

ANAIS 2ª EDIÇÃO

II CIEDUS

CONGRESSO INTERNACIONAL
DE EDUCAÇÃO
E SAÚDE

XI FÓRUM INTERNACIONAL DE INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE - INCREA
II SEMINÁRIO DA REDE DE EGRESSOS DO MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO BÁSICA - REMPE/UNIARP

"A Educação em seu compromisso com a vida"



Saturnino de la Torre

Pesquisador Homenageado



EXPEDIENTE

Reitor

Neoberto Geraldo Balestrin

Vice-Reitor Acadêmico

Prof. Dr. Anderson Antônio Mattos
Martins

Pró-Reitor do Campus de Fraiburgo

Me. Almir Granemann dos Reis

Secretária Geral

Suzana Alves de Moraes Franco

Secretária Acadêmica

Marissol Aparecida Zamboni

Conselho Curador

Alcir Irineu Bazanella
Claudinei Bertotto
Fernando C. G. Driessen
Gilberto Seleme
José Carlos Tombini
Leonir Antonio Tesser
Moacir José Salamoni
Telmo Francisco Da Silva
Vitor Hugo Balvedi
Victor Mandelli
Carmem Lúcia Thomé Fabiani
Henrique Luiz Basso
Ilton Paschoal Rotta
José Gavioli
Marlene Luhrs
Nereu Baú
Salen Badr Hanna Elmessane
Eduardo Seleme
João Luiz G. Driessen
Sheila Maria Soares Marins
Leandro Douglas Bello
Ivano João Bortolini

Conselho Fiscal

Mauricio Carlos Grandó
Mauricio Busato
Sandoval Caramori
Reno Luiz Caramori
Elias Colpini
Reni Caramori
Carlos Júlio Luhrs
Terezinha Nunes Garcia



Capa e Diagramação:

Agecom - Agência de Comunicação
e Marketing – Uniarp
Marketing e Designer: Leonardo
Passarin
Designer: Anderson Mazzotti

Conselho Editorial da Uniarp (Ediuniarp)

Editor-Chefe: Prof. Dr. Levi Hülse

Membros

Dr. Adelcio Machado dos Santos
Dr. Anderson Antônio Mattos Martins –
Uniarp
Dr. André Trevisan – Uniarp
Dra. Ivanete Schneider Hahn – Uniarp
Dra. Rosana Claudio Silva Ogoshi –
Uniarp
Dr. Joel Haroldo Baade – Uniarp
Dra. Marlene Zwierewicz – Uniarp
Dr. Ricielli Endrigo Ruppel da Rocha –
Uniarp
Dr. Saturnino de la Torre - Universidad
de
Barcelona – ES
Dra. Maria Antònia Pujol Maura -
Universidad de Barcelona – ES
Dr. Juan Miguel Gonzales Velasco -
Universidad Mayor de San Andres - BO

Coordenação Geral

Marlene Zwierewicz

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe UNIARP – Brasil

Veronica Violant Holz

Universidade de Barcelona – UB – Espanha

Comissão Organizadora

Aline Lima da Rocha Almeida

Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica – REMPE/PPGEB

Beatriz Alves de Oliveira

Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica – REMPE/PPGEB

Elisamara Gaspar da Silva

Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica – REMPE/PPGEB

Silvia Laís Cordeiro

Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica – REMPE/PPGEB

Andressa de Fatima Rodrigues Dos Santos Lima

Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB/UNIARP

Clara Karolinne de Araújo Virgínio

Mestrado profissional em Educação Básica – PPGEB/UNIARP

Organizadoras dos Anais:

Profa. Dra. Madalena Pereira da Silva

Profa. Dra. Marlene Zwierewicz

Profa. MSc. Ana Paula Carneiro Canalle

Secretaria, Tesouraria e Credenciamento:

Dayane Aparecida Barbosa Motta

Coordenação de Programação:

Profa. Dra. Marlene Zwierewicz

Profa. Dra. Madalena Pereira da Silva

Prof. Dr. Joel Cezar Bonin

Prof. Dr. Joel Haroldo Baade

Arte Visual:

André Leonardo Radeck Maia

Clara Karolinne de Araújo Virgínio

Suporte Técnico:

Sidnei Roberto Duarte

Intérpretes de Libras:

Jussara Jombra

Cerimonialista:

Juciele Marta Baldissarelli

Monitores dos Grupos de Trabalhos:

Adriana Pereira Benjamini

Alexandre João Cachoeira

Bianca Karine Grobe

Claúdio Antonio Klaus Jr.

Isadora Zeni

Tuanny Caroline Lenz

Convidados:

Dr. Saturnino de la Torre – Catedrático Emérito da Universidade de Barcelona - UB - Espanha

Dra. Maria Antònia Pujol Maura - Universidade de Barcelona - UB - Espanha

Dra. Verónica Violant Holz - Universidade de Barcelona - UB - Espanha

Dra. Jessica Dinely Cabrera Cuevas – Universidade Autônoma de Madri – UAM – Espanha

Dr. Juan Miguel Gonzalez Velasco – Universidade Mayor de San Andrés – UMSA – Bolívia

Dra. Maria Cecília Espinoza Martinez – Centro de Estudos Universitários – ARKOS - México

Dra. Maria Cândida Moraes – Centro de Estudos e Pesquisa Edgar Morin - Brasil

Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno – Universidade Federal de Goiás – UFG - Brasil

Dra. Daniele Saheb Pedroso – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR - Brasil

Dra. Maria Dolores Fortes Alves – Universidade Federal de Alagoas – UFAL - Brasil

Dra. Maria José de Pinho – Universidade Federal do Tocantins – UFT - Brasil

Dra. Ettiene Cordeiro Guérios – Universidade Federal do Paraná – UFPR - Brasil

Dra. Carla Luciane Blum Vestena – Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO
- Brasil

Comitê Científico

Adelcio Machado dos Santos

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Antonio Pantoja Vallejo

Universidade de Jaén – UJA – Brasil

Caroline Elizabel Blaszkó

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Joel Cezar Bonin

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Joel Haroldo Baade

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Juan Miguel González Velasco

Universidad Mayor de San Andrés – UMSA – Bolívia

Levi Hülse

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Madalena Pereira da Silva

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Márcia de Souza Lehmkuhl

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Maria Dolores Fortes Alves

Universidade Federal de Alagoas – UFLA – Brasil

Maria José de Pinho

Universidade Federal do Tocantins – UFT – Brasil

Marilza Vanessa Rosa Suanno

Universidade Federal de Goiás – UFG – Brasil

Ramón Garrote Jurado

Universidade de Borås – UB – Suécia

Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Vera Lúcia Simão
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Brasil

Realização

- » Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP
- » Universidade de Barcelona - UB
- » Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica - PPGEB/UNIARP
- » Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC
- » Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica - REMPE

Apoio

- » Observatorio Internacional en Pedagogia Hospitalaria
- » Asociación para la Creatividad - ASOCREA

Catálogo Fonte, elaborada pela Biblioteca Universitária da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Caçador – SC.

C749

Congresso Internacional de Educação (2.: 2022: Caçador, SC) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Anais... Educação e Saúde. 2ª. [Recurso eletrônico]. Direção geral Marlene Zwierewicz (UNIARP – Brasil; Veronica Violant Holz (UB – Espanha); Organizadoras dos Anais: Madalena Pereira da Silva; Marlene Zwierewicz; Ana Paula Carneiro Canalle. - Caçador: EdUniarp, 2023.

ISBN: 978-65-22205-18-1

Eventos paralelos:

XI Fórum Internacional de Inovação e criatividade – INCREA

II Seminário da Rede de Egressos do mestrado profissional em Educação Básica – REMPE/UNIARP

1 Congresso – Pesquisa. 2 Educação. 3. Saúde. 4. Educação básica. I. Zwierewicz, Marlene. II. Holz, Veronica Violant. III. Silva, Madalena Pereira da. IV. Canalle, Ana Paula Carneiro Canalle. V. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP

CDD: 370

SUMÁRIO

CÍRCULO DE DIÁLOGO I	
INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS E ECOFORMATIVAS.....	20
Mediação: Dra. Márcia de Souza Lehmkuhl Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP	
Participação: Dra. Maria Dolores Fortes Alves Universidade Federal de Alagoas - UFAL	
PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS E INCLUSIVAS: CRIATIVIDADE E INCLUSÃO	21
Andrielly Maria Pereira Maria Dolores Fortes Alves	
UM OLHAR CRIATIVO E ECOFORMADOR À INCLUSÃO ESCOLAR DO SUJEITO COM TDAH	27
Maria Dolores Fortes Alves Maria Betânia Correia Correia	
ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSORES DAS CLASSES COMUNS E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO POR MEIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	31
Silvana de Fátima Travensoli do Carmo Vera Lucia Martiniak	
OS MIL CABELOS DE RITINHA: POSSIBILIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	36
Juliana Vasilko Viviane Maria Forstner Caroline Elizabel Blaszkó	
SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM PERCURSO HISTÓRICO.....	39
Lislaine Paula Queiróz Ferreira Madalena Pereira da Silva	
A INCLUSÃO ESCOLAR EM DEFESA DA DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO.....	45
Lidiane Cristina Woldam de Moraes Barth Sandra Mara da Silva Schmickler Márcia de Souza Lehmkuhl	
A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LIBRAS E NO PROCESSO COMUNICATIVO ENTRE ESTUDANTES OUVINTES E SURDOS	50
Vilmar Bayer Vera Lúcia Simão	
REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIA ASSISTIVA, TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE E DAS PAIIs.....	55
Rosane Batista de Souza Maria Dolores Fortes Alves	
CÍRCULO DE DIÁLOGO II	
SAÚDE DOCENTE NA PÓS-PANDEMIA.....	60
Mediação: Dr. Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha	

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP

Participação: Dr. Adelar Sampaio

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS- Brasil

PROPOSTA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR E ECOFORMADORA PARA CONTRIBUIR NA QUALIDADE DE VIDA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....61

Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha

Diego André Bridi

Adilson Possamai

Thiago Souza de Medeiros

DIREITO AO SANEAMENTO E A RELAÇÃO ENTRE DIREITOS FUNDAMENTAIS: CONEXÕES COM O DIREITO À SAÚDE.....67

Cláudio Antônio Klaus Júnior

Levi Hülse

CAPTAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE ÁGUA PLUVIAL EM RESIDÊNCIAS PARA FINS NÃO POTÁVEIS: UMA INICIATIVA DA ESCOLA RURAL PROFESSORA TARGINA BOAVENTURA DA COSTA.....70

Luis Alberto Fernandes

Gustavo Anaildo José

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR: O ESPAÇO ESCOLAR TRAZENDO CONHECIMENTOS E BENEFÍCIOS À SAÚDE DOS ESTUDANTES COM A IMPLANTAÇÃO DE UMA HORTA DE PLANTAS MEDICINAIS.....74

Patricia Cristiane Binder

Tamires Lourenço Antonio Franco

Débora Golombieski

Janete de Fátima Ferreira Miranda

Daiane Figura Raphalski

Denise Maria Soares dos Santos

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E ADEQUADA SE COMEÇA NA INFÂNCIA: UM PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR COM REVITALIZAÇÃO DO REFEITÓRIO....79

Fabiana Soares Ferreira

Gilmara Vanessa Colaço da Silveira

Veronica Mazur

MASTER MERENDEIRAS – CURSO DE APERFEIÇOAMENTO PARA MERENDEIRAS ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UNIÃO DA VITÓRIA-PR.....84

Suéli Taiane Vicentim

Joel Cezar Bonin

CÍRCULO DE DIÁLOGO III

FORMAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS.....87

Mediação: Dra. Caroline Elizabel Blaszkó

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP

Participação: Dra. Joana D'Arc Vaz

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG – Brasil

Participação: Dra. Aline de Novaes Conceição
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – Brasil

Participação: Ma. Viviana Patricia Kozlowski Lucyk
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Participação: Ma. Marcia Boell
Doutoranda da Universidade de Caxias do Sul - UCS

DIDÁTICAS EMERGENTES NA CONTEMPORANEIDADE: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO HUMANA.....	88
Roberta Barbosa dos Santos Valdirene Aparecida de Oliveira	
ESTUDO DE AULA: CONTEXTO ATUAL E TENDÊNCIAS.....	92
Mayra Elaine Milke Cipriani Élcio Schuhmacher	
TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E SEU PAPEL NA PRÁTICA DOCENTE.....	96
Viviana Patricia Kozlowski Lucyk	
REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO PERMANENTE PARA REPENSAR A AÇÃO PEDAGÓGICA PAUTADA NA INTERDISCIPLINARIDADE.....	101
Gustavo Cezar Waltrick Madalena Pereira da Silva	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MAGISTÉRIO: UMA PROPOSTA PARA VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PERTINENTE.....	106
Regiane Sepanhaki de Morais Marlene Zwierewicz	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS): UM OLHAR A PARTIR DO PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE.....	110
Maria José da Silva Morais Maria José de Pinho	
COMPETÊNCIAS TRANSCOMPLEXAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	115
Stephanie Cristina Böhme Suchara Marlene Zwierewicz	
PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS: ALFABETIZAÇÃO COMPROMETIDA COM DEMANDAS LOCAIS E SUA APROXIMAÇÃO COM OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS).....	120
Joely Leite Schaefer Marlene Zwierewicz	
CONTRIBUIÇÃO PARA UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UMA ABORDAGEM PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CULTURAL E TRANSCULTURALIDADE NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO.....	125
Fabiana Dalila Becker Joel Cezar Bonin	

REFLETIR SOBRE O TRABALHO EM SALA DE AULA NO ENSINO DE CIÊNCIAS E DE BIOLOGIA: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES POR MEIO DA PROPOSIÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	130
Valdir Lamim-Guedes	
DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO.....	135
Jussara de Souza Castilhos Valdir Lamim-Guedes	
ENSINO DE HISTÓRIA PARA ADULTOS MADUROS NO PROEJA: UMA ANÁLISE CIENCIOMÉTRICA.....	139
Luane Nunes Trindade Claudia Smaniotto Barin	
PEDAGOGIA HOSPITALAR, UM ESTUDO MEDIATIZADO PELO PORTAL SCIELO.....	143
Fernanda Galvão dos Anjos Najela Tavares Ujiie	
PRÁTICA DE ENSINO DE METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS E MEIO-AMBIENTE: ANÁLISE E AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA.....	148
Andressa Bono Vicente Nájela Tavares Ujiie	
OFICINA EDUCACIONAL NO ENFRENTAMENTO AO ABANDONO DE ANIMAIS DOMÉSTICOS NO MUNICÍPIO DE TIMBÓ GRANDE, SANTA CATARINA.....	152
Sunah Jessie Makiolki Joel Cezar Bonin	
O PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR NOSSO AMOR PELOS ANIMAIS: UMA INICIATIVA INTERDISCIPLINAR, TRANSDISCIPLINAR E ECOFORMADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TIMBÓ GRANDE.....	156
Audete Alves dos Santos Elisete Hoffmann Helizete de Fátima Cruz Ribeiro Helizabete Cristina do Prado Nilza Alves de Lara Mattos Simone Machado	
PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INOVADORAS DE UM ESPAÇO PARA A PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ: UM OLHAR PARA BEBÊS E CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS.....	161
Juliana Melo Holanda Maria Dolores Fortes Alves	
PROJETOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	166
Aline de Novaes Conceição	
ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE CENÁRIOS ECOFORMADORES COM ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA.....	170
Nair Fragata de Lima Caroline Elizabel Blaszkó	

A CONTRIBUIÇÃO DAS OBRAS DE RUTH ROCHA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	173
Ana Paula Rossafa Augusto Rafaela Carolina Garcia Ferreira Sandra Aparecida Pires Franco	
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	178
Eva Adriana da Luz Leite Craco Valdir Lamim-Guedes	
O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ACERCA DA SIGNIFICATIVIDADE DOS SUPORTES MATERIAIS PARA A BRINCADEIRA DA CRIANÇA.....	182
Elizabeth Melnyk de Castilho	
JOGOS E BRINCADEIRAS: CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	186
Juliana Vasilko Viviane Maria Forstner Caroline Elizabel Blaszkco	
CÍRCULO DE DIÁLOGO IV EDUCAÇÃO E CIDADANIA.....	189
Mediação: Dr. Joel Haroldo Baade Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP Participação: Dra. Laude Erandi Brandenburg Programa de Pós-Graduação em Teologia - PPGT da Faculdades EST Participação: Dr. Allan Gomes Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade da Região de Joinville - Univille	
HISTORICIZAR PARA DESNATURALIZAR: REFLEXÕES SOBRE OS TEMAS DE VIOLÊNCIA SEXUAL NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	190
Beatriz Elias	
DIVERSIDADE SEXUAL, INTERSECCIONALIDADES E VIOLÊNCIAS.....	194
Sonia B. Wurzler de Liz Fortkamp Daiane Silva Lourenço Souza Mareli Eliane Graupe	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA SOBRE A PREVENÇÃO AO ABUSO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	199
Natalia Giraldi de Almeida Fernanda de Moraes Archangelo Geisa Orlandini Cabiceira Garrido	
CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CECÍLIA MEIRELES: A FORMAÇÃO DE UMA CIDADANIA CRÍTICA E AUTOCRÍTICA DESDE A MAIS TENRA IDADE.....	204
Lindalva Pessoni	

Ivy Stela Castro e Oliveira Silva

O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA CTS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS.....209

Rodrigo Gomes
Janete Teresinha Camargo
Lucia Ceccato Lima

REFLEXÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) PÓS-PANDEMIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS.....213

Elisandra Aparecida Moura Dexheimer
Elisabeth Wichinheski
Madalena Pereira da Silva

ENFRENTAMENTOS SOCIOAMBIENTAIS: UMA DISCUSSÃO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERSECCIONALIDADE.....217

Janete Teresinha Camargo
Indhira Araújo Pilar
Lúcia Ceccato de Lima

A INSERÇÃO DA CIDADANIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: PERSPECTIVA HISTÓRICA.....222

Gabrielle de Moura Pacífico
Cláudia Araújo de Lima

EDUCAÇÃO, POLÍTICA E IDEOLOGIA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE.....226

Daniel Celeste da Silva
Joel Haroldo Baade

EDUCAÇÃO FINANCEIRA: ESTRATÉGIA DE ENSINO EFICIENTE PARA ESTUDANTES DA EJA.....231

Alcides Coelho Borges Neto
Eline das Flores Victor

MAPEANDO A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA EJA DO SISTEMA PRISIONAL: PERSPECTIVAS.....235

Dábila Paula Vicente de Chaves
Vinicius Bertoncini Vicenzi

CÍRCULO DE DIÁLOGO V

EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E VIDA: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA.....238

Mediação: Dr. Joel Cezar Bonin
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Participação: Dr. Edemir Jose Pulita
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Participação: Dr. Ricardo Pereira de Melo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

DA TRANSGRESSÃO À PEDAGOGIA ENGAJADA: UM BREVE ESTUDO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE DESCOLONIZAR A EDUCAÇÃO.....239

Karla Renata Melo da Rosa
Rafael Tizatto dos Santos
Josilaine Antunes Pereira

A INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS DIGITAIS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....243

Maurício Marchi
Madalena Pereira da Silva
Adelcio Machado dos Santos

CONHECIMENTO CIENTÍFICO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS.....248

Gabriela Schlichting Vieira
Morgana da Luz Costa
Jaime Farias Dresch

FEMINISMO NEGRO E A LUTA ANTIRRACISTA: UM OLHAR DE VÁRIOS OLHARES.....252

Patricia Fatima de Oliveira Furtado
Mareli Eliane Graupe

CULTURA ESCOLAR: IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UM MUNICÍPIO TOCANTINENSE.....257

Gleyton de Moura Ferreira Silva
Damião Rocha

**CÍRCULO DE DIÁLOGO VI
PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS COMPLEXAS, TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS.....261**

Mediação: Dra. Vera Lúcia Simão
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Participação: Ma. Jeane Pitz Pukall
EBM Visconde de Taunay – Blumenau/SC

Participação: Ma. Sandra Bernadete Pinto Reikavieski
Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Massaranduba/SC

Participação: Dra. Lúcia Ceccato de Lima
Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Participação: Ma. Aline Lima da Rocha Almeida
Rede de Egressos – REMPE da UNIARP

PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS COMPLEXAS, TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS.....262

Jeane Pitz Pukall
Sandra Bernadete Pinto Reikavieski
Vera Lúcia Simão

PLANEJAMENTO TRANSDISCIPLINAR COM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ECOFORMADORAS: INICIATIVAS DE PESQUISAS DO MESTRADO PROFISSIONAL.....266

Andressa de Fatima Rodrigues dos Santos Lima
Lilian Patricia Vetterlein Weiss
Marlene Zwierewicz

CAPTAÇÃO COLETIVA DE DADOS PARA PESQUISA DE CAMPO: RODAS DE CONVERSAS ENQUANTO ALTERNATIVA A ENTREVISTAS.....271

Alysson Carlos Ribeiro Gomes
Maria José Pinho

CENÁRIOS ECOFORMADORES ITINERANTES PARA DESPERTAR O ENCANTAMENTO PELA LEITURA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE.....276

Adriana da Silva Ferreira Oliveira
Vera Lucia Simão

CENÁRIO CRIATIVO ECOFORMADOR: DA REVITALIZAÇÃO DO BOSQUE ESCOLAR AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES.....280

Josiele Regiane Grossklaus Senff
Simone da Silva Barth
Jennefer Bortoluzzi Pereira
Eliane Terezinha Rodrigues

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR: RECICLAR PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL.....285

Eliza Franciele Padilha
Mirian de Paula Pschvosne
Carolina Ferreira dos Santos
Zuleica de Fátima Alves dos Santos
Daniele Priscila Langer Zielinski

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR HORTA ESCOLAR SUSPENSA: UMA PRÁTICA PARA ALÉM DA SALA DE AULA.....290

Susana Maria Lima
Larissa Silveira

PROPOSTA DE PRÁTICAS TRANSDISCIPLINARES ECOFORMADORAS A PARTIR DA HORTA ESCOLAR.....294

Claudinéia Aparecida Alves Buch
Caroline Elizabel Blaszkó

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR ‘HORTA ESCOLAR: SEMEANDO SAÚDE’299

Risolane Cristiele Miguelissa
Gilmara Vanessa Colaço da Silveira
Fátima Regina Siqueira

DO PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR ‘NOSSA HISTÓRIA EM FORMA DE LIVRO: FRAGMENTOS DE VIDAS EM TIMBÓ GRANDE’ AO PROCESSO DE COCRIAÇÃO DE UMA HORTA ESCOLAR.....304

Cidinéia Tibes
Hérika Hoffmann
Maiara Xavier
Wagner dos Santos
Marilaine Vieira

HORTAS VERTICAIS NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA CONSTRUÇÃO PROCESSUAL MEDIANTE A CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA.....	309
S. A. Oliveira H. P. Camara	
PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS: DAS DEMANDAS LOCAIS AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: “MINHA ESCOLA MAIS VIVA”.....	314
Glauçia Nogara Iliane Stein Vera Lúcia Simão Madalena Pereira da Silva	
A ECOFORMAÇÃO ENTRE SABERES E ADVERSIDADES: UMA PERSPECTIVA AMAZÔNIDA.....	319
Kênia Paulino de Queiroz Souza Maria José de Pinho Vanderley José de Oliveira	
ECO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO VALE DO ARAGUAIA.....	324
Vanderley José de Oliveira Maria José de Pinho Kênia Paulino de Queiroz Souza	
PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR ‘A IMPORTÂNCIA DOS “RS” EM NOSSA VIDA’: VIVÊNCIAS DE UMA EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM A VIDA.....	328
Adrielle Aparecida Pinheiro Danieli Martins Leffer Helena Castilho Zieliski Janete Hoffmann Mirian dos Santos Abreu	
PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR ‘NOSSA HISTÓRIA EM FORMA DE LIVRO: FRAGMENTOS DE VIDAS EM TIMBÓ GRANDE’: DE CUIDADOS LOCAIS AO COMPROMISSO COM O GLOBAL.....	334
Cidinéia Tibes Hérika Hoffmann Rosane Schimidt Tatiane de Oliveira Vera Lucia Dias Guedes	
PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR ERVAS MEDICINAIS: UMA INICIATIVA DE VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PERTINENTE.....	339
Thalya Medeiros Édina Almeida Karoline Santos Janete Medeiros Crislaine Massaneiro Noeli Caetano Jaíne Oliveira Maria Mariano Gracilene Lara	

Maiara Xavier
Talia Pires
Noemi Abreu

**O PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR ‘PLANTAR, CUIDAR, COLHER E SABOREAR’
E A VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PERTINENTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL.....343**

Leoni Borges
Ivete Ribeiro
Silvana Ribeiro
Magda de Souza
Regiane Tischler
Sandra Wille

**OS CENÁRIOS ECOFORMADORES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA
CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS DE IDADE.....348**

Sandra Mara da Silva Schmickler
Veridiane Muller Wolf
Vera Lucia Simão

**EDUCAÇÃO HUMANIZADA: ESTABELECEER VÍNCULOS AFETIVOS A PARTIR DA VIDA
E PARA A VIDA PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR – PCE.....353**

Keliani Matoso
Ligiane Hoffmann
Lucia Cleonice Guedes Dias
Rosangela De Deus Bueno
Sonia Aparecida Juquinal
Wagner Santos

**O CABOCLO AINDA VIVE - OFICINA DO ‘PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR
EDUCAÇÃO HUMANIZADA: ESTABELECEER VÍNCULOS AFETIVOS A PARTIR DA VIDA
E PARA A VIDA’359**

Adriana Aparecida Pinheiro
Fátima Pasa
Marli de Jesus Emídio
Elivonete Paza
Suele Guedes Hoffmann
Roseli Aparecida Schimidt Lima
Rosana Cardoso
João Lucas dos Santos Souza
Carlos Alessandro Sulger
Sandra Soares de Souza
Josiele Pimentel de Souza
Edny Camilo de Souza

**ÊNFASE TRANSDISCIPLINAR DO PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR – PCE
‘EDUCAÇÃO HUMANIZADA: ESTABELECEER VÍNCULOS AFETIVOS A PARTIR DA VIDA
E PARA A VIDA’366**

Esilda de Fátima Ribeiro da Luz
Cleunice Gonçalves Fragoso

Crislaine Aparecida Taborda
Keliane Matoso
Deisiâni Pinheiro Guedes
Marinez Blaskovski

**CÍRCULO DE DIÁLOGO VII
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE.....368**

Mediação: Dra. Madalena Pereira da Silva
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP

Participação: Dra. Adriana Gomes Alves
Universidade do Vale do Itajaí, Campus Itajaí – UNIVALI

Participação: Dr. Valdir Lamim-Guedes
Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

**CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTO E ADAPTAÇÃO TECNOLÓGICA BASEADA EM
TÉCNICAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA IDENTIFICAÇÃO DA DEPRESSÃO EM
ACADÊMICOS.....373**

Júlio Gonçalves
Ramon Thomaz
Adriana Gomes Alves

ABORDAGEM ACTION-ORIENTED ADOTADA PELO COMMON EUROPEAN T.....378

Vânia Cristina Marcon da Rocha Lusa
Joel Cezar Bonin

**POR QUE USAR A MÚSICA COMO MEIO DE ENSINAGEM NO COMPONENTE
CURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA?.....383**

Ivan Bechtold
Joel Cezar Bonin

**POTENCIALIDADES DO PODCAST PARA O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE
PANDEMIA.....388**

Tiago Saidelles
Cláudia Smaniotto Barin
Leila Maria Araújo

**UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO EM UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE CAÇADOR/SC NA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO.....392**

Tatiani Solanho Canêdo Calisto
Joel Haroldo Baade

**CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E DE PESQUISA DO PIBID SUBPROJETO
DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....397**

Tatiane de Almeida Rosa
Mariana Fonteles Paz
Josi Mariano Borille
Carla Andréia Lorscheider

**TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO HÍBRIDO: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS À
PERSONALIZAÇÃO E À INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....402**

Melissa Banhuk Ribeiro
Joel Haroldo Baade

**PROPOSTA FORMATIVA PARA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....408**

Josiane Dogenski
Madalena Pereira Da Silva

**RELAÇÃO CONCEITUAL ENTRE O MODELO TPACK E OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS
DA REDE INTERNACIONAL DE ESCOLAS CRIATIVAS.....413**

Clara Karolinne de Araújo Virgínio
Madalena Pereira da Silva

**SOFTWARES EDUCACIONAIS UTILIZADOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA NA PANDEMIA COVID-19.....418**

Dieisy Ghizoni Santos
Madalena Pereira da Silva

**TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, INCLUSIVAS OU ASSISTIVAS: O QUE DIZEM AS
PESQUISAS?.....423**

Caroline Reck
Madalena Pereira da Silva

**CÍRCULO DE DIÁLOGO VIII
EDUCAR NA ERA PLANETÁRIA: ASPECTOS HUMANOS, EDUCACIONAIS E
CULTURAIS.....424**

Mediação: Prof. Dr. João Henrique Suanno
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
– PPG-IELT da Universidade Estadual de Goiás – UEG/GO

Participação: Profa. Maria Eirilânde Ferreira de Souza
SME-Inhumas-Goianira/GO

Participação: Profa. Emicléia Alves Pinheiro
Escola Pluricultural Odé Kayodê –Goiás/GO

Participação: Dra. Sheila Santos de Oliveira
Universidade Federal de Goiás - UFG

**DIDÁCTICA ECOFORMADORA: UNA CONFIGURACIÓN DIALÉCTICA HACIA LA
HUMANA COMPRENSIÓN.....429**

Zaily P. Del Toro Garcia

**PERCEPÇÕES SOBRE CRIATIVIDADE: UM OLHAR ACERCA DAS PRÁTICAS
DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR PARA ENSINAR A COMPREENSÃO E A ÉTICA DO
GÊNERO HUMANO.....434**

Stephany Mayara Sousa
João Henrique Suanno

**CRIATIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA UMA
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO.....438**

Thaís Marque Cabral Rodrigues
João Henrique Suanno

SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS PELAS FAMÍLIAS E DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I ACERCA DA CRIATIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	442
Ana Paula de Freitas Rufino João Henrique Suanno	
SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS PELAS FAMÍLIAS E DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA CRIATIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	447
Priscylla Lorrana Rodrigues Prazeres Moura João Henrique Suanno	
DESENVOLVIMENTO DE VALORES ECOLÓGICOS MEDIADO PELA LEITURA LITERÁRIA EM CRIANÇAS.....	452
Keila Costa João Henrique Suanno	
NATAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE: UMA PRÁTICA CRIATIVA DE TRANSCENDÊNCIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	456
Anna Clara Souza Sobral João Henrique Suanno	
PROPOSTA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A NATAÇÃO PARA BEBÊS A PARTIR DE UM OLHAR CRIATIVO E TRANSDISCIPLINAR.....	461
Gabriella Paula Pereira Matos João Henrique Suanno	
EXPECTATIVAS DE REVISÃO NARRATIVA COMO REFERENCIAL TEÓRICO NA ELABORAÇÃO DE TCC.....	465
Luis Enrique Perez João Henrique Suanno	
PROFESSOR FACILITADOR DA APRENDIZAGEM: O OLHAR DOS ALUNOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA, BACHARELADO E INTEGRALIZADO DA UNU DE GOIÂNIA – ESEFFEGO, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, NO ANO DE 2022.....	469
Olavo Braga Evaristo João Henrique Suanno	

CÍRCULO DE DIÁLOGO I

INCLUSÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS E ECOFORMATIVAS

Mediação: Dra. Márcia de Souza Lehmkuhl
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP

Participação: Dra. Maria Dolores Fortes Alves
Universidade Federal de Alagoas - UFAL



PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INTEGRADORAS E INCLUSIVAS: CRIATIVIDADE E INCLUSÃO

PEREIRA, Andrielly Maria ¹
ALVES, Maria Dolores Fortes ²

RESUMO

Este estudo visa a investigar as contribuições das Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas (PAII) com vistas à promoção da inclusão e da criatividade no âmbito educacional. Para compor o referencial teórico, foram adotadas as teorias que fundamentam as Práticas de Aprendizagem Integradora e Inclusivas- PAII (ALVES, 2016), sendo, primordialmente, o Paradigma educacional ecossistêmico o Pensamento Complexo e Transdisciplinar. Questiona-se o seguinte: quais as contribuições das Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras para a promoção da inclusão e da criatividade no âmbito educacional? O percurso metodológico está amparado nas bases teóricas que fundamentam esta pesquisa em seus aspectos epistemológicos, ontológicos e práticos. A metodologia utilizada seguirá uma proposta metodológica dialógica e reflexiva inspirada na complexidade e na transdisciplinaridade. Para tanto, busca-se dialogar com produções científicas que tratem de aspectos inclusivos referentes à formação docente à luz das teorias mencionadas, compreendendo e desvelando possibilidades criativas de contribuição às práticas inclusivas por meio das Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Criatividade. Inclusão. Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras.

INTRODUÇÃO

O contexto educacional exige do docente um olhar sensível à diversidade e à instabilidade própria desse contexto que lida cotidianamente com a pluralidade humana, ou seja, é esse olhar que possibilita vislumbrar caminhos para inclusão. Refletir sobre tal caminho coloca o indivíduo diante de uma série de interrogações sobre os inúmeros desafios com os quais se depara sala de aula, sejam oriundos da diversidade dos estudantes, sejam frutos dos acontecimentos sociais, epidêmicos etc.

Nesse contexto, ante os desafios constantes que requerem inovação e exercício da criatividade, mostra-se, como fundamental, pensar do que se trata a inclusão enquanto proposta viável e possível construída historicamente e em constante processo de evolução. Importa pensar, também, como a criatividade pode colaborar com seus aspectos direcionados à inclusão dos estudantes ante as angústias e as incertezas despertadas pelos desafios do contexto atual.

Tais questionamentos não presumem respostas simples, mas apontam o caráter complexo da realidade e a necessidade de problematizar o olhar para a inclusão nesse processo formativo. O paradigma positivista ainda ocupa espaço dominante na sociedade, imperando não apenas no âmbito das ciências, mas os diversos espaços da vida cotidiana, inclusive no seio das formações acadêmicas. Esse paradigma preza pela ordem, pela descoberta de padrões e de normas universais que regem as mais diversas áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, o Paradigma educacional ecossistêmico, idealizado por Moraes, foi eleito como base teórica deste estudo uma vez propõe superar a educação pautada na disjunção do saber e da vida para construir outra que tenha como base a “[...]”

¹ Andrielly Maria Pereira. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). andriellypereira@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7205-5287>, <http://lattes.cnpq.br/1481879730465797>.

² Maria Dolores Fortes Alves. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). mdfortes@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2292-8518>, <http://lattes.cnpq.br/4130544132802418>.

interdependência complexa das relações sujeito/objeto, indivíduo/natureza/sociedade” (MORAES, 2020, p. 19).

Considerando a forma de pensar as práticas educacionais, enquanto um processo que se ocupa da formação humana no contexto educativo (MORAES, 2020), esse novo paradigma educacional possui fortes bases epistemológicas ancoradas nos pensamentos complexo e transdisciplinar que voltam o olhar à diversidade, dando margem para refletir sobre a inclusão através dessa perspectiva.

Enquanto público da inclusão a qual se refere, consideram-se os estudantes em sua diversidade, os que possuem deficiências e diferenças físicas, cognitivas ou de ordem psicológica/emocional, além dos outros aspectos da diversidade, inclusive aqueles relacionados a aspectos psicológicos.

Tomando como base o pensamento complexo, transdisciplinar e ecossistêmico, pensando a inclusão e considerando a criatividade como conceito estruturante, Alves (2016) lança mão das Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas (PAII) como estratégia de reflexão e construção de possibilidades de religação, de integração, de inclusão e de inovação nos espaços escolares e acadêmicos.

METODOLOGIA

Este texto trata-se de um ensaio teórico do tipo reflexivo, oriundo dos estudos e das discussões realizadas a partir de um recorte da pesquisa para o Mestrado na Universidade Federal de Alagoas, por meio do qual se interroga o fenômeno da (trans)formação docente à luz do pensamento complexo, transdisciplinar e do paradigma ecossistêmico que conta com a criatividade como um dos seus pilares. Para atender aos objetivos propostos, busca-se construir caminhos que possam assinalar possíveis compreensões sobre essa temática.

Nessa forma de pesquisar, o método utilizado não se trata de uma relação sistemática de técnicas direcionadas a atingir os objetivos meramente, mas trata-se de uma busca que venha a apontar e a desvelar novas possibilidades de atuar no mundo e que essas possibilidades despertem novas inquietações que não venham a se esgotar. Considera-se a realidade como fluida, estando em constante movimento, logo a busca por conhecimento não deve ser estática ou esgotar-se.

Logo, tem-se como objetivo realizar um estudo teórico-reflexivo com base na revisão bibliográfica utilizado na referida pesquisa a fim de dialogar e de refletir com as produções científicas relacionadas a temática sob o enfoque teórico da complexidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Sabe-se que a concepção de práticas pedagógicas inclusivas é construída a partir de inúmeras variáveis que afetam a percepção e a construção do conceito inclusão ao longo da história. No cenário brasileiro especificamente, sabe-se que esse sofreu grande influência do cenário internacional. Entre os séculos XVI e XVIII, no período colonial, encontram-se poucos registros de ações direcionadas às pessoas com deficiência, uma vez que nem todos eram favorecidos com a instrução escolar nesse período. Por mais que o sistema de ensino conduzido pelos Jesuítas fosse organizado, percebe-se a questão religiosa fortemente empregada, bem como o seletivismo dos que seriam educados ou doutrinados por esse sistema.

Como exemplos de marcos desse período, Alves (2009, p.87) aponta a aprovação da primeira lei sobre a instrução pública nacional em 1827, que, por sua vez, sinalizava o discurso ideológico do governo que se dizia preocupado em levar instrução para o povo. Em 1835, dá-se a criação da Primeira Escola Normal voltada à formação de professores para oferecer instrução nas chamadas “escolas de primeiras letras”.

Kraemer (2020) ajuda a compreender os passos trilhados nesse século XX, tão importante à educação de modo geral. A década de 30 foi um período de notável importância ao desenvolvimento da educação no Brasil com a criação do Ministério da Educação em 1931, bem como a instituição das Secretarias Estaduais de Educação, que trazem a remodelação

do sistema educacional nacional. Esse cenário fez emergir movimentos significativos como o da “Escola Nova”, que, segundo Alves (2009, p.90), buscava uma escola pública, gratuita e laica para todos.

Nessa década, também, foi promulgada a Constituição Federal em 1934. Essa indicava, como função da União, orientar diretrizes para uma educação nacional, assegurando-a como direito de todos (BRASIL, 1934). A década de 60 foi marcada inicialmente pela instituição da Lei nº 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1961). Essa destacava, em seu Art. 88 e 89, que a “Educação de Excepcionais que deveria ser feita com intuito de integrá-los na comunidade”. Importante destacar que a visão integradora referida nesse contexto parte do princípio integracionista que visa a manter a criança segregada. No entanto, a mesma estaria inserida no âmbito escolar.

Em 1971, a LDB foi alterada pela Lei Nº 5.692, que em seu Art. 9º destacava um olhar voltado para “[...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” devendo esses receberem um tratamento especial (BRASIL, 1971).

É importante considerar que, no período entre a década de 60 até meados na década de 80, o país sofria as consequências de uma crise mundial no âmbito político e econômico, que teve forte influência e culminou com o golpe militar em 1964, regime que perdurou até 1985. Logo, as ações e os marcos legais que destacados, por mais que simbolizassem avanços, ainda estavam atravessadas por uma perspectiva integracionista dos sujeitos com deficiência e limitados de avanços mais consideráveis, tendo em vista o regime de opressão, de violência e de segregação social de forma geral que o país vivenciava.

Com o início do processo de retomada da democracia no país, esses movimentos puderam ganhar mais voz. No âmbito das políticas públicas, através da Nova Constituição, o governo assegura, em seu Art. 208, o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Ao destacar a preferência do atendimento aos estudantes nas salas de aula regulares, fortalecem-se as discussões embasadas em um princípio inclusivo, oposto ao integracionista adotado até então.

Pensar possibilidades de inclusão se tornou um debate global, e vários acontecimentos fortaleceram a busca por mudanças paradigmáticas. Dentre eles, alguns merecem destaque, a exemplo da Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia em 1990. Dessa resultou o documento intitulado Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. A Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que foi realizada em Salamanca, na Espanha e promovida pela Unesco em 1994, resultou na Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.

Eventos como esses reforçaram mundialmente a importância de se pensarem estratégias que assegurassem o acesso e a permanência de todos na escola. Chega-se, no século XXI, caminhando para uma mudança paradigmática também no âmbito dos documentos norteadores. Todos esses passos resultaram na publicação do documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008). Apesar de ser necessário caminhar muito ainda nas práticas e formações, esse documento elucidou questões importantes que devem nortear o contexto educacional no país. Muitas questões são abordadas sobre o paradigma inclusivo nesse documento, que considera a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, além de ser responsável pela organização dos planejamentos, serviços e recursos ofertados (BRASIL, 2008). Junto à publicação desse instrumento norteador, vieram outros decretos, portarias e notas técnicas para orientar o financiamento e as demais questões que devem ser consideradas para a implantação e a vivência do que esta política indica.

No seio da inclusão enquanto atitude de vida, amparada pelo Paradigma educacional ecossistêmico e suas teorias estruturantes: a complexidade e a transdisciplinaridade, nascem as Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas (PAII). Gestadas por Alves (2016), essas práticas apresentam-se como resposta às incertezas, ressaltando a complexidade dos contextos e estimulando a reflexão e a conscientização das possibilidades de ação e de criação.

Assim, as PAII podem ser vistas como uma via possível para processos criativos, abrindo horizontes compreensivos embasados em teorias que não apresentam respostas prontas, mas orientam possibilidades de construção de caminhos possíveis que sejam dinâmicos e complexos. Essas práticas englobam aspectos relacionados à razão, à imaginação, à intuição, à colaboração e ao impacto emocional. Partem de uma concepção dos sujeitos sob o ponto de vista multidimensional e multirreferencial, buscando intervir nas dimensões auto, hétero e ecoformativas através de um processo integrador frente à diversidade.

Tais práticas estão direcionadas mais especificamente ao contexto da inclusão com o intuito de proporcionar um terreno inclusivo para todos os sujeitos com diferenças e necessidades educacionais específicas. Essa visão procura integrar e de fato incluir e legitimar os diferentes sujeitos como autores na teia da vida, evidenciam o protagonismo de todos no processo de uma tessitura complexa que abre espaços para serem legitimadas as particularidades, vendo na diferença a possibilidade de construção de algo novo.

Alves (2016) salienta que, apesar de todo embasamento teórico, com firmes bases conceituais consolidadas no paradigma emergente, as PAII adaptam-se a cada momento-texto-contexto e favorecem tanto docentes quanto estudantes e a sociedade. Essas práticas apresentam, aos sujeitos, a possibilidade de relacionar aquilo que observam com o que escutam e experimentam. Esse ato de relacionar é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, da corporeidade e do aprender a conviver com as diferenças.

Entre os conceitos fundamentais ao desenvolvimento das PAII, também estruturantes no Paradigma educacional ecossistêmico, encontra-se a criatividade. Torre (2005) apresenta a criatividade como característica, como a personalidade complexa. A luz desse novo paradigma, acredita-se no potencial criativo do humano que, quando estimulado pela visão integradora, concebe as múltiplas dimensões dos sujeitos e pode ser de grande importância.

Ainda segundo Torre (2005), a criatividade costuma ter origem na consciência de algo “problemático” no sentido de “algo que não pode ser atendido pelas respostas padrão”. Nesse sentido, as práticas inclusivas em muitos momentos têm se apresentado como potencialmente problemática, contudo, essa forma de vislumbrar os desafios enquanto possibilidade de transformação e de criação assinalam o caráter possível e emergente dos processos criativos que podem surgir através das PAII.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pensamento de Torre (2005) e continuando o pensamento reflexivo proposto, sabe-se que a criatividade caminha em quatro direções: na pessoa, na interação com o meio, no processo e nos produtos. A interação com o meio está, mais que nunca, evidenciada no cenário atual, atestando sua relevância e afirmando a relação já conhecida entre os processos de aprendizagem e a relação com o meio. Quanto aos processos e aos produtos, a inclusão acontece em meio à construção de estratégias pedagógicas que favoreçam processos de aprendizagens que gerem frutos nos estudantes, em sua na formação cidadã e também nos profissionais que, enquanto ensinam, também aprendem e se formam.

Nesse aspecto, concorda-se com Torre (2005) quando esse autor pontua que a criatividade está além, isto é, não se trata de uma simples habilidade pessoal. Nessa visão, ela é concebida como potencial humano a ser desenvolvida a serviço da sociedade. Esse serviço voltado ao coletivo, a dimensão social, reafirma o compromisso da criatividade com a

perspectiva complexa, em que todas as práticas devem estar direcionadas ao uno e ao plural, ao todo e as suas partes.

Moraes (2019) descreve a criatividade como um processo transdisciplinar, corroborando a ideia de uma inclusão que contemple a dimensão complexa, transformadora e criativa. A autora ainda afirma que

[...] criatividade é fruto de uma tessitura fenomenológica complexa, relacional, autoeco-organizadora, emergente e transcendente, tecida nos interstícios das vivências de um ser sensível-cultural, consciente e inconsciente, nas tramas disciplinares e na pluralidade de percepções e significados emergentes, a partir de uma dinâmica complexa que acontece entre os diferentes níveis de materialidade do objeto e os diferentes níveis de percepção do sujeito. O potencial criador se manifesta ao estabelecer correspondência entre o mundo exterior do objeto e o mundo interior do sujeito [...] (p.87)

Nesse sentido, a criatividade mostra-se como ingrediente indispensável na receita de uma postura inovadora e inclusiva, além de apresentar caminhos possíveis ante a identificação de cenários que, à primeira vista, mostrem-se problemáticos, destacando mais uma vez o caráter paradoxal inerente ao pensar criativo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Dolores Fortes. **Favorecendo a inclusão pelos caminhos do coração:** complexidade, pensamento ecossistêmico e transdisciplinaridade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

ALVES, Maria Dolores Fortes. **Práticas de Aprendizagem integradoras e inclusivas:** autoconhecimento e motivação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

BRASIL, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Acesso em: 3 jan. 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Acesso em: 03 jan 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Acesso em: 3 jan 2022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

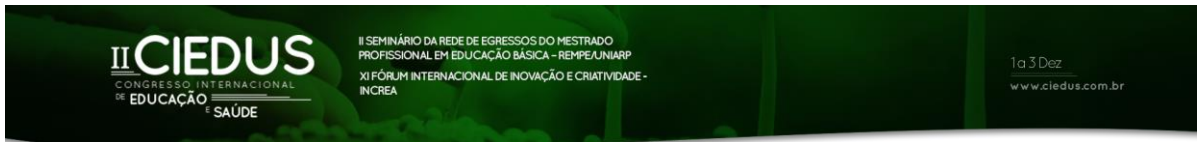
BRASIL, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Acesso em: 03 jan 2022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Presidência da República, 2008.

KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação das pessoas com deficiência no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

MORAES, Maria Cândida. Pensamento ecossistêmico educação, aprendizagem e cidadania. *In*. PINHO, Maria José de, et al.(org.). **Educação transdisciplinar:** escolas criativas e transformadoras. Universidade Federal do Tocantins, EDUFT, 2020.

MORAES, Maria Cândida. **Saberes para uma cidadania planetária:** homenagem a Edgar Morin. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.



TORRE, Saturnino de la. **Dialogando com a criatividade**. Tradução de Cristina Mendes Rodriguez. São Paulo: Madras, 2005.

UM OLHAR CRIATIVO E ECOFORMADOR À INCLUSÃO ESCOLAR DO SUJEITO COM TDAH

ALVES, Maria Dolores Fortes¹
CORREIA, Maria Betânia Correia²

RESUMO

Este artigo objetiva fomentar reflexões sobre a inclusão escolar dos educandos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade a partir do aporte teórico da Ecoformação e das Práticas de Aprendizagens Integradoras e Inclusivas. O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento por meio do qual o sujeito apresenta um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade, trazendo consequências à vida acadêmica do estudante. Buscou-se como método de análise para este trabalho a pesquisa bibliográfica. Assim, revisaram-se artigos e pesquisas já publicados. As discussões ao longo do texto indicam que se exige das intuições escolares uma nova postura pedagógica, sendo o sujeito visto por inteiro e integrado ao ecossistema. Espera-se que este trabalho contribuía para o despertar da resignificação de práticas pedagógicas lineares e homogêneas e fragmentadas, favorecendo a religação entre os saberes, seres e ecossistema a fim de que práticas pedagógicas, ecoformadoras, integradoras e inclusivas sejam viabilizadas.

Palavras-chave: TDAH. Ecoformação. Práticas de aprendizagem integradoras. Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

Atualmente, percebe-se o crescimento no número de diagnósticos do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) em crianças e em adolescentes. Esse fenômeno tem ocorrido especialmente nos espaços educacionais, indicando a necessidade de compreender a complexidade de fatores em torno da criança, da família, do diagnóstico e, especialmente, da vida acadêmica desses sujeitos. Isso implica pensar na garantia da inclusão escolar desses educandos.

Com base em experiências, leituras e reflexões a partir dos paradigmas teóricos da educação Ecoformadora (MORAES, 2021) e das Práticas de Aprendizagens Integradoras e Inclusivas (ALVES, 2009, 2016), surgiram alguns questionamentos sobre os saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidas, assim como estratégias que visem a acolher, a incluir, a mediar e a possibilitar a aprendizagem da diversidade de educandos presentes no espaço escolar, especificamente o estudante com TDAH.

É necessário olhar a criança, o estudante, o aprendente no centro de seu processo de aprendizagem com todas suas características, possibilidades, jeito aprender, de ser, de estar no mundo, de interagir com o meio ambiente e com os objetos e os materiais ao seu redor. A inclusão implica em atender a diversidade humana uma vez que a educação é um direito de todos e precisa ser consubstanciada.

INCLUSÃO ESCOLAR E TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Todo ser humano tem o direito básico de acesso à educação. De acordo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n.º 9394/96, cabe aos sistemas de ensino criar condições concretas para que os direitos dos estudantes sejam viabilizados e assegurados.

¹ Universidade Federal de Alagoas. – Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-2292-8518>.

E-mail: mdfortes@gmail.com

² Mestranda da Universidade Federal de Alagoas. – Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5328-7186>

E-mail: bcorreia@psi@yahoo.com.br

A perspectiva da inclusão escolar também propõe o atendimento de todas as pessoas independentemente do comprometimento que o indivíduo apresente. Isso exige que a escola abra espaço à diversidade humana e compreenda que: toda pessoa tem o direito de acesso à educação; toda pessoa aprende; o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular; e o convívio no ambiente escolar comum beneficia todos.

A Lei Federal nº 14.254/21 dispõe sobre o acompanhamento integral aos educandos com dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e outros transtornos de aprendizagem. Essa lei expõe que a esses educandos deve ser assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados. Além disso, também, prevê que os sistemas de ensino devem garantir aos professores formação continuada a fim de capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH bem como ao atendimento educacional escolar dos educandos.

Quanto ao TDAH, de acordo com a literatura, sua primeira descrição data de 1902 pelo pediatra inglês George Still, o qual apresentou casos clínicos de crianças com hiperatividade e outras alterações de comportamento, que, na sua opinião, não podiam ser descritas por falhas educacionais ou ambientais, mas que poderiam ser desencadeadas por algum transtorno cerebral na época desconhecido (SILVA; CABRAL, 1999).

De acordo com Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento descrito como sendo sua característica essencial “[...] um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento” (DSM-5, 2014, p. 61).

Segundo pesquisas, o TDAH ocorre em quase todas as culturas, atingindo cerca de 5% das crianças e 2,5% dos adultos (DSM-5, 2014). DuPaul e Stoner (2007) abordam que as manifestações desse transtorno comumente têm início precoce, com exibição dos comportamentos tipicamente antes dos 7 anos de idade e devem ser apresentados cronicamente em dois contextos. Educandos com TDAH estão inseridos em praticamente qualquer contexto escolar e vivenciam muitas dificuldades (DUPAUL; STONER, 2007).

Atualmente, o TDAH se considera como uma das principais causas de fracasso escolar. Cerca de 20% a 60% dos sujeitos com ocorrência desse transtorno apresentam distúrbios de aprendizagem, acarretando prejuízos a sua vida acadêmica. Estima-se, de igual modo, que aproximadamente 70% das crianças com o TDAH apresentam, ao mesmo tempo, outros transtornos, especificamente os transtornos de Aprendizagem, como os transtornos de leitura, de escrita e de matemática (SILVA; CABRAL, 1999).

É importante esclarecer que o TDAH não é considerado uma deficiência e não está previsto no atendimento educacional especializado (AEE). Todavia, como visto, o educando com TDAH apresenta especificidades que devem ser consideradas nas práticas pedagógicas docentes.

METODOLOGIA

Visando a alcançar o objetivo deste artigo, utilizou-se como processo metodológico uma pesquisa bibliográfica a partir da qual se analisaram se discutiram os artigos e os trabalhos já publicados. Gil (2002) explicita essas pesquisas como de caráter bibliográfico, pois são desenvolvidas com base em material já elaborado, constituídas principalmente de livros, artigos científicos e leis brasileiras que tratam sobre a temática do estudo no contexto brasileiro.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

A Ecoformação propõe a prática de ações educativas ecologizadas capaz de promover o conhecimento do indivíduo ao mesmo tempo que possibilita as relações do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com a natureza. Essa abordagem busca superar a construção do conhecimento e da formação humana com base em práticas fragmentadas,

lineares, descontextualizadas, transitando para uma perspectiva criativa, integradora, transdisciplinar e ecoformadora do sujeito (MORAES, 2021). “É preciso compreender a formação como um processo vital, permanente de natureza autopoiética, relacional e praxiológica inerente ao sujeito social, político e espiritual” (MORAES, 2021, p. 256).

Quanto às práticas integradoras, de acordo com Alves (2016), as estratégias integradoras são aquelas “[...] que englobam a razão, a emoção, a intuição, [...] de maneira multidimensional e multirreferencial, produzindo, assim, a integração do indivíduo consigo, com o outro e com natureza, fazendo-o sentir-se parte do todo” (ALVES, 2016, p. 63).

Ainda para Alves (2013), os princípios norteadores da aprendizagem integradora podem favorecer a inclusão das pessoas nos espaços escolares isso porque seus fundamentos se baseiam na construção da diversidade humana, no complexo ecossistêmico, na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade para compreensão do humano como ser orgânico, físico, psíquico, emocional, social e espiritual.

Dessa forma, é necessário um olhar humano e humanizado em que a inteireza do ser seja vista na sua dimensão integral e singular e os aspectos particulares do jeito de ser e de aprender sejam respeitados (ALVES, 2016). Conforme Edgar Morin, “[...] compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade” (MORIN, 2014, p. 50),

A escola pode encontrar novos caminhos atentando ao princípio da unidade e da diversidade em todas esferas da educação. São necessárias novas práticas docentes capazes de promover uma educação transformadora que vise à construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar indivíduo-sociedade-natureza (ALVES, 2009; MORAES 2021; MORIN, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como todos os educandos, o sujeito com TDAH demanda um olhar específico para seu jeito de ser, de aprender e de estar no mundo. É fundamental que essa perspectiva seja respeitada nas práticas docentes ofertadas nas escolas.

Os direitos previstos na constituição federal, na LDB, assim como a legislação que prevê a inclusão dos educandos com TDAH devem ser viabilizadas. Cabe aos sistemas de ensino criar condições reais para que os educadores desenvolvam práticas que visem a garantir os direitos previstos.

Entende-se que as estratégias pedagógicas desenvolvidas a partir da perspectiva da ecoformação e das práticas de aprendizagens integradoras podem favorecer a aprendizagem e a inclusão dos educandos, especificamente, do sujeito com TDAH

Enfim, espera-se com este trabalho fomentar a resignificação e a construção de novas práticas pedagógicas amparadas nos fundamentos teóricos e nos princípios do Pensamento Ecológico, da Complexidade, da interdisciplinaridade e da Transdisciplinaridade e seja capaz de promover a inclusão de todos os educandos.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. D. F. **Favorecendo a inclusão pelos caminhos do coração: complexidade, pensamento ecossistêmico e transdisciplinaridade.** Rio de Janeiro, Wak ed., 2009.

ALVES, M. D. F. **Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas. Autoconhecimento e motivação.** Rio de Janeiro: Wak, 2016.

APA (American Psychiatric Association). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Lei nº 14.254. **Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.** Presidência da República. 2021.

BRASIL. **Federativa do Constituição da República Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

CAIADO, K. R. M. **Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências:** destaques para o debate sobre a educação. Revista Educação Especial. v. 22, n. 35, p. 329-338, set. /dez. 2009, Santa Maria, 2009.

DUPAUL, G. J.; STONER. G. **TDAH nas escolas. Estratégias de Avaliação e Intervenção.** São Paulo 2007. Ed., M. Books do Brasil editora Ltda.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORAES, M. C. **Paradigma educacional ecossistêmico:** por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro. Wak, 2021.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011.

SILVA K. B.C.; CABRAL S. B. **Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA),** pagina: <https://tdah.org.br/> acesse em: 20/10/2021.

ARTICULAÇÃO ENTRE PROFESSORES DAS CLASSES COMUNS E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO POR MEIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

CARMO, Silvana de Fátima Travensoli do ¹
MARTINIAC, Vera Lucia²

RESUMO

Este texto apresenta resultados de pesquisa que teve como objeto de estudo a formação continuada de professores atuantes nas classes comuns e no Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa buscou investigar as contribuições da formação continuada na articulação do trabalho pedagógico dos professores para potencialização de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar em uma escola pública da cidade de Ponta Grossa, PR. A pesquisa qualitativa apoiou-se na análise documental e de campo, com a utilização de questionário para coleta de dados. A análise deu-se a partir de categorizações como: inclusão; adaptação curricular, formação continuada e o trabalho colaborativo. Os resultados evidenciaram aspectos desafiadores às práticas inclusivas tais como: carência e morosidade de recursos físicos e humanos, falta de articulação pedagógica entre o professor da SRM e professor da classe regular. Por outro lado, salientou a formação continuada enquanto estratégia para fortalecimento do trabalho colaborativo no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Adaptação Curricular. Formação Continuada. Trabalho Colaborativo.

INTRODUÇÃO

Na construção de ações pedagógicas que devem enfatizar um movimento dialético, faz-se necessário o repensar sobre o processo da inclusão e a forma como esse vem sendo conduzido na educação formal. No ambiente escolar, cujas particularidades apresentam-se com um público com ritmos de aprendizagem diversos, encontram-se, sobretudo, os alunos da modalidade da educação especial e, para esses, o repensar das ações pedagógicas faz-se importante. Reconhecer as demandas pedagógicas, compreender as limitações e promover as potencialidades do aluno com deficiências no contexto escolar é papel de todos na escola, ou melhor, é trabalho coletivo e colaborativo.

O problema de investigação da pesquisa centrou-se na seguinte questão: como a formação continuada contribui na articulação do trabalho pedagógico dos professores da classe regular e do Atendimento Educacional Especializado para potencialização de práticas inclusivas? O objetivo geral da pesquisa foi investigar as contribuições da formação continuada na articulação do trabalho pedagógico dos professores da classe regular e do atendimento educacional especializado para potencialização de práticas inclusivas no contexto escolar.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos, optou-se pela pesquisa qualitativa, pois se estrutura sobre dados empíricos, cabendo ao pesquisador utilizá-los com fidedignidade, problematizando-os e confrontando com os dados já produzidos sobre a temática de estudo, de modo a buscar as evidências que subsidiarão a investigação. Segundo Silva, Menezes (2000), para a pesquisa qualitativa evidencia-se uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, a relação entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, não podendo ser

¹ Silvana de Fátima Travensoli do Carmo. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: silvana.carmo@escola.pr.gov.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2680-1004>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2990005008150106>

² Vera Lucia Martiniak. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: vlmartiniak@uepg.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3092-9817>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2586663143728140>

traduzida em números, ou seja, a interpretação dos fenômenos é uma atribuição de significados que se constituirá como fator básico no processo.

Para o levantamento empírico da pesquisa, foi aplicado um questionário aos professores que atuam no ensino fundamental, do 6º ao 9º ano e no 1º ano do ensino médio, de uma escola pública da rede estadual de ensino da cidade de Ponta Grossa, PR. O objetivo do questionário, além de caracterizar os participantes, foi oferecer informações importantes a respeito da: formação continuada, participação em cursos oferecidos pela mantenedora, percepções sobre inclusão e inclusão educacional, encaminhamentos para a inclusão e como os participantes reconhecem a inclusão na escola.

Após a utilização do questionário para investigar as percepções dos professores, seguiu-se a análise de dados. Para tanto, recorreu-se à abordagem da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006), a qual transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso.

Por tratar-se de uma pesquisa de campo, com a participação de professores da escola pública, o projeto tramitou pelo Comitê de Ética em Pesquisa, obtendo parecer favorável¹ para sua realização.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O entendimento de que o ser humano é único e apresenta um ritmo próprio é possibilidade para avançar. Assim, a diferença torna-se condição para compreender a diversidade e, com ela, definir estratégias, “[...] onde o conhecimento possibilita habilidades e competências para a vida”. (MANTOAN, 2011). A inclusão possibilita a oportunidade de identificar as potencialidades, a heterogeneidade que só acontece de fato em espaços de respeito e de valorização da produção particular, da oportunidade de descobrimentos individuais, de olhar atento ao ser humano enquanto ser único e capaz.

Os princípios da educação inclusiva vêm ganhando força e ampliando o debate sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE dos alunos com deficiência. Conforme a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), o público-alvo do AEE refere-se àqueles que apresentam deficiência, tendo impedimento de longo prazo e de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. Também, os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, apresentando um quadro de alteração no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, sendo incluídos alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtorno invasivo sem outra especificação. Além dos alunos com altas habilidades/superdotação, os quais apresentam potencial elevado e o envolvimento expressivo nas áreas do conhecimento humano, tais como: intelectual, liderança, psico, motora, artes e criatividade.

Nesse sentido, é importante que os professores da sala regular e o professor da SRM criem um vínculo de diálogo para assim oferecerem aos alunos do AEE um melhor acompanhamento, sobretudo para que o processo de inclusão ocorra de maneira real e significativa.

O AEE realizado em SRM, no contexto regular, requer o desenvolvimento de iniciativas que viabilizem a ampliação de oportunidades significativas de aprendizagem para os alunos com necessidades educacionais especiais. Cabe a todos os professores a promoção de ações que contemplem a apropriação dos conhecimentos e experiências significativas para que tais alunos encontrem caminhos para a superação de desafios e participem efetivamente da sociedade.

Conforme o Censo da Educação Básica do Estado do Paraná (2020), o número de matrículas da educação especial chegou a 104.280 em 2020, tendo um aumento de 23,6% em relação a 2016. O maior número de matrículas concentra-se nos anos iniciais do ensino fundamental. Os números expressam a necessidade de ampliação e de valorização do

¹ Número do Parecer: 5.282.702. Parecer aprovado em 09 de Março de 2022.

espaço da SRM, a qual revela sua importância e evidencia a necessidade da organização de materiais didáticos, dos recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade, de natureza pedagógica que objetiva o AEE. Esse espaço precisa estar contemplado na Proposta Pedagógica da escola e no Regimento Escolar de acordo com as normativas do sistema estadual de ensino.

Assim, o atendimento na SRM propõe uma prática que respeita a todos e não exclui ninguém, contempla uma educação especial na perspectiva inclusiva que visa a atender a todos de forma a respeitar suas especificidades, buscando caminhos para que no coletivo escolar se consiga avançar para um modelo real de ensino.

A possibilidade do trabalho colaborativo e em parceria com o professor especializado de SRM, na qual o professor incorpora novas práticas, é uma alternativa para a construção de um processo inclusivo, o qual permitirá interações, vivências, respeito e igualdade.

DISCUSSÕES

Participaram da pesquisa 21 professores na faixa etária de 40 a 66 anos, sendo 14 deles com apenas uma graduação, seis com duas graduações e uma professora com três graduações.

Por meio da análise de dados, evidenciou-se que mais de 50% dos participantes destacaram não haver em sua graduação disciplinas ou conteúdos que abordavam a inclusão. Outros 25% dos participantes registraram que tiveram algum tipo de formação na de pós-graduação com conteúdos abordados de maneira geral e vinculados a uma disciplina específica; os demais 25% dos participantes enfatizaram que mesmo tendo formação em nível de pós-graduação, em educação especial, ainda sentem a necessidade de aprofundamento teórico e mencionaram não estar preparados ao atendimento dos alunos PAEE.

A mobilização frente ao processo inclusivo, promovendo a igualdade entre os diferentes sujeitos, permite a efetivação de ação e de respeito aos direitos de modo a contemplar a participação social sem sofrer qualquer discriminação e preconceito. Nessa perspectiva, Mantoan (2011, p.39) expressa que: “[...] os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados por suas diferenças”. Cabe reforçar que a distinção ou discriminação é uma ação excludente geradora de marginalidade. Para Lopes e Vilas Boas (2020, p.3) “[...] a identidade e a diferença se traduzem em declarações entre quem pertence e não pertence a um grupo, incluídos e excluídos”.

O entendimento dos participantes da pesquisa com relação à inclusão deve-se ao fato de a legislação brasileira alinhar seus encaminhamentos com a legislação internacional, conforme apontado por Góes e Laplane (2013), ao definirem que tal ação ainda é limitada no sentido de executar políticas inclusivas, pois a questão da inclusão não se resolve apenas no espaço escolar com a inserção de alunos com NEE. Para essas autoras, mostra-se necessário criar políticas educacionais que proponham inovações.

A inclusão, ao ser entendida como ato de incluir, inserir, envolver, representa, ou melhor, contribui para o empoderamento de alunos com necessidades especiais, dando visibilidade a seus direitos enquanto cidadãos. Essa é uma pauta que vem sendo incluída nas lutas e nos debates de entidades da sociedade civil, como, por exemplo, ONGs e movimentos sociais.

Os participantes se identificam como sujeitos mediadores do conhecimento, no entanto reconhecem os limites e os desafios que permeiam a instituição escolar no que diz respeito às políticas educacionais, as quais, muitas vezes, são compostas por medidas paliativas, com soluções momentâneas, ou seja, não resolvem (de fato) os problemas presentes na realidade da escola pública.

Empreender esforços no contexto escolar para uma inclusão democrática é sem dúvida ressignificar a escola. É preciso pensar um ensino para todos, um ensino que no AEE não exclui e não promove a segregação do aluno. Mendes, Vilaronga e Zerbato, (2018, p. 43) enfatizam a realização de um trabalho conjunto, um compartilhar coletivo, no qual ninguém se “[...] encontrará em um lugar de simples aprendiz de novas práticas e estratégias, mas sim de

profissionais que se unem para compartilhar conhecimentos e práticas em busca de um objetivo único, que é a escolarização de sucesso de todos os alunos”.

As atividades adaptadas ganham destaque no cotidiano quando a parceria do professor de SRM contribui nos encaminhamentos, pontua os desafios, os avanços do aluno PAEE, além de conscientizar de que este aluno é de todos, e a responsabilidade pela sua aprendizagem compete a todos na escola.

Vale destacar a importância da articulação do trabalho pedagógico que precisa acontecer entre o professor do ensino regular e o professor especializado. O entendimento e as definições do trabalho em conjunto promovem novas práticas pedagógicas vinculadas a um projeto planejado e coeso. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) salientam que o funcionamento da SRM precisa contribuir para a inclusão escolar e não para reforçar o espaço de segregação para PAEE. Góes e Laplane (2013), igualmente, apontam que a falta de ações articuladas, a inexistência de SRM no espaço escolar são projetos indispensáveis para o processo inclusivo.

A percepção sobre a falta de incentivo e de promoção de formação continuada foram evidenciadas pelos participantes da pesquisa. A formação continuada e em serviço permite vislumbrar caminhos ainda a serem trilhados no contexto escolar. Para os participantes, a resposta ainda não foi encontrada, e as questões do dia a dia da sala de aula, que instigam a transformações, são impulsionadas na constante tentativa de ressignificação sobre o trabalho pedagógico. Para Duarte (2001, p.129) “[...] esta tarefa não pode ser reduzida a uma proposição pedagógica conteudista nem a uma mera questão de realizar pesquisas para aperfeiçoar os métodos de ensino específicos a cada conteúdo escolar.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos permitiram reconhecer que o processo formativo se torna fundamental para promover espaços inclusivos que se constituem num compromisso coletivo, no qual todos se tornam responsáveis na construção e na efetivação de uma educação na perspectiva inclusiva. Também, identificou-se que a legitimação do direito constituído a cada cidadão precisa de empenho e de esforços para afirmar e garantir a inserção social de todos os seres humanos.

Os participantes evidenciaram que a escola é o espaço mobilizador de transformações e faz com que os sujeitos ali constituídos reconheçam, por meio da diversidade e dos trabalhos pedagógicos, as potencialidades de cada aluno, bem como identifiquem a necessidade de ações ao respeito e à oportunidade para novas descobertas.

Os participantes constataram que os alunos precisam do AEE e destacaram a positividade do atendimento refletindo sobre a sua importância no sentido de contribuir para complementar e suplementar a aprendizagem que busca valorizar e respeitar os ritmos de cada aluno.

Ao identificar a necessidade de articulação entre os professores no contexto escolar, os desafios, também, foram reconhecidos ao longo das discussões. Os participantes mencionaram que tais desafios impossibilitam e/ou dificultam determinadas ações que perpassam os espaços escolares. Entre eles, encontram-se a redução da carga horária destinada a hora-atividade, que é um momento dedicado ao planejamento de atividades, à elaboração e às correções de atividades, entre outras ações pedagógicas, as quais, em inúmeras vezes, ocorrem fora do ambiente escolar devido ao escasso tempo disponível na carga horária do professor.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

LOPES, M. C. O.; VILAS BOAS, F. O. Narrativas de professores sobre as subjetividades e a diversidade em sala de aula. **Anais [...] XXV EPEN**, UFBA, 2020. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6469>. Acesso em 22 dez. 2021.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C. A. R.; A. P. ZERBATO. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: Edufscar, 2018.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 dez. 2021.

OS MIL CABELOS DE RITINHA: POSSIBILIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VASILKO, Juliana¹
FORSTNER, Viviane Maria²
BLASZKO, Caroline Elizabel³

RESUMO

Esta pesquisa objetiva trazer reflexões sobre o processo de inclusão e as práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil, utilizando como recurso a história da autora Paloma Monteiro denominada “Os mil cabelos de Ritinha”. A metodologia tomou por base a pesquisa qualitativa de cunho teórico. O trabalho se apresenta em três momentos, englobando, primeiramente, a introdução, seguida de reflexões de cunho teórico, cujo enfoque volta-se à educação inclusiva e, em seguida, elencam-se possíveis práticas inclusivas por meio da história. Conclui-se que a literatura infantil pode tornar-se aliada para a educação inclusiva a partir da prática pedagógica permeada de ludicidade, criatividade, igualdade e equidade, havendo a possibilidade de combater o racismo e de contribuir para a formação de cidadãos que respeitem a diversidade.

Palavras-chave: Educação infantil, Educação inclusiva, Contação de histórias.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional, evidencia-se a necessidade de trabalhar a valorização da diversidade. Desse modo, objetiva-se, por meio deste estudo, trazer reflexões sobre o processo de inclusão e as práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil, utilizando como recurso a história da autora Paloma Monteiro denominada “Os mil cabelos de Ritinha”.

METODOLOGIA

A metodologia volta-se à pesquisa qualitativa de cunho teórico. O trabalho é apresentado em três momentos englobando primeiramente a introdução, seguida de reflexões de cunho teórico englobando a educação inclusiva e em seguida elencadas possíveis prática inclusivas por meio da história.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: OS MIL CABELOS DE RITINHA

No contexto educacional emergem diversas questões, sendo evidenciado, neste estudo, o respeito às diferenças e ao trabalho com a diversidade. Silva *et al.* (2014, p. 35) explicam que “Um dos desafios desse processo inclusivo se encontra em reconhecer a relevância de um trabalho educacional que respeite as diferenças e atenda cada criança em suas necessidades”.

Neste sentido, destaca-se que é necessário realizar reflexões, discussões que envolvam o currículo, a metodologia, as estratégias de ensino, a utilização de múltiplos recursos que contribuam para a inclusão de todos com igualdade e equidade.

Dentre a diversidade, aponta-se que, desde a primeira etapa do processo de escolarização intitulada de educação infantil, os profissionais precisam conhecer os alunos, acolher a diversidade.

Segundo Brandão (2010, p. 21) “Nas instituições educacionais, o papel das educadoras está relacionado também à busca de práticas que possibilitem atuar para romper com os preconceitos [...]”. Nesse enfoque, enfatiza-se a possibilidade de contar histórias como

¹ Juliana Vasilko. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. <http://lattes.cnpq.br/1902784063092832>.

² Viviane Maria Forstner. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. <http://lattes.cnpq.br/1405393639975718>.

³ Coroline Elizabel Blaszko. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina, Brasil. caroline.elizabel@uniarp.edu.br <https://orcid.org/0000-0002-9741-2823> <http://lattes.cnpq.br/7383240071679937>

forma de valorizar a identidade, os hábitos, os valores e a diversidade presente em nossa cultura.

Uma das obras que podem ser trabalhadas com intuito de contribuir para a inclusão e o respeito a essa diversidade é a obra intitulada “Os mil cabelos de Ritinha”, da autora Paloma Monteiro, ilustrado por Daniel Gnattali, editora Semente Editorial, lançado em novembro de 2021, na cidade de Niterói no Rio de Janeiro.

Sua primeira edição surgiu após a Lei nº 10639/03 em 2013. A obra mostra alguns penteados tradicionais africanos, como a trança nagô, e pode ser usada para relacioná-los com aspectos das culturas de alguns povos da África. De forma dinâmica e criativa, faz com que as crianças passem a se admirar, a se reconhecer e a respeitar as diferenças.

De fato, a partir da Lei em comento, muitas instituições de ensino passaram a trabalhar, tendo um outro olhar referente à Cultura Afro e a inclusão que deve ser realizada de forma natural entre as crianças e os adultos que compartilham o ambiente escolar. A obra conta a história de Ritinha e de seus variados penteados afro. Tem como sinopse:

Certa vez uma menina, de frente para o espelho, se perguntou: “O mesmo penteado todo dia? Ah, não!” Realmente, com tantos dias na semana, como não aproveitar também para ter um visual novo, a cada dia mais bacana? A Ritinha é assim com o afeto da sua família, uma gente muito legal e surpreendente, ela encontra inspiração em tudo o que vê diariamente: fitas coloridas, trancinhas, turbantes... e o coque abacaxi?! A coisa mais linda que já vi! (Sabia que ela já está até pensando no penteado do irmãozinho que ainda vai nascer?) E você, quem sabe não se anima e experimenta um desses também? (MONTEIRO, 2019).

Na obra, não há relatos de racismo, mostra uma vida harmoniosa junto à sua família. E cada um do grupo familiar fica responsável por fazer um penteado em cada dia da semana no cabelo de Ritinha. Cabelo trançado pela mãe; enfeitado de fitas pela tia; um belo black pela vizinha; um coque abacaxi pela vovó; trancinhas nagôs feitas pelo vovô, além dos coquinhos enfeitados e do turbante colorido.

Por meio dessa obra, podem ser trabalhados os seguintes temas: diversidade, protagonismo negro, cabelo crespo, representatividade, identidade, autoestima, família, afeto, cotidiano temporal e entre outros.

Nesse delicado livro, pode-se encontrar alegria, espontaneidade e muita cor! Um livro que convida a contar sua história. Ritinha é uma menina que aguarda ansiosa a chegada de seu irmãozinho e que encontra uma deliciosa maneira de se relacionar com essa espera. E, assim, a cada dia uma companhia e um passeio diferente. E, para cada um deles, um novo penteado em seus cabelos crespos.

Ela se diverte, brinca e interage com sua família. Coques, fitas, trancinhas... assim é a semana de Ritinha, rodeada de afeto e novidade. O texto rimado é convite para leitura leve em voz alta. As ilustrações coloridas e detalhadas pedem investigação e descoberta a cada página, que cria uma expectativa para a próxima, na qual é possível brincar muito, havendo possibilidades mil para trabalhar de forma criativa e dinâmica essa história com as crianças da educação infantil em fase tão mágica.

A obra supracitada explora o universo da beleza do cabelo afro, num convite para celebrar tudo aquilo que há de bonito no sorriso de cada criança que se reconhece e se admira nas páginas da história.

Ritinha, a personagem principal, usa tranças, dreads, black, turbantes, entre outros penteados bem conhecidos, mas que muitas vezes as crianças não têm a oportunidade de conhecer. A história pode ser um ponto de partida interessante para apresentar à faixa etária da educação infantil a diversidade do universo crespo.

Também se pode trabalhar com rimas, pois o livro convida a cada página a ler a história em forma de rimas que encantam os dias da semana. “Os Mil Cabelos da Ritinha”

encanta as meninas que a leem. É uma ferramenta poderosa para a autoestima e a valorização da cultura afro.

A possibilidade de envolver a família das crianças é muito importante na contação de histórias e no trabalho que poderá ser realizado. Por meio da obra, lindamente, é apresentada uma relação permeada de afetividade, envolvendo os membros familiares com tios, avós e irmão, entremeada com uma narrativa poética e cotidiana, que se desdobra pelos dias da semana, permitindo também se trabalhar a continuidade do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, desde a primeira etapa do processo de escolarização, é importante trabalhar o respeito e a valorização à diversidade, englobando atividades de valorização da cultura africana e afrodescendente e da identidade negra, da valorização da imagem e dos cabelos crespos, entre outros aspectos.

Nesse enfoque, a obra denominada “Os mil cabelos de Ritinha” pode contribuir para combater um problema tão grave, englobando o racismo, sendo um recurso aliado para a mobilização, luta e superação das desigualdades.

Em suma, é de extrema importância trabalhar na educação infantil esse tema de forma criativa, despertando a imaginação, trazendo a família para compartilhar junto ideias e fazê-las repensar essa questão da importância da inclusão, ouvindo e respeitando a criança, seus princípios, sua história, sua ancestralidade, sua identidade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Paula.; TRINDADE, Azoilda Loretto da.(org.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Robero Marinho, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília-DF, 23 dez. 1996

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Publicada no Diário Oficial da União em 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

MONTEIRO, Paloma. **Os mil cabelos de Ritinha** /Paloma Monteiro: ilustração de Daniel Gnattali 2ª.ed. São Paulo: SP/Semente Editorial, 2019.

PELOSO, Franciele Clara. **Infância e inclusão: cenas de experiência humana**. Curitiba: Ithala, 2014.

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM PERCURSO HISTÓRICO

FERREIRA, Lislaine Paula Queiróz¹
SILVA, Madalena Pereira da²

RESUMO

Este texto consiste de uma pesquisa bibliográfica e documental, enfoque qualitativo, com objetivo de descrever sobre o processo de funcionamento das salas de recursos multifuncionais, onde são atendidos estudantes com deficiência e/ou mobilidade reduzida que apresentam transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e precisam de um espaço e momentos específicos para trabalhos direcionados de maneira individualizada, que contemplem suas necessidades. As salas de recursos multifuncionais têm o potencial de ser esse espaço e, ainda, fomentar as reflexões e as práticas que valorizem a diversidade na escola. Sob esse viés, sabe-se da importância e da necessidade desse atendimento educacional especializado. Assim, a escola precisa construir coletivamente condições para atender as diversidades dos estudantes com deficiência, independentemente de suas diferenças.

Palavras-chave: Sala de Recursos Multifuncionais. Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) são espaços localizados nas escolas de educação básica onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turno contrário à escolarização. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos.

De acordo com o manual de orientação do programa de implantação de SRMs (BRASIL, 2010), toda escola pública que possui alunos, público alvo da educação especial (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) pode solicitar uma sala de SRM mediante solicitação formal ao Ministério da Educação.

É importante observar que a SRM não é um espaço de reforço escolar, mas sim um espaço, cujas propostas pedagógicas visam à ampliação da autonomia, das habilidades, da construção do conhecimento e da independência tanto no âmbito educacional quanto social.

As SRMs estão instituídas na Resolução CNE/CEB nº04 (BRASIL, 2009), que prioriza o atendimento especializado focado nos estudantes com deficiência com objetivo de garantir as condições de acesso, participação e aprendizagem necessárias ao seu desenvolvimento. “Portanto, todos os alunos público alvo da educação especial devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica, sendo o atendimento educacional especializado – AEE ofertado no turno oposto ao do ensino regular” (BRASIL, 2010, p.6) na SRM.

O objetivo desta pesquisa, em andamento, é descrever sobre o processo de funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos estudantes com deficiência, mostrando um panorama histórico no que se refere às legislações e às políticas públicas da Educação Especial.

METODOLOGIA

¹E-mail: lispqf@yahoo.com.br. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica – PPGEB da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2478-4711>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5412396731622786>.

²E-mail: madalenapereiradasilva@gmail.com. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica – PPGEB da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>

A metodologia da pesquisa é bibliográfica e documental com uso de fontes secundárias e primárias. Quanto aos objetivos, a metodologia é exploratória devido ao fato de o estudo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito, uma vez que, ao investigar as relações entre os temas selecionados, procurar-se-á obter material de fomento à produção do conhecimento. Além disso, a pesquisa terá maior inclinação qualitativa, pois dependerá da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados.

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

No Brasil, em meados da década de 1970, com influência da Educação Especial norte americana, iniciou-se o processo de funcionamento das salas de recurso multifuncional como uma das possibilidades de atendimento educacional, onde o estudante com deficiência poderia permanecer na sala de aula regular durante meio período e, em outro período, frequentar o AEE com aulas diferenciadas preparadas por um profissional da Educação Especial.

Mediante a implementação de políticas públicas que asseguram o direito de acesso e de permanência do estudante com deficiência no ensino regular, principalmente com a oferta de um atendimento educacional especializado (AEE), observou-se que esse termo foi utilizado pela primeira vez na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), porém sem significado definido naquele momento, ou seja, somente abordava que o *lôcus* para o atendimento desses estudantes deveria ocorrer preferencialmente no ensino regular.

A Educação Especial foi reestruturada e integrada pedagogicamente nas escolas de ensino regular, tornando-se assim uma modalidade que “[...] perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e os conhecimentos escolares” (ROPOLI, 2010, p.6), tanto que o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua Meta 4, objetiva universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 2014).

Com o intuito de auxiliar no processo de integração e de apoio à escolarização dos estudantes com deficiência, surgiram as SRMs para diminuir a distância existente entre o ensino regular e a educação especial, garantindo o direito de todos os estudantes a estudarem nos mesmos ambientes de aprendizagem.

O AEE dentro do ambiente escolar é um dos principais meios que possibilitam uma mudança de uma cultura escolar discriminatória e excludente para uma postura inclusiva e agregadora, valorizando os estudantes com deficiência. É uma modalidade de ensino criada para atender esses estudantes que precisam ser incluídos na sociedade. Assim, uma das melhores formas para que isso aconteça é a socialização na escola.

O AEE deve ser realizado no período contrário à escolarização do estudante, preferencialmente, na rede pública de ensino, de forma individualizada ou em grupo, na SRM da própria escola, que é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento aos estudantes com deficiência por meio de suporte necessário para os mesmos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (BRASIL, 2007).

O AEE exerce um papel muito importante no processo de aprendizagem, inclusão e formação do estudante, possibilitando-lhe autonomia dentro e fora da sala de aula. O estudante da Educação Especial tem direito ao acesso à educação desde a educação infantil até o ensino superior contemplando cada etapa do seu desenvolvimento.

Para atender os estudantes com deficiência na Educação Especial, são diversos os documentos normativos que tratam das políticas educacionais do AEE. Segundo a lei maior do Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, assegura o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, especialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, amparado pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 54, inciso III, afirma que “[...] é dever do Estado garantir à criança e ao adolescente na rede regular de ensino, o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1990).

Com a promulgação da LDB nº 9.394/96, o AEE é descrito como um atendimento de apoio especializado para atender as peculiaridades dos estudantes com deficiência na Educação Especial. A LDBEN nº 9.394/96, em seu parágrafo 2º do Artigo 59, foi um marco legal no tocante ao atendimento dos estudantes com deficiência por estabelecer que seja permitida a matrícula desses estudantes em instituições especializadas, garantindo serviços de apoio especializado, na rede regular, propondo currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender às suas necessidades. Igualmente, determina que o poder público deve promover a ampliação e incentivar a matrícula dos estudantes com deficiência nas redes de ensino regular (BRASIL, 1996).

O Parecer nº 17/01 da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) foi um estudo elaborado pelos sistemas de ensino e de educação que configurou a necessidade da elaboração de regras para o atendimento dos estudantes com deficiência pensando nas especificidades de cada estudante, surgindo, então, o projeto preliminar das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

As Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica instituíram as Diretrizes Nacionais à educação dos estudantes com deficiência, em todas as suas etapas e modalidades, indicando que o AEE se constitui como um atendimento de apoio pedagógico, ofertado por professores especializados em Educação Especial. As propostas das diretrizes declaram a obrigatoriedade à educação dos estudantes com deficiência, desde a educação infantil até o ensino superior. Ainda, a oferta das condições para que esses estudantes possam se apropriar dos conhecimentos, permitindo, àqueles que apresentam alguma defasagem de aprendizagem, o direito de receber os atendimentos referentes à proposta de educação inclusiva (BRASIL, 2001).

Todavia, não se pode confundir SRM com reforço escolar; o AEE é um conjunto de procedimentos específicos mediadores que auxiliam no processo de apropriação do conhecimento e não a repetição de conteúdos programáticos, trabalhados em sala de aula regular. O ensino da Libras, o sistema Braille, o Soroban, a comunicação alternativa e o enriquecimento curricular são algumas das atividades curriculares desenvolvidas no AEE.

O Programa de Implantação de SRMs integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), onde a sala de recurso passa a ser conhecida como SRM, objetivando a garantia do processo ensino-aprendizagem nas redes regular de ensino, o aumento da oferta do AEE e a criação das SRMs com equipamentos e materiais didáticos para desenvolver a inclusão escolar dos estudantes com deficiência da Educação Especial (BRASIL, 2007).

Respalhada nos princípios legais da igualdade de condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI) traz uma nova abordagem para a Educação Especial em âmbito nacional, pois propõe a inserção dos estudantes com deficiência nas escolas regulares e dá destaque ao AEE como forma de apoio para a educação desses estudantes (BRASIL, 2008). Portanto, a PNEEEI reafirma o direito de todos os estudantes com deficiência à educação inclusiva no ensino regular, pois está comprometida em combater o paralelismo da Educação Especial, estabelecer objetivos, traçar diretrizes e definir de forma mais precisa a função do AEE.

O AEE se caracteriza por realizar atividades que agregam ao currículo o ensino de linguagens e os códigos específicos de comunicação e de sinalização e de tecnologia assistiva. Durante o processo de escolarização, esse atendimento deve estar conectado com o ensino comum, sendo acompanhado por meios de instrumentos que permitam seu processo e avaliação nas escolas comuns, centros de AEE público ou conveniados (BRASIL, 2008).

As SRMs foram implementadas pela Resolução CNE/CEB nº 4/09, que prioriza um atendimento especializado focado nas necessidades individuais dos estudantes com deficiência e prevê a matrícula dos estudantes na Educação Especial no ensino regular e no AEE através das SRMs, tendo por finalidade complementar e suplementar a formação dos estudantes em todas as modalidades de ensino por meio de serviços, recursos de acessibilidade e métodos que desenvolvam sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na educação básica, publicada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), o Projeto Político Pedagógico (PPP) deve contemplar o AEE constando na sua organização: SRMs, matrícula do estudante no AEE, plano do AEE, cronograma de atendimento, professor para o exercício da docência do AEE, profissionais da educação, articulação entre professores do AEE e ensino regular e as redes de apoio.

O PPP determina ações de acompanhamento e de articulação entre o trabalho do professor do AEE e os professores da sala regular. Além das condições para manter, melhorar e ampliar o espaço das SRMs, inclui-se a previsão de outros tipos de recursos, equipamentos e suportes que forem indicados pelo professor do AEE ao estudante (ROPOLI, 2010).

Há, também, o Decreto nº 7.611/11, que assegura as orientações relacionadas à construção de sistemas educacionais inclusivos, permitindo às pessoas com deficiência a acessibilidade no sistema regular de ensino, dispondo acerca da Educação Especial e outras providências (BRASIL, 2011).

Entre os anos, 2005 a 2012, a composição das SRMs foi alterada, visando a atender às demandas dos sistemas de ensino. O Programa conta com dois tipos de SRMs para atender os estudantes com deficiência de acordo com o que foi registrado no Censo Escolar: tipo I e tipo II. Após a solicitação formal ao MEC e uma vez que atenda aos requisitos, a escola recebe os equipamentos necessários de acordo com as informações do censo escolar. No caso de ter alunos com cegueira ou baixa visão, receberá os equipamentos SRM do tipo II, de outro modo, receberá equipamentos do tipo I (BRASIL, 2012).

Quadro 1 - Equipamentos e materiais didáticos-pedagógicos de SRM do Tipo I

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais
01 Impressora Laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse para acionador	01 Quebra-Cabeça Sequência Lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa Redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para Impressora	01 Dominó Tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro Branco	01 Kit de Lupas Manuais
02 Mesas para Computador	01 Plano Inclinado – Suporte Leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: (BRASIL, 2010).

A sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, incluindo: 01 Impressora Braille – pequeno porte; 01 Máquina de datilografia Braille; 01 Reglete de Mesa; 01 Punção; 01 Soroban; 01 Guia de Assinatura; 01 Kit de Desenho Geométrico e 01 Calculadora Sonora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

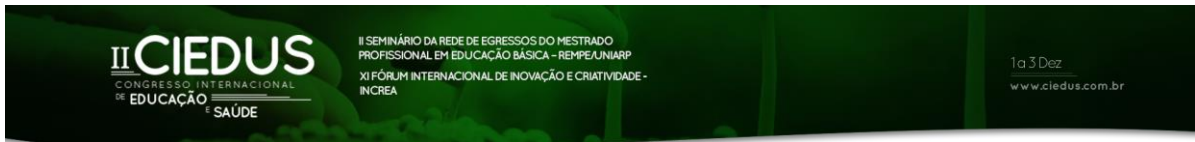
Na perspectiva da educação inclusiva, todas as escolas de educação básica devem prover acessibilidade para que os estudantes tenham acesso e condições de transitarem pelos espaços com autonomia, permanecerem na escola e terem condições de se desenvolverem integralmente. A sala de recursos multifuncionais é um desses espaços que provê atendimento educacional especializado para estudantes da rede regular de ensino.

O texto se preocupou em apresentar uma contextualização histórica do processo de inclusão e de atendimento educacional especializado para estudantes da educação especial, priorizando o resgate do processo de implantação das SRMs. Observou-se que as SRM's podem ser solicitadas pelas escolas, desde que comprovem, no censo, matrículas de estudantes público alvo da educação especial, bem como realizem a solicitação formal ao MEC e cumpram demais requisitos para obter o deferimento (BRASIL, 2012).

A pesquisa segue com análise dos princípios de acessibilidade em duas escolas de União da Vitória do Paraná com o intuito de conhecer e de obter pareceres de professores do AEE quando as contribuições desses espaços no desenvolvimento intelectual, social, cultural, autonomia e independência desses estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB/CNE nº 04/09, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento - Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. **Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria Ministerial nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2010.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

ROPOLI, Edilene Aparecida.et al. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação. Universidade Federal do Ceará, 2010. V.1.

A INCLUSÃO ESCOLAR EM DEFESA DA DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO

BARTH, Lidiane Cristina Woldam de Moraes¹
SCHMICKLER, Sandra Mara da Silva²
LEHMKUHL, Márcia de Souza³

RESUMO

O presente estudo busca analisar as políticas públicas relacionadas à educação infantil na perspectiva da educação inclusiva, porquanto aborda os avanços ocorridos na legislação brasileira através dos tempos, exaltando a importância da promoção da educação inclusiva desde a educação infantil. Para isso, utilizamos como método a pesquisa bibliográfica e de análise de documentos, cujos dados e informações foram coletados em obras já existentes e em documentos oficiais, servindo de base à análise e à interpretação da realidade na educação infantil. A partir dos documentos analisados, foi possível perceber que é indispensável, em uma sociedade democrática, a educação inclusiva desde a educação infantil. Nessa etapa de ensino, existem demandas em relação ao atendimento de crianças que necessitam de um trabalho de estimulação em diferentes áreas nas instituições de educação, e isso só acontecerá de forma efetiva se houver políticas educacionais que contemplem e valorizem os direitos das crianças em todas as faixas etárias dentro do contexto escolar.

Palavras-chave: Educação infantil. Educação inclusiva. Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

O texto apresentado versa sobre as políticas públicas para a educação infantil na perspectiva da educação inclusiva, cujo objetivo é exaltar a importância de promover a educação inclusiva desde a educação infantil, buscando analisar as mudanças ocorridas na legislação no decorrer dos anos. Dessa forma, as políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva foram balizadas pelos organismos multilaterais, como Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC) da UNESCO, influenciando os encaminhamentos das políticas, especialmente nos anos de 1990.

De acordo com Moraes (2003), as políticas educacionais nos anos de 1990 causaram um verdadeiro “transformismo” em leis, decretos, pareceres, resoluções como algo novo, utilizando vários conceitos, termos e conteúdos, sendo incorporados, no dia a dia, da sociedade sem um estudo mais aprofundado dos conceitos. Dessa forma, a promulgação de leis e de decretos foram essenciais ao avanço da educação inclusiva no Brasil, pois, a partir delas, voltou-se o olhar a todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais.

As políticas de educação inclusiva no Brasil sofreram várias influências dos organismos internacionais, por meio de acordos internacionais, com a adesão do Brasil em Declarações e em Convenções no decorrer dos anos. Nesse contexto forma, houve proposições de decretos e de leis à garantia de ações na perspectiva inclusiva. Documentos como: Declaração de Jomtien, em 1990 (Declaração Mundial sobre a Educação para Todos); Declaração de Salamanca em 1994 (Declaração das Nações Unidas sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais); Declaração de Guatemala em 2001 (Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de

¹ Lidiane Cristina Woldam de Moraes Barth. UNIARP/PPGEB, lidianemariafernanda709@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8055-3486>, <http://lattes.cnpq.br/5484526265573613>.

² Sandra Mara da Silva Schmickler. UNIARP/PPGEB, schmicklersandra@yahoo.com.br <https://orcid.org/0000-0002-3440-1879> <http://lattes.cnpq.br/8451087312462692>.

³ Márcia de Souza Lehmkuhl. UNIARP/PPGEB. marcia.souza@uniarp.edu.br, 0000-0003-2405-2043, <http://lattes.cnpq.br/6715788351239658>

Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência); e, mais recentemente, a Declaração de Nova York em 2007 (Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo).

A partir dessas declarações, uma compilação de legislação referente à área da Educação Especial passa a vigorar no Brasil, anunciando encaminhamentos na perspectiva da educação inclusiva. O primeiro marco importante para esse processo foi a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, prevendo em seu Art. 205 a garantia de uma educação de qualidade como direito de todos e “[...] dever do Estado e da família, possibilitando aos educandos o seu pleno desenvolvimento, o exercício da cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho”. Estabelece, também, em seu Art. 206, um dos mais importantes princípios da educação do país quando define a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” que possibilitaria, a todos, iguais condições para ingressar e permanecer nas escolas de ensino regular sem nenhum tipo de preconceito ou discriminação” (BRASIL, 1988).

Com isso, entende-se que os sistemas de ensino devem buscar na educação por meio de mecanismos que possibilitem o acesso de todos e avaliem as provisões educacionais para crianças e adultos com necessidades especiais. As iniciativas precisam ser vinculadas à participação efetiva dos pais, bem como das comunidades organizadoras dos processos de planejamentos e de tomadas de decisões a serviço da educação especial.

METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa tomou por estratégia a análise de documentos, especialmente a legislação relacionada a educação inclusiva e análise da bibliografia relacionada à temática da educação inclusiva na educação infantil. O procedimento metodológico utilizado foi para responder às indagações referentes ao processo pelo qual a educação especial e a educação inclusiva vêm passando através dos tempos, todo o avanço relativo à legislação e sua aplicação na realidade escolar. Desse modo, “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007, p. 14).

A temática sobre a inclusão escolar está presente nos discursos e nas políticas educacionais nos últimos anos. Nesse viés, problematizar as questões relacionadas à educação escolar inclusiva e trazer discussões sobre os supostos avanços ocorridos, são de suma importância para entendermos por que ainda encontramos práticas desiguais no que tange a educação escolar e inclusiva.

Com isso, analisar e transitar pelos conceitos de educação infantil, educação especial e inclusão escolar nos leva a compreender de que modo coexistem e qual o papel de cada um no contexto educacional brasileiro. Da mesma forma, conhecer as políticas públicas que garantam o direito ao acesso e à permanência dos alunos da educação especial na escola regular é de grande valia à concretização dos direitos adquiridos.

A construção deste trabalho terá a abordagem qualitativa, que, de acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2007), trabalha processos e fenômenos que não podem ser diminuídos a meras variáveis, isto é, não é quantificável, mas sim, segundo Sampieri (2013), é o resultado de uma ação dinâmica de interpretação dos fatos.

O método de pesquisa é bibliográfico, cujos dados e informações são coletados em obras já existentes e servem de base à análise e à interpretação dos fatos, formando, assim, um novo trabalho científico.

As fontes de pesquisas utilizadas são: livros, artigos, revistas eletrônicas, documentos norteadores como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Constituição Federal de 1988, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entre outros. Dessa forma, a pesquisa buscará atender o objetivo pretendido, ou seja, verificar o que vem sendo discutido sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e inclusão escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para este estudo, buscamos como fundamentação teórica os estudos de Bourdieu (2014) e de Fernandes (1996/2005) para compreender a relação nas políticas educacionais entre educação, educação infantil e educação especial na perspectiva inclusiva.

Pierre Bourdieu, por tratar as formas de reprodução social realizadas pela educação de forma meritocrática, analisando as funções sociais que a escola deveria desempenhar e as que ela realmente desempenha. Outra questão que o autor ajuda a refletir é sobre as políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva, a exclusão por dentro do sistema escolar, realizado de diferentes formas e não só com as pessoas com deficiência e ou com necessidades educacionais especiais.

Para Nogueira (2002), Bourdieu se contrapôs à ideia de que a escola era igualitária, justa e transformadora. O que via na realidade é que não seria transformadora, no entanto reprodutora de desigualdades, pois não eram dadas aos alunos socialmente menos favorecidos as mesmas condições de aprendizagem que aos alunos de classes mais abastadas.

As diferenças das quais derivam da desigualdade de condições oferecidas pelas escolas implicam em quatro que determinariam qual posição cada indivíduo ocuparia dentro do seu grupo: capital cultural, econômico, simbólico e social.

Especificamente em relação ao capital social, Seixas e Mendes (2003) mencionam que consiste nas redes de relações que os indivíduos estabelecem em seus grupos, o que é determinante para definir qual lugar cada integrante ocupará em seu meio social. Já o capital cultural relaciona-se ao conhecimento formal, a cultura legítima dentro de uma sociedade, “[...] que constitui o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar” (NOGUEIRA, 2002, p.21). O capital simbólico, por sua vez, é o que confere status e prestígio, enquanto o econômico é constituído por bens materiais que, muitas vezes, influenciam as outras capitais.

Tentando retomar essa perspectiva da escola transformadora e pensando na busca por igualdade de oportunidades, faz-se necessário reconhecer cada aluno como um ser único, valorizar suas características e individualidades, além de garantir a todos espaços de voz ativa dentro do ambiente escolar de modo que suas angústias e anseios sejam atendidos igualmente, pois, a partir do momento em que todos são ouvidos e atendidos em suas necessidades, ocorre a democracia.

Dessa forma, pensando em uma educação feita por todos e para todos, a educação especial na perspectiva inclusiva passaram a ser foco de importantes encontros nacionais e internacionais que visavam a refletir sobre sua prática, dentre eles a Declaração de Salamanca realizada no ano de 1994 na Espanha, a qual reuniu 88 governos e 25 organizadores para realizar a Conferência Mundial de Educação Especial.

Para tanto, pensar e repensar a educação é extremamente necessário à prática inclusiva, porquanto, muitos são os desafios a serem superados. Desafios esses que vão desde a estrutura física, reflexões acerca dos métodos e do currículo, bem como, a necessidade de formação adequada dos profissionais de educação envolvidos. Sendo importante destacar que a formação para a educação especial na perspectiva inclusiva necessita envolver as instituições de ensino em um trabalho colaborativo, no qual a cooperação entre professores, gestores e comunidade escolar é imprescindível à formação dos alunos.

Assim, uma educação inclusiva acolhe os alunos em sua individualidade, seja ela qual for: raça, etnia, relativa a alguma deficiência, dificuldade ou de diferente modo de viver. O aluno precisa ser respeitado em suas limitações e estimulado em suas potencialidades.

Valorizar a individualidade dos alunos requer torná-los sujeitos da ação educativa, reorganizando o currículo, a avaliação e os métodos para que esses contemplem a necessidade de todos de forma que o estudante consiga perceber suas necessidades contempladas pela escola e seus profissionais. Isso porque, segundo Nogueira (2002 p. 18), para Bourdieu “[...] os alunos são atores socialmente constituídos que trazem, em larga

medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada”. Considerando o aluno como indivíduo vivo no processo educacional, outro autor que luta por uma educação pública laica e de qualidade para todos é Florestan Fernandes.

Uma das ideias centrais de Fernandes menciona que dentro da educação, a relação professor e aluno deveria ser democrática, sendo que o aluno deveria participar da tomada de decisões, desvinculando-se do regime servil, em que, até então, o professor mandava e o aluno obedecia. Seguindo a sua perspectiva, para que o aluno tivesse uma formação sólida, Fernandes (1966) defendia que essas relações fossem repensadas já que, por meio delas, é que haveria a possibilidade, na prática, da convivência democrática na qual o aluno poderia participar efetivamente dos debates a respeito da escola e da sociedade.

Para Fernandes o único modo de conseguir uma sociedade justa e livre da desigualdade social seria por meio da educação pública e de qualidade. Para isso, participou de várias ações que visavam a uma escola pública de qualidade para todos, porquanto entendia, segundo Okumura (2018, p.47), que o país “[...] necessitava de democratização do ensino, de formação de qualidade [...] e de uma nação com a postura de cidadão que vive numa democracia”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa nos mostrou que o caminho traçado pela educação especial na perspectiva da educação inclusiva dentro da educação infantil teve influências de organismos internacionais, os quais promoveram declarações e convenções a fim de promover leis e decretos que garantem a todos os estudantes o direito à educação de qualidade. Assim sendo, foi possível observar que, no Brasil, a legislação foi se transformando no decorrer do tempo, ou melhor, as crianças com necessidades educacionais especiais tiveram seu espaço garantido dentro do ambiente escolar.

Desse modo, ao longo dos anos, movimentos sociais saem em defesa dos direitos das pessoas com deficiência e se mobilizaram em torno desse tema na busca pela valorização e respeito a diversidade, habilidades e capacidades e potencialidades desses estudantes, que devem ser valorizadas através de práticas educacionais inclusivas desde a etapa da educação infantil.

No contexto nacional, importantes leis foram criadas para garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, tais como: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) todas buscando o acolhimento e o ensino de qualidade a todas as crianças, independentemente de sua faixa etária.

As reflexões feitas acerca deste estudo nos fazem considerar que, ao falarmos de educação inclusiva, devemos pensar nos alunos como indivíduos únicos, em que cada um tem suas particularidades e especificidades e as escolas precisam se organizar e adequar as suas práticas para garantir a aprendizagem de todos, no entanto, apesar de haver políticas públicas que garantam isso, ainda existem obstáculos a serem superados a fim de a inclusão se tornar uma realidade para todos.

Finalmente, para se pensar em uma educação inclusiva democrática e de qualidade, por meio da qual se garantam os direitos de aprendizagem, acesso e permanência do aluno incluso na educação infantil, é correto afirmar que precisamos da efetivação dos direitos a ele garantidos, os quais se darão somente a partir de Políticas Públicas eficientes.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. PASSERON Jean Claude. **A Reprodução**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Brasília: 1988. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC. 1996.

Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf.

Acesso em: 24 jun. 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.

MINAYO, M. C. de S. (Organizadora). DESLANDES, S. F. GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Disponível em:

https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf> Acesso em 22 jul 2022.

NOGUERIA. Claudio M. M; NOGUEIRA. Maria Alice. **A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições.** Educação e Sociedade, a. XXIII, n. 78, abril, [S.l.]

2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>. Acesso em 22 de julho de 2022.

OKUMURA. Júlio Hideyshi. **Democracia e Educação:** Florestan Fernandes em defesa da escola pública. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n. 2, p.145-154, ago. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/25955/16663>. Acesso em: 23/08/2022

SAMPIERI, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** 5º ed. Porto Alegre: Penso 2013.

SEIXAS. Ana Maria; MENDES. José Manuel, **Escola, Desigualdades Sociais e Democracia: As classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu.** 2003.

A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LIBRAS E NO PROCESSO COMUNICATIVO ENTRE ESTUDANTES OUVINTES E SURDOS

BAYER, Vilmar¹
Vera Lúcia Simão²

RESUMO

Para suprir a demanda comunicativa em Libras entre estudantes ouvintes e surdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como ampliar a propagação da Libras como L2 (segunda língua) e dessa forma o processo comunicativo e inclusivo, buscam-se novas metodologias de ensino. Nessa demanda por uma educação inclusiva e de metodologias que formem estudantes ouvintes capazes de comunicar-se com surdos, baseada no contexto ecoformador e criativo, leva a refletir que a música, vista como uma estratégia pedagógica potencializadora empregada no processo de ensino-aprendizagem, pode, também, ser empregada para o aprendizado da Libras, superando as barreiras linguísticas e incentivando a socialização entre os estudantes ouvintes e surdos.

Palavras-chave: Libras. Música. Ensino-aprendizagem. Criatividade.

INTRODUÇÃO

Comunicação é a interação entre indivíduos por meio de diversas linguagens: verbais, não verbais, gestuais, visuais e corporais, não sendo algo exclusivo dos seres humanos, pois os animais também se comunicam entre si, através de grunhidos, ronronares, sibilos, etc. Desse modo, “[...] não sabemos como foi que os homens primitivos começaram a se comunicar entre si, ou se por gestos, ou ainda por combinações de gritos, grunhidos e gestos” (BORDENAVE, 2017, p. 16).

A comunicação não se delimita apenas ao falar, mas envolve o processo de transmissão e de compreensão da mensagem, ou seja, quanto mais clara e objetiva for a mensagem, mais compreensível será a comunicação.

Nesse processo de transmitir e de compreender mensagens, o ser humano desenvolveu conjuntos de signos chamados de línguas, agregando inúmeros conhecimentos através dos tempos. A fim de perpetuar esses conhecimentos “[...] a escola assume um papel fundamental, em que se destaca sua função educativa, que vai muito além da formação acadêmica, pois implica a formação moral, ética, estética e política”. (MAZZOTTA, 2002, p. 19). Diante da importância que a linguagem e a língua têm para a comunicação, faz-se menção que, no início do século XXI, o Brasil passou a ser um país bilíngue, pois, desde seu descobrimento no século XVI, o Português era a única língua utilizada de forma oficial.

Quanto à sua utilização, a Libras é a forma de comunicação dos surdos e seus familiares, intérpretes e tradutores das línguas de sinais, da comunidade surda e tantos outros indivíduos envolvidos no processo inclusivo do surdo como membro da sociedade.

Esse processo de comunicação autônoma entre os estudantes surdos e ouvintes, como explana Dal Bó (2019, p. 126), “[...] implica em uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas estudantes com deficiência”, mas é uma somatória de esforços que engloba toda a comunidade escolar.

Para que se possa ampliar a comunicação entre ouvintes e surdos, devem-se processos de ensino-aprendizagem mais eficazes. Assim sendo, pode-se dizer que quando se utiliza a música como estratégia pedagógica, obtém-se um aprendizado maior e mais significativo, apropriando mais facilmente os conteúdos trabalhados em sala de aula, pois “[...] a música quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, criatividade e outros dons e

¹ BAYER, Vilmar. Mestre - UNIARP. vilmarbayer@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8458-3079>, <https://lattes.cnpq.br/2349330650942604>.

² Vera Lúcia Simão. Professora. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. vera.simao@uniarp.edu.br. <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242>. <http://lattes.cnpq.br/4093517754029600>.

aptidões, por isso, deve-se aproveitar essa tão rica atividade educacional dentro das salas de aula”. (PAIXÃO; SOUZA; BARRETO, 2015, p. 03).

Diante do exposto, este estudo tem como instrumento motivador a música como estratégia pedagógica que venha a contribuir para o aprendizado da Libras e da mesma forma contribua no processo comunicativo entre estudantes ouvintes e surdos, não somente dentro da sala de aula, mas em outras situações do cotidiano do surdo como membro atuante na sociedade, buscando sanar os questionamentos propostos nos objetivos: descrever a evolução do processo educacional do surdo e sua inclusão no sistema educacional contemporâneo; compilar contribuições de estudos, sistematizando estratégias do ensino no Ensino Fundamental I; investigar as contribuições da música como estratégia pedagógica na promoção do ensino de Libras no Ensino Fundamental I.

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica é tida como a primeira etapa de qualquer trabalho científico ou acadêmico, pois tem como objetivo primordial coletar informações e dados enquanto pilar basilar de um estudo proposto iniciado pelo tema da pesquisa. A pesquisa quantitativa é um tipo de abordagem cujo objetivo é questionar determinado público em busca de dados numéricos para validar hipóteses, rejeitá-las ou título informativo direcionando um estudo. Segundo Miranda, Mendes e Freire (2021, p. 06), a pesquisa quantitativa é “[...] o processo metodológico sequencial e comprobatório[...]”, o qual tem vistas a apresentar “[...] uma sequência rigorosa de fases, partindo de um problema delimitado e concreto, com questões específicas”.

Dessa forma, a presente pesquisa bibliográfica tem uma abordagem quantitativa de método experimental que visa a reunir dados suficientes para efetuar um comparativo de resultados obtidos com a utilização da estratégia pedagógica da música no aprendizado da Libras em turmas de alunos ouvintes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A estimulação através de estratégias pedagógicas é fundamental ao desenvolvimento cognitivo do estudante ouvinte, bem como para o estudante surdo. A estimulação para que se obtenham resultados mais significativos deve ser aplicada de forma prazerosa e envolvente ao estudante, assim o aprendizado apresenta-se gradativo, partindo do contexto mais simples, superficial e global até etapas mais complexas, profundas e específicas. Segundo Ongaro, Silva e Ricci (2006, p. 02), a educação deve ser vista como um processo global, progressivo e permanente, que necessita de diversas formas de estudos para seu aperfeiçoamento.

Para a aplicação da estimulação do aprendizado, dispõe-se de inúmeras estratégias pedagógicas, e, dessa forma, a transmissão de conteúdos através da música, dependendo da temática empregada, é uma forma importantíssima de propagar o conhecimento de uma forma prazerosa, pois o uso da música contribui significativamente ao desenvolvimento cognitivo e comunicativo do ser humano desde os primórdios das civilizações, pois “[...] a música é uma linguagem de comunicação que vem desempenhando um importante papel no desenvolvimento infantil no campo educacional, favorecendo, significativamente, a interação do estudante na sala de aula (HOLANDA; SILVA; LIMA, 2020, p. 19).

A “[...] musicalização [...] no indivíduo [...] favorece o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, [...], a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, a socialização e afetividade” (AMORIN, 2019, p. 33). De acordo com Borges e DaMatta (2018, p. 52), não existe nenhum ser humano que não se comunique e que tenha contato com a música no seu cotidiano, pois essa é uma realidade em que a humanidade está inserida.

Muito embora se pensasse tempos atrás que a música era apenas um passatempo sem fundamentos educacionais, essa deixa de ser um objeto de prazer e de diversão tornando-se dessa forma uma estratégia que contribui positivamente na aprendizagem de

uma segunda língua, contribuindo no processo comunicativo, assim “[...] a música exerce um papel fundamental na sociedade, pois é uma atividade social e cultural presente na espécie humana e retrata a história e costumes dos povos” (ALVES; KEBACH; MOREIRA, 2020, p. 161).

Envolta em muitas conotações, tais como criatividade, ludicidade, duração, sentimento e comunicação, além dos mais técnicos como sonoridade, timbres e acordes, a música é a expressividade das mais variadas formas emotivas, pois aquilo que a alma sente e a música traduz em forma de melodias acompanhadas de palavras que remontam ao sentimento arraigado no mais profundo do ser humano, promovendo a comunicação entre amores que fazem sonhar ou sofrer, inúmeras formas de alegrias e de tristezas, ou seja, os sentimentos aflorados ou desguarnecidos, “esses elementos, de fato, criam movimentos e expressão através de diferentes sons e silêncios” (ALVES; KEBACH; MOREIRA, 2020, p. 159). Prosseguindo, Amorin (2019, p. 33) corrobora alegando que a “[...] apreciação musical e que essa apreciação favorece o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, o prazer de ouvir música, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, a socialização e afetividade”.

Com a propositura de que a música é uma estratégia potencializadora de ensino da língua, o professor, como mediador do conhecimento, pode utilizar essa estratégia nas rotinas diárias como estratégia estimulante de aprendizagem de Libras, pois a utilização da música é uma forma de chamar a atenção dos estudantes, a música “[...] produzia modulações, movimentos, sensações e energia como possibilitador de experiências variadas”. (CAMPOS, 2018, p. 18). Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem deve estar respaldado no desenvolvimento livre de amarras, devendo focar preferencialmente o crescimento cognitivo do estudante, contribuindo à construção de sua expressividade, livre de procedimentos mecanizados e estáticos, pois “[...] uma educação vinculada às demandas atuais e atenta às incertezas em relação ao futuro traz a responsabilidade de superar paradigmas centrados na competição, na exclusão e na fragmentação” (ZWIEREWICZ, 2016, p. 396).

O aprendizado livre de amarras e sobre o olhar crítico de Ferreira e Silva (2019, p. 123), “[...] a música em suas inúmeras formas quando utilizada em sala de aula, desenvolve diferentes habilidades”, contribuindo significativamente a fala, a criatividade e, no caso da inserção de Libras, a parte sensorio-motora, cognitivo e comunicativo. Os estudantes gradativamente internalizam os sinais através da música, contribuindo para a socialização com outros estudantes e comuniquem-se através da Libras.

Criar um ambiente propício à integração entre estudantes surdos e ouvintes promove a comunicação e, conseqüentemente, a inclusão da mesma forma que o processo de ensino-aprendizagem e socialização, pois a comunicação “[...] nasce na vida social e com ela que o sujeito se constitui como tal, com essas características humanas, diferencia-se dos animais” (PASSOS; SANTOS; CAMPELO, 2018, p. 219).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compilar contribuições de estudos, sistematizando estratégias do ensino no Ensino Fundamental I, buscou-se investigar o resultado proposto pelas várias estratégias pedagógicas e, sobretudo, dos resultados alcançados junto aos estudantes. Enfocou-se a estratégia da música, da sua contribuição, se essa poderia ser significativa no aprendizado da Libras.

Diante desse resultado, buscando propagar ainda mais a estratégia pedagógica da música no processo de ensino-aprendizagem, desenvolveu-se um produto educacional em formato de livro digital a fim de contribuir, através da estratégia pedagógica por meio da música, no processo de ensino-aprendizagem da Libras com o intuito de promover a comunicação entre estudantes ouvintes e surdos em qualquer escola que tenha o intuito de ensinar a Libras aos seus estudantes.

Constatou-se que, de maneira informal e não científica, ao demonstrar uma vez a pessoas leigas em Libras, essas conseguiram ter uma imersão significativa nos breves sinais

a que foram apresentadas. Portanto, experimentaram, sentiram e incorporaram de forma lúdica e facilitada uma nova forma mais criativa e interessante de “ver” novos conteúdos.

Com a realização desta pesquisa bibliográfica, a partir da coleta e da análise de dados, da observação dos resultados almejados e obtidos com pesquisas anteriores, compreendeu-se a sensível importância trazida pela Ecoformação e pela Criatividade ao processo de ensino-aprendizagem, não somente da Libras, mas para o próprio desenvolvimento do ser humano, do espaço em que se está inserido, das inter-relações que se vive cotidianamente, do processo de acolhimento do estudante que apresenta características diferenciadas dos demais em prol de um bem-estar-bem saudável e sustentável.

Compreendeu-se a grande significância do processo comunicativo e o enorme papel que a Libras tem no tocante de minimizar a exclusão do surdo no ambiente escolar e fora dele. Dessa forma, compreende-se, também, que todo esforço despendido no processo de ensino-aprendizagem é válido.

REFERÊNCIAS

ALVES, André; KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem; MOREIRA, Israel. A música nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Debates em Educação**. Maceió, v. 12. N. 26, jan./abr. 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n26p158-175. Acesso em: 18 nov. 2022.

AMORIN, Walkimar Guedes Silva. **Musicalização de pessoas surdas: estratégias didático pedagógicas de ensino**. Marabá: UFSPA, 2019.

BARRETO, Sidirley de Jesus e CHIARELLI, Ligia Karina Meneghetti. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**. Disponível em: <https://musicaeadoracao.com.br/25473/a-importancia-da-musicalizacao-na-educacao-infantil-e-no-ensino-fundamental/> Acesso em: 18 nov. 2022.

BORDENAVE, Juan Díaz. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

BORGES, Dayse Sampaio Lopes; DAMATTA, Renato Augusto. A utilização da música na educação infantil: atividades pedagógicas e aprendizagem com os sons. **Revista Philologus**. Ano 25, n. 75, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set-dez 2019. Acesso em: 18 nov. 2022.

