos, sugerimos, em uma das paredes, um balcão medindo 3 metros com oito banquetas. No centro da sala, uma mesa redonda medindo 1,40m e oito ou dez cadeiras para que os alunos interajam e realizem as atividades em conjunto. Neste balcão, quatro *notebooks* para pesquisas, jogos interativos, entre outras atividades.

Uma vez que a aprendizagem criativa é baseada no “faça você mesmo”, idealizamos, em uma das paredes, um armário com prateleiras para disponibilizar materiais diversificados - como lápis de cor, giz de cera, tinta guache, massinha de modelar, pincéis, papéis, cubos mágicos, jogos educativos, dentre outros - de fácil acesso aos alunos.

Para tornar o momento da leitura mais convidativo, pensamos em um cantinho destinado a este fim com um tapete com dez almofadas e uma estante com alguns exemplares de livros. Os alunos poderão levar seus próprios livros ou *tablets* com *e-books* para leitura.

Portanto, a ideia é transformar o ambiente em um espaço alegre e acolhedor, no qual os alunos compreendam-se como protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem.

Para a criação da sugestão da planta baixa e 3D do Espaço *Maker*, foi utilizado o *software Roomle.com*. Ele está disponível através do link: <https://www.roomle.com/t/planner?mode=2D&id=t1xp2vmpua2ehj55yurummos015jk57&share=1>.

### **Considerações finais**

A partir dos dados coletados com os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola em questão, foi possível constatar a importância desse espaço para a realidade da unidade escolar, como um ambiente de desenvolvimento colaborativo e criativo com vistas à formação de alunos mais críticos e autônomos no intuito de superar dificuldades de aprendizagem.

Atualmente, sabemos que o aluno recebido nas escolas não é mais o mesmo que a escola recebia há alguns anos. Hoje, as crianças e adolescentes possuem um acesso enorme à informação e, por esse motivo, precisam ser autônomos e participar ativamente do processo de aprender para que a relação entre vida e conhecimento seja mais efetiva.

A aprendizagem criativa pode (e deve) ser fomentada em todos os ambientes, mas ter um espaço para que os alunos coloquem suas ideias em prática de forma colaborativa é o



principal desafio que o mundo escolar enfrenta. Desse modo, entende-se que a proposta deste projeto pode trazer muitos benefícios para a escola, justamente por oferecer novas possibilidades de interação entre professores e alunos com o conhecimento.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: > [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)< Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL, Ministério da educação. **Lei n.9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7.ed. Brasília: MEC/SEF, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 05 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BROCKVELD, Marcos Vinicius Vanderlinde. **A Cultura Maker em prol da inovação: boas práticas voltadas a sistemas educacionais**. Conferência Anprotec, Rio de Janeiro, 2017.

CÂMARA, Igor; MASCARENHAS, Suely. Formação Docente e Aprendizagem Criativa: papel do professor no processo de aplicação da aprendizagem criativa na educação. **Lium Concilium**, v. 22, n. 5, p. 621-635, set./out. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53660/CLM-495-576>. Acesso: 01 out. 2022.

CAMARGO, Fausto. **A sala de aula inovadora** [recurso eletrônico]: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo / Fausto Camargo, Thuinie Daros. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.

FARIAS, Mateus Pinheiro de (org.). **Educação criativa: princípios, fundamentos e pedagogia**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020a. *E-book*.

FARIAS, Mateus Pinheiro de. **Educação criativa: limites e possibilidades em uma escola de ensino médio**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2020b.

FELIPE, S. M.; BENEVENUTTI, Z. S. **Dificuldade de Aprendizagem. Maiêutica-Curso de Pedagogia**. Indaial, v.1, n.1, p. 61-64, 2013. Disponível em: <https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/PED/article/view/584/255> – Acesso em: 01 out. 2022.

GAROFALO, Débora. **A Criatividade Pedre Passagem**. Revista Aprendizagem Criativa e a BNCC- Faber Castell, pág. 15 a 21. Faber Castell: Agosto/2019. Disponível em <https://www.educacao.faber-castell.com.br/wp-content/uploads/2019/09/FaberCastell2019.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.

GÓMEZ, A. M. S.; TÉRAN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. Trad. Adriana de Almeida Navarro. Cultural, S.A, 2014.

RESNICK, Mitchel. **Aprendizagem criativa e a BNCC**. [Entrevista concedida a] Luiza Oliva (org.). Revista de Aprendizagem Criativa Faber-Castell, p. 8-11, ago. 2019. Disponível em:< <https://www.educacao.faber-castell.com.br/wp-content/uploads/2019/09/FaberCastell2019.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2022.

## Desafios e possibilidades do Novo Ensino Médio: uma revisão sistemática de literatura

Diovana Aparecida Carvalho da Silva<sup>48</sup>, Franciele Mariani Pasqual<sup>49</sup>,

Caroline Elizabel Blaszkó<sup>50</sup>

**Resumo:** O Novo Ensino Médio (NEM) foi instituído pela Lei nº 13.415/2017 e estabeleceu determinadas reformulações, como aumento de carga horária e alterações curriculares, gerando inquietações, desafios e incertezas no meio escolar. Assim, o objetivo da pesquisa é identificar as abordagens sobre o Novo Ensino Médio em trabalhos publicados entre os anos de 2017 e 2022. A pesquisa apresenta caráter qualitativo, do tipo revisão sistemática de literatura, sendo utilizada a Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Portal de Periódicos da CAPES (CAPES) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, como bases de dados, foram selecionadas pesquisas através do descritor Novo Ensino Médio e considerando o período de 2017 a 2022. A estrutura do artigo é dividida em três momentos, sendo no primeiro apresentadas as conceituações sobre o NEM, no segundo a metodologia empregada na pesquisa caracterizada como qualitativa e do tipo revisão sistemática de literatura, e o último expõe os resultados e as discussões. Conclui-se por meio do estudo que com a implementação do NEM surgiram desafios, incertezas e fragilidades com relação à infraestrutura das escolas, e com o preparo e formação dos professores para a referida etapa do processo de escolarização. Além disso, evidencia-se o caráter de formação técnica e o viés de empreendedorismo, o esvaziamento curricular e a tendência de privatização desta etapa de ensino, bem como sinaliza-se que as reformulações foram propostas e estabelecidas sem a efetiva participação dos profissionais da educação. Por fim, desvela-se a importância do desenvolvimento de futuras pesquisas que debatam e reflitam sobre o NEM, visto que é etapa fundamental da Educação Básica e carrega preceitos importantíssimos para a formação dos estudantes e cidadãos do país.

**Palavras-chaves:** Educação Básica, Ensino Médio, Políticas Educacionais, Reformulações.

### Challenges and possibilities of the New High School: a systematic literature review

**Abstract:** The New High School (NEM) was established by Law nr. 13,415/2017 and established certain reformulations, such as increased workload and curricular changes, generating concerns, challenges and uncertainties in the school environment. Thus, the objective of the research is to identify the approaches to the New High School in works published between the years 2017 and 2022. The

<sup>48</sup> Mestranda do Curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB). Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). E-mail: [diocarvalhobiologia@gmail.com](mailto:diocarvalhobiologia@gmail.com).

<sup>49</sup> Mestranda do Curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB). Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). E-mail: [francielepasqual@sed.sc.gov.br](mailto:francielepasqual@sed.sc.gov.br).