CAMPOS, Camila Amorin. **Currículo com música: normaliza ou faz dançar? (dissertação)**. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

HOLANDA, Josiane de Souza; SILVA, Jáderson Cavalcante da; LIMA, Nagila Rabelo. A música na educação infantil: benefícios para a ação docente em uma escola pública no município de Itapipoca-CE. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Piauí, v. 8, n. 1, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/9756>. Acesso em: 18 nov. 2022.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional**. [S.l: s.n.], 2002.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MENDES, Márcia Cristiane Ferreira; FREIRE, Vitória Chérida Costa. Abordagem quantitativa em pesquisas educacionais: perspectivas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (2013-2016). **Revista Ensino em Perspectivas**, v. 2, n.2, p.1-19. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

ONGARO, Carina de Faveri, SILVA, Cristiane de Souza e RICCI, Sandra Mara. **A importância da música na aprendizagem.** Disponível em:
<<http://www.alexandracaracol.com/Ficheiros/music.pdf>. > Acesso em: 18 nov. 2022.

PAIXÃO, Tereza Cristina dos Santos; SOUZA, Divanízia do Nascimento; BARRETO, Glaucia Bomfim Barbosa. **A música como estratégia didática para facilitação da aprendizagem de matemática na educação infantil.** IX Colóqui Internacional. São Cristóvão – SE. 17 a 19 de 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/vilma/Desktop/MESTRADO%20UNIARP/disseta%C3%A7%C3%A3o/textos%20novos/A%20M%C3%9ASICA%20COMO%20ESTRAT%C3%89GIA%20DID%C3%81TICA%20PARA%20FACILITAC%C3%87%C3%83O%20DA%20APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

PASSOS, Yasmin Chaves dos; SANTOS, Weslei Farias dos; CAMPELO, Wanúbya do Nascimento Moraes. Língua de sinais na escola: comunicação como forma de interação entre surdos e ouvintes por meio da Libras na escola Luis Nunes de Direito. **Revista Littera Online.** v. 9, 2018. Disponível em: <http://www.periodicosteste.ufma.br/index.php/littera/article/view/10210>. Acesso em: 18 nov. 2022.

ZWIEREWICZ, Marlene. Escolas criativas: experiências transformadoras potencializadas na interação do ensino superior com a educação básica. **Revista Polyphonia,** v. 27, n. 1, jan/jun, 2016. DOI: 10.5216/rp.v27i1.42320. Acesso em: 18 nov. 2022.

REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIA ASSISTIVA, TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE E DAS PAIIs

SOUZA, Rosane Batista de¹
ALVES, Maria Dolores Fortes²

RESUMO

A pesquisa em tela versa refletir acerca dos resultados de uma revisão de literatura com abordagem integrativa das Tecnologias Assistivas (TA) sob a perspectiva do pensamento complexo de Edgar Morin e das Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas (PAIIs) (ALVES, 2016). A realização do estudo ocorreu no período entre setembro e outubro de 2022. O banco de dados escolhido para a pesquisa foi o Portal de Periódicos da CAPES/MEC. Os descritores utilizados foram: Tecnologia Assistiva; Ensino Remoto; EAD; TIC e TDIC (Tecnologias faz da informação e comunicação). Obtivemos como resultado 13 produções analisadas sob a perspectiva da complexidade e das práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas. Concluímos que o pensamento complexo e as PAIIs trazem novas perspectivas em relação ao ensino remoto e à utilização da TA e da TDIC.

Palavras-chave: Educação, Inclusão, Complexidade.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias Assistivas (TA) são recursos de próteses, órteses que auxiliam na realização de atividades cotidianas dos usuários com alguma deficiência. No contexto escolar, as TA são desenvolvidas durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). De acordo com Resolução n. 04 de 2009, publicada pelo Ministério da Educação (MEC), o professor de educação especial deve “[...] ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação”, (MEC, 2009). Nessa perspectiva, analisaremos os resultados de uma revisão de literatura com abordagem integrativa acerca das Tecnologias Assistivas (TA) sob a perspectiva da complexidade, criatividade e das práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas (PAIIs). Tal abordagem foi escolhida com a intensão de utilizar e de integrar o complexo fluxo de dados que vem sendo produzido em torno do tema proposto. A pesquisa foi realizada no período de setembro a outubro de 2022. O problema da pesquisa foi: qual a relação entre a Tecnologia Assistiva e a Inclusão na Educação mediadas pela Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)? Tivemos como questão norteadora: como a Tecnologia Assistiva se relaciona com a inclusão no âmbito da educação mediada pela TDIC? O objetivo da pesquisa consistiu em entender a relação entre a Tecnologia Assistiva e a Inclusão na educação mediada pela TDIC sob o olhar do pensar complexo.

A epistemologia da complexidade em Morin (2016) busca compreender as organizações como sendo dotadas de sistemas complexos interligados entre si. Dessa forma, busca-se uma visão complexa das organizações se distanciando de uma visão simplificadora. Para o autor, o todo está nas partes e as partes estão no todo, mas, por vezes, a soma das partes pode ser maior que o todo, e, por vezes, a soma das partes pode ser menor que o todo. Tudo vai depender do número de interações e de retroações ocorrentes dentro dos sistemas, sendo formulados ainda princípios gerativos do pensamento complexo que servem como guia para a formulação de um método de pesquisa para a complexidade.

O olhar de complexidade busca a formulação de método aberto, flexível que vai diante das estratégias que são usadas durante a pesquisa que se mostram frutíferas ou não,

¹ Rosane Batista de Souza. Universidade Federal de Alagoas. Rosanebatistasouza87@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6566-5191>, <http://lattes.cnpq.br/9070491148124765>

² Maria Dolores Fortes Alves. Universidade Federal de Alagoas. mdfortes@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2292-8518>, <http://lattes.cnpq.br/4130544132802418>

podendo ser reelaboradas e repensadas durante o percurso. Tal método também pode ser usado para pensarmos uma educação sob a epistemologia da complexidade através do uso dos princípios gerativos do pensamento complexo que permeia as concepções complexas.

Já as Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inclusivas (PAII), com base em Alves (2016), realiza-se por meio de estratégias integradoras que desenvolvem a consciência de integração e de inclusão diante da diversidade humana, nas diferentes maneiras de aprender que os sujeitos possuem. As estratégias elaboradas mediante o percurso do fazer pedagógico poderão ser reelaboradas e criadas conforme as respostas dos indivíduos, a apropriação dos conteúdos ensinados.

Tais estratégias, modificadas e reelaboradas na prática do aprender e de ensinar. A supracitada autora explica que “[...] o uso de estratégias possibilita o exame do ambiente, do cenário, suas certezas e incertezas, e o caminho se faz ao caminhar. Constrói-se a partir de feedback da retroatividade do movimento das ações, do *sentipensar*-agires dos sujeitos do contexto” (ALVES, 2016, p. 60). Sendo o seu uso uma resposta às incertezas a partir das reflexões, das possibilidades dos sujeitos pela tessitura do fazer pedagógico, quebrando as barreiras existentes. Nesse contexto, Torre e Barrios (2002) sugerem que a aula deve ser um lugar interação, negociação e integração de culturas: experimental e acadêmica, criando situações de aprendizagem relevantes.

Trazendo para o contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as mediações pedagógicas realizadas durante o atendimento, precisamos levar em consideração, na construção do Plano de Atendimento Educacional Individualizado, estímulos socioambientais, conhecimentos anteriores. Entendemos que os conhecimentos pedagógicos adquirem maior relevância e possibilidade de construção quando é significativo para aluno atendido, quando estão associados as experiências, ou seja, da prática pedagógica de atendimento no AEE.

Para Galvão Filho (2009), as barreiras sociais e atitudinais são as atitudes e os comportamentos de indivíduos e da sociedade em geral em relação às pessoas com deficiência em diversos níveis: desde a aceitação dessas, com suas características diferentes, até a garantia do acesso ao trabalho, à educação, à saúde e ao lazer. Sendo assim, engloba-se o pensamento no desenvolvimento de tais estratégias para que haja a significância dada por cada sujeito aprendiz (ALVES, 2016, p. 64).

METODOLOGIA

A pesquisa em tela traz a abordagem qualitativa por meio da qual foi realizada uma revisão de literatura com a abordagem integrativa, permitindo utilizar e integrar o complexo fluxo de dados que vem sendo produzido em torno do tema proposto. Dessa forma, buscamos a abrangência de artigos de diferentes campos científicos para uma análise do todo. Entendemos que é preciso uma visão geral do que vem sendo produzido no campo pesquisado para entendermos os fenômenos locais.

A pesquisa que deu base a essa reflexão foi dividida em seis (6) fases: Elaboração da Pergunta Norteadora; Busca da Amostragem na Literatura; Coleta de Dados; Análise Crítica dos Estudos Incluídos; Discussão do Resultados; Apresentação da Revisão Integrativa.

O problema da pesquisa foi: qual a relação entre a Tecnologia Assistiva e Inclusão na Educação a mediadas pela TDIC? Tivemos como questão norteadora: como a Tecnologia Assistiva se relaciona com a inclusão no âmbito da educação mediada pela TDIC? O objetivo da pesquisa consistiu em entender a relação entre a Tecnologia Assistiva e a Inclusão na educação mediada pela TDIC na perspectiva do pensamento complexo. Os critérios de inclusão foram: artigos científicos que abordem o uso de Tecnologia Assistiva na promoção da Inclusão na Educação mediadas pelas TDIC e artigos publicados em periódicos revisados por pares. Tivemos como critérios de exclusão: artigos que não tratem de Tecnologia Assistiva; artigos cuja discussão não abarcasse a educação mediada pelas TDIC e artigos publicados em periódicos que não foram revisados por pares. O banco de dados escolhido

para foi o Portal de Periódicos da CAPES/MEC. Os descritores utilizados foram: Tecnologia Assistiva; Ensino Remoto; EAD; TIC e TDIC.

A pesquisa foi realizada no período compreendido de setembro a outubro de 2022. Foram encontrados: 387 produções para o descritor Tecnologia Assistiva ano de publicação 2005-2022; 5 produções para o descritor Tecnologia Assistiva, Ensino Remoto ano de publicação 2015-2022; 788 produções para o descritor Ensino Remoto ano de publicação 2020-2022; 6 produções para o descritor Tecnologia Assistiva, EAD ano de publicação 2013-2022; 11 produções para o descritor Tecnologia Assistiva, TIC ano de publicação 2012-2021; 1 produção para o descritor Tecnologia Assistiva, TDIC ano de publicação 2022. O levantamento bibliográfico realizado nas diversas plataformas de pesquisa como Scielo, Capes, entre outras plataformas acadêmicas.

Lemos os resumos de todas as produções encontradas na fase dois da pesquisa, utilizando os critérios de inclusão e de exclusão, sendo identificados o ano de publicação, os autores, o periódico publicado, a abordagem da pesquisa realizada (empírica ou revisão de literatura) e a relação com a pergunta de pesquisa (direta/indireta). Foram selecionadas 13 produções para análise sob a perspectiva da complexidade e das práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

As metodologias apresentadas pelas produções analisadas mostram os caminhos seguidos pelos pesquisadores para a obtenção dos resultados. É importante salientar que o método explicado por Morin (2003) diz respeito ao método aberto, flexível que pode ser reelaborado ao longo da pesquisa. Precisa haver um método inicial no qual o pesquisador começa o seu trabalho, mas com a ciência de que, a partir do surgimento de emergências e de constrições existentes na pesquisa, o método pode ser revisto/reelaborado para atender as necessidades da pesquisa. Nas análises realizadas, identificamos os caminhos percorridos para o alcance dos resultados de forma clara. Dito isto, faremos uma breve discussão dos dados das 13 produções selecionadas sob a perspectiva da complexidade.

As produções apresentaram nos seus resultados, em determinadas situações, problemas específicos escolhidos pelos pesquisadores e conceituadores a partir do seu ponto de vista, que não deve ser considerado um ponto de vista privilegiado capaz de alcançar a certeza dos acontecimentos. Para a epistemologia da complexidade, a incerteza nas observações e na conceituação devem ser entendidas como parte dos resultados.

O princípio hologramático se refere à analogia de um holograma, no qual cada parte contém o todo. Nele, "[...] as partes são organizadas de maneira complementar na constituição do todo, pois ela faz com que nos interrogamos sobre as condições, as modalidades, os limites, os problemas levantados por essa complementaridade" (MORIN, 2016, p. 149). Dessa forma, podemos entender a relevância dos principais resultados das produções apresentadas.

Diante do exposto, podemos compreender as diversas influências existentes nos pesquisadores para a definição de suas observações. Os pesquisadores delimitam um campo de atuação e um objeto de estudo específico, seja sujeito com deficiência visual ou até mesmo a bibliografia publicada sobre um determinado campo científico, ou seja, os pesquisadores delimitam a parte a ser pesquisada para entender o todo, o que o princípio gerativo do pensamento complexo hologramático busca esclarecer: que não apenas as partes estão no todo, mas as partes contêm quase que a totalidade do todo (MORIN; CIURNA e MOTTA, 2003, p. 33/34).

Enfocamos nossas análises em duas produções, que são pesquisas empíricas realizadas durante o isolamento social denunciando as dificuldades de alunos com SCZV (Síndrome Congênita do Zika Vírus) e de um aluno com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo). A imposição do isolamento social e a necessidade de continuidade na educação expôs a falta de preparo dos professores e as desigualdades sociais. As crianças com necessidades educacionais especiais, como exposto pelas pesquisas, tiveram muitas dificuldades durante a educação remota, mas os esforços dos professores e das famílias

ajudaram a minimizar os prejuízos do isolamento. Portanto, os objetivos das produções analisadas foram construídos e executados a partir do ponto de vista dos pesquisadores. Essa tomada de consciência sob a epistemologia da complexidade traz uma compreensão referente ao entendimento da construção de métodos de pesquisas, seus objetivos, as transformações e as modificações que acontecem ao longo do estudo de modo sistêmico. Alves (2016) mostra a necessidade de conexão com o ecossistema que, por sua vez, tem uma relação de interdependência com a organização presente nas relações sociais. Essas conexões permitem que os indivíduos em situação de ensino aprendizagem tenham percepções aguçadas de vivências em que a inclusão seja o objetivo, sendo sua realização efetivada no ambiente de sala de aula tradicional, ou no ambiente de sala de aula virtual.

Observamos, em um dos estudos, a utilização do termo “portadores de deficiência” para conceituar pessoas com deficiência. O uso de termos incorretos está presente inclusive em texto da legislação brasileira. Endossamos que se faz importante usar sempre “pessoa com deficiência”, afirmando a pessoa antes de sua deficiência, (SASSAKI 2013, p. 1) esclarece que “[...] os termos são considerados corretos em função de certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Assim, eles passam a ser incorretos quando esses valores e conceitos são substituídos por outros, o que exige o uso de outras palavras”. Alves (2016, p. 40) afirma existir a necessidade reconhecimento da pessoa enquanto sujeito antes da sua deficiência. Mesmo na intencionalidade de facilitar o acesso a ambientes virtuais, é necessário o conhecimento do público que está sendo atendido.

Consideramos pertinentes objetivos identificados em quatro pesquisas estudadas, pois os objetivos buscaram o conhecimento da área estudada para a compreensão das emergências que surgem na educação a distância.

Em uma primeira análise, das 13 produções analisadas, em cinco não foram possíveis identificar a pergunta de pesquisa, ou seja, aproximadamente 38.5%. A falta de clareza em relação à pergunta de pesquisa deixa uma lacuna para o leitor também pesquisador, que interfere na visão das partes da pesquisa, dificultando o entendimento do todo e das partes dificultando mais ainda sua relação sob a perspectiva do princípio sistêmico organizacional ou organizacional (MORIN, 2003, p. 33). A partir desse princípio, podemos religar o conhecimento das partes ao todo e o conhecimento do todo às partes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as pesquisas acerca das Tecnologias Assistivas (TA) e da inclusão na educação mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), lançamos um olhar para esses princípios porque compreendemos que as T.A. e as TDICs podem ter uma perspectiva integradora e inclusiva quando se constituem como estratégias que englobam a razão, a imaginação, a intuição. Igualmente, tais tecnologias trazem em seu bojo o impacto emocional vivenciado por todos os sujeitos de maneira multidimensional e multirreferencial nas interações que ocorrem nos espaços virtuais. Logo, tais práticas e estratégias possibilitam a integração do indivíduo consigo, com o outro e com a natureza, fazendo-os se sentirem parte de todo maior, ecossistêmico e interdependente.

Podemos também dizer que estratégias integradas alinhadas aos ambientes virtuais de aprendizagem propiciam uma vivência, de fato, integradora, uma vez que se pauta na agregação, união, interconexão. “Assim, a inclusão deve fazer parte de uma ação integrada a todos os setores da sociedade, visando tornar suas atitudes, posturas e procedimentos diante da diversidade, um elemento ainda mais favorável à convivência integradora entre todas as pessoas.” (ALVES, 2016, p. 63).

As discussões teóricas realizadas sobre práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas Alves (2016) e os princípios sistêmicos organizacionais de Morin (2003) são necessárias para a compreensão de uma educação para a diversidade. Muito se fala em inclusão, usam-se as legislações proferidas no nosso ordenamento jurídico, são muitos os exemplos de pesquisas realizadas com pessoas com deficiência como os resultados mostrados durante a pesquisa em tela. O que mostramos com esses teóricos são conceitos

que promovem reflexões sobre a inclusão atitudinal de todas as pessoas, em todos os espaços seja ele em ambientes virtuais de aprendizagem, dentro da sala de aula, um parque, em qualquer lugar onde a vida esteja acontecendo.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) associadas às Tecnologias Assistivas (TA), no contexto da inclusão em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, possibilitam o melhoramento das ferramentas de software. Esse auxílio de software se faz essencial para pessoas com deficiências específicas (deficiência visual, pessoa surda, entre outras). Em suma, em um estudo mais amplo, concluímos que o olhar do pensamento complexo e das PALLs traz novas perspectivas em relação ao olhar do fenômeno observado.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. D. F. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas**: autoconhecimento e motivação. Rio de Janeiro: WAK, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva** [recurso eletrônico]: apropriação, demanda e perspectivas. Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009.

HAZARD, D.; GALVÃO FILHO, T. A.; REZENDE, A. L. A. **Inclusão digital e social de pessoas com deficiência**: textos de referência para monitores de telecentros. – Brasília: UNESCO, 2007.

MORIN, E. **O Método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre. Sulina, 2016.

MORIN, E.; CIURANA, E-R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Cortez Editora. São Paulo, 2003.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, n. 8, p. 1, p. 102-6, 2010.

TORRE, S.; BARRIOS, Or. **Curso de Formação Para Educadores**. Madras Editora Ltda, 2002.

CÍRCULO DE DIÁLOGO II

SAÚDE DOCENTE NA PÓS-PANDEMIA

Mediação: Dr. Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP

Participação: Dr. Adelar Sampaio
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS- Brasil



PROPOSTA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR E ECOFORMADORA PARA CONTRIBUIR NA QUALIDADE DE VIDA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ROCHA, Ricelli Endrigo Ruppel da¹
BRIDI, Diego André²
POSSAMAI, Adilson³
MEDEIROS, Thiago Souza de⁴

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi propor um programa de formação continuada na perspectiva transdisciplinar e ecoformadora para contribuir na qualidade de vida de docentes da Educação Básica. Inicialmente, foi realizada uma revisão de literatura nas bases de dados da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), SciELO e Web of Science, no período entre 2010 a 2020, para analisar os domínios e a percepção da qualidade de docentes brasileiros. Para a proposta de formação continuada, foram utilizados os resultados da revisão de literatura, pautando-se na tríade complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação. Os resultados mostraram que a percepção geral da qualidade de vida está aquém do desejável. A partir dos achados da pesquisa de revisão, foi acrescentado o Pentágulo do Bem-estar na proposta original do programa de formação continuada na perspectiva transdisciplinar e ecoformadora. Em resumo, espera-se que o Pentágulo do Bem-Estar na proposta de formação continuada contribua para melhorar a qualidade de vida dos docentes.

Palavras-chave: Professores. Formação. Bem-estar

INTRODUÇÃO

Com as reformas ocorridas nos últimos anos no sistema educacional brasileiro para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) até o final de 2024 (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015), o isolamento social causado pela pandemia da COVID19, juntamente com a desvalorização socioeconômica e a intensificação do trabalho, tem gradualmente impactado a qualidade de vida dessa categoria (UNESCO, 2020; TEMSAH *et al.*, 2020; ZHANG *et al.*, 2020; RODRÍGUEZ-LOUREIRO *et al.*, 2019).

Entende-se por qualidade de vida (QV) como a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações (WHO, 1998). A redução da percepção da QV é sinal de diminuição do estado de saúde geral e da capacidade de adaptação do corpo ao estresse físico e mental, aumentando as chances de desenvolver doenças (STEPANOVA; USTINOVA; NIKOLAEVA, 2021).

Por isso, a realização de intervenções que revertam essa situação torna-se indispensável. Elas podem ser desenvolvidas tanto durante a formação inicial para atuar na Educação Básica como no processo de formação continuada, pois esses são dois momentos requisitados pela legislação brasileira para a atuação profissional. Por um lado, as formações podem ser mecânicas e reproduzir rotinas que piorem a QV. Por outro, podem estimular o bem-estar nos docentes, especialmente quando os momentos formativos oferecerem alternativas para atender suas necessidades reais em seus contextos de atuação, utilizando o próprio trabalho como inspiração para a formação continuada (LÜDKE; GOING, 2018).

¹ Ricelli Endrigo Ruppel da Rocha. Docente UNIARP. ricellie@uniarp.edu.br, orcid: 2-4277-1407, <http://lattes.cnpq.br/1335893540503663>.

² Diego André Bridi. Mestrando UNIARP. dbridi@gmail.com, orcid: 2-8140-0748, <http://lattes.cnpq.br/4023110592060401>.

³ Adilson Possamai. Mestrando UNIARP. adilsonpossamai71@gmail.com, orcid: 2-8140-0748, <http://lattes.cnpq.br/4446398827589072>.

⁴ Thiago Souza de Medeiros. Mestrando UNIARP. saletefutsal@hotmail.com, orcid: 1-8222-2632, <https://lattes.cnpq.br/0275672032835213>.

Essa é a intencionalidade de um programa de formação continuada na perspectiva “transdisciplinar e ecoformadora”, comprometida com o estímulo ao trabalho colaborativo, a pertinência do ensino, a resiliência e a valorização do protagonismo dos implicados, utilizando uma metodologia inovadora, espera-se que o programa possa ampliar o bem-estar dos docentes e dos estudantes, melhorando também as condições do entorno escolar (ZWIREWICZ *et al.*, 2016).

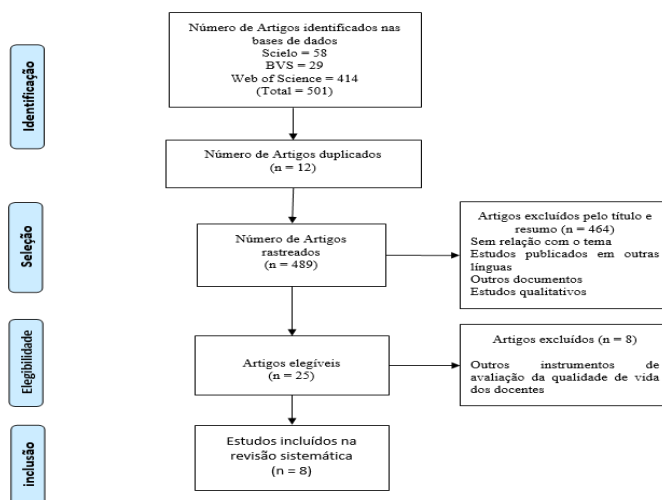
Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi propor um programa de formação continuada na perspectiva transdisciplinar e ecoformadora para contribuir na qualidade de vida de docentes da Educação Básica.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa exploratória, inicialmente, foi realizada uma revisão de escopo utilizando os procedimentos metodológicos estabelecidos pelo guia do JBI Manual for Evidence Synthesis (AROMATARIS; MUNN, 2020) sobre a qualidade de vida de docentes da Educação Básica do Brasil. Para a busca sistemática, foram utilizados os seguintes descritores nos idiomas português e inglês: “qualidade de vida” AND “docente” OR “professor” AND “educação básica” AND “quality of life” AND “teacher” AND “basic education”.

A busca foi realizada com um enfoque em um período de dez anos de pesquisa (2010 a 2020) a partir de três bases de dados: Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) que inclui LILACS, MEDLINE, MEDCARIB, OPAS/OMS, PAHO e WHOLIS; SciELO e Web of Science. A consulta às bases de dados iniciou na primeira semana de setembro de 2021 e finalizou na última semana de setembro de 2021. A figura 1 apresenta o processo de busca dos artigos, os resultados e os respectivos motivos de exclusão dos mesmos.

Figura 1- Fluxograma de seleção dos artigos



Fonte: Os autores (2022).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com relação aos domínios da qualidade de vida do instrumento WHOQOL-bref, o domínio físico e meio ambiente apresentaram os menores escores. Esses domínios estão relacionados aos aspectos de dor e de desconforto, energia e fadiga, mobilidade, necessidade de assistência médica, segurança física, proteção, recursos financeiros, transporte, moradia, entre outros (ALMEIDA-BRASIL *et al.*, 2017).

Infere-se que a percepção negativa no domínio físico e meio ambiente podem estar relacionados com a desvalorização social e salarial, infraestrutura deficitária, extensiva jornada de trabalho e do sentimento de culpa por não darem conta satisfatoriamente das

atividades domésticas e familiares, falta de estímulo ao trabalho, relacionamentos desgastados no ambiente laboral, exigências do domínio de temas diferentes e em constante mudanças, classes numerosas, a falta de tempo para o lazer e baixo incentivo para educação continuada (PEREIRA *et al.*, 2013; ROCHA *et al.*, 2017).

O domínio relações sociais e psicológico teve os maiores escores na presente pesquisa. Esses domínios dizem respeito ao afeto, à memória, à concentração, à autoestima, à imagem corporal e à aparência, às relações interpessoais e às redes de apoio social (ALMEIDA-BRASIL *et al.*, 2017). Salienta-se que a percepção mais positiva no domínio relações sociais e psicológico pode estar ligada às relações pessoais e sociais com a família, aos aspectos cognitivos como a capacidade de aprendizagem e de memória estimulados pela profissão (PEREIRA *et al.*, 2013; ROCHA *et al.*, 2017).

PROPOSTA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Esta proposta é uma adaptação do estudo original desenvolvida por Horn e Zwierewicz (2021) com professores da Educação Básica durante o programa Formação-Ação em Escolas Criativas. Foram incluídos, na proposta original, componentes relacionados ao “Pentáculo do Bem-estar”, que é um conjunto de cinco fatores que se associa para melhorar a saúde individual (NAHAS; BARROS; FRANCALACCI, 2000): 1) Características Nutricionais; 2) Controle do Stress; 3) Níveis de Atividade Física Habitual; 4) Comportamento Preventivo e; 5) Qualidade dos Relacionamentos.

O programa de Formação-Ação em Escolas Criativas é ofertado aos professores em cinco etapas, sendo que cada uma será realizada presencialmente com duração de 4 horas, totalizando 20 horas. O Quadro 1 mostra as etapas e as atividades a serem desenvolvidas durante o programa de formação continuada.

Quadro 1 - Etapas, objetivos e atividades desenvolvidas na proposta de formação continuada.

Etapas	Encontros	Descrição	Atividades
Conexão	I	<ul style="list-style-type: none"> -Constitui os encontros iniciais da formação e objetivou tanto conhecer e valorizar práticas pedagógicas dos próprios participantes como analisar possibilidades para aprofundar ou desenvolver experiências transdisciplinares e ecoformadoras. - Ao conectar o programa com o contexto local, as atividades favorecem a discussão das bases epistemológicas da proposta, bem como a discussão de demandas globais e do contexto de inserção dos participantes. - Nutrição saudável: ingestão de pelo menos 5 porções de frutas e verduras diariamente; evitar a ingestão de alimentos gordurosos; fazer 4 ou 5 refeições variadas ao dia incluindo café da manhã completo 	Epítome: abertura com dinâmica para a conexão da formação com a realidade local. Questionário sobre demandas formativas. Discussão sobre o funcionamento das Escolas Criativas. Atividades em equipe desenvolvendo as Tendências Pedagógicas. Vídeo sobre tendências pedagógicas. Breve explanação sobre a tendência pedagógica ecossistêmica. Vídeo das crianças de uma escola da Rede Municipal de Paulo Lopes com falas de sonhos sobre um mundo melhor para todos. Memória conceitual. Atividade em equipe para a discussão e socialização de uma possível condição mobilizadora do PCE a ser proposta por escola. Discussão de demandas a serem realizadas no próximo encontro. Palestra sobre consumo e hábitos alimentares saudáveis.

Projeção	II	<ul style="list-style-type: none"> - Contempla os momentos de reflexões e planejamento que visam reduzir a distância entre o realizado e o desejado. - Nesta etapa, são definidas as temáticas e elaborados os Projetos Criativos Ecoformadoras – PCE, bem como planejadas algumas das iniciativas vinculadas aos seus organizadores conceituais, com a intenção de que, na análise e incorporação das ideias dos estudantes, elas possam ser dinamizadas no contexto escolar. - Caracterizam a conciliação entre as perspectivas iniciais dos participantes em relação ao PCE de cada escola e sua adequação de acordo com as demandas dos estudantes. São momentos para experienciar colaborativamente sonhos, desafios e possibilidades. - Controle do stress: reservar ao menos 5 minutos por dia para relaxar; manter o controle nas discussões quando for contrariado; equilibrar o tempo dedicado ao trabalho com o tempo dedicado ao lazer. 	<p>Memória das condições mobilizadoras e indicação da temática definida no período entre o encontro anterior e o atual.</p> <p>Análise da estrutura de um PCE.</p> <p>Elaboração e socialização do esquema parcial do PCE.</p> <p>Apresentação, acompanhada de discussão, dos avanços e das dificuldades encontradas até o momento em relação ao desenvolvimento da versão preliminar do PCE.</p> <p>Elaboração e socialização do esquema geral do PCE.</p> <p>Reservar ao menos 5 minutos por dia para relaxar; manter o controle nas discussões quando for contrariado; equilibrar o tempo dedicado ao trabalho com o tempo dedicado ao lazer</p> <p>Rodas de conversas sobre eficácia pessoal, gerenciamento do tempo, energia e outros recursos.</p>
Interação	III	<ul style="list-style-type: none"> - Favorece a escuta, oportunizando a partilha das ações desenvolvidas a partir da formação. - Ela é fundamental para potencializar a criatividade da equipe por meio da troca de ideias entre os profissionais de todas as instituições da rede municipal de ensino que participam da proposta. - Dessa forma, ao retornar às escolas, os professores puderam replanejar com os estudantes o que haviam previsto para a última etapa do PCE. - Níveis de Atividade Física Habitua: realizar ao menos 30 minutos de atividades físicas com intensidade de moderada a intenso de forma contínua ou acumulada, 5 ou mais vezes por semana; participar de exercícios que envolvam força e alongamento muscular; se deslocar para o trabalho a pé ou de bicicleta e, preferencialmente utilizar escadas ao invés de elevador. 	<p>Retomada de conceitos de forma conectada à socialização do encontro anterior.</p> <p>Socialização de vivências no desenvolvimento de cada PCE.</p> <p>Avaliação dos avanços e desafios de cada escola no desenvolvimento de seu PCE e discussão de possibilidades para sua continuidade.</p> <p>Criar grupos de caminhadas durante a semana e de atividades esportivas nos finais de semana.</p> <p>Realizar exercícios de ginástica laboral durante os intervalos das aulas.</p>
Fortalecimento	IV	<ul style="list-style-type: none"> - Tem como objetivo aprofundar discussões sobre a base epistemológica da formação, observando como ela tem se dinamizado na prática pedagógica dos participantes. - Essa etapa é fundamental para potencializar a conexão teórico-prática. - Comportamento Preventivo: realizar exames periódicos para controlar a pressão arterial e os níveis de colesterol, procurando controlá-los; não fumar e ingerir álcool com moderação; utilizar cinto de segurança, respeitar as normas de trânsito e nunca ingerir álcool se vai dirigir. 	<p>Memória da base teórica com sínteses de estudos que possibilitam seu aprofundamento.</p> <p>Socialização de episódios vivenciados nas escolas no desenvolvimento de cada PCE e sua análise.</p> <p>Avaliação dos avanços e desafios de cada escola no desenvolvimento de seu PCE.</p> <p>Avaliação da pressão arterial nos postos de saúde.</p> <p>Avaliação da glicemia e dos níveis de lipídeos sanguíneos.</p>
Polinização	V	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgação dos resultados referentes ao Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas; - Valorização das escolas, dos profissionais, dos estudantes, das comunidades e suas iniciativas, contribuindo, da mesma maneira, para outros contextos poderem ressignificar suas práticas a partir daquilo que foi compartilhado. - Qualidade dos Relacionamentos: procurar cultivar amigos e melhorar os relacionamentos no trabalho; aumentar as atividades de lazer e a prática esportiva com amigos e grupos; participar da comunidade nas ações sociais. 	<p>Socialização dos PCE em seminário local realizado no último encontro.</p> <p>Abrir espaços de diálogos entre países e professores.</p> <p>Compartilhar projetos entre os professores.</p> <p>Proporcionar momentos de escuta aos professores sobre suas preocupações com a saúde.</p>

Fonte: Adaptado de Horn e Zwierewicz, 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, os professores da Educação Básica brasileira precisam melhorar a sua qualidade de vida, justificando, dessa forma, que novas propostas sejam desenvolvidas para melhorar o bem-estar no trabalho de tais profissionais.

A formação continuada pautado na transdisciplinaridade e na ecoformação associado ao Pentágono do Bem-estar poderá ser um estímulo para que os professores melhorem o bem-estar individual, social e ambiental.

REFERÊNCIAS

- [s. l.], v. 42, p. 428-451, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/07.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- NAHAS, M. V.; BARROS, M. V. G. de; FRANCALACCI, V. O pentágulo do bem-estar - base conceitual para avaliação do estilo de vida de indivíduos ou grupos. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 48–59, 2012. DOI: 10.12820/rbafs.v.5n2p48-59. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/1002>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- ALMEIDA-BRASIL, Celline Cardoso *et al.* Qualidade de vida e características associadas: Aplicação do WHOQOL-BREF no contexto da Atenção Primária à Saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 22, n. 5, p. 1705–1716, 2017. Disponível em: DOI: 10.1590/1413-81232017225.20362015. Acesso em: 01 de setembro de 2021.
- AROMATARIS, Edoardo; MUNN, Zachary. **JBI Manual for Evidence Synthesis**. Joanna Briggs Institute, 2020. Disponível em: <https://synthesismanual.jbi.global4>. Acesso em: 11 de nov. 2022.
- HORN, M; ZWIEREWICZ, M. **Programa de formação-ação em escolas criativas com LÜDKE, M.; BOING, L. A.** Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, OLIVEIRA, Tiago Fernandes; LINS, Vinicius Luis De. Qualidade de vida no trabalho: um estudo comparativo entre professores de escola pública e privada. **Psicologia Argumento**, n. 85, p. 104–119, 2016. Disponível em: DOI: 10.7213/psicol.argum.34.085.AO02. Acesso em: 10 de setembro de 2021.
- PEREIRA, Érico Felden; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; LOPES, Adair da Silva. Qualidade de vida de professores de educação básica do município de Florianópolis, SC, Brasil. **Ciencia e Saude Coletiva**, v. 18, n. 7, p. 1963–1970, 2013. Disponível em: DOI: 10.1590/S1413-81232013000700011. Acesso em: 11 de setembro de 2021.
- PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pintoe; HELOANI, José Roberto M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 97, p. 589–607, 2015. Disponível em: DOI: 10.1590/CC0101-32622015154849. Acesso em: 27 de setembro de 2021.
- práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras na educação básica de União da Vitória/PR.** 2021. Disponível em: <https://acervo.uniarp.edu.br/wpcontent/uploads/dissertacoes/DISSETACAO-MARLI-HORN.pdf>. Acesso em: 08 fev.2022.
- ROCHA, R. E. R. D. et al. Sintomas osteomusculares e estresse não alteram a qualidade de vida de professores da Educação Básica. **Fisioterapia e Pesquisa**, [s. l.], v. 24, n. 3, p. 259-266, 2017. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-2950/16447524032017>. Acesso em: 11 de nov. 2022.
- RODRÍGUEZ-LOUREIRO, Lucía *et al.* Joint effect of paid working hours and multiple job holding on work absence due to health problems among basic education teachers in Brazil: The educatel study. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, p. 1–12, 2019. Disponível em: DOI: 10.1590/0102-311X00081118. Acesso em: 26 de setembro de 2021.
- STEPANOVA, G. K.; USTINOVA, M. V.; NIKOLAEVA, I. V. Life quality of employees of the north-eastern federal university (yakutsk). **Wiad Lek**, 74, n. 2, p. 225-227, 2021.
- TEMSAH, Mohamad Hani *et al.* Corrigendum to ‘The psychological impact of COVID-19 pandemic on health careworkers in a MERS-CoV endemic country. **Journal of Infection and Public Health**, v. 13, n. 10, p. 1599, 2020. DOI: 10.1016/j.jiph.2020.08.012. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jiph.2020.08.012>. Acesso em: 26 de setembro de 2021

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Education: From disruption to recovery**. 2020. Disponível em: <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: 26 de setembro de 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Programme on mental health: WHOQOL user manual. **World Health Organization**. Geneva: 1998. 1998. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/77932/WHO_HIS_HSI_Rev.2?sequence=>. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

ZHANG, Stephen X. *et al.* Unprecedented disruption of lives and work: Health, distress and life satisfaction of working adults in China one month into the COVID-19 outbreak.

Psychiatry Research, v. 288, n. March, p. 112958, 2020. DOI:

10.1016/j.psychres.2020.112958. Disponível em: DOI:

<<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112958>>. Acesso em: 26 de set de 2021.

ZWIEREWICZ, M. *et al.* Escolas Criativas: experiências transformadoras potencializadas na interação do Ensino Superior com a Educação Básica. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 393-414, jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/rp.v27i1.42320>

DIREITO AO SANEAMENTO E A RELAÇÃO ENTRE DIREITOS FUNDAMENTAIS: CONEXÕES COM O DIREITO À SAÚDE

KLAUS JUNIOR, Cláudio Antônio¹
HÜLSE, Levi²

RESUMO

Os direitos fundamentais, conforme mencionados na Constituição Federal de 1988, têm relações diretas com outros que não gozam do status de direito fundamental. Trata-se do caso do direito à saúde, do direito ao saneamento e do direito à água potável. Em uma breve recapitulação histórica do saneamento mundial e sua correlação com a saúde, com foco na revolução industrial, e, nacionalmente, focando na chegada da família real portuguesa. O presente menciona também o desenvolvimento constitucional do direito à saúde e, por fim, a definição atual de saneamento, concluído com a correlação dos direitos fundamentais para sua efetivação.

Palavras-chave: Direito ao saneamento. Direito à saúde. Direito à água potável. Direitos fundamentais.

INTRODUÇÃO

Os direitos fundamentais, conforme mencionados na Constituição Federal de 1988, têm relações com diversos outros direitos que não possuem o *status* de direito fundamental. Tal é o exemplo do direito ao saneamento e à água potável, ambos sendo necessários para a efetivação do direito à saúde. No presente trabalho, verifica-se uma breve recapitulação histórica sobre a conexão do saneamento e saúde, em uma perspectiva global datando da revolução industrial, e, no Brasil, datando do desenvolvimento do Rio de Janeiro com a chegada da família real portuguesa. Em seguida, uma menção do desenvolvimento constitucional do direito à saúde, bem como a definição atual de saneamento. Por fim, explicita-se a correlação entre os direitos mencionados. O presente trabalho possui trechos do trabalho de dissertação do autor principal, com provável defesa e publicação em 2023.

METODOLOGIA

O presente resumo expandido foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica simples, verificando publicações científicas e documentos jurídicos que abordam diretamente os direitos mencionados.

O DIREITO AO SANEAMENTO E SUA CONEXÃO COM O DIREITO À SAÚDE

Historicamente, é necessário entender o contexto no qual o saneamento se torna crucial para o desenvolvimento humano e a preservação da saúde. Pode-se considerar que o primeiro momento em que se ligou o saneamento à saúde foi quando um grande número de pessoas, no contexto da revolução industrial, migrou do campo para a cidade e, logo, as condições sanitárias foram observadas (MORLEY, 2007).

Um dos primeiros relatórios sobre a situação que correlacionava as condições sanitárias insalubres e problemas de saúde foi o relatório de Edwin Chadwick sobre as Condições Sanitárias das Classes Trabalhadoras, publicado em 1842. O documento causou

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), juniorklaus8@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3298-7818>, <http://lattes.cnpq.br/8322038751307845>.

² Orientador, Doutor em Ciência Jurídica pela Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI - SC, Coordenador, Docente e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade e Docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, levi@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-9974-6325>, <http://lattes.cnpq.br/1833130032474610>.

comoção pública e levou as autoridades locais a criarem as primeiras políticas de saúde pública. Antes da revolução industrial, as pessoas do hemisfério norte viviam em condições de saúde comparável às do resto do mundo: tuberculose, febre tifoide, malária e lepra eram comuns em todo o mundo. (MORLEY, 2007).

No contexto nacional, o saneamento era uma questão relegada a iniciativas particulares específicas até a chegada da Corte portuguesa no século XIX. Seguindo construções e inovações, o país passou a progredir no quesito sanitário, mesmo que vagorosamente, para um maior desenvolvimento (TEIXEIRA, 2021).

Iniciado na cidade do Rio de Janeiro, o que se deu devido a diversas influências, desde a peste bubônica (1899-1907) e a criação dos códigos sanitários até o ingresso e a ratificação do Brasil em tratados internacionais, reconhecendo o tratamento de água e esgoto como parte da saúde pública (NUNES; DIAZ, 2020).

Até por volta de 1950, as políticas de saneamento eram abordadas no contexto das políticas públicas de saúde (TEIXEIRA, 2021). Sobre tal histórico da inserção de direito à saúde na história das constituições brasileiras, a Constituição de 1934 “[n]o tocante ao Direito à Saúde, pode-se afirmar – à luz das Constituições – que houve grande ascensão, porquanto se tornou possível deduzir do texto Constitucional a proteção ao Direito à Saúde” (GONÇALVES, 2015, p. 77). E, assim, após tal texto constitucional, sendo, até certo ponto, desenvolvido, até o texto da atual Constituição que reconhece o Direito à Saúde.

Em uma história mais recente, o Brasil foi o palco da Eco 92 (ou Rio-92), a primeira Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Como mencionado, observa-se então um movimento tanto infraconstitucional quanto internacional na evolução do direito, o país, em sua Constituição Federal de 1988, menciona tanto um direito a saúde quanto ao meio ambiente equilibrado, ambos incluindo indiretamente saneamento (FERRER, DANTAS, BONISSONI, 2014).

No Brasil, direito à água potável e ao saneamento não é, até o momento, fundamental expresso na Constituição, embora seja assunto de emenda constitucional, entretanto, é reconhecido como parte integrante do direito à dignidade da pessoa humana (PINTO, RIBAS, 2022). Importa se menciona que o acesso à água e ao saneamento são pré-requisitos para o desenvolvimento sustentável. No entanto, bilhões de pessoas ainda não têm acesso a esses serviços básicos. A falta de água potável e de saneamento afeta desproporcionalmente os pobres e marginalizados, que muitas vezes são forçados a viver em assentamentos informais com infraestrutura inadequada (SILVA, 2018).

Importa ainda notar que o conceito de saneamento, nos moldes atuais, inclui o abastecimento da água potável, considerando a captação, o tratamento e a distribuição da água e na questão do esgotamento sanitário, segue a mesma dimensão de captação, tratamento e de distribuição (FREIRE, 2017). O saneamento se relaciona à salubridade, descrito por Pinto e Ribas (2022, p. 86) como essencial “[...] ao conjunto de requisitos adequados à saúde pública, além de representar um dos principais mecanismos de proteção das reservas de água potável.” Desse modo, verifica-se que a efetivação de um é relacionada a do outro, mostrando que os direitos fundamentais estão intrinsecamente relacionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apona-se, assim, que o acesso à água potável e ao saneamento é essencial para a saúde e o bem-estar humano. Assim, garantir o acesso à água e ao saneamento para todos não é apenas um direito humano básico, embora não seja direito fundamental no texto constitucional, é essencial para alcançar muitos dos outros direitos fundamentais, incluindo saúde, educação, crescimento econômico e sustentabilidade ambiental.

REFERÊNCIAS

FERRER, G.; DANTAS, M. B.; BONISSONI, N. L. A. O Processo De Internacionalização Da

Proteção Ambiental e Dos Direitos Humanos. **Novos Estudos Jurídicos**, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 1340–1363, 2014. DOI: 10.14210/nej.v19n4.p1340-1363. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/nej/article/view/6708>. Acesso em: 13 out. 2022.

FREIRE, A. L. Saneamento básico: conceito jurídico e serviços públicos. **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direitos Difusos e Coletivos. Nelson Nery Jr., Georges Abboud, André Luiz Freire (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/325/edicao-1/saneamento-basico:-conceito-juridico-e-servicos-publicos>. Acesso em: 25 out. 2022.

GONÇALVES, S. K. **Judicialização do Direito à Saúde e o Sistema de Saúde Suplementar no Brasil**: Aspectos Críticos da Fundamentação de Decisões Judiciais. Tese (Curso de Doutorado em Ciência Jurídica) - Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Blumenau. 302 f. 2015.

MORLEY, I. City chaos, contagion, Chadwick, and social justice. **The Yale Journal of Biology and Medicine**, New Haven: 2007, 80(2), 61–72. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2140185/>. Acesso em: 19 out. 2022.

NUNES, L. R.; DIAZ, R. R. L. A evolução do saneamento básico na história e o debate de sua privatização no Brasil. **Revista de Direito da Faculdade Guanambi**, Guanambi: 2020, v. 7, n. 02, p. 1-23. Disponível em: <http://revistas.faculadeguanambi.edu.br/index.php/Revistadedireito/article/view/292>. Acesso em: 25 out 2022.

PINTO, A. M.; RIBAS, L. M. Novo Marco Legal do Saneamento Básico. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, [S.l.], v. 26, n. 55, p. 84-119, jun. 2022. Disponível em: <http://revistaauditorium.jfrj.jus.br/index.php/revistasjrj/article/view/641>. Acesso em: 25 out. 2022.

SILVA, Enid Rocha Andrade. **Agenda 2030. ODS – Metas nacionais dos objetivos de desenvolvimento sustentável. Proposta de adequação**. IPEA, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8636/1/Agenda%202030%20ODS%%20Nac%20dos%20Obj%20de%20Desenv%20Susten%202018.pdf>. Acesso em 25 out. 2022.

TEIXEIRA, D. **Sanitation Policy in Brazil**: Depolitization and Technocratization, 2021. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=3842169>. Acesso em 19 out. 2022.

CAPTAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE ÁGUA PLUVIAL EM RESIDÊNCIAS PARA FINS NÃO POTÁVEIS: UMA INICIATIVA DA ESCOLA RURAL PROFESSORA TARGINA BOAVENTURA DA COSTA

FERNANDES, Luis Alberto¹
JOSÉ, Gustavo Anaildo²

RESUMO

Ações cotidianas, o conseqüente aumento da demanda e o crescimento demográfico tem contribuído para a escassez de água no planeta. Para amenizar esse problema, a água da chuva é considerada como alternativa no atendimento a demandas menos restritivas no quesito qualidade, reduzindo a grande demanda do abastecimento de água potável. O aproveitamento da água da chuva refere-se a um sistema relativamente simples, que consiste na captação, filtragem, armazenamento e distribuição da água da chuva que precipita no telhado da edificação. Neste texto, sistematiza-se uma experiência realizada na Escola Rural Professora Targina Boaventura da Costa da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes, Santa Catarina, cujo objetivo foi vincular ao estudo dos conteúdos curriculares um projeto para captação de água e de sua reutilização na irrigação em bacias sanitárias e na limpeza de áreas externas e automóveis, por exemplo. Trata-se de uma proposta trabalhada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes, Santa Catarina. Portanto, como tema base deste trabalho, a captação e a utilização de água da chuva, utilizada desde a antiguidade, apresenta-se como tecnologia moderna, atual e viável a ser trabalhada nas escolas como alternativa para se evitar problemas de demanda e escassez.

Palavras-chave: Educação Básica. Ciências e tecnologia. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Transdisciplinaridade. Ecoformação.

INTRODUÇÃO

Este texto sistematiza um Projeto Criativo Ecoformador (PCE), envolvendo a captação de água das chuvas para fins não potáveis em residências. Trata-se de uma iniciativa da Escola Rural Professora Targina Boaventura da Costa, vinculada à Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes, Santa Catarina.

A iniciativa está justificada no fato de que a importância da água em quantidade e qualidade suficiente para garantir a saúde humana é reconhecida e debatida há muitos anos. É fato que a água é um recurso finito e que diminui em quantidade a cada ano. Apesar de ser assunto amplamente discutido em muitas áreas de estudo, é evidente a necessidade de mais ações voltadas ao uso eficiente/sustentável deste recurso (JACOBI, 2003).

Segundo Ferreira (1988), o termo sustentável é utilizado àquilo que tem condições para se manter ou conservar. Sustentabilidade pode ser aplicada dentro de um bairro ou comunidade ou se expandir para uma nação, como destacado, por exemplo, com a Agenda 21 - instrumento global de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis - criada em junho de 1992, no Rio de Janeiro, e assinada por 179 países, resultado da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (BRASIL, 1995).

De acordo com Roaf, Fuentes e Thomaz-Rez (2014), existem quatro fatores conspirando para tornar a água potável um dos produtos primários mais valorizados do século XXI: o aumento da população mundial, as mudanças climáticas, a intervenção crescente do homem nos recursos naturais da água e a poluição.

De acordo com o Relatório Mundial das Nações Unidas sobre Desenvolvimento dos Recursos Hídricos 2021 'O valor da água: dados e fatos', o mundo deve enfrentar um déficit

¹Luis Alberto Fernandes. Professor Educação Básica - E.R. Profa. Targina Boaventura da Costa. E-mail: Lfernandes7@icloud.com

²Gustavo Anaildo José. Professor Educação Básica - E.R. Profa. Targina Boaventura da Costa. E-mail: Gustavo_live_1998@hotmail.

hídrico de 40% até 2030 caso medidas concretas não sejam tomadas (UNESCO, 2021). Esse número, associado ao problema crônico dos impactos devastadores das alterações climáticas, traz resultados catastróficos mesmo nos países mais desenvolvidos.

Roaf, Fuentes e Thomaz-Rez (2014) já reiteram que a demanda de água só cresce em todo o mundo, pois estima-se um aumento gradativo da população mundial. Somente na Inglaterra e no País de Gales se prevê que o consumo doméstico cresça de 10 a 20 % entre 1990 e 2021, em um cenário de desenvolvimento médio e desconsiderando mudanças climáticas.

Portanto, vivenciam-se emergências globais que afetam as realidades locais. Essas emergências não podem ser desconsideradas nas escolas, já que não faz mais sentido trabalhar conteúdos curriculares sem vinculá-los aos grandes problemas da humanidade, como destaca Morin (2015). Por isso, defende-se a necessidade de vincular o estudo dos conteúdos curriculares a problemas reais e que precisam de soluções urgentes para que a vida no e do planeta siga sendo viável.

O PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR: DAS IMPLICAÇÕES TEÓRICAS AO RELATO DA EXPERIÊNCIA

O PCE envolvendo uma alternativa para a reutilização da água foi proposto pela ER Profa. Targina Boaventura da Costa. Seu planejamento está diretamente vinculado ao planejamento anual, valorizando a articulação dos diferentes componentes curriculares entre si e a aproximação de seus conteúdos a demandas das realidades local e global.

Criada por Torre e Zwierewicz (2009, p. 155), a metodologia do PCE representa “[...] um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral da pessoa”. Trata-se de uma perspectiva dialógica, recursiva e hologramática, e que converge com iniciativas que, para Morin (2015, p. 74), vão “[...] além do reducionismo, que só vê as partes, e do holismo, que só vê o todo [...]”. A utilização dessa metodologia favorece a prática da pesquisa vinculada à ação. Nesse processo, a investigação favorece uma prática pedagógica na qual o próprio docente se posiciona como um profissional responsável por estimular um processo de cocriação.

Especificamente neste PCE, a metodologia favoreceu a vinculação do conteúdo curricular à construção de uma maquete física de um sistema de captação de água de chuva. Ao mesmo tempo em que a maquete representou uma solução para uma necessidade das residências da comunidade, ela também serviu de recurso didático ao aproximar a organização das etapas de sua construção dos estilos de aprendizagem dominantes nos grupos de estudantes.

Para tanto, em um primeiro momento, foi realizado um diagnóstico dos estilos de aprendizagem dos estudantes da escola. As informações foram obtidas com a aplicação de um questionário de níveis de aprendizado constituído por 25 questões. Os dados coletados com essa aplicação possibilitaram a organização didática e as estratégias de ensino utilizadas no decorrer do desenvolvimento à proposta.

O processo de construção da maquete teve como uma de suas diretrizes a ampla divulgação da iniciativa na escola e para os familiares. A construção das maquetes foi realizada por estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental com ajuda dos pais e responsáveis e sob orientação dos docentes autores deste texto, enquanto também era desenvolvido o projeto Gestão da Alfabetização – do Instituto Ayrton Senna.

Ao encerrar a atividade de construção das maquetes, todo o material foi exposto na escola e apresentado para toda a comunidade escolar interna e externa. Na ocasião, cada equipe apresentou sua maquete.

Em relação aos componentes curriculares, a construção da maquete possibilita que se trabalhem diferentes conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre eles:

- Matemática: quatro operações, situações problemas, sistema de medida;
- Língua Portuguesa: leitura, produção e interpretação textual, gêneros textuais;
- Ciências: água, energia, seres vivos, poluição, saúde;

- Geografia: localização e posição de objetos, efeitos da mudança climática no processo migratório.

Esses conteúdos são alguns exemplos do que pode ser trabalhado com as pesquisas sobre a água e a elaboração do projeto, construção da maquete e sua difusão. Também é importante observar que, mesmo sendo vinculados a diferentes componentes curriculares, os conteúdos podem ser trabalhados tanto entre si como em relação à realidade.

Como exemplo, destaca-se que uma pesquisa pode envolver a quantidade de água consumida na residência dos estudantes, seguida do tratamento dos dados e de seu registro por meio de gráficos (Matemática). Na sequência, pode ser realizada uma análise de infográficos sobre o consumo da água em diferentes países (Geografia e Matemática), estudada a escassez da água e as consequências da poluição para esse processo (Matemática e Ciências) e os impactos do aquecimento global na vida das pessoas, considerando a desertificação e o aumento de catástrofes naturais (Ciências, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa).

Importante observar que, no exemplo, buscou-se a indicação de alguns componentes curriculares. Contudo, dependendo da organização de cada PCE, todos os componentes curriculares poderão vincular-se a qualquer uma das atividades. Isso porque a metodologia do PCE constitui uma estratégia de ensino pautada nos princípios hologramático, recursivo e da dialogicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para articular a prática pedagógica à proposta transdisciplinar e ecoformadora, a metodologia PCE tem sido utilizada em escolas da Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes. Essa metodologia foi discutida durante a formação continuada de docentes da referida rede.

Os próprios projetos são previamente planejados durante a formação. Antes de serem colocados em prática, são amplamente discutidos com os estudantes e, por isso, o seu planejamento acaba contanto, também, com suas contribuições e as contribuições de outros membros da comunidade escolar interna e externa.

A formação continuada baseada nessa metodologia oportuniza uma prática pedagógica dinâmica e inovadora, pois, com a contribuição da perspectiva formativa, os docentes vivenciam, nos encontros formativos, um processo próximo ao que desenvolverão em sala de aula, aproximando teoria e prática. Nesse processo, existe uma aproximação entre o que se prevê como conteúdo curricular e o que, de fato, acontece na realidade. Por isso, na iniciativa aqui apresentada, o PCE vinculou às aulas possibilidades de reaproveitamento da água.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Agenda 2021**. Brasília: Brasil, 1995. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/528199/mod_resource/content/0/Agenda%2021.pdf.

Acesso em: 12 nov. 2022.

FERREIRA, Leila da Costa. **A questão ambiental: sustentabilidade e políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/kJbkFbyJtmCrfTmfHxktgnt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2022.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Tradução Eliane Lisboa. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

ROAF, Sue; FUENTES, Manuel; THOMAZ-REZ, Stephanie. Ecohouse: a casa ambientalmente sustentável. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

TORRE, Saturnino de la; ZWIREWICZ, Marlene (org.). **Uma escola criativa para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis. Insular, 2009.

UNESCO. **Relatório mundial das Nações Unidas sobre desenvolvimento dos recursos hídricos 2021**: O valor da água: dados e fatos. Paris: UNESCO, 2021.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375751_por. Acesso em: 20 maio 2022.

Agradecimento

Esta prática só foi possível graças aos esforços dos professores envolvidos em articular práticas pedagógicas diferentes para contribuir com o aprendizado dos alunos, utilizando uma proposta transdisciplinar e ecoformadora desenvolvida pelo PCE.

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR: O ESPAÇO ESCOLAR TRAZENDO CONHECIMENTOS E BENEFÍCIOS À SAÚDE DOS ESTUDANTES COM A IMPLANTAÇÃO DE UMA HORTA DE PLANTAS MEDICINAIS

BINDER, Patricia Cristiane¹
FRANCO, Tamires Lourenço Antonio²
GOLOMBIESKI, Débora³
MIRANDA, Janete de Fátima Ferreira⁴
RAPHALSKI, Daiane Figura⁵
SANTOS, Denise Maria Soares dos⁶

RESUMO

Este trabalho sistematiza um relato sobre o desenvolvimento de um Projeto Criativo Ecoformador (PCE) envolvendo a construção de uma horta de plantas medicinais na Escola de Educação Básica Coronel Cid Gonzaga, localizada no município de Porto União, Santa Catarina. Participam como protagonistas deste PCE docentes e estudantes dos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Fundamental, ao dinamizar práticas transdisciplinares e ecoformadoras. O PCE tem como objetivo cultivar uma horta de plantas medicinais, articulando o currículo com ações sustentáveis e com a realidade local, favorecendo a aplicabilidade do conhecimento como modo de potencialização do bem-estar individual, social e ambiental e da valorização da cultura familiar dos estudantes da E.E.B. Cel. Cid Gonzaga. Com o desenvolvimento do PCE, espera-se unir a tríade pensamento complexo, transdisciplinaridade e ecoformação ao priorizar a articulação entre reflexão e potencializar o trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Educação Básica. Transdisciplinaridade. Ecoformação. Projeto Criativo Ecoformador. Horta Escolar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho sistematiza a implementação de um Projeto Criativo Ecoformador (PCE) sobre horta medicinal que está em desenvolvimento na Escola de Educação Básica Coronel Cid Gonzaga, localizada no município de Porto União, Santa Catarina. A elaboração desse PCE foi impulsionada pelas discussões teórico-práticas realizadas durante os encontros do 'Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: alfabetização comprometida com demandas locais e sua aproximação com Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), ministrado pela mestrandia Joely Leite Schaefer, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

O planejamento e o desenvolvimento do PCE contam com o envolvimento de toda a equipe escolar, sobretudo professores e estudantes dos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Fundamental que têm se comprometido com práticas transdisciplinares e ecoformadoras.

O PCE foi elaborado com a articulação de campos de experiências propostos em documentos que norteiam o Ensino Fundamental I, como a Base Nacional Comum Curricular

¹Patricia Cristiane Binder. Escola de Educação Básica Coronel Cid Gonzaga. patriciabinder@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/6422564671158366>.

²Tamires Lourenço Antonio Franco. Escola de Educação Básica Coronel Cid Gonzaga. tamires.lour@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/2857710352064011>.

³Débora Golombieski. Escola de Educação Básica Coronel Cid Gonzaga. deboragolombieski@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/9640255653918249>.

⁴Janete de Fátima Ferreira Miranda. Escola de Educação Básica Coronel Cid Gonzaga. janetedeffmiranda@gmail.com.

⁵Daiane Figura Raphalski. Escola de Educação Básica Coronel Cid Gonzaga. daifigura@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/7756881270824401>.

⁶Denise Maria Soares dos Santos. Escola de Educação Básica Professor Germano Wagenführ. densantos@gmail.com.

– BNCC (BRASIL, 2018) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) e com as condições previstas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 2, 3, 12, 15 e 17, vinculando a realidade dos estudantes às demandas globais.

Atualmente, a escola possui um espaço ocioso, com grande potencial para ser transformado. Essa é a ideia que mobiliza o PCE em comento, justamente pela possibilidade de criar um cenário ecoformador, projetado e executado a partir de uma perspectiva solidária, sustentável e inclusiva.

Cultivar uma horta com plantas medicinais cria situações de aprendizagens reais e diversificadas, o que permite ampliar a inserção e as discussões dos temas trabalhados dentro da sala de aula. Para tanto, o PCE tem como objetivo geral cultivar uma horta de plantas medicinais, articulando o currículo com ações sustentáveis e com a realidade local, favorecendo a aplicabilidade do conhecimento como modo de potencialização do bem-estar individual, social e ambiental e valorizando a cultura familiar dos estudantes da E.E.B. Cel. Cid Gonzaga.

Este relato estrutura-se em quatro seções: a introdução, contendo a temática abordada, o objetivo e a apresentação das linhas gerais do trabalho desenvolvido; na segunda seção, apresenta-se a metodologia de ensino adotada no desenvolvimento do projeto e o local de desenvolvimento da proposta; a terceira compõe-se pela fundamentação teórica e a síntese do relato de experiência. E, por fim, apresentam-se as considerações finais do estudo, enfatizando os resultados esperados.

METODOLOGIA DE ENSINO E LÓCUS DO PCE

Para o planejamento da proposta, utilizaram-se os pilares da metodologia de Projeto Criativos Ecoformadores (PCE). Criada por Torre e Zwierewicz (2009), está ancorada nos preceitos epistemológicos do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e da ecoformação.

O PCE está sendo desenvolvido na Escola de Educação Básica Coronel Cid Gonzaga, localizada na área central do município de Porto União, Santa Catarina. A instituição atende atualmente 1204 estudantes matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os estudantes residem em diferentes bairros da cidade, sendo um público bastante diversificado.

A comunidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental é bastante presente e participativa nas atividades propostas pela escola. Nesse sentido, observar-se que o PCE tem evidenciado o protagonismo dos estudantes de primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental, contando também com a participação de toda a comunidade escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A introdução de hortas nas escolas possibilita o desenvolvimento de diversas atividades ao articular conhecimentos teóricos e práticos, auxiliando no processo de aprendizagem dos estudantes e estreitando relações por meio de um trabalho colaborativo entre toda comunidade escolar. Sendo assim, o cultivo de hortas escolares pode ser um valioso instrumento didático interdisciplinar e transdisciplinar, possibilitando que os estudantes se relacionem com os saberes populares e científicos e atuem ativamente na própria construção de conhecimentos (OLIVEIRA; PEREIRA; PEREIRA JÚNIOR, 2018).

Segundo Souza *et.al* (2022, p. 144) o envolvimento dos estudantes em atividades relacionadas à horta de plantas medicinais no ambiente escolar favorece a união dos conhecimentos teóricos e práticos e agrega “[...]valor à formação do indivíduo, não só por preservar a cultura representada pelo saber popular [...], como por proporcionar um entendimento científico a respeito dos benefícios farmacológicos trazidos por estes elementos naturais [...]”.

Desse modo, a construção coletiva de horta de plantas medicinais no ambiente escolar tem o potencial de impulsionar uma educação transdisciplinar e ecoformadora. Transdisciplinar, devido às possibilidades de articulação de conhecimentos científicos com a

realidade dos estudantes sem desconsiderar as inúmeras faces de compreensão do mundo, indicando ao mesmo tempo aquilo que está “[...] entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina [...]” (NICOLESCU, 2018, p. 53). E ecoformadora por oportunizar uma formação “[...] recebida e construída na origem das relações diretas com o ambiente material [...]” levando em conta “[...] as relações de interdependência entre o organismo e o ambiente material que se desenvolvem no coração dos gestos cotidianos [...]” (PINEAU, 2006, *apud* SILVA, 2008, p. 97).

Sendo um referencial metodológico com pressupostos teóricos e metodológicos transdisciplinares e a ecoformadores, a metodologia do PCE contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, numa educação contextualizada e globalmente conectada, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante (TORRE; ZWIREWICZ, 2009).

A seguir, apresenta-se parte dos organizadores conceituais que constituem a metodologia do PCE e as condições que dinamizaram tais organizadores no contexto da E.E.B. Cel. Cid Gonzaga. Trata-se, portanto, de uma síntese da proposta em desenvolvimento durante o segundo semestre letivo de 2022 e que se estenderá em 2023.

- Epítome:

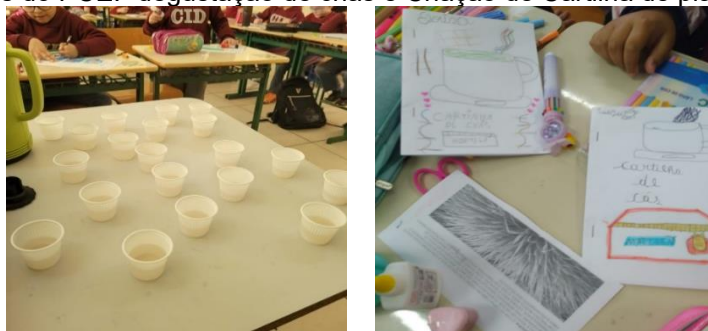
Para dar início ao PCE de uma forma lúdica, despertando encantamento e curiosidade nos estudantes para as atividades futuras, foi realizada uma degustação de diferentes chás naturais. Nesse momento, os estudantes puderam experimentar os chás e compartilhar com os colegas seus conhecimentos prévios.

- Sistematização de atividades já realizadas durante o PCE:

Além do Epítome, diversas ações foram realizadas no decorrer do PCE, dentre elas:

- *Elaboração de uma ‘Cartilha de Chás’*: essa atividade foi realizada semanalmente durante os meses de agosto e setembro. Coletivamente, os estudantes decidiam qual planta medicinal seria estudada em cada semana. Com auxílio de seus familiares, pesquisavam informações científicas e populares sobre a planta e, no momento oportuno, compartilhavam com os colegas em sala de aula os conhecimentos previamente construídos. Na escola, eram aprofundados e sistematizados os conhecimentos com a análise de características e benefícios à saúde. Também eram realizadas degustações de chás com infusão das plantas estudadas (Figura 1).

Figura 1 – Atividades do PCE: “degustação de chás e Criação de Cartilha de plantas medicinais”



Fonte: Autoras (2022).

- *Processo de desidratação dos chás*: nos meses de setembro e de outubro, os estudantes realizaram estudo sobre o processo de desidratação natural de plantas medicinais e, aliando os conhecimentos teóricos pesquisados com a prática, realizaram, juntamente com a docente da turma, a desidratação natural de hortelã (Figura 2). Durante a desenvolvimento da atividade prática, observaram e registraram diariamente todo o processo em planilha, até a desidratação total da planta. Em seguida, docente e estudantes embalaram em pequenas porções e etiquetaram as embalagens com informações científicas sobre a planta, modo de

infusão e de ingestão e seus benefícios à saúde. Por fim, realizaram a distribuição das embalagens de hortelã desidratado para a comunidade escolar.

Figura 2 – Atividades do PCE: “higienização e desidratação de hortelã”



Fonte: Autoras (2022).

- *Roda de conversa com especialista sobre diferentes tipos de hortas existentes*: no final do mês de outubro, uma engenheira agrônoma, mãe de um dos estudantes, participou de uma roda de conversa explicando sobre o cultivo de plantas medicinais em diferentes tipos de horta e esclarecendo dúvidas dos estudantes. No momento, a especialista apresentou imagens dos tipos de horta existentes para melhor compreensão dos estudantes.

- *Entrevista com os familiares*: no mês de novembro, os estudantes realizaram uma entrevista com seus familiares, investigando as plantas medicinais utilizadas no dia a dia de suas famílias, bem como as formas de uso e de transmissão de conhecimentos tradicionais sobre plantas medicinais entre as gerações. Aproveitou-se esta pesquisa para que os estudantes pudessem comparar as informações científicas coletadas e registradas em suas ‘Cartilhas de Chás’ com os conhecimentos populares expressos pelos familiares entrevistados.

Dentre as metas previstas no planejamento do PCE que serão realizadas no decorrer do ano de 2022 e 2023 estão: planejamento dos estudantes de como a horta será realizada: qual formato, tipo de horta e materiais utilizados, quais plantas medicinais serão cultivadas e como será realizada a manutenção. Também, será realizada organização, preparo dos materiais e construção da horta.

- **Polinização:**

A polinização das ações será realizada através de um chá literário: esse momento contará com a participação de autores regionais, apresentações culturais de artistas locais e de estudantes da escola. Também, realizar-se-á exposição de trabalhos dos estudantes, arrecadação de livros de literatura e confraternização da comunidade escolar e local. O evento será divulgado pela imprensa local e redes sociais da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um ensino contextualizado e globalmente conectado é um desafio na realidade de muitos docentes e de escolas da contemporaneidade. No entanto, por meio da metodologia do PCE, busca-se unir a tríade ‘pensamento complexo, transdisciplinaridade e ecoformação’, priorizando a articulação entre reflexão, ação e impulsionando o trabalho colaborativo.

Considerando que este PCE constitui um projeto em andamento e se estenderá até o ano subsequente, espera-se construir um cenário ecoformador por meio de atividades que articulem os componentes curriculares da BNCC com ações sustentáveis e com as realidades local e global, incentivando iniciativas que promovam o bem-estar individual, social e ambiental e valorizem o protagonismo dos estudantes na construção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AMBIENTAL [...]. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 10–31, 2018. Acesso em: 28 out. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2546/1584>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Acesso em: 19 ago. 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Trad. Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 2018.

OLIVEIRA, F. R. DE; PEREIRA, E. R.; PEREIRA JÚNIOR, A. Horta Escolar, Educação ONU. **Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**: UNIC Rio – ONU, 2016. Acesso em: 20 ago. 2022. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação;(Coord.). **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, 2019.

SILVA, A. T. R. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008. Acesso em: 28 out. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/13428>.

SOUZA, N. M.; *et al.* Cultivando plantas medicinais na escola: um relato de experiência. **PET-Biologia IFAM: 10 anos integrando atividades de ensino, pesquisa e extensão**. p. 135-146, jan. 2022. Acesso em: 28 out. 2022. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/211206886.pdf>

TORRE, S. de L.; ZWIREWICZ, M. (org.). **Uma escola criativa para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis. Insular, 2009.

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E ADEQUADA SE COMEÇA NA INFÂNCIA: UM PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR COM REVITALIZAÇÃO DO REFEITÓRIO

FERREIRA, Fabiana Soares¹
SILVEIRA, Gilmara Vanessa Colaço da²
MAZUR, Veronica³

RESUMO

As experiências alimentares incorporadas durante a infância são determinantes à formação dos padrões alimentares adotados pelos indivíduos por toda a sua vida. Nesse sentido, o ambiente escolar tem um importante papel que visa a possibilitar o contato e a criação de hábitos alimentares saudáveis. Considerando a relevância desse processo, o corpo docente da Escola Municipal Professor Didio Augusto da Rede Municipal de Ensino União da Vitória, Paraná, intensificou estudos que envolveram a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) durante os encontros de formação docente. Em meio a esses encontros, foi planejado o PCE “Minha Escola mais Viva”. Parte desse projeto abordou a alimentação saudável com a intenção de promover uma educação alimentar equilibrada, aliada à transformação do refeitório escolar, com o intuito de deixá-lo mais bonito, alegre, atrativo e informativo. A revitalização do espaço valorizou o protagonismo dos estudantes que se implicaram em atividades comprometidas com o desenvolvimento integral, condição que inclui o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Palavras-chave: Educação Básica. Projeto Criativo Ecoformador. Transdisciplinaridade. Ecoformação. Alimentação.

INTRODUÇÃO

O desejo de desbravar e pôr em prática um Projeto Criativo Ecoformador (PCE) partiu da necessidade de uma mudança intrínseca voltada às perspectivas de um planejamento transdisciplinar e a práticas pedagógicas ecoformadoras. Esse desejo se tornou viável por meio de um trabalho colaborativo e que possibilitou o envolvimento de toda a comunidade escolar.

A elaboração do PCE teve como condição mobilizadora a possibilidade de vincular o conteúdo programático de natureza alimentar, previsto na Educação Básica, ao espaço a ser transformado com o uso de metodologia transdisciplinar. Nesse sentido, viu-se na transdisciplinaridade condições para articular esse conteúdo a demandas locais e a emergências globais e na ecoformação possibilidades de estabelecer conexão com todos os elementos humanos, buscando desenvolver ações coletivas em prol do ambiente em que a criança está inserida, valorizando, nesse processo, o seu bem-estar e o cuidado nas relações com os outros.

Para contextualizar a relevância do projeto proposto, registra-se que a Escola Municipal Professor Didio Augusto está situada em uma das regiões economicamente mais desfavorecidas de União da Vitória. Atualmente, atende estudantes dos 5 aos 11 anos de idade que fazem a refeição do intervalo no refeitório revitalizado por meio da proposta. Alguns estudantes que participam de projetos específicos fazem diariamente mais refeições no ambiente, o que faz dele um espaço de convivência em diferentes momentos. Independentemente da quantidade de refeições, o PCE envolveu todas as turmas da instituição. A partir de propostas considerando especificidades de cada faixa etária, as atividades contaram com a contribuição de merendeiras, nutricionistas, agrônomo, agricultor e estudantes do magistério da cidade vizinha.

¹ Fabiana Soares Ferreira. Escola Municipal Professor Didio Augusto. fabiferreirasoares@hotmail.com,

² Gilmara Vanessa Colaço da Silveira. Escola Municipal Professor Didio Augusto. gilmaraslvr9@gmail.com, <https://lattes.cnpq.br/4811662230531974>.

³ Veronica Mazur. Escola Municipal Professor Didio Augusto. verapedagoga@gmail.com.

Por ser uma iniciativa transdisciplinar, priorizaram-se atividades valorizadoras do conhecimento pertinente. Nesse aspecto Sommerman, Mello e Barros (2002) afirmam que a transdisciplinaridade consiste em aprender a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros. Nesse processo, a ecoformação colabora para que, a partir do contato com a natureza, seja ela em seu estado natural ou transformado, promova o autocuidado e o zelo em relação aos outros, como se pretendia ao revitalizar o refeitório.

Essa condição foi determinante no PCE, especialmente por se reconhecer a necessidade de promover bons hábitos mediante uma alimentação equilibrada. Por isso, o compromisso do PCE com um ambiente aconchegante, socializador e educativo, o qual foi nomeado pelos estudantes como 'Refeitório Legal'.

METODOLOGIA DE ENSINO: UMA PROPOSTA COM PCE

A proposta sistematizada neste texto tem como base a metodologia do PCE. Trata-se de uma proposta criada por Torre e Zwierewicz (2009), formada por dez organizadores conceituais planejados a partir da condição mobilizadora: epítome, seguido da legitimação teórica e legitimação prática, perguntas geradoras, metas, eixos norteadores, itinerários, coordenadas temporais, avaliação emergente e polinização.

Ao vincular teoria e prática, a iniciativa tem como condição mobilizadora uma situação-problema que, no caso da proposta aqui sistematizada, envolvia as condições do refeitório da escola aliada aos hábitos alimentares. No caso do refeitório, a solução pode ser simples se contratada uma equipe para a revitalização. Contudo, por se defender uma proposta de ensino e de aprendizagem que valorize a interação entre os componentes curriculares e a conexão de seus conteúdos às realidades local e global, a ideia é de que a solução seja proposta colaborativamente, bem como as ações que dela decorrem.

A EXPERIÊNCIA COM A ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL VINCULADA À REVITALIZAÇÃO DO REFEITÓRIO

Considerando que a alimentação saudável e adequada se começa na infância, a ideia de trabalhar em um PCE essa questão, vinculada à revitalização do refeitório, surgiu durante o desenvolvimento do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: das demandas locais aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A iniciativa foi coordenada pela diretora da Escola Municipal Professor Didio Augusto, Glauca Nogueira, e da supervisora Iliane Stein, ambas egressas do PPGE/UNIARP, e contou com a colaboração da coordenadora do referido mestrado e apoio da Coordenadoria de Extensão da UNIARP.

A opção de trabalhar com a metodologia do PCE foi determinante para mudanças na prática pedagógica da escola, especialmente no sentido de vincular os processos de ensino e de aprendizagem às perspectivas da transdisciplinaridade e da ecoformação. Nesse processo, a ideia de potencializar ações e de rearticular o currículo à realidade foi capaz de semear bons frutos e disseminar um conhecimento pertinente entre docentes e estudantes. São novas estruturas sendo construídas, revitalizadas no ambiente escolar, valorizando a vida na escola e cultivando valores entre os envolvidos neste processo educacional para sermos felizes, saudáveis, criativos e plenos no exercício da nossa humanidade, conforme defende Moraes (2004).

De acordo com Torre e Zwierewicz (2009), o PCE representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado em autonomia, transformação e colaboração. Foi a partir dessa perspectiva que a própria proposta foi constituída com ideias que surgiram não apenas no decorrer do seu planejamento, mas também no seu desenvolvimento.

Essa condição pode ser observada quando, inicialmente, cogitou-se trabalhar o conteúdo da alimentação, pois o mesmo está previsto na proposta pedagógica curricular e, junto ao desenvolvimento das atividades, transformar o refeitório através de pinturas de imagens retiradas da internet. Contudo, ao adentrar mais a fundo no que sugere a metodologia

do PCE, as ideias tomaram outro rumo, sendo que tanto o nome do espaço como as imagens se constituíram em escolhas dos estudantes.

Enquanto sugeriram que o local tivesse o nome de Refeitório Legal, os desenhos foram se constituindo nos cadernos dos estudantes e foram transpostos para a parede em escala aumentada e pintada por docentes colaboradoras e estagiários da instituição.

Até chegar no resultado final, as atividades se deram de forma transdisciplinar com auxílio de colaboradores ao demonstrar o conhecimento que cada um desfruta em sua área. Esse conhecimento, cientificamente validado ou resultado de vivências, foi motivado por um sentido de bem comum ou, como define Baumeister e Leary (1995), um sentimento de 'pertencimento'.

Partindo de tais princípios, o conteúdo sobre alimentação foi articulado a outros, para analisar com os estudantes não só as características e as propriedades dos alimentos, mas também os efeitos da alimentação inadequada em etapas precoces da vida e o quanto podem acarretar consequências na saúde na vida adulta. Haja vista uma alimentação saudável se começar na infância, contou-se, também, com uma palestra nutricional que abordou o transtorno alimentar infantil. Seguindo na esfera científica, trabalhou-se ainda o sistema digestivo, discutindo o caminho que o alimento percorre no corpo.

Quando se teve conhecimento do Relatório da Segurança Alimentar e Nutrição no Mundo 2022, lançado pela FAO *et al.* (2022), apontando que o número de pessoas afetadas pela fome em todo o mundo subiu para 828 milhões em 2021, buscou-se uma conscientização maciça nesse sentido. Por isso, questões econômicas se fizeram presentes neste cenário transdisciplinar, e embora essa prática de reaproveitar alimentos seja comum entre as nossas merendeiras, professoras e estudantes, o não ao desperdício foi fortalecido por meio de atividades de culinária, envolvendo receitas com reaproveitamento de sobras de alimentos, cascas e talos. Essas atividades foram vinculadas à língua portuguesa em sua relação com outros componentes curriculares.

Nesse processo, o conteúdo alimentar também foi contextualizado nas disciplinas de história e geografia para intensificar aprendizagens no aspecto cultural, discutindo o motivo de existirem diferenças de hábitos alimentares de região e país. De onde vêm os alimentos? Como se deve cuidar do solo? As indagações foram muitas e veicularam a partir de conhecimentos pesquisados em livros didáticos, na internet, no contato com descendentes de imigrantes e de visitas a espaços ligados à agricultura familiar da região, incluindo a horta comunitária do bairro. Nesse processo, as falas genuínas dos colaboradores fizeram mais sentido, impactaram e motivaram os estudantes na realização de outras atividades, entre elas, a criação da horta suspensa na escola. Em conformidade a tais perspectivas, pode-se incluir o projeto JEPP do 2º ano, que ao tratar de conhecimentos sobre temperos naturais, descobriu-se a importância que esses têm no preparo dos alimentos bem como novos sabores.

As práticas artísticas contaram com a livre criatividade dos estudantes em ilustrar determinado conhecimento para compor o refeitório. Nesse processo, cada turma se organizou e colaborou de diferentes formas na revitalização do refeitório.

As crianças da Educação Infantil partiram de uma degustação de vários vegetais com a professora regente, divertiram-se com brincadeiras e músicas que incentivam a alimentação saudável, realizadas com a colaboração de estudantes do Curso de Magistério. Para essas crianças, foi proposto ilustrar alimentos saudáveis de que mais gostavam de comer. Diante da devolutiva, foi composta uma ilustração no refeitório formada por uma horta de cenoura e frutas variadas.

Já os estudantes do 1º A retrataram 'O que a boca come e ela come tudo', enquanto os estudantes do 1º B fugiram dessa proposta artística e, surpreendentemente, foram para prática social, apresentando combinados para o uso do refeitório. Os estudantes do 2º A, por sua vez, deram importância à pessoa que prepara os alimentos e com carinho a ilustraram, enquanto os estudantes do 3º A incentivaram a prática da boa alimentação ao ilustrarem pequenas frases como "Alimente-se bem" e "Coma salada". Já os estudantes dos 4º anos tiveram contato com a pirâmide alimentar e a ilustraram, além de incentivarem a prática de

exercícios físicos, enquanto os estudantes dos 5º anos lembraram que um corpo saudável se faz com ingestão de água, além de usar a criatividade ao produzir personagens como menina pera-maçã e menino banana.

No decorrer das atividades, a transdisciplinaridade tornou-se fundamental para que a educação pudesse ser vista com outros olhos, novas ideias e práticas. É a oportunidade de melhorar os processos de ensino e de aprendizagem, tornando as aulas atrativas por meio da articulação entre os diversos aspectos de compreensão do mundo em uma perspectiva dialógica que conduz essa relação, pois a realidade complexa, dinâmica e relacional exige uma prática educacional que trabalhe o conhecimento diante da percepção da realidade. Isso porque a abordagem transdisciplinar reconhece o que “[...] está entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina” (NICOLESCU, 2018, p. 53).

Todas as turmas foram representadas nas paredes do refeitório da EM Professor Didio Augusto nesse ano letivo de 2022, assim como a equipe escolar que contribuiu ao compor a ilustração do nome escolhido. Nesse processo, a relação com o ambiente valorizou outras relações, em especial, as relações humanas, como define Silva (2008).

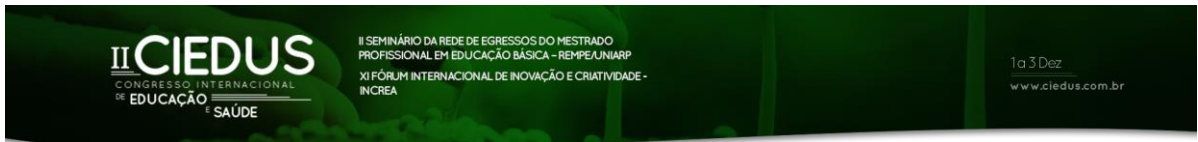
CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PCE sistematizado neste texto colaborou para vincular os conteúdos previstos no planejamento e também as condições implicadas nos campos de experiência da Educação Básica a demandas da realidade local, sem desconsiderar, nesse processo, emergências da realidade mundial. Potencializou, dessa forma, o conhecimento pertinente ao favorecer soluções propostas colaborativamente para o ambiente que pretendia ser revitalizado.

Nesse processo, sem dúvida o projeto fortaleceu a união ao compilar resultados de um processo de cocriação em um espaço em prol do bem maior de uma escola: os estudantes. Conclui-se, com a convicção, que ficou uma marca compartilhada com sentido atual, por isso fortalecerá ações futuras.

REFERÊNCIAS

- BAUMEISTER, Roy F.; LEARY, Mark R. The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. **Psychological Bulletin**, v. 117, n. 3, p. 497-529, 1995. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/3dcc/3d262c08f8f4eb8f766ad72f06d580869309.pdf?_ga=2.75756247.337573953.1565627548-480277017.1565627548. Acesso em: 20 maio 2018.
- FAO *et al.* **The State of Food Security and Nutrition in the World 2022: Repurposing food and agricultural policies to make healthy diets more affordable**. Roma: FAO, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4060/cc0639en>. Acesso em: 12 set. 2022.
- MORAES, Maria, Cândida. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. In: MORAES, M. C.; TORRE, S. (Org.). **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 2018.
- ONU. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**: UNIC Rio – ONU, 2016. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf. Acesso em 19 mar.2020.
- SEBRAE. **Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – 2012**.
- SILVA, Ana Tereza Reis da. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 18, p. 95-



104, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/13428>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de (org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002.

TORRE, Saturnino de la; ZWIREWICZ, Marlene (org.). **Uma escola criativa para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis. Insular, 2009.

MASTER MERENDEIRAS – CURSO DE APERFEIÇOAMENTO PARA MERENDEIRAS ATUANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UNIÃO DA VITÓRIA-PR

VICENTIM, Suéli Taiane ¹
BONIN, Joel Cezar ²

RESUMO

O presente estudo versa sobre a temática da formação continuada para as merendeiras atuantes na Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Pública Municipal de União da Vitória no estado do Paraná. Sob esse viés, este trabalho tem como objetivo demonstrar informações acerca do Curso de Aperfeiçoamento para Merendeiras oferecido a essas profissionais durante o ano de 2022. A formação, denominada "Curso de Aperfeiçoamento para merendeiras", foi planejada e implementada em parceria com o SENAC, com certificação de 20 horas (4horas/dia), com três turmas e cinco dias de formação para cada turma, a qual resultou na participação de 43 profissionais que atuam como manipuladoras de alimentos nos 14 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 24 escolas da Rede Pública Municipal de União da Vitória/PR. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa que combina elementos da pesquisa exploratória e descritiva com base em fontes documentais e bibliográficas.

Palavras-chave: Alimentação Escolar. Formação. Merendeiras.

INTRODUÇÃO

As merendeiras exercem uma função de relevância na qualidade da alimentação que é servida diariamente aos estudantes, sendo responsáveis pelo processo de preparar e de servir as refeições, respeitando as questões nutricionais e higiênico-sanitárias, podendo auxiliar também os alunos na formação de bons hábitos alimentares.

A Resolução nº 26/2013 aborda a importância de medidas a serem adotadas para garantir uma alimentação saudável e adequada aos estudantes e destaca a formação para os manipuladores de alimentos (merendeiras) (BRASIL, 2013).

O Material orientativo à formação de manipuladores de alimentos que atuam na alimentação escolar (2014) informa que “[...] os cursos de formação são fundamentais para a implementação e manutenção da alimentação saudável no ambiente escolar” (BRASIL, 2014, p.21). Adicionalmente, torna-se fundamental a compreensão por parte dos gestores, dos diretores e de toda a comunidade escolar da importância de todas as questões relacionadas à alimentação no âmbito da escola.

Diante desse contexto, este trabalho objetiva demonstrar informações acerca da formação continuada oferecida às merendeiras atuantes na Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Pública Municipal de União da Vitória-Paraná.

METODOLOGIA

O presente resumo trata-se de um estudo de abordagem qualitativa que combina elementos da pesquisa exploratória e descritiva com base em fontes documentais e bibliográficas, visando a expor aspectos fundamentais sobre a formação para merendeiras da Rede Pública Municipal de União da Vitória-PR durante o ano letivo de 2022, com análise de leis, resoluções, decretos e documentações relacionadas a temática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

¹ Suéli Taiane Vicentim. UNIARP. sueltaiane@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-8851-2005>, <http://lattes.cnpq.br/9484302253430162>.

² Joel Cezar Bonin. UNIARP. boninj7@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0437-7609>, <http://lattes.cnpq.br/5599831923296454>.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) reconhece a alimentação como um direito dos estudantes matriculados na Educação Básica, conforme Art. nº 208, inciso VII, devendo ser compreendida como política pública em atenção aos direitos dos estudantes no período de permanência na escola, incorporando-se às questões de cunho pedagógico. Por sua vez, a resolução n. 06, de agosto de 2020, em seu artigo 4º, afirma que

O PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de práticas alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo (BRASIL, 2020).

Para muitos estudantes, a alimentação escolar, para muitas crianças, pode ser a única refeição completa realizada no dia, o que a torna responsável por atender as necessidades nutricionais mínimas, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a alimentação escolar constitui-se um dos alicerces de tal processo, porquanto estão contidos subsídios nutricionais que possibilitam melhor rendimento do aluno em sala de aula.

Nesse sentido, a Prefeitura de União da Vitória, em parceria com o SENAC, promoveu uma formação às merendeiras atuantes na rede pública municipal, pois “[...] a formação contínua para os manipuladores de alimentos que atuam na alimentação escolar tem como proposta de trabalho formar e preparar os profissionais para que, de forma efetiva e eficiente possam exercer suas atribuições” (BRASIL, 2014, p. 19).

O curso teve três turmas, sendo duas no período vespertino e uma no período matutino, com um total de 5 encontros para cada turma, totalizando uma carga horária de 20 horas com a participação de 43 profissionais. Durante os encontros, foram trabalhados os seguintes conteúdos: a) valor nutritivo dos alimentos; b) conservação e reaproveitamento dos alimentos; c) preparo de cardápios; e d) higiene e manipulação de alimentos, objetivando aperfeiçoar as participantes com técnicas atualizadas no preparo, conservação e reaproveitamento de alimentos.

As atividades desenvolvidas durante a curso evidenciaram a troca de experiências com as receitas presentes no dia-a-dia de cada escola/CMEI, resgatando os conhecimentos já construídos, contribuindo para uma maior interação de forma integradora, com aprendizagens práticas e com novas técnicas atualizadas de preparo, utilizando insumos que fazem parte dos cardápios da alimentação escolar municipal. O material orientativo para formação de manipuladores de alimentos que atuam na alimentação escolar sugere “[...] que a formação destes profissionais seja planejada a partir de um trabalho integrado entre diversos segmentos: Secretaria de Educação, Nutricionista, Gestores, Setor Pedagógico, Setor De Alimentação Escolar e outros profissionais da Saúde” (BRASIL, 2014, p. 21).

Tais ações formativas para com as merendeiras garantem a promoção da saúde no ambiente escolar, uma vez que essas podem refletir sobre suas práticas, não somente no ato de preparar e de servir os alimentos, mas pela conscientização sobre a relevância da alimentação saudável no desenvolvimento dos estudantes, constituindo-se como uma ação de responsabilidade dos gestores, dos nutricionistas, das merendeiras e dos demais envolvidos na alimentação escolar.

O curso foi ministrado por uma nutricionista, com a presença de um integrante do setor de alimentação escolar do município, visando a, também, dar voz a essas profissionais no que diz respeito as suas experiências, anseios e sugestões para melhor atender as demandas de cada instituição de ensino no que tange à alimentação escolar. Ao final, foram escolhidas as melhores receitas de cada turma para apresentação, tal como acontece nos grandes programas de culinárias, promovendo assim um momento de valorização, de reconhecimento e de agradecimento a tais profissionais que desempenham um trabalho fundamental nas escolas, não somente como manipuladoras de alimentos, mas sim como agentes educadoras nas questões de hábitos alimentares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover a capacitação das merendeiras é oportunizar uma alimentação mais saudável e adequada aos estudantes no aspecto nutricional visto que, com essas formações, aprendem novas receitas, recebem orientações quanto à elaboração dos cardápios, além de informações sobre higiene e cuidados ao manipular alimentos.

A formação contribui também para a valorização do público-alvo, ressignificando e aperfeiçoando suas práticas, motivando-as com vistas a suas demandas, oferecendo novos conhecimentos e experiências, promovendo a transformação do meio social em prol do bem comum, trabalhando questões de educação e de cidadania para uma vida melhor e sustentável.

Para as crianças, a formação das merendeiras reflete em refeições mais saborosas e nutritivas, preparadas com técnicas atualizadas, com ênfase em pratos saudáveis, servidas com carinho, suprimindo – em partes - as lacunas das restrições alimentares que algumas crianças possuem em decorrência das situações de vulnerabilidade social de suas famílias.

Evidencia-se, com isso, que as refeições servidas no ambiente educacional sejam preparadas de modo a respeitar as relevâncias nutricionais, com práticas de preparo adequadas, proporcionando uma alimentação saudável, nutritiva e saborosa, na promoção do bem-estar dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Material orientativo para formação de manipuladores de alimentos que atuam na alimentação escolar** **Elaboração:** Centro Colaborador Alimentação e Nutrição do Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 6, de 08 de maio de 2020**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2020.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, Diário Oficial da União, Brasília, 17 jun. 2013.

CÍRCULO DE DIÁLOGO III FORMAÇÃO DO DOCENTE: APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Mediação: Dra. Caroline Elizabel Blaszkó
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP

Participação: Dra. Joana D'Arc Vaz
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG – Brasil

Participação: Dra. Aline de Novaes Conceição
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – Brasil

Participação: Ma. Viviana Patricia Kozlowski Lucyk
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Participação: Ma. Marcia Boell
Doutoranda da Universidade de Caxias do Sul - UCS



DIDÁTICAS EMERGENTES NA CONTEMPORANEIDADE: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO HUMANA

SANTOS, Roberta Barbosa dos¹
OLIVEIRA, Valdirene Aparecida de²

RESUMO

O resumo apresenta resultados parciais da pesquisa em andamento do grupo de pesquisa DIDAKTIKÉ (FE/UFG) “Formação de professores e didática emergente” (CEP-UFG PI02868/2018-2023), cujo objetivo é apresentar uma síntese da pesquisa do Grupo Didaktiké sobre Didática Intercultural, Didática multidimensional, Didática Complexa e Transdisciplinar e Didática Sensível. O resultado parcial da pesquisa propõe ampliar as discussões diante da temática, julgando necessário compressão da didática, o seu papel nas práxis efetivas na formação de professores e conseqüentemente na formação humana para uma sociedade justa e igualitária com direitos. A pesquisa de cunho bibliográfico e com análise nos anais do ENDIPE 2018 se configura enquanto estudos reflexivos da abordagem complexa MORIN e demais já citados. Como resultado parcial, houve a publicação da obra: Didática, Multiculturalismo e Interculturalidade Crítica (SUANNO *et al.*, 2019) e uma segunda obra proposta em andamento, com as didáticas emergentes.

Palavras-chave: Didática Emergente. Formação de Professores. Educação.

INTRODUÇÃO

A proposta do grupo DIDATI KÉ (FE/UFG) – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas, o qual se propõe a realizar pesquisa e estudo na área da didática e questões contemporâneas emergentes, expõe pesquisa em andamento, que objetiva apresentar uma síntese da pesquisa do Grupo Didaktiké (FE/UFG) sobre Didática Intercultural, Didática multidimensional, Didática Complexa e Transdisciplinar e Didática Sensível. O estudo e a pesquisa, ao se apresentar o resultado parcial, pretende ampliar as discussões diante da temática com importante (re)construção reflexiva da compreensão da didática e do seu papel nas práxis efetivas na formação de professores com equidade e justiça social.

No âmbito nacional, a educação sofre com retrocessos e perdas de financiamentos para investimentos e omissão de propostas com políticas públicas educacionais, diante do atual governo, o que exige uma postura de insurgência, resistência e criticidade diante das realidades. Ao analisar os anais do ENDIPE 2018, o grupo busca refletir sobre os caminhos da Didática na contemporaneidade, com propostas emergentes, propondo-se a contribuir para compreensão e a ressignificação da Didática.

O diálogo das didáticas emergentes com o pensamento de Freire (2019) em relação às exigências no ato de ensinar, na obra “Pedagogia da autonomia”, destaca a ontologia do ser como protagonista e responsável por (re)pensar novas bases epistemológicas, assim como apresenta (MORIN, 2005) com a obra “Introdução ao pensamento complexo” um caminho reflexivo da práxis, o que as didáticas emergentes consideram necessário no processo formativo dos ambientes acadêmicos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se configura metodologicamente por uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter explicativo e analítico da teoria e dos dados coletados. Adotou-se a

¹ Professora na Rede Municipal de Educação em Indiará-GO e na Faculdade de Indiará (FAIND). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9207451190104056>

² Professora na Rede Municipal de Educação em Indiará-GO e na Faculdade de Indiará (FAIND). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3158843201850978>

pesquisa bibliográfica pautada em autores de renome, tais como: Candau (2021); Pimenta (2021); Suanno (2015); D'ávila (2018, 2021) bem como documental com análise dos Anais do XX ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A didática como objeto de estudo é o fenômeno educativo em sua globalidade, ou seja, conhecimentos e práticas que contribuem para a formação humana e o desenvolvimento de capacidades mentais e afetivas. A Didática comporta múltiplas dimensões, referências e perspectivas, sendo um campo que sistematiza fundamentos, conhecimentos, práticas, condições e modos de realização dos processos de ensino e de aprendizagem, no intuito de desenvolver capacidades mentais, afetivas, simbólicas e estéticas dos sujeitos do processo cognoscente e, assim, contribuir impulsionar a construção de conhecimentos, valores e atitudes.

Para Candau (2021), a educação intercultural se baseia na desconstrução de preconceitos e discriminações que perpassam a sociedade e os relacionamentos sociais. Uma perspectiva que interpela as relações de poder existentes entre os diversos grupos socioculturais. Sob esse viés, integra-se um movimento de discussão sobre o conceito de igualdade e de diversidade no cenário pedagógico como também em políticas públicas educacionais que considerem a diversidade e a diferença como riqueza para composição e observação a serem trabalhadas no cotidiano escolar.

De acordo com Suanno (2020, p.62), no “[...] agir didático-pedagógico intercultural se busca promover o reconhecimento e o respeito à diversidade, às minorias e às diferenças étnicas, culturais e linguísticas, a fim de gerar processos democráticos de ensino e de aprendizagem”, ou seja, uma educação baseada em diálogos que tragam para o chão da escola vivências que sejam significativas e não conteúdos predefinidos que não consideram a linguagem, os movimentos culturais e as mídias presentes na comunidade escolar.

A Didática Complexa e Transdisciplinar (SUANNO, 2015) traz o desafio de pensar complexo, um novo estilo de pensamento que religa saberes, numa perspectiva transdisciplinar, o que transcende a disciplinaridade, articula a compreensão das ciências, valorizando os diversos saberes. O pensar complexo (MORIN, 2005) exige uma tomada de consciência, problematizando as realidades vivenciadas: social, cultural, política e econômico. A Didática Complexa e Transdisciplinar, nesse sentido, demonstra comprometimento com uma educação, com novos paradigmas que propõem reflexões em relação ao ser humano, o ecologizar o conhecimento transdisciplinar, a sobrevivência futura dos seres dialogando com seus “pares” e, porque não dizer também, com os “ímpares”.

Ao buscar dialogar com as demais Didáticas emergentes, a Didática Complexa e Transdisciplinar se aproxima da Didática Sensível, buscando a subjetividade, a emoção, a corporeidade “Ao problematizar a realidade e a condição humana a transdisciplinaridade articula objetividade e subjetividade, razão e emoção, sendo complementar e coexistente a disciplinaridade” (SUANNO, 2020, n.p.). Dessa forma, considera o ser humano em sua totalidade desde os aspectos físicos até os emocionais e mentais.

A Didática Sensível conforme D'Ávila, Zen e Guerra (2021) tem por bases epistemológicas a fenomenologia raciovitalista (MAFFESOLI, 2005) e a epistemologia da complexidade (MORIN, 1990). Segundo as autoras a Pedagogia Raciiovitalista preza pelo senti-pensar-agir, considerando que “[...] o pensar racional faz parte do aprender e do ensinar, mas sempre associado às pulsões emocionais e intuitivas como partes imanentes do ser humano” (D'ÁVILA; ZEN; GUERRA, 2020, p. 252).

Para a didática sensível, o aprendente é visto como um todo que precisa de reequilíbrio entre corpo e espírito, razão e sensibilidade, arte e ciência. As emoções têm papel relevante na didática sensível. Desse modo, o processo de aprendizagem passa pelo que os olhos veem, o que o coração sente e a partir daí como o cérebro processa esses dados. Portanto, na didática sensível, o que os olhos veem, o coração sente e o cérebro processa.

É proposto pelas autoras um ensino que seja baseado em ludicidade, criatividade e criticidade, utilizando uma linguagem que abra espaço para diálogos e partilhas capazes de reconhecer e de instaurar, no ambiente educativo, o compartilhar saberes e experiências vivenciadas como parte do processo de ensino aprendizagem impulsionando a autonomia, autoria, o pensamento crítico e criativo.

Diante das emergências no cenário educacional, social, político e cultural no Brasil, onde, de acordo com Selma Garrido Pimenta, “As novas concepções de didática estão emergindo da investigação sobre o ensino enquanto prática social viva; nos contextos sociais e institucionais no quais ocorrem. Ou seja, a partir das sistematizações e explicações da prática pedagógica” (2011 p. 25). Ao trazer a didática crítica como base epistemológica de intervenção de uma realidade na formação de professores com reflexões críticas para o pensar do pensar cada situação de interação com a história, a cultura, o social, o político e o econômico, fortalecendo a curiosidade para o novo com outras possibilidades.

A Didática Multidimensional (PIMENTA, 2021) com primícias, uma abordagem complexa, reconfigura-se no pressuposto, uma noção de multirreferencialidade, para subsidiar sua incumbência com o ensino, com práticas de pesquisas, com princípios formativos e pedagógicos que devem estar presentes no processo ensino-aprendizagem. A práxis pedagógica, numa relação dialética entre multirreferencialidade (compreensão das totalidades no todo) e multidimensionalidade (compreensão do todo às totalidades).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa e o estudo acerca das didáticas emergentes têm sido algo presente no cotidiano do Grupo de Pesquisa Didaktikè. Dessa forma, foi possível apresentar os conceitos atuais que envolvem a Didática Intercultural, Didática Multidimensional, Didática Complexa e Transdisciplinar e a Didática Sensível. Como pesquisa em andamento, um dos resultados foi a construção coletiva do livro “Didática, Multiculturalismo e Interculturalidade Crítica”. Espera-se que novas produções aconteçam para difundir e desmistificar os conceitos de didática para a comunidade acadêmica e interessados no tema.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera. **Didática, Interculturalidade e Formação de professores**: desafios atuais. Revista Cocar. Edição Especial N.8. Jan./Abr./ 2020 p. 28-44 ISSN: 2237-0315 Dossiê: Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos. Disponível em: l1nq.com/jJbLA. Acesso em: 10/06/2021.

D'ÁVILA, Cristina. Didática Sensível. YouTube UFG Oficial. Live Série **Didática e Questões Contemporâneas** (PPGE/FE/UFG). Organização Marilza Suanno. 26/04/2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ffuu9kmCwcA&list=PLTtVU0kdT_nI_i2vYJVVMYeB6je_XcOS&index=4&t=1287s. Acesso em: 10 de nov. de 2022.

D'ÁVILA, Cristina; ZEN, Giovana; GUERRA, Denise Moura. **Formação espectral**: do pensamento complexo ao raciovitalismo na formação de professores universitários. *Polyphonia*, v. 31/1, jan.-jun. 2020 245-263p. Disponível em: l1nq.com/7fHLD. Acesso em 09 Nov 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução do Francês: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005. 120 p.

PIMENTA, Selma Garrido, (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** /Selma Garrido Pimenta – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Educação & Transdisciplinaridade em tempo de Pandemia.** Entrevista no Canal YouTube TransPsicomotricidade Educacional e Clínica (22/06/2020). Moderação: Eduardo Costa. Disponível em: l1nq.com/oi1ej. Acesso em: 10 Nov 2020.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SILVA, Carlos Cardoso; SUANNO, João Henrique; SANTOS, Lindalva Pessoni. **Didática, multiculturalismo e interculturalidade crítica.** Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020. 223 p. Ebook [PDF].

ESTUDO DE AULA: CONTEXTO ATUAL E TENDÊNCIAS

CIPRIANI, Mayra Elaine Milke¹
SCHUHMACHER, Elcio²

RESUMO

Este artigo trata de um levantamento de produções acadêmicas no Brasil sobre a metodologia japonesa Jugyo-Kenkyu (Lesson Study), ou Estudo de Aula, aplicada à formação inicial e contínua de professores em várias partes do mundo. A característica desta metodologia é o caráter investigativo, colaborativo, reflexivo e transformador, sendo apontada como uma forma de pesquisa em sala de aula, onde grupos de professores colaborativamente planejam, lecionam, observam, revisam e divulgam os resultados de uma aula. A análise indica avanços das pesquisas, ainda, embrionárias. Acredita-se que a produção acadêmica sobre essa metodologia tende a aumentar à medida que se amplie a divulgação do seu potencial formativo no país.

Palavras-chave: Estudo de Aula. Estado da Questão. Formação de Professor.

INTRODUÇÃO

O Estudo de Aula (EA) ou *Lesson Study*, apresenta uma metodologia de desenvolvimento profissional que incentiva a reflexão, colaboração e avaliação de sua prática e que reflete no desenvolvimento profissional do professor, tornando-o mais capacitado a implementar novas tecnologias e/ou metodologias ativas. A abordagem desenvolvida desempenha um papel crucial na transformação do ensino e influencia fortemente na promoção da aprendizagem dos alunos.

Conforme Silva e Curi (2018), a metodologia, que se encontra difundido em diversos países da Europa, Ásia e América Latina, porém, adequando os objetivos e as etapas conforme a realidade cultural e social do país surgiu no Japão há mais de um século e desempenha um papel fundamental na transformação do ensino, na promoção da aprendizagem dos alunos, no desenvolvimento de professores e na implementação de reformas curriculares, o que tem atraído profissionais da educação de todo o mundo para adaptar o EA japonês em seus próprios países.

Aprender a ensinar é um processo de assimilação de uma cultura de forma contínua. Pode-se afirmar que é uma atividade fixada na estrutura cognitiva por meio da participação informal dentro da própria cultura, durante longo tempo, ou seja, aprende-se a fazer fazendo parte da cultura do que a estudando dentro de um formalismo. Assim, a maioria dos professores aprende a ensinar, crescendo como membros de uma cultura, primeiro observando seus professores a ensinarem, durante longos anos, e depois adaptam esses métodos à sua própria prática.

Com o objetivo de conhecer melhor o EA e de como auxiliar na mudança de uma cultura assimilada sobre o aprender a ensinar, foi realizada uma busca sistemática. Assim, a partir das reflexões realizadas sobre os materiais de produção bibliográfica selecionados na pesquisa do estado da questão, define-se como objeto de estudo: Estudo de Aula no Brasil, buscando informações de forma seletiva e crítica em produções bibliográficas.

METODOLOGIA

Estado da questão é um método de pesquisa bibliográfica, cujo objetivo é encontrar trabalhos científicos vinculados ao tema pesquisado e tem por finalidade registrar, a partir de

¹ Mayra Elaine Milke Cipriani). Universidade Regional de Blumenau. mmilke@furb.br, orcid 0000-0002-5354-543X, <http://lattes.cnpq.br/1229090777766247>.

² Elcio Schuhmacher. Universidade Regional de Blumenau. elcio@furb.br, orcid 0000-0003-0037-3651, <http://lattes.cnpq.br/8895377644206898>

um levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual. Trata-se do momento que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa. Com o propósito de situar, de delimitar e de caracterizar o tema de investigação da pesquisa, bem como, identificar a abordagem teórico-metodológica, fez-se um levantamento bibliográfico embasado em teses e em dissertações (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004). Realizou-se, então, uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD – CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações IBICT (BDTD – IBICT) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD - FURB).

Como o tema de interesse desta pesquisa foca na metodologia de Estudo da Aula, buscaram-se pesquisas relacionados ao objeto de estudo com os descritores “estudo de aula” e “lesson study”, “ciências” e “matemática” no período compreendido entre 2018 e 2022, o que resultou em 14 fontes de investigação. Após a leitura preliminar dos resumos dessas, selecionaram-se as que mais se aproximaram ao objeto de investigação. Diante disso, organizaram-se, e apresentam-se na sequência, as principais abordagens, atividades desenvolvidas e análise dos resultados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A metodologia “Estudo da aula” visa a abrir a sala de aula, recinto considerado de domínio individual do professor, à visão crítica dos colegas, ao enriquecimento mútuo com troca de experiências de ensino e de inovações de cada um, ou seja, para que seja operada uma mudança cultural no aprender a ensinar. Em linhas gerais, a metodologia está incorporada às práticas docentes dos professores e procura focalizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, evidencia a aprendizagem em contexto escolar com especial ênfase no estudo de “como e o quê” os alunos aprendem. E como comenta Pontes (2016), “[...] no fundo, realizam uma pequena investigação sobre a sua própria prática profissional, em contexto colaborativo, informada pelas orientações curriculares e pelos resultados da investigação relevante” (PONTE *et al.*, 2016, p. 869).

De acordo com Cerbin e Kopp (2006) e Lewis (2002), o uso do EA estimula a colaboração entre os professores assim como estimula a reflexão sobre a prática docente com o foco na aprendizagem do aluno, tendo como alvo a instrução da aula. Tal perspectiva é reforçada, pois possibilita ao professor ser criativo e estimular o aluno através de aulas diferenciadas, centradas na participação ativa do aluno. Esses propósitos, a longo prazo, aspiram a ajudar aos alunos a desenvolverem habilidades ou características que os professores tenham identificado como ausentes ou deficitárias após uma avaliação inicial.

A metodologia se resume em quatro etapas: planejamento coletivo de uma aula; execução da aula planejada, observada pelos demais; reflexão acerca dos pontos fortes da aula executada e dos aspectos a serem melhorados; e retomada do planejamento reorganizado a partir das discussões. Ela assume a premissa de que, no momento no qual o professor se permite refletir sobre sua prática, ele também percebe mudanças em sua cultura que precisam ser preconizadas.

Em um estudo de aula, os professores trabalham colaborativamente em tarefas tais como: a definição de objetivos de aula de pesquisa concentra-se nas dificuldades dos alunos sobre o assunto curricular específico escolhido para ser explorado; pesquisa planejamento de aula, faz com que os professores planejem detalhadamente uma aula e suas tarefas relacionadas, considerando as dificuldades que os alunos possam ter naquela disciplina, buscando antecipar questões, raciocínios e estratégias de resolução às tarefas propostas.

No ensino da aula, um professor participante do ciclo concorda voluntariamente em ministrar a aula enquanto os outros professores observam as ações dos alunos. As discussões sobre a aula envolvem reuniões de equipe, nas quais os professores refletem e discutem sobre os aspectos registrados em notas de campo e gravações em vídeo das ações, debates e conclusões dos alunos na execução das tarefas. O acompanhamento propõe a

reformulação da aula com base em aspectos destacados na seção de discussão e, se desejado, essa aula pode ser ministrada novamente para outros alunos (PONTE, 2016).

De todos os trabalhos localizados com os descritores citados, os critérios de seleção foram: leitura dos títulos e, posteriormente, dos resumos, para se encontrarem as pesquisas selecionadas nessa base de dados e que contribuíssem com o EA.

Com os dados iniciais acerca dos dois descritores sistematizados para a busca nos portais referenciados, compilaram-se no CTD – CAPES nove resultados. Em seguida, consultou-se a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD - FURB) 3, na qual se encontrou um resultado em comum com a CAPES2. Enquanto que no portal BDTD encontraram-se oito resultados, um em comum com a CAPES e dois trabalhos repetidos.

Obteve-se um total de 14 trabalhos científicos selecionados, que se encontravam em consonância como objetivo da pesquisa que envolvam a metodologia aplicada ao estudo de aula. Dentre os trabalhos selecionados, apenas um trabalho não possuía divulgação autorizada. Dentre as publicações selecionadas, encontraram-se oito trabalhos científicos de mestrado e seis trabalhos científicos de doutorado.

Após a leitura dos resumos dos trabalhos, selecionaram-se os dez trabalhos, segundo os seguintes critérios: pesquisa realizada com professores nas unidades de ensino, não fosse realizado um curso de extensão, não envolvesse alunos de cursos de licenciatura e apresentasse uma abordagem da temática de avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comparando a produção sobre o Estudo de Aula nos últimos anos, em relação ao âmbito internacional, sendo percebido que a própria metodologia, nos trabalhos avaliados, é apontada como pesquisa em andamento.

Na análise dos trabalhos pesquisados, nota-se que todos apontam à formação de professores, com foco no aprimoramento de suas práticas docentes e de seus processos reflexivos. Mostram que o estudo de aula envolve um trabalho de pesquisa entre aluno e professor, formação de professores e uma nova prática no contexto escolar, em que o professor se torna protagonista, criando uma integração entre os profissionais.

Percebe-se, também, que o diálogo é de interesse mútuo e resulta em um trabalho colaborativo, o que se torna bastante evidenciado e que o uso da metodologia estudo de aula para a formação de professores vem revelando um recurso capaz de tirar o foco da figura de apenas um formador e obter trocas ricas entre os professores.

Entre os trabalhos pesquisados encontrou-se apenas um trabalho na área de Ciências e sete na área da Matemática. Além disto, apenas um trabalho abordou os recursos tecnológicos educacionais por meio de aplicativos, envolvendo jogos em conjunto com atividades experimentais. E é visível uma certa flexibilidade na adaptação da metodologia de formação, como foi citado o estudo de aula deve ser ajustado ou adaptado conforme as características de cada público alvo ou localidade em que é utilizado.

No que diz respeito à natureza do estudo da aula, que confere a esse processo características muito específicas e dinâmicas, os resultados da investigação revelaram aspectos distintos, como a colaboração, a abordagem pedagógica subjacente à aula de investigação, o desenvolvimento de estudos sobre os processos de ensino e de aprendizagem relacionados à aula de investigação.

Os trabalhos encontrados serviram de norteadores à investigação proposta, fornecendo subsídios teórico-científicos, metodológicos, permitindo uma reflexão acerca dos aspectos teóricos e do trabalho realizados. Permitiram evidenciar desafios e estratégias vivenciadas por outros pesquisadores e servindo de base para planejar e redimensionar as etapas de futuras investigações.

REFERÊNCIAS

CERBIN, B.; KOPP, B. Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 18, n. 3, p. 250-257, 2006. Acesso em: 27 set. 2022 Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1068058>

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5–16, 2004. Acesso em: 11 nov. 2022. DOI: 10.18222/eae153020042148. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. 2022.

PONTE, J. P. *et al.* O estudo de aula como processo de desenvolvimento profissional de professores de matemática. Rio Claro (SP). **Bolema**, v.30, n. 56, p. 868 – 891, ISSN 1980-4415 dez. 2016.

SILVA, S. D.; CURTI, E. O estudo de aula na formação continuada: análise de uma aula de matemática do 1º ano do Ensino Fundamental. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 14, n. 31, pp. 39-53, nov. 2018. Acesso em: 18 out. 2022 Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/5754>.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E SEU PAPEL NA PRÁTICA DOCENTE

LUCYK, Viviana Patricia Kozlowski ¹

RESUMO

As tendências pedagógicas são as diretrizes de natureza filosófica e pedagógica que norteiam as práticas de ensino e de aprendizagem na sala de aula, possuem uma metodologia própria, bem como consideram os diferentes aspectos sócio-políticos e ideológicos de cada período. Nesse tocante, elaborou-se o estudo com o objetivo de identificar e de compreender as principais tendências pedagógicas e suas características. A pesquisa é de cunho bibliográfico fundamentada na reflexão de leitura de livros e de artigos científicos, com fundamentação teórica apoiada em estudos de Libâneo (1989) e Saviani (2013), dentre outros autores referente ao tema abordado. Os resultados indicam que as tendências pedagógicas não críticas não objetivavam as transformações da sociedade, no entanto buscam legitimar a ordem econômica e social do sistema capitalista. Já as tendências pedagógicas críticas têm como ponto convergente a análise crítica do sistema capitalista e almejam a transformação da sociedade.

Palavras-chave: Filosofia da educação. Tendências pedagógicas. Prática docente.

INTRODUÇÃO

A atividade educacional se relaciona aos acontecimentos que formam a sociedade, e a presença de diversas ideologias provenientes dos movimentos sociopolíticos influenciaram na constituição das tendências pedagógicas e assim representam diferentes concepções de ser humano e de sociedade.

Dessa forma, entender a filosofia da educação e as tendências pedagógicas é imprescindível para a compreensão do modelo educacional adotado, bem como se expressa sua relevância na formação dos profissionais da educação, pois há suporte às práticas pedagógicas.

O presente estudo tem como objetivo identificar e compreender as principais tendências pedagógicas e suas características.

Em princípio, evidencia-se o conceito de tendência pedagógica. Em seguida, uma síntese das tendências pedagógicas liberais, progressistas e suas respectivas linhas pedagógicas, abordando suas principais características. Por fim, uma reflexão sobre o papel das tendências pedagógicas na prática docente.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa é de cunho bibliográfico fundamentada na reflexão de leitura de livros e artigos científicos, pois, através desse levantamento, é possível ter contato com diversas obras e autores que tratam sobre a temática, ampliando, dessa forma, as informações para o desenvolvimento da pesquisa. Conforme destaca Severino (2002, p.77) “[...] a bibliografia como técnica tem por objetivo a descrição e a classificação dos livros e documentos similares”.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS

Partimos da concepção de que a pedagogia possui uma relação com a filosofia, assim é determinada com base em uma posição filosófica definida, a qual permite compreender a relação entre educação e sociedade.

¹ Viviana Patricia Kozlowski Lucyk. Mestre pela Universidade Estadual do Centro oeste – Paraná. Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória. vivipk23@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-9671-6366>, <http://lattes.cnpq.br/1710417131256300>.

Quanto ao termo tendência, compreendemos que se refere à prática, ou seja, às atitudes do profissional de educação. Nessa direção, as tendências pedagógicas podem ser conceituadas como linhas de pensamentos ligados ao processo de ensino e de aprendizagem, as quais foram elaboradas por vários pensadores que se dedicaram a explicar as relações do processo de ensino-aprendizagem determinadas pelos contextos históricos que subsidiaram e influenciaram a elaboração teórica desses autores. Portanto, é possível dizer que as tendências pedagógicas são as diretrizes de natureza filosófica e pedagógica que norteiam as práticas de ensino e de aprendizagem na sala de aula, haja vista possuírem metodologia própria, bem como considerarem os diferentes aspectos sócio-políticos e ideológicos de cada período.

Na medida em que cada tendência pedagógica surge no interior de determinados cenários sociais e interferem sobre as práticas pedagógicas e sobre a formação intelectual dos indivíduos, objetiva atender a determinadas expectativas, que podem ser da classe dominante ou da classe trabalhadora. Assim, apresentaremos uma síntese das tendências pedagógicas liberais e progressistas e suas respectivas linhas pedagógicas, abordando suas principais características.

As tendências pedagógicas se dividem em liberais e progressistas. Diversos autores se dedicam a discutir e a aprofundar os estudos sobre essa temática. Entre os autores brasileiros se destacam José Carlos Libâneo (1989) e Dermeval Saviani (1999, 2000, 2013). Cabe destacar que eles utilizam diferentes nomenclaturas para as tendências pedagógicas, Libâneo divide em liberais e progressistas, e Saviani divide em não críticas e críticas. Neste texto, optamos por apresentar tais abordagens tomando por referência os conceitos utilizados por Dermeval Saviani, com o qual possuímos maior familiaridade com suas obras.

Temos um conjunto de tendências pedagógicas que refletem na prática docente, porém cabe destacar a afirmação de Foerster (1996, p. 16) “[...] uma tendência não elimina a outra, o surgimento de uma nova corrente teórica não significa o desaparecimento de outra, a definição de um perfil predominante em uma concepção não descarta a possibilidade de outras formas de manifestação consideradas próximas entre si”.

As Tendências Pedagógicas não críticas surgiram no século XIX e baseavam-se nos princípios da Revolução Francesa, de “igualdade, liberdade, fraternidade”, entretanto não consideram a desigualdade de condições, naturalizando a divisão da sociedade em classes. Receberam também influências do liberalismo e do capitalismo. Os liberais consideravam que a educação, e os conteúdos ocupavam lugar de destaque enquanto a experiência vivida pelos educandos não era relevante. A partir dessa compreensão, os liberais contribuíram para manter o conhecimento como instrumento de poder entre dominador e dominado. A escola era considerada como instrumento de inserção social e não como fator de transformação. A tendência pedagógica não crítica se subdivide em: tradicional, nova e tecnicista.

A tendência tradicional é difundida no Brasil através dos jesuítas. O conhecimento é estático e dogmático; a escola é considerada como uma instituição para instrução individual; o professor é a figura que organiza, domina e repassa o conteúdo; ao aluno cabe absorver o conteúdo sem questionamentos; o currículo é conteudista e visa à formação do homem culturalmente elevado. Conforme Saviani (1999, p.17) “[...] a escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos”.

A tendência liberal renovada indica uma perspectiva mais democrática que a tradicional, pois defende a escola pública para todos os grupos sociais e também por considerar que a relação entre as pessoas pode ser mais justa, sem divisão em classes sociais. O conhecimento se torna mais dinâmico e científico, a escola se apresenta como uma instituição para o desenvolvimento intelectual individual, o professor assume o papel de mediador da experiência do aluno, que constrói o conhecimento através da experiência; o currículo visa a preparar o aluno para a vida em sociedade de forma autônoma, e a avaliação busca verificar a capacidade de o aluno construir e ressignificar conhecimentos. Saviani

(1999, p. 21) diz que “[...] trata-se de uma Teoria Pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender”.

A tendência tecnicista tem por finalidade a formação de indivíduos para o mercado de trabalho. O conhecimento que se privilegia é o útil e comportamentalista, a escola passa a ser vista como uma instituição para formação coletiva, ou seja, ao professor cabe repassar os conteúdos mínimos, que são organizados em livros didáticos. Assim, o aluno volta a ser passivo, somente assimila e reproduz, de forma disciplinada, o que aprendeu. O currículo visa a despertar o civismo e a preparar o aluno para ser mão-de-obra; a avaliação ocorre através da medição dos resultados do aluno e do parâmetro quantitativo à gestão. Saviani (1999, p. 23-24) complementa afirmando que na pedagogia tecnicista “[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária. [...] planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”.

As tendências críticas tiveram sua origem na França, a partir de 1968, frutos da inquietação de muitos educadores que denunciaram a injustiça da divisão da sociedade em classes, pois compreendiam os problemas sociais como frutos do poder dos dominantes e da alienação dos dominados, além de interpretarem que a escola tem sido fator de dominação e de manutenção das injustiças sociais, ou seja, uma educação promotora da consciência crítica e da emancipação dos indivíduos para transformação social.

A tendência crítico-reprodutivista expressa sua relevância ao estimular a crítica ao regime autoritário e a sua pedagogia. Ela foi eficiente na medida em que conseguiu fazer a crítica do modelo existente e identificar suas estruturas, porém estacionou nesse ponto e não foi capaz de superar tal modelo, porque acreditava que as forças materiais limitavam essa realização. Tal tendência enfatiza o conhecimento útil à dominação capitalista, a escola assume o papel de instituição para reprodução social, o professor é classificado como um instrumento da ideologia dominante, o aluno um indivíduo a ser ideologizado, o currículo visa a reproduzir os conhecimentos de interesse da classe dominante, e a avaliação se torna fragmentária e individualista, pois busca medir o aluno e camuflar a falta de objetivo social da educação.

A Pedagogia histórico-crítica busca ir além da tendência crítico-reprodutivista, ou seja, busca sua superação, porquanto acredita que não basta fazer a crítica, ou seja, deve-se garantir uma formação efetiva para a participação nas lutas sociais. Seu principal idealizador é o professor Dermeval Saviani, que toma como base o materialismo histórico e dialético. O conhecimento preconizado é a construção humana historicamente realizada, a escola passa a ser considerada uma instituição para conscientização e transformação social, o professor assume o papel de mediador da apropriação crítica dos conteúdos, o aluno é compreendido como um ser em formação para a emancipação, o currículo objetiva formar a consciência crítica e a avaliação torna-se processual, ou melhor, visa a medir o alcance dos objetivos educacionais nos alunos e no sistema. Saviani (2008, p.25) explica ainda que é “[...] um método pedagógico que parte da prática social onde professor e alunos e encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas”.

Consideramos necessário apresentar também as tendências progressista libertadora e progressista libertária, que são classificadas por José Carlos Libâneo. A Tendência progressista libertadora é, também, conhecida como pedagogia de Paulo Freire, ela “[...] dá ênfase no conhecimento das relações sociais de dominação que se realiza na sociedade desigual para, através do processo educativo dialógico, conscientizar os sujeitos para transformar estas relações de dominação” (TOZONI-REIS, 2007, p. 12). Prioriza o método de aprendizagem em grupo, leva em consideração a prática social do povo e se sobressai na modalidade de educação popular não formal. O conhecimento é baseado no homem que cria a cultura, na medida em que reflete sobre ela e responde aos desafios que encontra. A escola é crítica e enfatiza o não-formal, o professor assume um posicionamento como sujeito do ato de conhecer, o aluno é estimulado a refletir sobre sua realidade, sobre a opressão, resultando

daí na busca por sua libertação, os conteúdos são baseados em temas geradores que provêm da vida dos alunos, a avaliação adquire o caráter de autoavaliação.

A tendência progressista libertária é também conhecida como pedagogia institucional, apresenta-se como uma forma de resistência contra a burocracia e o controle autoritário do Estado. Seu objetivo é promover modificações institucionais a partir dos níveis subalternos e, assim, envolver e modificar o sistema. O conhecimento é baseado na reflexão sobre a cultura e busca responder aos desafios que encontra. A escola tem o compromisso de transformar o aluno no sentido libertário e autogestionário, o professor assume o papel de conselheiro, os conteúdos são expostos ao aluno, mas não são exigidos e partem das necessidades do grupo, a avaliação se torna uma autoavaliação, sem caráter punitivo.

Em suma, destaca-se que as tendências pedagógicas não críticas não objetivavam as transformações da sociedade, desse modo buscam legitimar a ordem econômica e social do sistema capitalista. Já as tendências pedagógicas críticas têm como ponto convergente a análise crítica do sistema capitalista e almejam a transformação da sociedade.

Após alguns apontamentos sobre as principais tendências pedagógicas, buscamos refletir sobre o papel dessas tendências na prática docente.

A prática escolar, ou a prática educativa, refere-se às práticas que objetivam a concretização de processos educacionais. Essa prática ocorre dentro da sociedade e, conseqüentemente, é influenciada pelas diversas concepções de homem e de sociedade. Logo diferentes visões sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno e técnicas pedagógicas.

Inicialmente, é comum alguns professores utilizarem, como base, a prática escolar com a qual tiveram contato no período escolar, porém, quando passam por uma formação nos cursos de licenciatura e estudam as diferentes tendências pedagógicas, passam a refletir sobre suas escolhas e buscam alinhar sua prática a uma tendência pedagógica que corresponda às situações concretas de sala de aula, uma orientação capaz de estimular a imaginação e questionamentos, visto que essas habilidades interferem diretamente na capacidade crítica dos indivíduos na sociedade e os capacita a defenderem seus interesses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo realizado, concluiu-se que as tendências pedagógicas refletem na prática docente e influenciam no processo educativo. No Brasil, há um conjunto de tendências pedagógicas, e, nas escolas, elas convivem umas com as outras, pois uma nova tendência não extingue a velha. Assim, cabe ao educador conhecer cada tendência e buscar alinhar sua prática a uma tendência pedagógica que o auxilie a superar os desafios encontrados em sala de aula.

As tendências pedagógicas surgem no interior de determinados cenários sociais e trazem suas concepções ideológicas e filosóficas que interferem sobre as práticas pedagógicas e sobre a formação intelectual dos indivíduos. O conhecimento histórico sobre as tendências pedagógicas pode auxiliar no entendimento de questões relacionadas à prática educacional, sua articulação com a vida e os movimentos sociais de cada época.

Por fim compreender as tendências pedagógicas permite ao educador amparar sua prática escolar em uma teoria que oriente sua atuação docente. Assim, as tendências pedagógicas assumem um papel de destaque na estruturação do ensino, pois dão suporte ao professor para enfrentar os muitos desafios que educação da atualidade demanda.

REFERÊNCIAS

FOERSTE, G. M. S. **Arte-Educação**: pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa. 1996. 229 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert_Gerda_Margirt_Schutz_Foerste.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Bbrasil. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 11–28, 2000. DOI: 10.48075/ri.v10i2.4465. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SAVIANI, D.I. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TOZONI-REIS, M.F.de C. Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da Educação Ambiental: algumas contribuições. *In*: 30ª Reunião anual da ANPEd, 2007, Caxambu. Anais [...] da 30ª Reunião anual da ANPEd, 2007.

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO PERMANENTE PARA REPENSAR A AÇÃO PEDAGÓGICA PAUTADA NA INTERDISCIPLINARIDADE

WALTRICK, Gustavo Cezar¹
SILVA, Madalena Pereira da²

RESUMO

Este resumo expandido tem por objetivo discutir a relevância da formação permanente para repensar as práticas de formação continuada dos professores da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental). A educação pensada a partir de uma perspectiva permanente emerge como um conceito que permite compreender a perenidade dos processos de capacitação de professores a partir de uma concepção que proporcione a reflexão da ação pedagógica. O percurso metodológico se constitui por uma pesquisa qualitativa caracterizada como bibliográfica. Com base nessas ideias e a partir das perspectivas do pensamento complexo e da interdisciplinaridade, evidencia-se como resultado que, ao proporcionar o processo de formação de professores pautada na ideia de permanência, leva a permear os caminhos pedagógicos a partir do enaltecimento do diálogo e da colaboração entre todos. E, assim, valorizando as pessoas e os processos em vista de espaços para se repensar a educação na contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação Permanente. Interdisciplinaridade. Pensamento Complexo. Ação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

As reflexões acerca das ações pedagógicas na atualidade perpassam pela formação de professores, no âmbito dos processos iniciais bem como nos aspectos relacionados às atividades de capacitação continuada. É nesse contexto que a educação permanente emerge enquanto uma possibilidade de ressignificar o trabalho docente e os momentos oportunos aos estudos e de formação.

Ao pontuar sobre o repensar e o ressignificar a educação para a contemporaneidade, pautamos nossas discussões em Morin (2021), que atenta para as necessidades de superar os modelos fragmentados e descontextualizados da realidade atual. Desse modo, este resumo expandido tem como objetivo discutir a relevância da formação permanente para repensar as práticas de formação continuada dos professores da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

O texto é proveniente de uma dissertação em andamento, cuja finalidade é analisar a possibilidade de implementação de ações pedagógicas interdisciplinares nas práticas de professores da Educação Básica. A motivação para o estudo dessa temática surgiu a partir da implementação do pensamento interdisciplinar nos princípios que fundamentam as diretrizes curriculares de um sistema municipal de educação da Serra Catarinense.

A partir disso, é notável a necessidade de compreender os espaços destinados à formação continuada de professores, pensada na perspectiva da educação permanente. Tal conceito é pautado nos princípios da obra “Política e Educação” de Freire (2021), que atenta para uma concepção de ação pedagógica alinhada à realidade social e com os sujeitos que fazem parte do processo educativo.

Diante dessas reflexões, os caminhos para se constituir uma formação de professores pautada na educação permanente se faz pela oferta de espaços fundamentados

¹ Gustavo Cezar Waltrick. Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). gustavowaltrick@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5967-8786>, <http://lattes.cnpq.br/9462862690553070>

² Madalena Pereira da Silva. Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). prof.madalena@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>, <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.

no diálogo, na interdisciplinaridade e na religação dos saberes. Assim, os percursos para se pensar a educação na atualidade são multidimensionais e permitem compreender a ação pedagógica cada vez mais articulada com a realidade dos professores e estudantes.

Desse modo, o texto está organizado em seções que descrevem os aspectos da metodologia, dos fundamentos teóricos e as discussões do tema. Além disso, faz parte do escrito as considerações finais e reflexões sobre a educação permanente.

METODOLOGIA

O percurso metodológico desta escrita está organizado como uma pesquisa de abordagem qualitativa. Ao propor um estudo a partir dessa perspectiva teórica, é levada em consideração a pluralização dos acontecimentos que constituem a vida social (FLICK, 2009). Desse modo, um estudo qualitativo atenta-se às reflexões e às percepções do pesquisador diante de sua intenção de pesquisa, a fim de observar quais aspectos podem ser discutidos e fundamentados teoricamente.

Ainda, o texto está organizado enquanto uma pesquisa bibliográfica que se desenvolve “[...] com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). A partir dos materiais selecionados enquanto referencial teórico e epistemológico, dão-se as articulações de ideias e de conceitos, que tratam sobre educação permanente e suas possibilidades de trabalho na formação continuada de professores da Educação Básica.

EDUCAÇÃO PERMANENTE COMO PRINCÍPIO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os caminhos que constituem a ação pedagógica na atualidade têm demonstrado a necessidade da interação entre professores e estudantes em uma perspectiva de trabalho colaborativo. Nesse sentido, as relações estabelecidas em sala de aula têm se alterado, instigando cada vez mais processos educativos mais dinâmicos e articulados à realidade social ao qual estão inseridas as instituições de ensino.

Frente a tais apontamentos, Edgar Morin propõe, em seus estudos a partir da complexidade, a compreensão de que a realidade na qual estamos inseridos é constituída por um emaranhado de acontecimentos e fatos que a torna multidimensional. Com isso, observamos também que as relações constituídas nos espaços escolares perpassam por um multifacetado contexto, “[...] a educação, como ação transformadora das diversas dimensões constitutivas da vida, acontece a partir da integração do que ocorre nos mais diferentes níveis de materialidade do objeto, seja ele de natureza física, biológica, social [...]” (MORAES, 2015, p. 31).

Ainda, Morin (2000; 2015) compreende a complexidade enquanto aquilo que é tecido junto, ou seja, os diversos fatores sejam eles, sociais, econômicos, políticos, biológicos, psicológicos, religiosos, e tantos outros, formam a realidade na qual os seres humanos estão inseridos. Dessa forma, perceber a diversidade social e humana que constitui a contemporaneidade é um constante movimento de pensar e de repensar os fatos e as pessoas.

Diante dessa realidade multifacetada, o filósofo, sociólogo e antropólogo francês Edgar Morin propõe reformar o pensamento, observando as fragilidades que a fragmentação do pensamento, as superespecializações e a separação constante das áreas do conhecimento trouxeram efeitos nos processos educativos, “[...] em diferentes lugares do planeta, sempre existe uma minoria de educadores, animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e em regenerar o ensino” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 98).

A partir da proposta de reforma do pensamento proposta por Morin (2021), observamos também a necessidade de repensar as propostas de formação aos professores da Educação Básica, que desenvolvem ações pedagógicas para turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ao refletir acerca da formação docente, compreendemos que a mesma é constituída por etapas distintas. Sendo a inicial aquela que concentra as atividades

relacionadas ao preparo dos profissionais para o desempenho de ações pedagógicas, ou seja, para a indução da profissão (NÓVOA, 2022).

Já a formação continuada refere-se aos momentos oportunizados à reflexão das atividades pedagógicas em um sentido de proporcionar uma educação pautada na qualidade (FREIRE, 2021). Assim, compreendemos como um “[...] espaço para a retomada de conteúdos e conceitos para a renovação da prática” (ARRUDA; KUHNEN, 2014, p. 7). Nesse sentido, a mesma deve ser pensada enquanto um espaço para o diálogo e para as reflexões necessárias para se pensar o cotidiano escolar e as ações pedagógica desenvolvidas nos espaços educativos.

Para Nóvoa (2022), o espaço para a formação continuada necessita ser pensado por meio da coletividade. O modo de construir esses momentos motiva o grupo de professores a encontrar possibilidade para dinamizar o trabalho pedagógico. “[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados [...]” (NÓVOA, 2022, p. 68).

Assim, para garantir essa possibilidade de pensar a formação continuada como um espaço dialógico e coletivo é que a educação permanente se constitui como um caminho para se repensar a ação pedagógica. A perenidade de um processo formativo de professores se faz necessária na atualidade visto que os processos educativos na atualidade têm-se demonstrando cada vez mais dinâmicos e multifacetados.

A educação permanente leva em consideração a constância dos processos formativos e reflexivos, em um sentido propriamente humano, de entender que aprender a ensinar se faz no meio social e que, por conta disso, é contínuo e finito. “A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude” (FREIRE, 2021, p. 25).

Nessa perspectiva, a formação de professores pensada na perspectiva da educação permanente observa a importância dos processos a longo prazo, levando em consideração as relações que existem fora do espaço escolar, mas que influenciam as relações pedagógicas e sociais que se formam no interior das escolas. “É a educação para toda a vida. É a maneira de se preocupar com a formação integral das pessoas. É o processo de desenvolvimento do senso crítico, de descoberta de valores de formas de se relacionar com o mundo por meio da partilha e da escuta” (ARRUDA; KUHNEN, 2014, p. 7).

A partir desse olhar perene, as ações pedagógicas criadas para a formação de professores podem desenvolver nos profissionais a compreensão da necessidade de que os processos educativos precisam estar articulados à realidade vivida. Além disso, permite que os mesmos observem que a construção da profissão docente se faz na medida em que nos aproximamos dos espaços pedagógicos, das pessoas que fazem parte dos lugares, que entendemos as emoções e os sentimentos que cada ser humano carrega em seu cotidiano. Nesse sentido, à medida em que trilhamos nosso caminho de professores é que vamos experimentando as possibilidades e escolhendo nossos caminhos, “[...] ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (FREIRE, 2021, p. 93).

Dessa forma, a educação permanente permite que os professores observem sua trajetória de trabalho pedagógico, visto que é nesse espaço dialógico e colaborativo que se faz uma reflexão crítica sobre a ação pedagógica (FREIRE, 2014). Ademais, as reflexões construídas a partir de uma prática pedagógica articulada à realidade permitem aos professores também observarem seus estudantes enquanto participantes ativos dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, uma educação alinhada à perspectiva contemporânea precisa oportunizar às pessoas que façam parte efetivamente da sociedade a qual fazem parte.

Esse caráter permanente da educação observa todas as pessoas como essenciais no processo pedagógica e, dessa forma, seus conhecimentos são relevantes para promover

uma ação articulada e contextualizada. Entre as possibilidades para viabilizar esse espaço de formação continuada pensada a partir da educação permanente, é a interdisciplinaridade.

O pensamento interdisciplinar tem, entre as suas características, o desenvolvimento de atividades que prioriza o trabalho coletivo, a partilha de informações e conhecimentos, bem como, a priorização das mudanças nas relações entre os sujeitos participantes do processo educativo (FAZENDA, 1995; 2012). Assim, despertar a atitude disciplinar entre os professores pode oportunizar cada vez mais espaços colaborativos em que o diálogo e a troca de saberes estimulem o repensar da ação pedagógica nos espaços educativos.

À vista disso, fortalecer os espaços de formação continuada constituídos sob o viés da educação permanente pontua-se como um caminho eficiente para se repensar a ação pedagógica. Portanto, construir um caminho educativo que valorize os sujeitos e os processos nos faz compreender a diversidade social da atualidade e, assim, promover um pensamento crítico e reflexivo sobre o mundo. Desse modo, repensar a ação pedagógica a partir da interdisciplinaridade, permeada pelas reflexões da complexidade, demonstra possibilidades para superar os desafios da realidade multidimensional da atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões acerca da formação de professores perpassam o entendimento das etapas por meio das quais o caminho profissional se constitui. Desse modo, a inserção docente se faz a partir da formação inicial, o momento destinado principalmente para a preparação das bases epistemológicas e metodológicas do trabalho pedagógico. Já a formação continuada dedica-se a promover espaços para a reflexão da prática desenvolvida no cotidiano escolar, ou seja, para retomar os fundamentos em um sentido de aperfeiçoamento das vivências.

Frente a esses dois momentos, a educação permanente surge como um caminho de reflexão para a formação de professores, pensada enquanto uma possibilidade de trabalho perene para a ação pedagógica. Ao oportunizar tais espaços, devemos levar em conta o fortalecimento do diálogo e do trabalho colaborativo entre os docentes no intuito de criar vínculos e relações significativas para se repensar o processo educativo.

A partir das reflexões de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, compreendemos que a educação permanente é pensada enquanto um espaço de fortalecimento do trabalho pedagógico. Sendo assim, a mesma é constituída como um processo permanente e contínuo, visto que a existência humana deve estar consciente de sua finitude e de seu processo de entendimento das relações que nos fazem sujeitos participantes da sociedade.

Dessa forma, ao refletirmos sobre a educação permanente, buscar também compreender que se construir enquanto processo é um caminho que se inicia na formação inicial e deve ser permanente, com o trabalho desenvolvido nas atividades da formação continuada. Essas ações devem estar articuladas à realidade escolar. Para tanto, é preciso criar momentos onde o diálogo e a troca de conhecimentos sejam princípios para se repensar a ação pedagógica.

À vista disso, a interdisciplinaridade surge como uma possibilidade de fortalecer a educação permanente desenvolvida nas atividades de formação continuada de professores que atuam na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Assim, é nesse caminho de repensar nossas ações pedagógicas que traremos significativas mudanças para a realidade educação na atualidade.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Marina Patrício de; KUHNEN, Mirian. (orgs.). **Guia de educação permanente: a singularidade dos lugares e das pessoas renovando práticas de saúde.** São José: ICEP Editora, 2014.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 8 ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** 8 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos.** Colaboração de Juan Miguel Batalloso. Campinas: Papyrus, 2015.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma/reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. 27 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução de Eliane Lisboa. 5 ed. Porto Alegre: Sulinas, 2015.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.
- NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MAGISTÉRIO: UMA PROPOSTA PARA VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PERTINENTE

MORAIS, Regiane Sepanhaki de¹
ZWIEREWICZ, Marlene²

RESUMO

Este texto tem como objetivo sistematizar as bases epistemológicas e o processo de planejamento de uma pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) e que terá como foco a formação de professores que estudam no Magistério da Escola de Educação Básica Professor Balduino Cardoso, Porto União, Santa Catarina. A proposta prioriza o uso de jogos vinculado à metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), visando à conexão entre os conteúdos curriculares, e desses em relação às demandas das realidades local e global. A metodologia a ser adotada no desenvolvimento deste estudo se caracterizará por uma pesquisa ex-post-facto, apoiada pela abordagem qualitativa. Tendo como objeto de estudo uma proposta formativa desenvolvida no segundo semestre de 2022 na referida escola, pretende conhecer os resultados desse processo e transformar a iniciativa em proposta de formação devidamente validada.

Palavras-chave: Magistério. Formação docente. Jogos. Projeto Criativo Ecoformador.

INTRODUÇÃO

Em se tratando de processos de profissionalização, Luppi, Behrens e Sá (2021, p. 5) alertam que “As investigações apontam que a formação de professores é fortemente influenciada pela concepção que fundamenta o paradigma conservador [...]”. Isso porque “A abordagem enciclopédica na docência acompanhou os professores por muitos séculos e carregou como maior herança o distanciamento entre teoria e prática e a reprodução do conhecimento” (BEHRENS, 2007, p. 441).

Considerando que, em tempos de aceleradas transformações, esse tipo de referência não atende as reais demandas formativas, a pesquisa sistematizada neste texto se propõe à análise de uma iniciativa formativa desenvolvida no Curso de Magistério e, a partir desse processo, à elaboração de uma proposta que será avaliada e validada antes de sua difusão.

Pautada em uma pesquisa ex-post-facto e na abordagem qualitativa, a referida proposta envolve a realidade de uma escola pública reconhecida pelo trabalho desenvolvido. Observando-se que é possível qualificar ainda mais esse trabalho, a pesquisa tem um compromisso com a criação de uma alternativa justamente no momento em que o Curso de Magistério está sofrendo alterações em sua proposta curricular devido à necessidade de sua adequação ao Novo Ensino Médio.

Espera-se que os resultados da pesquisa respaldem a formação de estudantes na referida escola. Da mesma forma, espera-se que a iniciativa possa servir de referência para outras iniciativas comprometidas com o conhecimento pertinente.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE ACELERADAS TRANSFORMAÇÕES

A formação dos professores necessita acompanhar o contexto atual, marcado por um cenário de significativas mudanças sociais, educacionais e culturais. De acordo com Gatti

¹ Regiane Sepanhaki de Moraes. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB da UNIARP. regianejane01@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9860-1776>, <http://lattes.cnpq.br/4527744496291114>.

² Marlene Zwierewicz. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB da UNIARP. marlene@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5840-1136>, <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>.

(2017), é necessário considerar, na formação dos professores, as condições situacionais e analisar suas reais finalidades, assumindo também um posicionamento ético em seu desenvolvimento.

Isso demanda o rompimento com a formação inicial pautada em perfil de um egresso caracterizado por um técnico que se limita a seguir “[...] regras derivadas do conhecimento científico [...]” (ROSA, 2006, p. 22). Para a autora, trata-se de uma formação defensora da prática posicionada ao final do curso e voltada à aplicação dos fundamentos da teoria estudada durante a licenciatura.

Em relação à formação continuada, observa-se a existência de diferentes perspectivas conceituais. Uma delas a vincula justamente à lógica da racionalidade técnica, definindo-a como uma alternativa de transferência de conhecimentos produzidos especialmente nas universidades e sem a preocupação com a experiência vivenciada pelos professores em seu ambiente de trabalho (COSTA, 2004). Para Sansolotti e Coelho (2019, p. 209) esse tipo de formação não parte de problemáticas do contexto e, por isso “[...] os resultados se tornam insignificantes para as mudanças práticas.

Portanto, ao analisar a ênfase reprodutivista da formação dos professores e as reais necessidades do contexto de atuação, observa-se a urgência em criar novas propostas formativas. Nesse sentido, Nóvoa (2019) reforça que a formação continuada dos professores no cenário atual precisa se constituir em condições para uma metamorfose do ambiente escolar. Além disso, o autor afirma que a metamorfose ocorre quando “[...] os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar [...]” (p. 3) tradicionalmente adotado.

No tocante à exigência legal para atuar como professor da Educação Básica, determina-se a necessidade da formação superior. Entretanto, diante da problemática enfrentada por parte da população brasileira para frequentar o curso de Ensino Superior, diversos profissionais atuam somente com a formação em nível médio, derivada do curso de Magistério.

Em Santa Catarina, o Curso de Magistério está passando por um momento de mudanças, considerando que terá uma nova matriz curricular em 2023. Adequando-se à nova arquitetura do Novo Ensino Médio, prevê-se que terá a carga horária ampliada e uma nova organização curricular voltada à formação de valores, de conhecimentos e de competências gerais e específicas necessárias à atividade docente, possibilitando a adequação ao cenário atual e maior qualidade na educação para crianças, jovens e adultos.

Observando que essa condição constitui uma condição favorável para criar alternativas inovadoras, a pesquisa aqui sistematizada tem como condição mobilizadora o seguinte problema: de que forma a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) vinculada ao uso de jogos pode contribuir para a elaboração de uma proposta de formação de professores no Curso de Magistério comprometida com as demandas das realidades local e global?

O compromisso da pesquisa é criar uma alternativa que, ao vincular jogos à metodologia do PCE, a iniciativa sirva de referência para outras alternativas, independentemente da condição selecionada para mobilizá-la. Por isso, o foco da proposta está na valorização do conhecimento pertinente e não uso do jogo em si.

Ao abordar o conhecimento pertinente, Morin (2011, p. 33) defende que, na era planetária, necessita-se “[...] situar tudo no contexto e n complexo planetário [...]”. Enquanto o contexto possibilita vincular localmente o conhecimento, o complexo planetário compõe um “[...] conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional [...]”. Por isso, o autor defende que “[...] É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes”.

Em relação à proposta desenvolvida antes da pesquisa e que será avaliada e ajustada para se transformar em uma proposta a ser difundida a partir da investigação, destaca-se que a ideia é justamente valorizar nela o contexto e o complexo planetário. A

iniciativa preliminar foi realizada na Escola de Educação Básica Professor Balduino Cardoso, de Porto União, SC. A tradicional escola oferece os cursos de Ensino Médio, Novo Ensino Médio em tempo parcialmente integral, Curso de Magistério com Habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Curso de Magistério com Habilitação em Educação Especial na área de Deficiência Mental, sendo que os dois últimos cursos citados também são muito procurados por moradores das cidades circunvizinhas.

O foco da pesquisa centra-se no Curso de Magistério, que foi implantado na escola no ano de 1991. Considerado “carro chefe da escola”, o referido curso vem, há décadas, formando profissionais para trabalhar com a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Curso de Magistério da referida escola desenvolve um excelente trabalho, mas ainda há fatores que precisam ser ressignificados. Um exemplo disso é o trabalho disciplinar, característica que não atende às demandas necessárias para uma educação inovadora, transformadora, capaz de enfrentar os problemas fundamentais da humanidade, cada vez mais complexos e globais, como afirma Morin (2015). Diante dessas inquietações, mudanças são necessárias, entre elas a de “semear” a transdisciplinaridade e a ecoformação entre esses futuros professores, estudantes de Magistério.

A relevância da proposta se justifica também pela necessidade de se investir na formação de futuros profissionais que, de acordo com as normas da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina - SED, não efetiva por concurso professores para lecionarem no Magistério. Logo, os que nele atuam, geralmente, são contratados temporariamente, acentuando uma rotatividade que influencia em sua prática por diferentes fatores, entre eles, a falta de possibilidade de dar continuidade ao trabalho na mesma instituição, o que dificulta um sentimento de pertencimento ao local.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa objetiva elaborar uma proposta de formação para o curso de Magistério, priorizando o uso de jogos vinculado à metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) para a conexão entre os conteúdos curriculares e demandas da realidade local e global. Para o alcance desse objetivo, propõem-se, como alguns de seus objetivos específicos: i) analisar documentos produzidos na elaboração e desenvolvimento de uma proposta formativa desenvolvida no Curso de Magistério da Escola de Educação Básica Professor Balduino Cardoso em Porto União – SC, visando a identificação de condições que colaborem para a proposta de formação pretendida; ii) identificar Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que favoreçam a vinculação da proposta formativa às demandas globais; iii) transformar a proposta formativa em um produto educacional de fácil acesso e veiculação.

Por ter como base a análise de proposta formativa desenvolvida antes da coleta dos dados, o estudo caracterizar-se-á como pesquisa ex-post-facto. Em relação à abordagem, será priorizada a qualitativa em razão das condições que oferece para analisar os documentos vinculados à proposta e à elaboração da proposta a ser estruturada, bem como de sua avaliação.

Além da análise documental, será composto um grupo focal, constituído por gestores e docentes atuantes no Curso do Magistério, na Pedagogia e no Mestrado Profissional, bem como por estudantes e egressos do PPGE/UNIARP. Portanto, serão utilizadas como fontes da pesquisa documentos de uma formação de professores desenvolvida antes da pesquisa, bem como dados levantados em um grupo focal responsável pela avaliação da proposta elaborada no decorrer da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressignificar a formação de professores constitui uma condição nodal não somente para acompanhar as mudanças, mas para se antecipar a elas. Diante da oportunidade de reformulação do Curso de Magistério, esta pesquisa pretende disponibilizar uma proposta pautada no conhecimento pertinente.

Para tanto, almeja utilizar como referência os jogos tradicionalmente utilizados na região de inserção do curso como os explorados em outros locais do planeta. Ao vincular esse uso à metodologia do PCE, a iniciativa aspira a colaborar para vincular esse estudo, igualmente, às demandas globais, tais como as implicadas nos ODS. Portanto, trata-se de uma iniciativa que se diferencia pela pretensão de vincular, entre si, diferentes componentes curriculares ao mesmo tempo em que aproxima os seus conteúdos curriculares às demandas locais e globais.

Por ser uma pesquisa em processo de estruturação, não existem resultados a apresentar. Ainda assim, o simples fato de projetar a iniciativa já tem mobilizado a escola lócus do estudo, onde uma experiência preliminar está em desenvolvimento e servirá de referência para o que se pretende difundir depois da conclusão da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/view/2742/2089>. Acesso em: 13 mar 2022.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos. **Holos**, Natal, ano 20, v. 3, p. 63-75, dez. 2004. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/48/52>. Acesso em: 25 jun. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO01>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 16 nov. 2019.

LUPPI, Mônica Aparecida Rodrigues; BEHRENS, Marilda Aparecida; SÁ, Ricardo Antunes de. A formação de professores e as contribuições do pensamento complexo. **Educação**, v. 46, Jan./Dez., 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>; Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/40066>. Acesso em: 15 set. 2021.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. 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.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e 84910, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84910.pdf> Acesso em: 14 abr. 2021.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. Formação de professores: concepções e práticas. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves *et al.* (org.). **Formação de professores**: concepções e práticas em Geografia. 2006. Goiânia: Vieira. p. 15-26.

SANSOLOTI, Simone de Oliveira; COELHO, Marcus Nascimento. O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón, Nóvoa e Libâneo. **Avanços & Olhares**, Barra do Garças, n. 3, p. 206-219, 2019. Disponível em: <https://revista.institutoies.com/arquivos/182>. Acesso em: 5 maio 2022.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (AS): UM OLHAR A PARTIR DO PARADIGMA EDUCACIONAL EMERGENTE

MORAIS, Maria José da Silva¹
PINHO, Maria José de²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compreender a formação continuada de professores (as) e a importância do paradigma educacional emergente na conexão com o ser, com o conhecimento e com a realidade. O procedimento adotado foi a abordagem qualitativa de cunho bibliográfico a fim de aprofundar os aportes teóricos sobre a visão de uma educação transformadora, por meio da qual se buscam conexões do conhecimento a partir da vida e para a vida, além ressignificar concepções, rever conceitos e posturas no processo de aprender e ensinar. Nesse aspecto, é indispensável pensar a formação continuada na perspectiva de um processo que não se finda, um constante modificar, reorganizar e transformar-se para a composição de novas aprendizagens. Dessa forma, a formação docente carece de processos interconectados e entrelaçados para que seja percebido de fato a condição de interdependência das coisas, ou seja, relações humanas e planetárias.

Palavras-chave: Formação continuada. Paradigma emergente. Unidade do conhecimento.

INTRODUÇÃO

A formação continuada é um tema de estudos recorrente no meio acadêmico devido à busca por melhoria na qualidade da educação básica no país. Assim, acredita-se que melhorar a qualidade desse nível de ensino, implica necessariamente aperfeiçoar a formação continuada dos (as) profissionais da educação.

Sabe-se que complexidade da formação continuada de professores (as), na maioria das vezes, tem demonstrado fragmentação, a dissociação da realidade e a descontextualização. Este aspecto emerge da necessidade de repensar o modelo cientificista arraigado nas instituições de ensino. Segundo Moraes (1997, p. 12), esse olhar implica mudanças paradigmáticas, além de “[...] uma nova visão integrativa, de sujeito individual e coletivo, de sociedade planetária, de ações práticas e aplicações da consciência humana, que ultrapassa largamente a concepção das culturas do paradigma anterior”, ou seja, do paradigma da ciência clássica, na qual a compreensão era totalitária, a certeza absoluta e o erro abolido.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) propõe uma ressignificação do formato das formações propostas ao longo desses últimos anos, pois essas não conseguem atender a complexidade e as especificidades de cada escola. As propostas de formação precisam ocorrer em todo o espaço educacional para todos (as) os (as) professores (as), bem como investimento em redes de trabalho coletivo, baseadas na partilha e no diálogo profissional para a transformação permanente das práticas pedagógicas.

¹ Maria José da Silva Moraes. Doutoranda em Educação na Amazônia, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: mel.smassi@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3579-570X>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5534393107386694>

² Maria José de Pinho. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora dos Programas de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura e Mestrado e Doutorado em Educação da UFT. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras. E-mail: mjpgon@mail.uft.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3579-570X>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7113857811427432>

Esse aspecto emerge a necessidade de uma formação que amplie a visão de mundo do sujeito, superando a fragmentação do conhecimento e a separação da razão e da emoção. Nesse caminho, o texto buscará compreender a formação continuada de professores (as) e a importância do paradigma educacional na conexão com o ser, com conhecimento e com a realidade. Esse aspecto predispõe uma formação continuada pautada na realidade quântica, nos princípios da incerteza e da complementariedade, princípios base do paradigma emergente. Visto que esses fundamentos possibilitam também reestruturar o ser humano, o conhecimento e a realidade.

METODOLOGIA

A abordagem da investigação trata-se de um estudo qualitativo, porquanto o mesmo permite, segundo Gil (2012), compreender o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos e a uma maior familiaridade com o problema. Além de possibilitar ao pesquisador “[...] a não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31). Logo, essa abordagem tem sua especificidade, o que requer uma metodologia própria.

Nesse aspecto, como técnica de coleta de dados utilizou-se a análise bibliográfica, norteando-se nos seguintes aportes teóricos: Moraes (1997), Morin (2003), Nocolescu (1999), Nóvoa (2009; 2017), dentre outros. De acordo com Gil (2012), essa técnica possibilita, ao investigador, a análise de artigos científicos e livros sobre um determinado assunto. Uma vez que esses fundamentos teóricos rompem com o reducionismo dos processos de formação continuada de professores (as), propiciando um fazer coerente, significativo, comprometido e contextualizado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

No final do século XIX, a visão reducionista decorrente do paradigma cartesiano começava a perder influências diante da descoberta de uma teoria que fundamenta a física quântica em que se compreende que o mundo não é composto pela objetividade, linearidade, determinismo e certeza. Logo, o princípio da incerteza e do indeterminismo de Heisenberg (1987 apud Moraes, 1997, p. 22) “[...] esclarece que qualquer evento, objeto descritível é uma abstração de uma totalidade desconhecida e indefinível em movimento fluente, cuja base, em última instância, deve ser vista como a totalidade desconhecida de um fluxo universal”. Essa teoria mostra a necessidade de um novo olhar para o mundo num todo a partir de uma totalidade indivisa em que não existem partes, isto é, são fios de uma teia inseparável de relações para compreensão da vida e do universo bem como sua interdependência.

Nessa perspectiva, o paradigma emergente possibilita uma formação continuada pautada por novas referências, em outras palavras, que considere a multidimensionalidade. Isso predispõe de uma proposta formativa centrada na pessoa, que compreenda o pensar crítico e criativo, uma vez que só o ser humano é capaz de transcender e de criar.

Essa dimensão implica a abertura para mudanças e a aceitação do novo para a ressignificação do aprender e do ensinar, sobretudo diante das incertezas e das mudanças que a vida apresenta. A pandemia da Covid-19 foi um exemplo da imprevisibilidade, uma vez que a sociedade mundial teve que mudar seus hábitos tanto da vida pessoal quanto profissional; os lares viraram ambientes de trabalho em virtude do isolamento social a fim de preservar vidas. Essas mudanças tiveram reflexos na vida de docentes e de estudantes durante dois anos (2020 e 2021).

Diante dessa realidade, os (as) professores tiveram que se adequar às normativas dispostas pelo estado e pelos municípios, além de transformar suas metodologias para propiciar os (as) estudantes o acesso às aulas online ou a atividades remotas. E essas mudanças predispõem “[...] refletir nossos caminhos, nossa relação com o mundo e sobre o

próprio mundo” (Morin, 2020, p. 22), ou seja, uma análise de novos percursos, conhecimentos teóricos e metodológicos para aprender e ensinar.

Nesse sentido, a formação continuada é um caminho de diversas possibilidades, pois permite o desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar, além de possibilitar os (as) professores a construir relações que as levam à compreensão contínua dos seus conhecimentos e dos seus pares bem como associá-los a suas trajetórias de experiências pessoais.

Sob esse olhar, Nóvoa (2009) ressalta que a formação docente é uma contínua caminhada dos (as) profissionais da educação, haja vista o percurso envolver dimensões individuais e coletivas, de caráter histórico, político, cultural, além de uma ação própria de seres que se constituem a si e ao outro. Assim, para o autor, os programas de formação de fato precisam investir em redes de trabalho coletivo que constituam práticas de formação continuada baseadas na partilha e no diálogo profissional destes sujeitos.

De acordo com Nóvoa (2017), nos últimos anos, as políticas de desprofissionalização vêm sendo acentuadas, além de constantes ataques às instituições universitárias. Esse desprestígio da carreira docente e da falta de políticas públicas são, de fato, desafios da formação inicial e continuada que necessitam ser modificadas para que seja possível buscar uma formação sólida, humana e atrativa de professores e professoras deste país. Essa desprofissionalização é manifestada de diferentes formas, incluindo níveis salariais baixos e condições precárias nas escolas. Nessa dimensão, ressalta-se o quanto “[...] as profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes” (NÓVOA, 2017, p. 1114).

Dessa forma, é fundamental pensar a formação de professores (as) com programas ou projetos coerentes de preparação para o exercício da profissão docente. Isso requer um cuidado com a formação desses profissionais da educação básica. No entanto, o paradigma conservador, ainda, emerge nos processos formativos de professores (as) e alunos (as).

Nesse sentido, Moraes (1997, p. 18), afirma que “[...] uma ciência do passado produz uma escola morta, dissociada da realidade, do mundo e da vida”. Por isso, é indispensável que a formação seja pautada na integração do conhecimento, em que nenhum tipo de saber seja desprezado ou compensado, e sim interligado. Sob esse olhar, Moraes (1997, p. 54), ressalta a importância de examinar as matrizes epistemológicas dos contextos em que convivemos, com vistas a “[...] fugir do modelo cartesiano-newtoniano fechado, fragmentado, autoritário, desconectado do contexto, que concebe o sistema educacional e o ser humano como máquinas que reagem a estímulos externos”.

Para tanto, é urgente uma formação pautada no que Morin (2003) denomina de cabeça bem-feita, pois conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza. Predispõe ainda de uma mente apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril; e aptidão para colocar e tratar os problemas, bem como os princípios organizadores que permitam ligar os saberes e dar-lhe sentido.

Esse aspecto é compreendido a partir do pensamento complexo, pois considera “[...] efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico”. (MORIN, 2015, p. 13). Assim, o pensamento complexo aspira-se por um saber não fragmentado, não reducionista e reconhece o inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento.

Para tanto, faz-se necessário considerar a transdisciplinaridade integrada a formação de professores (as), pois vai além das fronteiras disciplinares, ou seja, contextualiza, transforma o ser humano e suas relações consigo, com o outro e com tudo que há no universo (NICOLESCU, 1999).

Percebe-se que somente a racionalidade não dá conta de responder à complexidade do ser humano. Assim, ganha destaque a transdisciplinaridade, ferramenta essencial para dialogar com toda a inteireza do sujeito. Logo, a transdisciplinaridade envolve o que está além

das disciplinas e dos objetos de conhecimento; situa o sujeito em sua individualidade, o ser humano com toda sua multidimensionalidade e interligado em sua realidade complexa a ser entendida. Essa se preocupa com a construção do conhecimento, o sujeito como ser que cria, transforma a dimensão social, cultural, histórica e política. Cabe destacar que a “[...] visão transdisciplinar propõe-nos a consideração de uma realidade multidimensional estruturada em múltiplos níveis” (NICOLESCU, 1999, p. 55), ou seja, essa compreensão substitui a realidade unidimensional, disposta pela ciência clássica, buscando assim múltiplas percepções do sujeito e objeto.

Essa concepção necessita de um olhar ampliado, que objetiva, sobretudo, alcançar uma abertura para além do campo disciplinar, um conhecimento dinâmico, capaz de redefinir e reconstruir o ensinar e o aprender (D’AMBROSIO, 2012). Moraes (2015, p. 21) afirma que a contemporaneidade carece “[...] pensar a educação em uma dinâmica complexa, ecossistêmica, global, reconhecendo a existência e a complementaridade do que acontece em outros espaços de aprendizagem”.

Nesse sentido, compreende-se que a transdisciplinaridade propicia uma formação que implica atitude, teias de solidariedade, conexões com o local e o global. Dessa forma, percebe-se que esses conceitos são tecidos em uma teia diversa de conhecimento, percepção, ação, criatividade, sensibilidade, amorosidade e transformação de si e de tudo que compõem a plenitude da vida. Logo, essa teoria do conhecimento demanda novas ações, metodologias e conhecimentos que contribuam para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade.

Buscar um processo formativo docente a partir do paradigma emergente a fim de superar os imperativos do modelo tradicional, é pensar a ciência não fragmentada, conectada com o ser e a realidade, pois assim “[...] todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário” (MORIN, 2003, p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crítica ao paradigma da ciência clássica se faz pela fragmentação do ser e do conhecimento. A racionalidade técnica persiste em reduzir a realidade e os fenômenos educativos a um pensamento único, mecanicista, lógico e fragmentado, que não consegue compreender a multidimensionalidade e complexidade desta realidade, onde não é capaz de dialogar com problemas da contemporaneidade.

Nesse sentido, a fundamentação aponta o quanto o paradigma tradicional não propicia uma formação continuada de forma integrada, a percepção do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o universo que o compõe. Por isso, a indispensabilidade de investir na transformação do ser humano, em sua totalidade, ao se relacionar com todo o seu entorno.

Desse processo, emerge uma teia de interconexões dinâmicas, conhecimento inter-relacional e movimento ininterrupto, além de uma visão sistêmica para percepção dos fenômenos. Assim, discorrer sobre o paradigma emergente na perspectiva da formação continuada de professores (as) é projetar um novo significado ao conhecimento; sobretudo, é construir um ensino que tenha respeito a si e ao próximo, tolerância, ética, compreensão e religião ao ensinar e ao aprender, além de promover uma prática emancipatória e humana.

REFERÊNCIAS

- D’AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2012.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: lições do coronavírus. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2015.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom. 1999

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

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

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa Científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. Disponível em <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

COMPETÊNCIAS TRANSCOMPLEXAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

SUCHARA, Stephanie Cristina Böhme²
ZWIEREWICZ, Marlene³

RESUMO

O presente resumo objetiva apresentar uma pesquisa em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina. A pesquisa tem como propósito desenvolver um programa de formação continuada pautado na perspectiva da transdisciplinaridade e da ecoformação com foco na identificação e no desenvolvimento de competências docentes transcomplexas. Trata-se de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa na qual participam da intervenção seis docentes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Rio do Oeste, Santa Catarina. Na sistematização, prioriza-se a proposta formativa, bem como as definições metodológicas que possibilitam seu acompanhamento para avaliar o potencial da formação tanto para o atendimento das demandas docentes como para o desenvolvimento de competências transcomplexas.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Formação docente. Competências transcomplexas.

INTRODUÇÃO

A formação dos docentes da Educação Básica tem sido sistematicamente discutida por autores que observam um distanciamento das iniciativas realizadas das reais demandas desses profissionais. Gatti (2014) confirma essa condição ao indicar a existência de uma carência de propostas formativas capazes de adequar o currículo às necessidades atuais de ensino, enquanto Luppi, Behrens e Sá (2021) lembram da existência de pesquisas apontando que “[...] a formação de professores é fortemente influenciada pela concepção que fundamenta o paradigma conservador [...]”.

Tendo como base preocupações como essas, este texto apresenta uma proposta de formação continuada para docentes dos anos finais do Ensino Fundamental comprometida com o desenvolvimento de competências transcomplexas. Os docentes com essas competências expressam um pensamento complexo, nutrido pelos princípios dialógico, recursivo e holográfico, sendo comprometidos com processos de ensino e de aprendizagem que favorecem a compreensão da realidade e o protagonismo na resolução de problemas ao aproximar os componentes curriculares entre si e os conectar a demandas locais e globais, priorizando planejamentos transdisciplinares e o desenvolvimento de práticas pedagógicas ecoformadoras.

A proposta formativa surgiu no contexto pandêmico, ocasionado pelo vírus Sars-CoV-2, e teve como motivação a preocupação com o atendimento de demandas vivenciadas pelos docentes em um momento de muitas incertezas e desafios. Além de uma breve descrição da base epistemológica norteadora da pesquisa, o texto apresenta a metodologia adotada na pesquisa para avaliar se a mesma atende necessidades formativas dos docentes e colabora para o desenvolvimento de competências transcomplexas.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio do programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica - PPGEB, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: stesuchara@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3762894888233773>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8825-5347>

³ Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB da UNIARP, E-mail: marlene@uniarp.edu.br., ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5840-1136>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>.

A fundamentação teórica da pesquisa brevemente apresentada neste texto está alicerçada em quatro dimensões: histórico da formação docente no Brasil; discussão conceitual sobre competência; conceitos de complexidade, transdisciplinaridade e Metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) e suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem; valorização de competências transcomplexas.

Em relação à formação, as reflexões de autores como Borges (2013), Gatti (2014, 2020) e Luppi, Behrens e Sá (2021) subsidiam a defesa de possibilidades de superação do modo cartesiano e fragmentado, tradicionalmente adotado na formação continuada dos docentes. Ao mesmo tempo em que não consideram as demandas dos próprios docentes, os referenciais formativos desconsideram o contexto das instituições e as emergências globais. Além disso, sinaliza-se que esses modelos de formação fragmentados e descontextualizados influenciaram na consolidação de um sistema educacional que diverge do funcionamento da natureza e do próprio ser humano, que constituem sistemas complexos e interligados.

Diante da condição atual e de um futuro de incertezas, Zwierewicz, Zanol e Horn (2020, p.233) afirmam que se requisita “[...] dos docentes novas formas de trabalhar os processos de ensino e de aprendizagem, demandando o trânsito para novas possibilidades paradigmáticas”. Nesse sentido, a pesquisa traz as contribuições da complexidade, que “[...] valoriza a ecologia dos saberes, a complementaridade de noções antagônicas, a recursividade e a causalidade complexa e múltipla” (SUANNO, 2015, p. 205) e da transdisciplinaridade, uma vez que a mesma “[...] apresenta a importância de todos os saberes e essa nova visão traz consigo o desafio de transitar pela diversidade dos conhecimentos ultrapassando seus limites” (ERNS; DONATO; DIAS, 2015, p.94).

Como alternativa para transladar de paradigma tradicional a iniciativas transdisciplinares e ecoformadoras, opta-se, na pesquisa, pelos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), uma metodologia “[...] representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral” (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009, p. 155). Os autores afirmam que o desenvolvimento do PCE transcende a reprodução do conhecimento, buscando a religação dos conteúdos e desses com demandas locais e globais, partindo dos interesses discentes e promovendo atitudes colaborativas, além de sua flexibilidade que permite adaptações ao longo de seu desenvolvimento, tendo em vista as necessidades surgidas ao longo do processo.

A pesquisa também vincula a temática das competências docentes, promovendo uma análise crítica acerca dos usos do conceito de competência, sistematizando reflexões de diversos autores, entre os quais, Fleury e Fleury (2001), Zwierewicz (2013), Perrenoud (2002), Thurler (2002), Macedo (2002), Machado (2002) e Alessandrini (2002). O diálogo com esses autores possibilita observar o uso mercadológico do conceito de competência, mas também a multidimensionalidade desse conceito e a possibilidade que o mesmo tem de transitar para além do mundo do trabalho ao considerar condições intrapessoais e interpessoais e a relação com o meio ambiente.

Nesse sentido, tendo por base as reflexões sistematizadas a partir dos autores supracitados e as contribuições de Velasco, Zwierewicz e Simão (2020) sobre habilidades transcomplexas, é possível elencar competências que corroborem um perfil docente que dinamiza práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras e exercita o pensar complexo, dentre elas, a autopoiese e a resiliência.

Diante disso, foi proposto aos docentes participantes da pesquisa uma formação com enfoque transdisciplinar e ecoformador, além de valorizadora de um pensar complexo, considerando as demandas formativas dos docentes participantes, identificadas no questionário preenchido no início da pesquisa. O questionário foi preenchido por 12 docentes das redes estadual e municipal de ensino de Rio do Oeste, Santa Catarina, sendo que os seis vinculados à Rede Municipal de Ensino se dispuseram a participar da proposta formativa. Foram identificadas diferentes demandas formativas, especialmente no âmbito das

metodologias de ensino, do uso de tecnologias na educação e do planejamento, condições que foram consideradas no planejamento da proposta formativa.

A proposta de formação tem uma carga horária de 50 horas e foi realizada no formato semipresencial, atendendo preferências dos participantes. No total, foram realizados cinco encontros presenciais, intercalados com momentos assíncronos, que contaram com leitura de artigos de relevância teórica e atividades relacionadas ao planejamento e ao desenvolvimento de um PCE comprometido com a realidade da escola dos participantes.

Dentre os temas abordados na formação, foram destaque a tríade conceitual complexidade-transdisciplinaridade-ecoformação e os paradigmas educacionais. Esse arcabouço foi fundamental à elaboração do PCE durante os próprios encontros de formação. Nesse processo, além de conhecer a referida metodologia, os participantes puderam utilizá-la para planejar o semestre letivo. Também, foram realizadas oficinas de tecnologias digitais sobre as plataformas Kahoot e Anchor e sua exploração em atividades vinculadas ao PCE.

As competências transcomplexas para atuação na Educação Básica foram abordadas ao longo da formação por meio de dinâmicas e discussões conceituais e exercitadas nos momentos de desenvolvimento de atividades práticas. Entre as competências docentes, destacamos as que se aproximam das habilidades mencionadas por González Velasco, Zwierewicz e Simão (2020): a resiliência, a criatividade, a autopoiese, a empatia, o pensamento complexo, a capacidade para religar currículo e realidade, a comunicação ativa e o domínio no uso de Tecnologias Digitais (TD).

METODOLOGIA

Visando a avaliar o potencial da proposta formativa para atender demandas docentes e colaborar no desenvolvimento de competências transcomplexas, optou-se pela pesquisa-ação e pela de abordagem qualitativa. Em termos estruturais, o desenho da pesquisa conta com cinco etapas, cada uma alinhada a um dos objetivos específicos da pesquisa.

Quanto aos participantes da pesquisa, o estudo contou, inicialmente, com 12 docentes atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental das redes estadual e municipal de ensino do município de Rio do Oeste, que foram convidados a preencher um questionário sobre demandas docentes. No segundo momento, que consistiu na elaboração e no desenvolvimento de uma proposta de formação docente baseada na metodologia do PCE e que levou em consideração as demandas indicadas pelos docentes, identificadas com a aplicação do questionário. Para tanto, participaram seis docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do referido município.

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: um questionário para levantamento de demandas formativas; um formulário para compilar competências docentes em estudos correlatos; um roteiro para elaboração da proposta formativa; um questionário para avaliar o potencial da proposta para atender as demandas formativas; um questionário para avaliar o desenvolvimento de competências docentes transcomplexas durante a participação na proposta de formação; um diário de bordo para registrar episódios envolvendo a formação e a prática desenvolvida pelos docentes a partir dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada, a qual teve como motivação as possibilidades que uma formação docente, pautada no pensamento complexo e dinamizada de forma transdisciplinar e ecoformadora, oferece para o desenvolvimento de competências transcomplexas. No meio desse processo, a pesquisa tem procurado, também, avaliar se a proposta atende a demandas formativas dos próprios participantes.

Apesar de dados ainda estarem sendo coletados, observa-se que a formação fortaleceu o trabalho colaborativo e mobilizou competências transcomplexas em um processo de cocriação que transita entre o que planejam nos encontros formativos e o que os docentes desenvolvem em sala de aula. Essas observações preliminares serão cruzadas com os

demais dados coletados na pesquisa, possibilitando-se, dessa forma, conferir quais são as competências complexas mais favorecidas pelo processo de formação continuada.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

- ALLESSANDRINI, C. D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. *In*: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As Competências para ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 157-176.
- BORGES, M. C. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos.** 1ª ed. São Paulo: Editora Paulus, 2013, 174 p.
- ERNS, R. T.; DONATO, S. P.; DIAS, F. B. Pensamento complexo e Transdisciplinaridade: olhares de si. *In*: BEHRENS, Marilda Aparecida; ERNS, Romilda Teodora. **Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores.** Curitiba: Appris, 2015. p. 87 - 106.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea** [S. l.], v. 5, p. 183-196, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/C5TyphygpYbyWmdqKJCTMkN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 18 out. 2022.
- GATTI, B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na Educação Básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da Faeeba - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 29, n. 57, p. 15-28, 3 abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8265>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- GONZÁLEZ VELASCO, J. M.; ZWIEREWICZ, M.; SIMÃO, V L. Habilidades transcomplejas para la justicia social en tiempos de pandemia y post-pandemia SARS-COV-2. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 163–181, 2020. DOI: 10.5216/rp.v31i1.66955. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/66955>. Acesso em: 17 abr. 2022.
- LUPPI, M. A. R.; BEHRENS, M. A.; SÁ, R. A. de. A formação de professores e as contribuições do pensamento complexo. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e17, p. 1–27, 2021. DOI: 10.5902/1984644440066. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/40066>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- MACEDO, L. de. Situação - problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. *In*: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As Competências para ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 113-136.
- MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. *In*: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As Competências para ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 137-156.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SUANNO, M. V. R. Educar em prol da macrotransição: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. *In*: BEHRENS, Marilda Aparecida; ERNS, Romilda Teodora. **Complexidade e transdisciplinaridade**: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015. p. 199-214.

TORRE, S. de L.; ZWIREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores. *In*: LA TORRE, S. de L.; ZWIREWICZ, M. (org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153 - 176.

ZWIREWICZ, M. **Competências de pesquisadores manifestadas em teses de Doutorado em Psicologia e Educação de Universidades do Brasil, Espanha e Suécia**. 2013. 262 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina - Ufsc, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107332>. Acesso em: 22 abr. 2022.

ZWIREWICZ, M.; ZANOL, A. G.; HORN, M. Desafios e possibilidades da formação docente em pesquisas com intervenção no mestrado profissional. **Devir Educação**, Lavras v. 4, n. 2, p. 232-250, 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/319>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS: ALFABETIZAÇÃO COMPROMETIDA COM DEMANDAS LOCAIS E SUA APROXIMAÇÃO COM OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)

SCHAEFER, Joely Leite¹
ZWIEREWICZ, Marlene²

RESUMO

Este texto tem por objetivo apresentar uma pesquisa em desenvolvimento, cujo foco se constitui em torno da formação continuada de docentes alfabetizadores comprometida com demandas locais e globais. Por se tratar de uma pesquisa vinculada a um mestrado profissional, objetiva-se elaborar um produto educacional constituído por uma proposta formativa transdisciplinar e ecoformadora compatível às necessidades e às expectativas de docentes que atuam em turmas de alfabetização em Porto União, Santa Catarina e comprometida com prioridades previstas em Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A realização do estudo se caracteriza por uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa. Para o levantamento de dados, serão utilizados instrumentos e técnicas como questionário e grupo focal. Espera-se que a formação colabore para que os participantes possam desenvolver práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras e, ainda, que a sistematização e a publicação do produto educacional possam colaborar com instituições de ensino comprometidas em desenvolver práticas pedagógicas implicadas local e globalmente.

Palavras-chave: Educação Básica. Formação Docente. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Transdisciplinaridade. Ecoformação.

INTRODUÇÃO

Na transição do século XX para o XXI, a sociedade passou por transformações profundas que podem ser observadas no avanço tecnológico e científico e em mudanças sociais, políticas, culturais, econômicas e educacionais. Diante de um momento de mudanças abruptas, especialmente a partir de 2020, quando a pandemia causada pelo SARS-CoV-2 atingiu o planeta, ampliou-se a necessidade de superar o pensamento educacional fragmentado e mecanicista, decursivo do paradigma tradicional que ainda se encontra presente em práticas pedagógicas reprodutivistas que resistem no transcorrer dos séculos.

Diante do agrupamento de novas demandas às vivenciadas antes do período pandêmico, a formação continuada dos docentes se constitui em uma condição nodal para a transição de práticas pedagógicas fragmentadas e atomizadas a uma visão contextualizada e globalmente conectada do conhecimento. Nesse processo, vêm se destacando iniciativas formativas pautadas nas perspectivas da transdisciplinaridade e da ecoformação, que são comprometidas com a articulação entre as áreas do conhecimento, e dessas com a realidade.

Quando a formação continuada considera a perspectiva da transdisciplinaridade, ela dá visibilidade ao que está, segundo Nicolescu (2014, 2018), entre, através e além das disciplinas. Da mesma forma, ao considerar a perspectiva da ecoformação, a formação docente colabora para que se criem possibilidades para o ‘bem viver’ anunciado por Morin (2015).

Portanto, em uma trajetória na área educacional, que segue apresentando muitos desafios, a pesquisa objetiva desenvolver uma proposta formativa transdisciplinar e ecoformadora com docentes alfabetizadores (1º e 2º anos), docentes do 3º ano e segundos professores das respectivas turmas e que atuam em escolas vinculadas à Rede Estadual de Ensino de Porto União, Santa Catarina, analisando seu potencial para o atendimento de

¹ Joely Leite Schaefer. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). E-mail: joely.leite@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8478-8362>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0701857006385653>.

² Marlene Zwierewicz. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). E-mail: marlenezwie@yahoo.com.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5840-1136>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>.

demandas e de potencialidades locais e a aproximação com Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Durante a proposta formativa que se encontra em desenvolvimento, os docentes elaboraram, por meio de um processo cocriativo, Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) que estão sendo utilizados em seus contextos de atuação. Desse modo, os impactos na prática pedagógica estão sendo avaliados durante o processo desta pesquisa.

METODOLOGIA

A realização do estudo se caracteriza por uma pesquisa-ação, visto que a intenção é, inicialmente, detectar necessidades formativas de docentes alfabetizadores (1º e 2º anos), docentes do 3º ano e segundos professores de turma para, em um segundo momento, elaborar e desenvolver uma proposta formativa comprometida tanto com demandas locais (dos participantes da pesquisa) como demandas globais (identificadas nos ODS). Trata-se de uma intervenção que será avaliada justamente para averiguar se atende tais demandas.

Segundo Matias-Pereira (2019), a pesquisa-ação possui uma estreita ligação com uma problemática de cunho coletivo. Em seu desenvolvimento, tanto participantes quanto pesquisadores atuam de modo cooperativo nas diversas etapas do estudo.

Tendo em sua base epistemológica conceitos como a transdisciplinaridade e a ecoformação, a investigação tem sua natureza predominantemente qualitativa. A abordagem está “[...] focada nas qualidades objetivas e subjetivas dos sujeitos de pesquisa [...]” (SANTOS; KIENEN; CASTIÑEIRA, 2015, p. 104). Em relação aos participantes, o levantamento de dados com docentes alfabetizadores que atuam em escolas vinculadas à rede estadual de ensino do município de Porto União, SC, oportunizará o diagnóstico de demandas e potencialidades locais. Enquanto isso, a vinculação da proposta a Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) pretende contemplar urgências planetárias.

A proposta tem como referência as etapas do Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas, mas está sendo construída com a contribuição dos próprios participantes. Por isso, já no primeiro encontro se conectou às suas demandas, detectadas por meio da aplicação de um questionário, além de utilizar outras estratégias em todas as etapas para que se vincule ao contexto, considerando indicações dos participantes, sem desconsiderar demandas globais. Ao término, a proposta formativa será avaliada para a verificação de sua efetividade no atendimento de necessidades locais e globais.

POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE LOCALMENTE ARTICULADA E GLOBALMENTE CONECTADA

Com as demandas educacionais emergentes decorrentes de condições como o processo de globalização, os avanços tecnológicos e a intensificação da degradação ambiental, tornou-se imprescindível redirecionar também a formação docente, especialmente se existe um compromisso com a formação integral dos estudantes. Essas demandas se intensificaram a partir de 2020 em decorrência de mudanças abruptas provocadas pela pandemia de covid-19.

Da mesma forma que um ensino centrado em um paradigma linear não supre as necessidades dos estudantes, uma formação norteada por iniciativas atomizadas e descontextualizadas não supre as dos docentes. De ambos, é importante destacar, requisitam-se competências e habilidades para enfrentar os desafios atuais. Por isso, a importância de reflexões de autores que defendem o vínculo da formação ao contexto de atuação docente.

Nóvoa (2019) é um dos autores que defende uma formação continuada envolvida com o contexto de atuação docente, pois isso favorece a reflexão conjunta e o desenvolvimento de trabalhos coletivos com a participação de todos os profissionais que integram a comunidade escolar. Para ele, “[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas

pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar [...]” (p. 19, grifos do autor).

Especificamente em relação aos docentes envolvidos em processos de alfabetização, a formação precisa auxiliar o alfabetizador a pensar sua prática de maneira diversificada, considerando a heterogeneidade presente na sala de aula e como cada estudante possui um modo singular de aprender, pensar e agir. Por isso, Cagliari (2009, p. 6) defende que, quanto mais consciente o docente estiver em relação à apropriação do conhecimento por parte do estudante, ao seu estado emocional, a sua forma de se relacionar e à natureza da realidade linguística envolvida, mais condições o profissional terá para “[...] encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais”.

Considerando que o momento atual é importante para se repensar a educação e, em decorrência, a formação dos docentes responsáveis pelas turmas de alfabetização, esta pesquisa pretende contribuir para conectar, ao currículo, as demandas dos próprios estudantes e de seus contextos de inserção, bem como aquelas que se manifestam globalmente. Por esse motivo, houve a inserção na proposta formativa dos ODS previstos na Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2016).

Essa agenda foi definida por representantes de 193 Estados-Membros da Organização das Nações Unidas (ONU), que se reuniram em Nova Iorque, em setembro de 2015, para a elaboração de um plano de ação com vistas ao desenvolvimento sustentável. No documento, foram definidos 17 ODS com a intenção de serem adotados por todos os signatários, de acordo com suas próprias prioridades, em uma atuação parceira global para efetivar as escolhas necessárias para melhorar a vida das pessoas, agora e no futuro, fortalecendo a paz universal (ONU, 2015).

Vincular as práticas de alfabetização aos ODS é um compromisso que precisa ser assumido localmente. É, ao mesmo tempo, uma questão de consciência planetária que precisaria estar presente em todas as práticas, especialmente nesse momento em que se aprofundam problemas, entre eles, os destacados por Morin (2015): o desregramento ecológico, a exploração sem limites dos recursos naturais, a busca desumanizante do lucro, a exclusão e a ampliação das desigualdades sociais.

A dinamização de práticas pedagógicas, incluindo as de alfabetização, comprometidas com o desenvolvimento integral não pode se isolar de compromissos como os adotados na Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável. Eles se comprometem com problemas globais que têm se capilarizado localmente, demonstrando a relevância de práticas pedagógicas que superam a ênfase do ensino na dimensão cognitiva para construir possibilidades comprometidas com aquilo que Morin (2015) define como bem viver. Para tanto, tem sido fundamental a vinculação da formação às possibilidades impulsionadas pela transdisciplinaridade e pela ecoformação.

A inserção do conceito de transdisciplinaridade na educação contribui para a reflexão e compreensão do mundo de forma global, levando em consideração todas as dimensões do ser humano e sua relação com o contexto e com o planeta. Nesse processo, considera-se uma educação integral do homem “[...] Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes” (NICOLESCU, 1999, p.147). Ao discutir o conceito de transdisciplinaridade, Nicolescu (2018, p. 53) afirma que “[...] o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina [...]”. Para esse autor, a transdisciplinaridade transcende os conhecimentos fragmentados entre as ciências, buscando a interação entre as diversas dimensões dos saberes (NICOLESCU, 2018).

Além da relevância da vinculação da transdisciplinaridade e do pensamento complexo, as possibilidades para a religação entre currículo e realidade se ampliam quando ambos se articulam com a ecoformação. Isso porque “[...] os fundamentos da ecoformação são um convite para o reencontro e para diálogo entre o natural e o cultural [...]” para que, ao reencontrarem a natureza, os sujeitos possam “[...] reencontrar a si mesmos e reencontrar os

outros”. Portanto, por meio da ecoformação, propõe-se que “[...] o contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza [...] possa ser formador de outras ligações, em especial das ligações humanas” (SILVA, 2008, p. 102).

Uma formação continuada de docentes na perspectiva transdisciplinar e ecoformadora vai além de propostas prontas e generalizadas. Ela se constitui pela dialogicidade, pela relação entre teoria e prática ao longo do processo formativo, por um trabalho pautado na colaboração permanente e pela articulação entre demandas locais e globais.

Para articular a prática pedagógica à proposta transdisciplinar e ecoformadora, tem sido utilizada a metodologia PCE como uma das possibilidades de atuação. Criada por Torre e Zwierewicz (2009, p. 155), a metodologia dos PCE representa “[...] um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral da pessoa” (p. 155).

A formação continuada baseada nessa metodologia oportuniza uma prática pedagógica dinâmica e inovadora, pois com a contribuição da perspectiva formativa, os docentes vivenciam nos encontros formativos um processo próximo ao que desenvolverão em sala de aula, aproximando teoria e prática.

O desenvolvimento de cada PCE depende do potencial de articulação entre os organizadores conceituais e desses em relação à proposta como um todo. Trata-se de uma perspectiva dialógica, recursiva e hologramática e que converge com iniciativas que para Morin (2015, p. 74) vão “[...] além do reducionismo, que só vê as partes, e do holismo, que só vê o todo [...]”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com o objetivo da pesquisa proposta, espera-se colaborar com possibilidades para a revisão de práticas fragmentadas e descontextualizadas para, desse modo, dinamizar processos de alfabetização pautados nas perspectivas transdisciplinar e ecoformadora. Por isso, firma-se o compromisso com especificidades locais e com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

Com as reflexões realizadas durante a proposta formativa e a elaboração dos projetos de ensino, espera-se colaborar para transformar a perspectiva educacional, com possibilidades para a revisão de práticas fragmentadas e descontextualizadas para, desse modo, dinamizar processos de alfabetização pautados nas perspectivas transdisciplinar e ecoformadora. Da mesma forma, espera-se firmar compromisso com especificidades locais e com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável a fim de superar o distanciamento entre o que se ensina e se aprende na escola daquilo que acontece tanto no contexto dos estudantes como em âmbito global.

Também pretende colaborar com outros contextos que tiverem acesso ao produto educacional previsto nesta pesquisa, o qual sistematizará a formação e parte dos PCE desenvolvidos e poderá servir de referência para outros profissionais vinculados à alfabetização e que pretendem se comprometer com o desenvolvimento de práticas pedagógicas vinculadas à uma visão solidária e sustentável, desde que façam ajustes de acordo com cada realidade, tendo em vista o comprometimento da pesquisa e da proposta de formação com demandas e potencialidades dos participantes e com os ODS.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

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

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

NICOLESCU, Basarab. Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. *In*: MARTINEZ, Ana Cecilia; GALVANI, Pascoal (Org.). **Transdisciplinariedad y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes**. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014. p. 45-90.

NÓVOA, António. Os professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402. Acesso em: 20 abr. 2021.

ONU. Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. **Acelerando as transformações para a Agenda 2030 no Brasil**. Brasília: ONU, 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ONU. **Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**: UNIC Rio – ONU, 2016. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

SANTOS, Pedro António dos; KIENEN, Nádia; CASTIÑEIRA, Maria Inés. **Metodologia da Pesquisa Social: Da proposição de um problema à redação e apresentação do relatório**. São Paulo: Atlas, 2015.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, UFPR, n. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008.

TORRE, Saturnino de la; ZWIREWICZ, Marlene (org.). **Uma escola criativa para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis. Insular, 2009.

ZWIREWICZ, Marlene. **Seminário de Pesquisa e Intervenção I**. Florianópolis: IFSC, 2014.

CONTRIBUIÇÃO PARA UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UMA ABORDAGEM PARA A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CULTURAL E TRANSCULTURALIDADE NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

BECKER, Fabiana Dalila¹
BONIN, Joel Cezar²

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma dissertação em fase de conclusão, que trata da relevância da cultura e transculturalidade na aquisição de línguas adicionais e sua contribuição para o letramento crítico, sendo que a pergunta norteadora é: como desenvolver no estudante, por meio do ensino da língua Inglesa, uma competência intercultural em que sua cultura e a cultura-alvo sejam percebidas como mediadoras em um mundo globalizado? Portanto, a finalidade é discorrer sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa na perspectiva da transculturalidade para a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Trata-se de uma pesquisa-ação, descritiva, qualitativa, com estudo bibliográfico e documental. Os resultados obtidos indicam que o conhecimento cultural inserido no aprendizado do idioma é relevante, pois torna o agente interdiscursivo mais habilidoso e seu conhecimento se converte em instrumento de consciência intercultural, habilitando-o a dialogar com a sua própria cultura e a do outro, fornecendo meios para ressignificar o espaço em que vive.

Palavras-chave: Transculturalidade. Língua Inglesa. Dialogicidade. Entrelugar (*In-Between*).

INTRODUÇÃO

A necessidade da aquisição de línguas adicionais tem sido uma discussão recorrente no século XXI e, a partir disso, faz-se necessário compreender o processo de apropriação dessas línguas e de sua função na vida em sociedade.

Desse modo, para Geraldi (1984), a linguagem é um processo de interação mediante o qual o “[...] sujeito que fala, pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala” (GERALDI, 1984, p. 43). Diante disso, a linguagem pode ser situada como o lugar de constituição das relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos, isto é, os participantes em uma dada interação, não apenas comunicam palavras ou constroem sentido dessas palavras: eles também negociam construções sociais de identidade.

Por conseguinte, o tema central desta pesquisa é a formação da consciência cultural e transcultural dos estudantes, por meio do aprendizado de línguas, cujo objetivo geral é discorrer sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa em uma perspectiva transcultural para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, conscientes de seus próprios constructos sociais, bem como da dinamicidade e da impermanência de tais constructos. A proposta de pesquisa se dá teoricamente pela compilação de pesquisas já socializadas e, na prática, por meio de uma sequência didática, com a produção de um caderno pedagógico destinado a professores do primeiro ano do Ensino Médio.

Dado o exposto, os objetivos específicos trabalhados na pesquisa são: a) trazer uma retrospectiva histórica da trajetória das políticas públicas e marcos legais que determinaram o ensino de língua inglesa no Brasil; b) apresentar as contribuições de uma abordagem transcultural para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa e sua influência na formação da consciência cultural dos estudantes; c) identificar, por meio de uma sequência didática, a relevância de uma abordagem transcultural no ensino de língua inglesa, no que tange à

¹ UNIARP, Caçador-SC. Email: fabianadalila35@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6267-5965>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3213170292249913>

² UNIARP, Caçador-SC. Email: joel@uniarp.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0437-7609> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5599831923296454>

sensibilização do estudante em relação ao seu meio social e aos grupos sociais aos quais pertence, refletindo sobre possibilidades de redimensionar percursos, rejeitar situações dadas, ou (re)construir oportunidades, ressignificando seus contextos; d) elaborar um produto educacional capaz de responder a essa necessidade de transculturalidade, demonstrando as possíveis aproximações entre o saber linguístico cultural e a realidade socioeducacional dos alunos envolvidos.

Além disso, esta pesquisa resulta da elaboração de uma sequência didática apresentada em um caderno pedagógico voltado ao professor de Língua Inglesa da Educação Básica, que se alinha totalmente aos pressupostos teóricos aqui apresentados. Espera-se que esse material possa auxiliar no processo de formação inicial e continuada do professor, apresentando possibilidades de abordagem a partir do letramento crítico com o gênero discursivo “filme”, numa perspectiva de redimensionamento da sua prática pedagógica.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como qualitativa, pois tem por objetivos gerar novos conhecimentos, resolver problemas e inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias. Trata-se de um estudo qualitativo, pois “[...] acontece no mundo real com o propósito de compreender, descrever e explicar os fenômenos sociais” (PAIVA, 2019, p. 13).

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva que, de acordo com Paiva (2019), tem como alvo descrever o fenômeno estudado e a preocupação em apresentar as suas características.

Os métodos aqui utilizados são: pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. A pesquisa bibliográfica é definida por Paiva (2019) como revisão de literatura e tem por objetivo contextualizar uma pesquisa e mostrar o que já existe sobre o objeto investigado. A pesquisa-ação, por sua vez, envolve parte da observação empírica, cujo conhecimento é utilizado para a solução de problemas reais e considera as bases teóricas como referência para sua validação (THIOLLENT, 2010).

A pesquisa foi aplicada na turma do primeiro ano do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Expedicionário Mário Nardelli, município de Rio do Oeste, Santa Catarina, cuja base da economia é agrária e os estudantes são, na sua maioria, filhos de agricultores, voltados às atividades agrícolas e agropecuárias, fato esse que faz com que muitos deles não se interessem pelo aprendizado de línguas adicionais na educação básica por considerarem este conhecimento irrelevante em suas vidas.

Vale destacar que o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Unidade Central de Educação Faem Faculdade- UCEFF e obteve aprovação sendo que o número do parecer é 5.498.239.

Foram utilizadas três técnicas e instrumentos para a coleta de dados: 1) *survey* com questionário na fase exploratória, e outro questionário após a intervenção pedagógica, para identificar a relevância do ensino de Língua Inglesa com vistas à formação transcultural; 2) técnica bibliográfica com análise de materiais e de documentos para identificar a trajetória das políticas públicas e marcos legais que têm norteado o ensino de língua inglesa no Brasil, bem como a realização do embasamento teórico da pesquisa; e 3) observação com registros no diário de campo para coletar dados da realidade da sala de aula junto com o grupo participante da pesquisa.

Como técnica para a análise dos dados obtidos nas três etapas da pesquisa, foi utilizada a análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977, p. 38), “[...] aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Por fim, estabeleceu-se a comparação dos dados obtidos com os pressupostos epistemológicos percorridos ao longo da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A linguagem, como atividade discursiva cognitiva, representa uma possibilidade de interação social por meio da qual o sujeito não só se comunica, como também tem acesso à informação, produz conhecimento, partilha, constrói e ressignifica visões de mundo. Desse modo, a integração entre culturas permite uma compreensão mútua, da mesma forma que auxilia na construção de novos sentidos e concepções, contribuindo para ampliar o conhecimento de mundo do sujeito que se insere nesse processo.

Sob tal aspecto, o aprendizado de língua inglesa pode auxiliar no processo de desenvolvimento da capacidade linguística e da competência intercultural. Assim, a abordagem desse conhecimento a partir do contexto social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de argumentação e de construção da razão crítica, ampliando a habilidade do uso comunicativo da linguagem.

Por conseguinte, o papel da cultura é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem das línguas adicionais, na medida em que o conhecimento de fundo cultural influencia na sua aquisição, propiciando o seu uso de forma crítica e reflexiva. Também, não se pode perder de vista que os sujeitos que aprendem e interagem com outras culturas se tornarão mais abertos e tolerantes às diferentes formas de ser e agir no mundo.

No que diz respeito ao conceito de cultura, o pensamento de Bakhtin (2006) se sedimenta na ideia da realidade como um processo em formação e transformação; ou seja, a realidade é a “água viva da cultura”, que torna toda mudança possível de acontecer. Cabe lembrar que língua e cultura são unidades indissolúveis. Ainda, para Bakhtin, “[...] a língua é um fato social cuja existência se funda na necessidade de comunicação” (BAKHTIN, 2006, p. 15).

Kramsch (2016), por sua vez, define que o conhecimento de fundo cultural, tanto local quanto global conduz à transculturalidade, cujo conceito se relaciona à construção da consciência do terceiro espaço cultural (*in between*) em que, dotados de uma competência simbólica, os sujeitos não seriam nem escravos da própria cultura, tampouco clones da cultura do outro, mas sujeitos híbridos, capazes de compreender a própria realidade mais profundamente, possuindo instrumentos para ressignificá-la a partir de uma terceira consciência cultural. Kramsch (2016) afirma que a constituição do terceiro espaço do discurso é capaz de propiciar aos estudantes da língua estrangeira a utilização de categorias universais de comportamento como a chave para conhecer, reconhecer e interpretar a cultura estrangeira, colocando-os não como meros receptores da cultura do outro, mas como construtores da própria cultura.

Logo, esta pesquisa se baseou nos conceitos desses e outros autores para a realização de uma sequência didática e, após a sua aplicação e análise das respostas obtidas, percebeu-se que a maioria dos participantes conseguiu se apropriar dos conceitos de transculturalidade, pois foram capazes de comparar a sua realidade social e cultural com o contexto cultural do tema das atividades propostas e adquirir uma consciência mais aguçada da sua própria realidade, bem como compreenderam a existência de outras realidades sociais e culturais e se sensibilizaram com os problemas evidenciados. Nesse sentido, algumas respostas evidenciam que os participantes ressignificaram sua própria consciência cultural e social profundamente, sendo que, dentre todas as respostas obtidas, algumas são mais evidentes. Por exemplo, alguns estudantes responderam que, a partir da sequência didática aplicada, tornaram-se mais compreensivos e tolerantes aos imigrantes que residem na sua cidade e frequentam a mesma escola que eles.

Além de todos os aspectos discutidos até aqui, faz-se necessário ressaltar que, no decorrer da aplicação, houve muitas intercorrências oriundas dos problemas estruturais da escola em que a sequência foi aplicada, e que tais intercorrências atrasaram o andamento do projeto. Em certa medida, elas foram desanimadoras para a pesquisadora, sendo que a solução dos problemas evidenciados representou um desafio a mais, sendo muitos deles, inclusive, quase a levaram a desistir da aplicação de determinadas atividades dado o nível de dificuldade para conseguir solucioná-las, pois não havia na escola nenhum tipo de suporte

técnico, uma vez que há poucas pessoas na gestão, e essas encontram-se sobrecarregadas com outras atividades.

Por conseguinte, ao se observarem os dados obtidos ao longo de todo o processo de aplicação, é possível inferir que a sequência didática aplicada foi extremamente relevante no que diz respeito à formação da consciência cultural e transcultural dos estudantes, pois a maioria deles relatou ter se dado conta das diferenças culturais existentes e, sobretudo, das variações linguísticas que a língua inglesa, pela sua característica de língua franca, possui. Ademais, os estudantes foram capazes de perceber que somente a apropriação linguística não garante uma comunicação bem-sucedida, porquanto é necessário conhecer a cultura do interlocutor.

Logo, considera-se que o conhecimento dos pressupostos teóricos discorridos nesta pesquisa, que tratam de conceitos de aquisição de linguagem relacionados à dialogicidade, interculturalidade (*in between*), complexidade, socio-interacionismo e letramento crítico, constitui-se como ferramenta primordial para o professor de línguas adicionais, pois é pela observação e experiência do outro que se consegue apropriar do conhecimento e se resignificar; e por se constatar que o componente curricular de língua inglesa, da forma como tem sido ofertado na educação básica da escola pública, não favorece a aquisição das habilidades linguísticas para a comunicação bem-sucedida, uma metodologia voltada à consciência cultural e transcultural pode tornar as aulas mais significativas a partir da apropriação de um conhecimento pertinente na vida do estudante. Em outras palavras, é muito difícil desenvolver a apropriação das habilidades linguísticas com a carga horária limitada que se tem em virtude da carência de materiais adequados e de aparatos tecnológicos que auxiliem nesse processo; todavia, mesmo nessas condições, as aulas de línguas adicionais podem auxiliar na educação cidadã dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados coletados a partir da aplicação de sequência didática elaborada e aplicada pela pesquisadora, que seguiu os pressupostos epistemológicos da revisão bibliográfica desta pesquisa, demonstrou que uma abordagem de ensino em tal perspectiva pode tornar-se relevante à medida em que os estudantes participantes da turma do primeiro ano do Novo Ensino Médio, em sua maioria, foram capazes de, pela comparação da sua cultura com a dos personagens do filme *Outsourced* (que foi utilizado como instrumento da realização da prática pedagógica), estabelecer semelhanças e diferenças interculturais, bem como se tornaram mais conscientes das variedades linguísticas que caracterizam a língua inglesa, sendo, igualmente, hábeis para identificar a cultura e o contexto social de interação.

Dito isso, essa proposta de trabalho inter e transcultural demonstrou que, para se aprender uma nova língua, não basta saber a sua gramática e vocabulário; é necessário, para uma comunicação bem-sucedida, um espaço de interação aqui denominado como *in between*. Para além disso, os estudantes puderam perceber diferenças no próprio contexto cultural em que se inserem e que, mesmo que se fale a mesma língua, é necessário compreender tais diferenças.

Portanto, a abordagem intercultural para o ensino de línguas adicionais, pode se constituir como ferramenta para a própria resignificação social e cultural, contribuindo para uma sociedade mais tolerante às diferentes formas de ser e estar no mundo.

Também, é possível afirmar que a abordagem cultural e transcultural do ensino de línguas adicionais implica um processo de ensino e de aprendizagem para o letramento crítico e reflexivo, uma vez que oferece questões mais densas sobre as implicações que perpassam a apropriação de uma língua, podendo contribuir para a resignificação das relações interpessoais. Assim, o estudante, ao reconhecer o desenvolvimento de habilidades interacionais a partir da mediação do conhecimento durante as aulas, pode vir a se sentir motivado a estudar e a aprender e, por consequência, diminuir o sentimento de frustração oriundo do fato de ter estudado a língua por um longo tempo sem, no entanto, ter adquirido, pelo menos em partes, a habilidade comunicativa.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para uma ressignificação na abordagem ao ensino de línguas adicionais na educação básica, privilegiando o desenvolvimento da apropriação do conhecimento, contemplando as habilidades de consciência cultural e transcultural, a partir do reconhecimento da importância de que a comunicação bem-sucedida implica reconhecer os valores subjacentes da língua/cultura.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhael. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 edição. HUCITEC, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. *In*: Geraldi, João Wanderley (org). **O Texto na Sala de Aula**. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: ed. Cortez: Autores Associados, 2010.

REFLETIR SOBRE O TRABALHO EM SALA DE AULA NO ENSINO DE CIÊNCIAS E DE BIOLOGIA: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES POR MEIO DA PROPOSIÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

LAMIM-GUEDES, Valdir¹

RESUMO

Este trabalho trata da formação inicial e continuada de professores de Ciências e/ou Biologia a partir da proposição de sequências didáticas, isto é, da proposição de atividades que envolvem duas ou mais aulas e que tem uma mesma problematização. Também é abordada a relação entre universidades e escolas mediada pela publicação de livros digitais, contendo sequências didáticas para o ensino de Ciências e Biologia. Portanto, o objetivo geral é o de descrever obras com sequências didáticas para o ensino de Ciências e de Biologia, destacando a contribuição dessas para a formação de professores. Este trabalho é uma pesquisa qualitativa, do tipo relato de experiência, no qual será dado destaque à 13 obras publicadas pela Editora Na Raiz, que trazem propostas didáticas para o ensino de Ciências e de Biologia.

Palavras-chave: Sequências didáticas. Ensino de Ciências e Biologia. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A relação entre escolas e universidades tem sido colocada em práticas de diversas formas, por exemplo, com ações de extensão, realização de estágio em docência, cursos de formação de professores (inicial ou continuada) ou pesquisas científicas que têm o chão da escola como *locus*. Dentro desse contexto, temos a proposição de sequências didáticas, que, muitas vezes, são feitas por docentes universitários e alunos de pós-graduação, sendo que muitos desses são professores da educação básica.

As sequências didáticas (SD) “[...] representam uma unidade constitutiva do processo educativo, (...) [sendo] um conjunto de atividades articuladas e organizadas de forma sistemática, em torno de uma problematização central” (GUIMARÃES; GIORDAN, 2013, p. 2). Elas envolvem duas ou mais aulas e partem de um tema ou de problemática que servirá de fio condutor entre as aulas. Segundo Zabala (1998, p. 98), as SD são “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais em relação a um conteúdo concreto”. Assim, Zabala destaca o papel de um planejamento educacional, pois refere-se a um objetivo educacional aliado a um conteúdo. Com isso, fica claro o papel da proposição de uma SD para o planejamento pedagógico.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é o de descrever obras com sequências didáticas para o ensino de Ciências e de Biologia, destacando a contribuição dessas para a formação de professores.

METODOLOGIA

Este trabalho se trata 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), sendo do tipo relato de experiência (CASARIN; PORTO, 2021), isto é, um tipo de texto que descreve uma “[...] dada experiência que possa contribuir de forma relevante para sua área de atuação (...). 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, s.d., s.p.).

¹ Valdir Lamim-Guedes. Instituição. valdir@uniplaclages.edu.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5021-4176>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3473994189361010>.

Fizemos neste trabalho dois recortes, abordamos a produção de algumas obras em formato digital com SD para o ensino de Ciências e/ou Biologia, e, mais especificamente, focamos na experiência da Editora Na Raiz na convergência de pesquisadores via chamadas para publicação ou como resultado de grupos de pesquisa, assim como em relação ao trabalho de editoração e de publicação das obras no formato de acesso aberto, ou seja, gratuita aos leitores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A necessidade de termos um ensino mais significativo, por exemplo, a partir da contextualização das informações, retrata a relevância da proposição de Sequências Didáticas como uma forma de aliar a abordagem de determinada temática pertinente ao ensino de Ciências e/ou Biologia com uma perspectiva mais voltada a uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, destacamos dois aspectos básicos para uma aprendizagem significativa desenvolvida inicialmente pelo psicólogo da educação estadunidense David Ausubel (1918-2008) (TAVARES, 2004), ou melhor, que as informações apresentadas façam sentido ao aluno, por exemplo, que tenham aplicação na vida dele; e que ele tenha engajamento, isso é, um esforço em compreender o que está sendo apresentado. Uma forma de favorecer esses dois aspectos é por meio da contextualização, buscando relações com os conhecimentos e experiências que os estudantes já trazem consigo, algo que é colocado em práticas em muitas SD.

A importância da contextualização das informações tratadas em sala de aula é abordada por Kato e Kawasaki (2011), que dividiram a análise de concepções de contextualização em documentos oficiais e de professores da Educação Básica em cinco categorias: cotidiano do aluno; disciplina(s) escolar(es) (multi, trans ou interdisciplinaridade); Ciência (natureza das Ciências); ensino (relações entre conhecimento científico e escolar); e contexto histórico, social e cultural (história da Ciência e abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade - CTS). Dessa forma, temos um cenário mais amplo de possibilidade de contextualizar as informações trabalhadas em ações educativas. No caso das propostas didáticas apresentadas neste trabalho, observamos a possibilidade de articulação com o cotidiano do aluno, outras disciplinas (por exemplo, ao trazer uma abordagem histórica de movimentos sociais para aulas de Biologia), o contexto da natureza da ciência, como a própria biologização (LAIM-GUEDES; CAMPOS, 2022) e contexto histórico, social e cultural.

As SD têm um papel estruturante do trabalho docente, pois vinculam um planejamento prévio de uma série de aulas que pode envolver alguns temas e conteúdos, assim como distintas atividades ao longo das etapas propostas. Elas podem ser planejadas pelo próprio docente ou por pesquisadores que fazem a proposta, validam e depois as disponibilizam em publicações, como artigos ou livros. Como destacam Giordan *et al.* (2011), que, no contexto da pesquisa acadêmica, as SD são tema para a investigação do trabalho docente, tanto na perspectiva metodológica quanto na possibilidade de superação da lacuna pesquisa-prática. Portanto, tais propostas, com ou sem a implementação e avaliação no chão da escola, possibilitam ações de aproximação universidade-escola. Assim, a mediação entre universidade e escola se dá, dentre outras formas, a partir da publicação de artigos e de livros que apresentam SD com o objetivo de auxiliar o trabalho docente na Educação Básica. Por outro lado, as SD acabam assumindo um papel formativo importante tanto para formação inicial como para continuada de professores (por exemplo, como realizado por LAMIM-GUEDES, 2022).

Dada a relevância das SD, diversas obras têm sido organizadas, como as abordadas a seguir. Livros como esses reúnem esforços de vários pesquisadores e contribuem para a atuação de professores da Educação Básica que podem aplicar essas propostas em suas aulas, assim como contribuem para a formação inicial e continuada daqueles que redigiram os textos ou que aplicaram a SD.

Desde 2018, a Editora Na Raiz publicou 13 obras com propostas de SD para o ensino de Ciências e Biologia (COUTINHO; OLIVEIRA, 2021; COUTINHO; SILVA; OLIVEIRA, 2022;

COUTINHO; SILVA; VIANA, 2020; COUTINHO *et al.*, 2022; FRANCO, 2021a; 2021b; LAMIM-GUEDES, 2022; LAMIM-GUEDES; ARAUJO, 2019; MANZONI-DE-ALMEIDA; NATALE; MELLO, 2021, 2022; MANZONI-DE-ALMEIDA; TAVARES *et al.*, 2020; SANCHES; SILVA, 2020; SILVA; FEITOSA, 2022). Essas são organizadas por pesquisadores de diversas universidades brasileiras, como UFABC, UFC, UFMG, Unesp, UFOP e Uniplac. As descrições das obras e o link para acessá-las estão disponíveis no catálogo da editora (EDITORA NA RAIZ, 2022).

Das obras citadas, aquelas organizadas por Manzoni-de-Almeida resultaram de chamadas públicas de artigos, as demais resultam do esforço de grupos de pesquisa da UFMG e UFC.

As temáticas das SD são variadas, dentre essas podemos destacar: novo coronavírus, evolução biológica, imunologia, gênero e diversidade e a relação entre Ciência e Arte. De forma geral, essas propostas envolvem de cinco a sete aulas, portanto são SD de média duração, apresentam referencial teórico, tanto da área de conhecimento abordada quanto de aspectos mais pedagógicos, como metodologias ativas e formas de avaliação.

No caso da obra “Sequências didáticas para o ensino de ciências e biologia: Propostas e formação docente” (LAMIM-GUEDES, 2022), parte dos capítulos integram uma experiência que buscou o letramento acadêmico, isto é, o desenvolvimento de habilidades de redação de gêneros textuais característicos do universo acadêmico universitário, como artigos e resumos, assim como de SD. Tal experiência integrou o processo de ensino-aprendizagem de disciplinas de graduação em Ciências Biológicas do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Botucatu-SP, nas quais a redação dos capítulos foi adotada como metodologia de ensino no segundo semestre de 2022, nas disciplinas “Metodologia do Ensino e Diretrizes Curriculares para o Ensino de Biologia” e “Metodologia do Ensino e Diretrizes Curriculares para o Ensino de Ciências”, ainda sobre o regime de Ensino Remoto Emergencial, devido à pandemia de Covid-19.

A redação dos capítulos foi proposta e acompanhada pelo docente através de um enunciado e com a disponibilização de um modelo (template) por meio de orientações ao longo das aulas e dos atendimentos aos grupos e entregas parciais, enquanto que, durante o processo de organização do livro, com a leitura cruzada entre alunos. A atividade de redação dos capítulos era obrigatória e integrava a nota final das disciplinas, havendo a participação voluntária e gratuita em alguma publicação, sendo apresentada essa possibilidade desde o início dos trabalhos. Após o encerramento da disciplina, os estudantes foram convidados a enviar seus capítulos para o livro. De um total de 70 alunos, 11 enviaram os seus textos para compor o livro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos aspectos da redação de SD como uma atividade de formação inicial e continuada de professores, assim como ação de articulação entre Universidades e escolas.

Destacamos que tais obras convergem vários aspectos: possibilidade de aplicar conhecimentos acadêmico nas escolas (transposição didática *cf.* MARANDINO *et al.*, 2016), o desenvolvimento de ações de extensão e a produção bibliográfica dos pesquisadores. Assim, fica evidente que esse tipo de produção bibliográfica é relevante para facilitar a relação universidade-escola, incluindo a formação de professores.

REFERÊNCIAS

CASARIN, Sidnéia Tessmer; PORTO, Adrize Rutz. Relato de Experiência e Estudo de Caso: algumas considerações. **Journal of Nursing and Health**, v. 11, n. 2, e2111221998, 2021.

COUTINHO, Francisco Ângelo; OLIVEIRA, Felipe Sales. (Orgs.). **Ciências na escola: o novo coronavírus como tema gerador de sequências didáticas**. São Paulo-SP: Editora Na Raiz, 2021.

COUTINHO, Francisco Ângelo; SILVA, Fábio Augusto Rodrigues e; FRANCO, Luiz Gustavo; VIANA, Gabriel Menezes. **Tendências de pesquisas para a educação em ciências**. São Paulo-SP: Na Raiz, 2022.

COUTINHO, Francisco Ângelo; SILVA, Fábio Augusto Rodrigues e; OLIVEIRA, Felipe Sales. (Orgs.). **Ciências na escola - Um novo olhar sobre o ensino da evolução biológica: reflexões e propostas**. São Paulo-SP: Na Raiz, 2022.

COUTINHO, Francisco Ângelo; SILVA, Fábio Augusto Rodrigues e; VIANA, Gabriel Menezes. (Orgs.). **Sequências didáticas: Propostas, discussões e reflexões teórico-metodológicas volume 2**. São Paulo-SP: Editora Na Raiz, 2020.

EDITORA NA RAIZ. **Catálogo**. 2022. Disponível em <https://editoranaraiz.wordpress.com/catalogo/>. Acesso em 12.nov.2022.

ESCRITA ACADÊMICA. O relato de experiência. Disponível em <http://www.escritaacademica.com/topicos/generos-academicos/o-relato-de-experiencia/>. Acesso em 01.jan.2019.

FRANCO, Luiz Gustavo. (Org.). **Ciência em contexto: propostas para construir espaços-tempo de ciência na escola**. São Paulo-SP: Editora Na Raiz, 2021a.

FRANCO, Luiz Gustavo. (Org.). **Ensinando Biologia por investigação: propostas para inovar a ciência na escola**. São Paulo-SP: Editora Na Raiz, 2021b.

GIORDAN, Marcelo; GUIMARÃES, Yara; MASSI, Luciana. Uma análise das abordagens investigativas sobre sequências didáticas: tendências no ensino de Ciências. **Actas do VIII ENPEC**, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em 01.jan.2019.

GUIMARÃES, Yara Araújo; GIORDAN, Marcelo. Elementos para Validação de Sequências Didáticas. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**, 2013.

KATO, Danilo Seithi; KAWASAKI, Clarice Sumi. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011.

LAMIM-GUEDES, Valdir. **Sequências didáticas para o ensino de ciências e biologia: Propostas e formação docente**. São Paulo-SP: Editora Na Raiz, 2022.

LAMIM-GUEDES, Valdir; ARAUJO, João Pedro Garcia. (Org.). **Que comecem os jogos: guia de atividades lúdicas de educação ambiental**. São Paulo-SP: Na Raiz, 2019.

LAMIM-GUEDES, Valdir; CAMPOS, Dalvan A. de. Podemos abordar divas pop em sala de aula? Gênero e a questão da biologização em aulas de Biologia. In: LAMIM-GUEDES, Valdir. (Org.). **Sequências didáticas para o ensino de ciências e biologia: Propostas e formação docente**. São Paulo-SP: Editora Na Raiz, 2022, p. 36-52.

MANZONI-DE-ALMEIDA, Daniel; NATALE, Caio Costa; MELLO, Paula Seixas. (Orgs.). **Imunologia na sala de aula: Sequências didáticas / Immunology in the classroom: teaching sequences (Edição Bilingue)**. São Paulo-SP: Editora Na Raiz, 2021.

MANZONI-DE-ALMEIDA, Daniel; NATALE, Caio Costa; MELLO, Paula Seixas. (Orgs.). **Imunologia na sala de aula: Sequências didáticas / Immunology in the classroom: teaching sequences / Inmunología en el aula: secuencias didácticas** (Edição Trilíngue). São Paulo: Editora Na Raiz, 2021.

MANZONI-DE-ALMEIDA, Daniel; SANCHES, Davi Gustavo; SILVA, João Rodrigo Santos. (Orgs.). **Sequências Didáticas sobre Gênero e Diversidade**. São Paulo-SP: Editora na raiz, 2020.

MARANDINO, Martha; BUENO, Juliana; GOMES, Fausto de O.; KRISTEL, Fernanda Luise; OLIVEIRA, Adriano. Os usos da Teoria da Transposição Didática e da Teoria Antropológica do Didático para o estudo da educação em museus de ciências. **Revista Labore em Ensino de Ciências**, v. 1, p. 69-97, 2016.

SILVA, Aiza Bbella Teixeira da; FEITOSA, Raphael Alves. (Orgs.). **Ciência & Arte: transgredindo o científico**. São Paulo: Editora Na Raiz, 2022.

TAVARES, Bruna Victor; MAFIA, Pedro de Oliveira; ALMEIDA, Eduardo Franco de ; ROSSI, Fernanda; RODRIGUES E SILVA, Fábio Augusto; AZEVEDO, Cristiano Schetini de. **Guia de Campo: aves urbanas de Ouro Preto**. São Paulo-SP: Editora Na Raiz, 2021.

TAVARES, Romero. Aprendizagem Significativa. **Revista Conceitos**, v. 55, n. 10, p. 55-60, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO

CASTILHOS, Jussara de Souza¹
LAMIM-GUEDES, Valdir²

RESUMO

O presente trabalho aborda as dificuldades de aprendizagem dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo um recorte de uma dissertação de mestrado em processo de desenvolvimento. Este trabalho tem como objetivo analisar as teorias e as contribuições que os autores trazem sobre o tema proposto. O procedimento metodológico é de natureza qualitativa, desenvolvida através de revisão bibliográfica. Foi realizada uma busca de conhecimentos científicos sobre os problemas de aprendizagem, visando à importância da pesquisa na formação docente com contribuições para uma prática pedagógica significativa que venha a contribuir com os desafios que serão enfrentados por parte da escola e dos educadores na busca de superar essas dificuldades encontradas nos discentes.

Palavras-chave: Dificuldade de aprendizagem. Formação Continuada de Professores. Aprendizagem Significativa

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata das dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que a escolha deste tema partiu da experiência vivenciada em sala de aula. A partir disso, há como objetivos: analisar as dificuldades de aprendizagem encontradas pelos docentes nos discentes no âmbito do espaço escolar; buscar uma educação básica mais qualitativa baseada em conhecimentos metodológicos específicos; compreender os conhecimentos científicos a respeito do tema e como podem contribuir com a prática pedagógica. Em meio às tantas dificuldades encontradas quanto à defasagem de leitura e de escrita e de cálculos matemáticos em discentes de anos iniciais que chegam no final do ensino fundamental como analfabetos funcionais. Com isso, surge a importância do desenvolvimento da leitura e da escrita diariamente nos anos iniciais com a influência do processo da mediação do professor com ética e também o comprometimento da família e da escola para dar ênfase a essas habilidades, pois a educação é responsabilidade de todos os envolvidos nesse processo.

Freire já dizia: “A educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2002, p.38). Em meio à descoberta desse mundo do ensino, há várias dificuldades de aprendizagem e com algumas situações pedagógicas que fazem pensar e repensar nossa prática, pois “É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2002, p.17). Mostra-se necessário refletir individualmente e coletivamente para promover aulas diferenciadas, diversificadas, modificadas a fim de oferecer aos nossos discentes um ensino com qualidade que possa superar as suas dificuldades.

Para isso, a escola deve oferecer cursos de formação continuada aos docentes para capacitar seus educadores, com o objetivo de melhorar suas práticas pedagógicas para que se tenha uma aprendizagem significativa com melhor êxito na educação. Tardif fala: “Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação” (TARDIF, 2002 p.35). Quanto mais trabalhado, mais desenvolvido um saber, melhor o aprendizado e o fazer acontecer, todo educador sabe o que fazer. Às vezes, não sabe como fazer, por isso a importância da formação continuada.

¹ Jussara de Souza Castilhos. Programa de Pós-graduação em educação (PPGE) da Uniplac. E-mail jussaracastilhos@uniplacages.edu.br, orcid, <https://orcid.org/0000-0002-3899-0770>; link do currículo lattes. <http://lattes.cnpq.br/8706622422041228>.

² Valdir Lamim-Guedes. Professor do PPGE-Uniplac. E-mail, valdir@uniplacages.edu.br, orcid, <https://orcid.org/0000-0002-5021-4176>, link do currículo lattes. <http://lattes.cnpq.br/3473994189361010>.

Ao observarmos as dificuldades de aprendizagem de alunos e de pedagogos frente a algumas situações, uma das principais causas é a falta de apoio de profissionais ao docente que a escola não oferece, ou seja, não há psicólogos, psicopedagogos, entre outros. Outro problema é a superlotação das salas de aula com apenas um profissional para suprir as necessidades de aprendizado de cada criança em questão, além da falta de comprometimento da família. Portanto são diversos fatores que contribuem para o aumento do índice de dificuldade de aprendizagem, contribuindo com o fracasso escolar. Precisamos reverter esse quadro, tentar solucionar as dificuldades e buscar novas formas de avaliação.

Diante desses problemas preocupantes que os docentes enfrentam no cotidiano escolar, precisamos buscar solucionar essas dificuldades presentes em muitas escolas, sendo fundamental para os educadores, principalmente no início dos anos iniciais, pois isso tem sido um grande desafio. Desse modo, a pesquisa tem sido um forte aliado do educador na sua formação continuada. André relata: “A pesquisa visa constituição de sujeitos autônomos” (2016, p.4), pois é através dela que vamos ter opiniões e ideias próprias para fazer uma leitura crítica da realidade, do seu trabalho, ou seja, é sabendo onde buscar recursos que é viável entender o que está passando e conseguir traçar caminhos para intervir na realidade.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa não só formula detalhes, mas abrange vários dados coletados para serem estudados e interpretados cientificamente, validando as respostas subjetivas dos participantes. Segundo Flick, “[...] nem toda análise estatística produz resultados significativos. A forma de interpretar quaisquer relações encontradas nos dados se torna, portanto, muito importante” (2013, p.59).

Buscamos aprofundar cada vez mais mergulhando num vasto conhecimento teórico relevante “[...] por meio de uma revisão literária dentro de um contexto científico para que se possa ter uma construção da realidade” (MINAYO, 2006 p.9) sobre o atual estado da questão, porquanto é através da pesquisa que a atividade de ensino se atualiza frente à realidade do mundo em que vivemos. No decorrer dessa revisão de literatura, é de fundamental importância esse estudo para o grupo do qual fazemos parte. Essa pesquisa qualitativa nos ajudará a nortear nossas angústias diante das muitas que temos, e são várias as dificuldades encontradas, inclusive, muitas delas, sem respostas. Por isso há a inquietação por pesquisar e direcionar a área específica ao objeto de pesquisa para aproximar à nossa prática pedagógica. “Embora seja uma prática teórica a pesquisa vincula pensamento e ação” (MINAYO, 2006, p.16). Entendemos que, vivenciado um problema na prática, buscamos novos conhecimentos para criar referenciais e inserir na vida real, dando os primeiros passos, começando essa nova caminhada, ou melhor, é aprofundando um embasamento teórico que pretendemos pesquisar em relação ao tema proposto nesta pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A sala de aula é o ambiente de trabalho do professor, onde acontecem as interações humanas, é um núcleo no qual se dão os saberes pedagógicos, em que são afirmadas as interações concretas entre professores e alunos, pois ensinar é desencadear interações em sujeitos com determinados objetivos os quais levem a uma aprendizagem que tenha significados com conhecimentos para haver uma boa socialização, por isso é de fundamental importância a formação continuada para os educadores. Enfatiza Tardif: “[...] não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia” (TARDIF, 2002, p.119).

Sabemos que muitos autores falam da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo Osti, os estudos de Piaget (2010) mostram que a criança é agente de seu próprio desenvolvimento, e que esse será construído a partir de quatro saberes determinantes básicos: “A maturação do sistema nervoso central, a estimulação do ambiente físico, a aprendizagem social e a tendência ao equilíbrio” (OSTI, 2012, p.29). Devido a esses

mecanismos, a criança recebe uma maturação conforme sua cultura, isto é, quanto mais envolver a criança em práticas simbólicas, quanto mais estímulo ela receber, melhor será sua percepção da realidade. Compreendendo o objeto que lhe foi proposto por intermédio de uma ação pedagógica, a aprendizagem é obtida, pois o professor é o detentor e mediador do saber. Nessa troca de experiência de ensinar e de aprender, esse desenvolvimento é responsável pelo aprendizado do conhecimento. Nesse sentido, o aluno pode agir, pensar, refletir e interagir com o outro superando seus desafios e de forma crítica construindo uma aprendizagem.

Moreira (2011) nos orienta que a aprendizagem significativa só acontece quando traz significado para a vida do sujeito, é preciso entender quando novos conhecimentos começam a significar algo para ele. Assim, quando se depara com algumas situações e com suas próprias palavras consegue explicar, aconteceu a aprendizagem partindo de novos conhecimentos caracterizado pela interação dos já existente na estrutura cognitiva do sujeito. Conforme o autor, “[...] o significado está nas pessoas, não nas coisas ou eventos” (MOREIRA, 2011, p.60), pois compreender um conteúdo, uma disciplina é conhecer sua linguagem.

Sabemos que todo aprendizado se origina de um processo de estudo e de conhecimento, quanto mais for estudado, analisado e sistematizado o saber, maior e melhor será a aprendizagem de cada sujeito. Sabemos que há determinados saberes que são integrados a certos processos que precisam ser internalizados no sistema cognitivo pelos nossos educandos. Como comenta Vigotski, “[...] a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p.116) haja vista o processo do desenvolvimento seguir o processo da aprendizagem atingindo o seu potencial.

Devemos levar em consideração que a criança traz consigo um aprendizado de um mundo letrado, ao qual ela está inserida, pois tem contato com televisão, livros, letrados, celulares entre outros. É através da mediação do professor que o aluno identificará as funções da leitura e de escrita, além de codificar e de decodificar cálculos matemáticos. Por isso, o professor poderá trabalhar em grupo, fazendo com que o aluno traga o seu conhecimento ou sua dificuldade e nessa troca de liberdade e de confiança possibilitará a ele um aprendizado surpreendente indo além de seus limites. A importância do professor em sala de aula, construindo sua relação com qualidade, fazendo com que a interação do sujeito aconteça, através do diálogo das relações estabelecidas com os colegas, comenta Barreto: “Não há diálogo verdadeiro se não há nos sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico” (FREIRE apud BARRETO, 2004, p.66). É importante para a criança ter confiança, respeito e responsabilidade, podendo expressar seus pensamentos e sentimentos se sentirá mais segura para tirar suas dúvidas não ficará mais com medo temendo o erro. Isso contribuirá para uma melhor aprendizagem e interação entre todos envolvidos neste processo.

Cabe a todos os responsáveis pela educação e ao educador adotar uma postura de conhecimento e domínio do que ensina, contudo, considerando que no processo de ensino e aprendizagem todos ensinam e aprendem por meio do diálogo e das interações sociais. Dessa maneira poderá discutir com a criança localizando na história o pensamento dela, formulando hipóteses, fazendo questionamento e sistematizando conteúdo. É conhecendo seu aluno, sua família, sua realidade é que vamos entender as dificuldades apresentadas em sala de aula. Partindo desse pressuposto conhecendo melhor seus alunos, sua história, o professor será capaz de adaptar atividades, conforme a necessidade de cada um, trabalhando em cima das dificuldades com o máximo cuidado para não rotular e nem discriminar ninguém, objetivando um ensino com qualidade e aproveitamento do que está sendo ensinado. Como diz Osti, “[...] é necessário que o professor reconheça seu aluno como capaz e inteligente e perceba-se também como participante desse diálogo” (OSTI, 2012, p.21)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão exalta a necessidade de uma formação continuada num processo de aprendizagem, inclusiva, participativa, que faça a diferença na vida dos

profissionais da educação, sanando suas angústias e dificuldades e que venha ao encontro de suas necessidades encontradas no cotidiano escolar.

Neste estudo, entendemos que é necessária uma prática pedagógica bem elaborada, repensada, estruturada, fundamentada pesquisada com possibilidades de ação-reflexão por parte do educador, da instituição escolar e dos demais responsáveis pela educação para poder superar e sanar as dificuldades encontradas no educando. Com isso, a importância desse estudo consiste numa contribuição para a nossa prática pedagógica a fim de que seja inovadora, cheia de aulas diferenciadas, prazerosas e rica em conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica**. Plurais, Salvador, v.1, n.1, p.30-41, jan./abr. 2016.

BARRETO, Vera. **Paulo freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: Um Guia Para Iniciantes**. Tradução: Magda Lopes; Revisão Técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio da Pesquisa Social**. Editora Vozes, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: A teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

OSTI, Andréia. **Dificuldade de Aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais: Reflexões para a Formação Docente**. Jundiaí-São Paulo: Paco Editorial, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 16º edição -São Paulo: ícone, 2018

ENSINO DE HISTÓRIA PARA ADULTOS MADUROS NO PROEJA: UMA ANÁLISE CIENCIOMÉTRICA

TRINDADE, Luane Nunes¹
BARIN, Claudia Smaniotto²

RESUMO

O Ensino de História para adultos maduros, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, apresenta relevância não apenas na perspectiva de formação integral dos sujeitos, mas também por propiciar-lhes a oportunidade de refletir criticamente sobre os fatos históricos do passado acerca das perspectivas futuras, cabendo, portanto, aos professores superar a mera abordagem fragmentada e resumida do Ensino de História ao público jovem. Nesse sentido, o presente trabalho consiste em uma análise cientiométrica a respeito da formação de professores para a Educação de Adultos Maduros no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. A busca foi realizada na Plataforma Periódicos CAPES, tendo como descritores os termos “Ensino de História AND Educação Profissional e Tecnológica”, “Ensino de História AND PROEJA” e Ensino de História AND adultos maduros”, bem como estes descritores AND “formação de professores”. Retornaram da busca 107 trabalhos, sendo que apenas 35 abordam a Educação Profissional.

Palavras-chave: Adultos maduros. PROEJA. Educação Profissional. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O Ensino de História, ao longo de décadas, foi abordado de forma meramente simplista, baseado em fatos e em datas numa perspectiva linear. Conforme Neves (1985), o ensino de história acaba sendo uma simplificação da realidade. Um ensino inteiramente verbal, com aulas expositivas e temas completamente desvinculados das problemáticas da vida real, nas quais o professor entende que seu papel é apenas fornecer conhecimentos aos alunos (BRASIL, 1998), sendo considerado, para muitos estudantes, desconexos da realidade em que vivem e, em grande parte das vezes, requerendo a mera memorização de nomes, de datas e de acontecimentos. Sob esse viés, questiona-se: será que essa abordagem contempla os adultos maduros, que apresentam uma vivência e uma constituição enquanto sujeitos permeada pela maturidade e pelos saberes da experiência?

Neste, são considerados adultos maduros pessoas com 35 anos ou mais, de acordo com a teoria de Erikson (1976), os quais vêm procurando, ao longo dos tempos, sua formação, muitas vezes interrompida pela necessidade de prover o sustento da família. Neste sentido, muitos destes buscam na Educação Profissional uma oportunidade para retomar o percurso formativo, visando a, também, uma melhor qualificação para o Mundo do trabalho.

De acordo com Ciavatta, “No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho” (2005, p.84). Com essa mudança, abriu-se um caminho para que o ensino de História estivesse cada vez mais presente nos cursos e nas escolas técnicas, buscando desenvolver uma maior compreensão histórica a partir de práticas reflexivas. Embora Ciavatta aborde o caráter da formação integral num contexto de ensino médio integrado, normalmente constituído pelo público jovem, essa perspectiva pode ser expandida para os cursos de formação pós-médio.

Abordar o Ensino de História no contexto da Educação Profissional, principalmente relacionado ao PROEJA, requer docentes capazes de considerar as experiências vividas por

¹ Luane Nunes Trindade. PPGEPT - CTISM - Universidade Federal de Santa Maria. luanenunes@hotmail.com.br, <http://lattes.cnpq.br/0398026681786875>.

² Cláudia Smaniotto Barin. DQ - CCNE - Universidade Federal de Santa Maria. claudiabarin@ufsm.br, <https://orcid.org/0000-0002-6549-5476>, <http://lattes.cnpq.br/0832298305352059>.

cada aluno como base para o trabalho pedagógico, o que, por vezes, pode ser uma das grandes dificuldades dos profissionais que não possuem muita experiência (ALMEIDA, 2020). Considerando-se que, diariamente, esse público tem conquistando diversos espaços no mundo da educação, seja em ambientes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ou de Ensino Superior, é essencial o desenvolvimento de práticas e de formações docentes que abarque as temáticas envolvendo adultos maduros, tendo em vista as demandas apresentadas.

Nesse sentido, o presente trabalho consiste em uma análise cientiométrica acerca dos trabalhos publicados sobre a formação de professores para a Educação de Adultos Maduros no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Os estudos cientiométricos possibilitam avaliar a produção científica, mediante indicadores numéricos, permitindo traçar um perfil dos campos científicos e seus atores (RAZERA, 2016).