<sup>50</sup> Doutora em Educação (PUCPR). Professora Colaboradora da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de União da Vitória. Professora do Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Membro do Grupo de Pesquisa em Complexidade, Ecoformação e Transdisciplinaridade (GCET/UNIARP). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). E-mail: [carolineblaszko2020@gmail.com](mailto:carolineblaszko2020@gmail.com).

research has a qualitative character, of the systematic literature review type, using Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal CAPES Periodicals (CAPES) and CAPES Theses and Dissertations Catalog as databases, selecting researches through the New High School descriptor and considering the period from 2017 to 2022. The structure of the article is divided into three moments, being in the first presented the concepts about the NEM, in the second the methodology used in the research characterized as qualitative and of the systematic literature review type, and the last one exposes the results and the discussions. It is concluded through the study that with the implementation of the NEM, challenges, uncertainties and weaknesses have arisen in relation to the infrastructure of schools, as well as the preparation and education of teachers for that stage of the schooling process. In addition, they show the character of technical training and the bias of entrepreneurship, the curricular emptying and the tendency of privatization of this stage of education, as well as indicating that the reformulations were proposed and established without the effective participation of education professionals. Finally, the importance of developing future researches that debate and reflect on the NEM is revealed, since it is a fundamental stage of Basic Education and carries very important precepts for the education of students and citizens in the country.

**Keywords:** Basic Education, Secondary Education, Educational Policies, Reformulations.

## **Introdução**

O presente artigo prima por apresentar uma revisão sistemática de literatura, envolvendo a formação do Novo Ensino Médio (NEM) e as mudanças relacionadas à estrutura curricular e carga horária nesta etapa de ensino, assim como sua configuração na escola a partir de sua implantação.

O Ensino Médio (EM) é definido como a “etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro” (BRASIL, 2018, p. 461) e, conforme o Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deve ter a duração mínima de 3 anos (BRASIL, 1996).

A Lei nº 13.415 de 2017 altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sendo instituídas reformulações ao EM, envolvendo aumento progressivo de carga horária e alterações curriculares diretamente vinculadas às áreas do conhecimento e aos chamados itinerários formativos, que podem ser um conjunto de projetos, por exemplo (BRASIL, 2017). Os itinerários devem ser sistematizados através da oferta dos diversos arranjos curriculares e de acordo com a relevância relacionada ao contexto local, bem como às possibilidades de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996).

As alterações supracitadas podem gerar inquietações no meio escolar, sobretudo com relação à proposta curricular, gerando desafios e incertezas (SANTOS, 2021) e tornando pertinente a necessidade de pesquisar, debater e refletir acerca do NEM e de suas reformulações.

Diante do exposto, o objetivo da pesquisa é identificar as abordagens sobre o Novo Ensino Médio em trabalhos publicados entre os anos de 2017 a 2022. Como principais

referenciais teóricos em torno da temática, utilizaram-se os seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), entre outros.

O texto configura-se em três momentos. O primeiro apresenta as conceituações sobre o NEM, o segundo envolve a metodologia empregada na pesquisa caracterizada como qualitativa e do tipo revisão sistemática de literatura, e o último expõe os resultados e as discussões.

### **Novo Ensino Médio e políticas públicas educacionais**

Neste tópico são apresentados conceitos, políticas públicas e normativas relacionadas à reconfiguração do Ensino Médio (EM), o qual passou a denominar-se Novo Ensino Médio (NEM).

O Estado deve “[...] assegurar à criança e ao adolescente: [...] II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1990, p. 44), sendo este a última etapa da Educação Básica que apresenta diversos objetivos, dentre os quais destacam-se no Art. 35 da LDB (BRASIL, 1996, p. 13):

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Deste modo, a LDB denominou o EM como parte da Educação Básica, contemplando as disciplinas de Arte, Biologia, Educação Física, Espanhol - Língua Estrangeira Moderna, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês - Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Química e Sociologia.

O NEM, por sua vez, foi instituído pela Lei nº 13.415 de 2017, modificando as Leis nº 9.394 de 1996 e 11.494 de 2007, sendo que o Decreto-Lei nº 236 de 1967 constituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

A partir da referida lei, ocorreram mudanças na estrutura do EM, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais e definindo uma nova

organização curricular, de acordo com a BNCC, sendo este currículo organizado por áreas do conhecimento e não mais por matérias ou disciplinas.

Neste sentido, a reformulação do EM preconiza que:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 1996, p. 13).

Além destas quatro áreas do conhecimento supracitadas, a referida lei estabeleceu mais uma de formação técnica e profissional. Ademais, a implantação obrigatória deve ocorrer a partir de 2022, em escolas públicas e privadas, de forma gradual, iniciando pelo primeiro ano dessa etapa de ensino, atingindo os três anos até 2024.

O NEM contém, ainda, os chamados itinerários formativos, que “[...] são um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho em que os estudantes poderão escolher se aprofundar.” (REGO; QUEIROZ; MORAIS, 2022, p. 47). Desta maneira, os itinerários visam à consolidação, ao aprofundamento e à ampliação da formação integral dos estudantes. Nesta perspectiva, a reformulação desta etapa de ensino trouxe a necessidade de alterações substanciais nas formas de organização e planejamento das aulas.

Evidencia-se que a finalidade do NEM é que o discente esteja no centro do processo de aprendizagem, que sejam garantidos direitos iguais para todos, tendo como referência a BNCC, e que os estudantes possam escolher aprofundar-se naquilo que mais se relaciona com seus interesses e talentos, por meio dos itinerários formativos e de formação técnica e profissional. Também prevê, como visto anteriormente, que a carga horária seja ampliada de forma progressiva, atingindo no máximo 1.800 horas, e as abordagens pedagógicas sejam diferenciadas (REGO; QUEIROZ; MORAIS, 2022).

Santana, De Oliveira Chamon e De Oliveira Sordillo (2021) pontuam que, do ponto de vista discente, entende-se que o NEM funcionaria como um instrumento de capacitação direcionado ao mercado de trabalho e ao preparo para o ingresso no Ensino Superior. Assim, é possível integrar saberes acerca de diferentes áreas do conhecimento, por meio do uso de recursos e estratégias diversificadas e da busca por um ensino integrado, mas que seja flexível

e que proporcione o entendimento das diversas óticas que são pleiteadas no decurso do processo de ensino e aprendizagem.

Destaca-se que a referida reforma, disposta mediante a aprovação da Lei nº 13.415/2017 e corroborada pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), é resultado do acúmulo de projetos erigidos no transcurso dos governos nacionais desde o ano de 1995. Assim, esta lei e a BNCCEM têm o potencial de alterar o currículo do EM desde a proposição de seus conteúdos (PINTO; MELO, 2021).

Portanto, atualmente vive-se em um processo de construção de uma política, com marcos legal e normativo, que orienta o percurso da implantação do NEM. A sua implementação em escolas públicas e privadas, a partir do primeiro semestre de 2022, tem gerado demandas, relacionadas a reforma estrutural, equipamentos, formação, planejamento, entre outros aspectos. Toda essa proposta, estabelecida como uma política pública estrutural e organizacional, pode trazer inquietações e demandas para a equipe gestora, os educadores, estudantes e comunidade escolar.

Em vista do exposto, nesta pesquisa serão apresentados, por meio do levantamento e seleção de pesquisas correlatas, estudos desenvolvidos acerca do Novo Ensino Médio nos últimos cinco (5) anos, interstício 2017 - 2022.

## **Metodologia**

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma revisão sistemática de literatura. Pesquisas de abordagem qualitativa são aquelas em que as variáveis não abrangem dados numéricos e os temas são investigados em profundidade, sendo fundamental a interpretação dos dados obtidos (GIL, 2008).