METODOLOGIA

O trabalho propôs-se a realizar uma análise cientiométrica acerca da formação de professores para a Educação de Adultos Maduros no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. A busca foi realizada na Plataforma Periódicos CAPES, tendo como descritores os termos “Ensino de História AND Educação Profissional e Tecnológica”, “Ensino de História AND PROEJA” e Ensino de História AND adultos maduros”, bem como descritores AND “formação de professores”.

Foram critérios de inclusão a escrita em português, avaliação por pares e publicação nos últimos 10 anos (2012-2022). Também, que apresentassem textos completos disponíveis. Após criteriosa análise, foram selecionados 107 artigos, que se enquadram nesses critérios. A partir dessa primeira seleção, utilizou-se, como critério para uma seleção mais específica, a leitura dos títulos de cada produção e de seleção daqueles em que se verifica obrigatoriamente a presença dos descritores. Dos iniciais 107, permaneceram 35 produções que serviram de base à elaboração deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De forma a compreender quem são os pesquisadores da temática Ensino de História para jovens adultos na EPT, analisou-se o perfil destes. A Figura 1 apresenta a representatividade feminina acerca da pesquisa.

Figura 1 - Representatividade feminina dos pesquisadores sobre o tema

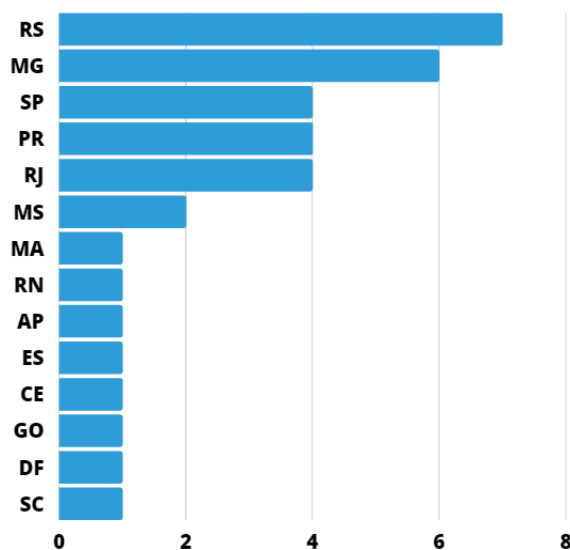


Fonte: As autoras (2022)

Como se pode observar na Figura 1, a maioria dos pesquisadores é constituída por mulheres. De acordo com Grossi *et al.* (2016), a participação feminina vem crescendo em diferentes setores da sociedade, embora ainda encontrem alguns obstáculos, até mesmo no campo da Ciência.

Outro dado interessante levantado é acerca da região onde a pesquisa está localizada. Esses dados são apresentados na Figura 2.

Figura 2 - Distribuição dos pesquisadores por estado



Fonte: As autoras (2022)

De acordo com os dados apresentados na Figura 2, o Rio Grande do Sul é o estado com maior participação na temática estudada, de acordo com os critérios deste trabalho, havendo 7 (sete) artigos, seguido pelo estado de Minas Gerais, com 6 (seis) artigos. No entanto, quando se olha para a Região e não aos estados individualmente, pode-se verificar que a região sudeste se sobressai sobre as demais regiões em número de trabalhos. Esse dado pode estar relacionado ao fato de as regiões sul e sudeste possuírem o maior número de PPG e maior quantidade de bolsas de pesquisa da CAPES, segundo a Associação Nacional de Pós-graduandos (2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode observar a partir dos resultados obtidos, ainda há poucos estudos acerca da formação de professores no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, nesse caso, imbricados com o Ensino de História.

A maioria dos pesquisadores nessa área, conforme os dados da pesquisa aqui realizada, é formada por mulheres, o que demonstra a inserção feminina no campo da Ciência, além de a maioria dos pesquisadores ser da região sul e sudeste do Brasil.

A partir dessas primeiras análises, compreende-se quem são os pesquisadores que estudam esta temática. O próximo passo da pesquisa é conhecer o que tem sido discutido, para então propor uma intervenção no contexto da formação de professores de História para atuarem com adultos maduros, principalmente àqueles associados à Educação Profissional e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. M. de. Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, e250008, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019250008>. Acesso em: 22 nov. 2022.

ANPG. **Mapeamento das bolsas CAPES**, 2020. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/16/07/2020/mapeamento-nacional-de-bolsas-da-capes/>. Acesso em: nov. 2022.

AZERA, J. C. C.. Contribuições da cienciometria para a área brasileira de Educação em Ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 22, p. 557-560, 2016.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998. v. 1.

ClAVATTA, M. A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.83-106.

ERIKSON, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro et al. As mulheres praticando ciência no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, v. 24, p. 11-30, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/J8B8SQsRgDpYtQ3mD6rnFbv/?lang=pt>. Acesso em nov. 2022.

NEVES, M.A.M. **Ensinando e Aprendendo História**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1985.

PEDAGOGIA HOSPITALAR, UM ESTUDO MEDIATIZADO PELO PORTAL SCIELO

ANJOS, Fernanda Galvão dos¹
UJIIIE, Najela Tavares²

RESUMO

A pedagogia hospitalar é um espaço de ação educativa, vinculado ao campo da educação e saúde, numa intersecção formal e não-formal, que oferece atendimento a crianças hospitalizadas, considerando suas necessidades e demandas. O estudo apresentado objetivou realizar um levantamento analítico dos estudos publicizados pelo portal digital Scielo (Biblioteca Eletrônica Científica Online) em relação à temática. A pesquisa, com enquadramento metodológico documental e exploratório, utilizou como descritor de busca as palavras 'pedagogia hospitalar' em confluência. A busca originou 11 artigos científicos para pauta de análise, sendo publicados no interstício 2005 a 2022, oito em português, um em inglês e dois em espanhol, os quais serão mais detalhados no escopo do trabalho. Entretanto, o levantamento possibilitou discutir os estudos científicos referentes ao tema, identificar a incipiência e contextualizar a necessidade de mais estudos e pesquisas que focalizem a pedagogia hospitalar.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia Hospitalar. Criança Hospitalizada.

INTRODUÇÃO

A pedagogia Hospitalar tem por prerrogativa auxiliar a continuidade do estudo e da educação no caso de internação prolongada, tratamento contínuo e demandas de exercício domiciliar. O professor pedagogo, nesse ambiente, tem como função, além de contribuir para o aprendizado do hospitalizado, auxiliar na melhoria de seu tratamento nos aspectos emocional e social, facilitando assim sua rotina uma vez que o mesmo se encontra muitas vezes frágil e desinteressado até mesmo de se comunicar e de socializar com os que participam do seu dia-a-dia como médicos e familiares.

Sendo assim, este estudo vislumbra realizar um levantamento junto à base digital Scielo, a fim de identificar e analisar os artigos científicos publicizados no que tange à discussão temática da Pedagogia Hospitalar.

METODOLOGIA

A pesquisa tem enquadramento metodológico documental e exploratório. Conforme Ujiiie *et al.* (2016) evidencia, um estudo de natureza documental possibilita obter informações de estudos anteriores os quais poderão ser categorizados e analisados para responder a um problema de pesquisa e criar possibilidades de novos estudos, ou seja, "Os documentos escritos são ricas fontes de pesquisa documental. São os mais utilizados e podem ser encontrados em arquivos públicos ou particulares e também podem ser garimpados na internet" (Ujiiie *et al.*, 2016, p. 45).

Neste estudo, tomou-se por arquivo de dados o portal da internet Scielo, a partir do qual se utilizou como descritor de busca as palavras 'pedagogia hospitalar' em confluência. A busca originou 11 (onze) artigos científicos para pauta de análise, sendo publicados no interstício 2005 a 2022, oito em português, um em inglês e dois em espanhol, os quais serão analisados no bojo deste trabalho, na sessão subsequente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

¹ Fernanda Galvão dos Anjos. Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí, Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR). fernandagalvao2010@gmail.com. link do currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/1529989802360468>

² Najela Tavares Ujiiie. Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí, Docente do Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR). najelaujiiie@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3405-4894>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1242945275956878>.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, no Artigo 205: “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, 2021a, p. 167). Logo, entendemos que a educação é um direito de todos, de caráter obrigatório, que deve ser propiciada pautada na equidade. Portanto, a educação é um direito universal que assiste à criança, ao adolescente e ao adulto hospitalizado.

No Brasil, “[...] a primeira Classe Hospitalar, surgiu na cidade do Rio de Janeiro em agosto de 1950, no hospital Menino Jesus, instituição que ainda atua com a modalidade de atendimento educacional até os dias de hoje.” (FIOROT; PONTELLI, 2017, p. 103). Mas a expansão dessa modalidade de ensino assegurada pela legislação por todo território nacional brasileiro ainda demanda lutas e embates.

Paula (2004) afirma ter sido na década de 1990, por meio de alguns movimentos sociais e ações de poder público, que foram criadas normas e orientações ao atendimento educacional hospitalar, dentre elas a promulgação da lei dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes Hospitalizados, de 1995, elaborada pela parceria Conselho Nacional de Educação (CNE), Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), tendo no item 9 asseverado: “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar”. A especificação legal impulsionou a criação de mais classes hospitalares pelo Brasil.

No bojo dos ganhos legais em 2001, a Resolução 02 do CNE instituiu Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica, promulgando que cabe aos sistemas de ensino criar condições de levar a efeito a continuidade do processo de escolarização do aluno hospitalizado em caráter de curta e de longa duração. O Ministério da Educação no Brasil, em complementaridade por meio da Secretaria de Educação Especial, elaborou em 2002, um documento de estratégias e de orientações para o atendimento nas classes hospitalares, assegurando orientações e ações de acesso à educação básica de crianças e de adolescentes hospitalizados.

No Estado do Paraná, no entanto, temos o reconhecimento da importância da Pedagogia Hospitalar e da atuação do pedagogo no hospital, evidenciada pela implantação Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SAREH), datada de maio de 2007. A ação educativa e pedagógica do SAREH prevê que a organização do trabalho pedagógico nas instituições hospitalares conveniadas deve contribuir na orientação das ações desenvolvidas pela equipe de educadores, no estabelecimento de parâmetros para as ações pedagógicas, na promoção de subsídios para o acompanhamento e avaliação pedagógica do educando hospitalizado.

Na seara da Pedagogia Hospitalar, a Lei nº 13.716 de 2018 altera o artigo 4-A da LDB 9394, para redação que segue: “Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa”.

Esta ação suscita outras em relação às redes municipais de educação, no que tange a Pedagogia Hospitalar, seu refletir, pensar, implementação e ampliação da rede de atendimento.

Frente ao exposto no quadro que segue, apresentamos o levantamento realizado no escopo desta pesquisa.

Quadro 1- Levantamento da Pedagogia Hospitalar no Scielo

Ano	Nº	Título	Autores	Instituição	Periódico
2005	1	A escrita pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital	FONTES, Rejane de S.	Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação	Revista Brasileira de Educação
2007	2	Contribuições da educação profissional em saúde à formação para o trabalho em classes hospitalares	BARROS, Alessandra Santana Soares e.	Universidade Federal da Bahia, Faculdade de educação, Brazil	Cadernos Cedes
2007	3	Laboratório on-line de aprendizagem: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual de aprendizagem Eureka@kids	TORRES, Patrícia Lupion.	Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Programa de Mestrado em Educação, Departamento de Educação, Brasil	Cadernos Cedes
2007	4	Experiencias de ensino, pesquisa e extensão no setor de pedagogia do HIJG	CARDOSO, Terezinha Maria.	Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação e Pós-Graduação em Educação, Brasil	Cadernos Cedes
2011	5	Perfil da publicação científica brasileira sobre a temática da classe hospitalar	BARROS, Alessandra Santana Soares e; GUEUDEVILL E, Rosane Santos; VIEIRA, Sônia Chagas.	Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Biblioteca Anísio Teixeira, Brasil	Revista Brasileira de Educação Especial
2017	6	Atividade de grupo como estratégia de educação em saúde auditiva de trabalhadores de um serviço de manutenção hospitalar	RAMOS, Flávia Elisa Antunes Lemes de Oliveira; LACERDA, Adriana Bender Moreira de; SOARES, Vânia Muniz Néquer; WILLIG, Mariluci Hautsch	Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação, Universidade Tuiuti do Paraná – UTP – Curitiba (PR), Brasil	Audiology-Communication Research
2019	7	Hospital Pedagogy: a space of love and recognition for the oncological pediatric	JIMÉNEZ, Nydia Nina Valencia; MONTES, Jorge Eliecer Ortega; ALCO CER,	Universidad de Córdoba, Departamento de Enfermería, Montería, Córdoba, Colômbia	Texto & Contexto - Enfermagem

			Elsy Cecília Puello		
2019	8	As vozes das Professoras na Pedagogia Hospitalar: Descortinando Possibilidades e Enfrentamentos	SOUZA, Zilmene Santana; ROLIM, Carmem Lucia Artioli.	Universidade Federal do Tocantins	Revista Brasileira de Educação Especial
2019	9	A importância da classe hospitalar Semear do Recife no processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer	SANTOS, Raffael Bruno Gomes dos; CONCEIÇÃO, Cláudia Cristina da; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro.	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil.	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
2022	10	Educación Inclusiva y Pedagogía Hospitalaria: las Actitudes Promotoras de la Inclusión	BAGUR, Sara; VERGER, Sebastià.	Universidad de las Islas Baleares	Revista Brasileira de Educação Especial
2022	11	Los materiales didácticos em las escuelas de hospital: un proyecto de aprendizaje-servicio para atender a la diversidad del alumnado hospitalizado	BOO, yésica Teijeiro; RODRÍGUEZ, Jesús Rodríguez; TORRES, Antía Cores	Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela/Espanña.	Revista Brasileira de Educação Especial

Fonte: Dados coletados no primeiro semestre de 2022, portal Scielo.

Os dados apresentados no quadro evidenciam 11 artigos publicados entre os anos 2005 a 2022, numa média de 0,65 por ano (zero, sessenta e cinco). Do Universo dos artigos, três têm procedência internacional, sendo dois da Espanha e um da Colômbia, um escrito em língua Inglesa e dois em Espanhol. No tocante aos oito artigos de produção nacional, um situa-se na região norte em Tocantins, três na região nordeste, sendo dois na Bahia e um em Pernambuco, um na região sudeste no estado do Rio de Janeiro e três na região sul, sendo dois no Paraná e um em Santa Catarina.

Temos 24 autores engajados na produção dos 11 artigos, sendo quatro artigos de autoria única e sete de autoria compartilhada.

Referente às temáticas abordadas pelos estudos publicizados, dois artigos internacionais focalizam a discussão de Pedagogia Hospitalar em correlação à Educação Inclusiva, sendo que um deles considera os aportes materiais o atendimento educacional dos hospitalizados. Temos três artigos que focalizam o papel da educação no hospital sendo dois desses, um nacional e um internacional, com verticalidade no atendimento de oncologia pediátrica. Há três trabalhos que discutem a ação educativa profissional nos hospitais e as vozes do pedagogo. Também, há um trabalho de mapeamento da produção científica na seara da Pedagogia Hospitalar, outro que discute a correlação ensino, pesquisa e extensão na Pedagogia Hospitalar e, por fim, um trabalho que discute a aprendizagem em ambiente digital no hospital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento analítico realizado mediatizado pelo portal Scielo possibilitou identificar e discutir os estudos científicos referentes à Pedagogia Hospitalar a partir do qual concluímos que ainda são poucos. Assim, reiteramos a necessidade de ampliação de estudos

e de pesquisas que focalizem a Pedagogia Hospitalar e a contextualizem na dinâmica nacional e internacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 2021a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB: 9394/96. 2021b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13. 716, de 24 de setembro de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Brasília, 2018.

FIROT, Ana Carolina; PONTELLI, Bartira Palin Bortolan. A criança hospitalizada e a garantia de acesso à educação pela classe hospitalar: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 04, n. 01, p. 100-113, 2017.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. **Educação, diversidade e esperança: a práxis pedagógica no contexto da hospitalar**. 299 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

UJIIE, Najela Tavares; SIMIONATO, Marta Maria; SOARES, Solange Toldo.; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. Tipos de Pesquisa em Educação e Ensino: algumas ancoragens metodológicas e nuances In: PAGANINI-SILVA, Eliana; CAMARGO-SILVA, Sandra Salet. **Metodologia da Pesquisa Científica em Educação: dos desafios emergentes a resultados iminentes**. 1 ed. Curitiba-PR: Íthala, 2016, p. 42-55.

PRÁTICA DE ENSINO DE METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS E MEIO-AMBIENTE: ANÁLISE E AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA

VICENTE, Andressa Bono¹
UJIE, Nájela Tavares²

RESUMO

A pesquisa em comento está alinhada à formação inicial de professores em Pedagogia, vinculada à prática de ensino desenvolvida no 1º ano do curso, no ano letivo 2022, atrelada à disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente. Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa que tem por objetivo avaliar a contribuição dessa prática aos acadêmicos e examinar a concepção construída entre teoria e prática, visando à formação de professores. A metodologia utilizada configura-se por duas etapas metodológicas a serem desenvolvidas com respaldo na formação de professores em contexto (UJIE, 2019): 1) catalogação e banco de dados literário e 2) elaboração de sequências didáticas. Os resultados obtidos até o momento focalizaram a etapa 1, a qual teve a participação dos 17 (dezesete) acadêmicos e deu origem a um banco de 34 (trinta e quatro) obras literárias com temática afeita ao ensino de ciências.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Pedagogia. Ensino de Ciências. Literatura Infantil. Processo Ensino-Aprendizagem

INTRODUÇÃO

A pesquisa está atrelada ao Programa de Iniciação Científica e corrobora a reflexão acerca da formação de professores em contexto em concordância com os aportes de Ujii (2019), atuando desde a formação inicial no curso de Pedagogia. Acreditamos que a formação do professor deve ser contínua e permanente, já que é através do processo formativo e educativo que ocorre o desenvolvimento humano e profissional. Primamos pela amorosidade e a rigorosidade no processo formativo de tornar-se educador, pois somos sujeitos de nossa própria aprendizagem. Segundo Freire (1996, p. 25): “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e reforma o ser formado”.

Desse modo, temos por objetivo, em primeiro momento, avaliar a contribuição da prática de ensino de Metodologia de Ensino de Ciências e Meio Ambiente na formação inicial em Pedagogia e, a partir dessa, compreender a dimensão teoria e prática na constituição dos saberes da docência ao ensino de ciências na educação básica; aprofundar conhecimentos no tocante da formação de professores e da prática de ensino; além de disseminar e de publicar os dados evidenciados pela pesquisa ao longo de seu andamento e também ao final.

Buscamos, por meio da prática de ensino, uma articulação com a interdisciplinaridade, a qual interliga a literatura infantil e o ensino de ciências com enfoque CTS, bem como o envolvimento dos acadêmicos, futuros professores, numa ação que articula ensino e pesquisa.

Neste trabalho, apresentaremos os dados evidenciados na primeira etapa da pesquisa colaborativa catalogação e banco de dados de obras literárias.

METODOLOGIA

¹ Andressa Bono Vicente. Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí, Graduanda de Pedagogia, Bolsista de Iniciação Científica Fundação Araucária. Email: andressabono244@gmail.com, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1648955797365119>.

² Najela Tavares Ujii. Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí, Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR). Email: najelaujii@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3405-4894> link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1242945275956878>.

A ancoragem metodológica do estudo configura-se como uma pesquisa-ação colaborativa, na qual tomam parte do estudo e da investigação 20 integrantes, isto é, a professora/formadora/pesquisadora, a bolsista de IC, a estagiária de mestrado e 17 acadêmicos da disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências e Meio Ambiente partícipes da prática de ensino.

No preâmbulo da primeira etapa, foi realizado estudo dos seguintes documentos orientadores Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais (BRASIL, 1997) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), os quais oportunizaram identificação e elencar conteúdos estruturantes do ensino de ciências relacionados a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que foi útil ao processo de catalogação, aspectos que debateremos adiante.

A busca de obras literárias para a catalogação foi realizada no contato com acervo de escolas municipais. Cada acadêmico recebeu uma carta de encaminhamento para apresentação na escola e acesso ao acervo de livros. Assim, deveriam selecionar, no mínimo dois e no máximo, três livros literários. A identificação e o enquadramento das obras literárias receberam suporte orientador da professora/formadora/pesquisadora e estagiária do Mestrado. O ordenamento do banco de dados teve o suporte da estagiária do Mestrado e bolsista de IC e foi disponibilizado na versão final via classrom pela professora/formadora/pesquisadora.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

O ensino de ciências, para Delizoicov e Angotti (2000), tem por função colaborar para a compreensão do mundo e das suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do universo, compreendendo os fenômenos da natureza, bem como as mais variadas formas de utilização de recursos naturais e de interferências no meio. O primordial no ensino de ciências é oportunizar à criança contato com as manifestações dos fenômenos naturais, de experimentar, testar hipóteses, questionar, expor suas ideias e confrontá-las com as de outros, enfim, de vivenciar experiências novas e de estar em contato com o mundo científico.

Com efeito, acreditamos que o imbricamento da ação pedagógica entre ensino de ciência e de literatura infantil é extremamente benéfico tanto à formação de professores como à formação de crianças da educação básica.

O letramento literário abre a criança a um universo de possibilidades. Nessa dimensão, Santos e Moraes (2013) destacam a importância da literatura infantil na reinvenção do mundo, tradução de saberes em conhecimento apoderado e o fazem tecendo proposituras de atividades práticas, algo que sustenta também a nossa ideia de aproximação do ensino de ciências com enfoque CTS articulado a literatura infantil na construção de uma aprendizagem significativa e de natureza interdisciplinar (UJIIE; PINHEIRO, 2017).

Como mencionado, foi efetivada a etapa 1 da prática de ensino, ou melhor, as obras encontradas pelos acadêmicos totalizaram 34 (trinta e quatro) e foram enquadradas, simultaneamente, em eixos estruturantes do ensino de ciências para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de acordo com sua temática e suporte dos documentos norteadores BNCC (BRASIL, 2018), RCNEI (BRASIL, 1988) e PCN (BRASIL, 1997). Na tabela que segue, apresentamos os dados sistematizados a partir da coleta coletiva realizada.

Tabela 1- Distribuição dos livros por eixo de conteúdos estruturantes do ensino de ciências em 2022

EDUCAÇÃO INFANTIL		ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Eixo – RCNEI (BRASIL, 1988)	Nº de livros	Eixo – PCN (BRASIL, 1997) / BNCC (BRASIL, 2018)	Nº de livros
1. Seres vivos;	17	1. Ambiente = Terra e Universo	28
2. Ambiente e fenômenos naturais;	9		
3. O universo: Os lugares e suas paisagens;	4	2. Ser Humano e Saúde = Vida e Evolução	6
4. Objetos e processos de transformação;	1		
5. Ser humano, saúde e qualidade de vida.	3	3. Recursos Tecnológicos = Matéria e Energia	0
TOTAL	34	TOTAL	34

Fonte: Organização das autoras (2022).

Obtivemos, para a educação infantil no eixo 1, em relação aos seres vivos, o total de 17 (dezesete) obras; para o eixo 2. Ambiente e fenômenos naturais, 9 (nove) obras; no eixo 3. O universo: os lugares e suas paisagens, 4 (quatro) obras literárias; no eixo 4. Objetos e processos de transformação, 1 (uma) obra; e, por fim, no eixo 5. Ser humano, saúde e qualidade de vida, 3 (três) obras. Para o Ensino fundamental, considerando os eixos, obtivemos para o eixo 1. Ambiente = Terra e Universo, 28 (vinte e oito) obras; no eixo 2. Ser humano e saúde = Vida e Evolução, 6 (seis) obras; nenhuma obra foi catalogada como pertencente ao eixo 3. Recursos Tecnológicos = Matéria e Energia. Assim, as 34 (trinta e quatro) obras que se dividem dentro das duas etapas da educação básica, sendo disponibilizadas via banco de dados para exploração e livre escolha para a etapa 2.

A segunda etapa da prática de ensino surge a partir da organização sistemática do banco de obras literárias e consiste na escolha de uma obra para elaboração de sequência didática pertinente ao ensino de ciências com no mínimo oito ações educativas e didático-pedagógicas.

A segunda fase da prática de ensino está em processo de elaboração por meio dos acadêmicos que contam com o acesso ao banco de dados, liberdade de escolha para qual etapa da educação básica aplicar. Terão, ainda, acesso à estrutura da sequência didática utilizada pela bolsista de IC e à aluna participante da prática de ensino no ano anterior. Desse modo, assim que os dados forem obtidos, será feito levantamento de como se deu a distribuição pelos eixos estruturantes e etapas da educação básica, além de se considerarem as incidências de repetição se houver.

Levando em consideração que se trata de uma prática de ensino já realizada, pudemos analisar, considerando os dados dos anos anteriores (2020 e 2021), que as incidências de repetição quanto às obras literárias são muito baixas. Boa parte do acervo catalogado no ano de 2022 não coincide com as obras catalogadas anteriormente, o que reafirma nossa percepção sobre a multiplicidade de obras literárias que ainda podem existir e ser exploradas, auxiliando no processo de formação dos alunos ao considerar que esse movimento os insere na pesquisa científica, que é ação importante para a formação acadêmica de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em concordância com os dados apresentados diante do processo vivenciado nessa ação formativa e educativa desencadeada pela prática de ensino de Metodologia de Ensino

de Ciências e Meio ambiente, reafirmamos o nosso compromisso com a busca pela formação inicial dos acadêmicos e o desenvolvimento profissional, considerando a formação de professores em contexto.

Creemos na formação de professores como um processo constituído com rigorosidade e amorosidade pela mediação dialógica, comunhão de conhecimentos, interesses e objetivos educacionais, associando o ensino e a pesquisa, pois é a partir disso que se fia a educação de qualidade e com propósito, intencionalidade educativa.

Até o momento, percebemos haver uma grande gama de livros literários a serem explorados e trabalhados em articulação com os conteúdos de ciências, seja na Educação Infantil e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esperamos que a ação interdisciplinar entre literatura infantil e ensino de ciências sirva como ponto de partida para plantar a semente de que existem novos métodos, de que é possível inovar, pesquisar e buscar. A formação humana e docente tem como mola propulsora o desejo pelo ser mais, que pode propiciar descobertas, ampliação da visão de mundo e do repertório metodológico de cada participante engajado no processo formativo e educativo.

Neste bojo, acreditamos que teremos resultados igualmente positivos diante da segunda etapa da pesquisa que está em andamento, corroborando para o leque de possibilidades à aplicação do ensino de ciências atrelado à literatura infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília-DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, v.3, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF. 1997.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Metodologia do ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Práxis Educativa e Infância: intersecções para a formação integral da criança**. Curitiba-PR: CRV, 2017, p. 145-158.

SANTOS, Fábio Cardoso dos; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

UJIIE, Nájela Tavares. **Abordagem CTS e Formação de Professores em Contexto: asserção, ação interdisciplinar e educação da infância**. Curitiba-PR: CRV, 2019.

UJIIE, Nájela Tavares; PINHEIRO, Nilceia Aparecida Maciel. Prática Pedagógica Interdisciplinar: articulação enfoque CTS e a literatura infantil. In: UJIIE, Nájela Tavares;

OFICINA EDUCACIONAL NO ENFRENTAMENTO AO ABANDONO DE ANIMAIS DOMÉSTICOS NO MUNICÍPIO DE TIMBÓ GRANDE, SANTA CATARINA

MAKIOLKI, Sunah Jessie¹
BONIN, Joel Cezar²

RESUMO

O abandono de animais domésticos é caracterizado por vários fatores, tais como, abandono dos tutores, rejeição da fêmea com cria de filhotes, maus tratos etc. Logo, a problemática evidenciada neste estudo foi destacada na seguinte questão: “Como ações educativas em uma Escola de Educação Básica de Timbó Grande-SC podem promover a diminuição do abandono de animais domésticos nas ruas”? O objetivo do estudo foi realizar uma oficina educacional no enfrentamento ao abandono de animais domésticos em uma escola no município de Timbó Grande-SC. Os resultados encontrados no estudo contribuíram, de maneira satisfatória, para a realização de ações práticas elaboradas durante a oficina e promoveram as primeiras iniciativas em nível municipal para a diminuição do abandono de animais domésticos no referido município.

Palavras-chave: Animais. Proteção Animal. Ações Educativas. Abandono.

INTRODUÇÃO

Os fatores que envolvem o abandono de animais domésticos são alarmantes, pois, em qualquer cidade brasileira, é possível encontrar animais abandonados pelas ruas. A necessidade de sensibilização da sociedade brasileira sobre como se portar diante do abandono de animais domésticos é ainda precária diante das alarmantes demandas (GÓES *et al.*, 2018).

Nesse sentido, a pergunta-problema sugerida no estudo foi evidenciada da seguinte maneira: “Como ações educativas em uma Escola de Educação Básica de Timbó Grande-SC podem promover a diminuição do abandono de animais domésticos nas ruas?”. O estudo promoveu abordagens através da realização de uma oficina educacional em uma escola pública, evidenciando questões correlatas ao abandono de animais domésticos, buscando, assim, realizar uma discussão que resultasse em ações concretas na promoção da diminuição dos animais domésticos abandonados nas ruas de Timbó Grande-SC.

A elaboração de uma oficina educacional, voltada aos cuidados com os animais domésticos abandonados com estudantes do ensino fundamental, buscou facilitar a compreensão a respeito dos efeitos do abandono, bem como da preocupação que a sociedade deve ter para essa situação. Assim, o objetivo do estudo foi realizar uma oficina educacional no enfrentamento ao abandono de animais domésticos em uma escola no município de Timbó Grande-SC.

METODOLOGIA

A pesquisa é de abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos técnicos, o estudo foi caracterizado pela pesquisa bibliográfica; já em relação a abordagem, o estudo foi compreendido pela pesquisa quali-quantitativa. Os participantes do estudo foram compreendidos por 20 (vinte) alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola de Educação Básica Estadual do município de Timbó Grande, Santa Catarina, com idades aproximadas entre 11 e 12 anos.

¹ Sunah Jessie Makiolki. Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP. E-mail: sunah_makiolki@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0412-3959> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6465870261371615>

² Joel Cezar Bonin. Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP. E-mail: boninj7@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0437-7609> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5599831923296454>

DISCUSSÕES

Para se promover o bem-estar animal e diminuir o abandono de animais no município de Timbó Grande-SC, é importantíssimo fazer com que os alunos das escolas de Educação Básica compreendam os aspectos e os fatores relacionados ao abandono de animais domésticos.

Dito isso, o aprofundamento das discussões sobre o tema do cuidado dos animais domésticos é imprescindível à assimilação de uma visão crítica sobre esse problema no município. Dessa maneira, uma oficina educacional foi realizada com os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Machado de Assis, de Timbó Grande. A oficina teve o intuito de desenvolver ações e atividades promovedoras do bem-estar animal para a sociedade local (DIAS, 2004).

Antes mesmo de se apresentar as etapas que foram compreendidas na oficina educacional, é necessário contextualizar o local da pesquisa, retratando-se primeiramente o município onde a escola estudada está inserida. O município de Timbó Grande fica localizado no Planalto Norte Catarinense, inserido na microrregião de Canoinhas. Sua população compreende 7.167 habitantes, fazendo limite com os municípios de Lebon Régis, Bela Vista do Toldo e Calmon, estando a 457 km da capital, Florianópolis.

Já a Escola de Educação Básica Estadual Machado de Assis, localizada no município de Timbó Grande-SC, possui 437 alunos, que compreendem Ensino Fundamental e Médio, como também, Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sua estrutura física comporta 15 salas de aula, laboratório de informática, cozinha, sala da secretaria, sala da diretoria, sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), biblioteca, sala dos professores, quadra de esportes, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e pátio coberto.

A realização da oficina educacional levou primeiramente em consideração os seguintes objetivos propostos para sua execução: a) Proporcionar uma visão ampla e crítica sobre o problema do abandono de animais na cidade; e b) Discutir as ações que podem promover o bem-estar animal.

A oficina foi dividida em etapas compreendidas da seguinte forma:

a) Na primeira etapa, foi realizada uma apresentação dos objetivos da atividade. Em seguida, foi entregue um termo de consentimento para que os alunos permitissem aos pais sua participação na oficina. Todos os alunos tiveram enorme interesse em participar da mesma, pois compreenderam a relevância da promoção do bem-estar animal. Dessa forma, foi realizada uma apresentação de cada aluno (dizendo seu nome e se possuía animais de estimação), fazendo assim que houvesse uma interação maior com a temática.

b) Na segunda etapa, já com o termo de consentimento assinado pelos pais/responsáveis, foi iniciada uma discussão relacionada ao abandono de animais no município de Timbó Grande, retratando que esse abandono é caracterizado como maus tratos aos animais, o que se reflete na ausência de bem-estar desses animais, que acabam ficando em estado de vulnerabilidade;

c) Na terceira etapa, foi realizada uma discussão com propostas que promovessem o bem-estar dos animais no município como um todo.

Diante do exposto, a busca por aliar a Educação Ambiental na prática e promover o bem-estar animal no município de Timbó Grande levou os estudantes a valorizarem mais a proteção de cães e gatos haja vista serem os animais mais comumente encontrados em situação de abandono.

Na segunda etapa da oficina, primeiramente, foi realizada uma discussão com os alunos a respeito dos animais domésticos (cães e gatos) que cada um possuía em suas residências, indagando-os sobre importância do bem-estar desses animais. Posteriormente, foi iniciado um debate a respeito dos maus tratos aos animais no município de Timbó Grande, apresentando as consequências geradas por tal ato, trazendo, em seguida, um esclarecimento de que esse tipo de ação por ser compreendida, entre outros fatores, como: abandonar o animal, não o alimentar, bater no mesmo, não prestar socorro quando os

mesmos estiverem doentes, não dar alimentação, não prestar assistência médico-veterinária, não oferecer abrigo, entre outros. Muitos alunos não possuíam essa percepção quanto às dimensões dos maus tratos aos animais.

Outro tópico discutido, nesta etapa, foi a discussão acerca da superpopulação de animais e a importância da castração deles, evitando-se, igualmente, a proliferação de doenças animais e ligadas à saúde pública. Todas as informações tratadas, nessa etapa, foram anotadas pelos alunos.

Por meio de atitudes concretas a respeito da proteção animal discutidas na oficina educacional foi possível reconhecer os direitos dos animais, já que os alunos envolvidos evidenciaram, durante a discussão realizada, que é necessária uma visão diferenciada quando se buscam modificar questões relativas ao meio ambiente. Os alunos entenderam que os animais abandonados possuem sentimentos e necessidades como sede e fome, ficam doentes etc. (DZIECIOL; BOSA, 2011).

Dessa maneira, os alunos perceberam que os animais são seres sencientes, ou seja, possuem a capacidade de sentir sensações. O desenvolvimento da oficina educacional trouxe-lhes uma visão mais ampliada em relação aos direitos e à proteção dos animais abandonados do município de Timbó Grande. Tal momento foi o ápice das discussões, porque os alunos compreenderam que, assim como todo ser humano, os animais também têm direito a uma vida digna.

Na terceira etapa, foram discutidas propostas de promoção do bem-estar animal no município quanto aos animais abandonados. Nesse momento, foram escritas, no quadro, as ideias pertinentes indicadas pelos próprios alunos. Nesse sentido, foi realizado um levantamento das demandas apresentadas em relação aos cuidados e às ações que devem ser realizadas com os animais abandonados em razão de seus direitos e da relação deste assunto com os impactos socioambientais encontrados no município (GIOVANELLI, 2016).

Dentre as necessidades e as demandas indicadas pelos alunos, foram elaboradas as seguintes atividades:

a) Criação de um documento endereçado à Câmara de Vereadores do município de Timbó Grande, para que seja discutida a criação de uma “Lei de Incentivo à Adoção de Animais Abandonados”, tendo os munícipes “adotantes”, um desconto em seu Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU), a exemplo de outros municípios catarinenses que já usam de tal legislação;

b) Criação de um grupo nas redes sociais *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*, coordenados pela professora pesquisadora. Nesses grupos, os alunos podem discutir soluções, denunciar maus tratos e abandonos, bem como organizar ações de mobilização para auxiliar animais doentes, receber doações para o cuidado com animais abandonados, sensibilizar a população municipal para os cuidados e o bem-estar dos animais que ainda estão em estado de vulnerabilidade e aprofundar os direitos dos animais, dentre outros temas;

c) Realização de um levantamento da quantidade de animais que os alunos de toda escola possuem, buscando-se promover a adoção dos filhotes quando de seu nascimento, para que pessoas já cadastradas nos grupos das redes sociais possam participar, bem como promover a realização de uma promoção de “Adoção de Cães e Gatos” (para todos os munícipes interessados) de maneira consciente, duas vezes ao ano, buscando diminuir o abandono de animais no município. Essa ação é coordenada pelos alunos da escola, sendo realizada no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o estudo proposto, a oficina educacional buscou promover a reflexão por meio da discussão com os alunos, trazendo o entendimento da importância do bem-estar para com os animais, principalmente, aqueles abandonados e em estado de vulnerabilidade. A Educação Ambiental foi ferramenta primordial que auxiliou no processo de ensino-aprendizagem, pois tornou possível a discussão acerca da proteção dos animais localizados no município de Timbó Grande-SC.

As ações propostas pelos alunos do 6º ano fizeram com que a Educação Ambiental se tornasse ferramenta operacional de promoção da cidadania, pois, do ponto de vista prático, espera-se que as propostas a respeito da proteção aos animais abandonados sejam realizadas, principalmente, no tocante às adoções de cães e de gatos. Assim sendo, os alunos como agentes promotores da Educação Ambiental no município em questão entendem, valorizam e respeitam a vida dos animais, incluindo aí o direito à proteção e aos cuidados básicos de saúde.

Em suma, a proposta apresentada por este estudo fez com que o aprendizado sobre o tema contribuísse suficientemente à elaboração da oficina, facilitando a posterior aplicação das ações com os alunos da escola de Timbó Grande. É mister salientar ainda que, quando se apresentou a ideia da atividade para os alunos, muitos já conheciam o tema, o que dinamizou enormemente o processo da ação em sala de aula.

Os resultados foram pensados a longo prazo e não será possível registrá-los neste trabalho. Contudo, crê-se que, a médio prazo, os alunos serão capazes de assumir uma postura ética e cidadã diante dos animais tematizados neste texto, pois, segundo relatos, notou-se que a semente da sustentabilidade e do cuidado animal, principalmente, foi plantada na cabeça dos alunos do 6º ano. Trata-se agora de cultivar essa semente, retomando periodicamente a necessidade do cumprimento das propostas criadas durante a oficina.

Por fim, constatou-se que há uma séria urgência no desenvolvimento de uma nova consciência em todos os moradores de Timbó Grande (e, certamente, em todo o mundo), na exata medida em que se percebe que viver em um mundo cada vez mais marcado pela importância da responsabilidade. Cuidar de outro ser vivo implica cuidar de si mesmo. Assim, esse cuidado não é uma obrigação impositiva e legalista; é, inicialmente, uma necessidade que garante a existência da vida humana, da vida animal e da vida vegetal em uma casa comum, que é o planeta Terra.

REFERÊNCIAS

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 9 ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DZIECIOL, Merjorie Eloise; BOSA, Cláudia Regina. O programa de guarda responsável de animais de Curitiba e sua aplicação no acantonamento ecológico. **REMOA**, v.4, n.4, p. 877-886, 2011.

GIOVANELLI, Carolina. O abandono de animais nas ruas virou um grande problema para a cidade. **Revista Veja São Paulo**, Ed. 04 de maio, n.2476, São Paulo, 2016.

GÓES, Querina Ramos; BARBOSA, Beatriz Wardzinski; FLORES, Josiane Martins; NUNES, Rosângela Silva Gonçalves; WEBER, Mirla Andrade. Educação para a conscientização sobre animais domésticos e silvestres. **Rev. Ciênc. Ext.**, v.14, n.2, p.114-127, 2018.

O PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR NOSSO AMOR PELOS ANIMAIS: UMA INICIATIVA INTERDISCIPLINAR, TRANSDISCIPLINAR E ECOFORMADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE TIMBÓ GRANDE

SANTOS, Audete Alves dos¹
HOFFMANN, Elisete²
RIBEIRO, Helizete de Fátima Cruz³
PRADO, Helizabete Cristina do⁴
MATTOS, Nilza Alves de Lara⁵
MACHADO, Simone⁶

RESUMO

Enquanto na educação existe uma persistência de distanciar o que se estuda na escola daquilo que realmente acontece no dia a dia, seguiremos privilegiando práticas pedagógicas descontextualizadas e planetariamente desconectadas. Além disso, enquanto na educação existe uma persistência de atomizar aquilo que se estuda na escola, seguiremos privilegiando práticas pedagógicas pautadas na fragmentação. O 'Projeto Criativo Ecoformador Nosso Amor pelos Animais' tem a intenção de romper com esse processo e, por isso, vincula a realidade dos animais abandonados na cidade de Timbó Grande, Santa Catarina, aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS e aos campos de experiência que norteiam a Educação Infantil. Este texto objetiva apresentar fragmentos do referido PCE, bem como especificidades teóricas que valorizam a transição de práticas pedagógicas fragmentadas, descontextualizadas e desconectadas para iniciativas interdisciplinares, transdisciplinares e ecoformadoras. Trata-se de um relato de experiência e não de uma investigação em desenvolvimento, por isso, prioriza-se a metodologia de ensino no lugar da metodologia de pesquisa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Campos de experiência. Animais. Transdisciplinaridade. Ecoformação.

INTRODUÇÃO

Ainda que na Educação Infantil não sejam trabalhados os componentes curriculares como se prevê a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível assegurar iniciativas interdisciplinares nessa primeira etapa da Educação Básica. Da mesma forma, é possível assegurar iniciativas transdisciplinares e ecoformadoras.

Para tanto, é preciso articular os diferentes campos de experiência e vincular o que neles se prevê no tocante a problemas e a potencialidades locais e globais, valorizando que, nesse processo, exista um compromisso com o bem-estar individual, social e ambiental. Essa é a condição mobilizadora do 'Projeto Criativo Ecoformador Nosso Amor pelos Animais', sistematizado neste texto.

A iniciativa foi proposta durante a participação da equipe gestora e do quadro docente do Pré-Escolar Gleides Rodrigues no 'Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: das demandas de Timbó Grande aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável,

¹ Audete Alves dos Santos. Docente do Pré-Escolar Gleides Rodrigues, Timbó Grande, Santa Catarina. E-mail audetecae@yahoo.com.br

² Elisete Hoffmann. Docente do Pré-Escolar Gleides Rodrigues, Timbó Grande, Santa Catarina. E-mail elisetehoffmann@hotmail.com

³ Helizete de Fátima Cruz Ribeiro. Docente do Pré-Escolar Gleides Rodrigues, Timbó Grande, Santa Catarina. E-mail helizetefatimaribeiro@gmail.com

⁴ Helizabete Cristina do Prado. Docente do Pré-Escolar Gleides Rodrigues, Timbó Grande, Santa Catarina. E-mail krispradoro@hotmail.com

⁵ Nilza Alves de Lara Mattos. Docente do Pré-Escolar Gleides Rodrigues, Timbó Grande, Santa Catarina. E-mail nilzamattos@yahoo.com.br

⁶ Simone Machado. Docente do Pré-Escolar Gleides Rodrigues, Timbó Grande, Santa Catarina. E-mail simonejgmachado@gmail.com

desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande', coordenado pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB e realizado por meio de uma parceria com a Coordenadoria de Extensão da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, Santa Catarina. O programa formativo tem motivado gestores e docentes a desenvolverem iniciativas interdisciplinares, transdisciplinares e ecoformadoras.

Brevemente relatada neste texto, a experiência vincula o trabalho da Educação Infantil a um dos problemas do município de Timbó Grande, Santa Catarina: o abandono de animais. Não é incomum chegar ao município e presenciar um número elevado de cachorros abandonados, transitando pelas principais ruas da cidade.

Além disso, ao transitar pelas comunidades, é possível observar a precariedade em que vive uma parte significativa dos animais domésticos. A fome e os parasitas podem ser constatados a metros de distância pela magreza e pelo estado da pele de muitos cães que perambulam desorientados e com um olhar capaz de comover até mesmo pessoas que não têm um vínculo mais forte com os animais.

Trata-se de uma condição de saúde pública que precisa de soluções urgentes. O Pré-Escolar Gleides Rodrigues vinculou essa condição aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS (ONU, 2016) e ao que estava previsto para trabalhar na instituição no segundo semestre deste ano de 2022.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES, TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil tem como objetivo central a formação integral das crianças. Essa condição reitera-se em documentos que têm orientado a etapa formativa no contexto brasileiro: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1994), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica - DCNEBs (BRASIL, 2013). No caso da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, o documento alinha o desenvolvimento integral ao conceito de educação integral, definindo-a como uma “[...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 14).

Considerando que o desenvolvimento integral constitui um processo multidimensional por implicar questões cognitivas, física-motoras, afetivas, entre outras, cabe à Educação Infantil buscar condições que potencializem esse tipo de desenvolvimento. De forma bastante objetiva, destaca-se que se as instituições de Educação Infantil têm um compromisso com esse processo precisam abandonar práticas pedagógicas fragmentadas, descontextualizadas localmente e globalmente desconectadas.

Para essa transição, são fundamentais iniciativas interdisciplinares, transdisciplinares e ecoformadoras. Apesar das especificidades que caracterizam esses conceitos, é na articulação da tríade que se supera a persistência da fragmentação, da descontextualização e da desconexão.

A interdisciplinaridade aproxima os campos de experiência previstos na BNCC (BRASIL, 2018). Um exemplo de práticas interdisciplinares pode ser observado quando os docentes vinculam percepções e questionamentos que as crianças constroem sobre si e sobre os outros (campo de experiência o eu, o outro e o nós) com a quantidade e com as necessidades dos animais (campo de experiência Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações).

Enquanto a interdisciplinaridade aproxima o que está previsto nos campos de experiência, a transdisciplinaridade, compreendida por Nicolescu (2018) como aquilo que está entre, além e através das disciplinas e, portanto, dos campos de experiência, aos problemas e às potencialidades locais e globais. Um exemplo é a relação dos dois campos de experiência exemplificados no parágrafo anterior à realidade das comunidades em que as crianças estão inseridas e a emergências globais.

No caso do PCE aqui sistematizado, a transdisciplinaridade ocorre com a aproximação do previsto nos campos de experiências aos animais abandonados nas ruas de Timbó Grande sem desconsiderar emergências planetárias. Isso por tratar-se de uma emergência local que tem relação com uma demanda global prevista no ODS 3 'Saúde e bem-estar' (ONU, 2016).

Já a ecoformação, cuja ênfase reside na relação que se estabelece com a natureza e como a mesma pode ser determinante para melhorar as relações intra e interpessoais, conforme destacado por Silva (2008), é mobilizada quando existe um compromisso com a melhora da realidade local. No caso do PCE sistematizado, a ecoformação tem mobilizado um compromisso com o tratamento destinado aos animais por meio de ações colaborativas em que cada criança se compromete a partir de suas condições individuais. A construção das casas para abrigar animais abandonados com garrafas pet é um exemplo de ecoformação.

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR NOSSO AMOR PELOS ANIMAIS

O 'Projeto Criativo Ecoformador Nosso Amor pelos Animais' tem como objetivo desenvolver ações comprometidas com o bem-estar dos animais vinculadas aos campos de experiência e a demandas da realidade local e global, visando tanto à redução do número de abandonos de cães e de gatos no município de Timbó Grande como ao compromisso com o seu tratamento adequado. Entre os objetivos específicos são destaque: i) desenvolver atividades voltadas à conscientização da população em geral sobre os cuidados com os animais domésticos; ii) ampliar o conhecimento das crianças sobre os animais domésticos do campo e da cidade, suas utilidades e os cuidados que requisitam; iii) envolver crianças, famílias e comunidade em geral na arrecadação das garrafas pet e madeiras de demolição para confecção de abrigos para cachorros de rua.

Como o PCE tem um compromisso de vincular um problema observado em Timbó Grande (abandono de animais) ao currículo escolar, as ações decorrentes são vinculadas aos campos de experiência, sem desconsiderar emergências globais. Como exemplos, destaca-se que as atividades são propostas com a finalidade de atender tanto emergências locais/globais como atender objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem vinculados aos campos de experiências, tais como os destacados na sequência:

- *O eu, o outro e o nós*: esse campo tem um compromisso com a identidade pessoal e coletiva e as relações intra e interpessoais. São exemplos de atividades vinculadas a esse campo de experiência: rodas de conversa sobre animais e a forma das famílias se relacionarem com eles, palestra sobre os cuidados com os animais de estimação e a arrecadação de materiais recicláveis para a produção colaborativa de abrigos para animais abandonados.

- *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*: esse campo de experiência tem relação com o mundo físico e sociocultural e, por isso, a relevância de atividades de interação e de brincadeiras nas quais as crianças manipulam objetos físicos e exploram o entorno, observando, entre outras condições, a pluralidade sociocultural existente. Nesse caso, foram previstas atividades envolvendo levantamentos sobre os animais domésticos e animais abandonados em Timbó Grande, mudanças necessárias para preservar o bem-estar tanto dos moradores do município como dos animais, o espaço ocupado pelos animais, considerando, entre outras questões, o tamanho necessário, a higienização e as formas que as pessoas se relacionam com eles, além de ações articuladas ao referido campo de experiência.

A realização das atividades tem sido acompanhada por uma análise da realidade local e de ações comprometidas com sua melhora. Da mesma forma, existe uma preocupação com demandas globais, por isso, no planejamento do PCE, foram previstas ações comprometidas com Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS da Agenda 2030 (ONU, 2016).

Entre os ODS, foi potencializado o compromisso com o ODS 3: Saúde e bem-estar. Considerando que existe uma relação entre a saúde das pessoas e a saúde dos animais que vivem no mesmo entorno, a proposta do PCE é trabalhar as duas questões de forma vinculada. Por isso, a inclusão de temas como parasitas, higiene dos espaços habitados pelos animais e atitudes de proteção para que possam ter uma vida saudável.

Figura 1 – Trecho da Carta de Amor aos Animais

O gato é meu amigo. Cuido bem dele para que não corra perigo.



Fonte: Produzido por criança do Pré-escolar.

O 'Projeto Criativo Ecoformador Nosso Amor pelos Animais' pretende ser concluído com a difusão de uma Carta de Amor aos Animais. O documento que está em processo de elaboração será composto por desenhos e pensamentos sobre o cuidado e a importância dos animais, conforme pode ser observado na Figura 1.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Priorizar práticas interdisciplinares, transdisciplinares e ecoformadoras na Educação Infantil tem sido uma das vias para o compromisso da etapa formativa com o desenvolvimento integral. Por ser um processo multidimensional, esse tipo de desenvolvimento requisita muito mais que folhas A4, lápis de cor, mesa, cadeiras, alguns jogos, um parque e outras condições que rotineiramente se observam em instituições de Educação Infantil.

O PCE sistematizado neste texto procurou se comprometer com esse processo. Por isso, aproximou percepções e questionamentos que as crianças constroem sobre si e sobre os outros no tocante à quantidade e às necessidades dos animais (interdisciplinaridade), vinculando essas questões à realidade dos animais abandonados em Timbó Grande e às emergências globais (transdisciplinaridade), além de mobilizar ações colaborativas em que cada criança se compromete a partir de suas condições individuais (ecoformação).

Espera-se que o PCE seja mobilizador de muitas ações futuras. Por isso, compreende-se que não acabará com o fechamento previsto para o final deste ano de 2022, especialmente pela aposta que se trata do início de um processo que resultará em muitas mudanças futuras.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo financiamento dos projetos de pesquisa: i) Edital de Chamada Pública FAPESC nº 15/2021 – Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE); ii) Edital de Chamada Pública FAPESC Nº 29/2021 – Programa Estruturante Acadêmico - Apoio à Infraestrutura de Laboratórios Acadêmicos do Estado de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação é a base**. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 jul. 2022.

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

ONU. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**: UNIC Rio – ONU, 2016. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf. Acesso em 19 ago. 2022.

SILVA, Ana Tereza Reis. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba: UFPR, n. 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: 18 ago. 2022.

PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM INOVADORAS DE UM ESPAÇO PARA A PRIMEIRÍSSIMA INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ: UM OLHAR PARA BEBÊS E CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

HOLANDA, Juliana Melo¹
ALVES, Maria Dolores Fortes²

RESUMO

Os estudos sobre os três primeiros anos da vida de um bebê vêm se impulsionando no século XXI. Logo, acreditamos que se fazem necessários espaços de desenvolvimento infantil – sejam eles creches, pré-escolas, escolas - que busquem uma abordagem transdisciplinar, enxergando a criança a partir de sua integralidade, acreditando em sua potência de SER ativa, competente e plena de direitos. Este é um recorte de uma pesquisa em andamento e tem como principal objetivo mapear e analisar à luz da transdisciplinaridade e das Práticas de Aprendizagem Inovadoras e Integradoras, uma instituição de desenvolvimento infantil, localizado no município de Maceió-Alagoas, que está em harmonia com os aportes da abordagem Pikler.

Palavras-chave: Práticas de Aprendizagem Inovadoras. Transdisciplinaridade. Abordagem Pikler. Primeiríssima Infância.

INTRODUÇÃO

O século XXI vem aparentando ser o grande propulsor das práticas educativas com bebês e crianças pequenas numa perspectiva inovadora, integradora e criativa. As primeiras pesquisas sobre infância e educação infantil surgiram no século passado e tinham um olhar mais direcionados a crianças um pouco maiores, já em idade de pré-escola e ensino fundamental I.

O ano de 1988, conseqüentemente, traz um marco importantíssimo na revolução educacional do país, com a Constituição Federal de 88, as creches e pré-escolas passaram a fazer parte do sistema de educação do Brasil. De acordo com o Art. 205 da Constituição de 1988, “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”. De acordo com o Art. 208, inciso IV, “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Surgem outras normas e legislações que regem e asseguram a educação das crianças de diferentes faixas etárias, como o Estatuto da criança e do adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases (1996), Plano Nacional de Educação (2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), Base Nacional Comum Curricular (2018), entre outros.

Algumas experiências ao longo da minha formação me fizeram perceber que muitas ideologias costumam vir do berço e vejo a educação infantil como sendo o berço da educação. Os estudos sobre os três primeiros anos de vida de um bebê vêm se impulsionando no século

XXI. A concepção de uma criança frágil, incapaz, totalmente dependente do adulto – seja ele familiar ou no âmbito escolar, vai saindo de cena, dando espaço a um ser potente, capaz, autônomo, que necessita de um ambiente preparado e de adultos responsivos para ter um desenvolvimento integral pleno. Assim, fazem-se necessários espaços de

¹Juliana Melo Holanda. Universidade Federal de Alagoas. juhholanda@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7620-2069>, <http://lattes.cnpq.br/0356683894053800>.

²Maria Dolores Fortes Alves. Universidade Federal de Alagoas. mdfortes@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2292-8518>, <http://lattes.cnpq.br/4130544132802418>.

desenvolvimento infantil – sejam eles creches, pré-escolas, espaços de desenvolvimento infantil, escolas - que busquem uma abordagem transdisciplinar, enxergando a criança a partir de sua integralidade, acreditando em sua potência de SER ativa, competente e plena de direitos.

Esse é um recorte de uma pesquisa que está em andamento, haja vista o principal objetivo de mapear e de analisar à luz da transdisciplinaridade e das Práticas de Aprendizagem Inovadoras e Integradoras, uma instituição de desenvolvimento infantil, no município de Maceió-Alagoas, que atende crianças de 0 a 3 anos de idade com os aportes da abordagem Pikler. A instituição é a primeira do estado de Alagoas a trazer os princípios de tal abordagem, a qual respeita a criança e o seu desenvolvimento de forma integral e transdisciplinar. Os princípios da abordagem são pautados no brincar livre, no movimento livre, saúde e bem-estar da criança, no vínculo, na autonomia, relação entre crianças e adultos, na cooperação, entre outros.

A pesquisa está sendo guiada pela abordagem de natureza qualitativa que parte de um princípio não estatístico. A pesquisa descritiva será realizada sob a forma de estudo de caso. No estudo de caso, de acordo com Godoy (1995), “[...] o pesquisador geralmente utiliza uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, por meio de variadas fontes de informação. Tem como técnicas fundamentais de pesquisa a observação e a entrevista”.

METODOLOGIA

A pesquisa em andamento trará uma abordagem de natureza qualitativa que parte de um princípio não-estatístico, que não se restringe à construção de dados isolados. Para a realização de uma pesquisa com abordagem qualitativa:

Deixam a verificação das regularidades para se dedicarem à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no espaço que constroem as suas vidas e suas relações, ou seja, a compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais, assim como dos vínculos das ações particulares com o contexto social mais amplo em que estas se dão (BAPTISTA, 1999, p. 35).

A pesquisa será descritiva, porquanto visa às características do espaço estudado e interpretar os dados colhidos. A pesquisa descritiva será realizada sob a forma de estudo de caso que segundo (YIN, 2010; GIL, 2009) é um estudo limitado a uma ou poucas unidades, que podem ser uma pessoa, uma família, um produto, uma instituição. É uma pesquisa detalhada e profunda. No estudo de caso, de acordo com Godoy (1995) “[...] o pesquisador geralmente utiliza uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, por meio de variadas fontes de informação. Tem como técnicas fundamentais de pesquisa a observação e a entrevista”.

A instituição escolhida para pesquisa fica localizado no bairro de Ponta Verde, no Município de Maceió – Alagoas e é considerado um espaço de desenvolvimento integral para bebês de 0 a 3 anos de idade, assemelhando-se a uma creche. Justificamos a escolha do espaço selecionado para a realização da pesquisa por ser o primeiro espaço do estado de Alagoas a trazer práticas educativas espelhadas na abordagem Pikler e por trazer uma nova perspectiva de educação na primeiríssima infância também no estado.

Durante toda pesquisa, alguns dados serão coletados e, para isso, serão utilizadas:
a) Entrevistas semiestruturada com a diretora. Segundo Rosa e Arnoldi (2016):

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficiência um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo (p. 17). Observação dos ambientes do espaço de desenvolvimento infantil, observação de bebês e crianças na prática,

sendo dois de cada turma e registrados por meio de filmagens, fotográficas, anotações. Os registros poderão ser utilizados nas análises e nas discussões das pesquisas.

b) Aplicação do Instrumento VADECRIE com educadores e pais para mapear as práticas criativas, inovadoras e integradoras presentes no espaço.

Com a coleta de dados realizada, o próximo passo da pesquisa será a análise dos resultados obtidos nas entrevistas, nas observações e com o instrumento VADECRIE.

A técnica utilizada para análise de dados será a Análise de Conteúdo a partir das transcrições de entrevistas, da análise do instrumento VADECRIE e dos protocolos de observação e Interpretação das Falas. Segundo Bardin (2006):

O que é a análise de conteúdo atualmente? Conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (p. 15).

A Interpretação das Falas ocorrerá à luz do referencial teórico adotado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Cada ser humano que nasce se depara com um mundo diferente. São culturas diferentes, realidades diferentes e vivências diferentes. De geração para geração, as crianças são fundamentais quando o assunto é cultura, levando consigo bagagens para toda vida. Na obra "Amar e Brincar", de Humberto Maturana e Gerda Verden-Zoller (2004), os autores fazem menção a esse legado desde a infância - relacionando a cultura e o papel que a criança tem nela desde o início da história humana. Para os autores, o amar e o brincar fazem parte da condição humana.

Falando em condição humana, somos animais racionais capazes de se relacionar biologicamente através do conversar e da linguagem, que está ligada e entrelaçada as relações e as emoções. Para Maturana (2004, p. 6) "[...] a história da humanidade seguia a trajetória do emocionar", e cada criança que nasce e cresce segue essa trajetória através das relações com seus pais, com a sociedade e com o ambiente a qual está inserida. Sendo assim, a trajetória do emocionar e das crianças trilha um caminho que perpassam mudanças culturais.

Compreendemos que, conforme vão chegando novos membros - crianças, a cultura se modifica, de certa forma, através da conversação e é conservada, sendo influenciada pelo emocionar. Inicialmente, Maturana (2004) cita duas culturas: a patriarcal europeia e a matrística. De acordo com o autor, a cultura patriarcal segue uma linearidade no pensamento, traz consigo conflitos, uma busca pela performance e pelos resultados. Como consequência, essa cultura gera sofrimento, desrespeito e falta de sensibilidade. Na cultura matrística, ocorre o oposto, porquanto surge na constituição do languagear (conversação e emocionar) e parte do princípio do consensual, ou seja, todas as pessoas são envolvidas nas condições dispostas, em busca de uma mesma causa e em prol de todos que fazem parte da mesma. Parte-se da ideia de uma cultura democrática, que não aceita conflitos, disputas e visa a trazer essa essência desde a infância.

Um ambiente preparado para brincar, uma criança bem cuidada, com um bom estado de saúde, livre para movimentar-se, para fazer descobertas, buscar soluções para os problemas que lhes surgem, uma criança inserida na democracia, que tem um adulto responsivo inclinado em seu desenvolvimento fazem parte das redes de sustentação da condição humana e, de acordo com Maturana (2004), é agora, no presente, que devemos tecer essas novas redes.

De acordo com Gonzalez-Mena e Eyer (2014), Falk (2010) e outros teóricos e estudiosos da neurociência, os três primeiros anos de vida são considerados de extrema importância para o desenvolvimento do ser humano, e todas as vivências durante esse período são levadas como reflexo para os demais anos de vida. Os bebês e as crianças pequenas possuem uma capacidade neuronal e diversas competências sensoriais que possibilitam a aprendizagem desde o momento do nascimento, no qual, segundo Gonzalez-Mena e Eyer (2014), os bebês formam as sinapses enquanto têm experiências com o mundo. Entretanto, para que isso aconteça de maneira positiva, segundo as autoras, o meio precisa ser preparado para lidar com esses seres tão pequenos de maneira a trazer sustentação emocional, afeto, suprir as necessidades físicas, psíquicas e possibilitar o desenvolvimento de uma forma integral, a partir das singularidades de cada um.

Os espaços de educação infantil têm papel fundamental de trazer práticas humanizadoras que atendam às necessidades dos bebês e das crianças pequenas, assim como têm a profunda missão de potencializar o desenvolvimento ao invés de podar comportamentos e fragmentar conhecimentos. Os bebês pequenos nascem com a capacidade de se desenvolverem sem necessariamente receberem um turbilhão de estímulos e, para isso, é preciso seguir os caminhos de uma educação transdisciplinar.

Quando pensamos e falamos de educação nos três primeiros anos de vida, alguns pilares são considerados fundamentais, entre eles a brincadeira livre, o movimento livre, os cuidados corporais, o respeito, o vínculo, a previsibilidade e a estabilidade. Seja em creches ou nas salas de aulas, pensar em Práticas de Aprendizagem Inovadoras, Integradoras e Inclusivas (ALVES, 2016) faz parte do processo formativo docente e da evolução educacional que estamos vivendo, e refletir sobre as práticas de aprendizagem integradoras e inovadoras nos leva a refletir sobre a inclusão. Conforme Alves (2016) em suas pesquisas, publicações e estudos, essas práticas definem-se como estratégias que englobam a razão, a imaginação, a intuição, a colaboração e o impacto emocional. Devem ser vivenciadas por todos os sujeitos de maneira multidimensional e multireferencial, produzindo, assim, a integração do indivíduo consigo, com o outro e com a natureza, fazendo-o sentir-se parte do todo.

Quando o processo de aprendizagem possibilita que o sujeito vivencie na prática experiências com seu entorno e com sua realidade, o desenvolvimento faz muito mais sentido. É possível trazer as PAII para os espaços educacionais quando esses espaços e os agentes atuantes neles se inclinam sob a ideia de um conhecimento integralizado e muito mais interessado nos processos do que no resultado final – não que esse não deva ser validado, mas o processo até o resultado final nos diz e nos mostra muito mais. Alves (2016) reafirma a importância dessas estratégias integradoras inseridas na educação, enquanto prática para também desenvolver-se a consciência de nossa condição humana.

Emmi Pikler, fundadora da abordagem, foi uma estudante de medicina na cidade de Viena, localizada no leste da Austria por volta de 1920. Conquistou sua licenciatura em pediatria e junto de seu professor Pirquet passou a atuar em hospitais, revolucionando a forma de atendimento aos pacientes. Segundo FALK (2011, p. 16), Emmi Pikler “[...] familiarizou-se com a concepção de fisiologia e de prevenção que determinariam todas suas atividades. Para ela, a investigação em fisiologia não significava experimentos de laboratório”. Pikler acreditava na integração entre a saúde somática, que é caracterizada por um ou mais sintomas físicos, e a saúde psíquica relacionadas à influência do meio para com o indivíduo, muito antes da OMS (Organização Mundial da Saúde) abordar o termo “psicossomático”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após conhecer um pouco da instituição e propostas que a mesma traz, estou mergulhando mais a fundo no trabalho realizado pela mesma com bebês e crianças pequenas

– dos 0 aos 3 anos. As entrevistas com as educadoras e as famílias já iniciaram. Alguns materiais pedagógicos foram disponibilizados pela instituição para análise e farão

parte das análises de dados. Enquanto isso, seguimos traçando um caminho teórico e se aprofundando na abordagem utilizada pela instituição como forma de compreender melhor as Práticas utilizadas na mesma.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, esperamos poder discutir Práticas de aprendizagem inovadoras e que as mesmas possam contribuir com a educação nos três primeiros anos de vida em nosso estado e em nosso país.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Dolores Fortes [et al.] Orgs. SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SANTOS, Vera Lucia Pondes dos. **Aprendizagem Integradora e Inclusiva: teoria e prática para uma escolacriativa e para todos**. RJ: Wak Editora, 2021.
- ALVES, Maria Dolores Fortes. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: autoconhecimento e motivação**. RJ: Wak Editora, 2016.
- ANGOTTI, Maristela (org.) **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** 3 ed., Campinas, São Paulo; Editora Alínea, 2008.
- BAPTISTA, Dulce Maria T. **O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa**. In: MARTINELLE, Maria Lucia (Org.). Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.
- FALK, Judit. **Abordagem Pikler: Educação Infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2010
- MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e Brincar – fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena Editora, 2004.
- MORAES, Maria Cândida. **Paradigma Educacional Ecológico: Por uma nova ecologia da aprendizagem humana**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.
- MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar: Fundamentos e Estratégias para Reencantar a Educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 2015.
- MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.
- TORRE, Saturnino de la. **Curriculum para el cambio**. Bordón, nº 51 (4). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 1999.
- TORRE, Saturnino de La. **Instrumento para valorar el desarrollo creativo de las instituciones educativas**. Rojo – Investigación, 2012.

PROJETOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes¹

RESUMO

A Educação Infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, precisa ser realizada com a clareza da sua especificidade, não sendo preparatória para o Ensino Fundamental. Como toda etapa educacional, precisa ser intencional e sistematizada. Assim, como modalidade organizativa do trabalho, pode ser utilizado o projeto investigativo. Sob esse viés, visando a explicitar elementos do trabalho com os projetos investigativos na Educação Infantil, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, verificou-se que, dentre os elementos do trabalho com os projetos investigativos, há a escolha das crianças, o planejamento, as interações e as múltiplas linguagens. Investigando uma temática que é de interesse da turma, concluindo com um produto final e com a divulgação desse produto. É importante que os docentes tenham clareza dessa modalidade organizativa e a realizem de forma que desenvolva os educandos, porém não de maneira burocrática. **Palavras-chave:** Educação. Educação Infantil. Projetos na educação básica. Projetos investigativos.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação básica que abrange crianças de 4 meses a 5 anos, não pode ser tratada como preparação para o Ensino Fundamental, escolarizando as práticas e desconsiderando a necessidade de possibilitar o desenvolvimento às crianças a partir das especificidades delas.

Para se desenvolverem, as crianças da Educação Infantil necessitam de uma educação que eduque cuidando e cuide educando, considerando-as como sujeitos históricos e culturais, com necessidades próprias do seu desenvolvimento. Essa educação precisa ocorrer com interações e brincadeiras, permeadas por múltiplas linguagens, considerando que linguagem envolve o que se utiliza para comunicação e expressão. Desse modo, possibilita um trabalho com sentido e significado aos envolvidos.

Ressalta-se que essa educação precisa ocorrer de maneira intencional e sistematizada, tendo planejamento de todas as ações ocorridas no âmbito escolar. Nesse sentido, é necessário que, para cada proposta de atividade realizada, o docente escolha intencionalmente uma modalidade organizativa para realizar o trabalho.

Dentre essas modalidades, há o trabalho com projeto investigativo, mas o que seria esse projeto? Desse modo, a partir do exposto, objetiva-se explicitar elementos do trabalho com os projetos investigativos na Educação Infantil.

METODOLOGIA

Como procedimento metodológico, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, selecionando textos sobre o trabalho com projetos na Educação Básica. Como documento, selecionou-se um projeto investigativo planejado para o trabalho com crianças de 4 anos de uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) do interior do estado de São Paulo. A escolha ocorreu, visando a demonstrar uma das maneiras de se trabalhar com projetos investigativos.

Como critério de escolha, selecionou-se um projeto com características investigativas, planejado no ano anterior ao da pandemia causada pela Covid-19 no Brasil, ou seja, 2019, pois 2020 foi o ano que fez com que as escolas encerrassem o atendimento presencial e as crianças permanecessem em suas residências.

¹ Aline de Novaes Conceição. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). alinenovaesc@gmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6640-461X>. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6626684820553089>.

Esse critério de escolha, considerou que em 2019, a escola selecionada estava focada no desenvolvimento dos projetos investigativos, formando os docentes para esse trabalho. Com o retorno do atendimento presencial, após vivências de um período pandêmico, a escola passou a priorizar as questões da inclusão e da diversidade, justificando que houve um aumento significativo de casos de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na instituição.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A pedagogia dos projetos teve como princípio as ideias difundidas por Fernando Hernández, Josette Jolibert e seus colaboradores como aponta Girotto (2006). Jolibert e seus colaboradores (1994 a e b) apresentam que os projetos a serem trabalhados na escola podem ser relacionados ao funcionamento, aos problemas ou às necessidades das instituições; ou podem ser de aprendizados que envolvem produtos finais.

Os de aprendizados precisam considerar que todo conhecimento é acumulado ao longo dos anos diante das necessidades dos seres humanos, contribuindo para a sociedade. Podem ser realizados como sugestões de órgãos superiores (como exemplo, Secretarias Municipais de Educação), como sugestões da gestão, como sugestão dos professores ou podem partir das crianças e terem caráter investigativo, considerando algo que a turma deseja compreender.

Segundo Girotto (2006), para que se tenha um projeto investigativo, é necessário que o professor crie um ambiente encorajador, ou seja, crie condições para que a rotina diária seja dinâmica, orientando as crianças de forma que ocorra uma aprendizagem significativa e, também, estimulando-as no processo de apropriação, de participação e de argumentação.

Desse modo, o projeto investigativo precisa intencionalmente investigar dúvidas surgidas pelas crianças e outras que foram constatadas como necessidades delas. Conceição (2021) apresenta vários momentos para que se tenha um projeto investigativo e apresenta a necessidade de planejá-lo, redigindo etapas que possibilitam a investigação. Assim, a autora sugere que se mencionem objetivos, método, possível duração do projeto, avaliação e divulgação do produto final.

Girotto (2006) apresenta como fundamentação teórica, para a defesa do trabalho com projetos investigativos na Educação Infantil, a teoria Histórico Cultural. Segundo pressupostos dessa teoria, o aprendizado está diretamente relacionado ao desenvolvimento e ao aprender a criança se desenvolve. Considera-se que em cada etapa de desenvolvimento há uma atividade principal, ou seja,

[...] a atividade que dela resultará as transformações mais importantes do desenvolvimento. O conceito de atividade é baseado em Leontiev que a considera como orientada a um objeto, gerando um produto que envolve: necessidade; motivo; metas; condições; meios; ações e operações. (CONCEIÇÃO, 2018, p. 359).

A atividade principal é o que fundamenta o desenvolvimento do ser humano, sendo que, para as crianças recém-nascidas, a atividade principal é a comunicação emocional direta, no primeiro ano de vida é a manipulação de objetos, em seguida, na continuidade da idade da Educação Infantil, é o jogo ou brincadeira. Na idade do Ensino Fundamental, a atividade principal é a atividade de estudo; para os adolescentes é a comunicação pessoal e para o adulto é o trabalho (CONCEIÇÃO, 2018).

O projeto investigativo selecionado para análise e apresentação neste texto envolve crianças com 4 anos. Nessa idade, utilizar brincadeiras na Educação Infantil de maneira planejada e intencional proporcionará uma educação desenvolvimental, pois será utilizada a atividade principal que possibilitará o desenvolvimento das crianças (DAVYDOV, 1995).

O projeto em questão é intitulado *Quem registrou?* Irmãos Grimm, cujo início se mostra com uma capa contendo a identificação da escola. Em seguida, na introdução, aponta-

se que o projeto teve início com a leitura para a turma (realizada pela professora) de histórias dos irmãos Grimm, pelas quais as crianças demonstraram um interesse grandioso a fim de compreender mais sobre os irmãos, que registraram as histórias a partir do que ouviam das pessoas na Europa, transformando em clássicos lidos até o momento (QUEM..., 2019).

Como objetivo geral do desenvolvimento do projeto investigativo foi inserido: "Conhecer os irmãos Grimm e suas histórias" (QUEM..., 2019, p. 3) e como objetivos específicos, foram inseridos:

[...] recuperar histórias contadas oralmente, como os irmãos Grimm fizeram;/ Desenvolver o desejo e a necessidade pela leitura;/ Desenvolver a linguagem oral, ampliando o vocabulário e respeitando as características do desenvolvimento das crianças;/ Desenvolver a imaginação, a memória, a atenção e a criatividade (QUEM..., 2019, p. 4).

Como metodologia, houve a seguinte inserção:

Ter contato com livros de contos de fadas registrados pelos irmãos Grimm, através da leitura do professor e do manuseio;/ Recursos para contar história de contos de fadas (caixas de histórias, aventais, fantoches, dedoches etc.); /Assistir e discutir filmes e vídeos de contos de fadas;/ Convite aos familiares das crianças e aos funcionários da escola para contar para as crianças histórias que eles ouviram oralmente apenas;/ Desenhos, pintura, colagem, dobradura, modelagem, dramatização relacionados com as histórias trabalhadas;/ Músicas, cantigas, brincadeiras cantadas e/ou gesticuladas e brincadeiras (QUEM..., 2019, p. 5).

A avaliação foi mencionada que ocorreria com observação diária das crianças nas propostas de atividades realizadas. Quanto ao produto final, foi mencionado que seria uma dramatização de uma história registrada pelos irmãos Grimm, momento no qual as crianças escolheriam desde a história até qual colega encenaria os personagens, o figurino, o cenário e o convite aos familiares e à comunidade da escola.

Foi descrito que a dramatização ocorreria na Exposição Pedagógica da escola, ao final do ano letivo de 2019, com a participação das famílias e da comunidade local. Na culminância, ou seja, na Exposição Pedagógica, haveria também um livro coletivo com as histórias orais contadas pelos familiares das crianças e pelos funcionários da escola. Esse livro seria ilustrado pelas crianças, tendo a professora como escriba.

Ao analisar o projeto escrito, constata-se que a participação dos envolvidos está prevista em todos os momentos do projeto investigativo, que visa ao trabalho com múltiplas linguagens, com interações e brincadeiras. As interações previstas perpassam os muros da instituição e ocorrem de diversas formas com diversos sujeitos.

Destaca-se que a utilização de diversas linguagens como oral, escrita, cinematográfica, música, artes plásticas e gráficas, teatro e etc., localizadas no projeto em questão, está de acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009) que enfatiza que as práticas pedagógicas precisam garantir experiências que favoreçam as diferentes linguagens.

Portanto, o trabalho com projetos investigativos poderá conter um grande potencial para desenvolver os pequenos, além disso, poderá despertar o interesse deles, pois parte das suas necessidades. Dessa forma, aprenderiam melhor, pois teria desejo e motivação, apropriando-se de um conhecimento de forma significativa e não mecânica e memorialística. Além disso, o projeto possibilita a participação de todos os envolvidos, auxiliando na formação de um educando crítico e reflexivo que compreende a possibilidade e a importância de sua atuação na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento do texto, foi explicitado que, dentre os elementos do trabalho com os projetos investigativos na Educação Infantil, há a escolha das crianças, o planejamento, as interações e as múltiplas linguagens, investigando uma temática que é de interesse da turma e finalizando com um produto final e com a divulgação desse produto.

O trabalho com os projetos investigativos pode ser realizado desde os primeiros anos da Educação Infantil, com a diferença de que, quanto menor o bebê/criança, maior o olhar atento do professor que precisará considerar todos os elementos e indícios dos interesses e das necessidades da turma.

É importante que os docentes tenham clareza dessa modalidade organizativa e a realize de forma que desenvolva os educandos e não de maneira burocrática, que busca cumprir uma função em vez de vivenciar todas as etapas, considerando que o trabalho com os projetos investigativos proporciona uma vivência coletiva de escolhas e participações.

REFERÊNCIAS

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. O projeto como modalidade organizativa para o trabalho na Educação Infantil. In: Tawana Orlandi Tosta. (org.). **Ser professor(a) na Educação Infantil: diálogos**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021, p. 40-55. Disponível em: <https://www.editorafi.com/154infantil>. Acesso em: 19 nov. 2022.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Parques Infantis de 1935 a 1938 e a relação com a educação desenvolvimental e a atividade de estudo. **Colloquium Humanarum**, v. 15, n. Especial 2, Jul–Dez, 2018, p. 448-453. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2018/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/PARQUES%20INFANTIS%20DE%201935%20A%201938%20E%20A%20RELA%C3%87%C3%83O%20COM%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DESENVOLVIMENTAL%20E%20A%20ATIVIDADE%20DE%20ESTUDO.pdf>. Acesso em 19 nov. 2022.

DAVYDOV, Vasily. Acerca do conceito de educação desenvolvimental. **Pedagogia**, [S.l], n.1, p.1-15., 1995.

em 31 de julho de 2022.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas. **Educação em Revista**, Marília, 2006, v.7, n.1/2, p. 31-42. Disponível em <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/605/488>. Acesso

JOLIBERT, Josette *et al.* **Formando crianças leitoras**. Coordenação de Josette Jolibert. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

JOLIBERT, Josette *et al.* **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

QUEM registrou? Irmãos Grimm. Projeto investigativo de uma escola municipal de Educação Infantil. Interior do Estado de São Paulo, 2019. (Digitado).

ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE CENÁRIOS ECOFORMADORES COM ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA

LIMA, Nair Fragata de¹
BLASZKO, Caroline Elizabel²

RESUMO

Este artigo relata a construção de cenários na área da ecoformação na educação infantil e serão apresentadas algumas abordagens de Reggio Emilia no ambiente educacional, com base nos autores como La Torre e Zwierewicz (2006), e do educador Loris Malaguzzi, apontando-se teorias e práticas no cotidiano escolar haja vista a necessidade de se ter um espaço lúdico dentro da escola que vai além de quatro paredes em uma sala de aula. Com base no estudo bibliográfico especializado em ecoformação, a proposta pedagógica de Reggio Emilia com investigação nos espaços das escolas, elencaram-se elementos físicos e da natureza. No entanto, deve dar-se a visita para levantamento dos espaços a serem utilizados à adequação dos cenários.

Palavras-chave: Espaço. Educação Infantil. Ecoformação. Cenários.

INTRODUÇÃO

A proposta do trabalho volta-se a apresentar a importância do ambiente em forma de cenários e estabelecer a construção de espaços como ferramenta na educação infantil alinhados com a abordagem de Reggio Emilia.

Importa que os espaços sejam estudados para as práticas educativas na educação infantil e que precisam ser planejadas, favorecendo “[...] a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2010.p.25). Ainda conforme o documento, torna-se relevante que as atividades na educação infantil estimulem a curiosidade, oportunizando espaços para que a criança possa questionar, indagar e ampliar os conhecimentos com relação ao entorno, ao mundo físico e social.

Sabe-se que os espaços formados dentro das escolas ajudam para a formação e autoformação do indivíduo. A perspectiva de Reggio Emilia estabelece aproximação com a ecoformação. Nesse sentido, Torre e Zwierewicz (2009) explicam que o desenvolvimento de cenários ecoformadores pode proporcionar uma experiência compartilhada, sendo resultado de um processo coletivo que envolve professores e família, visando a oportunizar que a criança possa criar e ser o protagonista do seu próprio espaço.

METODOLOGIA

O estudo foi baseado em uma pesquisa bibliográfica quem de acordo com Marconi e Lakatos (2008, p.57): “É aquela que abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. [...]”. A partir da leitura de artigos científicos, revistas, documentos que alicerçaram a construção do trabalho, deu-se a reflexão a fim de contextualizar a importância de cenários ecoformadores na Educação Infantil como identificador no processo de aprendizagem, promovendo a criança como protagonista.

ECOFORMAÇÃO E REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

¹ Nair Fragata de Lima. Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina, Brasil.
nairfragata@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2413-9109> <https://lattes.cnpq.br/2276760039734561>

² Caroline Elizabel Blaszkó. Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina, Brasil.
caroline.elizabel@uniarp.edu.br <https://orcid.org/0000-0002-9741-2823> <http://lattes.cnpq.br/7383240071679937>

Para Torre e Zwierewicz (2009), o desenvolvimento de cenários ecoformadores pode proporcionar uma experiência compartilhada, sendo resultado de um processo coletivo que envolve professores e família, visando a oportunizar que a criança possa criar e ser o protagonista do seu próprio espaço.

Ao voltar-se para construção de cenários, é nesse contexto que a escola, segundo Pukall, Silva e Simão, (2016, p. 52) pode se colocar como “[...] espaço de contribuição para despertá-lo de uma consciência diante de padrões de percepção sobre a realidade, do sentido da vida e do ser humano”. Além disso, os autores acrescentam: “Educar, requer ampliação de horizontes da prática pedagógica fragmentada e repetitiva, para vivências de aprendizagem voltadas para a formação contínua e contextualizada do ser humano”.

Portanto, esse envolvimento da comunidade incita as pessoas a tomarem suas decisões, fortalecendo a consciência individual e coletiva no que concerne ao projeto educativo das crianças.

As práticas criativas educacionais são brandas e de fácil adaptação, cuja finalidade é valorizar a criatividade da criança na construção do conhecimento, além disso, contribuem para a ampliação do diálogo entre professores e alunos, o que, por sua vez, impulsiona mudanças na realidade educacional.

Com relação a espaços, Vieira (2009, p. 20) destaca que “[...] deve permitir um tempo de qualidade, pois a organização espacial planejada de forma intencional contribui para que as crianças possam usar o tempo em atividades de seu interesse, ao mesmo tempo em que criam nas crianças novas necessidades e novos interesses [...]”

A escola de educação infantil e seus espaços físicos internos e externos, quando organizados adequadamente, podem contribuir amplamente ao desenvolvimento das crianças e à socialização das mesmas.

O espaço para educação das crianças não pode apresentar uma estrutura inflexível, devendo, sim, atender às características de cada realidade, possibilitando inserir múltiplas culturas, desse modo favorecendo uma prática educativa significativa.

Portanto, a instituição de educação infantil deve ampliar o olhar às particularidades das crianças, como, por exemplo, como elas se relacionam com outras crianças, nas brincadeiras e jogos. Nesse sentido, as escolas devem organizar espaços que atendam às necessidades e às demandas das crianças.

Salienta-se que, na perspectiva de Reggio Emilia, os espaços são construídos para criança e com a criança, sendo possível serem explorados pela mesma, em uma relação de interação total, de aprendizagem, de troca de saberes entre os pares, de liberdade de ir e vir, de prazer, de individualidades, de partilha, enfim, de se divertir aprendendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se, por meio desta pesquisa teórica, que cenários ecoformadores se aproximam da abordagem de Reggio Emilia, envolvem espaços que possibilitam às crianças múltiplas experiências.

Conclui-se que o professor precisa refletir sobre as suas práticas pedagógicas e promover um espaço acolhedor em que a criança tenha vivências e seja protagonista de seu aprendizado, utilizando os cenários em suas diversas formas de expressão e de comunicação no contexto escolar.

Deste modo, a abordagem de Reggio Emilia aliados aos cenários ecoformadores podem ser planejados e desenvolvidos desde a educação infantil, sendo geradores de novas aprendizagens que possibilitem a formação da criança de forma integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC, SEB, 2010.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. 1999

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PUKALL, J. P. SILVA, V. L. S.; SILVA A. R. **Projetos criativos ecoformadores na educação básica:** uma experiência em formação de professores na perspectiva da criatividade. Blumenau: Nova Letra. 2017.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil:** uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília (SP), 2009

ZWIEREWICZ, M.; DE LA TORRE, S. Projetos criativos ecoformadores. *In:* ZWIEREWICZ, M.; DE LA TORRE, S. (Org.). **Uma Escola para o Século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009, p. 153- 17.

A CONTRIBUIÇÃO DAS OBRAS DE RUTH ROCHA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

AUGUSTO, Ana Paula Rossafa ¹
FERREIRA, Rafaela Carolina Garcia ²
FRANCO, Sandra Aparecida Pires ³

RESUMO

É por meio da contação de histórias e do contato com os livros que as crianças são incentivadas a pensar, a imaginar, a criar, a ampliar a visão de mundo, a expressar sentimentos e emoções. A pesquisa em andamento, com enfoque histórico-cultural, está sendo realizada em um Centro Municipal de Educação de Londrina (CMEI), com a turma do P4, composta por 20 crianças com idade entre 4, 5 anos. Para ampliar a pesquisa, os infantes tiveram acesso aos livros da autora brasileira Ruth Rocha e puderam escolher as obras que mais lhes chamaram a atenção. A partir dessa escolha, as professoras organizaram atividades lúdicas e dirigidas. A metodologia estava embasada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, referenciando Vigotski e os colaboradores Leontiev, Luria, Elkonin, entre outros. O objetivo foi compreender a contribuição das obras de Ruth Rocha no âmbito da imaginação e do desenvolvimento das crianças durante as brincadeiras e das atividades dirigidas.

Palavras-chave: Literatura infantil. Desenvolvimento infantil. Ruth Rocha.

INTRODUÇÃO

O ato de ler está presente no cotidiano, nas ações, experiências e vivências. Como forma de explorar e de contribuir com a temática literatura e o desenvolvimento infantil, serão utilizados os livros da escritora Ruth Machado Lousada Rocha (2 de março de 1931), conhecida por Ruth Rocha. A autora dedica sua escrita à literatura infantil, escreveu mais de 200 livros, alguns traduzidos para outros idiomas, recebeu muitas premiações e, desde 2008, é titular da Academia Brasileira de Letras (ABL).

A literatura infantil tem o intuito de permitir que as crianças adquiram conhecimento de forma satisfatória, mesmo que ainda não tenham o domínio da leitura. Para Dalvi (2013, p.27) “Deve-se estimular a curiosidade por esses objetos estranhos cujos códigos linguísticos, éticos e estéticos são desconhecidos ou pouco conhecidos”. Haja vista a proximidade com as imagens e as letras presentes no livro, a criança desenvolve a atenção, a percepção, a imaginação, a compreensão de mundo, a criatividade e realiza a sua própria leitura.

A escolha por trabalhar apenas com as obras da autora Ruth Rocha no desenvolvimento da pesquisa partiu do interesse das crianças durante as experiências em sala de aula e em momentos de contação de histórias. Assim, foram ofertados diversos livros infantis, de autores brasileiros conceituados, como, por exemplo: Ziraldo, Lygia Bojunga, Mary França, Tatiana Belinky, Ana Maria Machado, entre outros. As crianças gostaram das temáticas abordadas nas histórias da Ruth Rocha: sentimentos (medo), amizade, família e alimentação.

Os livros mais requisitados, tais como “Bom dia, todas as cores” e “O piquenique do Catapimba”, foram lidos com frequência pela professora regente. Após a contação de história, as crianças sempre pediam para a professora ler a história novamente e, durante a roda de conversa, sugeriram um piquenique no CMEI.

METODOLOGIA

¹ Ana Paula Rossafa Augusto. UEL. anapaula.augusto25@uel.br, <https://orcid.org/0000-0001-8810-2818>, <http://lattes.cnpq.br/9859712158032253>

² Rafaela Carolina Garcia Ferreira. UEL. rafaelacarolinagf@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3340-906X>, <http://lattes.cnpq.br/0063945646672213>

³ Sandra Aparecida Pires Franco. UEL. sandrafranco26@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-7205-744X>, <http://lattes.cnpq.br/4775777293922801>

A pesquisa, de caráter didático-formativo, abordagem qualitativa, com enfoque histórico-cultural deu-se em um Centro Municipal de Educação de Londrina (CMEI), com a turma do P4, composta por 20 crianças com idade entre 4-5 anos.

A participação das crianças foi necessária para que a pesquisa seja realizada com êxito. A metodologia embasou-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, referenciando Vigotski e os colaboradores Leontiev, Luria, Elkonin, entre outros.

Partindo do pressuposto da teoria citada anteriormente, buscou-se compreender o desenvolvimento infantil, apresentando os conceitos da teoria e sua relação direta com o processo de aprendizagem, seja por meio do contato com as obras de Ruth Rocha, seja pela inserção das brincadeiras referentes papéis sociais durante a rotina escolar.

A metodologia escolhida para a pesquisa consistiu na pesquisa bibliográfica, que segundo Severino (2007, p.12) “[...] decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”, análise documental sobre as políticas públicas atuais que fazem referência aos livros infantis e sua distribuição nas escolas, parcerias com empresas que distribuem livros infantis de forma gratuita e, por último, estudo da Lei no 13.696/2018 de 12 de julho de 2018, Art. 2º.

Já as técnicas de pesquisa foram: Documentação e Entrevista de acordo com a definição de Severino (2007). A pesquisa ocorreu em um CMEI da zona norte com a turma do P4. Para compor o material de pesquisa, também, foram utilizados livros teóricos, livros infantis, dissertações e teses.

A fim de compor a pesquisa e de integrar o corpus, foram utilizados desenhos, atividades, fotos, áudios e vídeos das crianças do P4 de modo a comprovar a veracidade dos dados coletados e de auxiliar na descrição das atividades, assim como colaborar com a finalização da pesquisa.

A pesquisa dividiu-se em três etapas: a primeira consistiu em selecionar as obras literárias da autora Ruth Rocha do acervo da escola, além do registro da quantidade de livros disponíveis. Os alunos foram incentivados e puderam escolher cinco livros da autora para compor e auxiliar a pesquisa. A segunda etapa serviu como base para acompanhar o desenvolvimento das crianças, função psíquica, em especial, a imaginação durante as propostas em sala pós-pandemia, baseando-se nas atividades e na brincadeira de papéis sociais.

Nessa etapa, a professora regente organizou ações realizadas em sala de aula, de acordo com as escolhas das crianças. Durante os meses de outubro a dezembro de 2022, duas horas por semana, a professora regente propôs atividades e brincadeiras, durante o período de aula, relacionadas à temática abordada nos livros, a fim de verificar a participação das crianças nas atividades e de analisar o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores imaginação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. E a última etapa consistiu em verificar as leis que abordam a importância dos livros infantis por meio de um diário de campo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Teoria Histórico-Cultural surgiu na União Soviética entre 1920 e 1930 com os estudos de Vigotski (1896-1934), que buscava compreender o desenvolvimento do psiquismo humano. Essa teoria contribui também para o entendimento do desenvolvimento humano no processo de ensino e de aprendizagem. “Subsidia também o entendimento da cultura e linguagem enquanto mediadoras no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sendo elas, atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, etc., resultantes da interação do indivíduo com o mundo, a partir das necessidades humanas”, definem Martins, Abrantes e Facci (2016, p.64).

Na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento do sujeito e da sua personalidade são processos psíquicos decorrentes da atividade constituída pelas interações estabelecidas no contexto histórico e cultural.

A teoria da psicologia do desenvolvimento, elaborada inicialmente por Vigotski (1896-1934), Leontiev (1903-1979) e Elkonin (1904-1984), aborda a periodização humana que, de acordo com essa teoria, é representado por uma atividade principal, a qual constitui a relação do indivíduo com a realidade social.

Para complementar a pesquisa, em relação ao desenvolvimento infantil, é preciso considerar a periodização, ou seja, o desenvolvimento humano e suas etapas. O presente projeto pretende apresentar as etapas de acordo com a classificação dos autores Martins, Abrantes e Facci (2020), sendo elas: Primeira Infância, Infância, Adolescência, Idade Adulta e Velhice, com ênfase maior para a fase Infância (3 a 6 anos), idade de estudo da pesquisa.

A fim de compreender melhor o conceito de funções superiores, parte-se da ideia central de que para a Teoria Histórico-Cultural, “[...] a cultura o funcionamento dos aspectos biológicos em sua relação de unidade com o cultural” define Paes (2020, p.44). Portanto, para que ocorra o processo de desenvolvimento das funções superiores precisa ter um corpo físico, instintos e reflexos (biológico) e o mesmo abrange a cultura e o meio. Martins (2011, p.186) apresenta as funções psíquicas superiores: “[...] sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento”.

É importante considerar a aprendizagem da criança. Segundo Vigotski (2005, p.109), “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história e precisa ser mediada por um adulto”.

De acordo com Vigotski (1991), o processo do brincar na infância é marcado por significados. A criança passa a brincar a partir de suas percepções sobre o mundo, modo de pensar e agir. Assim, expressa ou verbaliza suas impressões, baseando-se em suas observações e invenções. A brincadeira, para Vigotski (1991), é vista como atividade de descoberta da realidade, além de auxiliar o desenvolvimento infantil por meio da atribuição de novos sentidos e significados durante os momentos de descontração e de relações afetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração que o objetivo da pesquisa de campo é observar a participação das crianças do P4 durante a roda de conversa, musicalização, contação de história, realização de atividades e, principalmente, acompanhar o desenvolvimento a partir da contribuição das obras da autora Ruth Rocha, é possível perceber que o objetivo está sendo alcançado.

Durante as experiências, as crianças participaram com entusiasmo, escolheram cinco livros, sugeriram brincadeiras e ideias. A partir das escolhas das crianças, a professora regente pôde elaborar propostas de atividades, observar o desenvolvimento infantil e a função psíquica, imaginação, utilizando os livros de Ruth Rocha como suporte.

Após algumas semanas de aplicação da pesquisa de campo, constatou-se que as crianças apreciam as obras literárias infantis, gostam de manipular os livros, ouvir as histórias, observar as imagens, realizar tentativas de leitura e até mesmo contar a história de acordo com o que compreenderam.

Como resultado final, espera-se que as crianças tenham maior contato com os livros infantis, possam adquirir novos conhecimentos e cultura, ampliar a visão de mundo, e principalmente, desenvolver-se enquanto sujeito.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI, LEONTIEV E ELKONIN**. São Paulo: Xamã, 2006.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: Espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAPTISTA, Mônica Correia. **Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- dos processos psicológicos superiores/ L.S. **Vygotsky**: organizadores Michael Cole, tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ELKONIN, Daniil. B. **O desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar**. Psicologia do jogo. – Comunic, Saúde, Educ. agosto, 1997.
- FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Trad. Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1998.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1999.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. 2.ed – São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MALAGODI, Edgard. **O que é materialismo dialético**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MARTINS, Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antônio, FACCI, Maria Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru,
- MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.
- MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, 71, p.223-239, set/out. 2018.
- OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de. **Jogo de Papéis: um olhar para as brincadeiras infantis**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PAULISTA, Maria Inês. Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin de Alessandra Arce e Newton Duarte (Org.). **Dialogia**. São Paulo, v. 6, p.165-167, 2007. pesquisa. Maringá: Eduem, 2015.

PIRES, Marília Freitas Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Interface São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves. **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de VIGOTSKI, L. S.** Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia/ L. S. Vigotski; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. – 1 ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, 1896-1934. **A formação social da mente: o desenvolvimento**, São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich., L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRACO, Eva Adriana da Luz Leite ¹
LAMIM GUEDES, Valdir ²

RESUMO

Na realidade da educação infantil, é necessário ressaltar a reflexão sobre o papel da educação através do lúdico no ensino de forma qualificada, visando à efetividade das ações para o processo de aprendizado. Este trabalho tem como objetivo geral apresentar uma revisão bibliográfica sobre o lúdico na educação. Os objetivos específicos buscam identificar as práticas pedagógicas através do lúdico nas escolas de educação infantil e descrever as características mais relevantes do saber e do brincar, identificando quais são os benefícios da prática pedagógica através do lúdico. O estudo foi desenvolvido, através de uma pesquisa de caráter exploratório, com análise qualitativa. Enfatiza-se a importância da qualificação profissional na Educação Infantil através do brincar e do evidenciar nas práticas pedagógicas a visão lúdica na educação infantil.

Palavras-chave: Lúdico. Práticas Pedagógicas. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A importância da qualificação profissional na educação infantil foi se intensificando diante das dificuldades enfrentadas no dia a dia, na prática pedagógica. Considerando a realidade da educação infantil, é necessário ressaltar a reflexão sobre o papel da educação através do lúdico no ensino de forma qualificada, visando, dessa forma, à efetividade das ações para o processo ensino e aprendizagem.

Este trabalho tem como objetivo geral apresentar uma pesquisa exploratória sobre o lúdico na educação infantil. Os objetivos específicos são: a) identificar as práticas pedagógicas através do lúdico nas escolas de educação infantil; b) descrever as características mais relevantes do saber e brincar; c) identificar quais são os benefícios da prática pedagógica através do lúdico.

Nesse sentido, esta pesquisa foi desenvolvida com o propósito de estimular e de contribuir para a reflexão da formação e da atuação do docente quanto à prática pedagógica e seus benefícios. Tendo em vista que a referida temática ainda é pouco discutida no âmbito profissional, há, portanto, a necessidade de aprofundar-se sobre ela, enfatizando, ainda, suas possibilidades no processo ensino-aprendizagem, sendo crível evidenciar os benefícios da prática pedagógica na Educação Infantil. Isso corresponde a novas perspectivas para a qualificação profissional na área da educação, salientando a importância do lúdico.

No âmbito educacional, contribui com a melhoria da qualidade da prática pedagógica na educação infantil e, conseqüentemente, com a valorização profissional. A prática pedagógica através do lúdico possibilita transformações e mudanças significativas na maneira de ensinar para o processo de ensino/aprendizagem. O planejamento das atividades é uma maneira eficaz para o bom desenvolvimento das atividades. Diante disso, objetiva-se, neste estudo, analisar qual a importância do lúdico na prática pedagógica e seus benefícios.

METODOLOGIA

Durante o processo de conhecimento, para o incremento do referido trabalho, foram utilizados referenciais bibliográficos como bagagem teórica oriunda de outras pesquisas e de literaturas, que são capazes de orientar e de conduzir de forma relevante ante ao assunto

¹ Eva Adriana Da Luz Leite Craco E-mail, evaadriana@uniplaclages.edu.br, orcid, <http://lattes.cnpq.br/8692384421484627>, link do currículo lattes: <https://orcid.org/0000-0001-7413-793X>.

² Valdir Lamim-Guedes. Professor do PPGE-Uniplac. E-mail, valdir@uniplaclages.edu.br, orcid, <https://orcid.org/0000-0002-5021-4176>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3473994189361010>.

abordado “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

Enquanto o método exploratório proporciona o descobrimento de novos caminhos e de novos espaços, também são definidos por como “[...] investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno”. Esse método propicia, de fato, a exploração do tema a ser pesquisado, ligado ao desenvolvimento de diversas hipóteses a serem trabalhadas. A pesquisa exploratória proporciona uma ligação entre o tema pesquisado e o pesquisador.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A preocupação com a qualidade de ensino é inerente aos profissionais envolvidos no processo de educação infantil. Acentue-se que os obstáculos que afrontam a boa prática pedagógica são amplos e muito desafiadores, e, por conseguinte, corroborar seu melhor equacionamento em busca da qualificação dos professores da educação infantil é o objetivo primordial para todos os envolvidos.

Nas últimas décadas, houve muitos avanços na educação infantil. Dentre esses, estão o ensino qualificado e o direito à educação para todas as crianças pequenas que foram evidenciados e destacados pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1988, 1996). Essas questões geraram conquistas importantes na educação no Brasil pela busca dos sistemas educacionais de qualidade (BRASIL, 2009).

A qualificação da educação infantil, através da realização das práticas pedagógicas através do lúdico, contribui para a construção de cada criança. A brincadeira desenvolve na criança a inteligência, as diferentes percepções do mundo e estimula as interações ligadas ao seu meio de convivência, instigando o ensino aprendizagem (ALMEIDA, 2000).

Nesse processo de aprendizagem entre professor e criança, a aula é o processo básico de ensino, ou seja, cada interação tem uma situação específica didaticamente falando, pois é nela que aponta a assimilação dos conhecimentos e das habilidades. Com isso, pode-se dizer que uma aula envolve todas as situações didáticas nas quais se apresentam os objetivos, os conhecimentos, os problemas e os desafios, enfrentados com fins instrutivos e formativos, que movem as crianças (LIBÂNEO, 1990 apud RIBEIRO, 1996). A educação Infantil é desenvolvida através de brincadeiras, de jogos, brinquedos e, acima de tudo, com dedicação e eficiência na forma de ensinar, relacionando os conhecimentos e os saberes de docentes para a realização de práticas pedagógicas lúdicas.

A atividade lúdica desenvolve na criança várias habilidades como atenção, memorização, imaginação, enfim, todos os aspectos básicos para o processo da aprendizagem, que está em formação (NEVES; PENA, 2014). Conforme Negrine (1994), “As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade” (p.19). Negrine (1994) ressalta que a afetividade é destacada como fundamental para a evolução, progressão e afirmação da criança, no sentido psíquico, moral, intelectual e motriz.

A socialização na educação infantil, através das atividades lúdicas, transforma-se em um recurso pedagógico indispensável, visto que o desenvolvimento cognitivo da criança se faz de maneira mais hábil.

O universo lúdico faz parte da educação infantil desde os primórdios, pois contribui significativamente para o seu aprendizado eficaz, aprimorando o processo de ensino e de aprendizagem.

A questão da utilização do lúdico como fonte de produção de conhecimento para a criança é um método eficaz para elaboração do pensamento individual que pode ter permutações constantes com o pensamento coletivo (ALMEIDA, 1995). Sob esse viés, o lúdico inserido dentro das práticas pedagógicas do professor torna a prática alegre e eficaz,

substituindo o rigor do docente pela leveza ao expressar e orientar as crianças. Conforme Almeida (1994, p. 41), “A educação lúdica [...] A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.”

O processo pedagógico de ensino e de aprendizagem através do lúdico efetiva a ação do pensar e de agir dentro da socialização. A criança reelabora a formação do conhecimento através da imaginação que advém de vivências passadas juntamente com as vivências do presente, reintegrando as suas necessidades, paixões e desejos, as quais fazem o caminho para a criação do saber (SANTOS, 2011).

Enfatiza-se que a aprendizagem através do ensino lúdico transforma a forma de aprender em uma ação confortável e gratificante para quem ensina e para quem aprende, pois através de jogos, atividades e brinquedos, contribui para a concentração, desenvolvimento de raciocínio e de aprendizado de forma concreta e interativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho trouxe uma reflexão sobre a relevância do lúdico na atuação de docentes em suas práticas pedagógicas na educação infantil, pois proporciona melhor entendimento sobre a realidade vivenciada na prática diária e desenvolve o efetivo aprendizado.

Enfatiza-se a importância da qualificação profissional na Educação Infantil através do lúdico, e o que se espera quanto à realização de novas pesquisas e trabalhos com o tema proposto. Identificar novas perspectivas ao futuro em relação ao ensino-aprendizagem na educação Infantil através do lúdico envolve evidenciar práticas pedagógicas e visão do ensino eficientes pelos profissionais inseridos nesse contexto.

Buscou-se evidenciar a importância aos professores de Educação Infantil de inserir no planejamento pedagógico momentos para o brincar, compreendendo a relevância que tais atividades têm no processo de desenvolvimento crianças da Educação Infantil. Entende-se que o/a Educador/a que realiza seu trabalho nessa perspectiva observa as crianças brincando e potencializa essa ocasião para reelaborar suas práticas pedagógicas e definir novas propostas de trabalho substituindo a intransigência pelo entusiasmo de novas práticas pedagógicas na qual a criança brinque e expresse alegria ao apreender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**, técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2000

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**. São Paulo: Loyola, 1994.

BRASIL. **Constituição Federal. 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 19 nov.2017.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em 20 nov. 2021.

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>.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

NEVES, Maria Augusta Lima das; PENA, Ângela da Conceição. **A Importância das Atividades Lúdicas no Universo da Educação Infantil.** Disponível em: <https://mariaaugustaclimadasneves.jusbrasil.com.br/artigos/111955220/a-importancia-das-atividades-ludicas-no-universo-da-educacao-infantil>. Acesso em 27 nov. 2021.

RIBEIRO, Reinaldo. **A Importância do Planejamento nas Aulas de Educação Física.** Artigo. 1996. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/4847/1/Reinaldo%20Ribeiro.pdf>. Acesso em 20 nov. 2021.

SANTOS, Josuel Oliveira dos. **O Lúdico na Educação Infantil.** Artigo. 2011. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos3/ludico-educacao-infantil/ludico-educacao-infantil2.shtml>. Acesso em 26 mar. 2017.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ACERCA DA SIGNIFICATIVIDADE DOS SUPORTES MATERIAIS PARA A BRINCADEIRA DA CRIANÇA

CASTILHO, Elizabeth Melnyk de¹

RESUMO

O presente estudo versa acerca do brincar, trazendo algumas reflexões sobre a significatividade dos suportes materiais para a brincadeira da criança. No contexto da Educação Infantil, diferentes atividades pedagógicas são desenvolvidas com vistas ao desenvolvimento integral da criança, entre essas, brincar se configura uma atividade essencial e precisa estar presente. Por tal perspectiva, objetiva-se refletir acerca da significatividade dos suportes materiais para a brincadeira da criança na Educação Infantil. A metodologia adotada é teórica bibliográfica. O estudo tem como aporte teórico Kishimoto (2015), Leontiev (2014), Friedmann (2013), Oliveira (2012) e Vigotski (2010). Do estudo empreendido, confirma-se que os suportes materiais possuem significatividade à medida que se configuram enquanto elementos mediadores na relação criança-brincar e favorecem-na a comportar-se de maneira lúdica. Por meio desses suportes, abrem-se possibilidades para que possam estimular a imaginação criativa, sua capacidade simbólica, desenvolver o pensamento abstrato, aprender e se desenvolver entre outros aspectos.

Palavras-chave: Brincar. Suportes materiais. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O brincar é um fenômeno presente na vida do ser humano, principalmente na infância. Desde pequenas, as crianças passam grande parte do seu tempo brincando. Dessa maneira, interagem com o mundo e com o ambiente a sua volta, compreendem a realidade e, ainda, socializam-se, desenvolvem-se e apropriam-se de conhecimentos.

Assim sendo, o brincar apresenta uma dimensão pedagógica/educativa, é significativa ao desenvolvimento integral da criança. Por essa perspectiva, brincar constitui-se em uma atividade essencial e completa para ser incorporada no cotidiano das práticas pedagógicas docentes na Educação Infantil.

Contudo, tal atividade pode estar, também, condicionada à disponibilidade de espaços físicos nas instituições que oferecem a etapa da Educação Infantil, bem como dos suportes materiais disponíveis para a criança fazer uso durante o brincar, compreendidos aqui estes: brinquedos, jogos e objetos diversos.

Partindo dessas ideias, este estudo objetiva refletir acerca da significatividade dos suportes materiais para a brincadeira da criança na Educação Infantil.

Diante da brevidade do presente texto, apresenta-se, na sequência, a metodologia utilizada e a seguir algumas reflexões acerca da significatividade dos suportes materiais para a brincadeira da criança.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo é teórica bibliográfica. Segundo Gil (2008, p. 44), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Compreendido assim, utilizaram-se, neste estudo, algumas literaturas pertinentes à temática do brincar.

REFLEXÕES ACERCA DA SIGNIFICATIVIDADE DOS SUPORTES MATERIAIS PARA A BRINCADEIRA DA CRIANÇA

¹ Elizabeth Melnyk de Castilho. Universidade Estadual do Paraná campus União da Vitória. Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória. elizabeth.melnyk@unespar.edu.br. <https://orcid.org/0000-0003-3753-7162>. <http://lattes.cnpq.br/5580405191851046>.

Os suportes materiais podem configurar-se como elementos mediadores na relação criança-brincar. Por conseguinte, abrem-se possibilidades do quanto esses podem oferecer para a criança representar a realidade com a qual ela brinca, recria, imagina, fantasia, dá sentido, etc.

Por tal via, consideram-se, neste estudo, como suportes materiais, não só os brinquedos e jogos como elementos propícios para o brincar, mas outros objetos que permitam ao infante comportar-se de maneira lúdica. Assim, compreende-se que é a função lúdica ou significado atribuído ao brinquedo ou ao objeto que o faz se tornar “brinquedo” em suas mãos durante a brincadeira.

Nesse sentido, Leontiev (2014, p. 132) explica que “O papel do lúdico é a ação sendo reproduzida pela criança.” Por exemplo, uma ferramenta pode ser usada por um mecânico como instrumento de trabalho e como brinquedo para seu filho, o qual, em uma brincadeira de faz de conta, imita a atividade de seu pai, tentando consertar outros objetos, seus carrinhos, entre outras funções.

Nessa perspectiva, a criança pode se comportar de maneira lúdica ou não em sua vida cotidiana. Desse modo, objetos próximos a ela podem oferecer essa possibilidade de estabelecer relações com o encontrado, com o outro, consigo mesma e ainda com o mundo a sua volta.

O brinquedo, enquanto um dos suportes das brincadeiras, constitui-se, em certas ocasiões, o único e inseparável companheiro da criança durante essa atividade. Da mesma forma, é fácil observar que, às vezes, acompanha-a em diferentes lugares por onde passa.

Para Vigotski (2010, p. 113), “Os objetos têm uma tal força motivadora inerente, no que diz respeito às ações de uma criança [...]”. De fato, quando se tem um material como suporte, é oportunizado à criança dar outros sentidos à brincadeira. Igualmente, integrar distintos materiais ou brinquedos pode alterar a maneira de brincar.

É importante mencionar que se considera a ideia de que é possível brincar sem utilizar um material específico ou brinquedo como suporte, pois, afinal, existem brincadeiras que se utilizam do próprio corpo e não dependem exclusivamente de objetos para acontecerem, entretanto, outras dependem essencialmente de um objeto.

Nesse sentido, Friedmann (2013) menciona que, com diversos elementos, as crianças criam espaços físicos, lugares, cenários e cenografias em suas brincadeiras. Desse modo, incorporam diferentes personagens, utilizam objetos simbólicos, sejam reais ou imaginários. Ademais os objetos motivam a criação de cenários, transformando-se conforme as necessidades da criança e adquirem diversas funções.

De acordo com o que a criança encontra disponível para brincar, configura ou reconfigura um cenário de brincadeiras já existente, incorpora personagens à trama que elabora, dá sentido às ações, cria ou inverte regras, imita as ações adultas. Assim, elementos encontrados podem ser transformados pela sua imaginação e ação criadora dentro do contexto da brincadeira. E, assim, partindo de novas elaborações infantis, essa atividade ganha outros significados, personagens e enredos.

A significatividade dos suportes materiais para a criança brincar aumenta quando se considera que o jogo simbólico ou faz de conta prevalece na idade pré-escolar, isto é, entre quatro a cinco anos de idade. Nessa perspectiva, Oliveira (2012) destaca que o faz de conta é marcado por um diálogo que as crianças estabelecem com seus parceiros de brincadeira e mesmo com bonecos. A referida autora, ainda, menciona que o faz de conta se desenvolve a partir das atitudes e dos desejos de quem brinca e da disponibilidade de certos objetos que são usados de um modo simbólico, como substitutos para os outros, através de gestos imitativos que reproduzem as posturas, as expressões e as verbalizações conhecidas pelas crianças e dão apoio à definição de uma situação em um cenário concreto, como casa de bonecas, supermercado, hospital etc., onde há determinadas regras.

Vale ressaltar que, nesses jogos simbólicos, proporciona-se à criança a oportunidade de experimentar um papel social que, talvez, ela venha a assumir posteriormente na realidade em sua vida adulta. Nesse caso, os suportes materiais na brincadeira auxiliam a enriquecer

sua capacidade simbólica e ajudam a desenvolver seu pensamento abstrato. Igualmente oferece a possibilidade da interação com o outro mediada pelo uso de um brinquedo ou objeto, visto que o brincar é uma atividade que pode ser compartilhada entre ambos.

Por esse viés, Vigotski (2010, p. 130) reforça a ideia de que “O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar com eles, um gesto representativo.” O mesmo autor, igualmente, cita o exemplo do cabo de vassoura que, para a criança, pode se tornar um cavalo, dependendo do significado que ela dá. Isso se dá ao fato de que um dado objeto tem um significado na brincadeira e outro fora dela. Dessa maneira, considera que, no mundo da criança, a lógica dos desejos e do ímpeto de satisfazê-los domina, mas não a lógica real.

Essa constatação do autor revela a via que permite a criança dar outro significado, ou seja, ressignificar um objeto que, no “mundo real”, já teria uma função determinada. Por esse prisma, o material disposto de maneira intencional no contexto da Educação Infantil pode criar oportunidades para as crianças apropriarem-se deles à sua maneira, criando, assim, suas tramas nas brincadeiras a partir dos elementos que estimulam e provocam tal atividade.

Sob esse viés, Kishimoto (2015, p. 22) menciona que, “Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança”. Por essas razões, fica evidente a necessidade de deixar diferentes objetos ao alcance da criança nos momentos de brincadeira.

Por vezes, um objeto simples, aparentemente sem valor para os adultos, quando em poder das mãos das crianças, transforma-se pela via da imaginação em um objeto ou brinquedo de grande valor para ela, o qual lhe abre a porta para um mundo imaginário diferente do real vivenciado.

Sob esse enfoque, a imaginação criativa da criança é incentivada por meio da visualização do objeto, o qual se transforma, rapidamente, em sua brincadeira, no que ela quer. Sob esse viés, ela é provocada a imaginar o uso de tal objeto, o qual pode ser conhecido ou desconhecido, assim, certamente, a brincadeira torna-se uma oportunidade de nutrir e de estimular as capacidades infantis. Nesse sentido, Oliveira (2012) sugere que, além dos objetos de uso social em determinada cultura, é importante incluir nas brincadeiras objetos não estruturados e em quantidade suficiente para que possam ser usados criativamente pelas crianças na elaboração de cenários e de fantasias para organizar enredos complexos.

Considerando que os brinquedos e os objetos, bem como os usos que se fazem deles, são determinados pela influência cultural da sociedade da qual provém ou a que pertencem, a brincadeira aliada ao brinquedo constitui-se uma maneira de possibilitar a apropriação da cultura.

Sobre isso, Friedmann (2013, p. 136) afirma que “Embora cada brinquedo seja um objeto culturalmente produzido, cada criança irá ressignificá-lo e imprimir seus próprios valores, sentimentos e expressões lúdicas através dele.” No entanto, se tiver oportunidade de fazê-lo, ou seja, se ela tiver acesso ao objeto ou ao brinquedo para vivenciar o brincar, acontecerá a ressignificação, porém, essa é a grande fragilidade quando não se tem disponíveis os suportes materiais necessários.

Sobretudo, essa carência de suportes materiais para a criança brincar na Educação Infantil limita as vivências que poderiam ser proporcionadas em situações próprias da brincadeira ou do jogo. Ao mesmo tempo em que as funções psicológicas não são nutridas como poderiam, pois é por meio da significação ou da ressignificação de um objeto que a imaginação é alimentada.

Certamente, a carência desses suportes faz o brincar ficar restrito e limitado no contexto da educação infantil. Sem disponibilidade desses elementos essenciais, as experiências de socialização e de interação entre as crianças ficam reduzidas.

Igualmente, nesse cenário, o professor perde gradativamente a possibilidade de oferecer ao infante estímulos para promover o seu desenvolvimento integral, um dos

principais objetivos da Educação Infantil, bem como de aproveitar ao máximo as capacidades que a criança dispõe nessa etapa da sua vida.

Partindo da compreensão de que a qualidade do brincar está também condicionada aos suportes materiais existentes e disponíveis no âmbito da Educação Infantil, bem como esses influenciam diretamente a brincadeira da criança, reforça-se a ideia de que é indispensável a disponibilidade de jogos pedagógicos, brinquedos e/ou objetos para serem utilizados de maneira lúdica na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o presente estudo, é possível considerar e reafirmar o quanto são relevantes as contribuições do brincar para o desenvolvimento das crianças, bem como sustentar a importância do seu vínculo com a etapa da Educação Infantil.

Por esse viés, as reflexões em torno da significatividade dos suportes materiais para a brincadeira influenciam diretamente a qualidade do brincar. Dessa maneira, tais suportes, quando disponíveis, podem favorecer e estimular a criatividade, a imaginação, o pensamento, o raciocínio, o contato com a cultura, o protagonismo infantil e proporcionar diferentes vivências, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

Do contrário, a carência de suportes materiais às brincadeiras pode limitar e/ou reduzir os estímulos e as experiências no brincar. Portanto, a Educação Infantil precisa dispor de suportes materiais, como jogos, brinquedos e outros objetos que estimulem e favoreçam a criança a comportar-se de maneira lúdica.

REFERÊNCIAS

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. **O Brincar na Educação Infantil: Observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Diferenças culturais de pensamento. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 39-58.

OLIVEIRA, Zilda Ramos. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

JOGOS E BRINCADEIRAS: CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

VASILKO, Juliana¹
FORSTNER, Viviane Maria²
BLASZKO, Caroline Elizabel³

RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica englobando jogos e brincadeiras e suas respectivas contribuições para o desenvolvimento da psicomotricidade da criança que frequenta a educação infantil. Objetiva-se trazer reflexões sobre a importância dos jogos e das brincadeiras como ferramentas no desenvolvimento psicomotor na primeira etapa da educação básica. A metodologia da pesquisa é qualitativa e de cunho bibliográfico. Buscou-se apresentar os conceitos de jogos, brincadeiras e a psicomotricidade apresentando a sua respectiva importância para o desenvolvimento psicomotor. O estudo é organizado em três momentos: o primeiro contempla a introdução; o segundo aborda a metodologia; o terceiro momento apresenta a fundamentação teórica, englobando a psicomotricidade, jogos e brincadeiras aliados ao desenvolvimento psicomotor seguida das considerações finais. A partir do aporte teórico conclui-se que os jogos e as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento psicomotor e a espacialidade, lateralidade, coordenação motora ampla e fina, equilíbrio, ritmo, entre tantos outros.

Palavras-Chaves: Jogos. Brincadeiras. Psicomotricidade. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Neste presente estudo, são apresentadas reflexões sobre os jogos e as brincadeiras haja vista o quanto são importantes ao desenvolvimento psicomotor da criança e em diversas áreas desde a educação infantil.

Sob esse viés, no contexto educacional, é relevante trabalhar com jogos e brincadeiras em sala de aula e em espaços externos de forma diversificada, os quais podem se transformar em recursos a fim de potencializar os processos de ensino e de aprendizagem. Na Educação Infantil, inicia-se um período importante para o desenvolvimento da criança, momento de formar personalidades através dos estímulos recebidos pelo meio, “[...] a infância apresenta-se como fase crucial para o desenvolvimento de um repertório motor que favorecerá o aprimoramento de outras habilidades no decorrer da vida adulta” (FIN; BARRETO, 2010, p. 5).

Segundo Le Boulch (1984), na educação infantil, o professor deve ter um olhar mais atento sobre a psicomotricidade, considerada um pilar à construção de novos conhecimentos, possibilitando os alunos a conhecerem o seu corpo, o desenvolvimento da lateralidade, do espaço, do tempo entre outros aspectos. O mesmo autor complementa que a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança a fim de permitir a prevenção de inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas.

De acordo Moraes (2002, p.13) “Toda educação é motora, [...] desenvolver a criança globalmente, permitindo-lhe uma visão de um mundo mais real, através de suas descobertas, de sua criatividade, é fundamental deixar a criança se expressar”.

Nesse sentido, Le Boulch (1984) enfatiza que a psicomotricidade é vista em todas as atividades da vida das pessoas, trazendo contribuições no conhecimento e no domínio do

¹ Juliana Vasilko. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. <http://lattes.cnpq.br/1902784063092832>.

² Viviane Maria Forstner. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp. <http://lattes.cnpq.br/1405393639975718>.

³ Coroline Elizabel Blaszkó. Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina, Brasil. caroline.elizabel@uniarp.edu.br <https://orcid.org/0000-0002-9741-2823> <http://lattes.cnpq.br/7383240071679937>

corpo, como: movimentos do corpo, noções espaciais, equilíbrio, ritmo entre outros. Pontua-se que as atividades com jogos e brincadeiras contribuem para o desenvolvimento integral e global servindo-se de base para novas aprendizagens.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada consiste em pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico. Abordagem qualitativa, segundo Marconi e Lakatos (2009, p. 269), busca “[...] interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análises mais detalhadas sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências etc.”

Com relação à pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p. 44) enfatiza que “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” que podem contribuir nas novas produções.

PSICOMOTRICIDADE, JOGOS E BRINCADEIRAS ALIADOS AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A Psicomotricidade teve seu estudo inicialmente por um médico neurologista Ernest Dupré (1862 – 1921), que buscava repostas sobre “[...] por que pessoas sem problemas neurológicos apresentavam fragilidades motoras”. Após longos estudos, refletia sobre “esquema anátomo-clínico” que reconhecia que cada fragilidade correspondia a uma lesão no cérebro, o que não era visto em certos casos. Já em 1870, foi utilizado o termo psicomotricidade pela primeira vez.

Dando continuidade, destaca-se que o médico e psicólogo Henry Wallon, em 1925, colabora com seus estudos, fazendo uma ligação entre o movimento, o emocional, a vivência e o ambiente. Para Wallon “[...] o movimento não é puramente um deslocamento no espaço, nem uma simples contração muscular, e sim, um significado de relação afetiva com o mundo[...].” (WALLON, 1995 p.1).

O desenvolvimento psicomotor tem suas etapas que devem ser respeitadas e estimuladas com o auxílio de jogos e de brincadeiras, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Brincar é algo espontâneo, divertido e não precisa de muitos objetos sofisticados, ou seja, uma tampa, um pote e a criatividade podem virar um divertido brinquedo. Destaca-se que a brincadeira contribui para o desenvolvimento físico, social e cognitivo.

Com essas atividades, as crianças constroem seu próprio mundo desenvolvendo novas experiências, vivenciando os sentimentos. Abordar jogos/brincadeiras e a psicomotricidade em um contexto escolar traz questionamentos acerca de que maneira os alunos podem se desenvolver de uma forma mais agradável. Negrine coloca que a terminologia jogo vem do latim e significa diversão, brincadeira.

Segundo Ferreira (2004, p. 438) “[...] jogo é uma atividade física ou mental fundada em um sistema de regras que definem a perda ou o ganho”. Na educação infantil, por meio dos jogos, brincadeiras e atividades lúdicas os professores podem organizar espaços e tempos que possibilitem a criança a entrar em um mundo de fantasias, desenvolvendo a imaginação.

Destaca-se a necessidade de planejar brincadeiras e jogos, além de propor em conformidade com a faixa etária e nível de desenvolvimento do educando. Dessa forma, tornam-se as aulas mais prazerosas com o intuito de estimular, nas crianças, o raciocínio lógico, facilitando a aprendizagem de cada um a seu tempo.

O brincar nada mais é que uma forma de comunicação e é por meio dela que as crianças se desenvolvem. Não importa o tipo da brincadeira, sempre haverá aprendizagens, habilidades criativas, sociais, intelectuais e físicas.

As crianças junto com brincadeiras e jogos têm a possibilidade de criar e ser quem elas bem quiserem, vivenciando e fazendo a ponte entre o brincar, imaginário e a realidade, em momentos de alegria e de descontração. Seguindo esse raciocínio, cada vez mais

educadores destacam e disponibilizam jogos e brincadeiras na educação infantil como intuito de desenvolver a psicomotricidade por vários prismas em que se desenvolvem: espacialidade, lateralidade, coordenação motora ampla e fina, equilíbrio, ritmo, entre tantos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado nesta pesquisa, pode-se observar o quanto os jogos e as brincadeiras se interligam com a psicomotricidade, contribuindo para o desenvolvimento da criança no cotidiano e para a formação humana. Na educação infantil, os jogos e as brincadeiras podem ser aliados ao desenvolvimento integral, pois os alunos criam e aprendem de uma forma criativa e divertida.

Pode-se destacar que a criança, ao brincar, desenvolve-se totalmente e que a atividade lúdica não é um passatempo; que é importante o brincar, tendo como instrumento a psicomotricidade que promove o desenvolvimento das crianças respeitando e oportunizando a todos o conhecimento.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, N. **Motricidade e Jogo na infância**. Rio de Janeiro, Editora Sprint. 1995.
- FIN, G.; BARRETO, D. B. M. Avaliação motora de crianças com indicadores de dificuldades no aprendizado escolar, no município de Fraiburgo, Santa Catarina. **Unoesc & Ciência - ACBS**, Joaçaba, v. 1, n. 1, p. 5-12, jan./jun. 2010.
- FONSECA, V. **Contributo para o estudo da Gênese da Psicomotricidade**. 3. Ed. Lisboa: Editora Notícia, 2010.
- FONSECA, V. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, 2002.
- LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MORAES, Roberto Marques. **Recreação e Jogos escolares: o movimento Infantil**. Florianópolis: Ceitec, 2002, 8ª edição.
- NEGRINE, Airton, **Recreação na hotelaria: o pensar e o lúdico.**, Caxias do Sul: Edusc, 1994.
- PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e Representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva - 24º Ed. Rio de Janeiro: FORENSE UNIVERSITARIA, 1999.
- TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- VYGOTSKY. **A formação social da mente**. 5ª ed. São Paulo: Fontes, 1994.
- WALLON, Henry. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

CÍRCULO DE DIÁLOGO IV EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Mediação: Dr. Joel Haroldo Baade
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP

Participação: Dra. Laude Erandi Brandenburg
Programa de Pós-Graduação em Teologia - PPGT da Faculdades EST

Participação: Dr. Allan Gomes
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade da Região de Joinville
- Univille



HISTORICIZAR PARA DESNATURALIZAR: REFLEXÕES SOBRE OS TEMAS DE VIOLÊNCIA SEXUAL NAS AULAS DE HISTÓRIA

ELIAS, Beatriz¹

RESUMO

Neste resumo, explico algumas reflexões acerca das recorrentes naturalizações de episódios de violência sexual nas fontes históricas e, sobretudo, proponho o movimento de demarcar a importância dessas reflexões relacionadas a uma abordagem da Pedagogia Feminista para um ensino de História, que desnaturalize a cultura do estupro. Para tanto, utilizo como fonte a obra de Bartolomeu de Las Casas *O Paraíso Destruido* (1474-1566) a fim de analisar a representação textual sobre a violência contra as mulheres indígenas e de problematizar suas naturalizações na atualidade.

Palavras-chave: Educação, Ensino de História.

INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou refletir acerca das recorrentes naturalizações de episódios de violência sexual nas fontes históricas. Utilizo como fonte a obra de Bartolomeu de Las Casas *O Paraíso Destruido* (1474-1566) a fim de analisar a representação textual sobre a violência contra as mulheres indígenas. Segundo Susane de Oliveira, a recorrente naturalização de episódios de violência sexual contra a mulher em cenários de guerra na história reforçam e reproduzem uma cultura do estupro. Isso porque a história se constitui enquanto uma expressão do imaginário social e tem poder de moldar nossa maneira de ver o mundo e as relações (OLIVEIRA, p. 135). Dessa forma, a questão de pesquisa foi: *Como problematizar os conteúdos das fontes históricas relacionados à violência sexual a fim de produzir um ensino de história crítico e engajado?*

Essa pesquisa teve como objetivo principal problematizar e historicizar as fontes históricas que retratam casos de violência sexual com o intuito de não perpetuar o caráter de normalidade de violência sexual em cenários de guerra como o da colonização espanhola, evidenciando, dessa forma que a recorrente naturalização de episódios de violência sexual contra a mulher em cenários de guerra na história reforçam e reproduzem uma cultura do estupro. Com isso, a proposição é mapear essas fontes históricas e, criticamente, refletir sobre seus impactos ao serem tratadas como algo natural. Além disso, pautar uma pedagogia crítica e engajada que entenda a sala de aula como um espaço fértil para transformações de mentalidades patriarcais e violentas que permanecem mantendo os altos índices de violência sexual.

METODOLOGIA

A metodologia aplicada para a seleção, análise e crítica da fonte histórica foi o Método Histórico Crítico que compreende, como aponta Silvia Hunold Lara (2008), em primeiro lugar, diferenciar documentos de fontes. Essa diferenciação parte de uma seleção que os(as) historiadores(as) fazem de quais aspectos do passado acionam urgências no presente de forma que é preciso “inventar fontes”, ou seja, dialogar, interrogar e aprofundar o contato com os textos de modo que nos deem condições de compreender as ações humanas no passado em diálogo com o presente (HUNOLD, 2008).

Além do método histórico, este trabalho pautou-se em uma abordagem de pesquisa de uma pedagogia feminista. Claudia Korol em sua obra *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular: Pañuelos en Rebeldía* (2007). Aponta que a pedagogia

¹ Beatriz Berr Elias. PUCRS. beatrizberr@gmail.com, orcid: 0000-0002-5265-8627 link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6490474551929430>

feminista envolve e provoca necessariamente o feminismo e o questiona em suas teorias e práticas. Isso porque faz da crítica e da autocrítica um método fundamental. Sendo assim, esse método compreende que as perguntas abrem mais caminhos que as respostas. Entende que são nessas perguntas que reside a possibilidade de multiplicação de novos ensaios sociais e culturais que não reproduzam as desigualdades, mas que desafiam as regras do poder (KOROL, 2007, grifos e tradução minhas).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Conforme levantamento feito pelo Boletim Epidemiológico¹, editado pela Secretaria de Vigilância em Saúde de 2018, entre os anos de 2011 a 2017, foram notificados 184.524 casos de violência sexual no Brasil. Ainda de acordo com tal documento, mostra-se um aumento no decorrer dos anos de 83% dos casos. Esses dados perpassam a realidade brasileira e se fazem muito semelhantes à realidade de outros países da América Latina como aponta uma pesquisa realizada no México, por Olaiz *et al.*, por meio da qual se evidencia que quase 22% das mulheres relataram violência sexual, física ou emocional cometida pelo parceiro durante os últimos meses (2006). Assim essas violências se fazem cotidianas na vida de mulheres latino-americanas.

Essa realidade tem profundas raízes históricas engendradas no processo colonizatório marcado pelo uso da violência sexual e estupros que geraram um forjado processo de miscigenação e uma arraigada cultura do estupro. Junto disso, vimos, ao longo da história latino-americana, ditaduras e uma permanente prática de tráfico das mulheres que remontam violências frutos de um processo de colonização que ainda não foi efetivamente desnaturalizado no imaginário coletivo (CONTRERAS, 2010). Assim, a problemática acerca da violência sexual constitui-se como pauta urgente nos cenários atuais, onde vemos um crescimento de casos e de subnotificações. Com isso, a produção historiográfica e as reverberações na docente levaram a notar a necessidade de o ensino história repensar a narrativa que naturaliza essas violências em cenários de guerra. Como aponta Susane, o silêncio em relação a essa temática endossa ainda mais uma cultura na qual o estupro de mulheres em cenários de guerra torna-se algo natural (OLIVEIRA, 2017).

Por muito tempo, o relato das vítimas foi cooptado por uma produção historiográfica oficial. Assim, constituíram-se como memórias subterrâneas² que estiveram submetidas a uma memória dominante. Constituindo-se assim como memória proibida, clandestina ou simplesmente naturalizada. Quando essas memórias subterrâneas conseguem romper, passam a ocupar o espaço público com reivindicações múltiplas, ocupando um local de disputa pela memória (POLLAK, 1989). Assim, podemos perceber o movimento proposto, sobretudo, pelos estudos de gênero. Ao nomear essas violências, mostram-se à cena pública essas memórias e permitem que se construam novas narrativas acerca do passado histórico.

Termos essas memórias historicizadas faz com que ocorra uma erradicação dessas naturalizações. Isso se faz possível ao refletirmos sobre o seu caráter histórico, construído dentro de uma complexa teia de poderes. Historicizar essas violências têm a ver com mapear e entender a gênese dessa realidade marcadamente violenta vivida pelas mulheres latino-americanas. Com isso, entendemos também o cenário onde essas dinâmicas de relações sociais que orientam o modo de ver e de tratar a violência de gênero foram engendradas para assim podermos historicizar e desnaturalizar essas violências sexuais em cenários de guerra, como o da colonização espanhola, visando a desconstruir essa ideia de que a violência sexual é algo a-histórico, banal e natural nesses cenários (SEGATO, 2016).

¹ Dados do Boletim epidemiológico onde consta a pesquisa feita pelo Ministério da Saúde e de Vigilância em Saúde sobre a violência sexual como um dos problemas da saúde pública e violação de direitos humanos. Disponíveis em <https://www.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>

² Conceito do autor Michael Pollak – Memória, esquecimento, silêncio. Revista Estudos históricos, RJ, Vol. 2, n3, 1989.

Nesse sentido, ao usarmos fontes como a de Las Casas, faz-se necessário problematizarmos os pontos que explicitam esse tipo de violência como nos trechos a seguir:

(...) desfaziam as famílias tirando dos homens suas mulheres e filhas a fim de dá-las aos marinheiros e soldados para contentá-los; estes as levavam em seus exércitos (LAS CASAS, 1474-1566, p. 67).

Ou:

Havendo um mau cristão se apoderado de uma jovem pela violência, a fim de abusar dela, a mãe da rapariga se lhe opôs: e, como quisesse arrancar-lhe, o espanhol sacou da espada, cortou-lhe a mão e matou a moça a golpes de punhal, porque não quis ceder a seus apetites (LAS CASAS, 1474-1566, p. 71).

Isso porque, ao abordarmos essas violências sem problematizá-las, estamos contribuindo, enquanto historiadores, para uma naturalização da violência sexual em cenários de guerra ao tratarmos essa violência como algo a-histórico, banal e natural (SEGATO, 2016). Segundo Susane de Oliveira, a recorrente naturalização de episódios de violência sexual contra a mulher em cenários de guerra na história reforçam e reproduzem uma cultura do estupro. Isso porque a história se constitui enquanto uma expressão do imaginário social e tem poder de moldar nossa maneira de ver o mundo e as relações. Dessa forma, uma orientação de pesquisa feminista nos permite usar o gênero como categoria analítica dos processos históricos, permitindo que entendamos que a violência por meios sexuais, como apontou Susane, é uma mensagem de poder e de apropriação pronunciada em sociedade (OLIVEIRA apud SEGATO, 2016).

Ainda de acordo com Susane, o estupro significa posse e controle do corpo das mulheres. Constitui-se como forma de ocupação dos territórios. Isso é, as mulheres tornam-se objetos de anexação (OLIVEIRA apud SEGATO, 2016). No contexto colonial, essa violência empreendida contra as mulheres representou uma maneira de interligar e dar coesão a essa dominação, ou seja, anexação das terras pressupõe a anexação das mulheres através de uma violência por meios sexuais a fim de marcar o processo de conquista. Isso porque a colonização foi fruto de uma sociedade europeia fundada em valores patriarcais que encontrou no estupro um mecanismo de reafirmar a masculinidade, sobretudo a hierarquia patriarcal no território conquistado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de desnaturalizar os episódios de estupro na história tem o objetivo de problematizar e de historicizar esses casos a fim de não perpetuar o caráter de normalidade de violência sexual em cenários de guerra como o da colonização espanhola.

Como fruto dessa naturalização, o estupro foi visto por muito tempo como ato inevitável da guerra de modo que não se tornou uma problemática para o direito internacional e nem para a Historiografia. Com isso, mostrou-se a temática da violência sexual como arma de guerra, tornando-se alvo de interesse e de criminalização somente no século XX. Somente em 1993, a prática do estupro foi considerada crime de guerra pela ONU. A isso, atribui-se a perpetuação de uma cultura de estupro que remonta um longo processo de naturalização desse ato. No Brasil, o estupro só passa a ser considerado crime em 2009 (PEREIRA; CAVALCANTI, 2015). Assim é notável a relevância da desnaturalização desse tema e da urgência do campo historiográfico se pensar enquanto produtor e reproduzidor de uma cultura do estupro.

Dessa forma, essa pesquisa vislumbrou uma análise de uma fonte histórica: a obra de Bartolomeu de Las Casas *O Paraíso Destruido* (1474-1566) a fim de analisar os seus usos e termos, além demarcar a importância de desnaturalizarmos as temáticas de violência, e, sobretudo, a violência sexual a fim de construirmos uma mentalidade que se oponha à cultura do estupro como algo natural.

REFERÊNCIAS

- CONTRERAS, J. M. *et al.* **A violência sexual na América Latina e no Caribe: uma análise de dados secundários**, 2010. Disponível em https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2010/sexual_violence_LA_Caribbean_p.pdf. Acesso em 12 de outubro de 2022.
- KOROL, Claudia. **Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular**. Buenos Aires: Editorial El Colectivo: América Libre, 2007.
- LARA, Sílvia Hunold. Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez. 2008, pp. 17-39. Disponível em. Acesso em 09 de outubro de 2022.
- OLAIZ, G.; ROJAS, R.; VALDEZ, R. *et al.* “**Prevalencia de diferentes tipos de violencia en usuarias del sector salud en México**”. *Salud Pública de Mexico*, vol. 48, 2006.
- OLIVEIRA, Susane de *et al.* Cristiane (Orgs.). **Mulheres e violências: interseccionalidades**. Brasília, Technopolitik, 2017.
- OLIVEIRA, Susane Rodrigues. **Guerras e violência sexual nos livros didáticos de história brasileiros: análises e orientações pedagógicas feministas**. In: STEVENS et al. (Orgs.). Brasília, DF: Technopolitik, 2017.
- PEREIRA, Haula Harnand Timini Freire Pascoal; CAVALCANTI, Sabrina Correia Medeiros. A prática do estupro de mulheres como estratégia de guerra sob o viés do direito internacional. **Revista Tem@** v.16, nº 24/25, janeiro a dezembro de 2015.
- POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.
- SEGATO, Rita Laura. **La guerra contra las mujeres**. Madri: Traficante de Sueños, 2016. Disponível em: https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf. Acesso em 28 de outubro de 2020.

DIVERSIDADE SEXUAL, INTERSECCIONALIDADES E VIOLÊNCIAS

FORTKAMP, Sonia B. Wurzler de Liz¹
SOUZA, Daiane Silva Lourenço²
GRAUPE, Mareli Eliane³

RESUMO

Este texto tem como objetivo identificar as contribuições das obras “Interseccionalidade”, de Carla Akotirene (2019), e “A pedagogia, a democracia, a escola”, de Jan Masschelein (2014), na discussão dos conceitos de diversidade e de interseccionalidade. É uma pesquisa com abordagem qualitativa e foi realizada uma pesquisa bibliográfica nas duas obras citadas, buscando uma compreensão sobre os conceitos interseccionalidade e diversidade. O desafio está na aceitação das diversidades, principalmente no que é tocante a diversidade sexual. As pessoas manifestam ódio, intolerância, preconceito de diversas formas e acabam disseminando vários tipos de violências. Ao final da pesquisa bibliográfica, entende-se haver um longo caminho a ser percorrido para que inicie uma mudança de paradigmas. Vive-se em uma sociedade conservadora, machista e binária, onde grande parte das pessoas encontram dificuldade em aceitar as diferenças e as diversidades principalmente se essas forem diversidades sexuais.

Palavras-chave: Diversidade sexual. Interseccionalidade. Violência.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi constituído com objetivo atender a demanda da disciplina de Conhecimentos e Saberes na turma de Mestrado em Educação na Universidade do Planalto catarinense – UNIPLAC, por meio da qual se realizaram leituras e análises de textos com os quais se buscou estabelecer uma relação aos temas de pesquisa. Priorizaram-se, especialmente, as contribuições das obras “Interseccionalidade”, de Carla Akotirene (2019), e “A pedagogia, a democracia, a escola”, de Jan Masschelein (2014), pois contribuem com a discussão sobre diversidade sexual e as violências, que são temáticas com aderência aos nossos projetos.

A diversidade pode ser conceituada como um substantivo feminino que caracteriza tudo aquilo que é diverso, tem multiplicidade e que não é homogêneo. É fundamental compreender-se a importância da diversidade e, principalmente, reconhecer que o respeito é uma habilidade interpessoal de extrema importância para se viver em uma sociedade que se apresenta tão plural. Infelizmente, percebe-se uma resistência por parte de muitas pessoas em conviver e em aceitar as diferenças, em especial, quando se trata de diversidade sexuais. Vive-se em um país conservador, onde tudo que foge à regra da heteronormatividade acaba por não ser bem aceita e, muitas vezes, gera conflitos, discriminações e até mesmo vários tipos de violências.

A intolerância se manifesta, muitas vezes, através de atos violentos. Pessoas que possuem cor de pele, religião, raça, cultura, costumes, gênero e orientações sexuais diferentes acabam pagando caro por isso.

A violência é um fenômeno que afeta todas as sociedades desde a sua formação e tem diferentes manifestações e consequências para quem a sofre. Ela pode ser manifestada

¹ Sonia Beatriz Wurzler de Liz Fortkamp. UNIPLAC/Lages. E-mail: sonia.fortkamp@uniplaclages.edu.br <http://orcid.org/0000-0002-4424-1653> <http://lattes.cnpq.br/3755122786009429>

² Daiane Silva Lourenço de Souza. UNIPLAC/Lages. Email: daianelourenco@uniplaclages.edu.br <http://orcid.org/0000-0002-0889-2854> <http://lattes.cnpq.br/8925934554152921>

³ Mareli Eliane Graupe. UNIPLAC/Lages. E-mail: prof.mareli@uniplaclages.edu.br <http://orcid.org/0000-0003-1376-7836> <http://lattes.cnpq.br/8925934554152921>.

de diferentes formas além da física, pode ser psicológica, emocional e o que importa é que o dano que causa.

A violência nas instituições escolares também acontece com frequência e causa fracasso escolar, evasão e/ou expulsão forçada, resistência em participar nas aulas de forma verbal, o medo de expressar sua opinião, entre outras perdas para a criança e/ou adolescente. Quando essa/e estudante demonstra ter uma orientação sexual diferente, a tendência é que sofra uma represália ainda maior.

A sociedade e as escolas estão repletas de preconceitos que precisam ser superados. Cabe lembrar que o ambiente escolar pode e deve ser um lugar de mudança dessas percepções, de incentivo ao enfrentamento das violências, pode ser um lugar de experiências valiosas com as crianças e/ou adolescentes de identificação e reflexão sobre os efeitos da discriminação racial e dos diferentes tipos violências.

METODOLOGIA

Desenvolveu-se esse artigo por meio de uma pesquisa bibliográfica, haja vista, na proposição da disciplina de Conhecimentos e Saberes, algumas leituras e análises de textos que foram trabalhados na turma de Mestrado em Educação na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC acerca da diversidade sexual e as violências, considerando que são assuntos pertinentes as nossas pesquisas.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e de artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

DIVERSIDADE SEXUAL E VIOLÊNCIAS

Falar em diversidade significa primeiramente considerar que os seres humanos têm com direitos iguais que devem ser respeitados e garantidos por lei, no entanto cabe lembrar que se é diverso. Há características físicas, histórias, costumes, religiões e até mesmo preferências que tornam cada pessoa única.

No que se refere à sexualidade, existe uma pluralidade que, muitas vezes, não é entendida e nem bem aceita pela sociedade binária em que se vive.

A diversidade sexual e de gênero é ampla e inclui pessoas de diferentes orientações sexuais que lutam constantemente contra a discriminação e os mais diversos tipos de violência. A sexualidade humana perpassa muitos elementos que podem estar vinculados ao sexo biológico, orientação sexual, identidade e expressão de gênero.

Não se pode mencionar diversidade sexual sem estabelecer uma relação com o ambiente escolar, visto que a escola é um local de acolhimento, onde não deve haver espaço para preconceito ou discriminação de qualquer espécie. A escola deve ser democrática e nela devem ser fortalecidas discussões acerca da tolerância, do respeito, da aceitação e da empatia.

Segundo Maachelein e Simons (2014), a democracia acaba sendo discutida de duas formas diferentes nas escolas, sendo que os estudantes podem ser preparados para ela por meio de conhecimentos ou de promoção de espaços nos quais seja possível praticá-la ou através de uma abordagem a partir de que se promovem práticas democráticas para, dessa forma, estimular uma cultura de igualdade entre os diferentes grupos, oferecendo assim oportunidades iguais para todos a partir da educação.

O que se sabe é que, infelizmente, as oportunidades acabam não sendo iguais e os “diferentes” são forçados a se evadir da escola.

Ainda conforme Maachelein e Simons (2014, p.106) “Podemos ver a escola como um espaço preeminente de emancipação e igualdade: a escola é o lugar onde momentos democráticos podem acontecer”. Mas para isso, a comunidade escolar deve estar aberta ao diálogo, promovendo constantemente reflexões acerca das diferenças e acima de tudo,

estabelecendo uma cultura de paz e não violência, visto que essa vem marcando presença nas instituições de ensino em suas mais variadas formas, seja ela física, psicológica ou moral.

A vivência da violência se manifesta de diversas formas e atinge todos os grupos sociais e tem se mostrado devastadora, especialmente para os grupos marginalizados da sociedade, e até mesmo pelos próprios Estados, que têm legitimidade para usar a força como forma de controle e manutenção de poder. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, a violência é definida como o uso deliberado de ameaça ou força física real ou força contra si mesmo, outros ou grupos e comunidades que resulte ou possa resultar em lesão, morte, dano psicológico ou privação (KRUG *et al.*, 2002).

De acordo com a Conferência Mundial Contra O Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (2001), consta que o racismo torna as mulheres ainda mais vulneráveis às múltiplas formas de violação de seus direitos humanos. Acredita-se firmemente que o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância contra mulheres e as meninas se apresentarão de maneira diferente e podem estar entre os fatores que contribuem para a deterioração de suas condições de vida, a pobreza, violência, múltiplas formas de discriminação e restrição ou negação de seus direitos humanos. Reconhece-se a necessidade de integrar as perspectivas de gênero em políticas, estratégias e planos de ação relevantes, direcionar Racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, a fim de enfrentar múltiplas formas de discriminação.

O racismo se manifesta de diversas formas, e a sociedade brasileira adota um quadro de desigualdade racial. Pesquisas mostram que as populações negras e indígenas no Brasil têm piores indicadores sociais, menores níveis de escolaridade e renda, menos acesso à saúde e vivem em condições de moradia mais instáveis. O racismo continua sendo um problema social como consequência da desigualdade econômica, pois é claramente um fenômeno histórico e, portanto, um fenômeno social. É a luta de um grupo contra outro. Portanto, não é a única maneira de insultar os negros. No entanto, é inegável que se a violência de gênero atinge todas as mulheres, as mulheres negras e indígenas também vivenciam uma violência de outra natureza: a violência racial/étnica.

O livro *Interseccionalidade*, escrito por Carla Akotirene, publicado pela editora Pólen, faz parte da coleção *Feminismos Plurais*, organizada por Djamila Ribeiro traz diversas reflexões acerca de vivências das mulheres negras e as dificuldades por elas enfrentadas com relação ao racismo, cisheteropatriarcado e as mais diversas formas de opressões. Mulheres negras que são discriminadas têm a situação ainda mais agravada se apresentarem uma orientação sexual diferente do padrão heteronormativo esperado pela sociedade.

O Brasil é um dos países que mais mata mulheres no mundo, mas não está matando pessoas aleatoriamente, todavia observando um padrão nesses dados de morte. Segundo o Atlas da Violência 2020, das 57.956 mortes violentas registradas no Brasil em 2018, 75,7% das vítimas eram negras, e as mulheres negras representaram 68% de todas as mulheres assassinadas no período. O Atlas da Violência de 2018 também documentou que as taxas de homicídio de jovens negros e pardos eram 2,5 vezes maiores do que as de jovens brancos. Essas mortes afetam grupos específicos e têm foco racial, mas a violência racial é analisada de forma diferente da violência como um todo (CERQUEIRA *et al.*, 2020).

Também, o Brasil é o país que mais mata a população transexual. De acordo com Odara Thiffany (2020), no país, uma pessoa transexual é assassinada a cada 48 horas. E dados extraídos da Associação Nacional de Travestis e Transexuais, as expectativas de vida das mulheres trans e mulheres cisgêneras não são as mesmas, visto que enquanto uma mulher trans tem uma expectativa de, em média, 35 anos, uma mulher cisgênero chega a 75 anos em média. Infelizmente, tão grande diferença se dá ao fato da grande vulnerabilidade à que estão expostas, sem falar nas mortes por causa violenta e prematura.

A educação infantil e as relações raciais são muito importantes para as crianças e para a sociedade, pois permitem refletir sobre a diversidade e desenvolver práticas e saberes que possibilitem os sujeitos a combaterem suas comunidades, suas culturas e costumes, e compreender preconceitos e comportamentos discriminatórios. Acredita-se ser possível

abordar a diversidade étnica e racial na educação infantil, logo, de acordo com Cavalleiro (2006), entende-se que desde os primeiros anos de vida deve ser proporcionada uma consciência positiva das diferenças. Para que a pré-escola seja um espaço positivo para a compreensão das diferenças raciais, é importante entender o que vem sendo feito atualmente em espaços escolares que parecem ignorar essa questão, como diversos estudos têm demonstrado preparar os indivíduos para a presença das diferenças raciais que inevitavelmente permeiam suas relações com os demais cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da presente pesquisa bibliográfica, conclui-se haver um longo caminho a ser percorrido para que inicie uma mudança de paradigmas. Vive-se em uma sociedade conservadora, machista e binária, onde grande parte das pessoas encontra dificuldade em aceitar as diferenças e as diversidades principalmente se essas forem diversidades sexuais. Uma sociedade onde é muito forte a cultura do preconceito, da discriminação e do racismo, as diversas formas de violências acabam por se propagar cada vez mais como se fosse algo normal.

Considera-se o ambiente escolar de fundamental importância no processo de preparação dos sujeitos para a presença das diferenças e das diversidades, sejam elas quais forem que inevitavelmente permeiam suas relações com os demais cidadãos.

Observa-se a escola como um espaço democrático, em que a prática da liberdade aconteça de forma efetiva e não exista espaço para preconceito, discriminação, racismo ou qualquer que seja o tipo de violência.

Reconhece-se, ainda, a necessidade de integrar as perspectivas de gênero em políticas, estratégias e planos de ação relevantes, direcionar Racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, a fim de enfrentam múltiplas formas de discriminação.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. Constituição (2003). Lei nº LEI Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF, 09 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

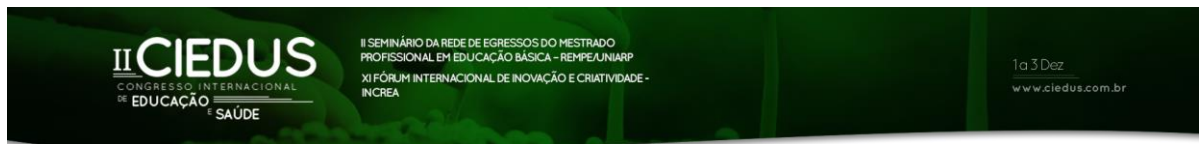
CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da violência 2020**. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), Brasília, DF: Ministério da Economia, 2020.

CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIAS CORRELATAS, 3., 2001, Durban. **Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas**. Durban, África do Sul: Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, 2001. 101 p. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.

KRUG, E. G. et al. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde Genebra: Organização Mundial de Saúde**, 2002.

MASSCHELEIN, Jan. **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. – (Coleção Educação: Experiências e Sentido)



ODARA, Tiffany. **Pedagogia da desobediência**: Travestilizando a Edducação. 1ª edição/ Salvador- BA. Editora Devires, 2020.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA SOBRE A PREVENÇÃO AO ABUSO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

ALMEIDA, Natalia Giraldi de¹
ARCHANGELO, Fernanda de Moraes²
GARRIDO, Geisa Orlandini Cabiceira³

RESUMO

O presente estudo trata-se de uma revisão de literatura, cujo objetivo geral foi realizar o levantamento bibliográfico para divulgar as pesquisas que tratam do trabalho realizado nas escolas, junto às crianças, sobre a prevenção e o combate ao abuso sexual infantil. Os resultados evidenciaram que as pesquisas demonstraram que o trabalho voltado à educação sexual tem contribuído para a prevenção ao abuso sexual infanto-juvenil, desenvolvendo noções de privacidade, respeito mútuo e identificação de toques que são e não são permitidos. Conclui-se que é necessário garantir os direitos das crianças de serem protegidas contra todas as formas de violência, e que a escola é um importante espaço para o diálogo acerca de ações protetivas, destacando-se medidas à efetivação da educação sexual na escola por meio da sua inserção no currículo escolar voltado às diferenças e à inclusão.

Palavras-chave: Educação sexual. Prevenção. Abuso sexual. Crianças.

INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu a partir da constatação sobre a escassez do trabalho com as temáticas de educação sexual e a prevenção do abuso sexual, principalmente com a participação das crianças nas escolas. Surgiram alguns questionamentos que conduziram à constituição do objeto de pesquisa, tais como: existem pesquisas que tratam da prevenção e do combate ao abuso sexual infanto-juvenil nas escolas, junto às crianças? Quais as percepções de docentes, crianças e familiares responsáveis acerca desse trabalho?

Nessa perspectiva, o estudo buscou responder ao objetivo geral: realizar um levantamento bibliográfico com a finalidade de divulgar as pesquisas que tratam do trabalho realizado nas escolas, junto às crianças, sobre a temática da prevenção e combate ao abuso sexual infantil.

Pretende-se abordar a escola como espaço de construção de uma cultura de prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes em prol de uma educação sexual inclusiva e humanizadora. Por fim, apresentar-se-ão os resultados das pesquisas sobre o trabalho com a temática do abuso sexual junto às crianças e às possibilidades de intervenções pedagógicas na escola.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, a qual está se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, isto é, trabalha com um conjunto de significados, motivações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2002). Trata-se de uma revisão bibliográfica, visto que: “[...] não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 45). Para tal, o critério de seleção

¹ Natalia Giraldi de Almeida, discente do Curso de Pedagogia – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Jacarezinho (UENP/CJ). E-mail: nataliagiraldi70@gmail.com. Link do currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/2180559846987512>.

² Fernanda de Moraes Archangelo, discente do Curso de Pedagogia - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Jacarezinho (UENP/CJ). E-mail: ferh_mo@hotmail.com

³ Geisa Orlandini Cabiceira Garrido. Docente adjunta na Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Jacarezinho (UENP/CJ). E-mail: geisa.orlandini@uenp.edu.br, Link do currículo lattes <https://lattes.cnpq.br/4387691131597305>, <https://orcid.org/0000-0003-4406-2935>

utilizado foi o de publicações acadêmicas que apresentassem a análise de atividades ou projetos na escola, com crianças, sobre a temática do abuso sexual. O levantamento bibliográfico inicialmente foi realizado nas bases de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e na *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), com os seguintes descritores: “escola”, “abuso sexual”, “enfrentamento”, “prevenção e combate”. A partir disso, foram selecionados quatro (4) trabalhos acadêmicos, cujas pesquisas contemplaram os requisitos necessários para a análise.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Segundo os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022, p. 248), o Brasil, de 2020 para 2021, registrou “[...] no que tange ao estupro de vulnerável, este número sobe de 43.427 para 45.994, sendo que, destes, 35.735, ou seja, 61,3%, foram cometidos contra meninas menores de 13 anos (um total de 35.735 vítimas)”. Esses dados demonstram a urgência de tratar da temática da educação sexual nas escolas desde a infância, do mesmo modo, evidencia-se a necessidade de existir mais estudos que tragam novos resultados e comprovem a relevância da temática e a condução de projetos e de políticas públicas para a infância e a adolescência, assegurando os direitos de proteção integral e de participação ativa e crítica desses atores sociais na discussão e na elaboração de pautas que tratam de seus direitos.

Atualmente, devido ao reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, existem leis e órgãos governamentais para protegê-las de violências e abusos, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). O ECA complementa ao apontar em seu Art. 18 que: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 1990).

O caso de violência e abuso sexual, que marcou a história brasileira, foi o de Araceli Cabrera Crespo. A tragédia da morte de Araceli tomou tanta proporção devido ao impacto da realidade, que auxiliou para atentar a sociedade sobre as violências cometidas contra as crianças. No ano de 2000, o ocorrido com Araceli se tornou um símbolo para representar a luta contra a violação dos direitos humanos, por meio da Lei nº 9.970, foi decretado o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Foi lançada a Campanha Nacional “Maio Laranja” pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, por meio da Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Essa campanha teve o intuito de estimular a realização de atividades de conscientização sobre o abuso sexual infantil durante o mês de maio, trazendo destaque ao tema para mobilizar a sociedade sobre prevenções, orientações e participação ativa pela causa em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes.

De acordo com a ABRAPIA (1997), o abuso sexual infantil pode ser dividido em dois tipos: com ou sem o contato físico, tendo diversos graus de força física e psicológica. As crianças e os adolescentes podem demonstrar indícios de que estão vivenciando maus-tratos ou abuso sexual, tais como: mudanças comportamentais radicais, oscilações de humor, expressão de afeto sexualizada, representações e desenhos de órgãos genitais com detalhes e características além da capacidade de sua faixa etária e desenvolvimento de brincadeiras sexuais.

Brino e Williams (2008) verificaram em sua pesquisa que os(as) professores(as) podem ser agentes importantes na prevenção do abuso sexual. Nesse sentido, precisam de uma compreensão para identificar sinais e sintomas apresentados, mas sentem dificuldades em abordar esse assunto. Mesmo em casos de suspeita de abuso sexual cometido contra crianças e adolescentes, a denúncia deve ser realizada. Para contribuir nesse processo de denúncia, além do conselho tutelar, existem diferentes canais, como, por exemplo, qualquer delegacia de polícia e o disque 100 (SANTOS; IPPOLITO, 2011).

Os(as) professores(as), desde a Educação Infantil, podem abordar o tema da sexualidade em suas aulas, desde que seja em atividades planejadas e sistemáticas em

educação sexual, é importante articular que essas práticas “[...] devem se iniciar na infância e contribui para uma construção gradativa, de uma cultura educacional da prevenção, em muitos aspectos da vida humana, sobretudo em relação a sexualidade” (FURLANI, 2011, p. 132).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, que buscou evidenciar o trabalho na escola junto às crianças sobre educação sexual, prevenção e combate ao abuso sexual de crianças e de adolescentes, tendo como objetivo geral realizar um levantamento bibliográfico com a finalidade de divulgar as pesquisas que tratam desse trabalho.

A pesquisa de Peixoto *et al.* (2018) evidenciou a prática de teatro de fantoches por meio da história *Pipo e Fifi: Prevenção de Abuso Sexual na Infância*, da autora Caroline Arcari. Foram 43 participantes com faixa etária entre dois a quatro anos. Utilizaram fantoches, cartazes, músicas, com a finalidade das crianças terem “[...] domínio do seu corpo e seja capaz de identificar situações de abuso, percebendo a sexualidade, o risco da exposição e a diferença dos órgãos genitais entre os sexos” (PEIXOTO, 2018, p. 44).

Soma e Willians (2017) pautaram seus estudos por meio da contação de histórias, procuraram identificar se é um meio efetivo para a aquisição de habilidades de autoproteção de “reconhecer”, “resistir” e “relatar”. Para isso, foi escolhida uma escola estadual no município de Ribeirão Preto/SP. A faixa etária das crianças era de sete a 10 anos. Foi realizada uma divisão das crianças em três grupos. O estudo se deu em cinco etapas, havendo testes antes e depois da contação de história, os dados coletados foram organizados em tabelas e analisados.

Semelhante às pesquisas anteriores, Santos e Santos (2018) também tinham como objetivo conscientizar as crianças acerca da prevenção do abuso sexual infanto-juvenil, o projeto se deu em uma Escola Municipal na cidade de Floriano/PI, com crianças e adolescentes. Foi trabalhado como um projeto de intervenção, realizado pelas alunas como requisito final de estágio supervisionado, as metodologias escolhidas foram a “dinâmica da formiguinha”. O próximo passo foi o diálogo, em que foram abordadas formas de prevenção ao abuso sexual. O objetivo do projeto era possibilitar às crianças e aos adolescentes se apropriarem dos conhecimentos e se prevenirem contra atos abusivos.

Diferente dos anteriores, Cardoso (2021), em sua pesquisa, aponta que as intervenções pedagógicas não foram inicialmente em escolas, mas em um espaço público do Município de Paranaíba/MS, conhecido como “Espelho d’água”, porém, posteriormente, o projeto foi realizado nas escolas. Para a realização nos espaços públicos, a autora iniciou escolhendo o livro *Pipo e Fifi: Prevenção de Abuso Sexual na Infância*. O projeto contribuiu para que as crianças pudessem observar as diferenças e identificar as partes íntimas, além de debater sobre toques que são indevidos.

Sobre as percepções dos familiares responsáveis em relação à temática, nos estudos de Soma e Willians (2017), constatou-se que a maioria demonstra descontentamento ao trabalhar a temática, entre 90 familiares responsáveis que participaram da reunião, apenas 33 aceitaram que seus(suas) filhos(as) participassem e, em parte, essa dificuldade se dá por uma “[...] sociedade repressora em relação à sexualidade, na qual ainda perduram associações do sexo com ideias de pecado, de feio e de proibido, ou, por outro lado, com ideias de promiscuidade e de imoralidade” (FIGUEIRÓ, 2009, p. 141).

Em contrapartida, Santos e Santos (2018) relatam que, ao trabalhar na escola a temática, junto às crianças e aos adolescentes do projeto pelotão mirim, o projeto foi bem aceito, inclusive alguns responsáveis familiares participaram juntos.

As crianças e os adolescentes, segundo Soma e Willians (2017), sentiram-se confortáveis durante a realização das atividades. Em sua análise, Cardoso (2021) defende que o trabalho voltado à temática de prevenção ao abuso sexual tem efeitos positivos, pois ela relata que houve: “[...] aumento das denúncias de situações abusivas por parte das

crianças” (CARDOSO, 2021, p. 16), todavia, é possível observar a “[...] dificuldade dos adultos em lidar com uma das primeiras denúncias da criança” (CARDOSO, 2021, p. 16).

Assim como Santos e Santos (2018), que trouxeram resultados positivos voltados acerca do projeto, pois antes havia uma falta de conhecimentos das crianças e dos adolescentes, mas à medida que o tema ia sendo abordado, expressavam o sentimento de surpresa, assim com o projeto ia tomando consciência sobre a temática. Sendo assim, os participantes poderiam se apropriar dos conhecimentos e se prevenir contra o abuso sexual.

Os estudos de Soma e Willians (2017) obtiveram resultados positivos para a prevenção e o combate do abuso sexual infantil, contudo, as autoras dizem que os “[...] futuros estudos poderiam incluir amostras maiores e realizar um treinamento aprofundado com os professores para que colaborassem no sentido de minimizar interferências na coleta de dados” (SOMA E WILLIANS, 2017, p. 200), pois acreditam que os resultados poderiam ser diferentes.

Quanto às percepções de docentes, crianças e familiares responsáveis acerca do trabalho de prevenção ao abuso sexual infantil, constatou-se que os(as) docentes entendem a necessidade e a importância de trabalhar o tema, porém ainda não se sentem preparados(as) para tal, pois não tiveram formação adequada voltado para a temática e sentem receio do julgamento dos familiares responsáveis; esses, por sua vez, têm uma visão negativa para a educação sexual, pois estão culturalmente ligados a tabus, preconceitos e sentimentos, muitas vezes, negativos, em relação ao tema. No tocante à percepção das crianças sobre o projeto, apareceu de forma escassa, com poucas observações de como se sentiram, apenas alguns registros de expressão de sentimentos, tais como: risada, choro e da manifestação de algumas perguntas.

Os resultados demonstraram que intervenções pedagógicas voltadas à prevenção ao abuso sexual infanto-juvenil contribuem para que as crianças desenvolvam noções de privacidade, respeito mútuo e identificação de toques que são e não são permitidos e canais de denúncia, caso sejam vítimas de abuso sexual.

Conclui-se que é necessário garantir os direitos das crianças de serem protegidas contra todas as formas de violência e que a escola é um importante espaço para o diálogo acerca de ações protetivas, destacando-se medidas para inserção da temática da educação sexual no currículo escolar, voltada para às questões de gênero, de corpo e de sexualidade.

Tratar de questões relativas à sexualidade humana contribui para uma cultura preventiva e de combate ao abuso sexual.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência sexual infantil**: os dados estão aqui, para quem quiser ver. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5> Acesso em: 18 nov. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA (ABRAPIA). **Abuso sexual contra crianças e adolescentes**: proteção e prevenção – guia de orientação para educadores. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados, 1997.

BRASIL. Lei 9.970, de 17 de maio de 2000. Institui o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 maio, 2000.

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

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRINO, R. F.; WILLIAMS, L. C. A. Professores Como Agentes de Prevenção do Abuso Sexual Infantil. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 209-229, 2008.

CARDOSO, T. M. Prevenção de abuso sexual e promoção da saúde mental infantil: FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. In: FIGUEIRÓ, M. N. D (Org.). **Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum**. Londrina: UEL, 2009. p. 141-171.

FURLANI, J. **Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Metodologias (avali)ativas em Psicologia - UFMS/Paranaíba/MS. **Psicologia e Transdisciplinaridade**, Paranaíba-MS, v. 1, n.1, p. 11-19, 2021.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

PEIXOTO, C. S. et al. Ação de prevenção de violência sexual infantil em uma creche municipal de Cuiabá-MT. In: Semana Integrada de Enfermagem em Mato Grosso. **Anais [...]** Cuiabá, p. 44-43, 2018.

SANTOS, B. R.; IPPOLITO, R. **Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: EDUR, 2011.

SANTOS, N. N.; SANTOS, G. B. Projeto de intervenção sobre abuso sexual. **Revista da FAESF**, v. 2, n. 3, p 63-68, 2018.

SOMA, SHEILA MARIA P.; WILLIAMS, LÚCIA C. A; Livro infantil especializado como estratégia de prevenção do abuso sexual. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Carlos, v. 21, n.1, p. 186-203, 2017.

ZANELLA, M. N.; LARA, A. M. B. Abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes: estratégias de prevenção na rede de proteção. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 46, p. 75-87, 2016.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CECÍLIA MEIRELES: A FORMAÇÃO DE UMA CIDADANIA CRÍTICA E AUTOCRÍTICA DESDE A MAIS TENRA IDADE

PESSONI, Lindalva¹
SILVA, Ivy Stela Castro e Oliveira ²

RESUMO

Este trabalho é resultado do Projeto de Pesquisa: Escolas, práticas pedagógicas e/ou projetos criativos e inovadores: a formação de uma cidadania crítica e autocrítica. Está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas – Didaktiké Fe/ UFG, que desenvolve pesquisa junto à Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC e à *Asociación de Escuelas Creativas* – ADEC. O objetivo foi investigar escolas que apresentam uma nova cultura institucional baseada em valores, potenciais humanos e competências para a vida. A pesquisa foi desenvolvida no CMEI Cecília Meireles, na cidade de Goiânia, Goiás, Brasil. A investigação analisou o Projeto Político Pedagógico (2021/2022), Projetos Institucionais, Projetos de Trabalho, dossiês; realizou observações, aplicou um questionário e o Vadecrie. A pesquisa concluiu que a instituição prima por trabalhar com as crianças, os seus familiares e a comunidade escolar, conhecimentos, valores e atitudes que sejam transformadores dos seres e das realidades no qual estão inseridos

Palavras-chave: Educação infantil. Formação. Cidadania.

INTRODUÇÃO

A configuração do cenário atual tem exigido reflexões sobre o papel da educação e do projeto formativo oferecido pelas escolas/universidades como possibilidade de enfrentamento às diversas questões desafiadoras engendradas de forma muito intensa na contemporaneidade. Essas mudanças requerem que as pessoas se apropriem de conhecimentos/concepções que as levem a outras formas de pensar, relacionar e de agir. E, para isso, é preciso uma formação fundamentada em valores, princípios e atitudes que favoreçam a preservação de recursos naturais e a estruturação de uma vida digna para todos com o fortalecimento do espírito coletivo e de uma consciência planetária. Para Morin, Ciurana e Motta (2003) há uma urgência vital de “[...] educar para a era planetária”, mas para isso, os autores apontam que é preciso três reformas inteiramente interdependentes: uma reforma do modo de conhecer, uma reforma do pensamento e uma reforma do ensino.

A partir dessa perspectiva, esta pesquisa apresenta resultados da investigação no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Cecília Meireles, situado em Goiânia, Goiás, Brasil. Essa instituição atende, em média, 85 crianças de 1 a 5 anos e 11 meses de idade em tempo integral. O trabalho da instituição é norteado pelo que determina a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, que define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. No entanto, o projeto formativo contempla também estender essa formação para as famílias, os seus profissionais, ou seja, para toda a comunidade escolar.

O propósito da instituição é atender as atuais necessidades presentes no século XXI, por isso, reafirma ao longo do seu PPP (2022, p. 38) “[...] o compromisso com uma formação

¹ Lindalva Pessoni -professora da Universidade Estadual de Goiás-UEG, UnU Inhumas; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas DIDAKTIKÉ (FE/UFG), membra da RIEC – núcleo Goiás E-mail lindalva.pessoni@ueg.br, orcid: 0000.0002.5520.6620, link do currículo lattes CV: <https://lattes.cnpq.br/8331676592474890>

²Ivy Stela Castro e Oliveira Silva- professora-/coordenadora do CMEI Cecília Meireles, E-mail: ivystelacastro@gmail.com; orcid.org/0000-0002-3943-6181, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2106643793136012>

cidadã que valoriza a reflexão e a ação, voltadas para condutas solidárias, responsáveis, cuidadosas, pacíficas, justas e, especialmente, respeitadas com todas as formas de vida.” O CMEI propõe promover uma educação que tem a preocupação de contextualizar e articular os conhecimentos, valorizar relações de convivência solidária entre todos da instituição, família e comunidade, proporcionar a formação de cidadãos – a começar pelas crianças – capazes de identificar problemas da realidade e de promover ações para solucioná-los. Ao longo da pesquisa, constatou-se que os projetos, as ações, as atitudes da instituição objetivam que todos os envolvidos atuem ativamente à construção de uma sociedade melhor.

Suanno JH (2014) pontua que a escola tem a responsabilidade social de transformar a comunidade que ela atende promovendo seu crescimento e mudança. Nesse sentido, o CMEI Cecília Meireles adota uma pedagogia que possibilita aproximações entre cuidado, educação, conhecimentos, natureza e sociedade por meio de uma educação reflexiva e colaborativa. Nesse sentido, todas as ações desenvolvidas com as crianças, com os pais e com a comunidade escolar se tornam oportunidades de aprendizado e de possibilidades de formação de uma consciência crítica e autocrítica.

Os objetivos desta pesquisa, portanto, foi de investigar o potencial inovador e criativo de escolas, professores e ou projetos do Estado de Goiás e impulsionar a socialização e o reconhecimento dessas escolas, práticas pedagógicas e/ou projetos transformadores, fruto de uma ruptura com o paradigma vigente, bem como contribuir para o avanço e o aprimoramento das pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas Didaktiké, RIEC e ADEC em relação à didática, às questões emergentes, à formação de professores e às práticas educativas criativas e inovadoras. Este estudo traz como resultado que o CMEI Cecília Meireles tem várias evidências de ser uma instituição de educação infantil criativa e inovadora.

METODOLOGIA

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UEG com o Parecer: 5.173.492 e trata-se de um estudo de caso (GIL, 1999). Para sua realização, analisaram-se: o Projeto Político Pedagógico (PPP 2021/2022); Projetos Institucionais – que são desenvolvidos há mais de dez anos como: Conversando com a família, Vivenciando a Carta da Terra; Projeto Literário, Formação em Ação e De olho no futuro, elaborado mais recentemente; o processo de acompanhamento das crianças por meio dos álbuns de memória; observações, registros escritos, fotográficos e audiovisuais, aplicação do Vadecrie – esse instrumento foi elaborado pelo professor Saturnino de la Torre, da Universidade de Barcelona (2012), e validado por meio da tese de doutorado do professor João Henrique Suanno (2013).

Importa mencionar ainda que, a fim de identificar escolas criativas, foram definidas como parâmetros dez categorias: a) liderança estimuladora e criativa; b) professor criativo; c) cultura inovadora; d) criatividade como valor; e) espírito empreendedor; f) visão transdisciplinar e transformadora; g) currículo polivalente; h) metodologia inovadora; i) avaliação formadora e transformadora; j) valores humanos, sociais e ambientais – um questionário síntese contendo quatro (04) perguntas nucleares sobre a investigação sendo: *Como você avalia a relação da instituição com a família e com a comunidade em seu entorno? Descreva essa relação; O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e o trabalho desenvolvido contribuem com a reflexão de questões familiares, locais e planetárias? Comente sua resposta; Cite os projetos (institucionais e/ou projetos de trabalho) desenvolvidos pela/na instituição que você considera que contribuem com a formação de atitudes críticas e autocríticas das crianças e de seus familiares? Você considera que a instituição tem um projeto formativo criativo e inovador?*

Comente sua resposta – ambos respondidos pelos sujeitos da pesquisa, que consistiu em representantes de três segmentos: (10) de pais, (4) de professores e de (01) do grupo gestor, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram apenas identificados pelo segmento à qual pertenciam, garantindo liberdade e sigilo ao responderem aos dois questionários. A pesquisa seguiu os critérios estabelecidos pela RIEC para analisar

as evidências de uma escola inovadora e criativa e utilizou como principal parâmetro o Vadecrie para orientar o processo de investigação. Tal instrumento não tem a intenção de padronizar, classificar ou formatar um modelo ideal de escola, ele serve como um elemento norteador para avaliar, ações, projetos, professores que, de uma forma inusitada, fazem a diferença.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

As escolas, em sua grande maioria, priorizam os conhecimentos historicamente acumulados, apresentando-os de forma geralmente fragmentada e, muitas vezes, desvinculados de valores, princípios e ações que fortalecem a formação de pessoas compromissadas e conscientes de suas responsabilidades. Nesse caso, pessoas capazes de participar ativamente dos rumos da sociedade na qual estão inseridas. As instituições educativas - CMEI, escolas, universidades - devem ser um lugar que problematiza temas emergentes e buscam ações transformadoras em prol da coletividade. A defesa é que educação e cidadania começam na infância (VIANA, 2002) visto que os tempos atuais exigem ideias, atitudes, ações efetivas que contribuam com a construção de uma outra sociedade menos egoísta e menos depredadora dos recursos naturais. Nesse sentido “[...] é fundamental (...), plantar processos de gestação de autonomia, formar cidadania crítica e autocrítica, preparar para inovar e mudar a sociedade [...]” (DEMO, 2004, p. 50).

Ao refletir sobre o ato educativo e a escola, constata-se a necessidade de mudanças as quais possibilitem novas relações e conexões que permitam a criação de concepções/práticas que ampliem a consciência crítica e autocrítica de forma que se promova conhecimento para a vida, ou seja, projetos formativos que têm como princípios básicos o compromisso com uma verdadeira formação cidadã.

Essa concepção de formação é defendida e trabalhada no CMEI Cecília Meireles: uma instituição que tem uma história de muitas lutas, muitas conquistas e reconhecimento pelo trabalho desenvolvido com as crianças, com os pais e toda a comunidade escolar. Consta, de forma contundente, em seu PPP (2021/2022), que todas as conquistas e os avanços é resultado do engajamento coletivo de professores, gestores, técnicos administrativos, famílias. Seu PPP (2021/2022) defende práticas promotoras de respeito, de igualdade, de inclusão, em toda sua amplitude, seja ligada a questões religiosas, culturais, gênero, classe social, geracional. A instituição acredita, defende e procura implementar uma educação para a cidadania e para o convívio com as diferenças, promovendo um ambiente sem padronizações e expectativas hegemônicas, respeitando a diversidade de olhares, estilos, abordagens, expressões e comportamento.

Para elaborar o PPP (2021/2022) e os Projetos Institucionais, a instituição parte das seguintes interrogações: “que sujeito queremos formar? Para qual sociedade?” E, com muita clareza da intencionalidade do trabalho a ser desenvolvido, todas as ações que eles propõem são para romper a manutenção das amarras sociais que privilegiam o individualismo, o desrespeito, a desigualdade, a barbárie, a injustiça e a exploração desenfreada dos recursos naturais. Por isso, o compromisso com uma formação cidadã que instiga a reflexão e a ação para fomentar condutas solidárias, responsáveis, cuidadosas, pacíficas, justas.

Para contemplar essa formação, o CMEI desenvolve anualmente cinco Projetos Institucionais - Vivenciando a Carta da Terra, Conversando com a Família, Ciranda Literária, Formação em Ação; De olho no futuro. Os quatro primeiros projetos são realizados há mais de dez anos e o último foi elaborado mais recentemente. De acordo com o PPP (2021/2022), os Projetos Institucionais *atendem ao perfil de cidadãos que se pretende formar, sejam as crianças, a família e os profissionais*; e, os Projetos de Trabalho *acolhem de forma direta as necessidades e os interesses das crianças*.

Ao analisar os dados do questionário síntese, os índices provenientes do Vadecrie, as observações e os registros escritos, audiovisuais e fotográficos, foi possível constatar que o PPP da instituição, os Projetos Institucionais, os Projetos de trabalho, os processos

avaliativos, por meio dos álbuns de memória, oportunizam reflexões e atitudes críticas e autocríticas para as crianças, familiares e comunidade escolar como um todo.

Vale destacar que os representantes dos três segmentos: pais, professores e gestor também chegaram a essa conclusão. Como também avaliaram a relação da instituição com a família de forma positiva, fundamentada no respeito, parceria, abertura, diálogo. Outra constatação da pesquisa e dos sujeitos participantes é que o CMEI apresenta várias evidências de uma instituição criativa e inovadora. Para corroborar essa colocação, recorreu-se à média geral de todas as categorias analisadas do Vadecrie que ficou com perceptual acima de 95% dos indicadores com conceitos A e B, sendo que a média do conceito A atingiu majoritariamente percentual acima de 70%. Esses percentuais estão de acordo com o que é estabelecido pela RIEC, ou seja, que, para ser efetivamente criativa, uma escola deve ter 60% das respostas nos conceitos A e B, estando, no mínimo, 31% das respostas no conceito A (SUANNO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que nunca, é necessário repensar o projeto formativo das instituições educativas. Este é o grande desafio colocado atualmente aos educadores, aos gestores e às políticas educacionais: instituir uma cultura de mudança fundamentada em potenciais humanos e competência para a vida. Esta pesquisa permitiu refletir acerca da necessidade de se repensar as concepções e as práticas educativas empreendidas com as crianças na mais tenra idade. Instigou a refletir sobre a complexidade do mundo atual que requisita cada vez mais das escolas que apresente projetos formativos os quais problematizam e contribuem para transformar a realidade. Por isso, evidencia-se a necessidade de ações, projetos, professores, gestores e comunidade escolar que criam outras vias para a formação humana e a apreensão dos conhecimentos historicamente produzidos

A pesquisa conclui que o CMEI Cecília Meireles vem buscando encontrar caminhos formativos para as crianças, para suas famílias, para seus profissionais que possibilitem a construção de uma sociedade em que as pessoas sejam mais conscientes e propositivas. A instituição busca contribuir para aprimorar valores, princípios, posturas e atitudes frente às questões sociais, culturais e ambientais a partir de um projeto formativo que prima por uma cidadania crítica e autocrítica das crianças, das famílias, dos profissionais, ou seja, de toda comunidade escolar. É uma instituição que reúne méritos para ser reconhecida como uma Escola Criativa de acordo com todos instrumentos utilizados pela pesquisa, em especial, o Vadecrie.

REFERÊNCIAS

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CECÍLIA MEIRELES. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Goiânia, Goiás, 2021, 246p.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CECÍLIA MEIRELES. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Goiânia, Goiás, 2022, 220p

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999

MORIN, Edgar; CIURANA; Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária** - o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: SP, Cortez, 2003.

SUANNO, João Henrique. Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI. *In*: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique

(orgs). **O pensar complexo na educação** – sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SUANNO, João Henrique. Escola Criativa e práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras. 2013. 309p. Tese (doutorado). Universidade Católica de Brasília.

TORRE, Saturnino de la. **Instituciones Educativas Creativas**. Instrumento para valorar el desarrollo creativo de las instituciones educativas (Vadecrie). Sitges: Editorial Círculo Rojo – Investigación, 2012.

VIANA, Jacilene Mesquita. Educação e cidadania começam na infância. *In*: SOUZA, Regina Célia de. **A práxis na formação de educadores infantis**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA CTS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

GOMES, Rodrigo¹
CAMARGO, Janete Teresinha²
LIMA, Lucia Ceccato³

RESUMO

Mediante ao entendimento sobre que é a abordagem CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade, o presente artigo objetiva discutir a importância de refletir a educação científica no processo de ensino-aprendizagem do ensino fundamental. Visto que a sociedade deve amparar a todos, procura-se, através do ensino, apontar a perspectiva CTS na educação e nas práticas pedagógicas dentro desse contexto, formando pessoas críticas, reflexivas e capazes de participar da tomada de decisões. Para tal, adotou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, sendo realizada uma pesquisa bibliográfica em artigos que tratam sobre CTS e educação. Como resultados, constatou-se a importância da readequação do currículo escolar, abrangendo temas sociais, em que os educandos se sintam inseridos, capazes de contribuir de forma crítica, buscando alternativas para resolver suas demandas sociais de forma a superar modelos capitalistas impostos por especialistas.

Palavras-chave: Educação. Ciência. Tecnologia. Sociedade.

INTRODUÇÃO

As tecnologias conseguem auxiliar no desenvolvimento da ciência e da sociedade. Hoje, não se imaginam mais processos de ensino/aprendizagem sem contribuições dos dispositivos tecnológicos. Do ponto de vista ambiental e social, a evolução desse processo não consegue ter efetividade sem a inserção da escola a um olhar crítico e emancipatório.

A partir dessa reflexão, questiona-se: como a perspectiva CTS pode proporcionar uma participação ativa da sociedade na tomada de decisões no processo educativo? Partindo desse questionamento, o presente artigo objetiva discutir a importância de refletir a abordagem CTS no processo de ensino/aprendizagem do ensino fundamental – anos finais. Esse objetivo procura qualificar a educação de forma a tornar estudantes cientes, engajados e responsáveis com a sociedade a que pertencem.

A escola é o meio onde o cidadão consegue inserir-se ao cotidiano e aos problemas que nele se encontram, exercendo sua cidadania e, assim, sendo capaz de buscar soluções às demandas sociais. Uma das fontes de alimentação da vida moderna é a industrialização da produção, que tem a capacidade de transformar o conhecimento científico em tecnologia, criando um novo ritmo de existência que gera poder corporativo e luta de classe.

Metodologicamente, este estudo será de forma qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, tendo de fundamentação teórica autores de cunho pedagógico que discorram sobre a educação e/ou a perspectiva CTS, como Costa e Almeida (2021), Freire (2013), Masschelein e Simons (2014), Vaz; Fagundes e Pinheiro (2009), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

Para tanto, o presente resumo está organizado em quatro seções. A primeira seção é a presente introdução, onde se contextualiza a temática, aborda-se o problema e os objetivos do estudo realizado. A segunda seção explana sobre a Metodologia utilizada para a

¹ Rodrigo Gomes. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. rodrig.gms@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-7574-9954>, <http://lattes.cnpq.br/5598997026872924>.

² Janete Teresinha Camargo. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. janete.camargo@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-3957-5085>, <http://lattes.cnpq.br/6792270628387746>.

³ Lucia Ceccato de Lima. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. prof.lucia@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-0760-5913>, <http://lattes.cnpq.br/7408002765973886>.

elaboração desta pesquisa. A terceira seção foca na Fundamentação Teórica do resumo; e a última seção apresenta as Considerações Finais às quais se chegou.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado a partir da abordagem qualitativa, a qual, de acordo com as ideias de Minayo (2009, p. 21), é utilizada em pesquisas que têm como objetivo principal elucidar a lógica que permeia a prática social, “[...] pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa permite a compreensão de múltiplos aspectos da realidade, viabilizando a avaliação e a assimilação da dinâmica interna de processos e de atividades.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa deste estudo tem a reveladora intenção de captar novos aspectos para o significado subjetivo da situação que se apresenta, abarcando a complexidade da relação e a abertura à exploração e ao diálogo com os sujeitos da pesquisa.

Como instrumento de pesquisa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Esse tipo de pesquisa auxilia o pesquisador a ampliar e a qualificar seu conhecimento através de materiais publicados.

PERSPECTIVA CTS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A escola é um espaço propício para que mudanças possam acontecer. A conscientização da participação da população nas decisões públicas e a inclusão de dispositivos tecnológicos podem proporcionar uma educação voltada para a realidade em que se encontra a sociedade. A perspectiva CTS no ensino fundamental – anos finais pode contribuir com o desenvolvimento da criticidade dos educandos. Em conformidade com Costa e Almeida (2021), essa abordagem deve dar ênfase a temas “[...] de relevância social, a contextualização, a problematização, a interdisciplinaridade, as interações CTS, a dialogicidade, a construção de valores, a tomada de decisão e a formação cidadã como princípios desta educação”.

De conformidade à ideia, Vaz, Fagundes e Pinheiro (2009) relatam que inserir o enfoque CTS nos currículos escolares auxilia na formação de sujeitos críticos e a ampla visão de diferentes segmentos sociais, capazes de melhorar contextos que os envolvam.

Para Masschelein e Simons (2014, p. 37) “A escola é um meio sem um fim e um veículo sem destino terminado”. O que se aprende na escola não é apenas para o presente, mas também para futuras decisões responsáveis da sociedade. Trazer o enfoque CTS nos currículos escolares pode contribuir com a formação de sujeitos críticos e com diversas visões quanto a sociedade. Para tanto, ressalta-se a importância do educador se aperfeiçoar, sendo capaz de trabalhar questões científicas, procurando adaptar-se às novas tecnologias e, assim, abordar assuntos relacionados ao cotidiano dos educandos para relacionar às propostas pedagógicas. Segundo os autores (2014, p. 54) “Escola e tecnologia podem [...], parecer ser uma estranha combinação. De fato, a partir de uma perspectiva humanista, é frequentemente assumido que a tecnologia é principalmente de interesse para o mundo produtivo e domínio da natureza e do homem”.

Masschelein e Simons (2014) sugerem que a tecnologia se encontra no campo do prático e aplicável, o que, na perspectiva humanista, deve ficar fora da escola para alcançar fins humanitários. Porém, estimular o interesse pelo conhecimento do mundo atual, dificilmente ocorre sem o uso das tecnologias, esse interesse em apresentar o mundo, passa pelos métodos de ensino que possuem caráter escolástico forte, tornando o professor um mediador da conexão entre estudante-mundo. Esses métodos de ensino não devem centralizar o foco no que o estudante desconhece, mas devem tornar possível a experiência, no sentido do campo experimental, dinâmico, mutável, um trabalho de esforço e paciência.

Ainda para os autores (2014, p. 65) “As tecnologias da educação escolar são técnicas que, por um lado, engajam os jovens e, por outro, apresentam o mundo; isto é, focam a atenção em alguma coisa. É apenas dessa maneira que a escola é capaz de gerar interesse e, assim, tornar possível a ‘formação’”.

Corroborando a ideia dos autores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96, art. 22, coloca que a educação básica, tem por objetivo desenvolver no educando uma formação capaz de exercer sua cidadania. Dessa forma, enfatiza-se que aplicar nas aulas a perspectiva CTS pode proporcionar aos estudantes a consciência crítica, colocando-os como fundamentais com as relações do mundo, ativos em suas decisões.

A tecnologia é a ferramenta que trata de aperfeiçoar os conhecimentos, dar acesso a informações até então desconhecidas, oferece meios de fazer o ensino/aprendizagem de maneira eficaz e que encontre os caminhos com equilíbrio e consciência para acompanhar a evolução de forma benéfica e não prejudicial.

Assim, ressalta-se a importância do educador se aperfeiçoar, de forma que o mesmo busque adaptar-se a essas tecnologias, abordando em suas práticas pedagógicas, assuntos relacionados ao cotidiano dos educandos, procurando não ensinar os conteúdos de maneira fragmentada e dogmática aos estudantes.

A escola, portanto, pode se preocupar em formar pessoas cientes de que o fazer científico faz parte do processo histórico e social, sendo fundamental que seja visto através de escolhas éticas.

Para Freire (2013, p. 24) “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Assim, relacionar a perspectiva CTS com as práticas pedagógicas podem ser uma alternativa para a construção de aprendizagens que coloquem os sujeitos na centralidade dos processos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o processo de ensino/aprendizagem na abordagem CTS, com a intenção de discutir sua importância nas contribuições para o ensino fundamental – anos finais, foi possível observar que tais estudos reforçam a necessidade de inserir aos estudantes, problemáticas da realidade na qual se encontram. As tecnologias em conjunto com as readaptações das práticas funcionais podem amparar na construção da criticidade. Nessa perspectiva, é essencial que o processo de ensino/aprendizagem ofereça condições para a compreensão das ideias socio-tecnológicas por meio de conteúdos contextualizados, que contribuam para o pensamento científico, crítico e reflexivo.

Os principais pilares da perspectiva CTS se constroem por meio de temas relacionados ao processo educativo, articulados à discussão das questões socioambientais, culturais e éticas do público ao qual se destina.

Para que se amplie a visão do processo educativo, é importante que os estudantes conheçam essa temática, não apenas de um ponto de vista, mas sim conheçam o aspecto histórico de diferentes perspectivas e interesses, que se envolva nas consequências socioambientais, que contribua para a solução de demandas e que forneça subsídios para professores trabalharem de maneira mais atraente e eficaz.

Ao concluir a educação básica, espera-se que os discentes analisem as possíveis consequências do avanço científico, tecnológico e da intervenção humana sobre a natureza, para que, assim, competências possam ser desenvolvidas e mobilizadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Secretaria Especial de Editoração e Publicações Subsecretaria de Edições Técnicas, 20 dez. 1996. p. 1-64. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

COSTA, Edith Gonçalves; ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel Carneiro de. Ensino de ciências na educação infantil: uma proposta lúdica na abordagem ciência, tecnologia e sociedade (CTS). **Ciência & Educação**, Bauru, Bauru - SP, v. 27, p. 1-17, 21 abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/YXgySDyprZJXPQJg76T6fNn/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 143 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, 37 - 65 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **PESQUISA SOCIAL: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009. 54 p.

VAZ, Caroline Rodrigues; FAGUNDES, Alexandre Borges; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O Surgimento da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na Educação: uma revisão. **I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia – 2009**, Ponta Grossa - PR, p. 98-116, 2009. Anual. Anais [...]. Disponível em: <https://ensinandoquimica.files.wordpress.com/2013/05/o-surgimento-da-cic3aancia-tecnologia-sociedade-na-educac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

REFLEXÕES DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) PÓS-PANDEMIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

DEXHEIMER, Elisandra Aparecida Moura¹
WICHINHESKI, Elisabeth²
SILVA, Madalena Pereira da³

RESUMO

As avaliações institucionais são instrumentos utilizados no contexto educacional a fim de demonstrarem resultados obtidos ou necessidades de ajustes através da análise dos indicadores. No Brasil, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica avalia a educação nos níveis fundamental e médio. Assim, o objetivo deste trabalho é refletir se houve ou não danos causados pela pandemia acerca da aprendizagem dos estudantes das escolas públicas com base no SAEB. A metodologia é de abordagem qualitativa embasada na revisão de literatura e de cunho interpretativo, cuja intenção é amparar a escrita de dissertação. Os resultados do SAEB 2021 se configuram como o primeiro retrato do que a Pandemia de Covid-19 significou para a educação brasileira, em termos de aprendizagem, oferecendo um conjunto de dados que deverá ser explorado por todos os envolvidos no processo educacional para que se possa compreender melhor os efeitos da Pandemia.

Palavras-chave: Pós-Pandemia. Escolas Públicas. SAEB.

INTRODUÇÃO

No findar do ano de 2019, o mundo deparou-se com um vírus pequeno, desconhecido, invisível, que assolou a humanidade. Os estabelecimentos se fecharam, as pessoas se isolaram dentro de suas casas. A escola, assim como demais estabelecimentos, fechou suas portas sem previsão de retorno. O isolamento significa a destruição da humanidade. Dentro desse contexto, milhares de estudantes foram prejudicados, principalmente da escola pública. Durante dois anos, vivenciou-se o ensino a distância (remoto), híbrido. A escola precisou se reinventar em tempo recorde, as atividades passaram a ser por meio de aulas gravadas, aulas online, atividades impressas, enfim se tentaram diversas metodologias para garantir que o ensino e aprendizagem não fosse prejudicado. Entretanto, tudo o que foi feito, adaptado na pandemia não foi o suficiente para garantir o processo de aprendizagem. Pesquisas e estudos realizados pós-pandemia demonstram que muitos estudantes de escolas públicas não tiveram acesso ao ensino na sua totalidade com qualidade e equidade. Estudos evidenciaram que um dos reflexos dessa desigualdade emergiu da condição social, falta de conhecimento, falta de equipamentos e da tecnologia. Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2021 e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2021 mostram que os níveis de aprendizagem em português e matemática caíram em todas as etapas analisadas. Os piores desempenhos vieram dos primeiros anos do ensino fundamental, faixa etária que foi a mais prejudicada com as escolas fechadas durante a pandemia. Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil.

Nesse sentido, o objetivo deste resumo consiste em refletir se houve danos causados pela pandemia acerca da aprendizagem dos estudantes das escolas públicas frente à análise dos instrumentos de avaliações educacionais SAEB. A educação tem sido considerada

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina, Brasil. elisandra.dexheimer@uniplaclages.edu.br. <http://orcid.org/0000-0003-1493-523X>. <http://lattes.cnpq.br/9399762947143519>.

² Elisabeth Wichinheski. Universidade do Planalto Catarinense. elisabeth.wichinheski@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-0390-8631>, <http://lattes.cnpq.br/6472217694103060>.

³ Docente pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina, Brasil. madalenapereiradasilva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822> <https://lattes.cnpq.br/0471818332882195>

instrumento transformador de vidas ao longo da história. Por isso, buscar melhorias na educação faz-se necessário a todo momento. Dessa maneira, encontrou-se nas avaliações institucionais uma ferramenta relevante para a reflexão deste processo de busca de melhorias. Segundo Silva (2019), a avaliação institucional torna-se um instrumento de reorientação do trabalho educativo com base na construção coletiva de uma concepção de avaliação democrática e formativa, capaz de intervir efetivamente na realidade educacional no sentido de contrapor-se à crescente exclusão e ao aprofundamento das desigualdades sociais. Para tanto, o texto está sistematizado em três seções. A primeira delas é a introdução, na qual se discorre a reflexão da pós-pandemia acerca da aprendizagem dos estudantes nas escolas públicas. Na segunda seção, apresenta-se o percurso metodológico, os autores que deram suporte quanto ao método, cuja abordagem é de uma pesquisa qualitativa. A terceira seção se apoia na fundamentação teórica, resultados findando com as considerações finais.

METODOLOGIA

Essa pesquisa aborda uma revisão de literatura de cunho interpretativo que está sendo realizada como critério inicial para amparar a escrita de dissertação do Mestrado em Educação, em sua fase inicial, e será dada a continuidade neste processo por meio de outras bases de dados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No ano de 2020, “[...] a pandemia da COVID-19 apresentou um novo desafio para a escola, no que concerne à permanência dos estudantes e à aprendizagem de qualidade” (UNESCO, 2021, p.6) e o fechamento das instituições de ensino gerou a necessidade de adaptações no processo educacional. O contexto educacional atípico imposto pela pandemia de covid-19, que, para além do período de suspensão das atividades de ensino, levou boa parte das escolas a adotarem novas mediações de ensino e a reverem seus currículos e critérios, teve reflexos na avaliação. Nas duas últimas edições do Censo Escolar (2020 e 2021), o Inep apurou dados sobre a “Resposta educacional à pandemia de covid-19 no Brasil”, com o objetivo de compreender as consequências da crise sanitária na educação. Um formulário específico foi desenvolvido com o intuito de coletar informações sobre a situação e as estratégias adotadas pelas escolas para o enfrentamento da pandemia. A pesquisa mostrou que 92% das escolas de educação básica, público-alvo do Saeb, adotaram estratégias de ensino remoto ou híbrido e 14,45% ajustaram a data de término do ano letivo.

Nesse universo da educação básica, 72,3% das escolas recorreram à reorganização curricular para priorizar habilidades e conteúdo. Já o “continuum curricular” foi adotado por 17,2% das escolas. A estratégia implicava na criação de uma espécie de ciclo para conciliar anos escolares subsequentes com a devida adequação do currículo. Dessa forma, as escolas teriam dois anos para cumprir os objetivos de aprendizagem.

Todas as medidas que visavam a mitigar os impactos da crise global e que se alinhavam a recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) à época. Mais especificamente, a Resolução CNE/CP n.º 2, de 10 de dezembro de 2020, também sugeriu que avaliações e exames de conclusão do ano letivo deveriam levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes pelas escolas, com revisão dos critérios adotados nos processos de avaliação. O objetivo consistia em evitar o aumento da reprovação e do abandono escolar, que acabaria impondo uma nova penalidade aos estudantes para além da própria pandemia.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é realizado desde 1990 pelo Inep. Trata-se de uma avaliação em larga escala que oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais. Ele permite que as diversas esferas governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no Brasil a partir de evidências. Por meio de testes e de questionários, a avaliação reflete os níveis de

aprendizagem demonstrados pelo conjunto de estudantes que participam. Esses níveis são descritos em escalas de proficiência para cada uma das áreas e etapas avaliadas.

Os Resultados do SAEB 2021 revelam os impactos da pandemia acerca do processo de aprendizagem. A aplicação foi estruturada para manter a comparabilidade com as edições anteriores.

Nesse cenário, o Saeb 2021 se traduzia como subsídio para a elaboração e a implementação de políticas públicas que visassem à melhoria do processo educacional, em particular, no cenário pós-pandemia. O Inep aplicou o Saeb 2021 entre 8 de novembro e 10 de dezembro, em mais de 72 mil escolas públicas e privadas de todas as unidades da Federação. Aproximadamente, 5,3 milhões de estudantes foram avaliados. Ao todo, 96,9% das 254.728 turmas e 97,1% das 74.539 escolas previstas participaram. As públicas (com mais de 10 alunos) de 5º e 9º ano do ensino fundamental e de 3ª e 4ª série do ensino médio foram avaliadas em língua portuguesa e matemática. Essas mesmas etapas tiveram avaliação em formato amostral nas escolas privadas.

Também, foram aplicadas provas de língua portuguesa e matemática para o 2º ano do ensino fundamental em uma amostra de escolas públicas e particulares. O Saeb avaliou, ainda, de forma amostral, as áreas de ciências humanas e ciências da natureza no 9º ano do ensino fundamental, em escolas públicas e particulares. Nessa edição, a avaliação da educação infantil, que ocorreu em caráter piloto em 2019, foi amostral, por meio de questionários aplicados aos secretários municipais de Educação, diretores e professores dessa etapa.

Assim como os resultados do Saeb e do Censo Escolar foram impactados pelo cenário da crise do coronavírus, isso não foi diferente com Ideb. Nesse sentido, é necessário considerar o contexto nas análises. O cálculo do indicador de 2021 segue a mesma metodologia proposta em 2007 (utilizada de forma inalterada ao longo dos anos, com o objetivo de manter a comparabilidade do indicador). Entretanto, a pandemia é um fator imprescindível às interpretações, já que teve grande impacto nas atividades escolares em 2020 e 2021.

Um dos impactos importantes já identificados nas duas últimas edições do Censo Escolar foi o crescimento abrupto das taxas de aprovação da rede pública entre 2020 e 2021, quando comparadas com o período pré-pandemia (2019). No ensino fundamental dessa rede, o percentual de aprovados passou de 91,7%, em 2019, para 98,4%, no primeiro ano da pandemia (2020). Em 2021, a taxa caiu para 96,3% (ainda 4,6 pontos percentuais acima do registrado em 2019). Já no ensino médio público, a aprovação passou de 84,7%, em 2019, para 94,4% em 2020. O percentual foi reduzido para 89,8% em 2021.

Conforme indicado anteriormente, o aumento das taxas de aprovação está, provavelmente, relacionado a ajustes nos critérios de aprovação e à adoção do continuum curricular, já que essas estratégias foram recomendadas e adotadas por parte das escolas. Cabe destacar, ainda, que, embora essa elevação promova um incremento no Ideb, a própria formulação do indicador já considera que o aumento não associado a uma elevação da proficiência média nas avaliações pode não assegurar uma efetiva melhora no desempenho do sistema educacional (BRASIL, 2021, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo o que aconteceu até o momento foi inesperado, mas continuar a agir como se nada de inesperado acontecesse é permanecer no erro. Assim, segundo Morin, “[...] sacudir essa preguiça mental é uma lição que nos oferece o pensamento complexo” (2015, p. 83).

A complexidade preconiza unir e enfrentar o desafio da incerteza (LEVY, 2015) e preza pelo princípio dialógico, associando “[...] dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 2015, p. 74). Mas seguir na mesma ação é permanecer na linha da racionalização, a qual “[...] consiste em querer prender a realidade num sistema coerente. E

tudo o que, na realidade, contradiz esse sistema coerente é afastado, esquecido, posto de lado, visto como ilusão ou aparência” (MORIN, 2015, p. 70).

Os resultados do Saeb 2021 se configuram como o primeiro retrato do que a Pandemia de Covid-19 significou para a educação brasileira, em termos de aprendizagem, oferecendo um conjunto de dados que deverá ser explorado em profundidade por todos os envolvidos no processo educacional para que se possa compreender melhor os efeitos da Pandemia de Covid-19 na educação brasileira e a identificação de estratégias para contorná-los, proporcionando aos alunos oportunidades de recuperação e desenvolvimento.

As análises preliminares realizadas pelo corpo técnico do Inep indicam que a qualidade dos resultados da avaliação foi preservada. Portanto, não há evidências que desabonem a validade dos dados e a comparabilidade com as edições anteriores. No entanto, ressalta-se que a leitura e a análise desses resultados não podem desconsiderar o cenário único em que a avaliação foi realizada.

Nesse sentido, entende-se que as escolas são fóruns privilegiados de análise dos resultados do Saeb 2021. A partir de uma leitura orgânica de si mesmas, as escolas podem entender o contexto desses dados da forma mais rica e completa possível. Assim, o esperado é que as informações disponibilizadas apoiem um planejamento pedagógico voltado a conduzir os estudantes na progressão das aprendizagens e superação de lacunas.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC e do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria N° 250, de 05 de julho de 2021. **Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021.**

BRASIL. Portaria nº 399, de 2 de setembro de 2022. **Estabelece nova redação ao Artigo 19 da Portaria Inep nº 250 de 5 de julho de 2021.**

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Editora Sulina, 2015.

SILVA, S. R. A. M. (2019). **Avaliação institucional e a gestão democrática na escola pública: um diálogo no município de Alagoinhas/PB.** Revista Educação Pública.

UNESCO. **Relatório anual da UNESCO no Brasil, 2020.** Paris, 2021. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376049>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ENFRENTAMENTOS SOCIOAMBIENTAIS: UMA DISCUSSÃO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INTERSECCIONALIDADE

CAMARGO, Janete Teresinha¹
PILAR, Indhira Araújo²
LIMA, Lúcia Ceccato de³

RESUMO

Mediante o entendimento sobre a problemática socioambiental pautada pela Educação Ambiental e a Interseccionalidade, o presente artigo objetiva verificar os caminhos traçados pela Educação Ambiental e os princípios da Interseccionalidade. Visto que a relação histórica entre ambos pode ser agente qualificador da educação e tornar o público mais crítico quanto à relação entre a exploração do ambiente e dos padrões globais hegemônicos, nota-se a exclusão, em relação aos espaços de poder e de construção de conhecimento, dos grupos minoritários. Adotou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, sendo realizada uma pesquisa bibliográfica em artigos que tratam sobre educação ambiental e interseccionalidade. Como resultados, constatou-se que a união dos temas pode encontrar possíveis caminhos ambientalmente mais estáveis e socialmente mais seguros à população como um todo.

Palavras-chave: Enfrentamentos socioambientais. Educação ambiental. Interseccionalidade.

INTRODUÇÃO

Enfrentar a problemática socioambiental pode auxiliar no desenvolvimento de uma sociedade engajada no combate às opressões com representação dos grupos minoritários e rompendo com paradigmas dominantes. Hoje, não se imaginam mais processos socioambientais sem a contribuição ativa da Educação Ambiental e das intersecções que atravessam os grupos minoritários de exclusão.

A partir dessa reflexão, questiona-se: como a interação entre Educação Ambiental e a Interseccionalidade podem contribuir com a problemática socioambiental? Partindo desse questionamento, o presente artigo objetiva verificar os caminhos traçados pela inserção histórica da Educação Ambiental e dos princípios da interseccionalidade na trajetória acadêmica da educação. Esse objetivo procura qualificar a educação de forma a tornar o público consciente da relação histórica entre o ambiente em que se está inserido e os padrões globais hegemônicos que insistem em manter os grupos periféricos longe dos espaços de construção de conhecimento.

A academia é um dos meios no qual é possível perceber os problemas socioambientais exercendo a ampliação do campo de visão e, assim, sendo capaz de buscar soluções às demandas emergentes. A objetividade científica, fonte de alimentação da construção de conhecimento, está cada vez mais pautada longe de uma neutralidade descorporificada, embasando-se a partir de um lugar de fala capaz de forjar saberes novos, representativos, de conhecimentos mais plurais, que partem de lugares mais periféricos e abrangentes. A construção de tais conhecimentos aponta responsabilidades e prestação de contas sobre os mesmos, tais conhecimentos assim forjados são passíveis de desconstrução, ou seja, transformáveis, e fortalecem a ampliação do escopo do saber. Assim, são munidos

¹ Janete Teresinha Camargo. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. janete.camargo@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-3957-5085> <http://lattes.cnpq.br/6792270628387746>.

² Indhira Araújo Pilar. Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. indhira.pilar@uniplaclages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-0285-2472>, <http://lattes.cnpq.br/1045931704978336>

³ Lúcia Ceccato de Lima. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. prof.lucia@uniplaclages.edu, <https://orcid.org/0000-0002-0760-5913>, <http://lattes.cnpq.br/7408002765973886>.

de objetividade corporificada e de posicionamento político epistemológico definido (HARAWAY, 1995).

Metodologicamente, este estudo será de forma qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, tendo de fundamentação teórica autores de cunho pedagógico que discorram sobre a educação ambiental e a interseccionalidade, além de documentos legais da educação ambiental.

Para tanto, o presente resumo está organizado em quatro seções. A primeira é a presente introdução, na qual se contextualiza a temática, aborda o problema e os objetivos do estudo realizado. A segunda seção explana sobre a Metodologia utilizada para a elaboração desta pesquisa. A terceira foca na Fundamentação Teórica do resumo; e a última seção apresenta as Considerações Finais às quais chegamos.

METODOLOGIA

Este estudo foi realizado a partir de uma pesquisa qualitativa, que, para Minayo, Deslandes e Gomes (2009, p. 20), “[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” Partindo dessa perspectiva, a pesquisa qualitativa desse estudo expôs a intenção de captar novos significados para os aspectos subjetivos das situações que se apresentaram, abrindo diálogo para o objeto de estudo por meio da sondagem da complexidade das relações.

A pesquisa qualitativa, na perspectiva deste estudo, busca traçar um paralelo do caminho trilhado pelos históricos dos aspectos evolutivos da educação ambiental e da interseccionalidade.

Por meio da análise dos materiais publicados, amplia e qualifica a pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA INTERSECCIONALIDADE

Perante a crise socioambiental, que se intensificou nas últimas décadas, é preciso rever a relação entre sociedade e natureza. Assim sendo, a educação ambiental tem contribuído para a construção do pensamento integrado e do comportamento ecologicamente responsável na busca pela consciência ecológica. Refletir sobre a história da educação ambiental torna-se um importante exercício de sustentabilidade. Sendo assim, este trabalho visa a traçar as linhas gerais da história da educação ambiental no Brasil.

Ao longo de sua história, o conceito de educação ambiental aprimora e supera a ideia que separa homem e natureza. À medida que esse conceito evoluiu, a humanidade passou a ser vista como parte integrante do meio ambiente. Atualmente, entende-se que além dos aspectos ambientais, questões sociais e políticas também precisam ser trabalhadas. A história da educação ambiental no Brasil foi inspirada no movimento ambientalista do final da década de 1960 (CRESPO, 1998).

O crescimento e o fortalecimento das lutas em defesa do meio ambiente despertaram a consciência da relação da sociedade com o meio ambiente. Eventos como a conferência da ONU e a Rio-92, juntamente com os avanços da legislação ambiental, facilitaram a consolidação da educação ambiental. Somente no segundo momento, a educação ambiental deixou de ser percebida apenas como parte do ambientalismo e passou a ser compreendida como uma proposta pedagógica capaz de transformar a sociedade (CRESPO, 1998). A educação ambiental no Brasil, embora emergente, evoluiu por coincidência ou não, na mesma época em que se iniciou a discussão sobre Interseccionalidade; dois temas extremamente importantes para a evolução social.

Em outubro de 2021, o termo “interseccionalidade” nas buscas do Google atingiu seu nível mais alto desde 2004. Mas está longe de ser uma palavra nova. É um termo com mais de 30 anos de uso. Segundo Akotirene (2019), esse termo surgiu do conceito da teoria crítica de raça, cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, segundo tal a

interseccionalidade permite enxergar a colisão das estruturas e a interação simultânea das avenidas identitárias.

Seguindo a ideia da Akotirene (2019, p. 20), “A interseccionalidade nos mostra mulheres negras posicionadas em avenidas longe da cisgenderidade branca heteropatriarcal. São mulheres de cor, lésbicas, terceiromundistas, interceptadas pelos trânsitos das diferenciações, sempre dispostos a excluir identidades e subjetividades complexificadas [...]”.

O projeto feminista negro, desde sua fundação, trabalha o marcador racial para superar estereótipos de gênero, privilégios de classe e cisheteronormatividades articuladas em nível global, além de dialogar com as encruzilhadas, as avenidas identitárias do racismo, do cisheteropatriarcado e do capitalismo. A interseccionalidade é também o reflexo histórico de toda uma população que sofreu o processo diaspórico, ou seja, é uma análise histórica pautada pela divisão racial do espaço, saída de movimentos sociais como o feminismo negro e se fortalecendo dentro do campo acadêmico, com a capacidade de expor a falácia da democracia racial e das implicações da anulação das identidades étnicas (KYRILLOS, 2020).

A convergência da agenda socioambiental mostra que o impacto ambiental é diferenciado, sendo que a população a qual compõe as minorias está mais exposta à exploração dos recursos naturais, ficando à mercê da injustiça ambiental, fator atrelado ao racismo ambiental, cujos grupos sociais negros ficam submetidos à discriminação racial das leis ambientais (LAMIM-GUEDES, 2012).

Quadro 1- Histórico da Educação ambiental x Interseccionalidade

Educação Ambiental (CRESPO, 1998)	Interseccionalidade (KYRILLOS, 2020)
1950 - 1960 – Poluição atmosférica de origem industrial provocou muitas mortes em <i>Londres e Nova Iorque</i> .	1852 - Sojourner Truth fez um dos discursos mais famosos da luta antirracista e antissexista, na primeira Convenção Nacional pelos Direitos das Mulheres nos Estados Unidos.
1960 – 1970 – Nesse período, grande parte dos conhecimentos atuais dos sistemas ambientais do planeta foi desenvolvido, período que se empregou pela primeira vez a expressão Educação Ambiental.	1876 a 1965 - Período de segregação racial nos EUA, ficou conhecido como Jim Crow laws, institucionalizava a segregação racial.
1972 – Conferência de Estocolmo, discussão do desenvolvimento e ambiente, conceito de eco-desenvolvimento.	1980 e 1990 – surgimento da interseccionalidade nos Estados Unidos, com as contribuições relevantes de Kimberlé Crenshaw.
1973 – Foi criada, no Brasil, a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA).	1981 - Angela Davis autora da obra clássica <i>Mulheres, Raça e Classe</i> , publicada no Brasil pela primeira vez somente 35 anos depois (2016).
1975 – A UNESCO, em colaboração com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, criou o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), em Belgrado.	1982 - Livro <i>Lugar de Negro</i> , de Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg, encontra-se uma importante análise da história do país quanto ao feminismo negro.
1977 - Ocorreu um dos eventos mais importantes para a Educação Ambiental em nível mundial: a Conferência Intergovernamental em Educação Ambiental, em Tbilisi na Geórgia.	1982 - A antropóloga brasileira Lélia Gonzalez, denominou como desarticulação das elites intelectuais negras o autoexílio a que se impôs Abdias do Nascimento, professor emérito da Universidade Estadual de Nova Iorque em Buffalo durante seu exílio de 10 anos, no retorno do exílio foi deputado federal de 1983-1987, senador do RJ de 1997-1999, além de ser um dos fundadores do Teatro Experimental do Negro, do Museu da Arte Negra e do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros, do Memorial Zumbi e do Movimento Negro Unificado.
1983 – Brasil, o Decreto nº 88.351/83, que regulamenta a Lei nº 226/87, determinou a necessidade da inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares de 1º e 2º graus.	2003 - Sueli Carneiro questiona a visão eurocêntrica ocidental e universal das mulheres na qual o feminismo predominante se fundamentava.

1987 – Congresso Internacional sobre Educação Ambiental e Formação Relativas ao Meio Ambiente, em Moscou, capital da Rússia.	2006 - Livro de Gilberto Freyre, <i>Casa-Grande e Senzala</i> .
1992 – Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, ECO-92, realizada no Rio de Janeiro, Brasil.	2016 - Anna Carastathis: Livro <i>Intersectionality: origins, contestations, horizons</i> .
1994 – I Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental, realizado na cidade mexicana de Guadalajara.	2016 - As sociólogas Patricia Hill Collins e Sirma Bilge lançaram o livro intitulado <i>Intersectionality</i> .
1997 – Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade, Grécia.	2020 – Lançamento do artigo científico <i>Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade</i> - Gabriela M. Kyrillos - é Professora da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGD/UFSC) e pós-doutora em Direito e Justiça Social pela FURG. Mestre em Política Social pela Universidade Católica de Pelotas e graduada em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).
2002 - Em agosto / setembro de 2002 realizou-se em Johannesburgo, África do Sul, o Encontro da Terra, também denominado Rio+10, que teve a finalidade de avaliar as decisões tomadas na Conferência do Rio, em 1992.	
2003 – 2013 – Programas, resoluções, comissões e conferências relacionadas à Educação Ambiental.	

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Ao analisar a trajetória evolutiva da Educação Ambiental, verifica-se que, por meio do avanço na crise ambiental, dos níveis elevados de poluição e da corrida tecnológica desenfreada da era científica espacial, foram quesitos que acabaram promovendo a conscientização científica, não só na busca de minimizar o impacto ambiental, como também, uma ferramenta capaz de empoderar a massa populacional de uma nação. Investimentos nas ciências e na tecnologia da globalização contribuem no desenvolvimento acadêmico, promovem inclusão social e criam demanda por profissionalismo técnico e por uma população cientificamente educada (SILVA, 2020).

A Interseccionalidade também apresenta uma trajetória evolutiva considerável que vêm se fortalecendo com o passar do tempo, junto dessa ascendência caminha a luta que a mesma trava, pois se evidencia a presença do racismo, machismo e sexismo atuantes na máquina opressora que ancora nossa sociedade. O histórico do termo revela sua origem a partir dos movimentos sociais e posterior entrada no campo acadêmico, tornando-se potência conectora de pesquisa e de práxis, ferramenta analítica de construção dos saberes coletivos, objetivos, corporificados e posicionados (KYRILLOS, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o paralelo dos enfrentamentos socioambientais, entram a Educação Ambiental e a Interseccionalidade com a intenção de discutir a relação histórica dos caminhos traçados pelos termos. Assim, foi possível observar que tais abordagens são pautas nascidas fora da academia, necessidades ambientais e sociais que ganharam espaço pela efetividade evidente de suas causas e ao adentrarem ao campo acadêmico se fortaleceram e seguiram numa ascendente evolutiva.

As lutas travadas por ambas pautas caracterizam seu caminho, expondo o crescente avanço da crise ambiental com desastres em escalas alarmantes por ocorrências de queimadas, desmatamento, enchentes, contaminação das águas e solo pelo uso de agrotóxico e exploração de garimpo, assoreamento dos rios, entre outros, atingindo comunidades tradicionais, quilombolas, indígenas, periferias urbanas próximas a lixões, encostas sujeitas a deslizamentos e áreas alagáveis, fatores que evidenciam a enorme desigualdade de acesso e o uso dos recursos naturais.

A interseccionalidade, em conjunto com a problemática socioambiental, pode amparar o arcabouço da criticidade, caracterizada pela resistência na luta em combate à desigualdade racial, expondo também a matriz opressora interceptada por estruturas que

revelam o classicismo elitista, a escravidão sexual, as sentenças raciais de morte na suposta guerra antidrogas dos guetos, a população carcerária, o silenciamento das religiões de matrizes africanas entre outros fatores que preenchem o marcador do neocolonialismo a que nossa sociedade se compõem. Nessa perspectiva, é essencial dar espaço à discussão de tais pautas, oferecendo condições de compreensão da voz silenciada por mais de três séculos de escravidão que impediu a população negra de expor e de exercer seus saberes, de beber de sua própria fonte epistêmica, de manifestar sua fé e sua cultura.

Ao concluir, observa-se que a resistência natural por sobrevivência, na luta de combate à crise ambiental e ao racismo, pode entrelaçar ainda mais as duas pautas. Visto o posicionamento cada vez maior a esse enfrentamento, espera-se que essa união dê espaço para além da resistência à reexistência, encontrando possíveis caminhos ambientalmente mais equilibrados e socialmente mais justos.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. Vamos pensar direito: interseccionalidade e as mulheres negras. *In*: AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- CRESPO, Samyra. **Educar para a sustentabilidade**: a Educação Ambiental no programa da agenda 21. *In*: NOAL, Fernando Oliveira; REIGOTA, Marcos; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima (Org.) Tendências da Educação Ambiental brasileira. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176p.
- HARAWAY, Donna. SABERES LOCALIZADOS: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, [s. l.], p. 07-41, 1995.
- <https://www.scielo.br/j/tla/a/N43FsTqYkyBZTvnj6nS5Mdf/?format=pdf>. Acesso em: 14 ago. 2022.
- KYRILLOS, Gabriela M. “Uma Análise Crítica sobre os Antecedentes da Interseccionalidade”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 1, e56509, 2020.
- LAMIM-GUEDES, V. Consciência negra, justiça ambiental e sustentabilidade. **Sustentabilidade em Debate**. Minas Gerais. 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **PESQUISA SOCIAL**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009. 54 p.
- SILVA, Wagner Rodrigues. Educação científica como abordagem pedagógica e investigativa de resistência. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 59, n. 3, p. 2278-2308, set. 2020. Fap UNIFESP.

A INSERÇÃO DA CIDADANIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: PERSPECTIVA HISTÓRICA

PACIFICO, Gabrielle de Moura¹
LIMA, Cláudia Araújo de²

RESUMO

Compreende-se a escola como lugar de direito e de deveres. Assim, torna-se essencial estudar a relação entre educação e cidadania, buscando compreender o papel das escolas na sociedade. Ao se notar que essas são recortes da realidade social, é preciso perceber como auxiliam na formação da cidadania. A fim de compreender esse processo, utilizou-se como metodologia a pesquisa teórica. Desse modo, houve por objetivo apresentar como as escolas têm se transformado em um local de promoção da cidadania. Para isso, optou-se pela elaboração de um artigo teórico, que examinasse os fatores históricos e sociais que possibilitaram a entrada da cidadania na educação formal brasileira. A articulação entre educação e cidadania é de suma importância para garantir a formação de indivíduos conscientes da sua realidade, sobretudo diante das ameaças de exclusão desse direito.

Palavras-chave: História da Educação; Cidadania; Espaços escolares; Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

Para iniciar-se a discussão sobre a educação brasileira, é necessário traçar uma breve linha do tempo, começando a partir da vinda dos portugueses ao Brasil haja vista a história da educação brasileira iniciar-se junto ao processo de colonização, termo esse ligado não somente ao cultivo e à exploração da terra, bem como, também, ao esforço da 'formação humana' por meio da imposição da religião cristã (SAVIANI, 2013).

A educação brasileira adquire diferentes funções ao longo da história. Primeiramente, é utilizada como ferramenta para colonizar e domesticar os povos indígenas já residentes nessas terras. De acordo com Ribeiro (1993), a educação não era requisito para garantir uma boa posição social, sendo o critério quantitativo de escravos e de terras determinante para alçar destaque.

O Brasil só começa a investir em políticas públicas voltadas a uma educação acessível a todos devido à necessidade de oferecer meios para a preparação de uma população cidadã, inserindo a mesma na participação de eleições e de escolhas para o país, escolhas essas que eram cerceadas e/ou com pouquíssimas opções, no entanto, garantiria a presença da mesma, e ensaiavam-se passos rumo a democracia. Para tal, tornou-se imprescindível assegurar a cidadania por meio da universalização da educação básica. Outro ponto que impulsionou esse investimento brasileiro na área educacional foi a corrida mundial pelo desenvolvimento tecnológico, que se iniciou na Segunda Guerra Mundial. Nesse sentido, exige melhor qualificação profissional para viabilizar o desenvolvimento econômico e tecnológico que perpassava pela expansão do ensino. Logo, a educação parecia ser o caminho necessário para tais aspirações nacionais (GOLDEMBERG, 1993).

No que se refere à cidadania, a mesma é definida pelo sociólogo Marshall (1967) como um conceito de três componentes (civil, social e político) nas palavras do autor:

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual [...] o elemento político se deve entender o direito de participar no exercício

¹ Psicóloga. Mestranda em Educação Social pela UFMS/CPAN. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares - NEPI/PANTANAL/UFMS. [lattes.cnpq.br/9424298152340276_](mailto:gabrielle.pacifico@ufms.br)
gabrielle.pacifico@ufms.br.

² Pedagoga. Mestre em Saúde Pública. Doutora em Saúde Pública. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Social na UFMS/CPAN. Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares NEPI/PANTANAL/UFMS. lattes.cnpq.br/1228341133028730. claudia.araujolima@gmail.com

do poder político [...] o elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade (MARSHALL, 1967, p. 63 - 64).

É a partir desse cenário que se objetivou desenvolver um estudo teórico sobre o entrelaçamento da cidadania com a educação. A escola é o principal local em que acontece o processo de aprendizagem formal, contudo, essa não é sua única função.

Considerando os aspectos históricos, sociais e políticos que compõem a realidade nacional e afetam diretamente a educação, intenta-se apresentar como os espaços escolares brasileiros têm se transformado em um local de promoção da cidadania.

METODOLOGIA

O presente artigo trata-se de uma pesquisa teórica. Segundo Demo (2000), tal tipo de estudo se dedica a reconstruir teorias, buscar explicações para os acontecimentos atuais e levantar discussões pertinentes sobre a realidade. Logo, a pesquisa teórica não implica na mudança imediata do ambiente, mas serve de subsídio conceitual para a criação de intervenções e conseqüentemente é de grande relevância para a ciência (DEMO, 1994).

Para a elaboração deste artigo, que buscou investigar a relação entre a educação e a cidadania, utilizaram-se cinco palavras chaves para nortear as buscas nas bases de dados: (a) cidadania, Estado e educação; (b) história da educação e cidadania; (c) direitos e escola; (d) escola e cidadania; e (e) educação em direitos humanos. As bases de dados utilizadas foram a *Scielo* e *Redalyc*.

A seleção dos materiais para compor este estudo contou com os seguintes critérios de seleção: (i) artigos e livros escritos e publicados em língua portuguesa; (ii) optou-se por materiais publicados nos últimos cinco anos, contudo, esse não foi um critério de exclusão, dado que o presente artigo foi conduzido com base na perspectiva histórica.

SÍNTESE DOS PRINCIPAIS PONTOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

De início, com a chegada dos jesuítas em 1549, construíram-se escolas, colégios e seminários com o intuito de forçar os povos indígenas a se tornarem cristãos. Nesse período, a igreja era sujeita ao governo de Portugal. Após a vinda de Manoel de Nóbrega, inaugura-se a primeira etapa de articulação de ideias educacionais em terras brasileiras, fundamentadas no aprendizado da língua portuguesa, na doutrina cristã, na leitura e na escrita e, ainda, em aulas de canto e de instrumentos musicais. Além desse, José de Anchieta também trouxe importantes contribuições à pedagogia brasileira, visto que utilizou seu aprendizado na linguagem indígena para criar alegorias e peças teatrais que condenavam as práticas culturais indígenas, visando a angariar mais adeptos a sua religião, sobretudo crianças (SAVIANI, 2013).

Ao considerar a trajetória da educação brasileira, é preciso considerar o contexto social, histórico e político para entender como aconteceram as mudanças nesse campo. Após algumas revoltas políticas, surgiu o movimento da escola nova, que buscava popularizar a educação, defendendo uma educação gratuita, universal e obrigatória, atribuindo ao Estado essa responsabilidade desta (RIBEIRO, 1993).

Somente em 1930, criou-se o Ministério da Educação e após quatro anos é elaborada a Constituição de 1934 em que se atribui a educação à União. Dessa forma, destinava-lhe a responsabilidade de elaboração de diretrizes educacionais ao Brasil. Embora essa constituição apresente pontos contraditórios, assegura a destinação de verbas mínimas à citada área e admite que a educação passe a ser direito de todos, assim como a obrigatoriedade do ensino primário (RIBEIRO, 1993).

Os anos seguintes são marcados por mudanças no cenário político e governamental do Brasil atreladas às disputadas econômicas e à industrialização. Devido a essa última, a educação sofre algumas modificações com objetivo de formar trabalhadores minimamente

capacitados a fim de assumir os novos postos de trabalhos advindos com o processo de industrialização (MELO, 2012).

EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Freire, na década de 1960, apresenta uma proposta de educação pautada na promoção da cidadania em que o estímulo à reflexão superaria a consciência ingênua. Desse modo, a alfabetização era extremamente necessária, pois, por meio do controle sobre a linguagem escrita, seria possível acessar novos conhecimentos e também os construir. Percebe-se que as palavras geradoras eram usadas com um recorte temporal da realidade presente dos estudantes (como uma fotografia), propiciando a reflexão sobre o cotidiano que poderia ser mudado, compreendendo que o mesmo não é estático e imutável (FREIRE, 2013).

A cidadania relaciona-se ao potencial de ação dos indivíduos sobre os espaços privados e públicos. Desse modo, além de possuírem direitos, obtêm a cidadania ativa, ou seja, o poder de participação na democracia. Para alcançar essa ativa cidadania, diversas experiências ao longo da história de vida do sujeito auxiliam tal essa construção, todavia, a principal contribuição advém da educação formal. Mesmo com todos os problemas que a educação enfrenta, é a principal ferramenta na formação para a cidadania, porquanto é nos espaços escolares que há a estimulação do pensamento crítico. Além disso, é na escola que acontece com maior intensidade e intencionalidade o ensino sistematizado e planejado, pautado na ciência e ainda no processo de socialização (GOERGEN, 2013).

O direito humano mais fundamental é a informação porque, através dessa, as pessoas conseguem acessar os demais direitos. A educação cidadã garante as condições para isso e, ainda, promove a diminuição das desigualdades. Ainda assim, não é somente responsabilidade do Estado essa educação, visto que todos os cidadãos precisam lutar e defender a qualidade e existência da mesma (GADOTTI, 2009).

A escola na atualidade tem sua função dilatada, ou seja, precisa promover, simultaneamente, seu compromisso com a educação formal e agora com a formação social. Para tal, torna-se necessário abandonar práticas de educação bancária e fomentar metodologias que incluam o estudante no processo de ensino e na aprendizagem (GUEDES; SILVA; GARCIA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados, mostrou-se possível apresentar como acontece a entrada da perspectiva da educação à cidadania na escola. O levantamento teórico possibilitou compreender esse processo e a captar as transformações e as necessidades que deram origem às novas concepções sobre o papel da escola na teia social.

No que se refere, a coletada de materiais percebe-se maior escassez nos últimos cinco anos. Isso, provavelmente, deve-se às novas mudanças neoliberais, que vêm deteriorando as propostas de uma educação voltada aos direitos.

Em suma, buscou-se apresentar os principais pontos que levaram a entrada, a construção, a permanência e as tentativas de desarticulação da educação destinada ao povo. Como participantes da atual construção da história brasileira, cabe a todos (estudantes, profissionais, alunos e demais cidadãos) lutar pelos direitos existentes e que se sabe haver por meio da educação formal, assegurando que as novas gerações, igualmente, tenham espaço e lugar para acessá-la de modo público, livre e de qualidade. Mas como fazer isso? O estudo da história educacional no Brasil é o início de um longo caminho para compreender e galgar umavez que emana do povo o poder de mudar os rumos traçados para o futuro da educação.

REFERÊNCIAS

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

- DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GADOTTI, M. Escola cidadã, cidade educadora e educação integral *In*: GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações e processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- GOERGEN, P. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. *In*: **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 124, 2013.
- GOLDEMBERG, J. **O repensar da educação** no Brasil. **Estudos Avançados**, 1993.
- GUEDES, J. V.; SILVA, A. M. F.; GARCIA, L. T. dos S. Projeto político-pedagógico na perspectiva em direitos humanos: um ensaio teórico. **Rev. Bras. Estud. em Pedagogia**. v. 98, n. 250, 2017.
- MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. *In*: _____. **Cidadania, Classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MELO, J. M. S. de. **História da educação no Brasil**. 2. ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.
- MINAYO, M. C. de S. (Org); **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**. Ribeirão Preto, 1993.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas Autores Associados, 2013.
- SILVA, C. M. da. Cidadania. *In*: CASTRO, C. L. F. de; GONTIJO, C. R. B.; AMABLE, A. E. de N. **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

EDUCAÇÃO, POLÍTICA E IDEOLOGIA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

SILVA, Daniel Celeste da¹
BAADE, Joel Haroldo²

RESUMO

O presente resumo se propõe a discutir alguns princípios políticos e pedagógicos de Paulo Freire. Destaca a importância do diálogo no processo de formação dos sujeitos e reconhece que todos sabem algo e que desconhecem algo, mas possuem a capacidade de aprender. Crítico da educação bancária, Freire propõe a Teoria da ação dialógica, entendendo que o diálogo é um importante instrumento no processo educativo. Também, propõe a teoria da educação problematizadora a partir da qual a pergunta conduz os educados ao conhecimento. Segundo ele, aí está a conectividade entre os saberes dos educadores e dos educandos mediatizados pelo diálogo. Freire ainda destaca a importância da formação ética-política, entendendo que a educação é ideológica e, sendo ideológica, não é neutra. Esse debate busca fazer contraponto ao que vem sendo proposto pelo projeto da Escola sem Partido, que, desde 2004, e, mais especificamente, ganhou força após Bolsonaro se eleger presidente.

Palavras-chave: Educação dialógica. Formação ético-político. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca trazer alguns elementos relacionados aos princípios políticos e pedagógicos de Paulo Freire. Faz referência à importância do diálogo no contexto educacional bem como destaca que as pessoas são seres em constante construção, vivendo em uma sociedade extremamente complexa. Freire também propõe o que ele chamou de formação ética-política à sociedade, deixando claro que a educação é ideológica e, assim, não é neutra. Este ensaio tem por objetivo trazer elementos relacionados à educação emancipadora, educação que questiona as mazelas da sociedade injusta do capitalismo ao mesmo tempo traz elementos que questiona o que vem sendo proposto pelo projeto da Escola sem Partido.

Diante desse cenário, é imprescindível que os educadores progressistas estejam atentos aos projetos que têm por objetivo a desqualificação da educação pública brasileira. Ao mesmo tempo, faz-se necessário muito estudo e muita dedicação em torno de projetos e de ações que contribuam para uma maior qualidade do seu ensino e, conseqüentemente, de uma melhor aprendizagem dos sujeitos que passam por suas mãos.

METODOLOGIA

Este texto é resultado de um ensaio teórico do tipo científico. Segundo Meneghetti (2011, p. 321), “Diferente do método tradicional da ciência, em que a forma é considerada mais importante que o conteúdo, o ensaio requer sujeitos, ensaísta e leitor, capazes de avaliarem que a compreensão da realidade também ocorre de outras formas.” Nesses termos, o texto aqui esboçado é um exercício de subjetividades em que se coloca em diálogo um problema identificado na sociedade brasileira na contemporaneidade, qual seja, a ideia de uma escola sem partido; as ideias de Paulo Freire, autor internacionalmente respeitado no campo da educação; e os pontos de vista dos autores deste texto.

DISCUSSÕES

¹ Daniel Celeste da Silva. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. dani19061971@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1418-9396>, <http://lattes.cnpq.br/2556936281236723>.

² Joel Haroldo Baade. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. baadejoel@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-7353-6648>, <http://lattes.cnpq.br/6630678639154905>.

Paulo Freire educador popular que se identificava como um educador humanista defendia o diálogo como princípio educativo. Para Freire (2004), estar aberto ao diálogo é estar disponível a ouvir o que o outro tem a comunicar, e que através do diálogo se socializa o conhecimento, concorda-se ou discorda-se, mas aprende-se junto. O que está em jogo não é saber quem é o dono da verdade, mas a certeza de que se pode aprender ainda mais de forma coletiva. Referindo-se à importância do diálogo, Paulo Freire afirma: “Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que eu posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (FREIRE, 2004, p. 135).

Crítico da educação bancária, Freire também propõe o que ele chamou de teoria da ação dialógica. Educação baseada em uma teoria na qual o diálogo é o mais importante instrumento educativo, teoria mediatizada pelo mundo e pelas palavras verbalizadas entre educadores e os educandos. Paulo Freire afirma que a dialogicidade é a essência de uma educação como prática da liberdade que busca a emancipação dos sujeitos. Quando defende a pedagogia problematizadora, pedagogia da pergunta, da pesquisa, da investigação, ele está defendendo a ideia de que aí está a essência da conectividade entre os saberes dos educadores e dos educandos mediatizadas pelo diálogo.

Para Freire, o mundo possui uma complexidade extrema, e quando o ser humano tem consciência dessa complexidade e de que ele faz parte dela, pode ocorrer o desenvolvimento de processos emancipatórios.

Nesse contexto, segundo Freire, a pessoa é um ser em construção, livre e criador de possibilidades e de intencionalidades e, quando consciente de seu inacabamento, torna-se um sujeito ativo na sociedade.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, 2004, p. 53).

Esse processo só é possível tendo em vista à construção de conhecimentos adquiridos por cada sujeito e de práticas pessoais e sociais transformadoras, as quais são adquiridas ao longo de sua existência.

Diante disso, e da busca da superação do modelo de sociedade injusta do capitalismo, modelo esse que destrutura cada vez mais os oprimidos, Freire também propõe a formação ética-política para a sociedade e que, durante a formação, os sujeitos possam reconhecer que a educação é ideológica. Portanto, sendo ideológica, não é neutra. Para Freire:

O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem rubustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca (FREIRE, 2004, p. 128).

Como visto, Freire reforça a ideia da importância de se ficar atento às ideologias impregnadas pelo mundo capitalista. Ao mesmo tempo, propõe resistência ao poder alienante dessa ideologia. Também propõe que se deve ter atitudes corretas, não havendo sentimento de ser o dono da verdade, nem tampouco objeto acomodado do discurso alheio autoritariamente imposto pelas classes dominantes.

Paulo Freire nunca pregou que a educação tem que ser política, ou seja, ele simplesmente constatou que não existe neutralidade na educação, e que toda prática que se diz neutra é carregada de ideologia. Normalmente, a sociedade considera a escola/educação como um espaço de formação neutro, e que deve se preocupar apenas com a formação de profissionais capacitados para exercer determinadas atividades específicas.