De acordo com Sampaio e Mancini, a revisão sistemática de literatura é um meio de investigação que “[...] disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca [...]” (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 84). Foram selecionados quatro passos para a realização da revisão sistemática de literatura, adaptados de Sampaio e Mancini (2007).

O primeiro passo, denominado *Definindo a pergunta*, diz respeito ao delineamento da questão que norteia a revisão, devendo apresentar de forma clara o objeto de interesse. Nesta pesquisa, o primeiro passo corresponde à seguinte pergunta: quais são as abordagens sobre o Novo Ensino Médio em trabalhos publicados entre os anos de 2017 e 2022?

O segundo passo, chamado de *Buscando a evidência*, refere-se à definição do(s) descritor(es) de pesquisa, das estratégias de busca e das bases de dados de consulta. As bases

de dados selecionadas para o levantamento de pesquisas correlatas foram Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES (CAPES) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, selecionando-se estudos do período de 2017 a 2022, por meio do descritor Novo Ensino Médio.

O terceiro passo, *Revisando e selecionando os estudos*, trata do processo de seleção das pesquisas e avaliação dos títulos e resumos, o que deve ser realizado no mínimo por dois pesquisadores, às cegas, sendo que as partes analisadas devem ser claras. Critérios como período de publicação e tipo de estudo são importantes nesta seleção. Como critérios, selecionaram-se apenas artigos vinculados à área da Educação, publicados no período estabelecido (2017 - 2022), excluindo-se os possíveis duplicados. Além disso, a partir de leitura dos títulos e resumos, excluíram-se trabalhos que não tratavam da temática em foco, ou seja, que não se relacionavam com os termos de busca.

O quarto passo, denominado *Apresentando os resultados*, refere-se aos dados obtidos, que podem ser apresentados por meio de quadros, tabelas, esquemas, etc. com suas características (autores, ano de publicação, metodologia, etc.). No próximo tópico, são apresentados os resultados e as discussões em torno da pesquisa realizada, envolvendo os quatro passos indicados para a revisão sistemática de literatura.

## **Resultados e Discussão**

O levantamento de dados foi realizado utilizando-se do descritor “Novo Ensino Médio”, sendo que inicialmente obteve-se um total de 12 artigos na SciELO, 24.703 pesquisas no Portal de Periódicos da CAPES e 95 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Em seguida, refinaram-se os resultados através da grande área Educação e do período de publicação (2017 – 2022), resultando em 3 artigos da SciELO, 3 do Portal de Periódicos da CAPES e 7 dissertações do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, totalizando um corpus de análise constituído por 13 pesquisas.

Mediante a leitura dos estudos, observaram-se proximidades entre diversos autores, sendo que muitos abordaram a tendência que o NEM apresenta quanto à privatização e o caráter mercantil (empreendedorismo) desta etapa da Educação Básica, conforme exposto no Quadro 1.



**Quadro 1 – Quanto ao caráter mercantil e tendência de privatização do Novo Ensino Médio**

<b>Autoria</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Tipo de trabalho</b>		<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>
Pinto e Melo	2021	Artigo		Qualitativa	Apontam como resultados que a reformulação do EM converge para a formação sem sentido crítico e direcionada à aplicabilidade de conteúdos; a flexibilização coaduna com o empreendedorismo; e há forte tendência à privatização desta etapa do ensino.
Souza	2021	Dissertação		Qualitativa	Analisa a atuação do Banco Mundial na política educacional do NEM, resultando na correlação da cooperação financeira e técnica prestada ao governo brasileiro como forma de expansão neoliberal e a expansão do capitalismo.
Andrade	2020	Dissertação		Qualitativa	Na perspectiva de reformulações, apresenta como resultado o viés de empresariamento da educação de novo tipo, condicionado pela lógica do capitalismo.
Ferreira	2020	Dissertação		Qualitativa	Indica que o empresariado nacional buscou de diferentes maneiras demonstrar ao governo e à sociedade que havia a necessidade de o sistema educacional sofrer alterações de forma, a fim de tornar-se coetâneo e articulado aos interesses industriais, concluindo que o “Movimento Santa Catarina pela Educação” trata-se de uma réplica do “Movimento Todos pela Educação”.
Costa e Silva	2019	Artigo		Qualitativa	Elencam como resultados os pontos que fragilizam o direito à educação através da análise de três eixos principais: noção de democracia no contexto do neoliberalismo; direito à educação e o conhecimento mais amplo da juventude; e, por fim, medidas que apontam para a privatização da educação.
Fávero, Costa e Centenaro	2019	Artigo		Qualitativa	Apontam os riscos que os países estão correndo ao priorizarem apenas aspectos lucrativos na educação dos cidadãos (viés mercantilista da educação). Tratam também da fragilização do processo de formação ao relativizar as Artes e áreas de Humanas no currículo.

Da Silva e Boutin	2018	Artigo		Qualitativa	Indicam que o NEM contribui para a formação do homem produtivo, o que se distancia de uma formação efetivamente integral.
-------------------	------	--------	--	-------------	---

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Os dados apresentados no Quadro 1 revelam que as abordagens expostas pelos autores apresentam as fragilidades e os desafios encontrados na construção de uma sustentação material e cultural no processo de reformulação do EM, considerando uma sociedade mais democrática que priorize a relação entre as transformações no mundo do trabalho e da formação humana. Contudo, são assinalados aspectos sobre o viés de empreendedorismo e lucratividade na educação dos cidadãos.

Os referidos apontamentos estão ao encontro das indicações de Santana, De Oliveira Chamon e De Oliveira Sordillo (2021) que demonstram que, na perspectiva dos discentes, o NEM teria a função de capacitá-los para o mercado de trabalho e prepará-los para o ingresso no Ensino Superior. Ademais, conforme Rego, Queiroz e Morais (2022), no NEM o principal objetivo estaria em transformar o estudante no centro do processo de aprendizagem

Entretanto, as pesquisas apresentadas no Quadro 1 demonstram que o NEM tem caráter de capacitação voltado à produtividade, ficando em segundo plano o preparo para a cidadania, o aprimoramento do estudante como pessoa humana, sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e pensamento crítico, o que diverge das finalidades desta última etapa de ensino estabelecidas na LDB (BRASIL, 1996).

No que se refere à tendência à privatização, cabe enfatizar que o EM é direito público de todo brasileiro e que o Estado deve garantir tanto a obrigatoriedade, quanto a gratuidade desta etapa a toda criança e adolescente, princípios estes assegurados pela BNCC, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela LDB.

Com relação à configuração do NEM, Rego, Queiroz e Morais (2022) explicam que os estudantes são considerados protagonistas, sobretudo na escolha daquilo em que desejam se aprofundar. Por outro lado, Fávero, Costa e Centenaro (2021) sinalizam as fragilidades no processo de formação discente ao relativizarem-se as áreas de Artes e Ciências Humanas, o que pode caracterizar-se na prática como um esvaziamento curricular.

Além do caráter mercantil e da tendência de privatização do NEM, a pesquisa apontou os desafios que a implementação do NEM apresenta, envolvendo questões financeiras, conforme Quadro 2.