Mas, na prática, não é isso que acontece. A escola, mesmo aquela mais isolada em comunidades rurais, faz parte de uma rede de ensino, a qual está atrelada a governos, os quais possuem suas ideologias e princípios, que, direta ou indiretamente, estão presentes no fazer pedagógico dessas instituições. Isso ocorre desde o momento da escolha dos conteúdos, do perfil dos alunos que a escola quer formar, e mais profundamente está explícito no projeto político pedagógico da escola e na relevância dada aos conteúdos. Portanto, todo projeto político pedagógico de uma escola é construído a partir de uma visão de mundo, uma visão política que privilegia determinados saberes que, necessariamente, expressam determinados princípios e valores, os quais representa o projeto de sociedade de seus idealizadores.

Para Freire (2004), a característica política é própria da educação, ou melhor,

A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores baderneiros e subversivos o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política (FREIRE, 2004, p. 110).

Ao longo dos últimos anos, e mais especificamente após as eleições gerais de 2018, o projeto denominado Escola sem Partido passou a fazer parte das pautas da educação brasileira. Esse projeto vai na contramão dos princípios políticos e pedagógicos defendido por Freire. Segundo Frigotto (2017):

O Escola sem Partido utiliza-se de uma linguagem próxima do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas, e expande-se por meios de memes, imagens acompanhadas de breves dizeres, por quatro elementos principais: primeiro, uma concepção de escolarização; segundo, uma desqualificação do professor; terceiro, estratégias discursivas fascistas; e, por último, a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos. Contém estratégias discursivas fascistas através de analogias voltadas à docência, que desumanizam o professor, tratando-o como um monstro, um parasita, um vampiro na forma de memes ofensivos, incluindo Gramsci e Paulo Freire. Instalando um clima de denunciamento e um discurso de ódio (FRIGOTTO, 2017, p.9).

De acordo com os princípios da Escola sem Partido, a concepção de escolarização faz referência à ideia de que o ato de educar seria apenas de responsabilidade da família e da religião, e ao professor, que teria de se limitar a transferir conhecimentos neutros. Segundo Frigotto (2017), a desqualificação dos professores se dá por parte dos idealizadores da Escola sem Partido quando afirmam que os pais não devem confiar nesse profissional, e que a relação entre ambos deve seguir a lógica de mercado, pensando a educação como uma relação de consumo. Ainda segundo Frigotto (2017), as estratégias discursivas fascistas estão presentes no site da Escola sem Partido, em que se apontam os professores como um parasita, um monstro, um vampiro que, ao longo dos últimos 30 anos, vem se utilizando da liberdade de cátedra para impor sua visão de mundo. Para Frigotto (2017), a defesa do poder total dos pais sobre os filhos fez surgir, entre os defensores da Escola sem Partido, o lema “Meus Filhos Minhas Regras”. Esse lema faz referência às críticas desse mesmo grupo às discussões sobre ideologia de gênero.

Para Frigotto (2017):

Os defensores do Escola Sem Partido, além de se manifestarem de forma arrogante e sem nenhuma ética e respeito com os educadores e a sociedade em geral, emitem uma mensagem de certeza e proposição de ideias supostamente neutra, mas que escondem, na verdade, um teor fortemente persecutório, repressor e violento. Buscam um consenso na sociedade que

poderá legitimar a coerção como caminho aberto para a violência em direção àqueles que não conjugam da mesma afiliação ideológica conservadora como eles. (...) Propõe uma escola partida entre educação e a política, como se isto fosse possível (FRIGOTTO, 2017, p.11).

Assim, considerando que não há neutralidade na educação, e que existe uma enormidade de conhecimento, sendo construído todos os dias no mundo, indaga-se: o que se leva em consideração na hora de definir o currículo de uma unidade escolar ou de uma rede de ensino? Quais são os valores presentes nos livros didáticos escolhidos pelas escolas? Que caminhos esse currículo propõe aos seus educandos? É possível a construção de um currículo neutro? Essas indagações remetem à construção do currículo de uma escola e, conseqüentemente, ao seu projeto político pedagógico.

Quando a escola é democrática, os professores, os alunos, a comunidade escolar participa ativamente da construção do seu projeto político pedagógico, contribuem nas respostas aos questionamentos mencionados acima, buscam discutir que formação querem para seus filhos. Mas quando a escola/rede de ensino é autoritária, o seu projeto político pedagógico é construído por especialistas, que sobre o discurso da neutralidade técnica, impõem seus próprios valores. Por isso, é importante ficar atento a quem prega neutralidade no ensino, uma vez que essa pessoa está camuflando a sua posição ideológica, privilegiando quase sempre as classes dominantes.

Por isso, Paulo Freire sempre afirmou que qualquer educação está permeada de valores, e que o discurso político da neutralidade esconde uma escolha em favor da permanência da dominação.

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, as vezes maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna míopes. O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiros em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra mas não o divisamos bem. A própria miopia que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida (FREIRE, 2004, p. 125).

A escolha pela neutralidade é uma escolha política. Constatando que toda educação é política, todo educador deve ter consciência de que constrói sua visão de mundo a partir de suas relações e de um ponto de vista. É importante ter claro que essas relações também constroem pontos de vistas, os quais representam sua dimensão de vida, e que ele deve se manter aberto e consciente de que existem outros pontos de vistas construídos por outros sujeitos nas suas relações do dia a dia. O importante nesse caso é estar atento e seguro de que a sua razão ética está de acordo com a ética coletiva, com a ética emancipadora. Paulo Freire, quando se insere nas comunidades rurais, não se apresenta como um educador neutro e imparcial. Ele se apresenta em favor de uma educação que insira as pessoas como sujeito na sociedade, como sujeitos de sua própria história. Sujeitos inacabados e conscientes de seu inacabamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se debruçar sobre os ensinamentos de Paulo Freire, está-se propondo a entender e a construir uma educação verdadeiramente humana. Seus ensinamentos vão muito além das dinâmicas e das ações que devem ser adotadas em sala de aula, pois propõe que o

conhecimento se constrói e se poliniza em todas as relações que se estabelecem, independentemente do grau de formação dos sujeitos. Todos possuem a capacidade de aprender algo e de ensinar algo. Nesse sentido, destacou-se, neste breve ensaio, a importância do legado de Paulo Freire para a educação brasileira. Considerado o Patrono da educação no Brasil, no dia 19 de setembro 2021, foi comemorado o centenário de seu nascimento. Na ocasião escolas, professores, sindicatos, governos e demais entidades progressistas prestaram belíssimas homenagens a esse magnífico educador, pedagogo e filósofo Paulo Freire.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 30^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Escola “sem” Partido**. 2^o ed. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico?. **Revista de Administração Contemporânea [online]**, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000200010>>. Acesso em: 10 nov. 2022.

Programa Escola sem Partido. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/lacaio-da-esquerda-na-universidade-federal-de-pelotas/>. Acesso em: 16 nov. 2022.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA: ESTRATÉGIA DE ENSINO EFICIENTE PARA ESTUDANTES DA EJA

BORGES NETO, Alcides Coelho¹
VICTER, Eline das Flores²

RESUMO

A população mundial devido à pandemia passou a sofrer com diminuição da renda e com a escalada de preços dos produtos. Devido à dificuldade das pessoas em lidar com os seus recursos financeiros, o endividamento das famílias ficou elevado. Esse comportamento prejudica a saúde financeira e é nesse contexto que o aprendizado sobre finanças será uma ferramenta de grande utilidade, principalmente para o público de estudantes da modalidade educação de jovens e de adultos por já estarem inseridos no mercado de trabalho. O que se espera dos estudantes ao aprender conceitos sobre finanças é que passem a gerir melhor seus recursos financeiros e que compreenda melhor as questões relacionadas ao consumo.

Palavras-chave: Educação. Finanças. EJA.

INTRODUÇÃO

A pandemia do coronavírus fez com que os brasileiros e as demais pessoas mundo afora sofressem com a redução da renda e os altos preços dos bens de consumo. Pelo fato de as pessoas terem dificuldades com finanças pessoais, o endividamento das famílias ficou elevado e esse comportamento prejudica a saúde financeira de muitos e é nesse contexto que entra o aprendizado sobre educação financeira.

A educação financeira é um dos conteúdos que se encontra na Base Curricular Comum Nacional (BNCC) no Brasil desde 2018, mas esse componente da matemática ainda é pouco abordado em sala de aula, apesar da educação financeira estar ganhando destaque nesses últimos anos.

Uma parcela considerável da população, desde cedo, acabam cuidando das finanças da família ou mesmo adquirindo dívidas. Por se tratar de um público adulto, acredita-se que os estudantes da EJA estejam preparados para lidar com as suas finanças pessoais de forma mais responsável.

Dessa forma a temática apresentada será a importância da educação financeira na EJA, pois, por estarem nessa modalidade de ensino, um dos fatores que levou boa parte desse público a abandonar a escola se deve ao fato de eles terem precisado ajudar nas despesas de casa de modo a obter mais renda para suas famílias.

O objetivo dessa pesquisa é destacar a importância da educação financeira para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que esse aprendizado poderá melhorar, além da própria qualidade de vida, a vida de seus familiares. Esse conhecimento ajudará a compreender melhor as situações relativas às finanças pessoais que poderá estar tanto no seu cotidiano ou até em situações relacionadas ao campo profissional.

Levando em consideração o impacto econômico da Covid-19, o aumento do desemprego e o crescente número de famílias em dificuldades financeiras, o tema proposto para ser abordado com os estudantes da EJA é de extrema importância.

¹Alcides Coelho Borges Neto. Universidade do Grande Rio - UNGRANRIO. sedica21@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-6637-7084>, <http://lattes.cnpq.br/5521871960401854>.

²Eline das Flores Victer. Universidade do Grande Rio - UNGRANRIO. eline.victor@unigranrio.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-1377-9968>, <http://lattes.cnpq.br/6171612484179623>.

METODOLOGIA

Quanto à metodologia utilizada, será realizada uma consistente pesquisa bibliográfica para fundamentar a problemática aqui ressaltada fornecendo subsídios teóricos para o desenvolvimento do presente trabalho. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que pretende se apoiar em estudos recentes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fórmula para prosperidade financeira é um raciocínio simples: gastar menos do que se ganha e investir de forma adequada. Quem compreende a profundidade dessa fórmula, conseguirá um lugar ao sol (CERBASI, 2009).

Segundo Teixeira *et al.*, (2010, p. 27) “Educação financeira é a arte de aplicar os princípios e conceitos de finanças em auxílio à tomada de decisões financeiras pessoais”.

De acordo com Grohmann, Klühs e Menkhoff (2018), a educação financeira tem uma característica benéfica no sentido de permitir a inclusão financeira dos que têm acesso a esse aprendizado.

A importância da educação financeira se deve ao fato de ela conter informações sobre gerenciamento financeiro, ou seja, é uma ferramenta para administrar o dinheiro. (LELIS, 2006)

De acordo com Araujo e Calife (2014), ao longo da década de 90, no Brasil, a educação financeira era voltada a indivíduos com recursos financeiros disponíveis para investimento, envolvendo dicas para alocação de recursos por um determinado período. Isso significa tomar decisões com julgamento e equilíbrio apesar de não haver nada de errado em ter dívidas, mas antes de contrai-las é necessário verificar se tem saúde financeira para assumi-las, tendo a certeza de que pode pagá-la no futuro.

A EJA é um programa educacional para aqueles que não tiveram a chance de concluir os estudos em idade adequada ou não alfabetizaram de modo adquirir os conhecimentos elementares necessários (PAIVA, 1973). A educação de jovens e adultos (EJA) é voltada para um público mais velho, pois muitos deles já estão no mercado de trabalho e precisam concluir seus estudos seja para obter melhor posição no emprego ou pelo desejo de concluir os estudos (BRITO, 2011).

A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 9.394), de 1996, definiu a EJA como o ensino destinado àqueles aos que não acessaram ou interromperam os estudos no ensino básico na idade regular, assegurando a gratuidade aos jovens e aos adultos.

No campo da educação, há a modalidade EJA, prevista no Art. 37, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (LDBEN/1996)

A EJA também esteve presente no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 a 2010 e no PNE de 2011 a 2020 (GRACINDO, 2011).

Segundo Oliveira e Nóbrega (2021), as pessoas abandonam a escola por vários motivos, pois se sentem excluídos não apenas da ordem social e econômica, mas também na realidade do ensino e da aprendizagem nas escolas.

Jovens e adultos com baixa escolaridade possuem certo complexo de inferioridade, ou seja, um sinal de fracasso resultante de um ato de violência pelo fato de o aluno não ter atendido às expectativas da escola (SANTOS, 2003).

Para exercício pleno da cidadania, é necessário ter acesso à educação, mas há aqueles que não conseguiram acessá-la na idade adequada. Dessa forma, o público jovem e adulto preenche essa lacuna educacional no ensino da modalidade EJA (BRITO, 2011).

Essa modalidade é “[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constitui instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

Segundo Gadotti e Baier (2016), a Educação Financeira tem importância no ambiente escolar e familiar, pois destaca o problema do consumismo que causa um impacto negativo ao meio ambiente, além de evitar o crescimento do endividamento da população.

De acordo com Accorsi *et al.* (2017), a importância do planejamento financeiro para que o mesmo se torne um elemento relevante na tomada de decisão mais eficientes, os indivíduos precisam ser financeiramente alfabetizados.

Então as palavras poupar e consumo consciente deveriam ser algo natural na vida das pessoas, mas a sociedade adota uma postura oposta ao que foi mencionado no início desse parágrafo (FAMÁ; PRADO, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do quantitativo de publicações sobre Educação Financeira voltada ao público da EJA ainda ser pouco expressivo, a pesquisa tem como finalidade investigar como a educação financeira na EJA vem sendo abordada nas escolas através do olhar descrito pelos pesquisadores em suas publicações de artigos e de dissertações relacionados ao tema alvo de estudo.

Dessa forma, espera-se que esta pesquisa com base nos subsídios teóricos permita desenvolver um material educativo voltado à educação financeira de modo que o presente trabalho venha a ser um pequeno passo inicial para facilitar o processo de ensino e de aprendizagem voltado ao público de estudantes da EJA, de modo a ajudá-los compreender a educação financeira como uma ferramenta que auxilia na interpretação e compreensão de situações do cotidiano, ou seja, poderão atuar na sociedade de maneira crítica ampliando a visão desde situações, envolvendo consumo até questões sobre transações financeiras.

REFERÊNCIAS

- ACCORSI, R. S. *et al.* Influência do curso de Administração nas finanças pessoais de seus alunos. **Acta Negócios**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 79–106, 2018. Acesso em: 04 nov. 2022. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/actanegocios/article/view/1023>.
- ARAUJO, F. C.; Calife, F. E. A história não contada da educação financeira no Brasil. *In*: José Roberto Romeu Roque. (Org.). **Otimização na recuperação de ativos financeiros**. 1ed. São Paulo: IBeGI, 2014, v. 4, p. 17-27. Acesso em: 30 de out. 2022. Disponível em: <https://www.boavistaservicos.com.br/wp-content/uploads/2014/08/A-hist%C3%B3ria-n%C3%A3o-contada-da-educa%C3%A7%C3%A3o-financeira-no-Brasil.pdf>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Acesso em: 05 de Nov. 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Acesso em: 28 de out. 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- BRITO, J. A. M. **As práticas de letramento no contexto da EJA**. 2011. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação/UFAM. Acesso em: 31 de out. 2022. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4205/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Jos%C3%A9%20Amarino.pdf>
- CERBASI, G. **Casais inteligentes enriquecem juntos**. São Paulo: Sextante, 2009.
- FAMÁ, R.; PRADO, A. B. B. Mobilidade Social no Brasil e a Importância da Educação Financeira para a Sociedade. *In*: **SimPEAD Simpósio de Pesquisa e Ensino em Administração**, 2014, São Paulo. Anais do Simpead, 2014. Acesso em: 03 nov. 2022. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ReFAE/article/download/5135/5675>
- GADOTTI, A. C.; BAIER, T. Educação Financeira por meio de dados reais: atividades didáticas para a educação básica. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v.6,

p.100-109, 2016. Acesso em: 02 de Nov. 2022. Disponível em:

<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/4073>

GRACINDO, R. V. Educação de Jovens e Adultos e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): Avaliação e Perspectivas**. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. UFG/Autêntica, 2011. p.137-192.

GROHMANN, A.; KLÜHS, T.; MENKHOFF, L. Does financial literacy improve financial inclusion? Cross country evidence. **World Development**. v. 111, p. 84-96, 2019. Acesso em: 01 de nov. 2022. Acesso em: 01 de nov. de 2022. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3034178

LELIS, M. G. **Educação financeira e empreendedorismo**. Centro de Produções Técnicas, 2006.

OLIVEIRA, F. L.; NOBREGA, L. **Evasão escolar**: um problema que se perpetua na educação brasileira. Revista Educação Pública, v. 21, p. 1-4, 2021. Acesso em: 27 de out. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/19/evasao-escolar-um-problema-que-se-perpetua-na-educacao-brasileira>

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Loyola, 1973.

SANTOS, M. L. L. **Educação de jovens e adultos**: marcas da violência na produção poética. Passo Fundo: UPF, 2003.

TEIXEIRA, A. O. *et al.* **Vantagens e desvantagens da implantação da disciplina educação financeira nas escolas de ensino médio na cidade de pinhais**. 2010. 82f. Monografia (Graduação em Administração de Empresas) – Faculdades de Pinhais, Pinhais, 2010. Acesso em: 30 de out. 2022. Disponível em: <https://educacaofinanceira.com.br/wp-content/uploads/2021/11/tcc-vantagens-e-desvantagens-da-implantacao-da.pdf>

MAPEANDO A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA EJA DO SISTEMA PRISIONAL: PERSPECTIVAS

CHAVES, Dábila Paula Vicente de¹
VICENZI, Vinicius Bertoncini²

RESUMO

A pesquisa abordada apresenta um levantamento bibliográfico dos últimos cinco anos de discussão sobre a Educação Matemática na EJA. O objetivo é mapear o modo como a Educação Matemática vem sendo pensada na Educação de Jovens e Adultos em ambientes privados de liberdade. Usamos como suporte teórico uma pesquisa realizada no banco de dados *Scientific Electronic Library Online* – Scielo, a qual aponta para uma lacuna na discussão específica sobre o ensino matemático na EJA, em especial da educação ofertada em espaços de privação de liberdade, privilegiando uma discussão mais abrangente sobre a EJA e seus sujeitos. A modalidade educacional que esses alunos estão inseridos, como frisamos, é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual valoriza os saberes de vivência ao longo da vida e prioriza as características do meio ao qual o mesmo faz parte. Pessoas privadas de liberdade têm as características dos discentes que estão matriculados no sistema EJA. Porém, as peculiaridades que derivam do fato de serem indivíduos privados do direito de ir e vir permanecem esquecidas, invisibilizadas, na maior parte das discussões.

Palavras-chave: Educação Matemática. EJA. Sujeitos privados de liberdade.

INTRODUÇÃO

Lecionar no sistema prisional, muitas vezes, torna-se desafiador por uma série de razões que incluem desde questões metodológicas, uso de materiais permitidos ou não, até diversos outros fatores de ordem social que influem nessa tarefa. Este resumo expandido possui como objetivo conhecer os principais trabalhos publicados no banco de dados *Scielo* sobre Educação Matemática no sistema prisional no período de 2017 a 2022. Com isso, pretende-se mapear as discussões mais recentes na área a fim de poder colaborar com estudos mais aprofundados em nível de mestrado sobre como se dá o discurso da educação matemática em espaços de cárcere.

Para que haja uma educação de qualidade dentro do sistema prisional, é importante que os profissionais da educação matemática tenham mais possibilidades de desempenhar um trabalho educacional com práticas pedagógicas de qualidade. Contudo, observa-se uma discussão ainda bastante limitada a respeito das práticas pedagógicas matemáticas em especial das possibilidades e limitações dessas práticas em espaços privados de liberdade.

MÉTODOS E FUNDAMENTOS

Com base em uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizamos uma busca no Banco de dados da *Scientific Electronic Library Online* (Scielo).

De acordo com Flick (2009, p. 23), os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa “[...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento.”

No dia 24 de outubro de 2022, acessamos a plataforma *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) para a realização da pesquisa. Utilizamos os seguintes descritores: “Educação Matemática” AND “Sistema Prisional”, AND “Práticas pedagógicas”. Nessa primeira busca,

¹ Dábila Paula Vicente de Chaves. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.
dabila@uniplacages.edu.br, orcid: 0000-0001-6753-382, <http://lattes.cnpq.br/1040501554368516>

² Vinicius Bertoncini Vicenzi. Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.
viniciusvicenzi@uniplacages.edu.br, orcid: 0000-0001-8208-2131, <https://lattes.cnpq.br/0188898377476149>.

encontramos 11 artigos. Na sequência, aplicamos alguns filtros na perspectiva de analisarmos a aderência desses trabalhos para desenvolver nosso resumo expandido: a) recorte temporal de 2017 a 2022; b) excluímos artigos em línguas estrangeiras. Após a leitura dos trabalhos, selecionamos abaixo três artigos que possuíam mais proximidade com o tema apresentado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentaremos aqui uma síntese dos três trabalhos localizados no banco de dados *Scielo* com recorte temporal dos últimos cinco anos (2017-2022). Fizemos uso de dados coletados em sete artigos, dos quais três foram selecionados para melhor compreensão do assunto abordado.

“Cenários da Educação de mulheres jovens e adultas em situação de privação de liberdade no contexto brasileiro”, pesquisa elaborada por Maria Celeste Reis Fernandes de Souza da Universidade Vale Doce, Governador Valadares/MG, Eunice Maria Nazareth Nonato também da Universidade Vale Doce, Governador Valadares/MG e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, publicada em 2020. A pesquisa tem como objetivo identificar os reflexos das singularidades da condição feminina e das desigualdades de gênero historicamente constituídas. Os resultados da pesquisa indicam avanços no campo legal, mas apontam um longo caminho a percorrer para a garantia do direito à Educação escolar na prisão, em especial, para as mulheres. É preciso desenvolver processos educativos que as tornem visíveis e que considerem as tramas nas quais as desigualdades de gênero se entrelaçam.

“A prática docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional”, pesquisa elaborada por Marcela Haupt Bessil e Álvaro Roberto Crespo Merlo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS, publicada em 2017. A pesquisa tem como objetivo compreender a dinâmica dos trabalhos realizados pelos docentes da Educação de Jovens e Adultos nas prisões. Fundamenta-se teórica e metodologicamente na Psicodinâmica do Trabalho. Os resultados da pesquisa apresentam que as características específicas para um bom trabalho efetivo são a necessidade de ter os saberes, as habilidades e as competências próprias. São essas peculiaridades que envolvem o prazer e o sofrimento no trabalho da prática docente de Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade que o estudo buscou abordar.

“Cenas de uma aula de matemática: território e relações de gênero na EJA”, pesquisa elaborada por Maria Celeste Reis Fernandes de Souza da Universidade Vale Doce, Governador Valadares/MG e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, publicada em 2018. A pesquisa tem como objetivo analisar o material empírico produzido por meio de observações das aulas de matemática, demonstrando as práticas pedagógicas no contexto escolar com relações à desigualdade de gênero. Os resultados da pesquisa demonstram as tensões da matemática do sistema EJA, que procura veiculá-las como as práticas matemáticas do cotidiano, porém não estão vinculadas à realidade de territórios específicos dos alunos, como a casa e o trabalho nos quais os mesmos estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente resumo expandido aponta para a necessidade de termos mais estudos sobre a educação matemática em espaços de privação de liberdade. Há, ainda, um longo caminho que precisamos percorrer para garantir uma educação de qualidade a esses sujeitos, a homens e a mulheres que possuem peculiaridades diferentes ao viver suas vidas em meio ao cárcere. É preciso pesquisar mais como os discursos da educação matemática se fazem presentes na Educação de Jovens e Adultos como se dá a relação pedagógica em meio a essa disputa entre uma lógica policial/punitiva e uma lógica educativa em espaços de privação de liberdade. Foi possível nesse levantamento bibliográfico perceber que é necessário aprofundar os saberes e habilidades necessários ao trabalho pedagógico de Educação de Jovens e Adultos a ser desenvolvido em espaços de privação de liberdade.

O desenvolvimento de métodos pedagógicos que envolvam a realidade do aluno, inclusive os que estão no sistema prisional, motivando os indivíduos a entender os conteúdos que a disciplina apresenta e a abrir novas perspectivas a partir dessa relação, são fundamentais. Os artigos apontam para uma reflexão, também, a respeito das questões de gênero que envolvem o sistema prisional. É preciso estar atento para essas questões a fim de compreender como as mudanças no ensino e na aprendizagem são necessárias para um ensino de qualidade para poder perceber que a Educação de Jovens e Adultos pode proporcionar um educar que possibilite o educando e o educador transformarem os seus lugares no mundo.

REFERÊNCIAS

BESSIL, Marcela Haupt. CRESPO, Álvaro Roberto. **A prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Ano 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Cenas de uma aula de matemática: território e relações de gênero na EJA**. UNIVALE, Governador Valadares, MG e UFMG, Belo Horizonte, MG. Ano 2018.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. NONATO, Eunice Maria Nazareth. FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Cenários da Educação de mulheres jovens e adultas em situação de privação de liberdade no contexto brasileiro**. UNIVALE, Governador Valadares, MG e UFMG, Belo Horizonte, MG. Ano 2020.

CÍRCULO DE DIÁLOGO V

EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E VIDA: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

Mediação: Dr. Joel Cezar Bonin
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Participação: Dr. Edemir Jose Pulita
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Participação: Dr. Ricardo Pereira de Melo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS



DA TRANSGRESSÃO À PEDAGOGIA ENGAJADA: UM BREVE ESTUDO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE DESCOLONIZAR A EDUCAÇÃO

ROSA, Karla Renata Melo da¹
SANTOS, Rafael Tizatto dos²
PEREIRA, Josilaine Antunes³

RESUMO

Objetiva-se, neste resumo, refletir, brevemente, acerca da necessidade e das possibilidades de repensar a educação a partir da percepção dos oprimidos e dos sujeitos historicamente explorados, valorizando a descolonização das concepções de educação. Para tanto, por meio de pesquisa bibliográfica, reflete-se a partir de autores que versam haja vista essas perspectivas. Avalia-se que o conceito da hegemonia colonial avança por todas as áreas sociais e econômicas, atingindo os pontos fundantes do pensamento educacional. A autonomia e a liberdade das práticas e das expressões passam pela transgressão do que é considerado padrão, sob a ótica colonial, tendo em vista uma perspectiva pedagógica que ofereça possibilidades libertadoras, engajadas e valorize as expressões culturais locais.

Palavras-chave: Descolonização. Educação libertadora. Transgressão.

INTRODUÇÃO

A concepção de pedagogia engajada, de acordo com bell hooks (2017), valoriza as diferenças existentes no meio educacional, incita a utilização de novos métodos de ensino e, diz que as estratégias devem ser frequentemente modificadas para que, desse modo, consiga-se compreender as novas experiências de ensino. A pedagogia engajada não é fixa, imutável, ela necessita estar em constante diálogo com o mundo. A educação deve, portanto, permitir e possibilitar o diálogo constante com o outro, revelando a riqueza dos processos educativos, mostrando-se um ato político e filosófico comum a todas as pessoas, perpassando os processos coletivos, afetivos e conflituosos. Sendo assim, a educação deve desvincular-se de práticas reprodutoras e normatizadoras de padrões de classificação e desigualdade (RUFINO, 2021).

A educação como prática de liberdade é uma forma de ensinar, que possibilita o aprendizado a todas as pessoas, viabilizando o exercício da liberdade. Os professores que têm a coragem de transgredir conseguem participar do crescimento intelectual e espiritual dos estudantes, ensinando de maneira respeitosa e protetora, criando possibilidades para que o aprendizado seja mais profundo e íntimo. Portanto, estimular o aprendizado dos estudantes é um ato de transgressão (HOOKS, 2017).

Os processos educativos, por mais diversos que sejam, revelam que a educação é uma mediadora das relações com o outro, apresenta-se como meio de transformação social e coletiva, percorrendo, dessa maneira, os processos de liberdade e de transgressão. Sob esse aspecto, Hooks (2017) reflete que a valorização de elementos que partem das expressões culturais dos estudantes, promove uma pedagogia engajada e comprometida com a conscientização e liberdade de todos os atores envolvidos nos processos educacionais.

Este resumo objetiva apresentar uma breve análise quanto à necessidade e às possibilidades de refletir a educação segundo a percepção dos sujeitos historicamente

¹ Karla Renata Melo da Rosa. Mestranda PPGE/UNIPLAC. Universidade do Planalto Catarinense.

karlarosa@uniplaclages.edu.br. Orcid 0000-0002-7043-9583. <http://lattes.cnpq.br/610341096937247>

² Rafael Tizatto dos Santos. Mestrando PPGE/UNIPLAC. Universidade do Planalto Catarinense.

rafatizatto@uniplaclages.edu.br. Orcid 0000-0003-4833-9743. <http://lattes.cnpq.br/6523890488690927>

³ Josilaine Antunes Pereira. Docente PPGE/UNIPLAC. Universidade do Planalto Catarinense.

antunesjo@uniplaclages.edu.br. Orcid 0000-0002-9990-0919. <http://lattes.cnpq.br/6632644658092786>

oprimidos e explorados. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, ancorando-se em autores que dialoguem acerca das temáticas abordadas.

O texto está organizado em diferentes seções: na primeira seção, apresenta-se a introdução. A segunda seção é composta do percurso metodológico, evidenciando autores que explicitam os métodos da pesquisa bibliográfica. Na terceira seção, constam discussões baseadas em autores que discorrem sobre a temática aqui abordada. Em seguida, apresentam-se as considerações finais; por fim, encerra-se o texto com os agradecimentos e as referências bibliográficas.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, buscou-se refletir sobre o tema proposto a partir de autores que versam acerca das possibilidades de repensar a educação sob uma perspectiva que valorize a posição dos oprimidos. Para tal finalidade, destacam-se obras que abordam conceitos, definições e teorias neste campo de investigação.

De acordo com Antonio Carlos Gil (2002), a pesquisa de cunho bibliográfico é elaborada com base em um conteúdo já existente, composta, principalmente, por livros. Um dos benefícios da utilização da pesquisa bibliográfica se encontra na possibilidade de oportunizar ao pesquisador a cobertura mais ampla de determinados fenômenos do que ele poderia pesquisar diretamente. Segundo Trivinõs (1987), a revisão de literatura possibilita ao pesquisador familiarizar-se às temáticas que lhe interessam, e a orientar-se pelos conceitos básicos de uma determinada teoria, a qual servirá para compreender, explicar e dar significado ao fato estudado. A revisão, portanto, permitirá ao pesquisador descobrir as ligações que envolvem a temática com outros problemas, ampliando a visão sobre o assunto estudado.

Dessa forma, as possibilidades levantadas nesta pesquisa bibliográfica buscam auxiliar, de maneira breve e introdutória, sobre um tema bastante amplo, assim sendo, não se esgota de forma alguma o tema abordado.

DISCUSSÕES

Pensar uma educação que valorize as vivências, as experiências e os métodos endógenos que possuem como origem o seu próprio espaço geográfico pressupõe a compreensão da situação histórica desses personagens. Para tanto, faz-se necessária a consciência dos elementos enraizados no processo de construção da hegemonia econômica e de pensamento, que emerge a partir da colonização. Luiz Rufino (2021) reflete acerca do papel da educação e na função que possui nos processos de descolonização do ser e do saber, afirmando que “[...] a educação não pode gerar conformidade e alimentar qualquer devaneio universalista” (RUFINO, 2021, p. 10). A educação, nesse caso, precisa atentar-se a não reproduzir as demandas colonialistas, que remetem a assassinatos, exploração, estupro, subordinação, arrefecimento e esquecimento dos seres.

Para Césarie (2020), a colonização europeia trabalha para embrutecer e degradar o colonizado, desumanizando as relações e, a partir desse pressuposto, as relações de dominação e de submissão, naturalizando o dominado no papel de mero instrumento de produção, enquanto o dominador passa ao papel de vigilante. Nesse sentido, avaliando a tensão entre esse processo opressor, Freire (2019, p. 64) cita que “[...] quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, [...] Esta tendência dos opressores de inanimar tudo e todos, [...] se encontra em sua ânsia de posse.” Essa relação desigual encontra sua raiz no suposto processo de superioridade entre opressores e oprimidos, colonizadores e colonizados.

Rufino considera que “[...] a principal tarefa da educação, enquanto radical de vida e diversidade, seja a descolonização” (2021, p.13), possibilitando, por parte dos sujeitos praticantes do mundo, a geração de novas respostas ao mundo. A educação marca o caráter inconcluso enquanto sujeitos e praticantes do mundo. Forjando o indivíduo enquanto ser de diálogo. Paulo Freire (1967) pensa a educação como possibilitadora de reflexões e de

discussões das problemáticas experienciadas na vida cotidiana. Reflete, também, a respeito do papel do sujeito como experienciador dessas problemáticas.

No aspecto educacional, que não é dissociado dos elementos que formam as condições sociais e econômicas dos meios habitados, ao contrário, são estruturas a partir das quais se disputam ideias e concepções do pensamento social, o papel colonizatório encontra eco nas suas expressões conservadoras. Partindo para uma análise étnico-racial e de gênero, que também estão fundamentadas nos processos de opressão, Hooks (2017, p.12) cita experiências que corroboram essa linha de pensamento dentro dos espaços escolares, “[...] alunos negros eram sempre vistos como penetras, [...] me ensinou a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação.”.

Entendendo que os processos de dominação e de opressão encontram origem na raiz colonizatória, é possível e necessário pensar formas de superação dessa realidade. A princípio, a superação passa pela transgressão das fronteiras que limitam a escola a um espaço mecanizado, como uma linha de produção a fim de atingir uma relação e formação integral (HOOKS, 2017).

A hegemonia colonizatória não é exercida somente pela condição econômica na relação de poder, mas também sob a perspectiva moral, intelectual e cultural (HALL, 2003). Compreendendo essa ótica, cabe salientar experiências educacionais que superam o método padronizado e encontram dinamismo nas expressões orgânicas dos discentes e docentes que avaliam esse meio como um espaço de possível transgressão.

Para Rufino (2021, p. 35), “A educação como prática da liberdade [...] atua integralmente na defesa da dignidade existencial dos seres afetados pela humilhação produzida sistematicamente pela dominação colonial.”. Assim, o papel de isenção e suposta neutralidade não deve ecoar nos docentes sob o risco de refletir um “[...] ponto de vista dos interesses dominantes [...] uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades”. (FREIRE, 2014). No sentido mais crítico, avaliando o contexto em que as escolas públicas estão inseridas, sobretudo aquelas localizadas nas periferias, não cabe ao educador que se compromete com a uma pedagogia libertadora ser uma mero replicante de currículos ou pensamentos que carreguem vínculos colonizatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de pedagogia engajada enfatiza o bem-estar dos estudantes, considerando a união da mente, corpo e espírito, promovendo, dessa forma, ideais de liberdade. O saber é construído coletivamente, nos processos educacionais, através das trocas com o outro, sendo assim, a educação deve agir, por meio das práticas pedagógicas, contribuindo para a formação integral do ser humano, acompanhando sua trajetória, combinando fatores como, conscientização e diálogo, promovendo ideias de democracia que percorram os processos de liberdade e transgressão, superando os métodos padronizados de dominação e opressão.

A educação como prática da liberdade opera na defesa dos colonizados que sofrem os resultados das demandas colonialistas, de superioridade, dominação e exploração, envoltos nos processos de colonização. A educação tem o dever de ser emancipatória, relacionando-se com os seres e contribuindo para sua liberdade, autonomia, diversidade, autoconhecimento, sobretudo, valorizando suas expressões culturais.

Sob esses preceitos, avalia-se a possibilidade da valorização de uma educação que reconheça nas expressões culturais locais, elementos enriquecedores, democráticos e plurais na construção de uma relação integral na formação dos estudantes e suas transformações nos meios sociais habitados.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC e do Programa de Bolsas

Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES. O referido apoio é substancial para a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 2. ed. Florianópolis: Livros e Livros, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ufmg, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

RUFINO, Luiz. **Vence-Demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas S.A, 1987.

A INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS DIGITAIS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

MARCHI, Maurício ¹
SILVA, Madalena Pereira da ²
SANTOS, Adelfio Machado dos ³

RESUMO

O trabalho em questão aborda a influência da mídia ao apresentar as características das propagandas oficiais do governo sobre o novo ensino médio, que faz consideráveis transformações curriculares para a última etapa da Educação Básica bem como o impacto para a sociedade e principalmente aos estudantes e aos professores. As propagandas veiculadas buscam enfatizar uma suposta urgência de mudanças visto que o ensino médio no Brasil, segundo seus defensores, vinha apresentando resultados considerados negativos em avaliações internacionais e resultados de indicadores nacionais abaixo das projeções. Por isso, ressalta-se a necessidade de apresentar um currículo em sintonia com a realidade e as transformações do mundo do trabalho e as necessidades econômicas que atendam aos interesses neoliberais. As transformações requeridas pelo mercado, ignoram as necessidades sociais e culturais da sociedade ao priorizar apenas o crescimento econômico e a concentração de renda.

Palavras-chave: Mídia. Propaganda. Novo ensino médio.

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação é fundamental ao desenvolvimento de uma nação, mas, para que isso ocorra, políticas públicas efetivas são necessárias. Ao longo da história do Brasil, o ensino fundamental recebeu a maior parte dos poucos investimentos direcionados à Educação Básica, no entanto, o ensino médio era carente de muitas coisas, como professores habilitados para lecionar, capacitação contínua, alimentação escolar, material e livro didático, espaço físico adequado, entre outras. Somente com a aprovação da Lei 9394/96, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 4º, inciso II, que se aventou a possibilidade de gratuidade e de obrigatoriedade do ensino médio. Essa obrigatoriedade veio a se concretizar apenas com a Emenda Constitucional nº.59, de 11 de novembro de 2009. Porém, entre a obrigatoriedade e a qualidade existem vários obstáculos a serem superados, por isso algumas propostas e medidas foram postas em prática para a melhoria educacional ao longo da segunda década deste século.

A proposta que vem sofrendo críticas contundentes de vários atores sociais, devido ao seu desenho curricular diferenciado, é a Lei 13.415 de 16 fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Essa lei instituiu o polêmico novo ensino médio (NEM) e trouxe profundas transformações à última etapa da Educação Básica, como a instituição dos itinerários formativos e a possibilidade de escolha pelos alunos do que estudar, bem como a construção de seus projetos de vida. No entanto, para que a efetivação de suas propostas ganhasse força e legitimidade, teve fundamental importância para isso uma massiva veiculação midiática realizada pelo governo do então presidente Michel Temer e pelo seu ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho. Interessante atentar para o fato de que essas propostas de

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica - PPGEB, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: marchi.mauricio@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7566062968861949>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2746-0934>

² Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP e Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. E-mail: prof.madalena@uniplacages.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>

³ Professor nos Programas de Pós-Graduação em Educação Básica e em Desenvolvimento e Sociedade, ambos da UNIARP. E-mail: adelciomachado@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6663595207403860>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3916-972X>

mudanças curriculares ao ensino médio iniciaram logo após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff ocorrido em 31 de agosto de 2016.

Diante do exposto, chama atenção a urgência de mudança veiculada pelo governo em diferentes mídias ao impor através da Medida Provisória (MP) nº.746 de 23 de setembro de 2016. As mudanças curriculares ocorreram através de um processo apressado e autoritário, considerado antidemocrático por entidades que representam professores, estudantes e pesquisadores, ou seja, não houve debate com a sociedade civil organizada sobre a necessidade de reforma no ensino médio. O argumento da alardeada urgência da MP, apresentado por seus defensores, apontava que os jovens não podiam mais esperar. A tese defendida dizia que havia um grande desinteresse e desistência dos estudantes nessa etapa de ensino por apresentar um currículo com excesso de disciplinas e dessintonizadas com suas realidades. Para haver melhorias era preciso uma reforma educacional nessa última etapa da Educação Básica a fim de os estudantes se interessarem pelos estudos.

O objetivo deste trabalho visa a apresentar um panorama que demonstra a influência das mídias no processo de implantação do novo ensino médio por meio das diferentes propagandas veiculadas pelo governo federal ao apresentar as mudanças curriculares como uma necessidade, ressaltando a qualidade esperada com a suposta liberdade de os estudantes escolherem o que estudar através dos diferentes itinerários formativos e da construção de seus possíveis projetos de vida.

METODOLOGIA

Este trabalho de pesquisa se deu por levantamento bibliográfico a partir do qual os autores se debruçam em compreender o alcance das mídias e as propagandas apresentadas sobre o novo ensino médio. O estudo, ainda, traz uma discussão sobre o papel das mídias no convencimento social em relação às propagandas oficiais do governo. Tem uma abordagem qualitativa e apresenta como suporte os estudos de uma dissertação em andamento sobre a implantação do novo ensino médio através de um questionário apresentado aos professores e aos estudantes concluintes este ano da Educação Básica.

A importância do estudo se dá pelas implicações na vida dos estudantes do ensino médio e os possíveis impactos em seus projetos pessoais de vida, como continuidade ou não dos estudos e carreira profissional, a partir da implantação verticalizada da reforma curricular para essa etapa de ensino. Os vídeos produzidos pelo governo, à época do lançamento do novo ensino médio, são considerados fundamentais à análise das propagandas veiculadas.

Nesse sentido, “[...] a pesquisa com a utilização de vídeo não consiste apenas em analisar o material em vídeo, mas também a forma como o corpus deste material é produzida para que possa, então, ser analisado” (FLICK, 2009, p. 226). A forma e a estrutura de produção dos vídeos influenciam na mensagem recebida e interpretada pelos receptores, por isso sua análise é de fundamental importância. Para tanto, se faz necessário um olhar crítico sobre a mensagem da comunicação, como alerta Bardin (1977, p. 115), “As manifestações da mesma realidade pela comunicação, podem modificar-se rapidamente, particularmente na propaganda ou na psicoterapia, em que as condições de produção, por vezes, se transformam bruscamente”.

O PAPEL DA MÍDIA NA INSTITUIÇÃO DO PARADIGMA PARA O “NOVO” ENSINO MÉDIO

A manipulação da opinião pública é uma das formas utilizadas pela elite econômica para manter o status quo. No entanto, para que tenha sucesso no controle das narrativas que buscam apoio e adesão a suas causas, precisa contar com o apoio imprescindível das mídias. Falar em mídia, atualmente, é ir muito além da antiga, todavia, eficaz comunicação via rádio e televisão, pois busca-se cada vez mais divulgar as narrativas usando os meios eletrônicos digitais de internet como os canais de YouTube e redes sociais, os quais alcançam grande parte público juvenil.

A mídia exerce uma influência relevante na construção de sentidos como define Silva (2018, p. 35) “[...] a mídia é um relevante Aparelho Ideológico do Estado, na medida em que

coloca em circulação sentidos a serem regularizados na formação social [...]”. Esses sentidos provocam aceitação e engajamento ao conseguir convencer de que há uma necessidade a ser superada. De modo semelhante, a esse respeito, diria Ortega e Hollerbach (2022, p. 9): “[...] a grande mídia, a serviço da classe dominante e dirigente, determine e transmita às pessoas como elas devem sentir, agir e pensar sobre um determinado tema”. No caso, uma avaliação positiva em relação ao novo ensino médio, pois, logo no início de seu lançamento, em setembro de 2016, através da MP 746/16, surgiram muitas críticas de grupos de pesquisadores e escolas sendo tomadas por manifestações de estudantes de ensino médio.

As propagandas oficiais, segundo Ortega e Hollerbach (2022), apontam dois eixos discursivos: o primeiro defende a Lei 13.451/17 em que se apresenta o NEM como algo inovador e atraente por “[...] trazer frescor e ares de novidade ao Ensino Médio é uma questão de urgência. É aí que se cria, pois, o cenário para o ‘Novo Ensino Médio’ e sua legitimação” (ORTEGA; HOLLERBACH, 2022, p. 17); o segundo eixo defende uma suposta liberdade de escolha pelos estudantes para a construção de seus projetos pessoais de vida, e, assim, ver a escola com mais entusiasmo e pertencimento. De acordo com Ortega e Hollerbach (2022, p. 19), os discursos oficiais defendem que “[...] trará ao jovem a liberdade para que ele escolha o que deseja estudar, de acordo com suas ambições e seu projeto pessoal de vida e de futuro. [...] o ensino se tornaria mais estimulante e até mesmo mais compatível com a realidade dos educandos”.

Como se pode perceber, as narrativas discursivas utilizam diferentes instrumentos de convencimento social como conversas em propagandas oficiais entre estudantes, pais e professores nas quais se apresenta o NEM como novidade e estímulo, alardeando falsamente uma suposta liberdade de escolha de acordo com o projeto de vida individualizado. No entanto, de acordo com Silva e Magalhães (2022, p. 11): “O discurso publicitário silencia, por outro lado, uma série de controvérsias a perpassarem a implantação desse novo modelo [...]”. As controvérsias denunciadas pelos autores abordam as dificuldades dos jovens em escolher um itinerário formativo (parte flexível do currículo), o qual estará sujeito às condições de oferta de cada escola e sistema de ensino; também as limitações de escolas em municípios pequenos, diminuindo a escolha dos estudantes e, por fim, a possibilidade da formação técnica e profissional (parte flexível e optativa) ao conduzir os jovens a uma formação tecnicista, comprometendo a formação integral e geral (SILVA; MAGALHÃES, 2022).

De acordo com Silva (2018), a reforma do ensino médio, enquanto política pública de inclusão dos menos favorecidos no mercado de trabalho, contempla a formação de sujeitos técnicos capazes de manter viva a roda do capitalismo cumprindo a função de trabalhadores e de consumidores ao mesmo tempo, sem os instrumentos necessários para poder questionar a condição de suas vidas cotidianas. Essa roda do capitalismo é fomentada por instituições multilaterais como o Banco Mundial, que tem, entre outros objetivos, a formação, através da educação, de trabalhadores para atender as demandas do mercado mundial em constante transformação.

No entanto, os argumentos apresentados pelos defensores da reforma, de acordo com Fornari (2020, p. 19), aportam-se nos levantamentos de dados de “[...] relatórios do Banco Mundial, os quais indicam que estudantes do Ensino Médio público, no Brasil, têm demonstrado resultados de aprendizagem muito fracos em comparações internacionais, bem como fundamentados em dados das avaliações em larga escala [...]”. As justificativas para a implementação de mudanças visam a buscar o respaldo internacional através de instituições multilaterais para apontar as falhas do sistema educacional brasileiro, principalmente o público. Assim, “Em relação à formação da força de trabalho, na última etapa da Educação Básica, podemos concluir que o Banco Mundial sustenta que a prioridade da reforma é a melhoria do desempenho dos jovens no mercado de trabalho para elevar a produtividade [...]” (FORNARI, 2020, p. 84). Os financiamentos educacionais, realizados por instituições representantes do capitalismo internacional, nada mais são do que formas mantenedoras da exploração social das classes trabalhadoras.

Nesse sentido, frente a um projeto desenvolvimentista tão amplo e complexo, faz-se necessário incutir, na mente dos atores participantes da nova política, a ideia de que os preceitos filosóficos defendidos pelo documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vão ao encontro das necessidades de todos, incitando não somente a participação de toda a comunidade escolar como também a convicção de que tal política trará melhorias para todos (SILVA, 2018).

Para tanto, Silva (2018) salienta o papel da mídia bem como de outros instrumentos formadores de opinião na institucionalização do novo paradigma. A autora chama atenção para as propagandas lançadas nos meios de comunicação de massa - televisão aberta e YouTube - sobre as mudanças que ocorrerão, defendendo a ideia de que tais mudanças trarão benefícios a todos, inclusive, colocando os estudantes no lugar de protagonistas de sua própria formação, instituindo a ideia do NEM enquanto um “projeto salvacionista”, capaz de solucionar todos os problemas de exclusão social no Brasil. De acordo com esse entendimento, a Lei 13.415/17 é, como se pode observar na seguinte passagem: “Carregada de propaganda em tom progressista, essa Lei é apresentada como proposta de modernização do sistema educativo, tomando referências de países desenvolvidos [...]” (GOMES, 2022, p. 2). Busca a comparação com realidades externas distintas e sem conexão com as características e os problemas nacionais para apresentar o NEM como algo modernizante e atualizado às necessidades atuais.

Sendo assim, Silva (2018) cita as mídias como o “Aparelho Ideológico” que o Estado utiliza para convencer os atores participantes de uma determinada política pública a aderir aos seus preceitos filosóficos sem questionar a sua necessidade, validade ou impacto que essas trarão às suas vidas. A mesma autora menciona a escola como reprodutora dessa ideologia propositadamente instituída pela mídia, ou seja, a escola também é um aparelho ideológico do Estado. Ao ser instituída pelo Estado, apresenta-se como elemento indutor para aceitação das mudanças introduzidas através do novo ensino médio para toda a comunidade escolar, é mister frisar, nesse sentido, que a mídia coloca o aluno como um consumidor desse serviço, tal qual os consumidores de outros produtos e serviços existentes no mercado. Em outras palavras, deve ser convencido a utilizar o serviço sem questionar sua importância ou necessidade (SILVA, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou identificar a influência das propagandas midiáticas do governo federal à época do lançamento da Lei 13.415/17 ao utilizar artifícios retóricos para conseguir aprovação da sociedade. No entanto, as pesquisas apresentadas até o momento sobre os benefícios do NEM parecem apontar para uma direção diferente ao que foi defendido nas propagandas oficiais e com grande apoio da mídia.

Diante do levantamento apresentado na pesquisa, o resultado aponta para o fato de que a mídia é um dos principais instrumentos de manipulação social e propagador da ideologia neoliberal de mercado ao utilizar mecanismos indutores de sentimentos. Seu papel vai muito além da divulgação de informações, pois seus interesses não necessariamente estão ligados às reais necessidades da população. A mídia mascara o sentido hermenêutico de seu discurso ao abordar a necessidade da reforma do NEM como ideia de modernização e de sinônimo de revisão para superar deficiências a apontar caminhos de superação. O discurso apresentado visa à aprovação da sociedade e dos estudantes, pois a reforma do ensino médio, com sua aparência de liberdade de escolha dos itinerários formativos, justifica que transformará os jovens em protagonistas e construtores de seus projetos pessoais de vida.

Assim, é possível depreender que a reforma do NEM se apresenta como a massificação das políticas de ensino de uma sociedade cooptada pelos interesses neoliberais, que prioriza o ensino técnico ao mesmo tempo em que desvaloriza componentes curriculares essenciais à formação de sujeitos críticos, cuja educação deve contemplar o desenvolvimento humano na sua integralidade ou melhor, o projeto desenvolvimentista defendido pelo Estado como emancipador foi pensado apenas sob o ponto de vista do ingresso no mercado de

trabalho, atendendo aos interesses do sistema, impelindo a cada indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso em sua vida pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 229 p. Tradução de: Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro.

BRASIL, **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 08 nov.2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009. 395 p. Tradução de Joice Elias Costa.

FORNARI, M. **A política de financiamento do Banco Mundial para a reforma do ensino médio no governo Temer. 2020**. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5218>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GOMES, M. C. de O. **A função do “Novo” Ensino Médio na lógica do capital: estratificação, perspectivas e resistências**. Práxis Educativa, [S.L.], v. 17, p. 1-16, 2022. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18510>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ORTEGA, A.; HOLLERBACH, J. D. G. **Propaganda, mídia e educação: o discurso oficial e publicitário sobre a reforma do ensino médio de 2017**. SciELO Preprints, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3462>. Acesso em: 8 nov. 2022.

SILVA, F. V. da; MAGALHÃES, A. A. **O novo ensino médio em discurso: da publicidade institucional a postagens no twitter**. Cadernos Cajuína: Revista Interdisciplinar, Teresina, v. 7, n. 2, p. 1-17, jul. 2022.

SILVA, T. C. da. **Processos de produção de sentidos de ‘novo ensino médio’ na/pela mídia: educação e trabalho**. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2018. Disponível em: <http://pos.univas.edu.br/ppgcl/docs/2018/dissertacoes/TAMYRES%20CECILIA%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2022.

CONHECIMENTO CIENTÍFICO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

VIEIRA, Gabriela Schlichting¹
COSTA, Morgana da Luz²
DRESCH, Jaime Farias³

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar alguns dos aspectos presentes na obra “Um discurso sobre as ciências”, de Boaventura de Sousa Santos, propondo articulações com outros autores que abordam a epistemologia. Nesse sentido, apontam-se diferentes tipos de modernidade presentes na sociedade contemporânea. A obra de Santos aborda questões ligadas ao conhecimento e sua relação estreita com a Ciência, contribuindo para a discussão de como se constitui o conhecimento científico pós-moderno. Atualmente, pode-se dizer que o objeto é a continuação do sujeito, porquanto as crenças, os valores, não estão nem antes nem depois da ciência, ou melhor, são parte integrante da mesma. Com base nesse quadro, realiza-se uma análise sobre a educação, considerando os impactos da pandemia de COVID-19, os quais tornaram visíveis as desigualdades presentes na educação institucionalizada.

Palavras-chave: Ciências. Modernidade. Educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca levantar e analisar alguns aspectos da obra Um discurso sobre as ciências, de Boaventura de Sousa Santos (2008), fazendo também articulações com outros autores que abordam os diferentes tipos de modernidade. Santos (2008) discute sobre o conhecimento e a ciência e as diferentes percepções sobre o mundo. A epistemologia positivista, corrente filosófica que emerge no século XIX, tem como principais pensadores Auguste Comte e John Stuart Mill. Esses autores defendiam que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. Para Boaventura de Sousa Santos (2008), a ciência moderna se caracteriza como um saber racional e rigoroso, obtido sobre qualquer assunto, utilizando-se um método específico. Voltado a esse paradigma dominante, qualquer saber que não seja baseado na racionalidade científica não tem o mesmo valor que o conhecimento científico. “O rigor científico” para a ciência moderna “[...] afere-se pelo rigor das medições” (SANTOS, 2008, p. 27). Para se conhecer o mundo, portanto, a ciência moderna busca quantificar e classificar de forma rigorosa e metódica. Diferente de outros saberes, o conhecimento científico não pode se basear em especulações ou em suposição, isto é, ele trabalha com evidências.

Atualmente, pode-se dizer que o objeto é a continuação do sujeito. As crenças, os valores não estão nem antes nem depois da ciência: são parte integrante da mesma (SANTOS, 2008, p. 83). Nesse aspecto, Santos (2008, p. 83) explica que uma nova forma de pensar e de conhecer está em gestação, por isso, a ciência moderna deixa de ser “[...] a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia”

Berman (2007) afirma que a modernidade, em cinco séculos, desenvolveu uma rica história e uma variedade de tradições próprias. A intenção do autor foi mapear as tradições,

¹ Gabriela Schlichting Vieira Luckmann. Universidade do Planalto Catarinense - Uniplac. gabriela-schlichting@uniplacages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-9980-3158>, <http://lattes.cnpq.br/2721892670742195>.

² Morgana da Luz Costa. Universidade do Planalto Catarinense - Uniplac. morgana-costa19@uniplacages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-0415-6366>, <http://lattes.cnpq.br/8862539434020868>.

³ Jaime Farias Dresch. Universidade do Planalto Catarinense - Uniplac. ppge@uniplacages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-9488-1456>, <http://lattes.cnpq.br/0417770586064371>.

buscando compreender de que modo podiam nutrir e enriquecer a própria modernidade ou empobrecer, interferindo na percepção do que seja ou possa ser a modernidade. Stuart Hall (2022) aponta a importância da identidade, como ela se transforma no decorrer do tempo, fazendo parte de um processo de “descentralização”. Assim, dá-se a importância da leitura para que cada um possa formar e alterar sua identidade.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa teve como base a revisão narrativa da literatura, partindo de uma obra considerada paradigmática no campo da epistemologia, o livro “Um discurso sobre as ciências”, de Boaventura de Sousa Santos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Esse tipo de pesquisa visa a ampliar os saberes acerca de diferentes temas, no caso, uma discussão sobre o conhecimento científico e sua relação com a educação.

Os autores utilizados nesta pesquisa abordam conhecimentos e saberes que mobilizam a reflexão, discutem a modernidade e a aceleração vivida na sociedade, bem como a forma como cada um interpreta e aprende sobre determinado assunto, o que acaba interferindo na formação do sujeito.

UM DISCURSO SOBRE AS CIÊNCIAS”, DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Santos (2008) aborda sobre conhecimento e ciência sobre as diferentes percepções existentes acerca do mundo. A discussão contribui para uma crítica quanto à epistemologia positivista, tanto nas ciências naturais, como nas ciências sociais. A epistemologia positivista é uma corrente filosófica, que emergiu no século XIX, tendo como principais autores Auguste Comte (1798-1857) e John Stuart Mill (1818-1898). Em sua perspectiva, o conhecimento científico seria a única forma de conhecimento verdadeiro. Assim, uma teoria somente pode ser afirmada se ela for comprovada.

Para Santos (2008), a ciência é o saber racional e rigoroso, obtido sobre qualquer assunto utilizando-se um método específico. Para esse paradigma dominante, qualquer saber que não seja baseado na racionalidade científica não tem valor, como exemplo, o saber dos mitos ou das religiões. Esse seria ignorado pela ciência moderna. O saber científico seria aquele capaz de quantificar e classificar, possuindo um aspecto rigoroso, metódico e, diferente de outros, a ciência não poderia se basear em especulações ou suposições, uma vez que se fundamenta em evidências. A ciência exige leis, ou generalizações, para explicar fatos em oposição ao senso comum. “Do mesmo modo, esse conhecimento não é assunto ou posse de um ou de alguns indivíduos, mas de comunidades em seu conjunto.” (MAFFESOLI, 2010, p. 56).

A ciência moderna separou o homem do objeto, concebendo que um conhecimento científico não tolera a interferência dos valores humanos. Porém, ao se tratar das ciências sociais, essa distinção não foi tão pacífica. Ademais, em alguns casos essa distância era quase nula, como na sociologia. Atualmente, no âmbito do paradigma emergente, pode-se considerar que o objeto é a continuação do sujeito, que as crenças e os valores não estão nem antes nem depois da ciência, são parte integrante da mesma.

Hermann Haken (citado por SANTOS, 2008) compreende que se vive em um sistema visual muito instável e faz uma provocação referente a uma ilusão de óptica: quando se olha para uma mesma figura, ora se pode enxergar um vaso grego ora dois rostos de perfil. Assim é a sociedade, não se pode dizer quem está vendo o que, as duas figuras estão ali, são percepções de mundo diferentes, são singularidades encontradas em cada um. O ser humano vive em constante desenvolvimento, e por isso sempre rodeado de incertezas. Os sentimentos estão em constante metamorfose. Assim, instala-se o medo da perda de algo que não se sabe exatamente o que é, ou seja, é o medo de sentir medo.

Tratando da ciência social, essa precisa ser compreendida como uma ciência subjetiva, pois o comportamento humano não pode ser objetivamente descrito sem a

mediação de outro sujeito. O ato externo pode corresponder a sentimentos diferentes daqueles percebidos internamente por cada indivíduo. Portanto, no que se refere à pesquisa social, não bastam os métodos quantitativos, é necessário o uso de estratégias diferentes, usando metodologia qualitativa.

Em um mundo repleto de diversidade, a ciência moderna desqualifica os saberes aprendidos por meio de palavras repassadas de geração a geração por meio da cultura, das tradições. Todavia, ciência e diálogo se tornam importantes no processo de desenvolvimento dos saberes, de acordo com Santos (2008), uma vez que se vive meio a uma revolução científica, o que ele denomina paradigma emergente. Como afirma Santos (2008, p. 92), “[...] estamos divididos, fragmentados. Sabe-se o caminho, mas não exatamente onde estamos na jornada. A condição epistemológica da ciência repercute-se na condição existencial dos cientistas”.

A EDUCAÇÃO E O DISCURSO CIENTÍFICO

Berman (1982) aponta que a modernidade em cinco séculos desenvolveu uma rica história e uma variedade de tradições próprias, sendo que a intenção do autor era mapear as tradições, buscando compreender de que modo podiam nutrir e enriquecer a própria modernidade ou empobrecer, interferindo no senso do que seja ou possa ser a modernidade. Meneses (2009, p. 182) adverte que a racionalidade moderna hegemônica não atua sem a concorrência de outras formas de conhecimento, havendo uma disputa sobre o que “precisa ser conhecido (ou ignorado)” e sobre “como representar este saber e para quem”. Nesse sentido, aponta que considerar a diversidade cultural implica reconhecer uma diversidade de saberes.

A tecnologia e seu avanço se tornaram parte de um processo de transformação, no qual a prática de pensar algo pode gerar conceitos diferentes sobre a mesma temática, em que a escola precisa se adaptar às reconfigurações sociais, visto que os estudantes têm acesso a uma quantidade maior e diversificada de informações.

Na educação, com o surgimento da pandemia da COVID-19, a desigualdade presente foi visivelmente constatada no contexto de instituições públicas e privadas. Escolas com mais recursos e com alunos de maior poder aquisitivo tiveram condições de oferecer aulas remotas por meio de variadas tecnologias digitais de informação e comunicação. Já os alunos com menor poder aquisitivo, ainda que fossem a maioria da população atendida em escolas com menos recursos, mal conseguiram buscar o material disponibilizado nas escolas, sendo notória a diferença na estrutura social.

O conhecimento científico pós-moderno, considerando um conjunto diverso de saberes, poderia ser mobilizado para a leitura e análise do cenário da pandemia e de seus efeitos. Fica claro que a educação oferecida virtualmente por meios digitais não foi capaz de substituir a educação presencial e toda a potencialidade de interações e de trocas de saberes para além dos conteúdos das aulas remotas. Assim, o suposto fracasso da escola pública durante a pandemia deveria ser analisado não como ausência de condições de estudos apenas, mas como período de formação humana diferenciada em meio à calamidade sanitária, algo pouco abordado. Para grande parte da população brasileira, ainda não foi possível viver o luto produzido pela pandemia de COVID-19. Uma das razões para isso talvez seja a hegemonia de um discurso irracional, contrário à ciência, e que se tornou em boa medida senso comum.

Stuart Hall (2022) apresenta a importância da identidade, como ela se transforma no decorrer do tempo, fazendo parte de um processo de “descentralização”. Pode-se relacionar a identidade citada por Hall para a pós-modernidade, a globalização e a aceleração vivida na contemporaneidade, em que a escola se adapta na medida do possível, buscando respeitar a bagagem cultural que os estudantes trazem consigo, e tendo cuidado para não causar uma violência simbólica, pois o meio onde ocorre o conhecimento precisa ser desenvolvido e não imposto de acordo com o que se acredita ser, melhor para a sociedade. Assim, dá-se a importância da leitura, para que cada um possa formar e alterar sua identidade. Giddens

(1991, p. 45) reforça: “[...] as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz da informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim construtivamente seu caráter”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho possibilitou uma reflexão acerca da ciência moderna, como paradigma dominante e a ciência pós-moderna, ou paradigma emergente. Esse defende o diálogo entre diversas formas de saberes, os quais podem contribuir para o conhecimento científico. Entretanto, defende-se que o discurso contrário à ciência, impondo-se como senso comum, como visto durante a calamidade sanitária da COVID-19, não trouxe benefícios à população.

REFERÊNCIAS

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. Editora Companhia das Letras, 2007.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Lamparina, 2022.

MAFFESOLI, Michel. **Qui êtes-vous, Michel Maffesoli**: entretiens avec Christophe Bourseiller. Paris: Bourin Éditeur, 2010.

MENESES, Maria Paula. **Corpos de violência, Linguagens de Resistência: as complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 177-214.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FEMINISMO NEGRO E A LUTA ANTIRRACISTA: UM OLHAR DE VÁRIOS OLHARES

FURTADO, Patricia Fatima de Oliveira¹
GRAUPE, Mareli Eliane²

RESUMO

Este resumo objetiva identificar quais são as intelectuais negras que foram citadas nas obras: “Quem tem Medo do feminismo negro?” e “Cartas para minha avó”, da autora brasileira, ativista, negra Djamila Ribeiro, com o intuito de compreender a luta antirracista, feminista e interseccional em nosso país. O tema é complexo e necessário: complexo devido às injustiças relacionadas à questão racial às mulheres; necessário, pois entendemos que é a partir da academia que devemos ampliar os conhecimentos. É uma pesquisa bibliográfica realizada nas duas obras mencionadas. As autoras mais citadas nas obras foram: Bell Hooks (2000), Sueli Carneiro (2020), Toni Morrison (2003), Maya Angelou (1995), Alice Walker (2016). Destarte, compreendemos a importância da valorização e da disseminação da produção intelectual das escritoras negras como forma de serem evidenciadas como sujeitas de suas histórias de vida.

Palavras-chave: Mulheres Negras. Educação Antirracista. Interseccionalidade

INTRODUÇÃO

Este artigo possui como objetivo identificar quais são as autoras intelectuais negras mais citadas nas duas obras: “Quem tem Medo do feminismo negro?” e “Cartas para minha avó”, da autora brasileira, ativista e negra Djamila Ribeiro, com o intuito de compreender a luta antirracista, feminista e interseccional das mulheres negras.

Quando falamos em minorias, referimo-nos àqueles/as que são os/as mais evadidas/os da escola, àqueles/as com menos acesso às universidades, àqueles/as excluídas/os do trabalho informal, sem direito a benefícios e aos direitos trabalhistas, aqueles/as mais vulneráveis à violência policial no contexto urbano, apesar de sermos um país com mais negros/as do que brancos/as, (conforme aponta o jornal eletrônico da Universidade de São Paulo –USP³-, mencionada nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE), a população negra é a minoria no acesso a direitos. Além disso, a população negra, com o recorte da classe social (classe popular empobrecida), é a que mais sofre violências.

Como estudante de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense e como Assistente Social, no Centro de Referência de Assistência Social (CREAS) do município de Lages, tenho me sensibilizado para o campo das relações étnico-raciais, pois trabalho com as diversas violações de direitos das famílias encaminhadas para o serviço citado, compreendo que a luta pelos direitos sociais está intrínseca em meu olhar profissional e fomentado a cada dia pela academia. A luta pelas minorias me desperta o interesse pelo aprofundamento da temática no que tange à luta antirracista feminista, em especial mulheres e crianças, que são o foco da minha pesquisa que ainda está em construção.

O tema central do primeiro livro “Quem tem medo do feminismo negro?” (2018) evidencia a compreensão da autora sobre o feminismo negro, “[...] não meramente como uma

¹ Patricia Fatima de Oliveira Furtado. UNIPLAC/Lages. E-mail: patricia.oliveira@uniplaclages.edu.br <http://orcid.org/0000-0002-9107-6929> <http://lattes.cnpq.br/0218866669855620>

² Mareli Eliane Graupe. UNIPLAC/Lages. E-mail: prof.mareli@uniplaclages.edu.br: <http://orcid.org/0000-0003-1376-7836> <http://lattes.cnpq.br/8925934554152921>

³ Jornal eletrônico USP: “Dados do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística mostram que 54% da população brasileira é negra” Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>. Acesso em 16/11/2022

luta identitária, (porque branquitude e masculinidade também são identidades) mas pensar o feminismo negro é pensar projetos democráticos” (RIBEIRO, 2018, p.7). Ler o livro me fez compreender o quanto é importante acolhermos as dores das mulheres negras, e lutar por políticas públicas afirmativas, objetivando mais lugares de falas, seja de voz, seja de valorização à vida.

Em relação ao segundo livro “Cartas para minha avó” (2021), o tema central evidencia a ancestralidade, feminismo e antirracismo na criação dos filhos através de uma menção sensível e memorável. Ler o livro me levou, enquanto mulher, a sensibilizar-me com o sofrimento dessas em relação à vida cotidiana, cheia de preconceitos atribuídos pela cor.

A interseccionalidade é observada na leitura do livro supracitado (2021) através do *bullying* sofrido na escola sobre o cabelo, nas ausências de pares nas danças em festas juninas, nas piadas na adolescência por ser negra, na atividade laboral escolhida pela empresa mesmo cursando uma faculdade e possuindo curso de inglês, na dificuldade em acessar o mundo do emprego após a maternidade, na própria universidade e pelo sexismo quando viajou para a Argentina, sendo hostilizada como mulata. Compreendemos que a luta feminista e antirracista deverá ser num viés trabalhado desde a educação infantil até o ensino superior. É necessário abrir espaços no currículo escolar para a temática da interseccionalidade. “Pensar a interseccionalidade é perceber que não pode haver primazia de uma opressão sobre as outras e que é preciso romper com a estrutura. É pensar que raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, porque são indissociáveis” (RIBEIRO, 2018, p. 123).

Nesse sentido, o escopo do nosso resumo objetiva a valorização e a disseminação da produção intelectual de escritoras negras brasileiras.

METODOLOGIA

Conforme já citado, a elaboração deste estudo se dará através de uma abordagem qualitativa e uma pesquisa bibliográfica. Na perspectiva da pesquisa qualitativa: “Um problema ainda sem solução é a definição de uma forma de avaliar a pesquisa qualitativa”. (FLICK, 2004, p. 229). Por outro fim, não podemos deixar de pontuar que outro instrumento utilizado em nosso resumo expandido será a pesquisa bibliográfica, sendo ela necessária do início ao fim, pois, para descrevermos algo com propriedade, precisamos absorver o conteúdo elencado. Destarte, compreendemos que a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 1991, p. 26)

Os livros selecionados foram da autora negra Djamila Ribeiro, a saber: “Quem tem medo do feminismo negro?” (2018) e “Cartas para minha avó” (2021). Importante deixarmos explícito na metodologia que nosso intuito é identificar as autoras negras mais citadas nas obras escolhidas, estando assim em consonância com o pensamento da autora: “Se já estou fora de diversos espaços, um aliado veria a importância da minha fala sobre problemas que me afligem em vez de querer falar por mim” (RIBEIRO, 2018, p.83). O recorte da análise das duas obras é identificar quais são as intelectuais negras citadas por uma autora negra nas suas obras, com objetivo de conhecermos as lutas antirracistas, sentidas e descritas por elas. Somamos ainda que a academia é um espaço para trazermos essas autoras em evidência e contribuirmos para um trabalho antirracista.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, e uma pesquisa bibliográfica realizada nos livros acima citados da autora Djamila Ribeiro, objetivando identificar as autoras negras mais citadas nas duas obras mencionadas. Assim, no quadro a seguir, são apresentadas as autoras mais mencionadas conforme observado neste estudo:

Quadro 01- Autoras negras citadas e o nome das obras

Autoras	Ano	Obra
Bell Hooks	2000	Feminisms For Everbody: PassionatePolitics. Londres: Pluto Express.
Sueli Carneiro	2020	Enegrecer o feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero.
Toni Morrison	2003	O olho mais azul. Trad. de Manoel Paulo Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras.
Maya Angelou	1995	PhenomenalWoman: PoemsCelebratingWomen. Nova York: RandomHouse.
Alice Walker	2016	A cor púrpura.12. ed. Trad. de Betúlia Machado, Maria José Silveira e PegBodelson. Rio de Janeiro: José Olympio.

Fonte: Própria autora (2022).

Nosso objetivo é trazer as autoras mais citadas nos dois livros estudados como forma de recorte para a construção de nosso estudo, sendo as autoras identificadas, conforme mostra o quadro acima.

No primeiro livro “Quem tem medo do feminismo negro?”, de 2018, a autora aponta que pensar o feminismo negro é pensar em projetos democráticos. No segundo livro, “Cartas para minha mãe” (2021), a autora destaca sua história de vida, enfatizando a ancestralidade, o feminismo e o antirracismo na criação das/os filhas/os, no cotidiano de uma mulher negra.

A autora Bell Hooks¹ (2000) evidencia a compreensão da importância do feminismo para o debate político. Percebemos, dessa forma, que o feminismo negro precisa ser visibilizado na sociedade e na academia, proporcionando possibilidades de acessos a direitos.

Sueli Carneiro² (2020), enfatiza que devemos nos perguntar de que mulheres estamos falando, apontando a urgência de não universalizar a categoria. Destarte, dando visibilidade para as mulheres de forma universal, sem esquecer daquelas propensas à opressão.

Em relação à obra de Toni Morrison³, de 2003, a autora relata que é preciso encontrar formas de se libertar do racismo e entender que o amor é um direito. Nesse sentido, a autora Djamilia Ribeiro relata o quão necessário foi ler a obra “O olho mais azul” para a construção de como se libertar de toda negação do amor vivenciada em sua própria vida.

Djamilia Ribeiro aponta na obra Phenomenal Woman a importância em ler os poemas de Maya Angelou⁴ (1995), corroborando a construção de sua identidade enquanto uma mulher negra, brasileira, feminista e intelectual.

¹Bell Hooks é o pseudônimo da aclamada escritora, educadora, feminista e ativista social estadunidense Gloria Jean Watkins, nascida em 1952, na cidade de Hopkinsville, Kentucky. Autora de vasta obra, incluindo cinco livros infantis, Bell Hooks investiga de uma perspectiva pós-moderna questões relativas a raça, classe e gênero na pedagogia, na história da sexualidade e do feminismo e na cultura em geral. <https://www.boitempoeditorial.com.br/autor/bell-hooks-1372>.

²Sueli Carneiro. Filósofa, escritora e ativista antirracista do movimento social negro brasileiro, Aparecida Sueli Carneiro Jacoel nasceu em São Paulo em 1950. É Doutora em Filosofia pela USP e fundadora do GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra, sendo considerada uma das mais relevantes pensadoras do feminismo negro no Brasil. <http://www.letras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1426-sueli-carneiro>

³Toni Morrison (1931-2019) foi uma escritora, editora e professora norte-americana, vencedora do Prêmio Nobel da Literatura em 1993, tornando-se a primeira mulher negra a conquistar a honraria. Na Randon House, uma das principais editoras de livros em língua inglesa do mundo, Toni Morrison publicou pensadores e autores afro-americanos, entre eles Angela Davis, Henry Dumas, Gayl Jones e o pugilista Muhammad Ali. https://www.ebiografia.com/toni_morrison/

⁴ Maya Angelou, pseudônimo de Marguerite Ann Johnson, nasceu em 4 de abril de 1928, nos Estados Unidos. A poetisa, que faleceu em 28 de maio de 2014 [...], é autora do poema “Ainda assim eu me levanto”. Sua obra, que ficou marcada pela crítica social, questões de gênero e condenação ao racismo, tornou Maya conhecida no mundo

Alice Walker¹ (2016) lançou uma editora ativista para poder publicar seus livros e de outras mulheres negras nos Estados Unidos, demonstrando posicionamento político na época em que havia catálogo de editoras predominantemente brancas. Importante relatar que a fundação da editora Wild Trees Press ocorreu em 1984, conforme aponta o site eletrônico portal da literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este resumo expandido apresentou como objetivo identificar as autoras negras mais citadas nas duas obras da autora Djamila Ribeiro (2018, 2021), ou melhor: Bell Hooks (2000), Sueli Carneiro (2020), Toni Morrison (2003), Maya Angelou (1995) e Alice Walker (2016).

Em síntese, a leitura dessas duas obras da autora Djamila Ribeiro possibilitou a compreensão sobre a importância da valorização e da disseminação da produção intelectual das escritoras negras na academia e na sociedade em geral.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

ANGELOU, M. **PhenomenalWoman**. In: ANGELOU, M. PhenomenalWoman: Four Poems Celebrating Women. Nova York: RandomHouse, 1995

FLICK, U. **Uma Introdução a Pesquisa Qualitativa**. 2ª Edição, 2004

GIL, A, C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª Edição. São Paulo: Atlas, 1991

HOOKS, B. **Feminisms For Everybody**: Passionate Politics. Londres: Pluto Express, 2000.

JORNAL ELETRÔNICO USP: “**Dados do IBGE**- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística mostram que 54% da população brasileira é negra” Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>. Acesso em 16/11/2022

MORRISON, T. **O olho mais azul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003

NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENA. Universidade Católica de Pernambuco. Artigos: **Enegreecer o Feminismo**: A Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Autora: Sueli Carneiro. Datado em 14/08/2020. Disponível. em: <https://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/CARNEIRO-2013-Enegreecer-o-feminismo.pdf> Acesso em 16 novembro 2022.

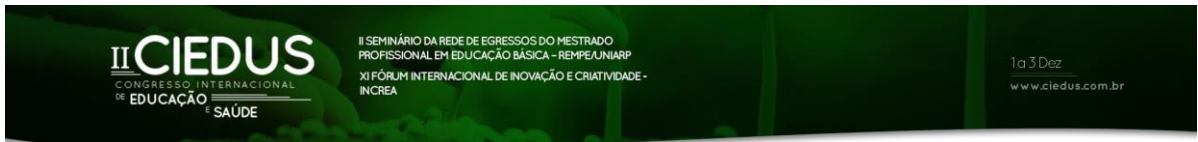
PORTAL DA LITERATURA. <https://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=1934>. Acesso em 21/11/2022

RIBEIRO, D. **Cartas para minha avó**: São Paulo: Companhia das letras, 2021

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das letras, 2018.

inteiro. Além disso, ela se tornou a primeira mulher negra a estampar uma moeda nos Estados Unidos. <https://brasilescola.uol.com.br/literatura/maya-angelou.htm>

¹Alice Walker. Há 40 anos, a autora lançava o que viria a ser seu livro mais célebre, mais amado e odiado – um clássico por tantas vezes banido de escolas, bibliotecas e prisões americanas: A Cor Púrpura. Escritora, poeta, ativista do Movimento pelos Direitos Civis, feminista, Alice Walker nasceu no estado da Geórgia em 1944. <https://www.geledes.org.br/alice-walker-o-sofrimento-do-mundo-e-mais-do-que-assustador/>



WALKER, A. **A cor púrpura**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

CULTURA ESCOLAR: IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE UM MUNICÍPIO TOCANTINENSE

SILVA, Gleyton de Moura Ferreira Silva¹
ROCHA, Damião²

RESUMO

Durante o período pandêmico, a oferta de ensino remoto tornou-se mais preponderante, ações pedagógicas passaram a ser mediadas por instrumentos tecnológicos a fim de garantir o acesso à educação mesmo com o distanciamento social. Este trabalho teve como objetivo elencar percepções dos/das professores/as de 8 (oito) escolas públicas de um município tocantinense acerca da “cultura escolar” e suas implicações durante o “Ensino Remoto Emergencial” (ERE). É importante pensar que a cultura escolar se estrutura a partir de currículos e de práticas educacionais, as quais são espaços de poder e de disputa entre diversas instituições e sujeitos. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e a aplicação de questionário para coleta de dados, os quais foram analisados sob a perspectiva fenomenológica. Nas considerações, destacam-se algumas mudanças sobre o papel da escola em decorrência das tecnologias.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Educação. Cultura escolar. Ensino Remoto Emergencial

INTRODUÇÃO

Na segunda década do século XXI, o mundo foi acometido por um evento pandêmico, o qual afetou todos os setores, e na sociedade brasileira não foi diferente. A contaminação que se desdobrou em massa por todo o planeta precisou ser combatida, principalmente pelo distanciamento físico e pela utilização de equipamento de proteção individual ao mesmo tempo em que pesquisas eram iniciadas no intuito de que vacinas pudessem ser desenvolvidas para a imunização (ARRUDA, 2020).

Focando no processo educativo brasileiro, a oferta do ERE – Ensino Remoto Emergencial - tomou destaque nas práticas pedagógicas como ação para garantir o distanciamento social durante a suspensão de aulas e a continuidade do processo de ensino-aprendizagem no país (OLIVEIRA, 2020). Frente a esse contexto, práticas emergenciais adotadas em função da pandemia ocasionaram um impacto bastante expressivo no cotidiano e no andamento dos processos educacionais, bem como na cultura escolar, durante o ano de 2021 no Brasil. Em face do cenário pandêmico e as implicações que decorrem desse evento na educação, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar percepções de professores/as, quanto aos possíveis impactos que o ERA ocasionou na cultura escolar, uma vez que grande parte das ações pedagógicas era realizada por tecnologias.

É importante pensar que a cultura escolar é originária da estrutura dos currículos e das ações/práticas educacionais, é o espaço de poder e de disputa entre diversas instituições e sujeitos, podendo ter caráter tanto de reprodução de condições sociais desfavoráveis, bem como de aparelho ideológico.

Assim, para definir os caminhos de discussão do presente texto acerca do Ensino Remoto Emergencial e de suas implicações sobre a cultura escolar marcada, muitas vezes, por uma lógica neoliberal, foram construídos os seguintes objetivos específicos: a) entender as relações da educação e o sistema Neoliberal; b) compreender o papel do currículo na educação e; c) ponderar sobre os impactos da pandemia na cultura das escolas públicas de um município tocantinense.

¹ Gleyton de Moura Ferreira Silva. UFT. gleyton.ferreira@uft.edu.br, 0000-0002-5621-5137, <https://lattes.cnpq.br/4259591257208988>.

² Damião Rocha. UFT. damiao@uft.edu.br, 0000-0002-5788-7517, <http://lattes.cnpq.br/9799856875780031>.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada iniciou-se a partir de levantamento bibliográfico em livros, portais de periódicos e banco de dados. Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário estruturado, o qual foi disponibilizado aos/as professores/as para contribuir com suas percepções acerca das questões estabelecidas. O público alvo foram professores/as em exercício docente. Seguindo os dispositivos legais para não infringir princípios éticos da pesquisa, adotou-se o que está preconizado no Art.º 1 da resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016, o qual dispõe sobre “normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis” (BRASIL, 2016, p. 01). A análise dos dados foi realizada a partir da perspectiva fenomenológica, que Macedo (2010, p. 15 apud MAIA; ROCHA, 2018, p. 224), assim define:

[...] a fenomenologia entende a realidade como compreendida, interpretada e comunicada. Assim, não haveria uma única realidade, “mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações, a realidade é perspectiva. Ao colocar-se como tal, a fenomenologia invoca o caráter de provisoriedade e relatividade da verdade”. [...] O enfoque fenomenológico em pesquisa qualitativa implica apreender a educação como fenômeno.

A análise dos dados, a partir dessa perspectiva, aproxima a realidade de forma eidética, uma vez que o saber presente no mundo não se apresenta de forma estática.

A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO SOB A ÓTICA LIBERAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA CULTURA ESCOLAR

Existindo várias instituições em nosso meio social, duas delas merecem destaque: a família e a escola. A primeira é uma sociedade onde o indivíduo tem seu primeiro contato e experiências, na qual são ofertadas possibilidades para que esse apresente inovações ou mudanças no ambiente em que esteja inserido. A escola, por sua vez, é uma instituição, onde o sujeito sofre e exerce influência. Para Young (2007, p. 1288), a família e a escola, “[...] têm um papel único, que é o de reproduzir sociedades humanas e fornecer condições que possibilitem suas inovações e mudanças.”

Desse modo, pode-se perceber a importância que essas instituições desempenham para a manutenção e o desenvolvimento da sociedade. Schmidt (1989, p. 2 apud NADAL, 2011) vai ao encontro de Young ao dizer que “[...] a educação escolar é caracterizada por ser uma atividade sistemática, intencional e organizada – organizada no que diz respeito aos conteúdos, e sistemática no que se relaciona aos métodos que utiliza”. Em seus apontamentos quanto ao papel da escola, percebe-se que essa não é uma instituição neutra, ela exerce influência na sociedade e tem função de contribuir com as competências exigidas pela cultura hegemônica advinda de interesses políticos.

Nesse sentido, elementos que se fazem presentes na cultura e que são selecionados para compor o currículo escolar têm valor pedagógico e determinam relações de poder, como destacam Lopes e Caprio (2008, p. 11) “[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder”. Percebe-se, assim, que o currículo é, em certa medida, construído e organizado para a manutenção e fortalecimento do *status quo* quanto ao controle social.

Pode-se perceber que a escola não apresenta neutralidade, o que “[...] coloca em questão o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe” (MAINARDES; STREMELE, 2010, p. 33). Em contrapartida, o papel da escola foi questionado pelo movimento Nova Sociologia da Educação (NSE), que teve seus indícios na década de 1970. Esse movimento desmitifica o papel do conhecimento, teorizando que a construção do conhecimento na escola engendra relações de poder, favorecendo grupos dominantes, e que

as “[...] regras presentes no dispositivo pedagógico são as regras distributivas, que regulam as relações de poder” (COELHO, 2017, p. 3).

Pode-se relacionar a construção do currículo com as políticas neoliberais, uma vez que são orientadas com a finalidade de garantir os valores mercadológicos como aporte das definições políticas neste âmbito. Para Lopes e Caprio (2008), abordar de educação sob a perspectiva do neoliberalismo é esvaziar a escola com seu teor político, da cidadania assim como dos direitos de consumidor.

Em relação à identidade, Ciampa (1987), em seus apontamentos, entende que é algo que está em constante movimento e está relacionada com a história e a vivência pessoal, possuindo padrões estabelecidos pela cultura vigente. Nesse sentido, ainda segundo Ciampa (1987), pode-se fazer uma aproximação com o modelo educacional vigente, uma vez que o modelo educacional voltado ao trabalho se iniciou após o feudalismo, passando a seguir o modo de produção industrial, no qual o ensino era voltado para fins trabalhistas e não uma educação que preconizava o desenvolvimento ontológico.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES

A partir dos dados coletados via questionário, procurou-se analisar o impacto que o ERE causou na cultura escolar durante o período pandêmico. Vinte e seis (26) profissionais atuantes e em regência docente contribuíram com suas percepções acerca das mudanças que decorreram do ERE. Foi possível perceber, mesmo que de maneira incipiente, mudanças na cultura escolar em função do uso das tecnologias. Mais de 60% dos entrevistados afirmaram que o uso de recursos tecnológicos torna as aulas mais atrativas quando comparadas àquelas com uso de livros. Quando questionados se as plataformas de ensino gratuito impactariam a educação formal, ou seja, aquela ofertada em escolas, 55% acreditam que essa possibilidade se alargará com o tempo, ao passo que, no período de ERE, 80% dos participantes afirmaram haver muita desigualdade uma vez que muitos estudantes não dispunham recursos tecnológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados apontados pelos professores durante a pesquisa, pode-se compreender que a adoção do ERE no contexto pandêmico foi capaz de mudar algumas percepções sobre o papel da escola e sobre a cultura escolar do modelo presencial. As tecnologias poderiam ser percebidas como ferramentas que superariam as dificuldades encontradas nesta realidade de distanciamento social, porém, o uso efetivo dessas ferramentas demanda prática do docente para a condução de uma experiência remota mais satisfatória, já os estudantes dependem de estrutura material, dispositivos e acesso à construção de suas competências educacionais.

Por fim, é necessário afirmar a necessidade da continuidade das discussões, de forma ampla e contínua, acerca da temática do ERE, delimitado pelo período de crise gerado pela COVID-19, mas que profundamente marcou a forma de se lecionar, de aprender e de se relacionar no ambiente educativo, trazendo expressivas alterações na cultura escolar.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucidio Pimenta. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre. v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em

ciências humanas e sociais. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em:
<<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2022.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

COELHO, Franciele Braz de Oliveira. Análise de currículos de ciências à luz da teoria de Bernstein. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 795-808, 2017. Disponível em:
<<https://doi.org/10.1590/1516-731320170030016>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1-16, 2008. DOI: 10.22633/rpge.v0i5.9152. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 26 jan. 2022.

MAINARDES, Jefferson; STREMEI, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, [S.l.], v. 11, n. 22, p. 24, ago. 2010. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24114>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

NADAL, Beatriz Gomes. **A escola como instituição: primeiras aproximações**. Olhar de Professor [online]. 2011, 14 (1), p. 139-150. ISSN: 1518-5648. Disponível em:
<<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68422119008>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

OLIVEIRA, M. do S. de L *et al.* **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFPE, 2020.

ROCHA, J. Damião T. MAIA, Marcos. A pesquisa implicada de inspiração fenomenológica para estudos in situ de/com sujeitos sociais da diversidade sexual e de gênero. **RECH - Revista Ensino de Ciências e Humanidades- Cidadania, Diversidade e Bem Estar**, Humaitá, v. 1, 2018. Disponível em:
<<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/4740>>. Acesso em: 01 de Jun de 2022.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**. Campinas, 2007, v. 28, n. 101, p. 1287-1302. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

CÍRCULO DE DIÁLOGO VI

PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS COMPLEXAS, TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS

Mediação: Dra. Vera Lúcia Simão
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP

Participação: Ma. Jeane Pitz Pukall
EBM Visconde de Taunay – Blumenau/SC

Participação: Ma. Sandra Bernadete Pinto Reikavieski
Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Massaranduba/SC

Participação: Dra. Lúcia Ceccato de Lima
Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Participação: Ma. Aline Lima da Rocha Almeida
Rede de Egressos – REMPE da UNIARP



PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS COMPLEXAS, TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORAS

PUKALL, Jeane Pitz¹
REIKAVIESKI, Sandra Bernadete Pinto²
SIMÃO, Vera Lúcia³

RESUMO

Este artigo consiste em apresentar perspectivas educacionais complexas, transdisciplinares e ecoformadoras por meio de experiências exitosas desenvolvidas na Educação Básica das Redes Públicas Municipais de Ensino nas cidades de Blumenau e Massaranduba - Brasil. Tem como objetivo proporcionar reflexões acerca de perspectivas educacionais inovadoras, pautadas na complexidade, transdisciplinaridade e na ecoformação. Para tanto, serão descritas as atividades desenvolvidas em três escolas das referidas redes. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa descritiva com abordagem qualitativa e o instrumento para coleta de dados foi a observação participante. Dentre os resultados observados, percebe-se que as atividades se pautam em metodologias ativas e favorecem o desenvolvimento integral dos indivíduos, o aprimoramento da criatividade, da autonomia e do protagonismo estudantil, bem como a sensibilização para a consciência planetária e humanização nas relações.

Palavras-chave: Complexidade. Transdisciplinaridade. Ecoformação. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A Educação é um lugar de encontro, de possibilidades, de aprendizado, de reflexão atenta e de encantamento no mundo contemporâneo que se apresenta incerto e em constante transformação. Nessa perspectiva, as redes públicas municipais de ensino das cidades de Blumenau e de Massaranduba - Brasil vêm apoiando ações a fim proporcionar uma educação de qualidade pautada em metodologias ativas, na realidade local e global, na humanização e na sustentabilidade. Nesse sentido, estimulam atividades colaborativas, complexas, transdisciplinares e ecoformativas, bem como têm seus currículos alinhados à formação de cidadãos responsáveis com foco no desenvolvimento da cooperação, participação, autonomia e respeito. (ZWIEREWICZ; SIMÃO; SILVA, 2019).

Dessa maneira, este artigo tem como objetivo proporcionar reflexões acerca de perspectivas educacionais inovadoras, pautadas na complexidade, transdisciplinaridade e na ecoformação. Para tanto, serão descritas as atividades desenvolvidas em três escolas das referidas redes. A fim de proporcionar tais reflexões, este artigo apresenta inicialmente a "Metodologia", na qual serão abordadas as experiências observadas nas escolas de educação básica, bem como o percurso metodológico adotado e os resultados. Ressalta-se que esta pesquisa se utilizou da metodologia descritiva com abordagem qualitativa e o instrumento para coleta de dados foi a observação participante. (LAKATOS; MARCONI, 2010; AMADO, 2017). Segue-se o estudo por meio da Fundamentação Teórica, que tratará da base teórica dos termos empregados na pesquisa. Por fim, sucedem-se as Considerações Finais com as contribuições e as observações alcançadas, visando a colaborar significativamente na ampliação dos referenciais teóricos e metodológicos relevantes à educação básica.

¹Jeane Pitz Pukall. Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: pitzpukall@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8874-1636>. Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5291422731780887>

²Sandra Bernadete Pinto Reikavieski. Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: sandrareikavieski@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5070-7272>. Link do currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/0691581620611761>

³Vera Lúcia Simão. Professora. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. E-mail, vera.simao@uniarp.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242>, Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4093517754029600>.

METODOLOGIA

Esta pesquisa utilizou-se da metodologia descritiva com abordagem qualitativa. O instrumento para coleta de dados foi a observação participante (LAKATOS; MARCONI, 2010; AMADO, 2017). Destaca-se que foram realizadas observações em três escolas das redes públicas municipais de ensino de Blumenau e Massaranduba, as quais serão enunciadas e descritas a seguir.

EBM VISCONDE DE TAUNAY E EBM LEOBERTO LEAL - BLUMENAU/BRASIL

A Escola Básica Municipal Visconde de Taunay- EBMVT conta com aproximadamente 1000 estudantes do pré-escolar ao nono ano do ensino fundamental. A partir de uma proposta de gestão democrática, o coletivo da escola buscou alternativas sustentáveis para reorganizar o espaço físico, planejando e criando um ambiente diversificado, onde os estudantes pudessem observar, respeitar e conviver com todas as formas de vida. Foi a partir da percepção do entorno escolar como espaço com potencial educativo a ser utilizado nas práticas pedagógicas, que a escola elaborou, no ano de 2011, o Projeto Escola Sustentável, uma proposta ecoformadora e criativa de (re)organizar os espaços e o currículo.

Em 2012, a EBMVT, em parceria com a Universidade Regional de Blumenau - FURB, foi a primeira escola a ser campo de pesquisa da Rede Internacional de Escolas Criativas / Associação de Escolas Criativas (RIEC/ADEC). Em maio de 2013, o professor Saturnino de la Torre, em nome da RIEC, entregou à escola o certificado de escola criativa. Em 2015, a escola foi certificada pelo MEC como escola sustentável e criativa. A Visconde de Taunay é considerada uma referência em ecoformação e criatividade por meio de uma proposta pedagógica pautada na complexidade e na transdisciplinaridade na cidade de Blumenau-SC.

No ano de 2019 a EBM Leoberto Leal, que conta com mais de 1000 estudantes do pré ao nono ano do ensino fundamental, foi escolhida pela Secretaria de Educação de Blumenau para fazer parte do Projeto Escola Sustentável. Dessa forma a professora articuladora da EBMVT foi convidada para atender e articular o projeto nas duas escolas durante esse ano. Inicialmente foi proposto um dia de formação para os professores e equipe gestora a fim de se conhecerem os princípios de uma escola sustentável pautados na ecoformação e na transdisciplinaridade. Em seguida, a equipe foi convidada a visitar a EBMVT. A partir desse momento, o grupo de professores apresentou propostas sustentáveis aos estudantes, que pudessem ser desenvolvidas na escola. Sendo assim, os espaços e as pessoas da escola foram se transformando concomitantemente.

EMEF PROFESSORA MARIA MACHADO KREUTZFELD - MASSARANDUBA/BRASIL

A E.M.E.F. Professora Maria Machado Kreutzfeld, situada na comunidade de Ribeirão da Lagoa, Massaranduba/Brasil, é uma escola do campo e multiseriada, a qual atende, atualmente, 67 estudantes nas turmas de Pré-Escolar ao 5º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, conta com o apoio de nove servidores e desenvolveu, durante o ano de 2021, o Projeto Criativo Ecoformador (PCE) Vida Saudável. Trata-se de uma metodologia ativa pautada em estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes para a construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. Entre as maneiras de possibilitar a aprendizagem ativa, foram utilizadas as aulas temáticas, a resolução de problemas e o método de projetos, que visam a dinamizar os processos de ensino e de aprendizagem, partindo do interesse e da necessidade dos estudantes, além de proporcionar a formação integral e significativa.

Desse modo, envolve os pressupostos da criatividade, complexidade e transdisciplinaridade, que englobam a ecoformação. O objetivo geral do PCE consistiu em proporcionar práticas e reflexões sobre os componentes que constituem uma vida saudável

para desenvolver hábitos sustentáveis de cuidados consigo, com os outros e com o meio. Interligado com o projeto, foram desenvolvidos alguns dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), os quais referem-se ao apelo global à ação para erradicar a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima, além de garantir que as pessoas, em todos os lugares, desfrutem de paz e de prosperidade, interligando assim as realidades local e global.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Educar na era contemporânea envolve integrar-se a diferentes perspectivas educacionais, contextualizar as mudanças sociais, econômicas e educativas, partindo de propostas articuladas com necessidades individuais, sociais e ambientais e de temáticas como a consciência, a criatividade e a resiliência. Pressupõe também um caráter tolerante, solidário, cooperativo e humanizador, por meio de uma ética coletiva e planetária (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009; PUKALL, 2017; REIKAVIESKI; SIMÃO; TOMIO, 2022). Para isso, baseia-se na complexidade, na transdisciplinaridade e na ecoformação.

Compreende-se que a complexidade diz respeito ao conhecimento do que não é determinista e linear, mas instável, incerto e imprevisível, necessitando de um contexto para se auto-organizar. Busca reconectar as esferas do pensamento, da materialidade e da imaginação, por meio dos princípios recursivo, dialógico e hologramático, reconhecendo a parte no todo, a unidade na diversidade, absorvendo, convivendo e dialogando, assim como o saber e o fazer em qualquer área do conhecimento, em constante evolução (SIMÃO, 2010; MORIN, 2011; REIKAVIESKI, 2021).

Por outro lado, a transdisciplinaridade tem por finalidade a compreensão do mundo presente e pauta-se em três pilares: os níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade, fazendo paralelo com a ciência moderna. É um novo olhar de investigação e formação baseada em valores humanos, no desenvolvimento da consciência e está entre, através e além de qualquer disciplina. (NICOLESCU, 1999; 2015; PUKALL, 2018; REIKAVIESKI, 2021). Por fim, como possibilidade para atender a demanda emergente que religue as relações do ser consigo, com os outros e com o ambiente na perspectiva para a vida e a partir da vida, encontra-se a ecoformação, pautada numa visão transdisciplinar, criativa e complexa, tendo como base a resiliência, a cooperação e a sustentabilidade. (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009a; MORAES; TORRE, 2018; REIKAVIESKI, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que a formação humana é parte fundamental para alcançar a evolução que a sociedade necessita para a era planetária em vista de promover a cooperação, solidariedade e sustentabilidade. Por meio da educação é possível desenvolver valores humanos e sociais que promovam a inteireza do ser em todas as suas dimensões. Nesse sentido, as perspectivas educacionais complexas, transdisciplinares e ecoformadoras abarcam tal missão ao proporcionarem aprendizagens significativas e relevantes, considerando as realidades locais e global. Percebe-se ainda que as atividades desenvolvidas que se pautam em metodologias ativas e favorecem o desenvolvimento integral dos indivíduos, o aprimoramento da criatividade, da autonomia e do protagonismo estudantil fundamentais à era contemporânea.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAES, M. C.; TORRE, S. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3. ed. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- PUKALL, J. P. **(Eco)formação de professores na educação básica: uma experiência a partir de projetos criativos ecoformadores**. 2017. 159 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática - PPGECIM) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.
- REIKAVIESKI, S. B. P. **Implicações da Ecoformação Continuada para o enfrentamento dos desafios apresentados pela pandemia de covid-19**. 2021. 141 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática - PPGECIM) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021.
- REIKAVIESKI, S.B.P., SIMÃO, V. L., TOMIO, D. A formação continuada de professores nas premissas da Ecoformação e suas implicações em uma escola: desafios em tempos pandêmicos. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v.22, n.72, p.34-60, jan/mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/28731/25460>. Acesso em 02/11/2022.
- SIMÃO, V.L., **Formación continuada y varias voces del profesorado de educación infantil de Blumenau: una propuesta desde dentro**. 2010. Tese. 310 f. (Programa de Doctorado Educacion y Societadad) - Universitat de Barcelona, Barcelona, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=90759>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- TORRE; ZWIREWICZ, M. Apresentação. In: TORRE, S.; ZWIREWICZ, M. (Org.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009a. p. 11-14.
- ZWIREWICZ, M.; SIMÃO, V. L.; SILVA, V. L. de S. A Ecoformação Continuada: Uma história para contar... In: ZWIREWICZ, M.; SIMÃO, V. L.; SILVA, V. L. de S. (Org.). **Ecoformação de professores com polinização de escolas criativas**. Caçador: UNIARP, 2019. p. 19-31.

PLANEJAMENTO TRANSDISCIPLINAR COM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ECOFORMADORAS: INICIATIVAS DE PESQUISAS DO MESTRADO PROFISSIONAL

SANTOS LIMA, Andressa de Fatima Rodrigues dos¹
WEISS, Lilian Patricia Vetterlein²
ZWIEREWICZ, Marlene³

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar duas pesquisas que se comprometem em utilizar como alternativa para o planejamento do ensino os Projetos Criativos Ecoformadores – PCE, uma metodologia criada por Torre e Zwierewicz (2009) e amplamente utilizada no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, Santa Catarina. São duas pesquisas em andamento e vinculadas ao PPGEB/UNIARP: a primeira será realizada na Educação Infantil e utilizará a metodologia do PCE para priorizar a transdisciplinaridade e a ecoformação ao desenvolvimento integral das crianças participantes; a segunda utilizará a metodologia do PCE na elaboração de propostas para a alfabetização. Ambas se comprometem em aproximar o planejamento do ensino a demandas locais e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS. Espera-se que ambas as pesquisas possam contribuir com a Educação Básica ao valorizar o planejamento do ensino como uma condição fulcral para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e globalmente conectadas.

Palavras-chave: Educação Básica. Educação Infantil. Alfabetização. Planejamento do Ensino. Projetos Criativos Ecoformadores.

INTRODUÇÃO

Para Kosteski (2021, p. 19) “O planejamento do ensino é uma ação rotineira e vinculada à prática pedagógica. Dependendo da base epistemológica que o norteia, priorizará práticas atomizadas e individualistas ou fortalecerá a identidade docente em processos de cocriação”. No caso das pesquisas sistematizadas neste trabalho, opta-se pela segunda possibilidade.

Na primeira pesquisa, o planejamento priorizará um processo de cocriação ao envolver docentes e crianças de uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de União da Vitória, Paraná, na elaboração e no desenvolvimento de um PCE, enquanto na segunda pesquisa a metodologia será utilizada para elaborar colaborativamente projetos vinculados ao processo de alfabetização. Esse processo de cocriação será pautado pelo viés da transdisciplinaridade e da ecoformação, valorizando o que Kosteski (2021) considera uma alternativa de planejamento para dinamizar uma conexão entre o que se prevê no currículo escolar com aquilo que está entre, através e além dele “[...] por meio de práticas pedagógicas comprometidas com o bem viver individual, social e ambiental” (p. 23).

Apesar de estarem vinculadas a diferentes níveis de ensino - Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental - ambas as pesquisas têm, na sua essência, vários atributos em comum. Um deles é o trabalho norteado pela metodologia do PCE, valorizando planejamentos de ensino pertinente e colaborativos, e outro é vincular o planejamento do ensino ao compromisso com os ODS e, portanto, com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2016).

¹ Andressa de Fatima Rodrigues dos Santos Lima. Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB da UNIARP. andressa.rodsantoslina@gmail.com, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-3443-9989>, <http://lattes.cnpq.br/3976991926738267>.

² Lilian Patricia Vetterlein Weiss. Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB da UNIARP. lilianpvweiss@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-6590-3548>, <http://lattes.cnpq.br/9488886806300202>.

³ Marlene Zwierewicz. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB da UNIARP. marlene@uniarp.edu.br, <http://orcid.org/0000-0002-5840-1136>, <http://lattes.cnpq.br/2338653915538065>.

METODOLOGIA

No que tange à metodologia da pesquisa, o primeiro estudo proposto priorizará a pesquisa-ação e a abordagem qualitativa. Os participantes da pesquisa serão os docentes do CMEI Lavínia Diletta Reali Romanzini, da Rede Municipal de Ensino de União de Vitória, Paraná.

Na coleta de dados, serão utilizados: um questionário para levantar as demandas dos docentes em relação ao planejamento de ensino; um roteiro para a seleção dos ODS a serem considerados na pesquisa; um roteiro para a sistematização do PCE em forma de produto educacional; um roteiro para que um grupo focal avalie o potencial do PCE para atender demandas locais e globais. O segundo estudo priorizará a pesquisa participativa e a abordagem qualitativa. Participarão do estudo 20 docentes de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I; uma docente e dois egressos do PPGEB/UNIARP.

Na etapa de coleta de dados desse segundo estudo, os docentes serão divididos em três equipes: Equipe I: será formada por todos os 20 docentes que serão envolvidos no levantamento de demandas do processo de alfabetização; Equipe II) será formada por 10 deles, os quais participarão da elaboração de Projetos Criativos Ecoformadores (PCE); Equipe III) será formada por três docentes que não participarão da elaboração do PCE, mas que pertencem ao grupo dos 20 participantes da primeira etapa. Essa equipe participará de um grupo de discussão, visando a avaliar o potencial dos projetos para atender demandas locais globais, juntamente a um estudante, um docente e dois egressos do PPGEB UNIARP. Assim, formar-se-á um grupo de sete profissionais que realizarão a avaliação no sentido de verificar se os PCE, criados colaborativamente, aproximam-se de demandas locais e globais. Também, participarão de uma entrevista, aspirando a levantar demandas locais, 25 estudantes em processo de alfabetização. Os instrumentos da pesquisa serão compostos por: um roteiro de entrevista para estudantes em processo de alfabetização; um questionário para os professores alfabetizadores; um roteiro para o grupo focal.

Os dois projetos estão passando pela etapa de revisão da literatura, sendo realizadas consultas a pesquisas correlatas para detectar avanços teóricos, bem como suas intencionalidades e seus resultados, observando a proximidade com as intenções das duas pesquisas. Nesse processo, são utilizados descritores correspondentes nas bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e no site da *SCIELO*, em que se fazem a seleção e a leitura dos trabalhos que se relacionam epistemologicamente. Além disso, ambas as pesquisas serão submetidas ao Comitê de ética da UNIARP, acompanhadas dos documentos como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A METODOLOGIA DO PCE

O trabalho com os PCE ZWIEREWICZ (2009), priorizado em ambas as pesquisas, têm, nas suas raízes, o engajamento com a tríade complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação (SILVA; AGUIAR; GARROTE, 2020). A transdisciplinaridade “[...] diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina [...]” (NICOLESCU, 2018, p. 53). O pensamento complexo, observado na literatura de Edgar Morin, incorpora princípios de transdisciplinaridade na medida em que preconiza “[...] que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes” (MORIN, 2018, p. 88).

Nessa perspectiva, os conhecimentos se relacionam entre si. Por isso, as situações de aprendizagem previstas nos planejamentos de ensino não podem ignorar a coerência que a interdependência precisa existir entre as áreas de conhecimento e as experiências que contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido, destaca-se que uma prática pedagógica complexa e transdisciplinar valoriza o conhecimento pertinente, pois é por meio dele que se estabelecem conexões tanto com a realidade dos estudantes e de suas comunidades (contextos locais) com demandas planetárias (globais), entre elas, as derivadas de condições como: “[...] Desregramento ecológico, exclusão social, exploração sem limites dos recursos naturais, busca frenética e desumanizante do lucro, aumento das desigualdades [...]” (MORIN, 2015, p. 5).

A ecoformação, por sua vez, tem como preocupação as demandas da realidade atual, especialmente as resultantes de “[...] condutas [...] orientadas à obtenção de grandes benefícios particulares em curto prazo, sem entender suas consequências para os demais ou para as futuras gerações” (MALLART, 2009, p. 29). Dessa forma, a ecoformação contribui para a ressignificação das experiências de ensino e de aprendizagem, na medida em que vincula aos conteúdos do currículo a resolução dos problemas existentes no entorno dos estudantes e deixa uma marca que se perpetua em outras situações que se estabelecem ao longo da vida deles.

Trata-se de um planejamento do ensino que prioriza o conhecimento pertinente como já afirmado. Tal conhecimento constitui um dos sete saberes necessários para a educação do futuro indicados por Morin “[...] o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita [...]” (MORIN, 2018, p. 15).

A metodologia do PCE envolve tudo aquilo que transcende as disciplinas, fragmentadas e atomizadas. Ao serem utilizados como base de um planejamento transdisciplinar a referida metodologia constitui uma condição fulcral para práticas pedagógicas ecoformadoras, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes das mais diversas etapas de ensino.

Em relação à Educação Infantil, etapa de vinculação da primeira pesquisa, a mesma tem na sua concepção o vínculo entre o cuidar e o educar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar.

Nesse íterim, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são fundamentais para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (BRASIL, 2018, p. 36). Nesse sentido, as práticas educativas pedagógicas planejadas e desenvolvidas na Educação Infantil precisam envolver interações, brincadeiras e valorizar as vivências e os saberes reais construídos no cotidiano das crianças, condições que são potencializadas com a metodologia do PCE.

A alfabetização, incorporada à segunda pesquisa, por sua vez, é um processo complexo, que constitui um “[...] elemento essencial do letramento que orienta o indivíduo para que se aproprie do código escrito, aprenda a ler e escrever e ao mesmo tempo conviva e participe de práticas reais de leitura e escrita [...]” (SANTA CATARINA, 2005, p. 24). Conforme lembra Soares (2001, p. 58), não basta ensinar a simples decodificação das letras, é preciso “[...] ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.” Nesse sentido, é importante pensar numa prática pedagógica de base epistemológica que dê conta dessas demandas, valorizando, nesse processo, o conhecimento pertinente.

Essas perspectivas vão ao encontro do trabalho com o PCE. Por isso, ambas as pesquisas sistematizadas neste trabalho pretendem utilizar essa referência metodológica na medida em que ela valoriza um ensino “[...] ancorado na vida, estimulando que os docentes e estudantes possam ir ‘além da reprodução’ de conhecimentos e ‘além da análise crítica da realidade” (ZWIREWICZ, 2013, p. 166).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mobilizar um processo de superação de práticas pedagógicas pautadas no individualismo no planejamento e na fragmentação dos conhecimentos é sempre um desafio. Esse processo, muitas vezes, envolve percepções de ensino e de aprendizagem mais conservadoras e resistentes à mudança. Além disso, é comum que as vivências e as aprendizagens constituídas fora da sala de aula não sejam levadas em conta na elaboração dos planejamentos de ensino, o que torna algumas práticas pedagógicas individualistas e descontextualizadas.

O compromisso, contudo, é o de viabilizar, por meio das duas pesquisas, estratégias de ensino apoiadas na valorização do conhecimento pertinente e colaborativo, que proporcionem situações de aprendizagem mais significativas e de uso real dos estudantes, constituindo práticas potencializadas pelo PCE.

Nesse sentido, pretende-se vincular o previsto nos documentos que norteiam as etapas de ensino às demandas locais e às emergências globais. Tendo em vista um processo colaborativo, que incorpore a participação de toda a comunidade escolar na elaboração e no desenvolvimento do planejamento do ensino.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: Acesso em: 12 agos. 2022.

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.

MALLART, Joan. Ecoformação para a escola do século XXI. In: ZWIREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 29-41.

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

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

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

ONU. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: UNIC Rio – ONU, 2016. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf. Acesso em 19 mar.2020.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Proposta Curricular de Santa Catarina: **Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 2003, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

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.

ZWIEREWICZ, Marlene. Apresentação. In: ZWIEREWICZ, Marlene (Org.). **Criatividade e inovação no Ensino Superior: experiências latino-americanas em foco**. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 9-16.

ZWIEREWICZ, Marlene. Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: matizes da pedagogia ecossistêmica na formação de docentes da Educação Básica. In: DITTRICH, Maria Glória *et al.* (org.). **Políticas Públicas na contemporaneidade: olhares cartográficos temáticos**. Itajaí: Univali, 2017. p. 217-231.

CAPTAÇÃO COLETIVA DE DADOS PARA PESQUISA DE CAMPO: RODAS DE CONVERSAS ENQUANTO ALTERNATIVA A ENTREVISTAS

GOMES, Alysson Carlos Ribeiro¹
PINHO, Maria José²

RESUMO

Considerando que o processo de pesquisa envolve humanidades, bem como que, quanto mais próximos estiverem sujeito e objeto, mais acessível e compreensível será a realidade pesquisada, este texto objetiva, a partir da teoria da complexidade em Edgar Morin e da criatividade em Saturnino de la Torre, expor uma estratégia metodológica para captação de dados para pesquisa de campo. Para tanto, rodas de conversas foram utilizadas em alternativa às convencionais entrevistas. Agregado a esse contexto, para movimentá-las, cada participante compositor(a) da amostra sugeriu, a cada roda de conversas, dois temas geradores relacionados ao objeto da pesquisa. Compuseram a amostra nove professores(as). Após as transcrições, um processo de análise de conteúdo na perspectiva temática em Laurence Bardin foi realizado. Como resultado, considera-se que, com as rodas de conversas, o objeto de pesquisa e os(as) participantes puderam se aproximar mais, situação que favoreceu a compreensão da realidade pesquisada.

Palavras chave: Rodas de conversas. Criatividade. Teoria da complexidade.

INTRODUÇÃO

No percurso histórico das descobertas científicas, caminhos (métodos) para tais descobertas foram sendo cunhados. Importa destacar que as descobertas interferem na constituição humana que, recursivamente, interfere nas descobertas, ou seja, é um processo sistêmico.

Considerando a pesquisa um ato humano, e que algumas delas precisam observar a realidade *in loco* para poder compreendê-la, o objetivo deste texto é problematizar uma maneira alternativa de captar dados *in loco*, com vistas a favorecer a necessária aproximação entre sujeito e objeto.

Sendo assim, a teoria da complexidade será considerada. Seu idealizador, Edgar Morin, anuncia que “[...] o conhecimento científico, porém, se tornou incapaz de considerar o próprio cientista, ou seja, o sujeito, o homem, a pessoa que faz a ciência” (MORIN, 2020, p. 153). Esse apontamento denuncia o quão preocupante é desconsiderar a composição complementar e dialógica dos fenômenos, distanciando sujeito de objeto.

Dialogando com a referida teoria, a criatividade em Saturnino de la Torre também se fará presente, pois a criatividade contribui ao processo de interação social, cultural e política. (TORRE, 2005). Tal autor considera a criatividade como um bem comum.

Nesse ínterim, destaca-se que a capacidade comunicativa da humanidade é uma importante dimensão a ser considerada quando do percurso investigativo.

Ao considerar que algumas pesquisas carecem de observação *in loco*, com vistas à captação de dados que se propõe a compreensão de determinada realidade, importa destacar que, a partir de um melhor aproximar entre observador e observado (sujeito e objeto), mais acessível e compreensível ficará a referida realidade.

Sendo assim, vale considerar que o encontro entre comunicadores(as) revela o diálogo. E, como dito por Paulo Freire, “[...] o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1980, p. 42).

¹ Alysson Carlos Ribeiro Gomes (Acadêmico). Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFT). E_mail: alyssonef@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8967-2107>, <http://lattes.cnpq.br/2983494677310254>. Bolsista Capes.

² Maria José de Pinho (Orientadora). Universidade Federal do Tocantins. E_mail: mjpgon@uft.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-2411-6580>, <http://lattes.cnpq.br/7113857811427432>.

Em relação ao pesquisar, vale destacar que “[...] a pesquisa deve ser um ato criativo e não um ato de consumo. [...] deve servir também para criar um momento comum – co-participado - de descobert. (BRANDÃO, 1990, p. 28 - 29). Com isso, a criatividade articula-se à complexidade, potencializando a pesquisa.

Por isso, com vistas a assegurar que a pesquisa se mantenha íntima ao seu lócus, ressalta-se que o ato de pesquisar precisa considerar a coletividade e a necessidade de escuta, “[...] a atenção – aos refugos, às minúcias considerados sem importância, às pequenas e esquecidas preciosidades cotidianas (gestos, palavras, silêncios, expressões...)” (GUEDES & RIBEIRO, 2019, p. 17). Pesquisar não pode ser cristalizado, tornando-se um ato mecânico. A pesquisa deve mover-se e ser movimentada em simultâneo. Pesquisar, advém da humanidade. Nesse sentido, compreende-se como valioso problematizar a relação entre sujeito e objeto.

Sob esse viés, compreende-se que rodas de conversas se tornam um importante e alternativa e estratégia à captação de dados. Destaca-se que, assim, a amostra participante da pesquisa pode romper com a condição individual de depoente. Por isso, coletivamente, as rodas de conversas podem favorecer a problematização da realidade pesquisada, bem como contribuir com a aproximação entre sujeito e objeto.

METODOLOGIA

Enquanto recorte de uma pesquisa de mestrado em curso, vinculada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT), este texto apresentará uma possibilidade, talvez, alternativa à captação de dados quando de pesquisas de campo.

Após constituição de um processo metodológico assentado a um estudo de caso vinculado ao seu objeto de pesquisa (práticas pedagógicas), com vistas a aproximar a pesquisa da escola e vice-versa, optou-se por um processo coletivo de captação de dados. Rodas de conversas buscaram romper com a condição de depoentes, dos(as) partícipes. Elas foram amparadas pelas discussões presentes na obra: Metodologias minúsculas de Adriana Ogêda Guedes e Tiago Ribeiro (2019). Contribuindo com as referidas rodas, saberes existentes no livro: O método de Paulo Freire, de Carlos Rodrigues Brandão (1990), foi utilizado. Essa obra vinculou-se à estratégia metodológica no que diz respeito aos temas geradores.

Compuseram a amostra participante nove professores(as). Esses(as), em atendimento ao critério de inclusão, estavam em sala de aula, na escola pesquisada, a, no mínimo, cinco anos. Eles(as) foram solicitados(as) a oferecerem dois temas geradores para cada uma das duas rodas de conversas. Tais temas asseguraram o fluir das rodas. Os dados captados, após transcritos e validados pelos(as) partícipes, passaram por processo de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Os achados, juntamente com outros, de outras técnicas de captação de dados utilizadas na pesquisa, entrelaçaram-se às teorias que a fundamentou, assegurando as discussões com vistas a responder ao objetivo da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando os avanços possíveis a partir da física quântica, dualidades tornaram-se viáveis de serem problematizadas com vista a serem superadas. Com vistas a contribuir com o entrelace entre sujeito e objeto, rodas de conversas foram utilizadas enquanto instrumentos para captação de dados.

Para articular e movimentar as rodas de conversas, os(as) participantes receberam, antecipadamente, um formulário contendo um questionamento que intentava apresentar o objeto de pesquisa, e também captar temas geradores em relação a ele. Essa opção da pesquisa acompanhou o que aponta Freire apud Brandão (1990): para ele é importante que as palavras (temas geradores) contenham carga afetiva e memória crítica.

Cabe ressaltar que, recursivamente, esse movimento da pesquisa, ou seja, as rodas de conversas, pôde acarretar problematizações mais próximas às realidades dos(as)

participantes, pois os diálogos a partir e em relação à realidade vivenciada por eles(as), certamente, estiveram permanentemente presentes quando das rodas.

Acredita-se que é importante sempre trilhar em busca da valorização da inteireza dos seres, porquanto nota-se que emoções, ilusões, intuições, por vezes, são desconsideradas nessa sociedade vigente, cabendo posicionar-se reflexivamente a esse contexto. Momentos de diálogos favorecem a referida inteireza, uma vez que permitem a escuta.

Nesse contexto, almeja-se que a pesquisa consiga ser revolucionária, que seja “[...] aquela em que a escuta (inclusive de si!) seja condição inviolável, que o diálogo, a conversa, a relação sejam chão comum, a distância que é também aproximação, relação, entre “investigadores” e “investigados” (GUEDES, RIBEIRO, 2019, p. 41).

Contudo, a fim de deixar o ambiente e a ação mais receptiva e confortável, no dia de cada uma das rodas de conversas, foi oferecido, gratuitamente, lanche aos (as) participantes. Em cada roda, com previsão mínima de 60 e máxima de 120 minutos, houve a presença do pesquisador e dos (as) participantes.

Ao pesquisador, nas rodas de conversas, coube a função de organizar as discussões em relação aos temas condizentes à pesquisa, não lhe cabendo oferta de opiniões às discussões com vistas a não interferir nas considerações advindas dos partícipes. Quando havia necessidade de esclarecimento, solicitava-o.

Por se tratar de um instrumento coletivo de coleta de dados, o que importaram à pesquisa foram os achados advindos da discussão a partir dos temas geradores, ou seja, o que foi abstraído das rodas ultrapassou considerações individuais, alcançando percepções possíveis a partir do encontro, pelo diálogo, entre aqueles (as) que, em sala de aula, proporcionam o funcionamento pedagógico do dia a dia da escola em questão.

Findadas as duas rodas de conversas, passaram por um processo de transcrição, que objetivou contribuir com a análise de conteúdo. Esse procedimento analítico compreende um conjunto de técnicas para análise das comunicações, recorrendo a um processo de filtragem sistemático e objetivo para descrever o conteúdo das mensagens (BARDIN, 2011). Após as transcrições, foram analisadas com vistas a extrair-lhes dados que dialoguem com as práticas pedagógicas, sendo o objeto de estudo da pesquisa.

No que diz respeito à organização e à compreensão dos dados captados nas rodas de conversas, foi considerada para além da mencionada análise de conteúdo, a incursão por uma perspectiva de análise temática. Essa perspectiva objetivou considerar e analisar o entorno, onde os temas geradores se faziam presentes às rodas.

Enquanto procedimentos, com a transcrição realizada, canetas, de cores variadas, conhecidas como destaca textos, foram utilizadas. As demarcações efetivadas identificavam correlações com os contextos que embasaram a pesquisa, sendo: complexidade e criatividade. Cada um deles recebeu uma determinada cor com vistas a contribuir com a análise em curso.

Quando citada na pesquisa, cada roda de conversas foi identificada pela sigla “RC” seguida de um número sequencial “1” ou “2”. Por exemplo, RC1 ou RC2 (primeira ou segunda roda de conversas), juntamente com a letra “p”, a qual identifica a página em que o extrato se faz presente no arquivo transcrito.

Pensando a relação teoria-prática, é possível compreender as rodas de conversas como uma das possibilidades de enxergarmos e experiencarmos a relação entre as duas dimensões, porquanto “[...] teoria e prática são indicotomizáveis, inseparáveis, uma vez que a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou prática) não é verdadeira”. (FREIRE apud PADILHA, 2017, p. 21).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a realização das rodas e, ao ser feito o levantamento do quantitativo de vezes que cada tema gerador foi citado, tornou-se possível perceber que, quantitativamente, há grandes descompassos.

Assim, em uma perspectiva de análise temática com vistas a aprofundar o contexto em que cada tema gerador estava presente, houve uma incursão para que houvesse melhor compreensão do que fora anunciado nas rodas de conversas. Esse movimento rompe com o ato de apenas identificar maiores ou menores quantidades de menções.

Tal aprofundar assegurou à pesquisa a compreensão das discussões, valorizando as comunicações e os destaques feitos a cada um dos temas geradores discutidos. Por isso, o entorno, no qual os temas geradores estavam localizados, no material transcrito, foi cuidadosamente analisado, dando atenção aos componentes textuais enovelados a eles.

Destaca-se que Morin (2012, p. 17) diz que seu “[...] empreendimento é concebido como integração reflexiva dos diversos saberes relativos ao humano. Não se trata de somá-los, mas de liga-los, articulá-los e interpretá-los”, ou seja, os achados possíveis a partir dessa estratégia metodológica ganhou mais relevância por representar o que, coletivamente, a amostra pertencente à pesquisa acredita e defende.

Por isso, acredita-se que as pesquisas reverberarão ainda mais na realidade pesquisada, quando possível for: aproximar sujeito e objeto, superar contradições, reduções, ciclos fechados de causas e consequências, além de compreender as complementariedades existentes nos fenômenos.

CONSIDERAÇÕES TEMPORÁRIAS

Reconhecer a importância da comunicação é de extrema relevância. Dialogar em relação a temáticas tão necessárias à humanidade, sobretudo na diversidade e, especialmente, em roda, é um processo superador. Por isso, necessário se faz (re)conhecer e compreender a complexidade. Pesquisar, assim como dialogar, é essencial aos seres vivos.

Proporcionar momentos de escuta coletiva para conseguir, mutuamente, perceber os(as) partícipes constituintes da amostra representativa de determinada realidade, considera-se ser extremamente importante.

Assim, problematizar percursos investigativos que valorem não somente descobertas e/ou descobridores(as), ruídos e/ou silêncios, é um exercício salutar uma vez que há tempos se problematiza a religação de saberes e, nessa dimensão, a religação entre objeto e participante da pesquisa.

Felizmente, há novas e outras trilhas possíveis às pesquisas. Por isso, compreende-se como oportuno socializar essa alternativa metodológica às entrevistas, quando da captação de dados necessários às pesquisas de campo, como uma possibilidade de melhor aproximar sujeito e objeto.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

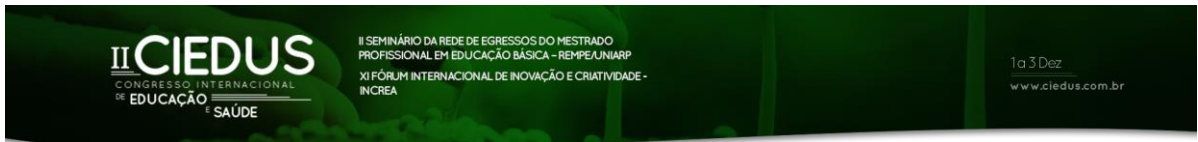
FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GUEDES, Adriana Ogêda; RIBEIRO, Tiago. **Metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

MORIN, Edgar. **A aventura de Método e Para uma racionalidade aberta**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade a identidade humana**. ed. 5. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto-político-pedagógico da escola**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.



TORRE, Saturnino de La. **Dialogando com a criatividade**. São Paulo: Madras, 2005.

CENÁRIOS ECOFORMADORES ITINERANTES PARA DESPERTAR O ENCANTAMENTO PELA LEITURA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

OLIVEIRA, Adriana da Silva Ferreira¹
SIMÃO, Vera Lucia²

RESUMO

A pesquisa apresenta um fragmento de uma dissertação de mestrado a ser defendida em data posterior ao envio deste artigo. A pesquisa tem em como objetivo estruturar cenários ecoformadores itinerantes para o encantamento pela leitura e o desenvolvimento da criatividade de estudantes da turma do 5º Ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública da cidade de Caçador. Seu aporte teórico pauta-se em Morin, 2000, 2004; Moraes, 2018; Petraglia, 2013; Pukall, Silva, Silva (2017); Pujol, 2008; Torre, 2008, 2019; Zwierewicz, Silva, Simão (2018), Soares (2019), Solé (1998), Cosson (2021), (2006). Metodologicamente, será priorizada a Estratégia de Investigação: Investigação-ação de Natureza Qualitativa, apoiada na pesquisa documental; como técnicas, grupo focal e análise documental. Os instrumentos para a coleta de dados, guião de entrevista e diário de aula. Quanto ao referencial metodológico, apoio de Amado (2014); os participantes são estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental I. Como resultado, espera-se que a participação dos estudantes resulte em aspectos positivos e atinja os demais de seu convívio social e escolar em relação ao encantamento pela prática de leitura e de desenvolvimento da criatividade, um tema de notório interesse que vem constituindo um desafio para a escola, onde a pesquisa será implantada.

Palavras-chave: Cenários Ecoformadores itinerantes. Desenvolvimento da criatividade. Encantamento pela leitura. Ensino fundamental I.

INTRODUÇÃO

O encontro com a leitura é uma das formas de nos encontrarmos. À medida que avançamos cada página, tornamo-nos parte da história. Vivemos os personagens, o enredo, a ponto de quase sentirmos a brisa do lugar, o vento, o sabor com o qual a narrativa acontece. Este encontro precisa ser oportunizado como algo encantador, curioso e propício para novas descobertas, difusão do conhecimento e instigação de novos saberes. E como proporcionar esse encantamento pela leitura a partir dos espaços escolares?

O objetivo geral do presente estudo consiste em estruturar cenários ecoformadores itinerantes para o encantamento pela leitura e o desenvolvimento da criatividade de estudantes da turma do 5º Ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública da cidade de Caçador; a estratégia de investigação será norteadora por João Amado, (AMADO, 2014).

Os espaços para leitura, além de pedirem por um ambiente harmonioso, estético, político e com acessibilidade precisa também estar atrelado ao projeto político pedagógico da instituição e junto à intencionalidade didático pedagógica do professor. O acesso a livros, a informação é parte do currículo; para tanto, contemplar esse espaço ao planejamento do professor pode ser um diferencial importante nos processos pedagógicos e na constituição de leitores.

Esse é o tom que esta pesquisa propõe, ou seja, fomentar junto aos estudantes o encantamento pela leitura e, juntamente a esse encantamento, promover um aprendizado contextualizado, significativo a partir de uma construção de conhecimento reflexivo, crítico e criativo.

¹ Adriana da Silva Ferreira de Oliveira. Mestranda. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail, adrianadasilvaferreiradeolivei@gmail.com, orcid, <https://orcid.org/0000-0001-7613-8901>, lattes, <http://lattes.cnpq.br/4628467720227908>.

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC/ADEC, RIEC/UNIARP, RIEC ECOFOR, RIEC/FURB. E-mail: vera.simao@uniarp.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242>, <http://lattes.cnpq.br/4093517754029600>.

METODOLOGIA

Para dar alicerce à pesquisa, conforme citato na introdução, a estratégia de investigação será norteadada por João Amado (2014). Em síntese, o estudo caracteriza-se metodologicamente por uma pesquisa-ação, apoiada pela pesquisa documental. Quanto à natureza dos objetivos, destaca-se como descritiva já em relação à natureza do problema investigado, caracteriza-se como qualitativa.

Para Amado, a pesquisa documental procura “[...] ‘arrumar’ um conjunto de categorias de significação” (2014, p. 302) por meio de entrevistas, histórias de vida, documentos, imagens, filmes entre outros. Em um primeiro momento consiste em descrever o sentido do discurso, ou seja, as suas denotações e, em seguida, seus pontos de vista, seu sentido conotativo. O uso de documentos oficiais, extraídos pela pesquisa de fontes seguras, é de fundamental importância, pois “[...] a investigação qualitativa é por definição descritiva, essa descrição não pode deixar de ser teoricamente informada” (WOODS, 2006 apud AMADO, 2014, p. 381).

A técnica fornece possibilidade de realizar inferências interpretativas em relação à explicação e à compreensão das informações obtidas. As fases do processo de análise de conteúdo diante às variadas possibilidades no desenho da investigação torna-se, pois, “[...] fundamental explicitar em que perspectiva o investigador se propõe avançar na análise e quais os objetivos do estudo.” (AMADO, 2014, p. 310).

A pesquisa foi submetida ao comitê de ética para pesquisa com seres humanos, sendo aprovada sob o número 5.440.713 e CAAE na Plataforma Brasil número 57976922.6.0000.8146. Está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) na Linha de Pesquisa - Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Mas, afinal, o que é leitura? Segundo Solé, “[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação para] os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1998, p. 22). Com efeito, uma leitura competente depende sobretudo de compreensão e interpretação, pois são processos que estão interligados, e um só se completa com o outro. É o que afirma Soares (2021 p. 242, grifo do autor): “[...] a interpretação do texto depende de sua compreensão, e a compreensão só se completa com a interpretação”. A professora explica ainda os dois elementos “[...] compreender um texto é entender o que foi escrito: captar o significado das palavras, identificar os fatos e ideias que estão no texto”, ou seja, entender seu sentido puramente, suas palavras, vocabulário e significados, já “[...] interpretar um texto é estabelecer conexões entre fatos e ideias que estão subentendidas no texto”, isto é, ler o que está escrito e também o que não está escrito.

O desenvolvimento de um vocabulário rico pode ser proporcionado pela leitura facilitando a interpretação de diferentes textos, contextos e cenários. O vocabulário passivo, por exemplo, é composto de palavras utilizadas ao escrever textos e de acordo com o contexto sociocultural no qual estamos inseridos. Dessa forma, o estudante necessita ter contato com diversos tipos de leitura a fim de ampliar o seu repertório e sua capacidade de compreensão.

Logo, a leitura a ser aprendida nos espaços escolares necessita ir além da compreensão e interpretação e tem de ser mediada, instruída e ensinada pelo professor, conforme nos mostra ainda Soares (2021 p. 229): “[...] ao propor a leitura de um texto, é necessário antes, preparar as crianças para a leitura, despertando a curiosidade e interesse pelo tema”, ou seja, que a intenção da leitura o leve para um mundo de conhecimentos diferente daquele em que ele está habituado, que o encante e o desperte para novas formas de ver este mesmo mundo. No entanto, o encantamento pelos livros e pela leitura necessita estar inserido num contexto escolar bem como, o desenvolvimento da criatividade junto aos estudantes em suas atividades teórico-práticas relacionadas ao ensino-aprendizagem.

Assim, ao relacionar leitura com a criatividade há possibilidade de o estudante ir além. Ao tomar uma atitude de pegar um livro em mãos é algo real, palpável, concreto, logo, ele necessita da criatividade para abstrair tudo e realizar conexões com seu cotidiano. “Em outras matérias, aprendemos; com a criatividade, mudamos.” (TORRE, 2005, p. 21).

Nessa direção, pensar em práticas criativas e inovadoras possibilita acompanhar as mudanças e transformações que a sociedade está vivenciando, onde se pode assegurar o desenvolvimento do ser humano por completo, despertando sua capacidade criadora, “[...] no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”. (COSSON, 2021, pg. 17). Todavia, ao relacionarmos os conceitos da literatura e da criatividade, “os cenários” fornecem possibilidades para elaboração de estratégias para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Diante do exposto, faz-se necessário chamar a atenção sobre os processos de fragmentação que prevalecem nas escolas e reencantar os estudantes com novas estratégias pedagógicas, metodologias, teorias, linguagens que levem em consideração a sua multidimensionalidade, pois tudo está interligado, o individual, coletivo, social, cognitivo, emocional, o meio, enfim, que os leve a construir significados das coisas no mundo. A fim de despertar o encantamento pela leitura, a professora regente da turma, juntamente com sua orientadora de pesquisa, entrou em contato com uma escritora de livros de literatura infantil e combinou para que enviasse um livro autografado aos estudantes sem que soubessem.

A surpresa dos estudantes ao receber o livro autografado foi incrível. Seus olhos brilhavam. Queriam verificar se realmente estava escrito e assinado. Ao perceber a letra à caneta, pulavam e batiam palmas. As indagações eram variadas: “*Não acredito!*” “*Ela existe? Ela é de verdade?*” Os estudantes ficaram, simplesmente, maravilhados! Queriam tirar fotos com o livro, mostrar aos pais, levar para casa. E comentavam que eram estudantes privilegiados.

Olhando entre os livros disponíveis na sala, foi encontrado um outro livro da mesma autora, o que os deixou maravilhados. Pois até então, ninguém havia se dado conta que a autora andava junto à turma em outros instantes.

Passados os dias, os estudantes tinham uma proposta de desenvolver um roteiro para um teatro com fantoches. Duas estudantes surpreenderam a turma com uma história adaptada do livro recebido, apresentando a mesma essência encantadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, permite-se fazer uma relação entre cenários ecoformadores, literatura e criatividade, quando entrelaçadas resultam no encantamento pela leitura dos estudantes. Quanto ao envolvimento com o livro e a autora, percebe-se que não se deu por encerrado, pois continuaram realizando conexões, associando o encantamento ao receber um livro autografado inesperadamente. Nesse sentido, a pesquisa pretende que outros estudantes da escola possam descobrir o verdadeiro encantamento que os livros podem proporcionar.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Juan Miguel Batalloso Navas (Colab). Campinas: Papyrus, 2015.

MORAN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 26ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução Claudia Schilling; 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

CENÁRIO CRIATIVO ECOFORMADOR: DA REVITALIZAÇÃO DO BOSQUE ESCOLAR AO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

SEFFF, Josiele Regiane Grossklaus¹
BARTH, Simone da Silva²
PEREIRA, Jennefer Bortoluzzi³
RODRIGUES, Eliane Terezinha⁴

RESUMO

Este estudo apresenta o recorte de uma proposição transdisciplinar e ecoformadora em desenvolvimento na Escola de Educação Básica Nilo Peçanha, no município de Porto União, Santa Catarina, elaborada por meio da metodologia de Projeto Criativo Ecoformador (PCE). O objetivo é revitalizar o espaço do bosque escolar para que se transforme em um cenário ecoformador, possibilitando que, tanto na sua reorganização como no uso futuro, o entorno sirva para favorecer relações de bem-estar intra e interpessoais, além do cuidado com a preservação da natureza. Espera-se que o relato dessa experiência possa servir de referência para inspirar outros docentes a impulsionarem processos de alfabetização comprometidos com demandas locais e planetárias e que oportunizem aos estudantes o protagonismo da sua aprendizagem.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Ecoformação. Projeto Criativo Ecoformador. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Um dos desafios atuais para superar o ensino fragmentado e desconectado é adotar práticas sustentáveis e valorizadoras do conhecimento pertinente, visando à transformação de valores e de atitudes dos sujeitos envolvidos. É nesse processo que a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) vem se transformando em uma via para a transposição dessa perspectiva ao contexto escolar, valorizando uma prática transformadora.

O PCE sistematizado neste texto e que está sendo desenvolvido na Escola de Educação Básica Nilo Peçanha, Porto União, Santa Catarina, teve o ponto de partida pautado em discussões com docentes sobre suas próprias demandas e sobre as necessidades de seu contexto de atuação realizadas durante o 'Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: alfabetização comprometida com demandas locais e sua aproximação com Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)', coordenado por uma mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, Santa Catarina. Durante os encontros, as docentes participantes foram instigadas a elaborar uma proposta para ser implementada nas escolas em que atuam a partir de reflexões sobre a alfabetização na perspectiva transdisciplinar e ecoformadora.

O PCE proposto tem como condição mobilizadora a natureza como espaço para o desenvolvimento integral dos estudantes. Por isso, a iniciativa inclui a revitalização de um bosque já existente na escola a fim de torná-lo mais atrativo e pedagógico. Tanto o planejamento da proposta e a sua execução estão sendo feitas de forma colaborativa por meio da efetiva participação de estudantes e de seus familiares, professores, funcionários e gestores. Nesse processo, são vinculados os conteúdos dos diferentes componentes

¹ Josiele Regiane Grossklaus Senff. Escola de Educação Básica Nilo Peçanha. josiele.r.grossklaus@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7201-4087>, <http://lattes.cnpq.br/8927052436349202>

² Simone da Silva Barth. Escola de Educação Básica Nilo Peçanha. simoninhasilva29@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2727-8953>, <http://lattes.cnpq.br/1203046638687369>.

³ Jennefer Bortoluzzi Pereira. Escola de Educação Básica Nilo Peçanha. jhe.bortoluzzi@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5729-5255>, <http://lattes.cnpq.br/1266578426963557>.

⁴ Eliane Terezinha Rodrigues. Escola de Educação Básica Nilo Peçanha. elianerodrigueseli4@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8317-3956>, <https://lattes.cnpq.br/6989829823766630>.

curriculares, potencializando a aproximação dos processos de ensino e de aprendizagem às realidades local e global.

A intenção é revitalizar o espaço para que se transforme em um cenário ecoformador, possibilitando que, tanto na sua reorganização como no uso futuro, o entorno sirva para favorecer relações de bem-estar intra e interpessoais, além do cuidado com a preservação da natureza. Por isso, parte das ideias para revitalização desse cenário está sendo projetada a partir de decisões tomadas pelos estudantes, valorizando o protagonismo em iniciativas que promovam o bem-estar individual, social e ambiental.

Essa ação vem ao encontro da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) e ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem e o fortalecimento da autonomia, proporcionando aprendizagens e potenciais para estimular o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, destaca-se que “[...] Quanto mais diversificadas as interações e as brincadeiras como eixos norteadores, mais potencializada se torna a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, reiterado por uma intencionalidade pedagógica.” (SANTA CATARINA, 2019, p. 105).

Assim, o PCE “Cenário Criativo Ecoformador: da revitalização do bosque escolar ao desenvolvimento integral dos estudantes”, elaborado em processo de cocriação, considera condições locais e planetárias consideradas essenciais para o bem viver destacado por Morin (2015) e que são previstas especialmente no ODS 16 da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que preconiza a necessidade de “[...] Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis” e reiterada no ODS 4 ao “[...] Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.” Ademais, são considerados no desenvolvimento do PCE os ODS 3, 11, 12, 13 e 15 da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015, p. 18-19).

O desenvolvimento da proposta, respalda-se na afirmação de Barbieri (2012, p.115) quando defende que o conhecimento é construído em diferentes espaços. Para o autor, “Todos os lugares são lugares de aprender. [...] A natureza é um manancial de possibilidades para a formação estética, não só para as crianças, como para todos os seres humanos”.

METODOLOGIA DE ENSINO

A metodologia do PCE ancora-se nas bases epistemológicas do pensamento complexo (MORIN, 2015), da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2014) e da ecoformação (PINEAU, 2004). Criada por Torre e Zwierewicz (2009), o PCE tem colaborado para metamorfoses no planejamento do ensino, na prática pedagógica e nos espaços das instituições que têm pautado o ensino em sua dinamização.

O PCE está sendo desenvolvido na Escola de Educação Básica Nilo Peçanha, localizada no bairro Vice King, área urbana do Município de Porto União, Santa Catarina. A escola pertence à rede estadual de ensino e atende, atualmente, 835 estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escola possui uma área total de 10.291m², com área construída de 2.207,38m². Na área externa, há uma quadra de futebol/basquetebol, um ginásio de esportes, uma cancha de areia e um bosque. Nota-se que esse é um dos locais preferidos dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que o escolhem para brincar e se aventurarem nas horas livres.

O projeto foi inicialmente pensando para ser desenvolvido com as turmas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental I. No entanto, toda a escola se motivou e está se envolvendo em diversas ações ao longo do PCE.

DO ESPAÇO ESCOLAR À ELABORAÇÃO DE UM PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR

A superação de um ensino fragmentado e descontextualizado da realidade vivida pelos estudantes ainda é um desafio a ser superado em muitas escolas na atualidade. No

entanto, através da metodologia dos PCE criada por Torre e Zwierewicz (2009), busca-se unir a tríade: pensamento complexo – transdisciplinaridade – ecoformação, podendo, assim, vincular o que se aprende na escola a demandas locais e globais, valorizando o protagonismo dos estudantes ao buscar soluções para os problemas detectados.

Zwierewicz, Simão e Silva (2019, p.85) caracterizam os cenários ecoformadores como “[...] entornos acessíveis ou criados, preferivelmente, de forma colaborativa e que estimulam a interação e o protagonismo na realização de vivências/experiências para valorização das relações consigo mesmo, com o outro e com o meio natural e social”

Torre (2008, p. 27) complementa, considerando que “A estimulação da criatividade é uma responsabilidade social e um valor educativo aberto ao futuro [...]”, e ressalta que, com tantos problemas existentes na sociedade contemporânea, não se pode dar ao luxo de [...] perder o potencial criativo subjacente em cada ser humano”.

Nesse sentido, um PCE se apresenta como uma metodologia que busca transformar o ensino a partir da realidade local e de demandas globais, priorizando processos de ensino e de aprendizagem conectados à vida e que valorizem o protagonismo docente e discente. Portanto, “[...] um Projeto Criativo Ecoformador representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, na transformação, na colaboração e na busca do desenvolvimento integral da pessoa.” (TORRE; ZWIEREWICZ, p. 155, 2009).

Considerando essa possibilidade, observou-se a realidade vivida pelos estudantes da EEB Nilo Peçanha. Foi então que se encontrou um ponto articulador para a proposta, constituído por um local arborizado já existente na escola, o qual a comunidade fez parte de sua construção, incluindo pais de alguns estudantes. Esse cenário é denominado pela comunidade escolar como “Bosque”. A proposta pretende torná-lo mais atrativo e pedagógico e, também, sensibilizar os estudantes acerca de temas relacionados ao meio ambiente a partir de demandas locais incluindo necessidades planetárias.

A estruturação do PCE é composta por dez organizadores conceituais que auxiliam na elaboração e no desenvolvimento da prática pedagógica articulada aos conceitos transdisciplinaridade e ecoformação, dentre eles o epítome, a legitimação teórica e prática, as metas e a polinização (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009), os quais serão sistematizados na sequência.

O Epítome foi realizado com o intuito de despertar a curiosidade dos estudantes e impactá-los. Foram apresentadas notícias com impactos ambientais causadas pelas ações humanas, especificamente sobre a Floresta Amazônica. A partir dessa problemática, foram levantadas questões referentes aos cuidados com o Meio Ambiente, a começar pelos espaços no qual os estudantes interagem. Em roda de conversa, foram levantadas questões e sugestões de melhorias para o espaço externo da escola conhecido como “Bosque” a fim de torná-lo mais atrativo e pedagógico.

Para articular fundamentos teóricos e práticos ao conhecimento curricular e ao que está através e além dele, foram utilizadas diversas fontes de pesquisa para os estudantes, dentre elas: notícias sobre impactos ambientais, sites como o Google Earth e Google Maps, acervo de fotos da escola, livros de literatura e vídeos sobre meio ambiente. Esse embasamento teórico proporcionou conhecimentos pertinentes para que os estudantes pudessem refletir com mais criticidade durante atividades como: roda de conversa sobre os cuidados com o meio em que se vive, passeio pela escola para observação dos espaços naturais, levantamentos de melhorias consideradas necessárias e planejamento das ações para a revitalização do “Bosque”.

Entre as ações já desenvolvidas com os estudantes das turmas de primeiros e de segundo ano do Ensino Fundamental durante o andamento do PCE, destaca-se a criação de um cronograma de limpeza semanal para o pátio da escola sugerido pelos estudantes. Na organização, cada turma optou por uma data específica. Igualmente, foi iniciada, com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio Inovador, sob a orientação da docente da disciplina Projeto de Vida, a pintura de uma parte do muro para transformá-lo em lousa, que poderá ser utilizada por docentes e estudantes de toda a escola.

Outra importante ação já realizada foi uma pesquisa que se deu através de relato oral e escrito de pais dos estudantes das turmas dos primeiros e do segundo anos, os quais concluíram seus estudos nessa mesma escola. Tal relato abordava como era o espaço que hoje é denominado Bosque, se tiveram alguma participação na transformação desse ambiente externo. Dentre os relatos, destacaram-se o pai de um estudante do segundo ano e a mãe de um estudante do primeiro ano que tiveram participação direta na construção do espaço. Os estudantes, de modo semelhante, iniciaram a arrecadação de materiais para a construção de uma casa de leitura que fará parte do Bosque.

Como já mencionado anteriormente, o PCE ganhou maiores proporções, contando com a participação de outras turmas de Ensino Fundamental e Médio: os estudantes do Ensino Médio Inovador, sob a orientação da docente da disciplina Projeto de Vida, mobilizaram-se e estão realizando o paisagismo no entorno do Bosque; os estudantes da turma do segundo ano do Ensino Médio, juntamente à docente da disciplina de Arte, estão coletando porongos para a confecção de casinhas para passarinhos, que serão penduradas nas árvores do Bosque a fim de tornar o espaço mais atraente e deixá-lo com mais vitalidade. Uma vez que essas casinhas servem de refúgio a diversas espécies e pássaros, o Bosque se tornará um ambiente propício à convivência entre a comunidade e esses animais.

Dentre as metas já definidas que serão realizadas durante o projeto, ainda no ano letivo de 2022, está um cercado para delimitação do espaço, que está sendo adquirido com recursos próprios da escola destinados à Associação de Pais e Mestres e Funcionários da EEB Nilo Peçanha APMF. A decisão foi tomada em reunião entre gestores, professores representantes e presidente que decidiram quais ações propostas poderiam ser beneficiadas com tais recursos.

Após concluídas as ações previstas de revitalização do Bosque, será realizada uma eleição para a escolha do nome do cenário, a qual ficará a cargo do Grêmio Estudantil da escola, em que todas as turmas terão oportunidade de participar. Cada turma se organizará e entregará uma sugestão de nome que serão registradas e entregues ao Grêmio Estudantil, que juntamente aos professores envolvidos no projeto farão a escolha daquele que melhor representar o novo ambiente.

A etapa de polinização do PCE está prevista para o próximo ano já que se trata de um projeto em desenvolvimento e ocorrerá após a finalização das ações previstas com a reinauguração do espaço. Ela se dará por meio de divulgação das ações realizadas durante o PCE, nas redes sociais e na imprensa local, por meio de imagens mostrando todo o percurso de revitalização do Bosque, relatos de experiência dos estudantes, dos familiares, professores e funcionários da escola, destacando as implicações pedagógicas e a relevância do PCE para o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se que este PCE constitui um projeto em andamento e que existem diversas ações a serem realizadas. No entanto, com ações já desenvolvidas pode-se destacar o aumento do interesse, da admiração e do sentimento e pertencimento dos estudantes com a escola, especialmente com o Bosque. Percebe-se, também, nas falas de estudantes do Ensino Fundamental, o anseio por utilizar o Bosque para outros fins além do brincar.

Especialmente nos estudantes em fase de alfabetização, foi possível notar avanços significativos quanto à oralidade e aos demais campos do conhecimento, uma vez que demonstraram atribuição de sentido e de construção de significado sobre o que estudavam diariamente, estabelecendo relações entre os conhecimentos científicos e sua participação no meio social.

Considerando que a proposta pode se estender até o ano subsequente e entendendo o envolvimento de toda comunidade escolar, espera-se que, a partir do PCE “Cenário Criativo Ecoformador: da revitalização do bosque escolar ao desenvolvimento integral dos estudantes”, possa-se promover uma educação transformadora, por meio da qual os estudantes, através dessa proposta, sejam capazes de articular os conhecimentos abordados

na sala de aula com sua realidade e, ainda, o fortalecimento da escola com a comunidade. Além disso, espera-se que o relato dessa experiência possa servir de referência para inspirar outros docentes a impulsionarem processos de alfabetização comprometidos com demandas locais e planetárias e que oportunizem aos estudantes o protagonismo da sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, S. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Acesso em: 19 ago. 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>.
- MORIN, E. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- NICOLESCU, B. **Transdisciplinarietà**: pasado, presente y futuro. In: ESPINOSA MARTINEZ, A. C.; GALVANI, P. (org.). **Transdisciplinarietà y formación universitaria**: teorías y prácticas emergentes. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014. p. 45-90.
- ONU. **Transformando nosso mundo**: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: UNIC Rio – ONU, 2016. Acesso em: 20 ago.2022. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf.
- PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329- 343, maio/jun. 2006. Acesso em: 24 de out. de 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnrS48HYbhxw/?format=pdf&lang=pt>.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação;(Coord.). **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, 2019.
- TORRE, S. de L.; ZWIEREWICZ, M. (Org.). **Uma escola criativa para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis. Insular, 2009.
- TORRE, S. de la. **Criatividade aplicada**: recursos para uma formação criativa. Tradução de WIT Languages. São Paulo: Madras, 2008.
- ZWIEREWICZ, M.; SIMÃO, V. L.; SILVA, V. L. de S. e. Da formação docente ao protagonismo infantil na criação de cenários ecoformadores. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia- – REID**, Outubro, Edição Especial 4, p. 83-94. 2019. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/issue/view/372/N%C3%BAmero%20completo>. Acesso em 05 ago. 2021.

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR: RECICLAR PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL

PADILHA, Eliza Franciele ¹
PSCHWOSNE, Mirian de Paula ²
SANTOS, Carolina Ferreira dos ³
SANTOS, Zuleica de Fátima Alves dos ⁴
ZIELINSKI, Daniele Priscila Langer ⁵

RESUMO

Este texto relata uma experiência educativa em desenvolvimento na Escola de Educação Básica Antônio Gonzaga, no município de Porto União-SC. Essa experiência está ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE: o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação. A ideia de realizar um PCE sobre reciclagem com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental se deu perante a possibilidade de envolver a realidade deles e de suas famílias nos processos de ensino e de aprendizagem, evidenciando o compromisso com a superação do ensino fragmentado por meio da contextualização dos saberes e o incentivo ao desenvolvimento integral dos estudantes. Espera-se que, com as ações desenvolvidas ao longo do PCE, os estudantes tenham uma aprendizagem significativa, potencializada pela vinculação da leitura e da escrita com práticas sociais, estimulando a criatividade, o trabalho colaborativo e o protagonismo no desenvolvimento das atividades.

Palavras-chave: Projeto Criativo Ecoformador. Alfabetização. Transdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Este capítulo relata uma experiência educativa em desenvolvimento na Escola de Educação Básica Antônio Gonzaga, no município de Porto União, Santa Catarina. Essa experiência está ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), ou seja, o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação. A referida metodologia foi criada por Torre e Zwierewicz (2009) e tem sido amplamente utilizada em formações de docentes de Educação Básica e em pesquisas do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina.

Durante o ‘Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: alfabetização comprometida com demandas locais e sua aproximação com Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)’, conduzido pela mestrandia do Joely Leite Schaefer do PPGEB, as docentes participantes elaboraram um projeto no formato de PCE por meio de um processo de cocriação, visando a atender demandas das turmas em que atuam.

O ‘Projeto Criativo Ecoformador - PCE: Reciclar para um futuro sustentável’ foi estruturado para ser desenvolvido com os estudantes dos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Fundamental I. A proposta da realização de um PCE sobre reciclagem se deu perante a possibilidade de envolver no processo de alfabetização a realidade dos estudantes e de suas famílias, evidenciando o compromisso com a educação integral mediante a superação do ensino fragmentado e descontextualizado.

¹ Eliza Franciele Padilha. Escola de Educação Básica Antonio Gonzaga. eliza.franciele@hotmail.com, <http://lattes.cnpq.br/1928896325140460>.

² Mirian de Paula Pschvosne. Escola de Educação Básica Antonio Gonzaga. mirian.dpp@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/8328906955067343>.

³ Carolina Ferreira dos Santos. Escola de Educação Básica Antonio Gonzaga. carolloracferreira@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/0793733120561061>.

⁴ Zuleica de Fátima Alves dos Santos. Escola de Educação Básica Antonio Gonzaga. santoszuleica162@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/9738981337673343>.

⁵ Daniele Priscila Langer Zielinski. Escola de Educação Básica Antonio Gonzaga. danielepriscilalanger@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/5665004963870355>.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018, p.14) explicita seu compromisso com a educação integral dos estudantes ao afirmar que toda a Educação Básica visa “[...] à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva [...]”. Desse modo, a elaboração da proposta teve como condição mobilizadora a aprendizagem integral através de atividades que conectem a teoria à prática, favorecendo para que os estudantes se tornem mais comprometidos com demandas locais e globais, incluindo as que envolvem sua própria saúde.

Para articular a realidade dos estudantes às questões planetárias, a proposta formativa destaca os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 11, 12 e 13 que compõem a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015). Para tanto, o projeto objetiva sensibilizar os estudantes e os seus familiares sobre a importância e as formas corretas de descarte dos diversos materiais inutilizados diariamente nas residências e na escola por meio de atividades que articulem os conteúdos curriculares e as demandas das realidades local e global, visando a refletir sobre a importância da preservação do meio ambiente para o bem viver atual e das gerações futuras.

Espera-se que o ‘PCE: Reciclar para um futuro sustentável’, em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2018, p.14), possa proporcionar “[...] aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. Portanto, o PCE prioriza ações que estimulam que os estudantes colaborem com formas de reaproveitar os resíduos na escola, mas também que sejam conscientes em suas casas, para que essas ações os incentivem a serem cidadãos cada vez mais preocupados com o meio ambiente e conscientes do compromisso com o lixo que produzem.

LOCAL DE DESENVOLVIMENTO DO PCE

A Escola de Educação Básica Antonio Gonzaga está situada no bairro Santa Rosa, no município de Porto União, Santa Catarina. Essa Unidade Escolar atende atualmente um total de 483 estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio distribuídos em dois turnos (matutino e vespertino).

Segundo dados do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar (PPP, 2022), a maioria dos estudantes mora no bairro em que a escola se localiza (93,33%), e as famílias dos estudantes possuem, maioritariamente, renda socioeconômica de até três salários-mínimos (89,28%). Tanto no planejamento quanto no desenvolvimento do PCE, conta-se com o envolvimento de professores e de estudantes de primeiros, segundos e terceiros anos do ensino fundamental, bem como as famílias dos estudantes envolvidos e a equipe pedagógica da escola.

Em relação à metodologia do PCE, a proposta em desenvolvimento na referida escola considerou os dez organizadores conceituais previstos por Torre e Zwiwericz (2009) ao propor a alternativa. Como a metodologia tem como base o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação, as atividades foram propostas a partir dessa tríade e procuraram articular os componentes curriculares propostos na BNCC (BRASIL, 2018) e seus conteúdos a demandas locais e globais.

A PROPOSTA COM O PCE

Ao pensar nos avanços da globalização, interligando-os às ameaças da vida e à preservação do planeta, faz-se necessário adentrar nas escolas práticas pedagógicas inovadoras, que priorizem uma educação comprometida em superar o ensino fragmentado e mecanicista, proveniente de um pensamento educacional positivista.

É diante dessas novas demandas que os conceitos de transdisciplinaridade e de ecoformação ganham sentido. Enquanto a transdisciplinaridade considera aquilo “[...] que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer

disciplina [...]” (NICOLESCU, 2018, p. 53, grifos do autor), possibilitando vincular as reais demandas dos estudantes sem desvinculá-la das emergências globais, a ecoformação “[...] é uma maneira sintética, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação ao sujeito, à sociedade e à natureza” (TORRE *et al.*, 2008, p.21). Suanno (2014, p.175), complementa que “[...] Ecoformar é buscar promover, construir a educação para o desenvolvimento sustentável associada a uma educação da solidariedade, do compromisso com o planeta e todos seus habitantes [...]”.

Em consonância às práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras, a metodologia do PCE viabiliza articulação do conhecimento curricular com a realidade dos estudantes e contribui vincular o ensino a “[...] problemáticas locais/globais, já que em sala de aula a ênfase é uma educação comprometida com a vida e, portanto, com o bem-estar das pessoas, da sociedade e da natureza” (ZWIEREWICZ *et al.*, 2016, p. 214).

O PCE proposto e que está em desenvolvimento, bem como a polinização a ser realizada em seu término é sistematizada na sequência.

Para dar início ao PCE, os estudantes foram impactados por uma estátua de lixo reciclável, previamente produzida pelas professoras e exposta no centro do pátio da escola (Figura 1). Ao adentrarem no ambiente escolar, os estudantes se depararam com o monumento, questionaram sobre o que poderia ser aquilo e comentaram com os colegas, gerando, com isso, uma primeira impressão sobre o que poderia representar

Figura 1 – Epítome do PCE: Estátua de lixo reciclável



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Figura 2 – Exibição do Lixo exposto no chão da sala



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

Ao chegarem na sala, as professoras instigaram os alunos com alguns questionamentos como: o que é aquilo? Por que está no pátio da escola? Após breve diálogo, as professoras levaram os estudantes até a estátua para uma reflexão mais aprofundada sobre o impacto do lixo na natureza, o destino do lixo após serem retirados das lixeiras das casas, a importância da reciclagem e quem são os coletores. O diálogo foi conduzido conforme foram surgindo comentários dos estudantes e das suas vivências.

Dando continuidade ao projeto, realizou-se uma atividade em que as professoras, sem a presença dos alunos, espalharam materiais recicláveis dentro da sala de aula (Figura 2). Em seguida, observaram-se as reações dos estudantes ao chegarem na sala de aula e se depararem com grande quantidade de lixo espalhado pelo chão. Após observação das reações dos estudantes, fez-se uma roda de conversa buscando aprofundar reflexões sobre o consumismo, a importância da coleta seletiva e o respeito com as pessoas que trabalham na área da reciclagem. Foram apresentadas imagens exemplificando os impactos do lixo para a fauna e a flora. Os estudantes assistiram a vídeos sobre o tempo de decomposição dos materiais na natureza. Para finalizar essa etapa, a turma foi organizada em grupos.

Assim, cada um ficou responsável pela coleta de determinado material reciclável e o descarte correto nas lixeiras coloridas do pátio da escola.

No terceiro momento do PCE, cada professora instigou os estudantes de sua turma à construção de algo com sucata. Para introdução do tema foram utilizados vídeos, histórias, desenhos. O 1º ano 1, pelo qual é responsável a professora Eliza, confeccionou um bilboquê. O 1º ano 2, da professora Daniele, construiu invenções e, posteriormente, elaborou uma propaganda e o valor para a venda desse produto, bem como foi elaborada uma tabela com preços. No 2º ano 1, da professora Mirian, os estudantes realizaram um concurso cultural com a construção de um brinquedo de sucata. Os estudantes do 2º ano 2, da professora Caroline, construíram brinquedos com sucata em sala. No 3º ano da professora Zuleica, os alunos fizeram diversas criações a partir da sucata recolhida.

Para sensibilizar os demais alunos da escola, cada turma ficou responsável em confeccionar cartazes e anexá-los próximo às lixeiras. No respectivo momento, os estudantes também perceberam a necessidade de melhorar a identificação das lixeiras de coleta seletiva, para isso, fizeram vários desenhos de exemplos de produtos utilizados no dia a dia dos estudantes e colaram nas respectivas lixeiras, facilitando o reconhecimento dos elementos que devem ser depositados em cada uma delas.

Para a polinização das ações realizadas durante o projeto, será realizada uma apresentação cultural envolvendo toda a escola, momento no qual cada criança, com o auxílio de sua família, fará em casa uma roupa com materiais recicláveis. No dia determinado, será feito um desfile com esses alunos na escola, onde uma banca votará nas fantasias mais criativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia dos PCE viabiliza um ensino que aproxima o individual e o coletivo, possibilitando que os estudantes se conectem ao seu entorno e atuem sobre ele movidos por uma consciência planetária. Assim, favorecendo a dinamização do currículo com as vivências dos estudantes.

Por se tratar de um projeto em desenvolvimento, espera-se que, com as ações desenvolvidas ao longo do PCE, os estudantes tenham uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, reitera-se a relevância que a referida metodologia tem para articular os diferentes componentes curriculares e conectar seus conteúdos às demandas locais e globais.

REFERÊNCIAS

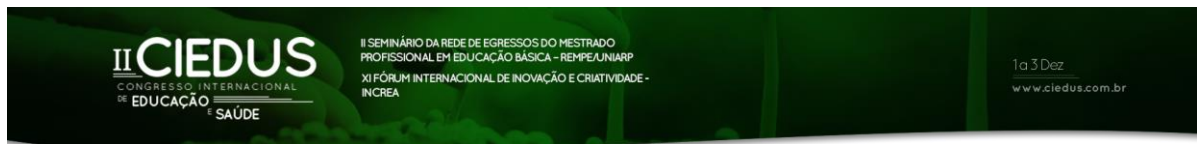
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Acesso em: 19 ago. 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 ago. 2022.

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

ONU. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Acelerando as transformações para a Agenda 2030 no Brasil. Brasília: ONU, 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

Projeto Político-Pedagógico da Escola de Educação Básica Antonio Gonzaga. Porto União, 2022.

SUANNO, J. H. Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI. *In*: MORAES, M. C.; SUANNO, J. H.(org.) **O pensar complexo na educação**: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.



TORRE, S. de L.; ZWIEREWICZ, M. (Org.). **Uma escola criativa para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis. Insular, 2009.

ZWIEREWICZ, M. *et al.* Escolas Criativas: experiências transformadoras potencializadas na interação do Ensino Superior com a Educação Básica. **Polyphonia**, Goiânia, v. 27, n. 1, jan./jun. 2016.

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR HORTA ESCOLAR SUSPENSA: UMA PRÁTICA PARA ALÉM DA SALA DE AULA

LIMA, Susana Maria¹
SILVEIRA, Larissa²

RESUMO

O presente trabalho sistematiza o Projeto Criativo Ecoformador (PCE) desenvolvido na Escola Municipal Didio Augusto da Rede Municipal de Ensino de União da Vitória, Paraná. O projeto foi desenvolvido pelo '4º ano A' e foi coordenado pelas autoras deste texto. Entre as ações, o projeto previu a construção de uma horta suspensa no muro da escola, sendo que as atividades que acompanharam a prática foram realizadas de modo transdisciplinar, articulando as disciplinas que compõem o currículo entre si e o seus conteúdos a demandas das realidades local e global. Sabendo da importância da agricultura para o território brasileiro, buscou-se plantar hortaliças e plantas medicinais da região sul, estimulando que, nesse processo, os estudantes cuidassem do solo e das plantas enquanto se favorecia o autocuidado e o cuidado nas relações com os outros.

Palavras-chave: Educação Básica. Projeto Criativo Ecoformador. Horta Suspensa.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do projeto sistematizado neste texto tem como justificativa a relevância de proporcionar aos estudantes aprendizagens mais significativas ao se aproximarem da sua própria realidade. Para tanto, o objetivo central do PCE foi transformar o ambiente escolar por meio de ações que aproximassem os componentes curriculares entre si e seus conteúdos a demandas locais e globais, valorizando a preservação de recursos ambientais à produção sustentável de alimentos e o incentivo ao consumo de produtos de altos valores nutritivos.

A horta é uma sala de aula ao ar livre, pois ao plantar as crianças descobrem novas maneiras de aprender e de interagir com o mundo a sua volta, além de valorizar o ambiente em que vivem. De acordo com Gadotti (2003, p.62):

Um pequeno jardim, uma horta, um pedaço de terra, é um microcosmos de todo o mundo natural. Nele encontramos formas de vida, recursos de vida, processos de vida e, a partir dele podemos reconceitualizar nosso currículo escolar, pois, ao construí-lo e cultivá-lo podemos aprender muitas coisas.

A horta escolar constitui um recurso fundamental para integrar os diferentes componentes curriculares e gerar pesquisas sobre a realidade local, além de suscitar reflexões sobre necessidades e possibilidades pelo envolvidos durante seu planejamento, construção e cuidados subsequentes. É esse processo que também favorece o compromisso das práticas pedagógicas com demandas locais, entre elas, as indicadas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS (UNESCO, 2016).

Considerando a relevância desse processo para os estudantes, o PCE proposto proporcionou diferentes formas de compreender e de aprender. Além disso, o que foi aprendido pela turma foi socializado à comunidade escolar interna e externa, possibilitando, assim, um trabalho contínuo e comprometido com a geração de mudanças para além os muros da escola.

METODOLOGIA DE ENSINO

¹ Susana Maria de Lima. EM Didio Augusto. E-mail, susanalima815@gmail.com, <https://lattes.cnpq.br/2420190142003169>.

² Larissa Silveira E-mail, EM Didio Augusto. E-mail, larissa21silveira@gmail.com, <https://lattes.cnpq.br/2122123071912135>.

Este texto constitui um relato de uma experiência organizado com base na metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). Essa metodologia foi criada por Torre e Zwierewicz (2009) e tem possibilitado práticas pedagógicas comprometidas com o bem-estar individual, social e ambiental.

Como mencionado anteriormente, a iniciativa foi desenvolvida com a turma do 4º ano A da Escola Municipal Professor Didio Augusto, mais especificamente com 18 educandos e duas docentes, sendo organizado em diferentes etapas: na primeira, levantaram-se, com os estudantes e os docentes, sugestões para a elaboração do Cenário Ecoformador (horta sustentável) a partir do acesso a um documento elaborado por crianças de uma escola de Gravatal, Santa Catarina; na segunda, foi produzido um livro pela turma, destacando os ambientes da escola compatíveis para realizar a transformação; na terceira, deu-se a escolha do local; na quarta, foram realizadas atividades envolvendo o processo de construção da horta, vinculando, nesse processo, os conteúdos curriculares.

DA TRANSDISCIPLINARIDADE E DA ECOFORMAÇÃO AO CENÁRIO ECOFORMADOR

O Projeto Criativo Ecoformador Horta Escolar Suspensa teve como princípios pedagógicos o planejamento transdisciplinar e o desenvolvimento de práticas pedagógicas ecoformadoras. Como metodologia de ensino selecionada para transpor o referido planejamento à prática pretendida, optou-se pela metodologia do PCE.

A transdisciplinaridade é compreendida por aquilo que “[...] está entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina” (NICOLESCU, 2018, p. 53). Por isso, o PCE proposto valorizou demandas e possibilidades locais e se comprometeu com emergências globais, vinculando-as ao estudo de conteúdos de diferentes componentes curriculares.

A ecoformação, por sua vez, valoriza que, na aproximação, com a natureza possam ser favorecidas práticas de autocuidado e o zelo em relação ao cuidado com os outros. Para Torre *et al.* (2008, p. 21) “Entendemos a ecoformação como uma maneira sintética, integradora e sustentável de conceber a ação formativa, sempre em relação ao sujeito, à sociedade e à natureza”.

A horta suspensa constitui uma das ações fulcrais do PCE que está sendo desenvolvido na Escola Municipal Didio Augusto da Rede Municipal com o objetivo de transformar o ambiente escolar por meio de ações que aproximassem os componentes curriculares entre si e seus conteúdos a demandas locais e globais, valorizando a preservação de recursos ambientais para a produção sustentável de alimentos e o incentivo ao consumo de produtos de altos valores nutritivos. Sua intenção é ultrapassar os muros da escola por meio da valorização de iniciativas que contribuam com a construção de um futuro sustentável.

Partindo desse pressuposto, o PCE é uma estratégia pedagógica que proporciona educar a partir de situações do cotidiano de cada educando e que colaborem para o bem-estar individual e social, bem como o cuidado com o meio ambiente (ZWIREWICZ, 2017).

Pautado no trabalho colaborativo, a respectiva metodologia foi estudada durante uma formação docente oferecida pela própria escola na qual o PCE está sendo desenvolvido. Essa formação está sendo coordenada pela gestora da escola em parceria com o PPGEB/UNIARP. Foi nessa formação que o PCE envolvendo a horta suspensa foi planejado.

Entre as atividades, foram realizadas pesquisas envolvendo conteúdos vinculados à Matemática, Língua Portuguesa e Arte. Ao se utilizar a proposta da sala de aula invertida, os estudantes se dedicaram, em um primeiro momento, a pesquisas sobre o tema em casa, e, na sequência, foi realizada uma roda de conversa sobre as descobertas, intercaladas com o acesso a textos e vídeos sobre hortas, produção orgânica e outras questões relevantes para o PCE. Em seguida, toda a turma fez a delimitação do espaço, trabalhando sistemas de medidas com levantamento da área a ser utilizada e o cálculo do número de garrafas que seriam colocadas em cada palete a ser fixado no muro.

Para ser iniciada a parte prática, os estudantes arrecadaram, na própria comunidade, garrafas pet de 5 litros, realizaram a arte com tintas de spray para ficarem mais coloridas e assim proporcionarem um ambiente escuro para a parte interna da planta e, por fim, fizeram a pintura nos paletes. Dando sequência, foi trabalhada a questão dos desperdícios de alimentos tanto em nível municipal quanto mundial através de gráficos, texto demonstrativos e imagens visuais, entre elas, diversos infográficos.

Como complemento do conteúdo, foi realizada uma palestra com a equipe da merenda escolar para que houvesse acesso a informações dos alimentos, validade, armazenamentos, desperdício e reaproveitamentos. Essa palestra foi vinculada a atividades práticas, envolvendo o reaproveitamento de alimentos, como, por exemplo, os sucos de cascas de frutas, bem como a degustação dos sabores acompanhada da análise de diferentes formas de reaproveitamento.

Para que todos os educandos da escola se conscientizem dessa prática do não ao desperdício, mas sim do reaproveitamento, a turma teve a iniciativa de estar produzindo um jornal, no qual eles apresentaram esses dois temas a todas as turmas da escola. Ao término, fizeram a exposição dos jornais a comunidade escolar.

Já envolvendo Ciências, Geografia e História foi realizada uma sondagem para saber quais hortaliças as crianças gostariam de plantar. Visando a aprofundar os conhecimentos, foram analisadas algumas especificidades de variedades de alface, morango, salsinha, cebolinha e chás medicinais.

Para complementar as aulas, os estudantes participaram de uma palestra com uma professora agrônoma da casa familiar Rural de União da Vitória, que discutiu com os educandos, as melhores formas de cultivar as hortaliças em paletes de madeira, cuidados e prevenções para o melhor desenvolvimento das plantas. Nesse dia, cada educando levou uma muda de alface crespa para plantar em casa junto com a sua família.

Durante as aulas de Ciências, foram realizadas rodas de conversa e discutida a importância de uma alimentação saudável, sendo que cada um produziu uma pirâmide alimentar seguida de outras atividades relacionadas à temática central do PCE. Para complementar essa discussão, os estudantes participaram de uma palestra com a Nutricionista da APAE de Porto União sobre bons hábitos alimentares e obesidade infantil. Também, foram trabalhadas as partes das plantas, calendários para plantação, tipos de solo apropriado, adubação orgânica e tempo de desenvolvimento de cada planta.

Durante o mês de setembro, foram colocados em prática todos os conhecimentos aprendidos. Primeiramente, furaram o fundo das garrafas, colocado pedaços de telhas para melhor absorção da água; depois cada um colocou terra e adubo na garrafa e, por último, plantaram as mudas com as técnicas que aprenderam com a agrônoma.

Finalizando o projeto, foi trabalhada uma sequência didática relacionando à horta com o tema poema, utilizando o método da aula inversa, na qual os alunos realizaram pesquisas anteriormente sobre os tipos de poema. Em uma roda de conversa, socializaram os resultados da pesquisa e apresentaram poemas que já conheciam.

Dando sequência ao PCE, a partir da história do livro 'Não confunda', da autora Eva Furnari, por meio da dinâmica dos cinco sentidos, foi dado início à elaboração de um poema coletivo. Após, cada aluno produziu o seu próprio poema, abrangendo as frutas e verduras trabalhadas em sala. Por fim, os educandos transformaram a produção em um poema visual, fizeram a representação com a técnica da xilogravura e finalizaram com uma exposição de cordel dentro da escola para todas as turmas da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o projeto, percebeu-se que aulas utilizando os conceitos da transdisciplinaridade e ecoformação na metodologia do PCE proporcionam e potencializam a aprendizagem dos conteúdos curriculares, além dinamizarem as aulas, pois estimulam a maior participação dos educandos e da comunidade escolar. No caso da horta suspensa, além de ter a participação dos educandos na escola, compartilham saberes em sua

residência entre seus familiares, sendo assim, pode-se considerá-los polinizadores de conhecimentos pertinentes.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho** – Ensinar e aprender com sentido Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - 2003.

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

ONU. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: UNIC Rio – ONU, 2016. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf. Acesso em 19 mar.2020.

TORRE, S. de la et al. Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação. *In*: TORRE, S. de la; PUJOL, M. A.; MORAES, M. C. (Org.). **Transdisciplinaridade e ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. Tradução de Suzana Vidigal. São Paulo: Triom, 2008. p. 21-59.

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.

ZWIEREWICZ, Marlene. Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: matizes da pedagogia ecossistêmica na formação de docentes da Educação Básica. *In*: DITTRICH, Maria Glória et al. (org.). **Políticas Públicas na contemporaneidade**: olhares cartográficos temáticos. Itajaí: Univali, 2017. p. 217-231.

PROPOSTA DE PRÁTICAS TRANSDISCIPLINARES ECOFORMADORAS A PARTIR DA HORTA ESCOLAR

BUCH, Claudinéia Aparecida Alves ¹
BLASZKO, Caroline Elizabel ²

RESUMO

O presente trabalho objetiva demonstrar a horta como um espaço escolar dinamizador e cheio de possibilidades, por meio do qual se podem desenvolver as competências e as habilidades nos estudantes de forma significativa, aliando a teoria à prática, por conseguinte, integrando e agregando conhecimento através de experimentações e de vivências. A metodologia da pesquisa é qualitativa englobando pesquisa qualitativa e pesquisa interventiva participante desenvolvida com uma turma do 5^o ano da Escola Municipal Professora Judith Goss de Lima, na cidade de União da Vitória- Paraná. A fundamentação teórica é respaldada nos estudos de Torre, Pujol e Silva (2013), Zwierewicz; Simão; Silva (2019), entre outros. Conclui-se que a horta é um espaço que possibilita o desenvolvimento de uma visão holística da aprendizagem em uma abordagem transdisciplinar e ecoformadora, assim ultrapassando os muros da escola, levando esse ensinamento partindo da vida para a vida.

Palavras-chave: Horta escolar. Aprendizagem. Transdisciplinaridade. Ecoformação.

INTRODUÇÃO

O presente estudo consiste em um recorte da dissertação de mestrado em andamento intitulada “A Horta: cenários, práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadoras nos anos iniciais do ensino fundamental”. A referida pesquisa traz reflexões sobre a importância da horta escolar como espaço para práticas transdisciplinares, ecoformadoras e potencializadoras dos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, objetiva-se demonstrar a horta como um espaço escolar dinamizador e cheio de possibilidades, em que se pode desenvolver as competências e as habilidades nos estudantes de forma significativa, aliando a teoria à prática, por conseguinte, integrando e agregando conhecimento através de experimentações e de vivências.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa é qualitativa englobando pesquisa qualitativa e pesquisa interventiva participante desenvolvida com uma turma do 5^o ano da Escola Municipal Professora Judith Goss de Lima, na cidade de União da Vitória- Paraná. Sobre a pesquisa qualitativa, Lucke e André (1986) destacam que esse tipo de pesquisa envolve o contato direto do pesquisador com o contexto que será investigado. E a pesquisa participante, segundo GIL (2008, p.31), tanto a “[...] pesquisa ação quanto a pesquisa participante se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa. Esse envolvimento entre ambas as partes tornam uma integração mais ativa nesse processo de construção do ensino”.

A HORTA E CENÁRIOS TRANSDISCIPLINARES E ECOFORMADORES: ALGUMAS REFLEXÕES

Inicialmente, são apresentadas conceituações sobre o espaço denominado Horta, definido por Arenhaldt (2012, p.4) como “A Horta Escolar pode se configurar num laboratório vivo ao ar livre para as aulas de Matemática, Ciências Naturais, entre outras”.

¹ Claudinéia Aparecida Alves Buch. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina, Brasil. claudineiabuch597@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-4270-1441>
<http://lattes.cnpq.br/3360241295397080>

² Caroline Elizabel Blaszk. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina, Brasil. caroline.elizabel@uniarp.edu.br <https://orcid.org/0000-0002-9741-2823> <http://lattes.cnpq.br/7383240071679937>

Ainda conforme a autora, por meio da horta, o professor pode desenvolver práticas abordando múltiplos conteúdos temas, conteúdos e assuntos como “[...] medidas de área, grandezas e medidas, espaço e forma, recursos naturais, água e solo, constituição e nutrientes do solo, espécies vegetais e desenvolvimento das plantas, luminosidade, temperatura, fotossíntese, insetos, nutrição, alimentação” (ARENHALDT, 2012, p.4).

Desse modo, a horta é considerada um espaço que possibilita articular aspectos teóricos articulados à prática, visto que o professor, juntamente com seus respectivos alunos, pode aprender vivenciando na prática. O trabalho com a horta englobando práticas transdisciplinares e ecoformadoras oportuniza um ensino mais amplo, dinâmico e reflexivo e também possibilita aos estudantes vivenciarem um currículo mais vivo e cheio de sentidos e de significações.

Nesse aspecto, evidencia-se a necessidade de os professores conhecerem os contributos de práticas transdisciplinares e ecoformadora para transformar o currículo escolar mais vivo, tendo como foco principal o protagonismo estudantil. Destaca-se que, em muitas escolas, existe um espaço amplo que poderia ser explorado por meio da horta, tornando um laboratório ao ar livre. Isso é algo encantador e cheio de mistérios, além de obter um ensino da vida para a vida.

A horta pode se transformar em cenários ecoformadores que, conforme Zwierewicz, Simão e Silva (2019, p. 85) “[...] são entornos acessíveis ou criados, preferivelmente, de forma colaborativa e que estimulam a interação e o protagonismo na realização de vivências/experiências para valorização das relações consigo mesmo, com o outro e com o meio natural e social”.

Muitos dos espaços escolares podem ser criados de forma colaborativa, como, por exemplo, a horta, que possibilita vivências, interações e construção de conhecimentos de forma conjunta sendo de suma importância para o desenvolvimento da autonomia dos educandos, do respeito, do espírito colaborativo, do cuidado com o outro e consigo mesmo, além de despertar o sentimento de pertencimento e os cuidados com o meio ambiente onde estão inseridos.

Segundo Nicolescu (2014, p.51) “[...] O ensino permeado na transdisciplinaridade visa a transformar a educação no século XXI”, portanto a educação clama por mudanças, pois não se pode esquecer que os estudantes necessitam dessa transformação para que a escola seja efetivamente um espaço criativo, transformador e prazeroso. Ainda para o autor, a transdisciplinariedade e a ecoformação são dois conceitos que se complementam, transformando a educação, pois os ensinamentos ultrapassam os muros da escola e passam a ser importantes para a vida.

As hortas no ambiente escolar, de acordo com Morgano (2008, p. 9), “[...] podem ser um laboratório que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental e alimentar, unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo ensino-aprendizagem [...]”.

O planejamento, a construção ou a revitalização de uma horta escolar são considerados espaços e cenários para o desenvolvimento de práticas que potencializem as aprendizagens dos educandos. Desse modo, sinaliza-se que o professor necessita ampliar os saberes e ultrapassar a ideia de reduzir as práticas realizadas na horta da escola ao simples cultivo e à colheita de alimentos.

A ampliação da criatividade docente é relevante visto que, conforme Zwierewicz (2018, p.183), oportuniza a aproximação “[...] entre escola e comunidade, mudanças na forma de planejar o ano letivo e nas estratégias utilizadas em sala de aula e para além dela, bem como o protagonismo dos estudantes quando transladam de uma posição de inércia para vivenciar um currículo conectado”.

Por meio da horta, o professor, ao planejar e ao desenvolver ações, pode mobilizar os estudantes, os profissionais da instituição como professores de outras turmas, a equipe pedagógica, merendeira, auxiliar serviços gerais demais e membros da comunidade escolar como pais ou responsáveis pelos alunos, membros de outras instituições ao compromisso

com iniciativas sustentáveis.

DESENVOLVENDO O PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR ENGLOBANDO A HORTA

Neste tópico, são apresentadas as etapas de um projeto criativo ecoformar que está em andamento com foco na horta escolar.

Sobre as etapas dos Projetos Criativos Ecoformadores –PCEs, Torre, Zwierewicz (2009) destacam que envolve a Epítome, Legitimação teórica e pragmática, Perguntas geradoras, Metas, Eixos norteadores, Itinerários, Avaliação emergente e Polinização.

A seguir, são apresentadas as ações desenvolvidas em uma escola da rede municipal com alunos do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo seguida as etapas dos PCEs.

Na primeira etapa, denominada epítome, os alunos do 5º ano foram convidados a realizarem uma atividade na área externa da escola quando tiveram a triste surpresa ao verificarem a situação lastimável da horta escolar. Foi quando tiveram a grande ideia, verbalizando a necessidade de revitalizar a hortas juntas.

Na segunda etapa, intitulada de legitimação teórica e pragmática, os alunos retornaram à sala de aula; em seguida realizaram um debate para discutir acerca da ideia dada pelo aluno 1. Então, todos concluíram que a ideia de revitalizar a horta escolar era maravilhosa, mas logo em seguida houve um questionamento por parte do aluno A2 “*Mas para revitalizar a horta precisamos de dinheiro*”. Assim, todos ficaram pensativos, e o educando mencionou A3 “*O que vocês acham de juntos realizarmos uma campanha do reciclado para arrecadar fundos para revitalizar a horta?*”. Todos concordaram e buscaram em seguida autorização da equipe gestora da escola para colocar em prática as ações planejadas.

A terceira etapa compreende as perguntas geradoras, sendo apresentadas algumas que surgiram no decorrer da realização do PCE, sendo: o que podemos fazer para revitalizar a horta? Podemos desenvolver o projeto de reciclagem na escola? Vamos propor uma gincana ecológica envolvendo todas as turmas na escola?

A quarta etapa compreendeu o estabelecimento de metas, sendo realizada uma eleição para definir a representatividade dos estudantes e planejar os próximos passos do desenvolvimento projeto. Arrecadação de materiais recicláveis trazidos pelos estudantes, em parceria com a comunidade e comércio local.

“*O que vocês acham de confeccionarmos os cartazes para divulgar o projeto, além de bilhetes para entregar nas salas de aula e também produzirmos um vídeo de divulgação do projeto nas redes sociais?*”. Salieta-se que todos os colegas apoiaram a proposta sugerida, sendo o projeto denominado “RECICLE FELIZ” e as ações planejadas foram colocadas em práticas em seguida.

Na quinta etapa denominada de eixos norteadores, visando a transformar a partir de ações sustentáveis o ambiente escolar com a participação dos estudantes, possibilitando a estimulação da criatividade, do protagonismo estudantil e do ensino aprendizagem.

A sexta etapa compreendeu os itinerários formativos, com base nos conteúdos curriculares vinculados a horta da escola, o reaproveitamento de alimentos, separação do lixo, entre outras, uma das melhores formas de desenvolver no estudante e na comunidade escolar a necessidade de se tornarem ecologicamente instruídos e capazes de contribuir para a construção de um futuro sustentável. Após realizada a contagem dos materiais reciclados, a turma do 5º ano fez um gráfico e nele colocou as quantidades separadas por turmas. Desse modo, a visibilidade e a transparência eram fundamentais na hora de divulgar os resultados.

Além da premiação da gincana, todos puderam vivenciar um currículo escolar mais vivo, pois colocaram em prática aquilo que aprenderam na teoria como trabalhar quantidades, receitas, propagandas, análise de gráficos, cálculos, sistema monetário brasileiro, pesos e medidas, sustentabilidade, produção textual, análise de resultados,

pesquisas de preços, divulgação por meio das redes sociais, oralidade, argumentação, persuasão, postura, criatividade, dinamismo, trabalho em equipe, preocupação com o meio ambiente, consumismo, empatia, solidariedade, fé, originalidade, atitude, acreditar em si mesmo, confiança e planejamento. Tudo de forma dinâmica e significativa, ou seja, um aprendizado para a vida, pois ultrapassa os muros da escola.

A sétima etapa envolveu a avaliação emergente, isto é, após a gincana os materiais recicláveis foram comercializados e, em seguida, os alunos de forma colaborativa realizaram o levantamento do que seria necessário para revitalizar a horta. Foi convidada uma pessoa da comunidade escolar para contribuir com essas informações. Logo em seguida, mediram o perímetro da horta colocando em práticas os conteúdos aprendidos em sala de aula referentes a perímetro e à área para ver a quantidade de sombrite seria necessária para cobrir a horta.

Além disso, fizeram os cálculos das quantidades de palanques, ripas e tela para fechar a horta, transformando numa estufa, desse modo evitando a entrada de gatos e de cachorros, contaminando o plantio realizado posteriormente pelos alunos. Desse modo, puseram em prática tudo que haviam planejado, buscando por co-criação, já que o dinheiro arrecadado não seria suficiente. O marido da professora coordenadora do projeto, juntamente com seu irmão e sobrinho abraçaram a causa e revitalizaram a horta, completando com o que faltou. A horta que virou estufa ficou muito bem estruturada.

E, por fim, deu-se a polinização, sendo realizada uma feira de Ciências, tendo como cenário transdisciplinar e ecoformador a Horta escolar, em que os protagonistas são os estudantes que farão pequenas oficinas para todas as turmas do matutino e do vespertino, havendo possibilidade de abertura ao público externo e a escolas vizinhas, ensinando o que aprenderam no decorrer do PCE, como: Técnicas de plantio; compostagem orgânica; Como fazer um minhocário; A importância das abelhas no meio ambiente; Alimentação saudável; Pirâmide alimentar; Pesquisas sobre as Hortaliças e ervas medicinais; Maquetes confeccionadas a partir de materiais reciclados entre outros assuntos relevantes e sugeridos pelos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que iniciativa de trabalhar com o PCE veio para transformar o ambiente escolar doravante de ações sustentáveis, enfatizando protagonismo estudantil, suscitando ações educativas e fomentando o cuidado consigo mesmo e com o outro, além de promover a revitalização da horta escolar e a transformação do cenário da escola, tornando-o proativo, propiciando um currículo mais vivo e cheio de significações.

Observa-se que a proposta do PCE com ênfase na horta escolar se adequa às demandas locais, favorecendo um ensino mais dinâmico e flexível, podendo se adequar às necessidades emergentes da própria instituição escolar.

Dessa forma, estimula-se o desenvolvimento para que os estudantes consigam avançar em direção ao conhecimento de maneira efetiva, promovendo o desenvolvimento e potencializando, estimulando suas competências e habilidades, pois o espaço horta escolar possui elementos que favorecem um desenvolvimento criativo e reflexivo, pautado na ética e na responsabilidade em pequenas atitudes, desse modo favorecendo grandes mudanças no âmbito escolar, social e planetária.

REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL. Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo: Atlas. 2008.

MORGADO, F., SANTOS, M.. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar:** experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis, 2008.

MORIN, Edgar, 1921- **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

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

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.

ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. (Orgs.). **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores: contribuindo com o debate sobre formação docente. *In:* AGUIAR, Paula Alves et al. **Estágio Supervisionado na Formação Docente:** experiências e práticas do IFSC-SJ Florianópolis: IFSC, 2019. p. 180-207.

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR ‘HORTA ESCOLAR: SEMEANDO SAÚDE’

MIGUELISSA, Risolane Cristiele¹
SILVEIRA, Gilmara Vanessa Colaço da²
SIQUEIRA, Fátima Regina³

RESUMO

Este relato advém de um Projeto Criativo Ecoformador (PCE) que está sendo desenvolvido no segundo semestre deste ano de 2022 na Escola de Educação Básica Professor Clementino Britto, Porto União, Santa Catarina. O projeto tem como objetivo desenvolver ações sustentáveis relacionadas à produção consciente e ao consumo sustentável de alimentos por meio de atividades que valorizem o conhecimento pertinente na articulação dos conteúdos curriculares com as demandas das realidades local e global. Teoricamente, o projeto pautou-se em autores que discutem a transdisciplinaridade e a ecoformação. A articulação dos conceitos norteadores com a prática pedagógica está sendo realizada por meio dos Projetos Criativos Ecoformadores. Para sua dinamização, o projeto de ensino abrange estudantes dos primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental, suas famílias e equipe pedagógica de escola lócus da iniciativa. Podemos reiterar que o desenvolvimento de atividades práticas, articuladas aos saberes científico e popular, favorece a aprendizagem dos estudantes, possibilitando atribuição de sentido mediante a valorização dos conhecimentos pertinentes.

Palavras-chave: Projeto Criativo Ecoformador. Transdisciplinaridade. Ecoformação. Horta Escolar.

INTRODUÇÃO

Este relato sistematiza um Projeto Criativo Ecoformador (PCE) que está sendo desenvolvido no decorrer do segundo semestre deste ano de 2022 na Escola de Educação Básica Professor Clementino Britto, Porto União, Santa Catarina. O projeto tem como objetivo geral desenvolver ações sustentáveis relacionadas à produção consciente e ao consumo sustentável de alimentos por meio de atividades que valorizem o conhecimento pertinente à articulação dos conteúdos curriculares com as demandas das realidades local e global.

Teoricamente, o projeto pautou-se em autores que discutem os conceitos de transdisciplinaridade e a ecoformação. A transposição dos referidos conceitos à prática pedagógica está sendo realizada mediante a utilização da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores - PCE (TORRE; ZWIREWICZ, 2009).

O PCE tem envolvido estudantes dos primeiro, segundo e terceiros anos do Ensino Fundamental, suas famílias, a equipe pedagógica da escola lócus da iniciativa e outros membros da comunidade. É esse coletivo que tem possibilitado a construção de uma horta orgânica - espaço de interação e de aprendizagem com os elementos da natureza – potencializando a interface entre os conteúdos curriculares e demandas da realidade.

Por se tratar de uma escola urbana, mas de região rural, a agricultura faz parte do dia a dia de muitos estudantes. Nesse sentido, ao propor um projeto sobre horta orgânica, pretendia-se envolver toda a comunidade local nos processos de ensino e de aprendizagem, favorecendo a troca de conhecimentos e o desenvolvimento integral dos estudantes.

O planejamento e a construção da horta orgânica mobilizam a elaboração de um cenário ecoformador a partir de uma perspectiva solidária, sustentável e inclusiva. Dessa

¹ Risolane Cristiele Miguelissa. Escola de Educação Básica Professor Clementino Britto. risolane.miguelissa@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/7826194142335324>.

² Gilmara Vanessa Colaço da Silveira. Escola de Educação Básica Professor Clementino Britto. gilmaraslvr9@gmail.com, <https://lattes.cnpq.br/4811662230531974>.

³ Fátima Regina Siqueira. Escola de Educação Básica Professor Clementino Britto. fatimiha1000@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/1809328535285588>.

forma, além do PCE estimular a revitalização de um espaço que se encontra ocioso nas dependências da escola, oportuniza a troca de conhecimentos entre estudantes, profissionais da educação e membros da comunidade, valorizando ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado com a saúde e o bem-estar individual e coletivo, bem como a preservação do meio ambiente.

A elaboração do 'PCE: semeando saúde' teve como base para sua elaboração, as particularidades da comunidade escolar e as condições previstas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 2, 3, 11, 12 e 15 da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2016), articulando-se para aproximar a metodologia do PCE, criada por Torre e Zwierewicz (2009), tanto com as especificidades locais quanto com as demandas globais.

Desse modo, prioriza-se um ensino transdisciplinar ao considerar o que está entre, além e através das disciplinas (NICOLESCU, 2014) e uma educação ecoformadora ao compreender que “[...] o contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza [...] possa ser formador de outras ligações, em especial das ligações humanas” (SILVA, 2008, p. 102).

O CONTEXTO E A METODOLOGIA DE ENSINO

O PCE proposto durante uma formação continuada de docentes está sendo desenvolvido na Escola de Educação Básica Professor Clementino Britto. A instituição está situada na área central do distrito de Santa Cruz do Timbó, na cidade de Porto União, Santa Catarina. Essa Unidade Escolar pertence à Rede Estadual de Ensino e atende cerca de 315 alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A elaboração do projeto tem como base dez organizadores conceituais que formam a estrutura da metodologia do PCE, iniciando pelo epitome, seguido da legitimação teórica e prática, perguntas geradoras, metas, eixos norteadores, itinerários, coordenadas temporais, avaliação emergente e polinização (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009). O relato a seguir sintetiza as principais ações realizadas no decorrer do PCE e apresenta as metas e perspectivas para a polinização a ser desenvolvida até a finalização do ano letivo.

A RELEVÂNCIA DE PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS NAS ESCOLAS O cultivo de horta orgânica no ambiente escolar constitui-se como rica ferramenta para proporcionar aos estudantes a ampliação dos conhecimentos científicos, oportunizando articulação dos conhecimentos teóricos com atividades práticas. Nesse processo, favorece o conhecimento pertinente e o sentido de pertencimento a uma causa comum.

Segundo Schú *et al.*, (2021, p. 81) “[...] A construção do conhecimento nas escolas é, em grande parte, feita dentro dos componentes curriculares, que podem apresentar dificuldades para conversar entre si [...]”. Com a implementação da horta escolar tem-se a possibilidade de “[...] promover atividades e estimular o fortalecimento de valores que visem educar para a sustentabilidade” [...], bem como, desenvolver novas abordagens de ensinar, aprender e de apreender o mundo[...]” (SCHÚ *et al.*, 2021, p.84).

Nesse sentido, a proposta da metodologia do PCE potencializa ações que se articulam durante o processo de construção da horta orgânica no ambiente escolar, pois ao possuir em sua base epistemológica conceitos da transdisciplinaridade e da ecoformação, a alternativa oportuniza práticas pedagógicas dinâmicas e inovadoras, possibilitando interface entre os componentes curriculares e a relação entre currículo e realidade (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009).

Para conectar o projeto à realidade local e global, estão previstas diferentes ações: exploração de diferentes movimentos, gestos, formas, texturas, cores, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades e tecnologias.

A seguir, apresenta-se a sistematização de ações que constituem o PCE em desenvolvimento no contexto da EEB Professor Clementino Britto, bem como as metas já definidas e que pretendem ser alcançadas no decorrer do projeto.

Com intuito de despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes para as atividades futuras, iniciou-se o PCE com a realização de uma salada de frutas com alimentos oferecidos pelos estudantes para compartilhar em um piquenique no pátio da escola. Como o objetivo era abordar uma alimentação saudável com frutas e legumes, a professora Gilmara, uma das docentes envolvidas na proposta e coautora deste texto, levou tomates e cenouras para complementar a degustação.

Como pergunta chave da roda de conversa durante o piquenique, perguntou-se aos estudantes: quais eram os alimentos saudáveis e mais nutritivos para se consumir? Com base nas respostas dos estudantes, norteou-se o debate, aproximando-o da alimentação saudável e das possibilidades e recursos que podem ser utilizados para se obter um alimento saudável, chegando ao tema da construção e manutenção de uma horta orgânica na escola.

Os estudantes também contribuíram com sugestões de possíveis locais para a construção da horta orgânica e ideias de mudas de hortaliças que poderiam ser cultivadas no espaço. Foi um momento de grande compartilhamento de ideias e vivências, pois alguns alunos já têm contato com a agricultura no seu cotidiano.

As professoras Risolane e Fátima, também coautoras deste texto, organizaram com a turma do 3º ano uma oficina de plantio de semente na casca de ovo, como forma consciente de produção de mudas (Figura 1). Nessa técnica, após a germinação das sementes, é possível transplantar as mudas para um vaso maior ou para uma horta com a casca de ovo – é só dar uma esmagada na casca para que ela quebre, e já é possível realizar o plantio das mudas junto aos pedacinhos da sua sementeira.

Figura 1 – Atividades do PCE: “Plantio de sementes em casca de ovos”



Fonte: Autoras (2022).

Na escolha de qual material poderia ser reaproveitado para fazer a horta de forma sustentável, adveio a sugestão de uso de pneus velhos que foram doados por uma borracharia da comunidade. Os pneus foram recolhidos por estudantes e professores, depois pintados com tinta spray. Em seguida, os pneus foram dispostos no local escolhido para a horta, sendo combinado que os estudantes levassem à escola baldes de casa para auxiliarem na transposição de terra fértil de um local da escola até os pneus. E para torná-la ainda mais fértil, alguns levaram substrato de suas casas e prepararam o solo para o plantio. Outros levaram mudas de diversas hortaliças e plantas medicinais para plantar na horta (Figura 2).

Ao fazer esse compartilhamento dos materiais necessários para a elaboração da horta, não foram necessários investimentos financeiros para a sua construção, pois foram utilizados produtos reaproveitáveis e doações, o que torna a proposta totalmente sustentável. Para a manutenção da horta, mostram-se necessários somente os cuidados com as plantas, o combate às pragas de modo natural e a reposição de nutrientes no solo.

Além disso, também, está em discussão a utilização de pneus para a horta em razão da toxicidade que podem transferir aos alimentos. Nesse sentido, um dos desafios é sua substituição futura por outro material e o reaproveitamento dos pneus decorados no espaço de lazer da escola. Essa constitui uma das situações que demonstram o potencial do projeto para identificar situações-problema, mas também soluções as quais aprimorem o que vem sendo feito.

Figura 2 – Atividades do PCE: “Construção da horta orgânica”



Fonte: Autoras (2022).

Após a construção da horta e feito o plantio das mudas, os estudantes se organizaram com os cuidados e a manutenção do espaço. Dessa forma, ficou escalada a turma do 1º ano do Ensino Fundamental para irrigar as plantas na primeira semana, pois os primeiros dias precisam de um cuidado maior até que as plantas enraízem.

A turma do 2º ano do Ensino Fundamental ficou escalada para fazer a limpeza da horta e remoção de ervas daninhas. Os estudantes tiveram grande empenho e dedicação no plantio e no cuidado com a horta demonstraram grande preocupação quando a hortelã plantada se espalhou, tomando conta dos outros pneus. Assim, fizeram a remoção e o controle das mudas indesejadas.

A turma do 3º ano ficou responsável em eliminar as formigas que estavam comendo as mudas de alface. Para isso, os estudantes compartilharam dicas caseiras que já são de uso no dia a dia de suas famílias. Para a realização do controle das formigas foi escolhida e preparada uma mistura de detergente, vinagre e água. Essa receita se demonstrou muito eficaz, eliminando as formigas para o replantio das mudas de alface.

Outra atividade já realizada no decorrer do PCE foi uma palestra sobre alimentação saudável ministrada pela nutricionista Gelfrane Faustino, que esclareceu dúvidas dos estudantes e articulou o compartilhamento de ideias entre todos os presentes. Na oportunidade, os estudantes levaram uma fruta de casa para elaboração de uma salada de frutas. Os próprios estudantes auxiliaram os professores no preparo e puderam se deliciar com a salada de frutas.

O projeto ainda está em andamento e as primeiras metas já foram alcançadas, sendo elas: a construção e a manutenção da horta e a disseminação da ideia sobre o cultivo orgânico de alimentos na comunidade local. Os estudantes estão fazendo o controle e o acompanhamento das plantas através de observações e de anotações. Como as plantas medicinais se desenvolveram mais rápido, já foi possível colher e fazer um chá de hortelã para os estudantes, os quais puderam saborear em uma gostosa tarde literária.

A primeira colheita de alface e de couve foi prevista para início do mês de novembro. Como os pneus utilizados para a construção da horta foram doados por uma borracharia próxima à escola, os estudantes sugeriram que a primeira colheita fosse doada para o borracheiro da comunidade como forma de agradecimento.

Como forma de polinizar as ações desenvolvidas durante todo o percurso do PCE, pretende-se realizar a divulgação do projeto em redes sociais à comunidade local. No âmbito escolar, essa polinização se dará por meio de divulgação da horta orgânica construída e

mantida pelos estudantes e profissionais da escola. Também, será feita a semana da troca de sementes e mudas, como forma de compartilhar ideias, experiências e diversidades de mudas, e para que os alunos possam levar para suas casas e fazer o seu plantio. Essa troca está sendo organizada pelas professoras. Como os alunos são muito participativos, foi possível arrecadar uma boa quantidade de sementes e mudas. Nesse processo, os estudantes estão sendo os porta-vozes de comunicação e de disseminação dessa ideia, tanto no seu ambiente familiar quanto com seus vizinhos e amigos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A melhor forma de semear bons frutos é disseminando conhecimento pertinente. Assim, construindo a ideia de horta orgânica e de consumo de alimentos nutritivos e saudáveis, está-se semeando e disseminando essa ideia não só entre os estudantes, mas para toda a comunidade, pois uma criança ao se encantar por algo transmite isso para o adulto, sendo a porta-voz da interlocução entre sociedade e escola.

É importante reafirmar que este relato se trata de um PCE em desenvolvimento. Nesse processo, o acompanhamento e o registro do desenvolvimento integral dos estudantes têm como condição norteadora as habilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, tais como: i) o desenvolvimento das aprendizagens de acordo com os componentes curriculares articulados; ii) a articulação das áreas do conhecimento às questões locais e globais; iii) interações dos estudantes com o meio social e ambiental; iv) construção da autonomia e expressão de seus sentimentos, desejos, ideias e curiosidades.

Pode-se reiterar que o desenvolvimento de atividades práticas, articuladas aos saberes científico e popular, favorece a aprendizagem integral dos estudantes, possibilitando a atribuição de sentido e de valorização dos conhecimentos pertinentes.

REFERÊNCIAS

NICOLESCU, B. Transdisciplinarietà: pasado, presente y futuro. *In*: ESPINOSA MARTINEZ, A. C.; GALVANI, P. (org.). **Transdisciplinarietà y formación universitària**: teorías y prácticas emergentes. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014. p. 45-90.

ONU. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: UNIC Rio – ONU, 2016. Acesso em: 20 ago.2022. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329- 343, maio/jun. 2006. Acesso em: 24 de out. de 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnrS48HYbhxw/?format=pdf&lang=pt>.

SCHÚ, A. *et al.* Educação e ecologia profunda: reflexões sobre os potenciais pedagógicos da horta escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Revbea, São Paulo, V. 16, n.3, p. 79-100, 2021. Acesso em: 01 nov. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10912/8525>.

TORRE, S. de L.; ZWIREWICZ, M. (Org.). **Uma escola criativa para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis. Insular, 2009.

DO PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR ‘NOSSA HISTÓRIA EM FORMA DE LIVRO: FRAGMENTOS DE VIDAS EM TIMBÓ GRANDE’ AO PROCESSO DE COCRIAÇÃO DE UMA HORTA ESCOLAR

TIBES, Cidinéia¹
HOFFMANN, Hérika²
XAVIER, Maiara³
SANTOS, Wagner dos⁴
VIEIRA, Marilaine⁵

RESUMO

Vincular a história de vida dos estudantes ao conteúdo curricular é uma estratégia fundamental à valorização do conhecimento pertinente. Este texto sistematiza um Projeto Criativo Ecoformador (PCE) que se mobilizou por essa possibilidade. Ao transitar pela realidade dos estudantes e de outros moradores de Timbó Grande, Santa Catarina, bem como da história do próprio município, a iniciativa realizada na EMEB José Maria de Souza facilitou a vinculação dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares e os aproximou a demandas da realidade. A construção da horta escolar constitui um exemplo das possibilidades que uma escola pode ter para esse tipo de prática e, por isso, foi selecionada, neste texto, como forma de evidenciar que práticas transdisciplinares e ecoformadoras, valorizadoras do conhecimento pertinente, são viáveis.

Palavras-chave: Educação Básica. Conhecimento pertinente. Horta Escolar.

INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre a educação, Morin (2018, p. 13) destacou a existência de uma persistente inadequação entre os grandes problemas da humanidade e “[...] os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas [...]”. Apesar dessa constatação, o autor afirma que “[...] soluções existem, proposições inéditas surgem nos quatro cantos do planeta, com frequência em pequena escala, mas sempre com o objetivo de iniciar um verdadeiro movimento de transformação da sociedade” (MORIN, 2015, p. 5).

Tendo como base as preocupações desse autor, a EMEB José Maria de Souza se implicou no planejamento de um Projeto Criativo Ecoformador (PCE), procurando assegurar que seu desenvolvimento caracterizasse a segunda parte do parágrafo anterior. Neste texto, são brevemente discutidos conceitos que norteiam a metodologia do PCE, bem como apresentados fragmentos do referido projeto, destacando uma das atividades realizadas pelo seu potencial para valorização do conhecimento pertinente.

DA DISCIPLINARIDADE AO CONHECIMENTO PERTINENTE

As reflexões de Morin (2015, 2018), apresentadas na introdução, denotam a relevância de transitar de práticas disciplinares a condições que valorizam o conhecimento pertinente. Para tanto, considera-se fundamental apresentar aqui uma breve discussão dos conceitos considerados centrais para esse processo.

¹Cidinéia Tibes. Professora da EMEB José Maria de Souza. Timbó Grande, Santa Catarina. E-mail: cidineiatibesdesouza@gmail.com

²Hérika Hoffmann. Professora da EMEB José Maria de Souza. Timbó Grande, Santa Catarina. E-mail:

³Maira Xavier. Professora da EMEB José Maria de Souza. Timbó Grande, Santa Catarina. E-mail: Maiaraxavierdacruz@gmail.com

⁴Wagner dos Santos. Professor da EMEB José Maria de Souza. Timbó Grande, Santa Catarina. E-mail: Wagnerdossantos.tg@gmail.com

⁵Marilaine Vieria. Professora da EMEB José Maria de Souza. Timbó Grande, Santa Catarina. E-mail: marilainev@yahoo.com

Inicia-se, desse modo, pela disciplinaridade. Esse conceito representa a exploração de determinada área, caracterizando o predomínio disciplinar, que possibilitou o aprofundamento dos “[...] conhecimentos específicos e deu condições ao desenvolvimento das ciências e ao progresso tecnológico que hoje desfrutamos” (SANTOS, 2005, p. 2). Apesar da relevância das disciplinas, as práticas que as isolam não têm correspondido com as demandas atuais da educação.

Já a interdisciplinaridade “[...] se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa” (JAPIASSU, 1976, p. 74). Por isso, representa um avanço nos processos de ensino e de aprendizagem que pode ser potencializado pela perspectiva da transdisciplinaridade.

Isso porque a transdisciplinaridade é concebida como uma postura, um espírito integralizador diante do saber, uma vocação articuladora à compreensão da realidade, sem abandonar o respeito e o rigor pelas áreas do conhecimento (NICOLESCU, 2018). Também, pode ser definida como a busca do sentido da vida por meio de relações entre os diversos saberes (ciências exatas, humanas e artes) numa democracia cognitiva (SANTOS, 2009), articulando o que está além, entre e através das disciplinas (NICOLESCU, 2018).

As práticas transdisciplinares ampliam as possibilidades ao conhecimento pertinente e, portanto, aquele que valoriza o contexto e o planetário, conforme indica Morin (2011), quando se vinculam à ecoformação. Essa constatação se justifica porque a ecoformação estimula “[...] um diálogo da humanidade com seu ambiente social e natural nos termos do que Morin” caracteriza com a expressão “compreender a humanidade da humanidade” (SILVA, 2008, p. 102, grifos nossos). Nesse processo, ela favorece que “[...] o contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza [...] possa ser formador de outras ligações, em especial das ligações humanas” (SILVA, 2008, p. 102).

São as relações com o ambiente, no caso, a horta, que, neste texto, traduzem-se como possibilidades para as outras ligações comentadas por Silva (2008). Essa condição justifica o esforço da EMEB José Maria de Souza em desenvolver um PCE que vincula uma horta escolar à história de vida dos estudantes e a grandes demandas da realidade, valorizando que, em seu desenvolvimento, os conteúdos escolares sejam trabalhados articuladamente.

A HORTA ESCOLAR COMO UMA DAS ATIVIDADES DO PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR ‘NOSSA HISTÓRIA EM FORMA DE LIVRO: FRAGMENTOS DE VIDAS EM TIMBÓ GRANDE’

O Projeto Criativo Ecoformador ‘Nossa história em forma de livro: fragmentos de vidas em Timbó Grande’ foi proposto pela EMEB José Maria de Souza, da Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande, Santa Catarina, para ser desenvolvido durante o segundo semestre de 2022. A instituição está situada no Bairro Massaneiro e atualmente atende 135 estudantes.

O PCE tem como objetivo proporcionar aos estudantes diferentes formas de expressarem sua realidade, articulando conteúdos curriculares em atividades envolvendo pesquisas e registros sobre a própria história de vida em Timbó Grande. Entre os objetivos específicos, além dos diretamente vinculados aos componentes curriculares, o PCE previu: estimular a participação dos estudantes em atividades de pesquisa sobre sua história e sobre a história de Timbó Grande por meio do acesso a diferentes fontes de informação, além do registro de fragmentos, de sua própria realidade e da contextualização de fatos determinantes para a realidade local; valorizar a cultura local, por meio de atividades acentuado a interação e o registro de fatos e dados.

A iniciativa teve como condição mobilizadora a relevância de valorizar os estudantes como pessoas que vivenciam, desde o início de suas vidas, situações comunicativas, interações e práticas diárias que colaboram à construção de sua identidade

pessoal e cultural. Na escola, ampliam-se as possibilidades para potencializar esse processo com a imersão na cultura escrita e oral, condição bastante valorizada em tal PCE.

Nesse sentido, partiu-se do princípio de que as práticas precisam envolver o aquilo que os estudantes vivenciam, valorizando o conhecimento pertinente e, portanto, um dos sete saberes considerados por Morin (2011) como fundamentais à educação. Quanto mais próximas à realidade dos estudantes, mais significativas serão as práticas de leitura, produção e interpretação textual. Isso não significa desconsiderar questões globais e, por isso, buscou-se aproximar o PCE de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS (ONU, 2016).

O PCE contou com a participação de todos estudantes da escola, desde a Educação Infantil (3 a 5 anos) ao 8º ano do Ensino Fundamental, mobilizando-os em meio ao mundo mágico da imaginação, leitura e escrita. A implicação das diferentes faixas etárias valorizou a interação no decorrer do desenvolvimento do PCE, possibilitando que estudantes de diferentes idades pudessem interagir motivados por assuntos comuns.

Como principal meta do PCE, propôs-se a produção de um livro com texto e ilustrações dos estudantes, de acordo com informações e pesquisas, temáticas que envolvam seu município, sua família e sua região, demonstrando desenvolvimento na linguagem verbal e não-verbal, dentro do previsto e do possível em sua faixa etária, no campo da produção textual, da leitura, da oralidade e do imagético. Para legitimar teoricamente a proposta, sugeriu-se o acesso a diferentes fontes de pesquisa, incluindo desde a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Currículo Base do Território Catarinense e Livros, a literatura infantil, livros didáticos utilizados rotineiramente na escola, documentários, livros de literatura e de história e outras fontes que possibilitaram o enriquecimento dos conhecimentos dos estudantes.

Visando a ampliar possibilidades para o conhecimento pertinente, foram previstas atividades para legitimar na prática o PCE: pesquisas, entrevistas com familiares, visitas a empresas locais, confecção de receitas utilizadas pelos familiares dos estudantes, construção de uma horta escolar com valorização de produtos cultivados nas residências dos estudantes, plantação de árvores frutíferas na escola, resgate de brincadeiras antigas e outras atividades relacionadas ao tema.

Para contextualizar relevância do PCE, sistematiza-se, na sequência, a atividade “Horta escolar”, cujo objetivos foi integrar diversos tipos de recursos de aprendizagem, vinculando ao dia a dia da escola a diferentes fontes de pesquisa e de observação. Além de estimular uma análise da realidade, a atividade valorizou o trabalho colaborativo e ampliou a vinculação entre os diferentes componentes curriculares e a aproximação de seus conteúdos a demandas locais e globais.

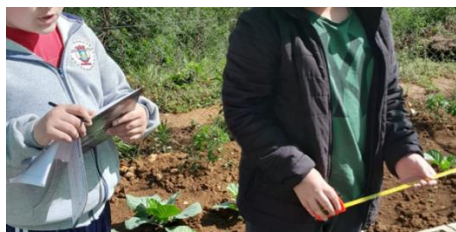
Além de estimular o desenvolvimento integral dos estudantes, a atividade também promoveu discussões na comunidade, motivadas pela sua aproximação com a realidade local. Nesse processo, valorizou mudanças na cultura alimentar, ambiental e educacional, além de cooperar com uma merenda escolar de qualidade.

Em relação aos conteúdos curriculares, destaca-se sua implicação tanto nas pesquisas sobre a realidade local e as demandas globais na elaboração do projeto da horta, na preparação do solo, no cultivo, na colheita e no uso dos alimentos. Esses conteúdos se manifestaram na elaboração de questionários para as pesquisas, no tratamento dos dados, na análise das possibilidades de produção orgânica, nas formas de irrigação, na quantidade de mudas ou de sementes a serem cultivadas, no processo de germinação, na elaboração de receitas, no consumo dos alimentos e no reaproveitamento de restos das hortaliças e legumes. É possível perceber que, para a realização das atividades que envolvem essas questões, faz-se necessário o trabalho com conteúdos de Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências, Arte...

A Figura 1 caracteriza o momento de início da construção da horta, com a participação dos estudantes dos 7º e 8º anos, realizando as medições e a preparação do terreno, até o espaço consolidado. Ainda que, inicialmente, a atividade estava mais ligada à

Matemática, outros componentes curriculares se fizeram necessários para preparar o solo e outras atividades subsequentes. Destaca-se, também, que, a partir do momento inicial até o momento da colheita, todas as turmas da escola se envolveram no processo de construção da horta.

Figura 1 – Fragmentos da construção da horta escolar



Fonte: Dados do projeto.

Também é possível vincular as vivências na horta com temas relevantes ligados à educação ambiental, educação alimentar, entre outros que transitam por demandas globais e se vinculam aos ODS. Por isso, utilizar a horta nas escolas com uma estratégia para o desenvolvimento integral é de fundamental importância, pois ela se torna um cenário ecoformador que pode ser explorado desde a ideia de sua construção ao processo de permanente revitalização. Nela, podemos abranger conteúdos de todas as áreas do conhecimento e conseguimos relacioná-los com o cotidiano dos estudantes.

Entre os diferenciais que se têm observado no desenvolvimento do PCE, destaca-se uma participação mais efetiva dos estudantes nas atividades e a na ampliação do compromisso com todo o processo. Também, observaram-se iniciativas bastante criativas na própria elaboração de textos e em outras atividades que exigiam dos estudantes a capacidade de solucionar problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma horta escolar pode caracterizar um processo dissociado do que rotineiramente se trabalha em sala de aula. Dessa forma, representa simplesmente um espaço que pode colaborar para a merenda escolar. Uma outra opção é vincular a horta a um projeto no qual os estudantes, os docentes e os outros membros da comunidade escolar interna e externa protagonizam um processo de cocriação.

A iniciativa sistematizada neste texto procurou se comprometer com a segunda opção. Ao transitar da disciplinaridade à transdisciplinaridade, valorizou um processo que é também transdisciplinar e que foi indispensável para priorizar um conhecimento pertinente.

Espera-se que a sistematização colabore para que mais iniciativas educacionais comprometidas com demandas locais e globais sejam desenvolvidas em diferentes contextos do país. Defende-se essa perspectiva por considerar que a interação entre experiências inovadoras pode colaborar para as experiências em pequena escala comentadas por Morin (2015) se transformem em um movimento amplo de metamorfose da educação.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo financiamento dos projetos de pesquisa: i) Edital de Chamada Pública FAPESC nº 15/2021 – Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE); ii) Edital de Chamada Pública FAPESC Nº 29/2021 – Programa Estruturante Acadêmico - Apoio à Infraestrutura de Laboratórios Acadêmicos do Estado de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

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

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. 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: Triom, 2018.

ONU. **Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**: UNIC Rio – ONU, 2016. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf. Acesso em 19 ago. 2022.

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. O que é transdisciplinaridade? **Revista Rural Semanal**, Rio de Janeiro. n. 31-32. ago-set, 2005. s. p. Disponível em:

http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/O_QUE_e_TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

SILVA, Ana Tereza Reis. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba: UFPR, n. 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: 18 ago. 2022.

HORTAS VERTICAIS NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA CONSTRUÇÃO PROCESSUAL MEDIANTE A CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA

OLIVEIRA, S. A.¹
CAMARA, H. P.²

RESUMO

O presente trabalho trata-se da criação de um Projeto de Intervenção (PI), desenvolvido ao longo da disciplina Estágio Supervisionado II, do curso de Licenciatura em Química - Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC/SJ). O projeto foi criado para ser o documento norteador durante o período de regência, do componente curricular seguinte, Estágio Supervisionado III. Fundamentado com base na metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE's), visando ao desenvolvimento teórico dos conteúdos estudados na Química através de uma metodologia ecoformadora. O projeto foi elaborado a partir da temática "Hortas Verticais no ensino de Química: uma construção processual mediante a contextualização temática", sendo posteriormente aplicado à turma da quarta fase do PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com curso FIC - Formação Inicial e Continuada em operador de computadores, ofertada pelo próprio IFSC-SJ, no semestre de 2021/2.

Palavras-chave: Ensino de Química. Hortas. Ecoformação. PROEJA.

INTRODUÇÃO

Na química, a expressiva frase de Antoine Laurent Lavoisier (1743-1794) "Na natureza, nada se perde, nada se cria, tudo se transforma", diz respeito à Lei de conservação das massas, na qual o produto final é resultado da soma, criado pelas mais diferentes etapas, com base na transformação. Da mesma forma, podemos caracterizar a educação como um processo de transformação, que busca formar, em uma perspectiva emancipatória, alunos como cidadãos críticos, pela soma e reflexão sobre o conhecimento científico das diferentes áreas.

Desse modo, a partir da contextualização temática para o ensino de química na turma do PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, foi criado e desenvolvido o Projeto de Intervenção (PI); documento norteador durante o período de regência do componente curricular de Estágio Supervisionado III. Fundamentado com base na metodologia de Projetos Criativos Ecoformadores (PCE's), foi aplicado aos alunos da quarta fase do curso FIC (Formação Inicial e Continuada) de Operador de Computadores, oferecido pelo IFSC-SJ, voltado à formação básica de nível médio juntamente à qualificação profissional.

Quando trabalhamos com a educação, temos um leque de possibilidades e de expectativas no que diz respeito ao público alvo para que estamos lecionando. No nosso caso, pensar em trabalhar com o PROEJA a distância, de forma virtual - pois com a pandemia ocasionada pela disseminação do vírus COVID-19, desde o primeiro trimestre de 2020, todas as atividades presenciais foram suspensas, e isso nos trouxe o desafio de elaborar e de aplicar um projeto de regência possivelmente no formato ANP (Atividades Não Presenciais) haja vista que essa adaptação dos cursos presenciais baseou-se no formato de ensino remoto, que possibilitou a oferta das componentes curriculares e a continuidade das aulas no período de pandemia.

¹ Samila Alves de Oliveira. IFSC/São José. deoliveiraaalves@gmail.com. ID Lattes: 75947009132913, CV: <http://lattes.cnpq.br/7575947009132913>.

² Helen Paixão Câmara. IFSC/São José. helen_camara@hotmail.com. ID Lattes: 6027874755788044, CV: <http://lattes.cnpq.br/6027874755788044>.

O projeto de hortas verticais foi pensado com o intuito de correlacionar os conceitos de química a partir das práticas de construções das hortas verticais. Esse projeto objetivou a utilização de materiais recicláveis para a construção das hortas verticais, compreender a química envolvida nos diferentes objetos de estudo e, ainda, a produção de um bem para consumo próprio. Como o intuito final, buscamos desenvolver a temática hortas verticais articulada ao ensino de química em uma turma do PROEJA do IFSC-São José.

METODOLOGIA

A pesquisa e a intervenção têm diretas implicações na prática educativa, da mesma forma que o uso de diferentes ferramentas e metodologias podem possibilitar o desenvolvimento de inovadoras estratégias didáticas, como, por exemplo, os PCE's, metodologia que está relacionada aos Estágios Supervisionados do IFSC-SJ:

A metodologia de PCE foi criada em 2009, por Marlene Zwierewicz e Saturnino de la Torre, após muitos encontros e discussões em busca de um referencial metodológico criativo e com base em um ensino a partir da vida e para a vida. Tem como pressupostos teóricos e metodológicos o Paradigma da Complexidade, a Transdisciplinaridade e a Ecoformação (PUKALL; SILVA; SILVA, 2017, p.34)

Para o desenvolvimento do projeto de intervenção em comento, utilizou-se, como base a ecoformação definida como “[...] uma maneira de buscar o crescimento interior a partir da interação multissensorial com o meio humano e natural, de forma harmônica, integradora e axiológica” (PUKALL; SILVA; SILVA, 2017, p.30). Essa metodologia busca ir além do individualismo, do cognitivismo e do utilitarismo do conhecimento.

Dessa forma, a partir da contextualização temática ao ensino de química na turma do PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, foi desenvolvida tal prática com a quarta fase do curso FIC (Formação Inicial e Continuada) de Operador de Computadores, oferecido pelo IFSC-SJ, voltado à formação básica de nível médio juntamente a qualificação profissional.

É importante ressaltar que no PROEJA temos um público muito diverso em sala de aula, com diferentes realidades, como, por exemplo: alunos que abandonaram os estudos durante o ensino médio e já tiveram algum contato prévio com a disciplina de química, outros que não chegaram nem a ingressar, sendo possível inferir que alguns possam nunca ter vivenciado um contato com o ensino de química.

O objetivo em relação ao tema escolhido “Hortas Verticais” partiu da premissa de integrar o aluno do PROEJA com algo significativo para sua vida acadêmica, relacionando e integrando, de forma processual, o desenvolvimento e a construção da temática, com os objetos de estudo da química e o cotidiano. A partir do processo de observação, que ocorreu através de encontros assíncronos via aplicativo de mensagens (WhatsApp) e a construção do diário de campo que as autoras do projeto vivenciaram, constatamos que trazer uma temática, abordando uma aprendizagem significativa e de fácil entendimento, possibilitaria uma melhor compreensão dos conteúdos a serem trabalhados, os quais são descritos no Projeto Pedagógico de Curso:

O que é química? estudo das propriedades específicas dos materiais; um modelo para os estados físicos dos materiais; metais e Metalurgia; átomos, moléculas e íons; estrutura eletrônica dos átomos e tabela periódica; classificação dos materiais: condutores, isolantes e semicondutores; conceitos básicos de ligações químicas [...] (IFSC, 2015, p. 17-18).

Quando pensamos em desenvolver um projeto de intervenção, devemos realizar um estudo prévio para compreender o que os alunos se interessam em aprender, sua

realidade e disponibilidade, bem como suas experiências e expectativas para determinada finalidade, no nosso caso, aulas de química. Essas constatações foram feitas após a análise dos dados obtidos através da realização de uma entrevista individual, realizada com metade dos alunos da turma, com o objetivo de conhecer seus perfis.

Vale comentar que a observação de turma foi realizada no período noturno com a turma da 3ª fase do PROEJA com qualificação em operador de computador do IFSC-SJ. Esse horário foi escolhido pelas autoras do projeto por facilitar a participação nas aulas, visto que as mesmas trabalham em horário comercial. Assim, as autoras estariam aptas para participar mais ativamente do processo de observação, possibilitando um melhor entrosamento e engajamento com os alunos. Sendo desenvolvido o projeto a partir dessa anamnese, da escolha da temática, do estudo teórico sobre sua importância e especulando como poderá ajudar a alcançar o desenvolvimento da regência e a aplicação dos conceitos teóricos da disciplina de química na turma.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Com uma abordagem metodológica processual, os Estágios Supervisionados são divididos em etapas e desenvolvidos ao longo de quatro semestres (Estágios Supervisionados I, II, III e IV). Buscam formar um docente capaz de estimular o aluno a desenvolver projetos, acadêmicos e sociais, voltados às necessidades e às peculiaridades do contexto das escolas das redes públicas de ensino.

Durante o Estágio Supervisionado II, foi realizada a observação da turma do PROEJA, e, a partir desta atividade, foi elaborado um projeto de intervenção baseado na metodologia dos PCEs, como ferramenta de ensino. O projeto foi criado para ser o documento norteador durante o período de regência, do componente curricular seguinte, Estágio Supervisionado III, visando o desenvolvimento teórico dos conteúdos estudados na Química, através de uma metodologia ecoformadora. Por conseguinte, o projeto “Hortas Verticais no ensino de Química: uma construção processual mediante a contextualização temática”, desenvolvido e a ser aplicado a tal turma nas aulas iniciais da componente curricular de Química no semestre de 2021/2.

Devido ao distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19 e a ausência de atividades presenciais no IFSC-SJ, tanto a observação da turma quanto a elaboração e a aplicação do PI foram realizadas como atividades não presenciais (ANP). Quando trabalhamos com a educação, temos um leque de possibilidades e expectativas no que diz respeito ao público para o qual estamos lecionando. Assim, foi um grande desafio planejar a realização das atividades de regência na turma do PROEJA como ANP.

O documento base do PROEJA (BRASIL, 2007) nos fornece uma visão detalhada do público alvo deste programa. Ele traz que “[...] a EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros” (BRASIL, 2007, p. 11).

Também aponta a necessidade da integração da educação profissional com a educação básica para esses sujeitos, aborda os grupos destinatários à política de integração, ressalta os percursos descontínuos e em descompasso desses sujeitos em relação à educação básica. Expõe, também, alguns dos motivos pelos quais esses alunos não terminaram o ensino médio em tempo considerado regular e que tipo de educação proporcionar a eles. Salientando que a educação é um direito de todos e que o fato desses sujeitos não terem concluído o ensino médio, é uma forma de exclusão social.

A possibilidade de trabalhar com projetos nos estágios apresentou-se então como uma proposta de pensar diferente do ensino tradicional. Dessa forma, utilizar as hortas verticais como ferramenta metodológica buscou trazer, para a sala de aula, uma temática que dialogasse com o cotidiano do aluno. Na educação dialógica, os alunos precisam se sentir parte do processo e valorizados. O aprendizado se dá pelo diálogo, a partir do qual se educam e se formam a partir das práticas interativas. Assim, por meio do diálogo, as diferenças e os conhecimentos prévios dos alunos foram considerados durante a construção

do PI, ou seja, realçamos a importância de trabalhar a realidade do aluno, buscando utilizar conceitos teóricos e o cotidiano para a construção da aprendizagem.

Com a temática e o objeto de estudo escolhidos, surgiu o desafio de relacionar o tema das hortas verticais, enquanto contextualização temática, aos conceitos teóricos da Química, conforme os conteúdos iniciais programáticos previstos para a regência da turma em questão. De que forma ensinar conceitos químicos, como átomos, moléculas e íons, por exemplo, a partir de uma horta vertical?

Tomando como referência a ideia de trabalhar o ensino de química a partir da horta, assumimos que a temática de cada aula englobaria parte dos elementos que compõe a estrutura do objeto de estudo, como o plástico, a terra e a água. Cada um desses itens, por exemplo, apresenta diferentes características e propriedades químicas que podem ser atrelados à teoria química, aludindo ao conhecimento científico com materiais reais que os alunos possuem em casa. Dessa forma, aproximando-os ainda mais da ideia de que o conhecimento científico não é algo distante da sua realidade.

Assim, durante a construção do PI, buscamos alternativas didático-metodológicas que pudessem ser inseridas no cotidiano desses sujeitos, assim como adotar uma abordagem contextualizada de modo que os alunos pudessem perceber a presença dos conceitos químicos em seu dia a dia, aproximando-os do conhecimento científico e promovendo um ensino-aprendizagem mais atrativo e efetivo.

Dessa forma, “[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p.47). Nesse sentido, no processo ensino aprendizagem, o professor e o aluno são sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes. Trabalhando o ensino dessa forma temos mais possibilidades de não apenas proporcionar uma aprendizagem significativa para os educandos, mas também para o processo formativo ou profissional do docente que o utiliza. Cunha *et al.* (2015, p. 191) apontam o fator “[...] motivador para os professores, principalmente os licenciados em estágio inicial da profissão, para que haja uma percepção no transmitir e mediar os conteúdos e conceitos da disciplina de Química de uma maneira mais integrada e contextualizadas com suas vivências”.

Compreender esse processo de construção torna-se um fator de suma importância nesse processo formativo, inclusive do nosso - licenciandos em química -, haja vista termos em vista nos tornarmos profissionais que constroem conhecimentos com os estudantes. Atuarmos como mediadores críticos e reflexivos, que a partir dos conhecimentos teóricos da Química, possamos proporcionar um ensino de qualidade, transformando a realidade desses sujeitos para além da sala de aula. Docentes formadores de cidadãos críticos, que a partir do conhecimento científico aprendido em sala de aula, enxerguem na sua realidade o real sentido da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o momento em que foi elaborado e implementado o respectivo PCE, compreendemos que o ensino de Química para o PROEJA, a partir da contextualização temática, pode propiciar uma aprendizagem significativa dos conceitos teóricos da química, tendo em vista do respectivo projeto descrito ao longo deste trabalho e da sua aplicabilidade às aulas da disciplina. Nesse caso, temos, além do fato de trabalhar a educação de jovens e adultos a partir da contextualização, a peculiaridade de o projeto ser adaptado para ser desenvolvido a distância com esses alunos.

Dessa forma, acredita-se que no processo de ensino-aprendizagem mediante a contextualização, o ensino poderá se tornar mais prazeroso e o aluno terá um papel ativo no projeto, cultivando alimentos de maneira sustentável, praticando os conhecimentos de química no cotidiano, colaborando e se preocupando com meio ambiente, bem como adquirindo conhecimentos para sua formação acadêmica e pessoal, pois essas experiências podem ser aplicadas na construção de horta para a subsistência e a possível utilização em casa para consumo.

Ressaltamos que a utilização da horta vertical como objeto de estudo por si só não traduz uma aprendizagem significativa no ensino de Química, sem estar articulada no processo educativo. Tem que haver um bom planejamento, de acordo com a turma a ser trabalhada, adaptando-a de forma a compreender as necessidades específicas, os conteúdos a serem ensinados e o público alvo, como no nosso caso, o PROEJA.

Em relação aos alunos que fazem parte do processo, temos por finalidade que sejam e sintam-se valorizados, ressaltando que nem sempre são. Desse modo, as diferenças e os conhecimentos prévios que trazem em sua bagagem devem ser considerados tanto na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto no nosso PI, ou seja, realçamos a importância de trabalhar a realidade do aluno, buscando utilizar conceitos teóricos e o cotidiano para a construção da aprendizagem.

Em suma, diante dos aspectos aqui expostos, salientamos a estrutura dos estágios supervisionados da Licenciatura em Química do IFSC SJ, que proporcionam uma construção processual do plano de regência. Dessa forma, trabalhar o ensino de Química com o PROEJA em uma abordagem metodológica diferente do ensino tradicional, além de possibilitar uma aprendizagem mais significativa para os discentes, oferece-nos uma diversidade na prática como docentes. Visto que alunas de um curso de ensino presencial mediram seu estágio como atividades não presenciais em um modelo de estágio considerado inovador ao voltar-se à ecoformação, que tem, em seu projeto de regência, um ensino transformador partindo da realidade dos sujeitos.

Destacamos que não obtivemos o resultado esperado no que diz respeito à interação e à participação dos alunos, mas levando em conta o cenário enfrentado, conseguimos entregar um material de qualidade, desenvolvido especialmente para a turma e que hoje compartilhamos neste relato como uma possibilidade para outras turmas, de diversos contextos acadêmicos. Com essa experiência, concluímos que é possível trabalhar diferentes conteúdos teóricos da química a partir da contextualização temática, abordando variados temas, como o utilizado na elaboração deste PCE da disciplina de Estágio Supervisionado, as hortas verticais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA** - Programa Nacional de Integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília, 2007.

CUNHA, F. dos S. et al. **PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM ENSINO DE QUÍMICA NO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DA ANÁLISE DAS LINHAS DE PESQUISA CAPES E CNPq**. HOLOS, [S. l.], v. 3, p. 182–192, 2015. DOI: 10.15628/holos.2015.2423. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2423>. Acesso em: 16 nov. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

IFSC. **Projeto Pedagógico do curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em operador de computador, PROEJA Ensino Médio**. 2015. Disponível em: < http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/SAO_JOSE_OPERADOR_COMPUTADOR_PPC.pdf . Acesso em: 16 nov. 2022.

PUKALL, J. P.; SILVA, V. L. S.; SILVA, A. R. **Projetos criativos ecoformadores na educação básica: uma experiência em formação de professores na perspectiva da criatividade**. Blumenau: Nova Letra, 2017. 90 p

PROGRAMA DE FORMAÇÃO-AÇÃO EM ESCOLAS CRIATIVAS: DAS DEMANDAS LOCAIS AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: “MINHA ESCOLA MAIS VIVA”

NOGARA, Glaucia¹
STEIN, Iliane²
SIMÃO, Vera Lúcia Simão³
SILVA, Madalena Pereira da⁴

RESUMO

A escola torna-se um lugar de múltiplas possibilidades por apresentar diferentes formas de ensinar e de aprender. Com base nisso, desenvolveu-se, na Escola Municipal Professor Didio Augusto de União da Vitória-PR, o Projeto Criativo Ecoformador (PCE) "Minha Escola Mais Viva", agregando os conhecimentos adquiridos durante o Programa Profissional de Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) e no curso de extensão Programa de formação-ação em Escolas Criativas: das demandas locais aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) ofertado pela UNIARP. O uso de metodologia do PCE, idealizado por Torre e Zwierewicz (2009) como recurso de aprendizagem significativa, torna-se um diferencial importante diante do compromisso educacional e social para com os estudantes. O estudo tem como objetivo transformar, a partir de ações sustentáveis, o ambiente escolar com a participação dos estudantes, possibilitando a estimulação da criatividade, protagonismo e o ensino aprendizagem. Metodologicamente, optou-se pelo uso da pesquisa-ação, amparada na pesquisa documental com abordagem qualitativa. Ressalta-se que a metodologia de PCE visa a prover mudanças necessárias no cenário educacional, as quais surgem de demandas sociais e ambientais e de incertezas em relação à atualidade.

Palavras-chave: Aprendizagem. Projetos Criativos Ecoformadores. Ambiente Escolar.

INTRODUÇÃO

Partindo do desejo de transformar espaços em ambientes mais educativos, atrativos, com múltiplas possibilidades de ensinar e de aprender, evidencia-se a necessidade de inovar as práticas pedagógicas atuais com vistas à religação dos saberes. Nessa direção, idealizou-se o PCE com o propósito de propor práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a política do bem viver. Assim, espera-se que cada estudante, independentemente do meio ao qual pertença ou de suas experiências de vida, possa interagir e religar saberes, partindo de sua realidade para o todo como forma de compreender o mundo a sua volta. Tal proposta exige a reforma do pensamento a partir do pensamento complexo proposto por Morin (2005).