**Quadro 2 – Quanto aos desafios de implementação do Novo Ensino Médio**

<b>Autoria</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>
Neves	2021	Dissertação	Qualitativa	Indica as mudanças no espaço escolar prescrevendo reformulações que impactam no processo de escolarização, na vida dos alunos, e nos docentes que atuam nessa etapa de formação. Destacando que a proposta essencializa o sujeito ao estabelecer o trabalho como premissa para a organização curricular, como também enfatiza a escolha profissional de forma precoce, reduzindo a carga horária de disciplinas de Sociologia e Filosofia.
Santos	2021	Dissertação	Qualitativa	Apontou que o NEM causou muitos desafios e incertezas para o currículo do Ensino Médio, indicando que cabe às redes e sistemas de ensino readequar os seus cronogramas de alterações curriculares, considerando as reformulações e o impacto da pandemia de 2020.
Lima	2019	Dissertação	Qualitativa	Aponta a existência de desafios e limites para implementação da reforma do Novo Ensino Médio, contextualizando historicamente o cenário da Educação Profissional.
Ferreira e Ramos	2018	Artigo	Qualitativa	Identificam muitos desafios, principalmente no que se refere aos investimentos financeiros para as atuais escolas de Ensino Médio e para a preparação de docentes que irão atuar na nova perspectiva de formação.

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Diante dos dados apresentados no Quadro 2, percebe-se que um dos desafios que emergem consiste na necessidade das redes de ensino e instituições escolares que ofertam o NEM buscarem readequar a organização curricular e os cronogramas, visto que o currículo sofre amplas alterações (áreas do conhecimento e aumento substancial de carga horária).

Concomitantemente, a pesquisa revela que para atuar no NEM os professores necessitam participar de cursos e formação continuada que contribuam para a construção e ressignificação dos conhecimentos, para adaptar-se e atender as demandas na nova configuração da referida etapa do processo de escolarização. Mesmo que de maneira gradual, a Lei nº 13.415 2017 pressupõe que até 2024 todas as escolas brasileiras estejam adequadas, com a devida flexibilização curricular e Ensino Médio em tempo integral.

Com efeito, é preciso considerar e refletir sobre as ponderações sinalizadas pelas pesquisas, que deixam claras as inseguranças e os desafios das escolas, visto que a infraestrutura e os investimentos financeiros, na prática, podem não ser efetivos em todas as escolas do país.

Ressalta-se que, assim como anteriormente mencionado por Fávero, Costa e Centenaro (2021), os estudos reforçam a relativização das áreas concernentes às Ciências Humanas, corroborando a ideia de esvaziamento curricular no NEM. Este esvaziamento pode afetar o processo de escolarização dos estudantes, bem como a atuação dos docentes.

Em contrapartida, o modo da organização das aulas e a formação por meio das áreas do conhecimento e dos itinerários formativos, e não mais somente por disciplinas, pode ser uma tentativa de evitar que os saberes sejam desconectados da vida dos estudantes.

Assim, por um lado o discente tem o poder de escolha de suas áreas de interesse e as temáticas que estudar terão ligação com sua realidade e aspirações profissionais. Por outro lado, sua decisão pode ser precoce e, por conseguinte, afetar determinadas disciplinas, principalmente Filosofia e Sociologia, prejudicando o seu desenvolvimento acerca do pensamento crítico e da formação ética, por exemplo.

Outros estudos enfatizam as questões históricas e políticas que permeiam o NEM, como se observa no Quadro 3.

**Quadro 3** –A história e as políticas de estabelecimento do Novo Ensino Médio

<b>Autoria</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>
Packer	2019	Dissertação	Qualitativa	Aponta que a reformulação do Ensino Médio promove comoção social e perigo de grave dano, enfatizando que as novas regras foram estabelecidas sem o consentimento da sociedade e da classe dos profissionais da educação, o que prejudica os estudantes.
Silva	2018	Artigo	Qualitativa	Mostra o que há por trás do discurso apresentado como novo relacionado à BNCC, tratando-se de uma velha fala com finalidades sufocadas pelas disputas de interesse, que evidenciam a centralidade em políticas curriculares do final da década de 1990.

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Segundo os estudos apresentados no Quadro 3, no que se refere a história e políticas públicas, o NEM é reconhecido após um processo de conflitos de diálogo entre representantes e, em certo modo, atropelado por uma medida provisória. No entanto, teve embasamento em diferentes normativas da Constituição Federal de 1988, que garante a educação como direito de todos, e passa pela LDB, que estabeleceu que os currículos devem ter uma Base Nacional Comum.

A proposta do NEM também dialoga com metas e estratégias que constam no Plano Nacional de Educação. Este contexto histórico e político foi apontado por Pinto e Melo (2021), que destacaram que as reformulações pressupostas pela Lei n. 13.415/2017 são resultado da agregação de projetos construídos ao longo de diferentes lideranças governamentais, desde 1995. Desta forma, as pesquisas revelam que a Lei n. 13.415/2017 foi estabelecida histórica e politicamente no território nacional, não obstante, sem a participação efetiva dos profissionais da educação, sinalizando o viés “de cima para baixo” das proposições da reformulação.

Em face do exposto, as 13 pesquisas apresentadas demonstraram fatores críticos, destacando pontos frágeis da infraestrutura das escolas e da formação dos professores para atuação perante os desafios e as incertezas com relação à implementação do NEM. Além disso, evidenciam o caráter de formação técnica e o viés de empreendedorismo, o esvaziamento curricular e a tendência de privatização desta etapa de ensino, bem como sinalizam que as reformulações foram propostas e estabelecidas sem a efetiva participação dos profissionais da educação.

O viés mercantilista, de formação puramente técnica e com perspectiva empresarial, foi enfatizado em razão dos estudos indicarem a forte tendência do NEM em capacitar os discentes para o mercado de trabalho, o que pode gerar discrepâncias na sua formação crítica e cidadã. Destaca-se que o NEM, além de formar para o trabalho, precisa valorizar os saberes dos alunos e contribuir para o desenvolvimento de diversas habilidades, como a criticidade, autonomia e formação ética, fundamentos estabelecidos na LDB.

Quanto ao esvaziamento curricular, ao reduzir a carga horária de áreas relativas às Ciências Humanas e Artes, a capacidade de argumentação e raciocínio, a cidadania, leitura de mundo, criticidade, contextualização da realidade, entendimento sobre as diversas dimensões da existência humana, bem como as competências estabelecidas pela BNCC, ficam muitas vezes postergadas ou esquecidas.

Sobressaiu-se, ainda, o caráter de privatização de ensino, em virtude de as pesquisas acentuarem o viés capitalista e empresarial do NEM, sobretudo porque as reformulações desviam da gratuidade estabelecida em documentos nacionais, como o ECA.

No que diz respeito à não participação efetiva dos profissionais da educação, estes não tiveram voz ativa nas decisões oriundas dos processos de poderio governamental. Outrossim, a infraestrutura de muitas escolas brasileiras não está apta a adaptar-se às implementações, o que gera desafios e incertezas no ambiente escolar.

Apesar de todas as fragilidades descritas, a busca pela flexibilidade e pelo protagonismo estudantil são fatores relevantes na proposta do NEM, visto que os saberes que os discentes poderão desenvolver terão ligação com sua realidade e com aquilo que almejam para seu futuro profissional.

Observa-se que, com a implantação do NEM, emergiram inquietações e dúvidas em relação à sua efetivação, principalmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, se houver investimentos efetivos, tanto em infraestrutura, quanto em formação continuada docente, podem ser obtidos avanços no processo de ensino e aprendizagem e de autonomia dos estudantes.

Neste sentido, destaca-se a importância de conhecer e olhar para a realidade de cada instituição escolar brasileira e do NEM estar em consonância com os documentos norteadores da educação no país, destacando-se o ECA, a LDB e a BNCC. Não obstante, não se desconsideram as fragilidades que as reformulações propostas refletem na última etapa da Educação Básica e, conseqüentemente, na formação cidadã discente.

### **Considerações finais**

Considerando os aspectos observados, retorna-se à pergunta inicial desta revisão sistemática de literatura: quais são as abordagens sobre o Novo Ensino Médio em trabalhos publicados entre os anos de 2017 e 2022?

As pesquisas demonstraram, especialmente, as fragilidades que o NEM traz, destacando o viés mercantilista, a formação técnica dos estudantes, a tendência à privatização do ensino, o esvaziamento curricular relacionado, sobretudo, às Artes e Ciências Humanas, a infraestrutura inadequada das escolas e a falta de preparo docente para sua atuação.

Em contrapartida, o NEM preconiza que o estudante tenha autonomia e seja protagonista de seu aprendizado. Com as áreas do conhecimento e os itinerários formativos, pode-se refletir que, em certa medida, processos como contextualização dos saberes, conhecimento pertinente e integralização entre diferentes áreas são possíveis no NEM.

Entre os prós e contras, os resultados deste estudo desvelam também a importância de futuras pesquisas que debatam e reflitam sobre o NEM, visto que é etapa fundamental da

Educação Básica e carrega preceitos importantíssimos para a formação dos estudantes e cidadãos do país.

## Referências

ANDRADE, M. C. P. **Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio:** expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro. 2020. 358 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9307886](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9307886). Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 10 jun. 2022.

BRASIL. Lei 9394, 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 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 nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 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, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

COSTA, M. D. O.; SILVA, L. A. D. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação,** v. 24, 2019, p. 1-23. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWmp3zGw4ygSGNvbmN4p/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.

DA SILVA, K. C. J. R.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação,** v. 43, n. 3, 2018, p. 521-534. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117157485009/117157485009.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

FÁVERO, A. A.; COSTA, D. R.; CENTENARO, J. B. Reforma do Ensino Médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 26, n. 3, 2019, p. 656–676. DOI: 10.14393/ER-v26n3a2019-2. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50979>. Acesso em: 30 ago. 2022.

FERREIRA, B. C. F. **O novo ensino médio catarinense segundo a federação das indústrias do estado de Santa Catarina (FIESC)**. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Florianópolis, 2020. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=9328257](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9328257). Acesso em: 30 ago. 2022.

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, 2018, p. 1176-1196, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tPGH7pYhJz8FGn9ZCNzKsCq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, J. R. **Demandas, desafios e limites do Novo Ensino Médio: o que pensam profissionais da educação profissional**. 2019. 96 f. Dissertação (Doutorado) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7754558](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7754558). Acesso em: 30 ago. 2022.

NEVES, E. B. **Traduções do novo ensino médio no instituto federal baiano**. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11250361](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11250361). Acesso em: 30 ago. 2022.

PACKER, A. D. **A cláusula *Rebus Sic Stantibus* na educação: a proposta do novo ensino médio e o prejuízo cultural**. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7725533](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7725533). Acesso em: 30 ago. 2022.

PINTO, S. N. S.; MELO, S. D. G. Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. P. 1- 17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gHjF9n8vLqPrwzCHb8zzKYB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.



REGO, F.; QUEIROZ, M.; MORAIS, P. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História no Novo Ensino Médio. **Caderno de Diálogos**, v. 1, n. 1, 2022, p. 43-56. Disponível em: <https://periodicos.faculadefamart.edu.br/index.php/cadernodedialogos/article/view/61>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 11, p. 83-89, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SANTANA, L.; DE OLIVEIRA CHAMON, E. M. Q.; DE OLIVEIRA SORDILLO, C. M. Representações sociais, Ensino Médio e projeto de vida: levantamento de estudos. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 41, 2021, p. 132-147, Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4934>. Acesso em 10 jun. 2022.

SANTOS, F. F. **O “novo” ensino médio na rede estadual de educação da Bahia: processos curriculares em movimento no NTE 09 - amargosa.** 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11250273](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11250273). Acesso em: 30 ago. 2022.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, 2018. P. 1- 15. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2022.

SOUZA, D. C. S. **Política educacional do novo ensino médio: a atuação do banco mundial.** 2021. 207 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10956524](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10956524). Acesso em: 30 ago. 2022.

## **As cartas de apresentação do programa nacional do livro didático: uma análise discursiva**

Lucas Matheus Santana Medeiros<sup>51</sup>, Márcia Regina Alves<sup>52</sup>, Silvane Aparecida de Freitas<sup>53</sup>

### **Resumo**

Este artigo tem por objetivo apresentar alguns preceitos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa (ADF), tais como discurso, sujeito e identidade, os quais são de suma relevância para se analisar os textos de nossa cultura. Em especial, para analisar as representações do professor nas cartas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), as quais acompanham os livros didáticos para apresentar os guias, que direcionam o olhar do professor, quando se tem de fazer a escolha do livro didático nas escolas. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo com base nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de orientação francesa, com o recurso da revisão bibliográfica e análise discursiva das cartas de apresentação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em especial a carta de apresentação destinada ao ensino médio no ano de 2021. Sabemos que a Análise do Discurso é uma área do conhecimento heterogênea, levando em consideração o contexto sócio histórico ideológico de elaboração dessas cartas, visa maior compreensão das formações discursivas, da heterogeneidade, do jogo de imagens e dos diversos outros que constitui o discurso das Cartas do Livro Didático, destinadas ao professor. Assim sendo, concluímos que as cartas funcionam como um dispositivo institucional que marca um discurso autoritário, que busca controlar a representação do professor, mesmo sendo uma “simples” carta de apresentação do Guia, ali mesmo já tece a “falsa autonomia” que o docente tem ao escolher um livro didático.

**Palavras-chave:** análise do discurso, cartas de apresentação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), professores.

### **The cover letters of the national textbook program: a discursive analysis**

### **Abstract**

This article aims to show some theoretical precepts of the Analysis of French line discourse (Análise do Discurso de linha francesa, ADF) for exemple speech, subject and identity, which are of a paramount relevance to analyze the texts of our culture. In special, to analyze the teacher's representations in the letters of the National Didactic Book Program (Programa Nacional do Livro

---

<sup>51</sup>Mestrando em educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul de Paranaíba (UEMS). Bolsista PIBAP-UEMS. Atua como coordenador pedagógico na rede municipal de Pontalinda-SP e como professor de língua espanhola na rede estadual de São Paulo.

<sup>52</sup>Mestranda em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS/Paranaíba. Possui graduação em Letras, Português/Inglês/Espanhol. É Professora efetiva PEB I C/ PEB I B, Língua Portuguesa/ Ensino Fundamental e Médio, da Escola Estadual Tiradentes, Iturama/ MG.

<sup>53</sup>Pós-Doutora em Linguística Aplicada – Unicamp/IEL, doutora em Linguística – UNESP/Assis. Docente Sênior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS e atua no Programa de Mestrado em Educação dessa Instituição.

Didático, PNLD), which one follow the textbooks to present the guides, that direct the teacher's sight, when you have to make the choice of the didactic book in the schools. This is a qualitative research based on the theoretical assumptions of French-oriented Discourse Analysis, with the resource of bibliographic review and discursive analysis of the cover letters of the National Textbook Program (Programa Nacional do Livro Didático, PNLD), in particular the letter of presentation intended for high school in the year 2021. We know that the speech analysis it's an heterogeneous area of the knowledge, taking in account the ideological socio-historical context of elaboration of these letters, in view of greater comprehension of the discursive formations, of the heterogeneity, set of images and the several others that constitute the speech of the didactic book's letters, intended for the teacher. Therefore, we conclude that the letters work like institutional device that mark an authoritarian speech, that seeks to control the teacher's representation, even though it's a "simple" guide cover letter, right there it already weaves the "false autonomy" that the teacher has to choose a didactic book.

**Key-words:** discourse analysis, cover letters from the National Textbook Program (Programa Nacional do Livro Didático, PNLD), teachers.

### **Introdução**

A teoria da Análise do Discurso (AD) surgiu no final dos anos 60, na França, como forma de abordar as questões políticas da época, por meio da linguagem e chega ao Brasil com mais efetividade, a partir dos anos 80. A preocupação dessa teoria é olhar para o texto, não para traduzi-lo quanto ao seu conteúdo, mas para analisar o porquê está sendo dito, em que circunstâncias, quando, onde e para quem foi usado uma expressão linguística e não outra. O que o analista do discurso faz é situar o conteúdo a partir da história, do social e do sujeito que enuncia.

Partindo desses princípios, temos como objetivo, neste artigo, apresentar alguns preceitos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa (ADF), tais como discurso, sujeito, identidade, interdiscurso e memória, os quais são de suma relevância para se analisar os textos de nossa cultura. Em especial, para analisar as representações do professor nas cartas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), as quais acompanham os livros didáticos para apresentar os guias, que direcionam o olhar do professor, quando se tem de fazer a escolha do livro didático (LD) nas escolas. Temos como princípio que a Análise do Discurso é uma área do conhecimento heterogênea, levando em consideração o contexto sócio histórico ideológico de elaboração dessas cartas, visando maior compreensão das formações discursivas, dos ditos e não ditos, bem como problematizar as diversas vozes do outro, presentes nessas cartas.

Os tópicos apresentados neste trabalho giram em torno dos pressupostos da análise do discurso de linha francesa. Para isso, primeiramente, refletiremos sobre as noções de discurso; em seguida, sobre sujeito, identidade, memória e interdiscurso, por fim, trazemos o dispositivo analítico.

## **Desenvolvimento**

### ***O discurso e suas noções basilares***

A Análise do Discurso, como seu respectivo nome preconiza, é analisar discursos. Nesta perspectiva, buscamos em Orlandi (2009) que o discurso significa palavra em movimento, prática de linguagem, como estudo do discurso, observa-se o homem falando, pois epistemologicamente a palavra discurso traz a ideia de curso, percurso, movimento. Para a autora, a análise do discurso não é uma análise de conteúdo, pois a análise de conteúdo questiona: O que este texto quer dizer? Enquanto a análise do discurso questiona: Como este texto significa? Ou seja, ela investiga os vários sentidos que um texto pode ou não pode ter, levando-se em consideração a perspectiva ideológica do leitor.

Numa perspectiva complementar, Foucault (1977) afirma que o discurso é um dos elementos de um dispositivo estratégico de relações de poder, que pode ser definido como uma série de acontecimentos (discursivos) que se relacionam. Para analisá-lo, é preciso descrever as relações e ligações entre todos esses elementos. Complementando ainda com Foucault (2020), os discursos são uma dispersão, isto é, são elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade, cabe à Análise do discurso (AD) descrever essa dispersão pelas regras de formação que embasam a formação dos discursos. Assim:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhantes sistema de dispersão, e no caso em que os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (...). (FOUCAULT, 2020, p. 47).

O discurso é dotado de ideologia e influenciado pelos aspectos sociais e históricos, para analisá-lo é preciso escavar e encontrar suas raízes. A partir de Foucault (2014), ao refletir sobre a sua aula inaugural, em que toda sociedade supõe que a produção de um discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm como função conjurar poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade, o fundamental da análise é que saber e poder se implicam mutuamente: “não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, e, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber”(FOUCAULT, 2022, p. 28), o que de fato, podemos refletir nas cartas do PNLD

(2020/2021), nesta materialidade “enquanto se confere ao professor o importante papel de mediador e orientador do processo de aprendizagem” (CARTA DO PNLD 2021/ ENSINO MÉDIO), alvo desta pesquisa, cujo professor é detentor de um saber, o que pressupõe que tem um poder, no entanto, pelo discurso, percebemos que esse poder é invalidado.

Refletindo sobre a questão, temos em Pêcheux (2014) o ponto de partida para discussão:

Se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente “evidentes” – conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque - vamos repetir – uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria próprio, vinculado a sua literalidade (PÊCHEUX, 2014, p. 147).

Segundo o autor, esse ponto de partida nos mostra que o sentido vai se constituindo em cada formação discursiva. Entendemos que as palavras, as expressões e as proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva para outra, e nessas mudanças de sentidos encontramos as substituições, paráfrases, sinonímias, que funcionam como elementos linguísticos significantes.

### ***O sujeito discursivo e a análise do discurso***

Para compreender a noção de sujeito, de acordo com a análise do discurso, buscamos em Orlandi (2009), a afirmação de que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. A ideologia não só faz parte, mas é condição para a constituição dos sujeitos e também dos sentidos, assim o indivíduo é levado a ser sujeito pela ideologia para que se possa produzir o dizer.

Consideramos que o sujeito é heterogêneo em sua própria constituição, sendo fragmentado, produto do poder disciplinar que Foucault (1975) denomina como tecnologias de controle. Para Coracini (2007), o sujeito carrega consigo o outro, a alteridade, assim o sujeito modifica o outro e o outro modifica o sujeito. Nessa perspectiva, o sujeito é uma construção tanto social como discursiva que está em permanente elaboração e transformação.

O sujeito não é homogêneo, mas heterogêneo, constituído pelo entrecruzamento de diversos discursos. Para Fernandes (2008), ao considerar um sujeito discursivo sobre um mesmo tema, há de se encontrar diversas vozes, as quais são provenientes de discursos variados. Para a análise do discurso, a presença das diferentes vozes no discurso de um sujeito, denomina-se polifonia (poli = muitos; fonia= vozes).

Acreditar que um discurso é totalmente novo ou que um sujeito é o único autor de um discurso, seria uma ilusão, pois o discurso é uma linguagem inserida em um contexto sócio-histórico-cultural, mesmo que aparentemente se apresente como novo, ao analisar de acordo com os princípios da análise do discurso francesa, há de se escavar e encontrar as raízes e ideologias presentes.

De acordo com Fernandes (2008, p.24), sujeito falando “(...) refere-se a um sujeito inserido em uma conjuntura sócio-histórica-ideológica, cuja voz é constituída de um conjunto de vozes sociais”. Sujeito falando condiz a sujeito discursivo. Temos também a questão da relação do sujeito, que se refere às lutas sociais e apresenta o que há em comum entre elas, concluindo que as lutas têm como objetivo atacar uma forma de poder. Para Foucault (1995), a forma de poder categoriza o indivíduo, atribui a sua individualidade e identidade, assim, é uma forma de poder que não considera os indivíduos falantes, mas os sujeitos, o homem falando, com toda sua história e conflitos.

Quando realizamos um ato discursivo, sabemos que há escapes, falhas, a língua(gem) não funciona como transporte em que tudo que pensamos é repassada a outrem na íntegra. Os atos enunciativos são diferentes do que aprendemos na teoria da comunicação como mensagem, código, emissor e receptor.

### ***Constituição identitária e o imaginário social***

Uma das coisas que o ser humano sempre busca é sua constituição identitária, uma vez que não temos uma identidade fixa, temos identidades, identificações, somos sujeitos híbridos, cindidos e multifacetados, por isso não temos uma identidade fixa, mas identidades, no plural, que estão sempre em movimento, em formação.

Segundo o grande pensador da modernidade, Bauman (2005), há uma grande dificuldade em se construir nossas identidades, porque não herdamos uma identidade, precisamos começar do zero e passar nossa vida, de fato, redefinindo-a. Porque os estilos de vida, o que consideramos bom ou ruim, mudam tantas vezes em nossa vida, o que sai de moda, o que se cria vai influenciar as identificações de cada um, por isso ela está sempre em construção. “As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”. (BAUMAN, 2005, p. 19).

Como já afirmado, partimos do princípio de que a identidade do sujeito precisa ser entendida no plural, como identidades que constitui um sujeito por meio das relações discursivas, a formação das identidades se dá pelas interações com o outro, assim como não

existe discurso totalmente novo e não há como dizer que “esse discurso é totalmente meu”, não há identidade formada sem a imagem, o olhar do outro.

Segundo Woodward (2014), “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social” (WOODWARD, 2014, p. 10), o que vale dizer que a identidade está alinhada aos símbolos e às práticas sociais. Para a autora, a identidade também é marcada pela diferença estabelecendo relações de pertencimento, igualdade, mas também de distanciamento e segregação.

É importante ainda ressaltar que o conceito de identidade está relacionado ao “circuito da cultura” e da representação, emergindo-se assim os elementos cristalizados e originais de uma sociedade ou de determinados grupos sociais. “Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”. (WOODWARD, 2014, p. 18).

Na perspectiva teórica de Silva (2014), a identidade depende da diferença e que ambos são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. Assim, para o autor,

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. [...] Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. (SILVA, 2014, p. 81).

Segundo o autor, a identidade e a diferença estão em conexão com as relações de poder, elas são disputadas e esta estreita relação apresenta algumas marcas de poder como a inclusão e exclusão, demarcação de fronteiras, classificação e normalização. A linguagem e a língua são elementos centrais de todo este processo de formação de identidades. Silva (2014) também menciona a representação, haja vista que, é também através da representação que a identidade e a diferença se conectam a sistemas e poder. “Quem tem poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”. (SILVA, 2014, p. 91).

A concepção de identidade pode ser analisada, usando o exemplo exposto por Orlandi (2009), com o discurso da mãe quando diz “Isso são horas?”, para a autora o discurso foi produzido de acordo com a posição que a mulher, nessa ocasião, mãe, ocupa. Sendo assim, pode-se concluir que não é a mãe (mulher) falando, mas a sua posição que ocupa na circunstância apresentada no exemplo. Pode-se ir além, ao imaginar que essa mãe já ouviu isso enquanto filha, ou que já ouviu isso de outras mães, quando ela diz “Isso são horas”, estando na posição de mãe, isso produz sentido, identifica o lugar de mãe. Identidade frente a outras

identidades que a constitui de acordo com a sua posição, pode-se citar hipoteticamente mulher, esposa, filha, funcionária, cliente, dentre muitas outras.

Segundo Brandão (2004), a identidade do sujeito é construída na interação com o outro, é por meio das interações que se constrói a identidade. Para Coracini (2007), a identidade dos sujeitos é formada por meio do imaginário social, construindo autoimagens de si e dos outros. Para a autora, a construção da identidade é a partir dos julgamentos, descrições de si e do outro. A autora busca, nos preceitos Foucaultianos, o fato de que o sujeito é social, cindido, complexo, heterogêneo e descentrado, ou seja, constituído pelo outro.

Interpretação, ficção, imagens que constituem o imaginário do sujeito – como ele se vê e acredita ser visto -, construindo, assim, a sua identidade, ou melhor, os momentos de identificação que permitem a ilusão da permanência de uma certa identidade. (CORACINI, 2007, p. 23).

É importante ressaltar que a produção discursiva funciona de acordo com alguns fatores, sendo eles as relações de sentidos, a antecipação e as relações de força, todos esses fatores repousam no que é denominado de formações imaginárias. As relações de sentidos podem ser entendidas como as relações dos discursos, nessa perspectiva, nenhum discurso fica sem se relacionar com outros, não há então como se identificar o começo absoluto, nem o ponto final para o discurso. Nas palavras da autora “Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis” (ORLANDI, 2009, p. 39). Para Foucault:

Tendo como efeito a constituição de uma identidade. Pois minha hipótese é de que o indivíduo não é o dado sobre o qual se exerce e se abate o poder. O indivíduo, com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre corpos, multiplicidade, movimentos, desejos, forças. (FOUCAULT, 1979, p. 92)

Assim, dependendo desses movimentos de identificações, o sujeito que está sempre em constituição, passa a fazer parte de uma formação discursiva, que também é heterogênea com suas tensões e complexidades. Portanto, no que tange à formação discursiva, em Pêcheux, temos que ela é definida como “Aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc)”. (PÊCHEUX, 1995, p. 160).



## **Resultados e discussão**

### ***Dispositivo analítico***

Escolher o livro didático não é uma tarefa fácil. Sabemos que o livro didático é um elo importante na corrente do discurso da competência, “é lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência”. (SOUZA, 1999, p. 27). Os professores devem se debruçar numa análise mais aprofundada e tentar diminuir a distância entre o aluno e o conteúdo do livro escolhido, buscando atender às necessidades da comunidade.

Para isso, os docentes contam com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985. É um programa do Governo Federal e tem como objetivo distribuir livros gratuitamente às escolas da rede pública de ensino básico. O programa do livro avalia as obras e as envia para as escolas para que seus professores possam “escolher”. É disponibilizado, junto às obras, um guia, denominado Guia do PNLD – um documento oficial para orientar a escolha dos livros pelas escolas. Nesse guia, consta uma carta de apresentação, que acompanha as obras do ensino fundamental e uma carta que acompanha as obras do ensino médio, dirigida aos professores, e é sobre os enunciados destas cartas que nos propusemos analisar e ao mesmo tempo problematizar como o professor é representado nelas.

Este subitem propõe-se a reflexão de um recorte das cartas de apresentação dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que podem ser encontradas de forma on-line no site do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Ministério da Educação – MEC). No intuito de melhor historicizar e escavar os fatos e as materialidades discursivas presentes nos discursos históricos e sociais, como no caso da Dissertação de Mestrado “A representação do professor nas cartas de apresentação no Guia do PNLD”, das cartas dirigidas ao professor, em andamento, desenvolvida no Programa de Pós Graduação do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), da Unidade de Paranaíba-MS.

Neste sentido, “O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada”. (SOUZA, 1999, p. 27). O que já sabemos, segundo a autora, é que a verdade já é dada ao professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la.

Trazemos o recorte discursivo que faz parte da carta de apresentação do Guia do PNLD do ensino médio 2021:

É responsabilidade sua, agora, escolher as obras que são mais apropriadas para sua prática pedagógica, a realidade de sua escola e a da comunidade em que a escola está inserida. Sua escolha deve ser feita com cuidado, para que, em suas mãos essas obras produzam aprendizagens significativas, que promovam a educação integral de seus estudantes, considerando as competências e habilidades previstas para o Ensino Médio (PNLD, 2021)

Podemos observar diante da materialidade linguística do excerto que se trata de uma formação discursiva educacional, perante as palavras “prática pedagógica”, “escola”, “aprendizagens”, “educação integral”, “estudantes”, “competências”, “habilidades” e “Ensino Médio”, sendo que “uma formação discursiva caracteriza-se pela existência de um conjunto semelhante de objetos e enunciados que os descrevem, pela possibilidade de explicitar como cada objeto do discurso tem, nela, o seu lugar e sua regra de aparição”. (FERNANDES, 2021, p. 42).

Por meio do discurso pedagógico, “definido como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola” (ORLANDI, 2003, p. 28), e de um gesto interpretativo, observamos as marcas linguísticas de responsabilidade e de ordem delegadas ao professor, que emergem na escrita. Sob o gênero carta, o enunciador, no caso o Governo Federal, dirige-se ao destinatário, no caso, o Professor, com o uso do substantivo feminino “responsabilidade”, cujo significado é de condição de causador de algo, que tem culpa, que tem obrigação e dever, segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2010). Juntamente com o pronome possessivo “sua”, mostrando que pertence a alguém ou a algo que se fala, para promover um efeito de sentido de que a responsabilidade da escolha do livro didático é do professor.

O enunciador constrói seu dizer com vistas a delinear ao leitor que se a sua escolha for bem sucedida ou mal sucedida, a responsabilidade é somente “sua”, e este pronome se repete várias vezes, e quando acontece esta repetição, é porque se quer enfatizar alguma ideia, dar luz a uma ideia que se queira reforçar, e o enunciador quer deixar claro, a responsabilidade do professor. O que nos remete às ideias cristalizadas que circulam na sociedade, de que tudo que não dá certo na instituição escolar é culpa do docente. Embora esse material traga em seu bojo a ideia de carta contendo orientações, informações e conselhos sobre como prosseguir a escolha do livro didático, emergem no discurso marcas de representações sobre o professor ligadas a estereótipos e preconceitos.

Nessa compreensão, é importante ressaltar que esse remetente traz uma falsa “liberdade” ao docente quando diz “escolher as obras que são mais apropriadas para sua prática pedagógica, a realidade de sua escola e a da comunidade em que a escola está inserida”, contribuindo para a divulgação de estereótipos e ideias cristalizadas pela sociedade, uma vez que não são todos os professores que participam dessa escolha e nem sempre vem as obras escolhidas pelos docentes.

É possível notar no próximo enunciado “deve ser feita com cuidado”, a presença do discurso pedagógico autoritário trazido por Orlandi (2003), deixa claro o modo imperativo de se dirigir ao professor. O modo imperativo, para nós estudiosos da língua, sabemos que se trata de um modo que expressa uma ordem, acentuando, assim, o caráter autoritário do discurso pedagógico, que segundo a autora, “ele se apresenta atualmente como um discurso autoritário” (ORLANDI, 2003, p. 15).

Seguindo os rastros da complexidade da linguagem, poderemos alcançar pistas que serão usadas para chegar até a produção de sentidos dos discursos produzidos, mostrando parte da história, do sujeito e da ideologia, pois a linguagem vai além do que está dito e da realidade encontrada, há sempre um não dito no já dito. Quando o enunciatador diz “deve ser feita com cuidado”, ele está silenciando outro dizer como se o trabalho do professor não fosse feito com cuidado e atenção. Segundo Orlandi (2009, p. 82), “consideramos que há sempre no dizer um não-dizer necessário”.

Voltamos o nosso olhar para o professor que, desde muito tempo, desempenha um papel importante na sociedade, mas foi-se o tempo em que ele era prestigiado. Hoje, porém continua desempenhando suas atividades na educação, contudo, sem nenhuma autonomia ou quando ainda tem, lhe é mínima, é “vigiada e até punida” no sentido Foucaultiano. A sua identidade está desestabilizada, segundo Hall (2014), assim como a linguagem, a identidade está sempre escapando. Tudo lhe é imposto e com um discurso de ordem. O docente tornou-se alvo da sociedade, circula no ideário social uma representação da profissão docente que se pode considerar utópica, num discurso totalmente sem prestígio.

Sobre isso, buscamos respaldo nas pesquisas de Coracini (2015, p. 139), essas imagens significam “[...] que as regularidades discursivas, que camuflam a heterogeneidade do discurso, orientam os comportamentos, atitudes, linguagem, pensamento, relacionamentos num dado momento histórico-social”, porque já não tem autonomia para tomar as decisões ou expor seu ponto de vista sobre determinados assuntos do âmbito escolar.

Mediante o exposto, reafirmamos este artigo faz parte da Dissertação de Mestrado “A representação do professor nas cartas de apresentação no Guia do PNLD”, em andamento, o

fragmento trazido para análise é uma leitura inicial dos dados da pesquisa citada. Salientamos que esta é uma das leituras possíveis que, certamente, poderá ter outras leituras, conforme a formação identitária e ideológica de cada leitor, bem como o lugar social de cada um.

### **Considerações finais**

Diante das considerações tecidas neste trabalho em relação ao processo de representação do professor, da hipótese empreendida de que a representação do docente se dá com uma participação coerciva e um agenciamento em suas ações por parte do governo, em lugar de valorizá-lo perante uma sociedade hegemônica, que acaba contribuindo para a desvalorização do profissional da educação, de forma preconceituosa e excludente, e dos objetivos traçados, o processo analítico da materialidade das cartas possibilitou delinear alguns efeitos de sentido de cristalização de ideias e estereótipos negativos, embora seja visível em toda a sociedade a desvalorização desse profissional, apresentam uma representação de autoritarismo e coerção em suas atividades.

Articulando as teorias estudadas, pudemos observar como vem sendo construída a identidade do professor ocorrida no discurso pedagógico mediante a materialidade das cartas. Em busca da compreensão do funcionamento discursivo deste arquivo, levamos em consideração aspectos linguísticos e sociais para atingirmos a discursividade. O gesto analítico nos possibilitou observar criticamente o processo de constituição do sujeito docente, bem como os movimentos das relações de saber e poder institucionais sobre a autonomia dos professores, embora ter trazido apenas um trecho do trabalho que ainda está em andamento.

Diante disso, pudemos problematizar que a imagem do docente inscrita no material deixa escapar, intradiscursivamente, a desvalorização do profissional da educação por parte da sociedade. Por meio das análises mobilizadas, vimos que a representação do professor, trazidas nas cartas que acompanham os Guias ainda ecoa, interdiscursivamente, a representação escamoteada do docente pelo próprio governo, produzindo uma identidade marcada pelo autoritarismo, que, entretanto, parece nos confundir, pois constrói-se a subjetividade e autonomia apenas como uma cortina, ou pano de fundo, para tecer entre as palavras a nossa marginalização.

### **Referências**

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2º ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. 3.ed. –Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CORACINI, M.J. R. F. **A celebração do outro**. Arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, Maria José. **Representações de professor entre o passado e o presente**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.23, n.1, p.132-161, jan./jun.2015.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008/2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini dicionário da língua portuguesa**. Coordenação Marina Baird Ferreira. – 8. ed. rev. atual. – Curitiba: Positivo, 2010.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação/ Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2021-projetos>>Acesso em: 15 nov. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault: Estratégia, Poder-saber**. Ditos e Escritos. Vol. IV. Rio de Janeiro: Forense, 1977.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008/2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª edição, 3ª reimpressão - Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2009/2020.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi (et al.). 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995/2014.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni P. Orlandi – 5ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: **Interpretação, Autoria e Legitimação do livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. Org. Maria José Coracini. – 1ª ed. – Campinas, SP: Pontes, 1999.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15.Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.