Difícilmente, “[...] haverá transformação sem a reforma do pensamento, ou seja, revolução nas estruturas do próprio pensamento. O pensamento deve tornar-se complexo” (MORIN, 2000, p.10). Portanto a religação dos saberes não está limitada à junção dos conhecimentos entre campos de experiências ou as disciplinas, pois o modo de pensar organizador (pensamento complexo) que provê uma espécie de unidade do conhecimento

¹ Mestra e egressa do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARRP). Professora da Educação Básica na E M Professor Didio Augusto. E-mail:nogglauca@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5626727198612835>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5786-426X>.

² Mestra e egressa do PPGEB/UNIARP. Professora da Educação Básica na E M Professor Didio Augusto. E-mail: ilianestein@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4220620886865427>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9310-5490>.

³ Professora no PPGEB/UNIARP. E-mail: vera.simao@uniarp.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4093517754029600>.

⁴ Professora no PPGEB/UNIARP e no PPGE/UNIPLAC. E-mail: prof.madalena.pereira@uniarp.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>.

é almejado com uma visão transdisciplinar, pois abrange o que está entre, além e através delas (NICOLESCU, 2018).

Desse modo, o PCE, aplicado na Escola Municipal Professor Didio Augusto de União da Vitória-PR, contribui para que as estratégias adotadas nos processos de ensino e de aprendizagem permaneçam integradas, articuladas promovendo a participação ativa e proativa dos estudantes, valorizando a autonomia, o protagonismo e a criatividade no processo de construção do conhecimento. Vale dizer que sua aplicação se dá articulada ao as pesquisas de mestrado das egressas do Programa de Pós-graduação – mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (PPGEB/UNIARP), Ma. Glaucia Nogara (NOGARA, 2020) e Ma. Iliane Stein (STEIN, 2021). Todas as ações e projetos constam no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Professor Didio Augusto.

Portanto, buscam-se articular conteúdos embasados no PPP e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), haja vista a necessidade de promover a conscientização com os estudantes sobre a importância de cuidar do planeta através dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Priorizaram-se os ODS (1, 2, 3, 4, 10, 11, 12, 13, 15 e 17) por estarem vinculados aos conteúdos curriculares e as atividades propostas do PCE. Como parte do todo, está contemplado, nessas ações, o cultivo do jardim e da horta da escola, o reaproveitamento de alimentos, separação do lixo, entre outras, como uma das melhores formas de desenvolver com o estudante e a comunidade escolar a necessidade de se tornarem ecologicamente conscientes e capazes de contribuir para a construção de um futuro sustentável. O PCE ‘Minha Escola Mais Viva’ contempla vários ODS.

Propostas como essas se apresenta como uma das possibilidades de compreender-se junto aos estudantes que se está inserido no meio ambiente e que cada indivíduo faz uma parte dele. Assim, cada um deve desempenhar o seu papel nesse contexto de preservação, de sentir-se pertencente ao ambiente escolar. Nesse sentido “[...] construir novas estruturas, revitalizar os ambientes escolares, trazer vida, alegria para dentro de nossas escolas [...]” remete a perceber o que é complexo com objetivo de “[...] cultivar novos valores e colaborar para a formação de crianças, jovens e adultos mais felizes e saudáveis, mais criativos e plenos em sua humanidade” (MORAES, 2004, p.279).

METODOLOGIA

O estudo é de abordagem qualitativa, pois, de acordo com segundo Bauer e Gaskell (2002), tal abordagem visa a compreender detalhadamente crenças, atitudes, valores e motivações em relação ao comportamento das pessoas em específicos contextos sociais. As dinâmicas de desenvolvimento e a forma como as configuram as relações dentro do fenômeno são mais perceptíveis na análise de dados qualitativos. O ponto aqui é que a própria natureza da investigação qualitativa torna possível entrar em campo rapidamente para estudar os fenômenos emergentes e avaliar rapidamente situações em desenvolvimento em um mundo de rápidas mudanças (PATTON, 2002). A abordagem qualitativa norteará o processo de análise das práticas atuais e das suas necessidades, bem como a eficácia do programa formativo sobre a transformação delas.

A realização do estudo se caracterizou por uma pesquisa-ação por estar vinculado à prática e à ação, portanto a pesquisa-ação exige muito mais que um levantamento de dados, pois se constitui na “[...] relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo” (BALDISSERA, 2001, p.6).

O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal Professor Didio Augusto, situada no bairro Limeira, na área urbana do Município de União da Vitória-PR, que conta com 26 colaboradores: diretora, supervisora pedagógica, professores, funcionários e estagiários, atendendo 203 estudantes distribuídos entre a educação infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental I.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

O PCE foi idealizado por Saturnino de la Torre, coordenador do Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD), da Universidade de Barcelona (UB), Espanha, e por Marlene Zwierewicz, do Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE) no ano de 2009. Juntos, lançaram a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) na obra “Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação” (2009). De acordo com Torre e Zwierewicz (2009), o PCE representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado na autonomia, transformação, colaboração e busca pelo desenvolvimento integral da pessoa.

A metodologia do PCE caracteriza-se como uma proposta de ação e de implementação de projetos para as escolas na direção da complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação, além de que permite desenvolver estratégias considerando a realidade e os interesses dos estudantes, dos seus entornos, conectando os conhecimentos a partir da vida e para a vida, em decorrência, com “[...] o bem-estar das pessoas, da sociedade e da natureza” (ZWIEREWICZ *et al.*, 2015, p. 214). Com a finalidade de que os professores se apropriem da prática como estratégia pedagógica para o ensino dos estudantes.

De forma didática, organiza-se o Quadro 1 com os organizadores conceituais do PCE Minha Escola mais Viva:

Quadro 1 - Proposta metodológica desenvolvido em várias etapas no âmbito do PCE

Organizadores Conceituais	Descrição das ações no âmbito dos organizadores conceituais
Epítome	Para dar início ao PCE, realizamos uma contação de história, teatro de fantoche como o Didio Rex e a Augusta, contando a história do Livro do Planeta Terra do autor Tedd Park, conscientizando sobre a importância de cuidar do nosso planeta, interagindo com os estudantes.
Legitimação teórica e pragmática	Em relação à Legitimação Pragmática foram realizadas: Palestras e oficinas; criação do cofrinho; do mascote; da horta e do jardim sensorial; desenhos sobre o que gostariam que tivessem na transformação dos espaços da escola; Receitas reaproveitamento de alimentos; Monitoria de estudantes maiores; Transformação do refeitório; sala de matemática; Promovendo a relação entre a teoria e a prática, em trabalho coletivo e colaborativo com toda a equipe e comunidade escolar, idealizando transformar o espaço escolar em ambientes de aprendizagem além de desenvolver a conscientização ambiental.
Perguntas geradoras	Quais espaços serão transformados no ambiente escolar? Estes espaços contemplaram todos os estudantes? Quais materiais serão utilizados para transformar esses espaços? De que forma posso ajudar a cuidar desse espaço? Quais serão os nomes desses espaços?
Metas	Arrecadação de materiais reciclável trazidos pelos estudantes, em parceria com a comunidade escolar; Criação de espaços e ambientes dentro de uma proposta criativa, sustentável e lúdica, onde a criança possa sentir-se segura ao explorar os ambientes e da mesma forma, possa aprender com significado. Conscientização por parte dos estudantes em aproveitar os alimentos de forma integral, colaborando não apenas na questão socioeconômica, mas também no aumento da qualidade nutricional do alimento ingerido.
Eixos norteadores – objetivo geral	Transformar a partir de ações sustentáveis o ambiente escolar com a participação dos estudantes, possibilitando a estimulação da criatividade, protagonismo e o ensino aprendizagem.

Eixos norteadores – Conteúdos ou campos de experiência	São os objetivos articulados com as metas. São formados pelos objetivos, conceitos e conteúdos e têm a tarefa de ajudar na sensibilização de tomada de consciência do papel de cada um, em sua individualidade e na sua coletividade.
Itinerários	Conteúdos curriculares vinculados ao cultivo do jardim e da horta da escola, o reaproveitamento de alimentos, separação do lixo, entre outras, uma das melhores formas de desenvolver no estudante e na comunidade escolar a necessidade de se tornarem ecologicamente instruídos e capazes de contribuir para a construção de um futuro sustentável.
Coordenadas temporais	Este projeto teve início em março de 2022 e término no mês de dezembro de 2022.
Avaliação emergente	Está vinculado ao curso de extensão Programa de formação-ação em Escolas Criativas: das demandas locais aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS ofertado pela UNIARP, e pretende-se estender durante o ano letivo. Durante todo o processo de construção e execução do PCE, serão avaliados o desenvolvimento dos estudantes, das interações com o meio, das aprendizagens construídas de acordo com os campos de experiências da educação Infantil e os conteúdos curriculares do Ensino Fundamental I.
Polinização	A polinização se dará com fechamento do Programa de formação-ação em Escolas Criativas: das demandas locais aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS ofertado pela UNIARP, no II CIEDUS Congresso Internacional de Saúde, XI Fórum Internacional de Criatividade- INCREA, II Seminário da Rede de Egressos do Mestrado Profissional em Educação Básica- REMPE/UNIARP. E também enviaremos convites para as Escolas e Cemeis do Município de União da Vitória- PR, virem conhecer os projetos desenvolvidos na nossa escola.

Fonte: Torre e Zwierewicz (2009, p.156-157).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciativa do PCE ‘Minha Escola mais Viva’ veio para transformar o ambiente escolar a partir de ações sustentáveis, enfatizando a participação com os estudantes, possibilitando a estimulação da criatividade, o protagonismo e o ensino aprendizagem, a partir da realidade mais próxima e da transformação do entorno, (re)construindo atitudes, valores e competências, os quais entram em consonância com uma formação integral dos sujeitos. Isso permite aos estudantes sua participação ativa nas atividades, oportunizando a construção de um aprendizado integral, estimulando-os a ir além, a querer saber sempre mais.

Observa-se que a proposta se adequa às demandas locais, portanto, cabe à equipe de profissionais que nelas atuam planejar o ensino e organizar os ambientes, fazendo com que os estudantes possam expressar suas potencialidades e serem acolhidos em suas especificidades. Dessa forma, estimula-se o desenvolvimento para que os estudantes consigam avançar em direção ao conhecimento, apresentando e desenvolvendo potenciais criativos, conscientes, éticos e responsáveis pela própria mudança.

REFERÊNCIAS

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.

BAUER, Martim. W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002

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

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento Eco-sistêmico: educação aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis, RJ: Voses, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência** (13. ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2010.

MORIN, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Tradução de Ilana Heineberg. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: Triom, 2018.

NOGARA, Glaucia. **O ORA como referencial inovador para formação continuada de professores do ensino fundamental I**. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), Educação, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp, Caçador, 2021.

STEIN, Iliani. **Proposta de um cenário ecoformador para a aprendizagem de estudantes do 5º ano do ensino fundamental**. 2021. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB), Educação, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - Uniarp, Caçador, 2021.

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos e Ecoformadores. *In*: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. (Org.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009, p. 153-175.

ZWIEREWICZ, Marlene. *et al.* Uma educação comprometida com a vida: implicações e resultados dos projetos criativos ecoformadores na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Amélia de Souza Silva. *In*: PINHO, M. J.; SUANNO, M. V. R.; SUANNO, J. H. (Orgs.). **Projetos criativos na prática pedagógica: cantar e encantar a educação**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015, p. 209-230.

A ECOFORMAÇÃO ENTRE SABERES E ADVERSIDADES: UMA PERSPECTIVA AMAZÔNIDA

SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz Souza¹

PINHO, Maria José de²

OLIVEIRA, Vanderley José de³

RESUMO

O contexto educacional amazônico é formado por várias adversidades que envolve dimensões culturais, políticas, sociais, econômicas, ambientais, dentre muitas outras da vida planetária. Entre saberes e adversidades, a ecoformação poderia ser uma proposição de formação que as enfrente ao reconhecer a diversidade amazônica? Diante dessa problemática, temos por objetivo refletir sobre uma perspectiva ecoformadora amazônica em contexto educacional. A partir de uma revisão de literatura, com abordagem qualitativa, buscamos dialogar com autores da região amazônica, além de nacionais e internacionais. Esse diálogo propiciou a compreensão de que a perspectiva ecoformadora se pauta em uma formação integral do sujeito tendo como finalidade partir das vivências do indivíduo e se efetivar pela própria vida. A ecoformação reconhece as adversidades da experiência humana e se interconecta com diferentes saberes e contextos para formar-se com e para a vida humana e planetária.

Palavras-chave: Educação. Ecoformação. Amazônica. Adversidades.

INTRODUÇÃO

O objetivo de refletir sobre uma perspectiva ecoformadora amazônica em contexto educacional é o que nos move a observar intensamente a dimensão planetária atual, em especial a amazônica, a qual instiga reflexões além dos cenários isolados para se pensar contextos interconectados como pontos de partida de discussões para um processo formativo. Esse ponto de vista nos motiva a percorrer caminhos em que se priorize a vida e mova-se por ela.

Essa perspectiva ecoformadora se constitui numa formação integral do ser humano que se interconecta com o indivíduo, a sociedade e o planeta (NAVARRA, 2008). A ecoformação apresenta elementos conectores com a epistemologia do pensamento complexo (MORIN, 2015b) e da transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999).

A conexão com o pensamento complexo acontece pela religação da multidimensionalidade da vida humana e natural além dos saberes fragmentados. Ele também se conecta à transdisciplinaridade pela reintrodução do ser que pensa, sente e promove a transição e a religação dos conhecimentos científicos e demais saberes que fazem parte da formação humana, profissional e da vida. Dentre essas formações, falar de um processo que se prontifica a se interconectar com diferentes cenários e à multidimensionalidade da vida nos desafia a ser e estar nele, principalmente ao conectá-lo com o espaço territorial e sociocultural da Amazônia Legal, a nossa Amazônia brasileira.

METODOLOGIA

Para a condução deste estudo, optamos metodologicamente, pela abordagem qualitativa, considerando a interpretação, o contexto e a subjetividade (GONZÁLES REY, 2002) para uma revisão de literatura amparada em autores nacionais, internacionais e,

¹ Kênia Paulino de Queiroz Souza. Universidade Estadual do Tocantins-UNITINS.

keniaqueiroz06@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7352-824X>, <http://lattes.cnpq.br/4796133608743012>.

² Maria José de Pinho. Universidade Federal do Tocantins-UFT. mjgon@mail.uft.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-2411-6580>, <http://lattes.cnpq.br/7113857811427432>.

³ Vanderley José de Oliveira. Universidade Federal do Tocantins-UFT. vanderley.oliveira@mail.uft.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-2182-7168>, <http://lattes.cnpq.br/9829133582557591>.

principalmente, da região norte do Brasil, da Amazônia Legal. Este texto é um recorte de uma pesquisa teórica em andamento. Dentre os aportes utilizados estão as produções de Aragón (2018), Colares (2011), Morin (2015a; 2015b), Moraes (2019), Navarra (2008), Souza e Pinho (2016) e ZWIREWICZ (2011), que fortalece as diferentes interligações desenvolvidas nesta discussão.

PERSPECTIVA ECOFORMADORA AMAZÔNIDA

As construções do conhecimento são como tessituras de inúmeros fios em que cada uma delas parte de seu lugar próprio, interligada a um momento histórico único e se conecta a múltiplos contextos. Nesse sentido, justificam-se produções que priorizem reconhecer e partir do nosso próprio contexto, nesse caso o amazônico.

Embora diferentes grupos tenham se preocupado com a vida planetária e tenham levantado bandeiras no sentido de conscientizar a população, em geral, quanto a viver de forma sustentável, principalmente em relação à Amazônia como um bem comum, essa ideia de sustentabilidade deveria ir muito além da dimensão ambiental e abarcar a dimensão humana, assim como a formação da vida e de uma cidadania planetária. Situando a amazônida nessa reflexão, Silva e Mascarenhas (2018) contribuem com a discussão sobre a multiplicidade de conceitos do termo Amazônia, como utilizados em contextos geográficos, históricos, idealizados, dentre outros. A palavra Amazônia tem diferentes significados. Para Aragón, (2018, p. 24) “[...] simboliza meio ambiente, ecologia, índios, populações tradicionais, floresta, oxigênio, água, biodiversidade, preservação etc., e, nesse sentido, o que importa não é a representação física, mas o valor simbólico que leva seu nome”.

Dentre tantas representações da Amazônia, tanto regionalmente quanto internacionalmente (ARAGÓN, 2018), o que mais se intensifica, em nível global, são seus recursos naturais em inter-relação com a sobrevivência humana. Perceber essa interconexão com o seu valor imaterial é um dos indicativos das relações que se processam por meio da perspectiva ecoformadora ao se pensar em uma formação da vida e pela vida por um bem comum (ZWIREWICZ, 2011).

Ao mencionarmos uma proposição ecoformadora amazônida, ela pode se estabelecer por se tratar de uma produção que se situa a partir de um olhar interligador e de mudanças que se encontra em um dos estados da Amazônia Legal, o Tocantins. Produção com esse olhar reconhece e valoriza a sua história e o seu espaço, pois valoriza as construções científicas e os demais saberes do ser humano enquanto ser que faz a própria história como parte de um processo de produção no contexto amazônico.

Esse ponto se torna importante por revelar que um olhar não é neutro e que a produção na e da Amazônia se constitui a partir da intensificação da construção dialógica aqui proposta. Esse diálogo se forma a partir do contexto e da perspectiva de conexão apresentada pela ecoformação e por autoria amazônida.

Nesse sentido, Sachs (2008) afirma que a dependência do ser humano com os recursos naturais faz deles seres amazônidas. Isso, principalmente, no que se refere à riqueza da Amazônia, em específico à hídrica, devido à sua gradativa escassez em outros lugares do planeta, demonstrando, assim, nesse caso, a interdependência entre o homem e a Amazônia.

A dimensão amazônica é bem expressiva, pois, como Aragón (2018) explicita, a Amazônia tem uma superfície que ultrapassa 7 milhões de km², e o seu território é composto por um departamento francês e mais oito países, sendo eles: Brasil, Venezuela, Colômbia, Bolívia, Guiana, Suriname, Equador, Peru e Guiana Francesa.

A epistemologia da complexidade reconhece a importância da percepção da multidimensionalidade humana e da multiplicidade de cenários que os envolvem como um todo. O ser humano busca, em seu próprio meio, as interconexões através da educação, da cultura, do social, da linguagem, dentre outras para se estabelecer com certa autonomia em diferentes contextos (MORIN, 2015b).

Quanto à especificidade do contexto aqui abordado, Colares (2011, p. 189) explicita que “[...] a composição humana amazônica é dinâmica, múltipla, e em vários aspectos, singular, e ainda pouco conhecida, especialmente se considerarmos a amplitude do território e as grandes irregularidades na presença humana”.

Esse contexto de imensa diversidade desperta para a necessidade de um repensar formativo, pois refletir sobre a Amazônia, especificamente sobre a Amazônia Legal, “[...] implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade. Trata-se de um conceito construído, arbitrário, carregado de intencionalidades e de historicidade” (COLARES, 2011, p. 189).

Assim, também a busca superar a linearidade “[...] implica o cuidar para que a vida natural não morra, para uma educação que vise à superação da fragmentação, em que o ser humano seja parte de um todo, não viva isolado” (Souza; Pinho, 2016, p. 1918). São mudanças desafiadoras que precisam partir de dentro para fora, para então religar o que foi separado, sendo “[...] a unidade e a complexidade humanas, reunindo e organizando os conhecimentos dispersos nas Ciências da Terra, nas Ciências Humanas, na Literatura e na Filosofia, e mostrar a ligação indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo” (MORIN, 2015a, p. 141).

Ao se tratar de desafios e de mudanças do cenário educacional, em específico da parte formativa, a perspectiva ecoformadora se delineia como possibilidade na amplitude de uma formação que tenha como sentido de ser a própria vida e como objetivo efetivar-se em prol dela. Nesse sentido, a ecoformação vai além do pensamento que paira pela existência do ser humano, pois a vida é muito mais ampla que a humanidade. Ela se interconecta com o todo do planeta em suas múltiplas interdependências, isto é, com a multiplicidade do meio ambiente, dos animais, dos seres humanos, de todos os seres vivos ou, ainda, o todo planetário.

Apresentar uma visão ecoformadora já é um desafio, mas trazer uma reflexão sobre a perspectiva ecoformadora amazônica torna-se mais desafiador ainda, porquanto muitos elementos são colocados como pontos de decisão, reflexão e atitude para a proposição de efetivá-la no cenário educativo da Amazônia Legal, como nosso espaço de vida e de formação.

Nesse sentido, a ecoformação, como um dos eixos formativos apresentados por Navarra (2008), propõe-se como uma formação integral do ser humano, que se processa por meio da interconexão entre o eu, o si mesmo, o outro, ou os outros e o meio ambiente.

Pensar em uma ecoformação é pensar nessa tríade interligadora que abrange desde a formação humana à formação profissional, não se separando uma da outra, pois estão imbricadas quando se trata da vida humana e natural. Para Moraes (2019, p. 119-120), a ecoformação “[...] acontece a partir de uma fenomenologia complexa e transdisciplinar que considera o sujeito em sua multidimensionalidade, inserido em um contexto social, ecológico e espiritual, mediado pela cultura que o rodeia e com a qual interage constantemente”.

A ecoformação se constitui a partir das bases epistemológicas do pensamento complexo ao apresentar a necessidade de uma formação religadora entre o eu, o outro e o meio ambiente, assim como ao perceber as conexões existentes na multiplicidade de cada situação, de cada contexto, de cada dimensão (MORIN, 2015b).

Além disso, também, compõe-se através da epistemologia e da metodologia da transdisciplinaridade ao reintroduzir o sujeito, o terceiro incluído, que traz a conexão do que está entre e além dos campos disciplinares, valorizando os diversos saberes e um ser que sente, pensa, reflete e se interconecta com a vida (NICOLESCU, 1999). Nessa conexão com a ecoformação, a transdisciplinaridade apresenta a proposição de elementos que contribuam para compreensão do mundo atual, com possibilidades de transitar entre diferentes campos e de reconhecer os saberes construídos além da ciência (NICOLESCU, 1999).

São reconhecimentos que muitas vezes valorizamos no seio familiar ou nas caminhadas da vida, uma vez que transitamos em diversos meios, mas, no meio acadêmico, fazemos o inverso aos desconsiderarmos por não serem ou estarem em padrões científicos. Entretanto, com a transdisciplinaridade, essa possibilidade se torna real ao incluirmos os diversos saberes dos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, e ao mesmo tempo conectando nossos estudos a eles.

As diferentes conexões com a vida vão além da humana. Como dito anteriormente, levam a retomar a tríade ecoformadora proposta entre o eu, o outro e o meio ambiente. Para Galvani e Pineau (2012, p. 217), é uma formação complexa que busca “[...] aprender a reconhecer o concreto do princípio dialógico presente nas relações de autonomia/dependência que acontece nas interações entre o si (auto), o outro (socio) e o cosmos (eco)”.

Esse processo é importante, já que “[...] cada um de nós, como indivíduos, trazemos em nós a presença da sociedade da qual fazemos parte. A sociedade está presente em nós por meio da linguagem, da cultura, de suas regras, normas, etc.” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 34). Ao mesmo tempo em que é importante reconhecer o contexto externo, outros elementos da sociedade, também é necessário conectar com o interno. A relação entre o interno e o externo constitui a multiplicidade humana, em que se conecta com diferentes dimensões, como a historicidade, as desigualdades, os contextos, as relações socioculturais, as situações socioeconômicas pelas quais passa, dentre tantas outras circunstâncias que se fizerem presente em sua vivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que apresentamos envolvem a perspectiva ecoformadora ao considerar as interconexões entre o ser humano, a sociedade e o planeta de forma indissociável, uma vez que o ser é reconhecido na sua vivência e produção do conhecimento. A partir dessa valorização do ser, das suas conexões com o outro e com a sociedade vem o reconhecimento da importância em se dar visibilidade a interconexões com diferentes contextos e povos, fortalecendo assim as lutas contra as desigualdades. Essa valorização parte da mudança das mentalidades, pois como mudar ou estabelecer políticas de mudanças se continuarmos com os mesmos pensamentos preconceituosos, eurocêntricos e individualistas?

Essas mudanças fazem parte das conexões com o meio ambiente e, por se tratarem das relações com a nossa região amazônica, especificamente, são elementos que constituem diferentes contextos que envolvem o cenário formativo educacional, o qual propusemos como exemplo de diálogo ecoformativo. Somos partes de um todo com o meio ambiente, compondo assim uma cidadania maior, a cidadania planetária.

REFERÊNCIAS

ARAGÓN, L. Eduardo. A dimensão internacional da Amazônia: um aporte para sua interpretação. **Revista NERA**. Dossiê Amazônia, [S. l.], v. 42, p. 13–33, 2018.

COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. **Revista HISTEDBR**, [S. l.], v. número esp. p. 187–202, 2011.

GALVANI, Pascoal; PINEAU, Gaston. Experiências de vida e formação docente: religando saberes – um método reflexivo e dialógico. *In*: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição (org.). **Os sete saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 205–225.

GONZÁLES REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Amazônia Legal**. 2019. Acesso em: 26 dez. 2020 Disponível em: <https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#mapa425>. [não paginado].

MORAES, Maria Cândida. **Saberes para uma cidadania planetária**: homenagem a Edgar Morin. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de La. **Sentirpensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5 ed. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2015b.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raul Domingo. **Educar na era planetária**. São Paulo; Brasília: Cortez; Unesco, 2003.

NAVARRA, Joan Mallarti i. Ecoformação: além da Educação Ambiental. *In*: TORRE, Saturnino de La; MORAES, Maria Antônia; MORAES, Maria Cândida (org.).

Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom, 2008. p. 2350260.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

SACHS, Ignacy. **Amazônia**: laboratório de biocivilizações do futuro. 2008. Acesso em: 26 dez. 2020. Disponível em: <https://outraamazonia.wordpress.com/2008/11/07/amazonia-laboratorio/>.

SILVA, Adan Renê Pereira Da; MASCARENHAS, Aparecida do Nascimento. Implicações do pensamento decolonial para a educação amazônica. **Revista Multidebates**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 202–218, 2018.

SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz.; PINHO, Maria José de. Criatividade e inovação na escola do século XXI: uma mudança de paradigma. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1906-1923, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.6636>. E-ISSN: 1982-5587.

ZWIEREWICZ, Marlene. Formação docente transdisciplinar na metodologia dos projetos criativos ecoformadores – PCE. *In*: TORRE, Saturnino de La; ZWIEREWICZ, Marlene; FURLANETTO, Ecleide C. (org.). **Formação docente e pesquisa transdisciplinar**: criar e inovar com outra consciência. Blumenau: Letra Nova, 2011. p. 141–158.

ECO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO VALE DO ARAGUAIA

OLIVEIRA, Vanderley José de¹
PINHO, Maria José de²
SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz³

RESUMO

O presente recorte propõe refletir sobre o pensamento complexo e transdisciplinar no universo formativo dos professores inseridos na Amazônia Legal, contexto do Vale do Araguaia tocantinense. Ademais, também, intenta inserir a linguagem nessas reflexões, visto ser a ponte para qualquer diálogo, seja filosófico, literário ou educacional. E mais: a trilha reflexiva trabalha numa perspectiva que a dimensão humana dos envolvidos no Ensino Fundamental, anos iniciais (1^a ao 5^a ano), seja fator fundante na relação com o saber formativo, principalmente como ato cognitivo, relacionado ao letramento das crianças deste contexto amazônico. O percurso metodológico da investigação figura-se como pesquisa documental, com ênfase em Morin (1977), Nicolescu (1999) e Pinho (2007), dentre outros. Nesse contexto, visto por muitos como pós-moderno, tais fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da complexidade, transdisciplinaridade e linguagem mostram-se como eixos teóricos norteadores de uma possível formação continuada em serviço de professores que vivem na geografia transitória amazônica, que vivencia no contexto econômico certo desenvolvimento, porém, ironicamente, na educação, ainda se teve o olhar, tão pouco, o investimento devido.

Palavras-chave: Eco. Complexidade. Formação. Vale do Araguaia.

INTRODUÇÃO

A região do Vale do Araguaia localiza-se em um ponto estratégico geograficamente, pois está no âmago do estado do Tocantins, entre dois rios, dois biomas. Acumula, em sua história, aspectos de subdesenvolvimento e esquecimento — quando norte de Goiás.

Em meio a tantas convergências, o estado do Tocantins encontra-se, ainda, em um processo de solidificação, embora não seja mais norte de Goiás há cerca de 30 anos. Nesse cenário, destaca-se um eminente desejo de desenvolvimento educacional, no qual já há indícios de superação de desafios metodológicos, no entanto, ainda têm muitos outros a superar nesse solo amazônico transitório tocantinense.

Assim, esse breve grafo apresenta a formação de professores no contexto do Vale do Araguaia sob a perspectiva do pensamento complexo e transdisciplinar, exteriorizado por meio da linguagem, como possibilidade de melhorar o processo de letramento das crianças, especificamente nas Unidades Escolares das Redes Municipais de Ensino (1^a ao 5^a Ano), responsáveis pela base educacional desse público amazônico, plural e resiliente.

METODOLOGIA

O enfoque metodológico deste fragmento pautar-se-á na pesquisa documental, uma vez que os dados que fundamentam a pesquisa estão restritos a documentos (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 173). Por conseguinte, o acervo teórico compõe-se das obras de Morin (1977), Nicolescu (1999) e Pinho (2007), dentre outros.

¹ Doutorando Vanderley José de Oliveira. Universidade Federal do Tocantins-UFT. E-mail: vanderley.oliveira@mail.uft.edu.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2182-7168>, lattes: <http://lattes.cnpq.br/9829133582557591>.

² Professora Doutora Maria José de Pinho. Universidade Federal do Tocantins - UFT. E-mail: mjppgon@mail.uft.ed.br, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2411-6580>, lattes: <http://lattes.cnpq.br/7113857811427432>.

³ Professora Doutora Kênia Paulino de Queiroz Souza. Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS. E-mail: keniaqueiroz06@hotmail.com, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7352-824X>, lattes: <http://lattes.cnpq.br/4796133608743012>.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

O Vale do Araguaia localiza-se no coração do estado do Tocantins, região que recebe por meio de lei a denominação de “Amazônia Legal” (Lei complementar nº 124, de 3 de janeiro de 2007), possui 91% (noventa e um por cento) do seu território coberto pelo bioma cerrado e, apenas, 9% (nove por cento) pelo bioma amazônico (IBGE, 2004).

Outrossim, os Rios Tocantins e Araguaia ora tangenciam ora cortam os limites dos dezessete municípios que formam a região, quais sejam: Paraíso do Tocantins, Chapada de Areia, Monte Santo do Tocantins, Pugmil, Pium, Nova Rosalândia, Oliveira de Fátima, Fátima, Cristalândia, Lagoa da Confusão, Divinópolis do Tocantins, Marianópolis, Abreulândia, Dois Irmãos do Tocantins, Araguacema, Caseara e Barrolândia.

A região possui 57 unidades escolares que ofertam os anos iniciais do ensino básico, isto é, do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental. Em números, a região foi responsável por efetuar, aproximadamente, 8.957 matrículas em 2019 (BRASIL, 2019).

Nesse cenário, emerge um eco desafiador, isto é, como promover a formação continuada de professores sob a égide da complexidade, transdisciplinaridade e linguagem. Em virtude do caminhar histórico relacionado ao homem, à ciência e à máquina, inevitavelmente tais fatores afetaram diretamente a vida educacional ao longo dos séculos. Especificamente no século XX, o conhecimento se apresentava fragmentado em núcleos que não interagiam entre si. Havia uma nítida, e quase que intransponível, divisão entre as ciências. No entanto, por meio da obra “Introdução ao pensamento complexo”, Edgar Morin (1977) propõe uma reflexão ao pensamento complexo, fundamentado na intersecção entre as múltiplas facetas da realidade com o sujeito.

Mais tarde, Nicolescu Basarad (1999) escreveria “O manifesto da transdisciplinaridade” a fim de propor a unicidade disciplinar. Bebendo da fonte de Morin, Nicolescu aproxima e mescla o conhecimento em um mesmo espaço de ensino e aprendizagem, de modo que apresenta a transdisciplinaridade como

[...] àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 53).

Por meio dessa proposta, o autor pretendia elidir as barreiras entre os campos dos saberes e aglutiná-los em um ambiente comum, no qual o aprendiz pudesse ver, sentir, absorver as disciplinas como algo uno, indivisível, uma totalidade.

A linguagem, por sua vez, é um lugar de interação humana e comunicação pela produção de efeitos e de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sociohistórico ideológico sobre o tema, Octávio Paz diz que

[...] não há pensamento sem linguagem, nem tampouco objeto de conhecimento: a primeira coisa que o homem faz diante de uma realidade desconhecida é nomeá-la, batizá-la. Aquilo que ignoramos é o inominado. Toda aprendizagem principia com o ensinamento dos verdadeiros nomes das coisas e termina com a revelação da palavra-chave que nos abrirá as portas do saber (1982, p. 37).

Dessa forma, palavra e homem se fundem. No entanto, a linguagem por transcender, apresentar e ser a prosa do mundo fala por si. É justamente nesse falar que o campo da linguagem deve oferecer práticas de ensino comprometidas com a concepção da interação em que o aluno seja sujeito capaz de construir e de mobilizar os conhecimentos de linguagem e língua a fim de agir na sociedade, respondendo ativamente aos diversos discursos que circulam.

Vale lembrar que as linguagens desenvolvem capacidades cognitivas e emocionais importantíssimas que permitem o avanço em qualquer área do conhecimento. Entretanto, nos bancos escolares e universitários, por muito tempo, a alfabetização e a linguagem foram reduzidas a apenas aos aspectos notacionais; codificar e decodificar grafemas, transformando a língua escrita em codificação da língua oral, não considerando o grau de pertença dos sujeitos às práticas de leitura e escrita. Não é suficiente saber ler e escrever, mas se faz necessário saber fazer uso dessas modalidades, compreender os discursos literários, musicais, históricos, filosóficos, e, sobretudo, sociais.

A proposta é inovadora, pois rompe o paradigma anterior e inaugura uma visão universal, inclusiva e cooperativa da educação. No contexto do Vale do Araguaia, a formação continuada dos professores – sob a ótica do pensamento complexo, transdisciplinar e linguístico – além de desafiadora, pode contribuir na construção de uma dinâmica educacional que se amolda ao pluralismo cultura do ambiente, tornando-se, portanto, mais efetiva, não somente na reflexão proferida pelos professores em seus estudos em serviço, mas também na proliferação de saberes, e que esses cheguem aos discentes, de forma dialógica, sem cortes, nem amarras.

Sobre o assunto, Maria José de Pinho ensina que

[...] por meio deste pensamento busca-se compreender a formação de professores para além da racionalidade técnica, instrumental do processo de ensino aprendizagem, onde precisam ser consideradas as dimensões humanas, emocional, artística, cultural, filosófica, técnica, política e social, ou seja, para uma compreensão da multidimensionalidade do ser (...) (PINHO, 2021, p. 5).

Nesse sentido, essas dimensões explicitadas inferem que o grande desafio é desenvolver políticas de formação continuada de professores em serviço que congreguem a complexidade do ser, o olhar transdisciplinar e a linguagem.

Frise-se que o território geográfico transitório do Vale do Araguaia tocantinense carece de uma ação ontológica de seus agentes educacionais, sejam eles articuladores ou efetivadores de políticas públicas. Somente com valorização profissional, carreira bem definida e professores efetivos, admitidos via processos democráticos, é que a região poderá minimizar seus problemas educacionais, conseqüentemente, conseguir coletivamente resultados positivos no processo de ensino e aprendizado, já que se trata de uma região em desenvolvimento econômico.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Dessa forma, a formação continuada em serviço de professores, pautada nas diretrizes teóricas da complexidade, transdisciplinaridade e linguagem, revela-se como um caminho a ser trilhado, uma possibilidade de reflexão da ação pedagógica. Nessa esteira, o conhecimento não deve se apresentar fragmentado, mas sim de formar uma unidade como um instrumento efetivo de formação humanística e cidadã do ser, apto a agregar novas perspectivas educacionais que mingue as desigualdades socioeducativas.

Assim sendo, transportar tal dinâmica educacional e reflexiva à contextualização amazônica do Vale do Araguaia, certamente, figura-se como um imenso desafio, já que se trata de uma região subalternizada nos baixos índices de desenvolvimento educacionais, sendo esquecida com frequência no cenário nacional, ainda que tenha grande potencial de crescimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto brasileiro de geografia e estatística (IBGE).

Brasil em síntese: território. Site: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/>. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/territorio.html>>. Data do acesso: 26 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). **Resultados e Metas.** Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Data do acesso: 03 de junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação do estado do Tocantins (SEDUC-TO). **Censo Escolar - 2018.** Disponível em: <<http://www3.seduc.mt.gov.br/-/8221360-censo-escolar?ciclo=>>>. Data do acesso: 03 de junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Fazenda, Secretaria de Estado da Fazenda (SEFAZ). **Base de Limites Municipais do Tocantins.** Site: <<https://www.to.gov.br/>>. Disponível em: <<https://www.to.gov.br/sefaz/base-de-limites-municipais-do-tocantins/3oo7bhntn2qg6>>. Acesso em 5 de junho de 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo (1977)**. Ed. 5ª. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Tradução de Lúcia Pereira de Souza. Editora Tirom, 1999.

PAZ, Octavio. **O Arco e a lira.** Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PINHO, Maria José de. Conteúdos que embasam diretrizes para formação de professores: é possível pensar complexo? **Revista Humanidades e Inovação** v.8, n.43, 2021.

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR ‘A IMPORTÂNCIA DOS “RS” EM NOSSA VIDA’: VIVÊNCIAS DE UMA EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM A VIDA

PINHEIRO, Adriele Aparecida¹
LEFFER, Danieli Martins²
ZIELISNKI, Helena Castilho³
HOFFMANN, Janete⁴
ABREU, Mirian dos Santos⁵

RESUMO

A realidade vivenciada atualmente denota a emergência de transitar de uma educação localmente descontextualizada e planetariamente desconectada. Comprometendo-se com esse processo, gestores e docentes da EMEB Gleidis Rodrigues da Rede Municipal de Timbó Grande, Santa Catarina, propuseram o Projeto Criativo Ecoformador (PCE) contextualizado neste texto. Tendo como objetivo sistematizar o referido projeto, destacando atividades realizadas a partir de uma perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar e ecoformadora, o presente procura evidenciar possibilidades de que uma educação comprometida com a vida é viável.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Projeto Criativo Ecoformador. Resíduos sólidos. Transdisciplinaridade. Ecoformação.

INTRODUÇÃO

Vivemos um momento turbulento, com ameaças à vida não somente do planeta como também do próprio planeta. Ao tratar da responsabilidade que temos sobre o que vem ocorrendo atualmente, Mallart (2009) também chama a atenção para a responsabilidade dos docentes no sentido de não distanciar o que se trabalha em sala da aula daquilo que se vivencia na realidade.

O ‘Projeto Criativo Ecoformador: a importância dos “RS” em nossa vida’ constitui uma das possibilidades criadas pela equipe gestora e pelo quadro docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EMEB Gleidis Rodrigues de Timbó Grande, Santa Catarina, com a contribuição dos estudantes e de outros membros da comunidade escolar interna e externa. Ao aproximar os componentes curriculares por meio da temática dos resíduos, a equipe implicada valorizou também uma possibilidade transdisciplinar e ecoformadora por meio de atividades comprometidas com o bem-estar individual, social e ambiental.

Este texto tem como objetivo sistematizar a proposta. Para tanto, apresenta parte das atividades desenvolvidas, destacando conteúdos como forma de religar o que se estuda na escola com aquilo que os estudantes vivenciam no dia a dia.

POR UMA EDUCAÇÃO COMPROMETIDA COM A VIDA

Ao refletir sobre a educação atual, Morin (2018, p. 13) constata a existência de uma ampla inadequação entre os saberes trabalhados de forma fragmentada e as “[...] realidades ou problemas cada vez mais [...] transversais, multidimensionais e transnacionais, globais,

¹Adrieli Aparecida Pinheiro. Professora da EMEB Gleidis Rodrigues. Timbó Grande, SC. E-mail: adrielytgyahoo.com.br

²Danieli Martins Leffer. Professora da EMEB Gleidis Rodrigues. Timbó Grande, SC. E-mail: martinsdanieli548@gmail.com

³Helena Castilho Zielisnk. Professora da EMEB Gleidis Rodrigues. Timbó Grande, SC. E-mail: lenacastilho17@gmail.com

⁴Janete Hoffmann. Professora da EMEB Gleidis Rodrigues. Timbó Grande, SC. E-mail: ligi_hoffmann@hotmail.com

⁵Mirian dos Santos Abreu. Professor da EMEB Gleidis Rodrigues. Timbó Grande, SC. E-mail: niuabreu@gmail.com

planetários”. Mallart (2009), por sua vez, chama a atenção para a responsabilidade docente sobre a necessidade de considerar na educação essa realidade.

O trabalho sistematizado neste texto representa uma iniciativa comprometida em superar o que constata Morin (2018). Nesse processo, converge com o alerta de Mallart (2009) quando se propõe, por meio de um PCE, vincular o que se estuda na escola a pesquisas sobre os impactos dos resíduos sobre o meio ambiente e possibilidades de reduzir sua produção e reutilizar os produzidos localmente, dando-lhes um destino sustentável.

Para que essa prática se tornasse viável, mostrou-se necessário valorizar as perspectivas da transdisciplinaridade. Isso porque, ao considerar o que está entre, através e além dos componentes curriculares, a transdisciplinaridade se constitui em uma postura, um espírito integralizador diante do saber, uma vocação articuladora para a compreensão da realidade, sem abandonar o respeito e o rigor pelas áreas do conhecimento (NICOLESCU, 2018).

Da mesma forma, foi necessário valorizar a ecoformação. A opção de aliar este conceito às perspectivas da transdisciplinaridade se deve ao fato da ecoformação se constituir em uma possibilidade para que o “[...] contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza [...] possa ser formador de outras ligações, em especial das ligações humanas” (SILVA, 2008, p. 102), favorecendo, portanto, uma educação comprometida com a vida.

UM PCE COMPROMETIDO COM A VIDA

“Eu sou o que me cerca. Se eu não preservar o que me cerca, eu não me preservoo” (ORTEGA Y GASSET, 1961).

O ‘Projeto Criativo Ecoformador: a importância dos “RE” em nossa vida’ foi proposto pela Escola Municipal de Educação Básica “Gleidis Rodrigues”, da Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande, Santa Catarina. A instituição está situada no centro de Timbó Grande, Santa Catarina, e atende estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

O objetivo do PCE foi promover ações comprometidas com a preservação do meio ambiente por meio de atividades que articulassem os conteúdos curriculares a demandas das realidades local e global, visando a formar um cidadão consciente diante do meio ao qual está inserido. Ele teve como condição mobilizadora a necessidade de buscar uma educação que transcenda, que vá além de conteúdos predefinido ao aproximá-los daquilo que para Nicolescu (2018) está entre, além e através das disciplinas.

Para tanto, partiu do entendimento de que a escola é um espaço complexo, permeada por ações integradas que podem valorizar as potencialidades dos estudantes para favorecer o seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, tomou-se como base a reflexão de Morin (2011) sobre a necessidade de a formação estimular tanto um enraizamento interno como uma identidade nacional, continental e planetária. Essa identidade se constitui a partir de um compromisso com todos esses cenários. Por isso, a defesa de Morin (2011) pelo conhecimento pertinente, no qual se considera o contexto e o global.

O PCE foi previsto para ser desenvolvido durante o segundo semestre do ano de 2022, envolvendo os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, estudantes que, no geral, têm entre 6 e 11 anos.

Além de se comprometer com demandas locais, o PCE se aproximou dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente dos: ODS 7 (Energia limpa e acessível), ODS 11 (Cidades e comunidades sustentáveis) e ODS 15 (Vida terrestre) (ONU, 2016), explorando os aspectos ambientais e sociais na busca de tornar o ambiente local mais inclusivo e sustentável a partir da compreensão que o futuro do planeta depende das atitudes que cada pessoa tem no contexto em que está inserido.

Como metas, o PCE pretendia: confeccionar lembranças para o dia dos pais ou responsáveis com material reciclado e reutilizado; visitar a “Bonet”, empresa local de

reciclagem; confeccionar e disponibilizar na escola e em pontos estratégicos da cidade lixeiras para coleta seletiva; criar uma “Biblioteca ambulante” construída com reutilização de armário; realizar de um evento para socialização do PCE; realizar um palestra aberta à comunidade com engenheiros ambientais locais para tratar dos impactos do lixo no meio ambiente.

Para legitimar teoricamente a proposta, deu-se o acesso a diferentes fontes de pesquisa para os estudantes e para os docentes, tais como: o Relatório mundial das Nações Unidas sobre desenvolvimento dos recursos hídricos 2021: O valor da água: dados e fatos (UNESCO, 2021), documentários sobre meio ambiente, livros didáticos, artigos científicos, livros de literatura infantil. Já em sua legitimação prática, houve atividades vinculadas às metas registradas no parágrafo anterior, bem como pesquisas para levantamento das próprias condições dos resíduos produzidos em município de Timbó Grande e de seu destino.

Para contextualizar a relevância desse tipo de atividade, na sequência, há algumas das atividades realizadas no decorrer do PCE, destacando parte dos conteúdos trabalhados durante a realização de cada uma delas.

No 1º ano, as professoras resgataram o trabalho da musicalidade voltada à inclusão, “Tambor de Lata”, confeccionado com materiais reciclados. A musicalização foi a estratégia que acompanhou esse processo por ser uma ferramenta de mediação para a construção do conhecimento (Figura 1). Por meio do trabalho com ritmo, melodia e harmonia, é possível ensinar diversos conteúdos e trabalhar habilidades como: pensamento criativo, interação social, autoconhecimento, paciência, concentração, comunicação e inclusão, sendo umas das prioridades para atender demandas de todos os estudantes, incluindo um diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Figura 1 – Confeção de tambor com estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental



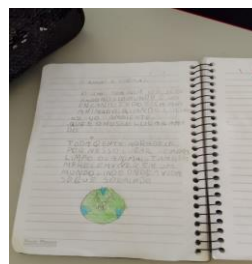
Fonte: Das autoras.

Além de conteúdos de Arte, a atividade possibilitou o aprofundamento de conteúdos de Matemática (situações-problema, quantidade, medida...), Ciências envolvendo questões do meio ambiente, História envolvendo condições das comunidades dos estudantes.

Ao envolver conteúdos como esses, a atividade se constituiu em um processo interdisciplinar e que avançou para uma perspectiva transdisciplinar quando vinculou a própria realidade dos estudantes. Também se constituiu em uma iniciativa ecoformadora ao valorizar, na relação com objetos da natureza,

relações inclusivas e solidárias comprometidas como o bem-estar individual e coletivo.

Figura 2 – Produção textual



Fonte: Das autoras.

O trabalho desenvolvido com as turmas do 2º ano envolveu poemas, rimas e músicas como importantes ferramentas da aprendizagem. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “A música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significados no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio da cultura. (BRASIL, 2018, p. 196).

Por meio da música, foi possível vincular diferentes componentes curriculares e aproximar seus conteúdos de demandas locais e globais. Um dos exemplos pode ser observado na vinculação às atividades de produção textual, pesquisas sobre a realidade local (Língua Portuguesa) relacionadas à produção, à acomodação e ao destino dos resíduos (Ciências), seguidas do tratamento dos dados coletados (Matemática) e sua apresentação em diferentes formatos (Língua Portuguesa e Arte).

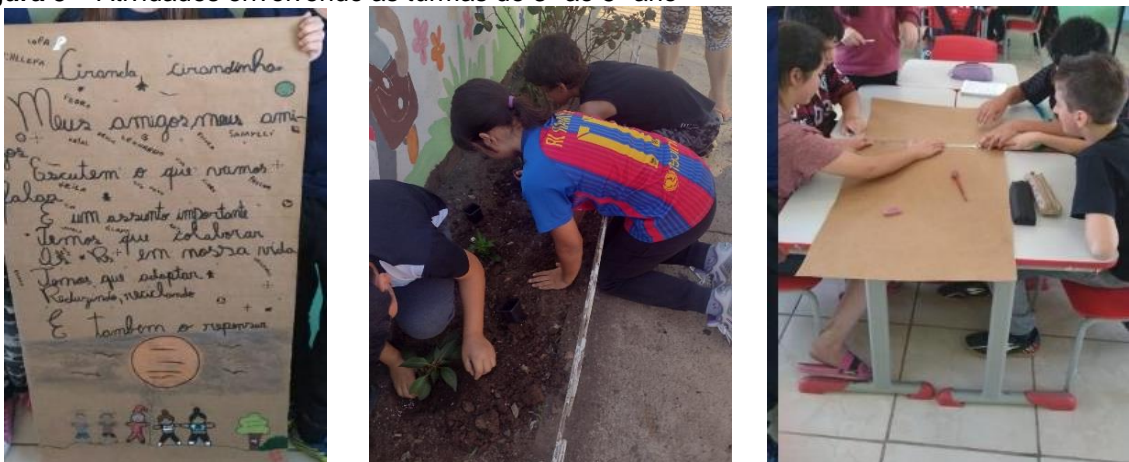
No desenvolvimento dessa atividade, foi abordado o problema dos resíduos na escola, cidade, país e mundo, estimulando o estudante a pensar sobre tal tema que afeta o nosso planeta, instigando-o a questionar o que pode acontecer para as futuras gerações se hoje não se priorizarem ações transformadoras. Nas discussões, evidenciou-se a preocupação sobre os cuidados necessários para que o planeta seja preservado e o papel que cada um tem diante dessa condição.

Nas turmas do 3º ano, houve atividades envolvendo “Energia e Água”. Foram realizadas pesquisas acerca dos impactos ambientais referente ao degelo, aumento do nível do mar, avanço do mar em cidades, extinção de várias espécies e desaparecimento de determinados ecossistemas. Todas essas questões foram confrontadas com a realidade local, fortalecendo, nesse processo, o estudo de diferentes conteúdos curriculares.

Com os alunos do 4º ano, trabalharam-se questões de conservação do meio ambiente, essencial para garantir o equilíbrio que sustenta a vida no planeta. Vinculando-se aos conteúdos curriculares, foi discutido o impacto do homem no ecossistema, incluindo questões como o desmatamento, a poluição, a escassez de recursos, a perda de habitat para animais, extinção de espécies e geração de resíduos poluidores contaminantes. Num primeiro momento, as atividades foram realizadas em sala; a partir daí o trabalho foi realizado em campo.

Com as turmas de 5º ano, deram-se atividades transdisciplinares que desenvolveram através de paródias. Foram resgatadas cantigas que fizeram parte da cultura local. O primeiro desafio foi relembrar de cantigas populares e o seguinte foi transformar a letra envolvendo as disciplinas e incluindo assuntos pertinentes ao PCE.

Figura 3 – Atividades envolvendo as turmas de 3º ao 5º ano



Fonte: Das autoras.

Todo o desenvolvimento do PCE foi acompanhado com reflexões de que vivemos uma cultura em que o consumismo e a prática de relações desrespeitosas têm trazido sérias consequências para a sustentabilidade da vida no planeta. Refletir sobre o nosso consumo e buscar alternativas mais sustentáveis e responsáveis é um dos maiores desafios que o homem encontra hoje para contribuir, efetivamente, na construção de uma melhor qualidade de vida para si e para todos. Por isso, a EMEB Gleidis Rodrigues explorou a metodologia do PCE como uma alternativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a vida, considerando, nesse processo, o que se mostra na epígrafe desta seção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma educação comprometida com a vida expressa a necessidade de superar práticas pedagógicas fragmentadas e descontextualizadas. Essa condição se torna possível quando se valorizam nas escolas práticas pedagógicas norteadas pelas perspectivas da transdisciplinaridade e da ecoformação.

Foi essa possibilidade que mobilizou a equipe de gestores e docentes da EMEB Gleidis Rodrigues na realização do PCE sistematizado neste texto. É dessa forma que a equipe a qual tem coordenado a proposta procura atender ao chamado de Ortega e Gasset (1661), entendendo que somos aquilo que nos cerca e, por isso, se não preservarmos aquilo que não nos cerca também não nos preservaremos.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo financiamento dos projetos de pesquisa: i) Edital de Chamada Pública FAPESC nº 15/2021 – Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE); ii) Edital de Chamada Pública FAPESC Nº 29/2021 – Programa Estruturante Acadêmico - Apoio à Infraestrutura de Laboratórios Acadêmicos do Estado de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC:** Educação é a base. MEC: Brasília, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 jul. 2022.

MALLART, Joan. Ecoformação para a escola do século XX. *In:* ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 29-42.

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. **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: Triom, 2018.

ONU. **Transformando nosso mundo:** A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: UNIC Rio – ONU, 2016. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf. Acesso em 19 ago. 2022.

ORTEGA Y GASSET, José. **Que é filosofia?** Rio de Janeiro: Livro Ibero Americano, 1961.

SILVA, Ana Tereza Reis. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba: UFPR, n. 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: 18 ago. 2022.

UNESCO. **Relatório mundial das Nações Unidas sobre desenvolvimento dos recursos hídricos 2021**: O valor da água: dados e fatos. Paris: UNESCO, 2021. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375751_por. Acesso em: 20 maio 2022.

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR ‘NOSSA HISTÓRIA EM FORMA DE LIVRO: FRAGMENTOS DE VIDAS EM TIMBÓ GRANDE’: DE CUIDADOS LOCAIS AO COMPROMISSO COM O GLOBAL

TIBES, Cidinéia¹
HOFFMANN, Hérika²
SCHIMIDT, Rosane³
OLIVEIRA, Tatiane de⁴
GUEDES, Vera Lucia Dias⁵

RESUMO

A realidade vem comprovando que muitas das ações humanas têm como consequência atual o enfrentamento de grandes adversidades. Pandemia, ciclones, temperaturas incomuns para a época são alguns dos exemplos de que estamos diante de ameaças à vida que precisam ser discutidas no contexto escolar. Ao vincular os conteúdos curriculares à história de vida dos estudantes, a EMEB José Maria de Souza, da Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande, Santa Catarina, comprometeu-se em dinamizar uma prática pedagógica transdisciplinar e ecoformadora comprometida com mudanças locais fundamentais para a condição planetária. Neste texto, parte do projeto proposto na escola é apresentado, destacando-se como exemplo uma macroatividade motivadora da vinculação entre os componentes curriculares e a aproximação de seus conteúdos a demandas locais e globais com a criação colaborativa de um pomar.

Palavras-chave: Educação Básica. Transdisciplinaridade. Ecoformação.

INTRODUÇÃO

Vivemos um momento planetariamente crítico com graves consequências locais. Como afirma Mallart (2009, p. 29), “Vivemos uma emergência planetária, com enormes problemas relacionados entre si [...]”. Como exemplos, ele cita “[...] a contaminação e degradação dos ecossistemas, o esgotamento de recursos, o crescimento incontrolado da população mundial [...]” e também destaca que a tudo isso se acrescenta “[...] uma profunda crise econômica global que não parece ser uma crise de crescimento, mas sim uma mudança de sistema”.

Além disso, o autor reforça que essas condições são resultado de “[...] condutas individuais e coletivas orientadas à obtenção de grandes benefícios particulares em curto prazo, sem entender suas consequências para os demais ou para as futuras gerações [...]” (MALLART, 2009, p. 29). Diante desse quadro, o autor defende que os docentes precisam estar atentos ao que vem ocorrendo. Isso significa que os processos de ensino e de aprendizagem não deveriam se dissociar daquilo que ocorre na realidade.

O Projeto Criativo Ecoformador ‘Nossa história em forma de livro: fragmentos de vidas em Timbó Grande’ constitui uma iniciativa comprometida com a preocupação de Mallart (2009). Ao se comprometer com o meio ambiente ao mesmo tempo em que procura melhorar as relações intra e interpessoais, a iniciativa sistematizada neste texto tem motivado a escola a solidificar uma identidade que a diferencia de instituições que pautam suas práticas pedagógicas na fragmentação e reprodução do conhecimento.

¹Cidinéia Tibes. Diretora da EMEB José Maria de Souza. Timbó Grande, Santa Catarina. E-mail: cidineiatibesdesouza@gmail.com

²Hérika Hoffmann. Professora da EMEB José Maria de Souza. Timbó Grande, Santa Catarina. E-mail: herikahoffmann@gmail.com

³Rosane Schimidt. Professora da EMEB José Maria de Souza. Timbó Grande, Santa Catarina. E-mail: rosane.schimidt@timbogrande.edu.sc.gov.br

⁴Tatiane de Oliveira. Apoiadora da EMEB José Maria de Souza. Timbó Grande, Santa Catarina. E-mail: tatyanebecker70@gmail.com

⁵Vera Lucia Dias Guedes. Professora da EMEB José Maria de Souza. Timbó Grande, Santa Catarina. E-mail: vera.guedes@timbogrande.edu.sc.gov.br

POR UMA EDUCAÇÃO QUE CUIDA DO LOCAL E SE COMPROMETE PLANETARIAMENTE

Cuidar do local se comprometendo planetariamente é um desafio que chega às escolas e é assumido por profissionais movidos por um pensamento complexo. Esse pensamento é fortalecido quando se analisa o contexto local sem desconsiderar o que vem ocorrendo globalmente, pois, para Petraglia (2013, p. 16), o pensamento complexo é “[...] 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”.

A reflexão de Mallart (2009) registrada na introdução é resultado de um pensamento complexo. Ela é justificada quando se acessam dados como os indicando que a depressão e a ansiedade aumentaram mais de 25% apenas no primeiro ano da pandemia (OMS, 2022), além de que mundo deve enfrentar um déficit hídrico de 40% até 2030 caso medidas concretas não sejam tomadas (UNESCO, 2021).

Poderíamos aqui também incluir dados sobre o aumento da fome no mundo, sobre a redução nos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), sobre a tendência de vivenciarmos sistematicamente catástrofes decorrentes do aquecimento global, mas nos limitamos aos apresentados porque são suficientes para ilustrar um momento de crise generalizada que não pode ser desconsiderado no contexto escolar.

Ao propor o PCE sistematizado na sequência, procuramos atender ao chamado de Mallart (2009) para, como docentes, estarmos atentos ao que vem ocorrendo. Nesse sentido, concordamos com Morin e Delgado (2017) que não advogamos por uma esperança ilusória e salvadora, mas por uma utópica e criadora, ativadora e geradora, que corresponde ao momento que vivemos, que é o momento de atuar.

Essa esperança é nutrida por práticas pedagógicas motivadas por ações sustentáveis, inclusivas e solidárias como foi o plantio de árvores frutíferas. Por ser uma ação contextualizada e globalmente conectada, valoriza aquilo que para Nicolescu (2018) está entre, além e através das disciplinas (transdisciplinaridade), favorecendo que o “[...] o contato formador com as coisas, com os objetos e com a natureza [...] possa ser formador de outras ligações, em especial das ligações humanas” (SILVA, 2008, p. 102), o que converge, conforme defende a autora, para uma perspectiva ecoformadora.

UM PCE SOBRE HISTÓRIAS DE VIDA COM PLANTIO DE ÁRVORES FRUTÍFERAS

O Projeto Criativo Ecoformador ‘Nossa história em forma de livro: fragmentos de vidas em Timbó Grande’ foi proposto pela EMEB José Maria de Souza, da Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande, Santa Catarina. Ele foi elaborado durante a participação da equipe gestora e do quadro docente da referida escola no ‘Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: das demandas de Timbó Grande aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande’, coordenado pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB e realizado por meio de uma parceria com a Coordenadoria de Extensão da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, Santa Catarina, o programa formativo tem motivado que se desenvolvam iniciativas comprometidas em vincular o que se trabalha nas escolas às demandas das realidades local e global. É por isso que se incluiu como uma das atividades do PCE o plantio de árvores frutíferas. Com o intuito de contextualizar a atividade, descrevem-se, na sequência, condições que a precederam.

A EMEB José Maria de Souza já foi lócus de duas pesquisas vinculadas ao PPBE/UNIARP: GUEDES (2021) e VEBER (2021). Ambas as pesquisas tiveram uma intervenção utilizando a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), comprometendo-se, portanto, com uma perspectiva de ensino transdisciplinar e ecoformadora. Entre os impactos das pesquisas, observa-se uma preocupação dos profissionais que atuam na escola com o próprio espaço, especialmente no sentido de ser

projetado e organizado com a contribuição dos estudantes. Na Figura 1, é possível observar o jardim de entrada, a horta e as pinturas em volta, sendo que todos espaços são resultado de um processo colaborativo que contou com a participação efetiva dos estudantes.

Figura 1 - Cenários ecoformadores construídos colaborativamente – Horta- Parque- Jardim



Fonte: Dos autores.

Atualmente, a escola atende a 135 alunos e tem se destacado, também, pela participação efetiva dos pais e de outros membros da comunidade. Tendo como intenção dar continuidade a esse trabalho, o PCE desenvolvido procurou valorizar as histórias de vida dos estudantes, de pessoas da comunidade e da história do próprio município. Por isso, definiu-se como objetivo geral proporcionar diferentes formas de expressarem sua realidade, articulando conteúdos curriculares em atividades envolvendo pesquisas e registros sobre a própria história de vida em Timbó Grande.

Além do próprio histórico da escola, a iniciativa teve como condição mobilizadora a relevância de valorizar os estudantes como pessoas que vivenciam, desde o início de suas vidas, situações comunicativas, interações e práticas diárias que colaboram à construção de sua identidade pessoal e cultural. Como na escola se ampliam as possibilidades para potencializar esse processo, com a imersão na cultura escrita e oral, foram valorizadas, entre as macroatividades do PCE, pesquisas sobre a realidade local, palestras com profissionais de referência em temáticas vinculadas ao projeto e revitalização de espaços da escola.

Envolvendo todos os estudantes da escola (desde a Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental), o PCE teve como principal meta a produção de um livro por estudante apresentando reflexões e conhecimentos discutidos no PCE. No momento de elaboração deste texto, o livro estava sendo impresso e será lançado tanto em Caçador, em eventos coordenados pelo PPGE/UNIARP, quanto em uma noite de autógrafos no município de Timbó Grande.

Para legitimar teoricamente a proposta, sugeriram-se diferentes fontes de pesquisa tanto para os docentes como para os estudantes. São exemplos: o Relatório mundial das Nações Unidas sobre desenvolvimento dos recursos hídricos 2021: O valor da água: dados e fatos (UNESCO, 2021), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), livros didáticos, livros de literatura infantil e documentários.

Visando a ampliar possibilidades para o conhecimento pertinente, foram previstas atividades para legitimar na prática o PCE, entre elas: entrevistas com familiares, visitas a empresas locais, construção de uma horta escolar com valorização de produtos cultivados nas residências dos estudantes, confecção de receitas utilizadas pelos familiares dos estudantes, resgate de brincadeiras antigas, plantação de árvores frutíferas na escola e outras atividades relacionadas à temática do PCE.

Com a intenção de demonstrar o potencial da proposta para vincular os diferentes componentes curriculares entre si e de aproximar seus conteúdos de demandas locais e globais, selecionou-se a atividade “Árvores frutíferas na escola”. Essa teve como objetivo discutir com os estudantes a qualidade de vida, associando alimentação às possibilidades de criação de áreas verdes (Figura 2).

Figura 2 – Plantio de árvores frutíferas



Fonte: dos autores

A ideia envolveu a possibilidade de transformar um espaço da escola em um pomar com árvores plantadas pelos próprios estudantes. Além disso, discutiu-se a relevância de acompanharem seu crescimento e, futuramente, poderem saborear seus frutos. Trata-se de uma iniciativa comprometida com o meio ambiente e que estimula, ao mesmo tempo, relações intra e interpessoais solidárias e saudáveis.

Todo o processo de escolha do local, de seleção dos tipos de árvores frutíferas e de acesso às mudas, de preparo do solo e de finalização do plantio, além dos cuidados posteriores, tem possibilitado um trabalho interdisciplinar, já que muitos dos conteúdos são vinculados a esse processo. São exemplos: tratamento do solo, alimentos, cultura, irrigação, clima, germinação e polinização. Conteúdos como esses possibilitam, por exemplo, que se trabalhe sistema de medidas, situações problema e frações na Matemática, enquanto em História se trabalhe o potencial agrícola do município, do estado ou do país e a fome no mundo, em Ciências os danos dos inseticidas e a produção orgânica, em Língua Portuguesa a produção textual, a análise de infográficos...

Além disso, quando, ao estudo de conteúdos como esses, são vinculadas demandas das realidades local e global, estimula-se uma perspectiva transdisciplinar. É o caso das histórias de vida dos estudantes e os impactos do aquecimento global na produção agrícola local e nas catástrofes que o município vem enfrentando cada vez mais sistematicamente.

Por se um espaço projetado para seguir sendo cuidado nos anos subsequentes, o pomar servirá de cenário para futuras atividades vinculadas ao conteúdo curricular. Nesse sentido, colaborará para fortalecer a identidade de uma escola comprometida com práticas transdisciplinares e ecoformadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma educação comprometida com a vida precisa considerar o que vem acontecendo na realidade atual e contribuir para projetar e desenvolver soluções para amenizar os grandes problemas que a humanidade vem enfrentando atualmente. Essa necessidade tem mobilizado os profissionais que atuam na EMEB José Maria de Souza.

Nesse sentido, foi primordial a realização de pesquisas que iniciaram uma mobilização da escola para transformasse suas práticas enquanto colaborava também para transformar o entorno. Os impactos desse processo motivam que se dê sequência a práticas transdisciplinares e ecoformadoras como as sistematizadas neste texto.

São iniciativas que não encerram quando se conclui o ano letivo. Além disso, motivam transformações para além do espaço escolar, mobilizadas a partir de uma aproximação mais intensa entre escola e comunidade.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo financiamento dos projetos de pesquisa: i) Edital de Chamada Pública FAPESC nº 15/2021 – Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos

de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE); ii) Edital de Chamada Pública FAPESC Nº 29/2021 – Programa Estruturante Acadêmico - Apoio à Infraestrutura de Laboratórios Acadêmicos do Estado de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

- 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.
- MALLART, Joan. Ecoformação para a escola do século XX. *In*: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 29-42.
- MORIN, Edgar; DELGADO, Carlos Jesus. **Reinventar a Educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Pala Athena, 2017
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: Triom, 2018.
- OMS. **World mental health report**: transforming mental health for all. Genebra, OMS, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>. Acesso em: 12 out. 2022.
- PETRAGLIA, Izabel. **Pensamento complexo e educação**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.
- SILVA, Ana Tereza Reis. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba: UFPR, n. 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: 18 ago. 2022.
- UNESCO. **Relatório mundial das Nações Unidas sobre desenvolvimento dos recursos hídricos 2021**: o valor da água: dados e fatos. Paris: UNESCO, 2021. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375751_por. Acesso em: 20 maio 2022.
- 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, 2021.

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR ERVAS MEDICINAIS: UMA INICIATIVA DE VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PERTINENTE

MEDEIROS, Thalya¹
ALMEIDA, Édina²
SANTOS, Karoline³
MEDEIROS, Janete⁴
MASSANEIRO, Crislaine⁵
CAETANO, Noeli⁶
OLIVEIRA, Jaíne⁷
MARIANO, Maria⁸
LARA, Gracilene⁹
XAVIER, Maiara¹⁰
PIRES, Talia¹¹
ABREU, Noemi¹²

RESUMO

Valorizar o conhecimento pertinente tem sido fundamental para que os processos de ensino e de aprendizagem se aproximem das reais necessidades dos estudantes e de seu contexto de inserção local e planetário. Este texto tem como objetivo apresentar um Projeto Criativo Ecoformador – PCE desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande, Santa Catarina. A proposta foi fundamental para aproximar os componentes curriculares entre si e vincular seus conteúdos a emergências observadas local e globalmente por meio de iniciativas transdisciplinares e ecoformadoras.

Palavras-chave: Educação Básica. Conhecimento pertinente. Projeto Criativo Ecoformador.

INTRODUÇÃO

¹ Thalya Medeiros. Docente da EMEB Serafina Fontana Bonet, Timbó Grande/SC. E-mail thalya.c.pdemedeiros@outlook.com

² Édina Almeida. Docente da EMEB Serafina Fontana Bonet, Timbó Grande/SC. E-mail edinaej41@gmail.com

³ Karoline Santos. Docente da EMEB Serafina Fontana Bonet, Timbó Grande/SC. E-mail Karolinesouzasantos2018@gmail.com

⁴ Janete Medeiros. Docente da EMEB Serafina Fontana Bonet, Timbó Grande/SC. E-mail janete001jungles@gmail.com

⁵ Crislaine Massaneiro. Docente da EMEB Serafina Fontana Bonet, Timbó Grande/SC. E-mail Crislaine21massaneiro@gmail.com

⁶ Noeli Caetano. Docente da EMEB Serafina Fontana Bonet, Timbó Grande/SC. E-mail noelicaetano01@gmail.com

⁷ Jaíne Oliveira. Docente da EMEB Serafina Fontana Bonet, Timbó Grande/SC. E-mail jaineoliveiraribeiro@gmail.com

⁸ Maria Mariano. Docente da EMEB Serafina Fontana Bonet, Timbó Grande/SC. E-mail malumariano2007@gmail.com

⁹ Gracilene Lara. Docente da EMEB Serafina Fontana Bonet, Timbó Grande/SC. E-mail gracelorelara@hotmail.com

¹⁰ Maiara Xavier. Docente da EMEB Serafina Fontana Bonet, Timbó Grande/SC. E-mail Maiaraxavierdacruz@gmail.com

¹¹ Talia Pires. Docente da EMEB Serafina Fontana Bonet, Timbó Grande/SC. E-mail taliapirescorrea2003@gmail.com

¹² Noemi Abreu. Docente da EMEB Serafina Fontana Bonet, Timbó Grande/SC. E-mail noosantos71@gmail.com

O conhecimento pertinente é um dos sete saberes fundamentais para a educação (MORIN, 2011). Para sua valorização no contexto escolar, é necessário trabalhar a partir de uma perspectiva transdisciplinar e ecoformadora.

É essa perspectiva que possibilita a aproximação entre os diferentes componentes curriculares e a vinculação de seus conteúdos a demandas locais e globais. O 'Projeto Criativo Ecoformador Ervas Medicinais', sistematizado neste texto, foi uma iniciativa comprometida com esse processo.

Além de uma breve apresentação da proposta e de parte das atividades desenvolvidas, o texto expõe conceitos considerados fundamentais para transitar de práticas pedagógicas tradicionais à valorização do conhecimento pertinente.

CONHECIMENTO PERTINENTE: UM COMPROMISSO TRANSDISCIPLINAR E ECOFORMADOR

Ao situar o conhecimento pertinente como um dos setes saberes indispensáveis à educação, Morin (2011, p. 33) justifica sua relevância por defender que na planetária necessita-se “[...] situar tudo no contexto e no complexo planetário [...]”. O contexto possibilita vincular localmente o conhecimento, enquanto o complexo planetário compõe um “[...] conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional [...]”. Por isso, “[...] É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes” (MORIN, 2011, p. 33).

Para transitar de um conhecimento historicamente produzido, mas com pouco sentido se consideradas as emergências da realidade atual, para o conhecimento pertinente, é necessário, primeiramente, vincular os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares entre si. Isso é possível quando existe um compromisso com a interdisciplinaridade.

Apesar desse primeiro passo ser extremamente relevante para romper com a fragmentação dos conhecimentos, é necessário ir além, vinculando os conteúdos curriculares às realidades local e global. Isso é viável quando se valoriza na escola uma perspectiva transdisciplinar, justamente porque é por meio dela que se possibilita transitar por aquilo que para Nicolescu (2018) está entre as disciplinas, mas também através e além delas.

Além disso, o conhecimento pertinente, igualmente, é valorizado quando as escolas priorizam a ecoformação. Isso porque é na relação com a natureza que se favorecem outras relações, em especial as humanas, como destaca Silva (2008).

O PCE apresentado na sequência prioriza o conhecimento pertinente. Por isso, além de aproximar conhecimentos de diferentes componentes curriculares (interdisciplinaridade), vinculou-os a demandas locais/globais (transdisciplinaridade), fortalecendo, nesse processo, que a relação com o meio ambiente favorecesse não somente sua preservação, mas também as relações entre as pessoas que se integraram à proposta (ecoformação).

PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR ERVAS MEDICINAIS

O 'Projeto Criativo Ecoformador Ervas Medicinais' foi proposto para ser desenvolvido na Escola de Educação Básica Serafina Fontana Bonet, da Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande, Santa Catarina. A instituição está situada na comunidade Vila Buriti e atualmente atende 97 crianças/estudantes.

O PCE foi elaborado durante a participação da equipe gestora e do quadro docente da EMEB Serafina Fontana Bonet no 'Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: das demandas de Timbó Grande aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande', coordenado pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB e realizado por meio de uma parceria com a Coordenadoria de Extensão da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, Santa Catarina, o programa formativo tem motivado que se

desenvolvam iniciativas comprometidas em vincular o que se trabalha nas escolas às demandas das realidades local e global.

O PCE foi proposto para o segundo semestre do ano de 2022, envolvendo crianças/estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EMEB Serafina Fontana Bonet. Para tanto, objetivou estimular o compromisso com a preservação do meio ambiente por meio de atividades que vinculem os componentes curriculares e os campos de experiência a ações que favoreçam a redução da produção de resíduos e seu reaproveitamento.

A iniciativa teve como condição mobilizadora a importância de despertar o interesse da escola e da comunidade sobre a conservação e a preservação do meio ambiente, valorizar a cultura popular sobre ervas medicinais, que é passada de geração para geração, e desenvolver ações comprometidas com necessidades locais. Nesse processo, pretendia-se potencializar o trabalho em equipe com propostas transdisciplinares e ecoformadoras, associado ao estímulo à aprendizagem e ao desenvolvimento crítico e criativo dos estudantes.

Em seu desenvolvimento, o PCE se constituiu em uma estratégia para vincular às ervas medicinais a outras temáticas como higiene, respeito e cooperação e alimentação alternativa. Além disso, o trabalho deverá ter prosseguimento no próximo ano para que mais estudantes possam vivenciar a experiência colaborativa, ao explorar a horta, as técnicas empregadas no cultivo, a adubação e a recuperação do solo ao conteúdo escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental e aos campos de experiência da Educação Infantil.

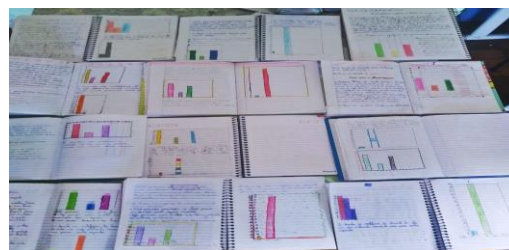
Foram metas previstas para o alcance com o PCE: uma vivência com ervas medicinais através da trilha sensorial aromática, a produção de um livro com as ervas medicinais mais conhecidas, destacando também suas propriedades e sugestões de uso, criação de um jornal falado, registro de receitas, realização de atividades voltadas ao cuidado com o solo, acompanhadas de reflexões sobre sua importância, além de conhecer algumas das formas de reciclar material como o papel, plásticos e o óleo de cozinha.

Para legitimar teoricamente a proposta, foi estimulado o acesso a diferentes fontes de pesquisa, como livros e documentários sobre ervas medicinais, tratamento do solo, produção orgânica, além dos livros didáticos, livros de literatura infantil e outros materiais para enriquecer o conhecimento dos estudantes. Já em relação à legitimação prática, foram desenvolvidas atividades contextualizadas, entre elas entrevistas e socialização de receitas, bem como atividades comprometidas com demandas globais, vinculadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS (ONU, 2016).

Para contextualizar a relevância da iniciativa, sistematizam-se, na sequência, algumas das atividades. Em um primeiro momento, foram feitas entrevistas com familiares dos estudantes e outros membros da comunidade como é feito o descarte do óleo nas residências. Após os dados coletados, foram elaborados gráficos com as respostas obtidas.

Como exemplo de transdisciplinaridade, essa atividade foi vinculada a diferentes componentes curriculares, entre eles, a Matemática, aproximando o trabalho de um de seus objetivos previstos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018): analisar dados apresentados em tabelas simples e de dupla entrada, bem como em gráficos de colunas ou pictóricos com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, além da produção de textos com a síntese de sua análise. Parte da atividade está representada na Figura 1.

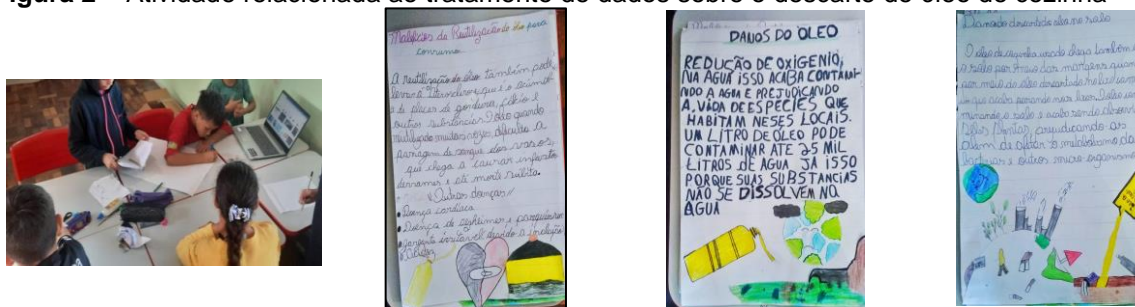
Figura 1 – Tratamento de dados coletados em pesquisa



Fonte: Registros do PCE.

Depois desse levantamento, foram realizadas pesquisas e criação de cartazes sobre as consequências que o descarte indevido do óleo no solo pode causar. Além de seguir trabalhando questões da Matemática, incluindo também a Língua Portuguesa, a História e outros componentes curriculares, a atividade fortaleceu a habilidade de Geografia prevista na BNCC: identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios, etc...) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas. Parte dos resultados dessa atividade está representada na Figura 2.

Figura 2 – Atividade relacionada ao tratamento de dados sobre o descarte de óleo de cozinha



Fonte: Registros do PCE.

Em uma nova atividade do PCE, foi criado um jornal televisivo com as informações obtidas nas pesquisas, curiosidades sobre o meio ambiente e dicas para evitar o desperdício. A atividade também foi vinculada a diferentes componentes curriculares e se comprometeu com o desenvolvimento de habilidades previstas na BNCC como essa de Língua Portuguesa: produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet orientando-se por meio de roteiro ou texto demonstrando conhecimento do gênero textual jornal falado /televisivo/entrevista.

Para a polinização do PCE, a comunidade foi convidada para uma palestra sobre sustentabilidade, a qual foi proferida por uma fitoterapeuta que explanou sobre diferentes conhecimentos científicos, entre eles, os relacionados a ervas terapêuticas. A atividade também contou com uma exposição de trabalhos feitos com materiais recicláveis, bem como uma oficina sobre a confecção de sabão líquido com óleo usado de cozinha.

Todas essas atividades, de modo semelhante, foram vinculadas aos componentes curriculares. Como exemplo, destaca-se o compromisso com Ciências, no sentido de colaborar para o desenvolvimento da seguinte habilidade: identificar misturas da vida diária com base em suas propriedades físicas, reconhecendo sua composição. Também se destaca o compromisso com História por meio do estímulo a seguinte habilidade: analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

Destaca-se, ainda, que com o auxílio de conhecimentos científicos e técnicos e de conhecimentos populares veiculados na comunidade, bem como de soluções propostas pelos próprios estudantes, foi construída uma horta medicinal agregando-a à horta escolar (Figura 3).

Figura 3 – Palestra e oficina de confecção de sabão líquido com óleo de cozinha



Fonte: Registros do PCE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PCE sistematizado neste texto foi proposto de forma colaborativa e seu desenvolvimento caracterizou um processo de cocriação. Por isso, conclui-se que a utilização da metodologia do PCE, vinculada ao compromisso com um conhecimento pertinente, melhora condições que vão além da prática pedagógica.

A valorização da cultura local por meio de pesquisas, a utilização dos saberes da comunidade na criação da horta, a realização de atividades nos cadernos, a palestra com uma profissional técnica e outras ações realizadas no decorrer do PCE indicam que é possível trabalhar os conteúdos curriculares enquanto são consideradas demandas da realidade. Além disso, um mosaico de possibilidades é criado nesse processo, surgindo soluções compartilhadas que geram uma metamorfose no próprio espaço escolar.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo financiamento dos projetos de pesquisa: i) Edital de Chamada Pública FAPESC nº 15/2021 – Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE); ii) Edital de Chamada Pública FAPESC Nº 29/2021 – Programa Estruturante Acadêmico - Apoio à Infraestrutura de Laboratórios Acadêmicos do Estado de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**: Educação é a base. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 jul. 2022.

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

ONU. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: UNIC Rio – ONU, 2016. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf. Acesso em 19 ago. 2022.

SILVA, Ana Tereza Reis. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba: UFPR, n. 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: 18 ago. 2022.

O PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR ‘PLANTAR, CUIDAR, COLHER E SABOREAR’ E A VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PERTINENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BORGES, Leoni¹
RIBEIRO, Ivete²
RIBEIRO, Silvana³
SOUZA, Magda de⁴
TISCHLER, Regiane⁵
WILLE, Sandra⁶

RESUMO

Favorecer o desenvolvimento integral é o objetivo central da Educação Infantil. Por envolver várias dimensões, esse tipo de desenvolvimento implica que as instituições valorizem metodologias superadoras de práticas descontextualizadas e globalmente desconectadas. Se a opção é por metodologias transdisciplinares e ecoformadoras que favoreçam um conhecimento pertinente, o desenvolvimento integral é mobilizado por condições que potencializam o bem-estar individual e social e o compromisso com a preservação do meio ambiente. Este texto tem como objetivo sistematizar uma experiência comprometida com esse processo. Trata-se de um Projeto Criativo Ecoformador - PCE em desenvolvimento no Centro de Educação Infantil Felipe Hoffmann Martiol, da Rede Municipal de Ensino de Timbó Grade, Santa Catarina, comprometido em vincular os campos de experiência ao plantio, ao cuidado, à colheita e à degustação de hortaliças cultivadas com a colaboração das próprias crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Projetos Criativos Ecoformadores. Conhecimento pertinente.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem como um dos seus principais compromissos o desenvolvimento integral das crianças. Isso pressupõe o estímulo não somente ao desenvolvimento das condições cognitivas, mas também ao âmbito afetivo, sensório-motor e outras dimensões que integram o desenvolvimento humano.

Uma das condições que colaboram para esse desenvolvimento é considerar, no planejamento das atividades, as questões inerentes aos campos de experiência previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Contudo, trabalhar esses campos de forma desarticulada e desvinculados das realidades local e global não colabora para uma formação integral comprometida com o conhecimento pertinente.

Considerando o conhecimento pertinente indispensável à realidade atual e futura, justamente porque resulta da vinculação entre diferentes áreas de conhecimento e de seus conteúdos em relação à realidade do planeta, o Centro de Educação Infantil Felipe Hoffmann Martiol, da Rede Municipal de Ensino de Timbó Grade, Santa Catarina, planejou o ‘Projeto Criativo Ecoformador: plantar, cuidar, colher e saborear’. Tal PCE foi proposto durante a participação da equipe gestora e do quadro docente da referida instituição no ‘Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: das demandas de Timbó Grande aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande’, coordenado pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação

¹ Leoni Borges. Docente do CEI Felipe Hoffmann Martiol. E-mail: leoniborgesdesouza4@gmail.com

² Ivete Ribeiro. Docente do CEI Felipe Hoffmann Martiol. E-mail: iveteribeiro7419@hotmail.com

³ Silvana Ribeiro. Docente do CEI Felipe Hoffmann Martiol. E-mail: silvanaribeiro94@hotmail.com

⁴ Magda de Souza. Docente do CEI Felipe Hoffmann Martiol. E-mail: magda.souza2310@gmail.com

⁵ Regiane Tischler. Docente do CEI Felipe Hoffmann Martiol. E-mail: tischler.reg@gmail.com

⁶ Sandra Wille. Docente do CEI Felipe Hoffmann Martiol. E-mail: sandrawille48@gmail.com

Básica – PPGEB e desenvolvido por meio de uma parceria com a Coordenadoria de Extensão da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Caçador, Santa Catarina.

O presente texto apresenta fragmentos do PCE. Além do objetivo, metas e outras condições implicadas, o relato sistematiza uma das atividades que foi articulada com os campos de experiência, bem como apresenta uma síntese da base epistemológica que norteia a proposta.

A METODOLOGIA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES E A VALORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO PERTINENTE

A metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores – PCE foi criada por Torre e Zwierewicz (2009). Para Silva, Aguiar e Garrote (2020), o PCE constitui “[...] uma alternativa para percorrer jornadas educativas com propostas diferenciadas, alinhadas à tríade conceitual – pensamento complexo, transdisciplinaridade e ecoformação”.

O pensamento complexo reitera o conhecimento pertinente e, portanto, um dos sete conhecimentos considerados por Morin (2011) como indispensáveis à educação, justamente o que se prioriza no desenvolvimento do PCE sistematizado neste texto. Para Petraglia (2013, p. 16), o pensamento complexo é “[...] 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”.

A transdisciplinaridade, por sua vez, “[...] diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina [...]” (NICOLESCU, 2018, p. 53), fortalecendo o conhecimento pertinente por meio do estímulo ao pensamento complexo. Já a ecoformação vincula a educação a preocupações com demandas da realidade atual e futura, especialmente as resultantes de “[...] condutas [...] orientadas à obtenção de grandes benefícios particulares em curto prazo, sem entender suas consequências para os demais ou para as futuras gerações” (MALLART, 2009, p. 29).

Quando o PCE se dinamiza por meio do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e da ecoformação, mobiliza condições não consideradas em práticas pedagógicas atomizadas, descontextualizadas e globalmente desconectadas. Primeiro, porque se compromete com o conhecimento pertinente e, portanto, um conhecimento contextualizado e globalmente conectado. Segundo, por valorizar a transdisciplinaridade ao vincular diferentes áreas do conhecimento e articular seus conteúdos a demandas locais e globais enquanto a ecoformação possibilita que, no contato com a natureza, sejam melhoradas relações intra e interpessoais.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

O Projeto Criativo Ecoformador: plantar, cuidar, colher e saborear foi proposto pelo CEI Felipe Hoffmann Martiol, da Rede Municipal de Ensino de Timbó Grade, Santa Catarina. A instituição está situada no Bairro Alto Timbó e atende atualmente 95 crianças.

O PCE foi previsto para ser desenvolvido durante o segundo semestre do ano de 2022, envolvendo crianças de 6 meses a 4 anos de idade. Seu objetivo é desenvolver, com as crianças, atividades que vinculam o planejamento curricular ao cultivo e ao consumo de alimentos, com envolvimento delas na escolha do local, na definição do projeto, na construção colaborativa da horta escolar e de sua manutenção. Teve como condição mobilizadora a possibilidade de as crianças cultivarem alguns de seus próprios alimentos e de acompanharem o processo, reconhecendo a origem, as necessidades implicadas no cultivo, as possibilidades de uso, bem como alternativas à reutilização de sobras dos alimentos.

Como metas do PCE, pretendia-se: ampliar a horta já existente, construir uma composteira, construir uma cisterna, construir um espaço suspenso para o cultivo de ervas medicinais, construir um espaço horizontal para o cultivo de morangos, construir outros espaços ecoformadores, para que as crianças possam ter mais contato com a natureza. Para legitimar teoricamente a proposta, sugeriu-se busca de leitura de textos informativos

na internet, cartilha da Emprapa sobre cultivo de hortaliças, o livro ‘Nutrientes para a vida-horta em casa de forma sim, entre outros

Visando a ampliar possibilidades para o conhecimento pertinente, foram previstas atividades como: pesquisas de campo sobre adubo orgânico para o preparo da terra, conversas com moradores da comunidade e alguns pais sobre o uso das ervas medicinais e modelos de canteiros horizontais para cultivo de morangos.

PLANTEI, COLHI E SABOREEI: UM EXEMPLO DE ATIVIDADE TRANSDISCIPLINAR E ECOFORMADORA

Para contextualizar a relevância do PCE, sistematiza-se, na sequência, a atividade intitulada “Plantei, colhi e saboreei”, que constitui um exemplo de práticas transdisciplinares e ecoformadoras por meio da qual se vincularam os campos de experiência e o que neles se propõem à realidade das próprias crianças e do local onde se inserem.

A atividade teve como condições que a precederam ações relativas à revitalização da horta, à escolha do que seria cultivado e a outras iniciativas necessárias até possibilitar a colheita e o consumo. A descrição, neste texto, resume-se ao final desse processo.

No momento da colheita, duas turmas do maternal se dirigiram à horta e selecionaram, com o auxílio dos professores, uma quantidade de hortaliças para consumo na instituição e outra que foi embalada para uso nas residências das crianças. Durante esse processo, foram discutidas condições que precisam ser consideradas tanto na colheita como na preparação do alimento para seu consumo.

Foram discussões sobre a higienização das mãos e dos próprios alimentos, sobre o momento ideal para a colheita, o cuidado para não estragar outras hortaliças que ainda não estavam prontas para serem colhidas. Enfim, muitas informações para enriquecimento de um conhecimento pertinente.

A atividade foi vinculada aos diferentes campos de experiência. Como forma de exemplificar esse processo, destacam-se dois deles: i) O eu, o outro e o nós; ii) Escuta, fala, pensamento e imaginação. Nos dois campos de experiência, foi perceptível a vinculação efetiva da atividade e daquilo que ocorreu antes e depois dela com objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento a eles vinculados, tais como: demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos; comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender; dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões; criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos; manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).

Ao mesmo tempo em que a atividade colaborava para o desenvolvimento intelectual/cognitivo das crianças, potencializava o desenvolvimento de outras dimensões que fazem parte do desenvolvimento integral, entre elas, a física e a afetiva, valorizando, nesse processo, atitudes comprometidas com a saúde e a sustentabilidade.

Como forma de registrar alguns resultados, destaca-se o retorno dado por um dos pais em relação ao envolvimento de seus filhos no PCE: “Meu filho [...] chegou em casa muito feliz por que trouxe da escola uma alface que foi plantada na horta da escola juntamente com todos os professores e funcionários. Ele comeu a salada com muito gosto pelo fato de ter visto o processo desde a plantação

Figura 1 – A chegada na residência após a colheita



Fonte: das autoras.

até a colheita”. A Figura 1 representa a chegada das hortaliças nas residências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Superar práticas pedagógicas descontextualizadas e descomprometidas com demandas globais tem sido uma tarefa desafiadora, mas possível quando se valoriza o conhecimento pertinente. Isso porque esse conhecimento dá sentido local ao que se trabalha nas escolas e conecta o estudado a emergências planetárias.

O PCE sistematizado neste texto constitui uma alternativa para superar esse tipo de prática. Isso porque, na exploração da horta, como um recurso para vincular o que se estuda com as crianças na Educação Infantil com a realidade local (por meio de pesquisas, rodas de conversa, do próprio plantio e das ações decorrentes) e o compromisso com a saúde e a sustentabilidade nesse processo (que são demandas também globais), valoriza-se um conhecimento pertinente.

Esse processo é potencializado ao ser mobilizado por um pensar complexo que religa o que as crianças discutem ao que vivenciam. Isso somente é possível quando os docentes optam por planejamentos transdisciplinares resultantes e práticas pedagógicas ecoformadoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação é a base.** MEC: Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 jul. 2022.

MALLART, Joan. Ecoformação para a escola do século XXI. *In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação.* Florianópolis: Insular, 2009. p. 29-41.

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: Triom, 2018.

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

SILVA, Madalena Pereira da; AGUIAR, Paula Alves de; GARROTE, Ramon. As tecnologias digitais da informação e comunicação como polinizadoras dos projetos criativos ecoformadores na perspectiva da educação ambiental. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 182–204, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/rp.v31i1.66957>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/66957>. Acesso em: 17 nov. 2022.

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.

OS CENÁRIOS ECOFORMADORES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS DE IDADE

SCHMICKLER, Sandra Mara da Silva¹
WOLF, Veridiane Muller²
SIMÃO, Vera Lucia³

RESUMO

Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica é um lugar de grandes possibilidades. Os diferentes ambientes nos espaços na Educação Infantil são considerados um diferencial à medida que são considerados lugares de aprender, de construir, de desconstruir contribuindo para a formação integral da criança. Nessa direção, o objetivo deste estudo é construir cenários ecoformadores para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 3 anos de idade em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de União da Vitória-PR por meio da metodologia de Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). Metodologicamente, optou-se pelo uso da pesquisa documental e bibliográfica amparada em uma abordagem qualitativa. Entre os autores e os documentos utilizados, destacam-se Zwierewicz e Torre (2019), Simão (2020), Barros (2018), BNCC (2017), entre outros. Procura-se promover, através do Projeto Criativo Ecoformador PCE, espaços ecoformadores que promovam o desenvolvimento integral da criança, exploração de espaços e interação com o meio ambiente.

Palavras-chave: Educação Infantil, Ecoformação, Cenários ecoformadores. PCE.

INTRODUÇÃO

A inserção da criança no espaço educativo pode iniciar desde os seus primeiros meses de vida. Assim, é necessário existir um ambiente preparado para ela, que possibilita seu movimento, a interação e, principalmente, a sensibilidade. A organização dos espaços educacionais corresponde a uma situação peculiar, visto que cada instituição possui uma maneira distinta de estabelecer seus arranjos espaciais. Desse modo, cada instituição organiza seus espaços de acordo com suas necessidades.

Partindo desse pressuposto, deve-se pensar em um local acolhedor, que possibilite a exploração. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas (HORN, 2004). Por meio de sua organização, aos poucos, se iniciam as trocas de experiências, sendo essas realizadas entre criança-criança, criança-adultos e criança-espaço, além de fazerem também suas primeiras amizades, tornando-se então um ambiente prazeroso. Nessa direção, destaca-se o conceito de “cenários ecoformadores” (ZWIEREWICZ; SIMÃO; SILVA, 2019) como espaço a ser construído com a criança a fim de promover uma relação de vínculo com a natureza e o seu entorno.

Perante essas percepções, cabe à instituição de Educação Infantil proporcionar oportunidades de desenvolvimento integral por meio de espaços e de lugares que possibilitem à criança desenvolver sua imaginação, despertar sua curiosidade, estabelecer relações consigo mesma, com o meio e com as coisas ao seu redor.

¹ Sandra Mara da Silva Schmickler. Mestranda. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail, schmicklersandra@yahoo.com.br, orcid, <https://orcid.org/0000-0002-3440-1879>, link link do currículo lattes, <http://lattes.cnpq.br/8451087312462692>.

² Veridiane Muller Wolf. Mestranda. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail, veridianewolf@hotmail.com, orcid, <https://orcid.org/0000-0003-1334-8324>, link do currículo lattes, <http://lattes.cnpq.br/9755249352785289>

³ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC/ADEC, RIEC/UNIARP, RIEC ECOFOR, RIEC/FURB. E-mail: vera.simao@uniarp.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6169-0242>, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4093517754029600>.

Evidências publicadas em diversas pesquisas as quais comprovam que a criança permanece mais tempo na instituição do que em casa, vale dizer que esse tempo vivido na Instituição de Educação Infantil precisa ser de qualidade e, juntamente, oportunizando espaços de vivências que promovam o lúdico, o encontro com a natureza e viver em sociedade como um todo, porquanto, por meio das brincadeiras, as crianças experimentam a vida social, compreendem melhor as funções sociais e as regras pelas quais os adultos regem suas relações.

Diante disso, esta pesquisa abordará os Projetos Criativos ecoformadores (PCE) idealizado por Saturnino de la Torre, coordenador do Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD), da Universidade de Barcelona (UB), Espanha, e Marlene Zwierewicz, do Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE) e da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Brasil, no ano de 2009. Juntos, os autores em comento lançaram a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) na obra “Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação” (2009). Segundo eles, a criatividade é característica de um bom projeto, e esse precisa, para tanto, além de promover a criatividade, respeitar o protagonismo das crianças, estimular os novos conhecimentos e o diálogo em suas diversas formas de expressar-se e de ver o mundo. A partir do PCE, pretende-se investigar sobre os cenários ecoformadores para o desenvolvimento integral da criança de 0 a 3 anos de idade.

METODOLOGIA

Esta pesquisa será desenvolvida a partir dos seguintes instrumentos e técnicas de pesquisa: grupo focal e roteiro de observação. A realização do estudo se caracteriza por uma pesquisa-ação apoiada pela pesquisa documental. Thiollent (2000) indica que uma pesquisa-ação requisita uma ação por parte dos envolvidos no enquanto Gil (2007) destaca que a bibliográfica é utilizada à análise de estudos precedentes, e Marconi e Lakatos (2010) afirmam que a pesquisa documental é definida pela coleta de dados em documentos.

A pesquisa documental oportuniza a análise de “[...] documentos que ainda não receberam um tratamento analítico” (LOZADA; NUNES, 2018, p. 159). Em relação à abordagem, a opção qualitativa se justifica porque tem como foco de análise “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais (LOZADA; NUNES, 2018, p. 133). Esses aspectos, nesse caso, constituem-se pelo epítome, pelas metas, pelos itinerários e por outros aspectos que constituem o PCE proposto.

O lócus da pesquisa será em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), situado no bairro Limeira na área urbana do Município de União da Vitória-PR, que conta com 21 colaboradores – professores, funcionários, estagiários, direção, que se dedicam às 65 crianças de 0 a 3 anos de idade matriculadas em período integral. A pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) na Linha de Pesquisa - Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente e trata-se de uma pesquisa em andamento. Vale destacar que a proposição de estudo será submetida ao Comitê de Ética e, uma vez aprovada, os participantes necessitarão assinar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou seus respectivos responsáveis.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao falarmos sobre educação infantil, faz-se necessário fazer uma breve contextualização sobre as concepções dessa fase da educação, em que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2013, p. 81), em seu parecer 20/2009, trazem que “A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças”.

Nessa direção, o reconhecimento e as garantias legais da Educação Infantil são evidenciados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, em seu artigo 53, corrobora tal ideia ao colocar que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”. E em seu artigo 54, inciso IV; traz que “[...] é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade. (BRASIL, 2019, s.p.)

Nesse viés, o Projeto Criativo Ecoformador - PCE abrange o estudo e os pensamentos acerca de novas metodologias de trabalho, em que a visão de fragmentação de conteúdos torna-se obsoleta. Desse modo, percebe-se o PCE como uma forma inovadora que pode trazer visões de um novo modo de trabalho mais significativo para a criança. A metodologia dos PCE nasce como uma das possibilidades para aproximar currículo e realidade, além de articular teoria e prática, mobilizando, conforme afirmam Torre e Zwierewicz (2009), uma educação a partir da vida e para a vida. Seus pressupostos teóricos e organizadores conceituais são priorizados neste estudo com o objetivo de compartilhar uma perspectiva metodológica que tem colaborado para estimular mudanças no contexto educacional e para além dele.

As Escolas Criativas têm como base epistemológica o paradigma ecossistêmico (MORAES, 2004) ou transcomplexo (GONZÁLEZ VELASCO, 2016), o pensamento complexo (MORRIN, 2009), a transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2005) e a ecoformação (PINEAU, 2004). Esses são também os pressupostos teóricos dos PCE. Na perspectiva do paradigma ecossistêmico, “[...] não há separatividade, inércia ou passividade [...] Tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua” (MORAES, 1996, p. 61). É, portanto, o oposto de uma perspectiva que isola os objetos daquilo que os envolve e que persiste no que Morrin (2001) nomeia como inteligência cega por destruir os conjuntos e a totalidade.

Para articular a legitimação teórica, entender a importância do convívio com a natureza na infância, o brincar livre ajuda a promover a criatividade, desenvolve a autoconfiança, a capacidade de escolha e de tomada de decisões. Isso sem falar nos benefícios através das interações com o meio, consigo e o outro, o que estimula no desenvolvimento da sensibilidade como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento.

O distanciamento atual entre as crianças e a natureza emerge como uma importante crise do tempo atual. Para tanto, criar cenários ecoformadores tende a proporcionar o desenvolvimento integral, concebendo um diferencial na formação humana das crianças, já que os cenários ecoformadores são considerados “[...] entornos acessíveis ou criados, preferivelmente, de forma colaborativa e que estimulam a interação e o protagonismo na realização de vivências/experiências para valorização das relações consigo mesmo, com o outro e com o meio natural [...]” (ZWIERICZ; SIMÃO; SILVA, 2019, p. 85).

Quanto à legitimação pragmática, o PCE envolverá diretamente crianças de 4 turmas de 0 a 3 anos do CMEI investigada, bem como a contribuição dos professores, funcionários e comunidade do bairro, a doação de mudas de plantas, de materiais recicláveis e até com o auxílio no desenvolvimento do projeto. Os professores e as suas turmas terão ampla participação, contribuindo com sugestões para a escolha dos nomes dos espaços. Com isso, tem-se a intenção de que todos os envolvidos se sintam parte em mais este processo de aprendizagem e ação educativa. Com isso os indivíduos e as comunidades podem adquirir a consciência de que são parte integrante do meio ambiente, além de conhecimentos, habilidades, experiências, valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciativa deste projeto partiu da perspectiva em construção de cenários ecoformadores que proporcionam momentos de exploração, de criatividade e de interação possibilitando a formação integral da criança pequena ao perceber a necessidade em

oferecer, às crianças do CMEI participante deste estudo, demandas por espaços ecoformadores que possibilitem descobertas e possibilidades para seu desenvolvimento. Além disso, espera-se que este estudo potencialize ideias transdisciplinares e ecoformadoras e sirvam de entusiasmo criador em um “novo e contínuo começo” para os profissionais pertencentes ao CMEI, visando ao comprometimento e à valorização dos novos espaços e à colaboração à transformação da prática pedagógica.

Almejando que mudanças aconteçam e invadam o modo tradicional de pensar a educação infantil, no seu modo de pensar, sentir, agir e interagir, em que a valorização do potencial de cada criança, as ações pedagógicas ecoformadoras se fortaleçam como práticas comprometidas com as pessoas ao seu entorno.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

- 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. Acesso em: 09 nov. 2022.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 ago. 2022.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**, Revisão da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf Acesso em: 13 jun. 2022.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONZÁLEZ VELASCO, Juan Miguel. **Estrategias de indagación científica: el método como estrategia**. La Paz: Jivas Editores-Impresores, 2016.
- HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LOZADA, G.; NUNES, K. S. **Metodologia científica**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MORAES, Maria Cândida. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. *In*: MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la (Org.). **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas**. Em Aberto, Brasília, a. 16, n. 70, abr./jun. 1996.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-cheia: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 2005

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2004.

SIMÃO; V, L.; **Formar para ação pedagógica num espaço de educação infantil**. Revista Plurais – Virtual, Anápolis - Go, Vol. 10, n. 1 – Jan. / Abr. 2020

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

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 (2008, p. 19-59). São Paulo: Triom.

TORRE, S., ZWIEREWICZ, M. (2009). Projetos Criativos Ecoformadores. *In*: Zwierewicz, M., Torre, S. (Org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação (pp. 153-176). Florianópolis: Insular.

EDUCAÇÃO HUMANIZADA: ESTABELECEER VÍNCULOS AFETIVOS A PARTIR DA VIDA E PARA A VIDA PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR – PCE

MATOSO, Keliani¹
HOFFMANN, Ligiane²
DIAS, Lucia Cleonice Guedes³
BUENO, Rosangela de Deus⁴
JUQUINAL, Sonia Aparecida⁵
SANTOS, Wagner⁶

RESUMO

Este relato de experiência é proeminente da Jornada Pedagógica 2022, vinculado ao Programa de Formação-Ação em Escolar Criativas: das demandas de Timbó Grande aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que acontece em parceria com o Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Linha de Pesquisa - Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente. Fazem parte da Jornada 130 professores vinculados à Secretaria de Educação e Esportes (SEE), distribuídos em seis instituições entre a educação infantil, anos iniciais e anos finais da educação básica. O objetivo deste trabalho consiste em desenvolver com o estudante a capacidade de sentipensar, de perceber, de compreender e de apreciar a si mesmos, os outros e o meio, promovendo uma educação humanizada ao estabelecer vínculos afetivos a partir da vida e para a vida. Para o desenvolvimento deste trabalho, adotamos a metodologia de Projetos Criativos Ecoformadores (PCE).

Palavras-chave: Educação Básica. PCE. Oficinas Pedagógicas. ODS.

INTRODUÇÃO

O que a escola precisa saber antes de ensinar? Quais expectativas de se aprender algo novo a cada dia se cultivam no desejo e no sonho de cada estudante? Que conhecimentos eu levo para a vida ao concluir os estudos escolares? Iniciar essa conversa com tais inquietudes nos remete a uma tomada de consciência bastante importante quanto ao nosso compromisso social e pedagógico como profissionais da educação.

Além disso, demandas da vida contemporânea também formam parte da pessoa humana, do currículo e nos diferentes contextos no qual a escola está inserida. Angústia, medo, baixa autoestima, espiritualidade frente a um mundo digital e cada vez mais acelerado, coloca a escola numa condição fundamental diante de questões humanas. O acolhimento, a escuta atenta, a alteridade, a empatia, o respeito, o diálogo são alguns dos pilares que queremos destacar a partir de uma educação humanizada como forma de se estabelecerem vínculos afetivos para a vida a partir da vida.

Partindo desse contexto, o relato abordará o Projeto Criativo Ecoformador (PCE) idealizado por Saturnino de la Torre, coordenador do Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD), da Universidade de Barcelona (UB), Espanha, e Marlene

¹ Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues. Pós-graduada em Africanidades e Cultura Afro-Brasileira - História. E-mail: kelimatoso945@gmail.com

² Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues. Graduada em Geografia. E-mail: ligianehoffmann@gmail.com

³ Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues. Ensino Médio. E-mail: Wagnerdossantos.tg@gmail.com

⁴ Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues. Ensino Médio. E-mail: luciacleonice16@gmail.com

⁵ Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues. Pós-graduada em Neuropsicopedagogia - História. E-mail: soniajuquinal@hotmail.com

⁶ Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues. Ensino Médio. E-mail: buenorosangela962@gmail.com

Zwierewicz da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Brasil, no ano de 2009. Juntos, lançaram a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) na obra *Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação* (2009). Esperamos, com este estudo, promover um ensino-aprendizagem religante, do local, desde a escola Gleidis Rodrigues e da Cidade de Timbó Grande, destacando as potencialidades da escola e do município, bem como para o global, despontando de questões como as ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o IDH - Índice de Desenvolvimento humano. Para isso, é necessário partir dos diferentes componentes curriculares, explorando disciplinas diversas nas quais os conteúdos possam ser discutidos em atividades, tornando o ensino-aprendizagem mais significativo, criativo e religante.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se metodologicamente enquanto um relato de experiência desenvolvido a partir da metodologia de Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). A estrutura do PCE se dá a partir de organizadores procedimentais - Epítome ou campo formativo; Legitimação teórica e pragmática; Perguntas geradoras; Metas; Eixos norteadores; Itinerários; Coordenadas temporais; Avaliação emergente; Polinização. Além dessas características, Torre e Zwierewicz (2009) apontam na organização do PCE, organizadores didáticos provenientes do paradigma ecossistêmico e da ecologia dos saberes descritos por Moraes (2008). O conjunto desses organizadores, segundo os autores, define uma aula transdisciplinar criativa, ou seja: consciência, caráter colaborativo e dialogante; sentipensar e vivenciar; valores humanos e sociais; autonomia e criatividade; currículo integrado; estratégias múltiplas e diversificadas; avaliação polivalente, continuada, formadora.

O lócus da pesquisa é a Escola Municipal de Educação Básica Gleidis Rodrigues na Cidade de Timbó Grande–SC. A instituição atende atualmente 231 estudantes matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Este relato de experiência é proeminente da Jornada Pedagógica 2022, vinculado ao Programa de Formação-Ação em Escolar Criativas: das demandas de Timbó Grande aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que aconteceu em parceria com o Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) na Linha de Pesquisa - Cultura, Ensino, Saúde e Formação Docente. Fazem parte da Jornada, 130 professores vinculados a Secretaria de Educação e Esportes (SEE), distribuídos em seis instituições entre a educação infantil, anos iniciais e anos finais da educação básica.

Como estratégia didática, será apresentada uma proposta pedagógica a qual consiste em desenvolver uma atividade específica em relação à temática da Oficina Espiritualidade. Assim, serão destacadas possibilidades por meio das quais essa atividade pode ser mais bem explorada, além dos conteúdos referentes aos componentes curriculares, haja vista serem integrados. A ideia principal consiste em religar questões de âmbito local, seja a partir da escola e/ou da cidade às questões de âmbito global, como as ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, a fome, tragédias ambientais, IDH - Índice de Desenvolvimento humano.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

O PCE surge como uma perspectiva para oportunizar um caminho inovador nos processos de ensinar e de aprender. De acordo com Torre e Zwierewicz (2009), o PCE representa um referencial de ensino e de aprendizagem baseado em autonomia, transformação, colaboração e busca pelo desenvolvimento integral da pessoa. Nesse sentido, a metodologia do PCE vai além do conhecimento calcado por teorias desconectadas da realidade. Sua estrutura parte do interesse dos estudantes, conectando os conteúdos curriculares desde demandas locais a globais.

Torre e Zwierewicz (2009) descrevem o PCE como um marco teórico baseado na complexidade, no olhar transdisciplinar e ecoformador, “[...] que são a incerteza, a auto-eco-

organização, a interatividade e a intersubjetividade, o caráter dialógico, a ecologia da ação, entre outros” (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009, p. 156). Nessa direção, a ação transdisciplinar compreende articular a realidade vivenciada aos saberes que se encontram além das disciplinas “[...] é simultaneamente um corpus de pensamento e uma experiência vivida” (NICOLESCU 2001, p. 18). Da mesma forma, “[...] a ecoformação 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, 2008, p.43).

Essas condições convergem com o 16º ODS da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, no qual se defende a necessidade de “[...] Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis [...]”, condições reiteradas no 4º ODS quando se prevê uma educação de qualidade e comprometida com a “[...] cultura para o desenvolvimento sustentável” (ONU, 2015, p. 2).

Partindo da estrutura a que se propõe a metodologia de PCE, apresentamos, na sequência, o Projeto Criativo Ecoformador (PCE) - EDUCAÇÃO HUMANIZADA: estabelecer vínculos afetivos a partir da vida e para a vida.

EPÍTOME

Na oficina de espiritualidade, abordamos alguns pontos fundamentais do tema, explicando seus conceitos, tirando dúvidas em um contexto geral. Colocamos os alunos sentados em posições confortáveis com os olhos vendados para um momento de meditação para que pudessem relaxar e se desligar das coisas ao seu redor. Utilizamos vídeos motivacionais para ampliar o imagético, aplicamos dinâmicas sensoriais com os alunos ainda de olhos vendados, assim saindo de sua zona de conforto e tendo uma experiência diferente, percebendo o quão importantes são nossos sentidos para a elevação da consciência humana (aprender a equilibrar as emoções). A intenção era fazer com que o aluno tenha amor próprio e que busque sua essência. Finalizamos a oficina com música executada em voz e violão. Deixamos uma mensagem para nossos alunos de que não é possível crescer sem o autoconhecimento, que é lento, e, infelizmente, não é indolor.

LEGITIMAÇÃO TEÓRICA

A base teórica para este projeto sustenta-se nos seguintes documentos e autores: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), Currículo Base do Território Catarinense (2019), espiritualizada a partir da BNCC (2017), Santos, Franklin Santana (org.) (2010). Arte de Cuidar: Saúde, Espiritualidade e Educação. Bragança Paulista, SP; Editora Comenius. Vídeos com temas relacionados a valores, Educação Humanizada, Vínculos afetivos, Transdisciplinaridade, Ecoformação, Criatividade, *Sentipensar*.

LEGITIMAÇÃO PRÁTICA

A fim de aproximarmos a teoria à prática, foram propostas as seguintes atividades: Espiritualidade reflexão; Meditação; Dinâmica sensorial; Vídeos motivacionais; Músicas; Oralidade.

PERGUNTAS GERADORAS

Como descrever a sua espiritualidade? O que é uma espiritualidade? Quais são as práticas de espiritualidade que devemos ter no dia a dia? Qual é a importância da espiritualidade? Qual é a diferença entre espiritualidade e religião? Quais são os valores da vida? Para que serve a meditação? Qual a finalidade da dinâmica sensorial? Qual objetivo dos vídeos motivacionais apresentados? Por que é importante a musicalidade em sala de aula?

METAS

- Construção de ações de boa conduta e de respeito no ambiente escolar;
- Estabelecimento de vínculos afetivos de partilha e cuidado de si, do outro e do meio;
- Desenvolvimento da espiritualidade a fim de manter o equilíbrio da nossa mente, do nosso espírito e do nosso corpo;
- Oficinas de meditação para contribuir a manter o foco, reduzir a ansiedade, alcançar a tranquilidade e promover a empatia entre os colegas;
- Oficinas de dinâmica sensorial para exercitar a percepção por meio dos diferentes sentidos do corpo e, assim, ter a experiência de sentir diferentes formas, texturas, sons e cheiros;
- Sessão de cinema com vídeos motivacionais com temas sobre valores humanos, empatia, amizade, humildade, solidariedade, ética entre outros;
- Instituir a música como rotina escolar a fim de estimular o bom convívio social, harmonia, o desenvolvimento da fala, da respiração, da autoestima e do próprio desenvolvimento cognitivo da criança;
- Música “Tocando em frente” (Almir Sater).

Trabalhar a música “Tocando em frente” do Almir Sater; na sequência, serão elaboradas algumas atividades relacionadas à Oficina Espiritualidade em que trabalhamos com os alunos na escola:

- Roda de conversa e de canto;
- Coral;
- Pesquisar em qual Região a música sertaneja é característica;
- Reflexão, em seguida pedir para que cada aluno elabore uma história contando sobre a vida de cada um, isto é, O que eu preciso para ser feliz?;
- Elaborar história em quadrinhos com o tema da música “Tocando em frente”;
- Ilustrar cada estrofe da música.

EIXOS NORTEADORES – OBJETIVO GERAL

Desenvolver com o estudante a capacidade de sentipensar, de perceber, de compreender e de apreciar a si mesmo, os outros e o meio, promovendo uma educação humanizada ao estabelecer vínculos afetivos a partir da vida e para a vida.

EIXOS NORTEADORES – OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) (EF09GE03) identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças;
- b) (EF07ER02) identificar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos);
- c) (EF08GE16) analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, à estrutura e à dinâmica da população e às condições de vida e trabalho;
- d) (EF08HI01) identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo;
- e) Promover o equilíbrio da nossa mente, do nosso espírito e do nosso corpo;
- f) (EF09ER06) reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana;
- g) Auxiliar os estudantes a manter o foco reduzir a ansiedade, alcançar a tranquilidade e promover a empatia entre os colegas. Reduzir a ansiedade e promover a empatia entre os colegas;
- h) Exercitar a percepção pelos diferentes sentidos do corpo;
- i) Estimular o bom convívio social, harmonia, o desenvolvimento da fala, da respiração, da autoestima e do próprio desenvolvimento cognitivo da criança.

ITINERÁRIOS

Construção de materiais pedagógicos, jogos; organização da hora do recreio com os estudantes; construção de espaços de convivência; participação com estudantes e professores nos processos pedagógicos; parcerias com a UNIARP e instituições locais (cultura, saúde, assistência social); parceria com a comunidade e empresas locais; criação de espaço cultura (diferentes linguagens); oficinas de Novos Talentos; voluntariado.

COORDENADAS TEMPORAIS

O projeto se encontra em desenvolvimento com início em 2022 e continuidade em 2023.

AVALIAÇÃO EMERGENTE

Os estudantes serão avaliados durante todo o processo de construção e de execução do PCE, desde o desenvolvimento humano, das interações consigo mesmos, com o outro e com o meio, das aprendizagens construídas de acordo com componentes curriculares da BNCC (2017). Bem como seu estabelecer vínculos afetivos a partir da vida e para a vida por meio de uma educação humanizada e de cultura de paz.

POLINIZAÇÃO

Café com Ideias e Roda de Causos com as famílias e a exposição dos registros das etapas da realização do PCE; Novos Talentos para que cada estudante, professor, familiar possa apresentar suas habilidades artísticas; meditação; Sarau Literário para leitura de trechos de livros, recitar poesias sobre temáticas trabalhadas a partir do PCE; Mostra de Trabalhos desenvolvidos pelos estudantes ao logo do PCE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, importa mencionar que o aluno deve ser o protagonista, pois tem um papel central e ativo no processo de aprendizagem, sendo estimulado a agregar às aulas ativamente, pesquisando informações, expondo ideias, debatendo e criando. É isso que o Projeto Ecoformador (PCE) busca. A escola deve reafirme seu papel de estimular seus alunos, desenvolvendo o pensamento crítico, a construção de relações, a criação de vínculos sociais, o sentimento de pertencimento e de coletividade. Na temática da oficina Espiritualidade, há o objetivo de contribuir na formação de um cidadão que controle suas emoções, seja firme em seus objetivos, que desenvolva o amor próprio e reveja suas ações para haver harmonia no “Eu, o Outro e o Meio”.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo financiamento dos projetos de pesquisa: i) Edital de Chamada Pública FAPESC nº 15/2021 – Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE); ii) Edital de Chamada Pública FAPESC Nº 29/2021 – Programa Estruturante Acadêmico - Apoio à Infraestrutura de Laboratórios Acadêmicos do Estado de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. 2. ed. São Paulo: TRIOM, 2001.

ONU. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Acelerando as transformações para a Agenda 2030 no Brasil. Brasília: ONU, 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

TORRE, S., ZWIEREWICZ, M. (2009). Projetos Criativos Ecoformadores. *In*: Zwierewicz, M., Torre, S. (Org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação (pp. 153-176). Florianópolis: Insular.

TORRE, Saturnino de la. **Criatividade aplicada**: recursos para uma formação criativa. São Paulo: Madras, 2008.

O CABOCLO AINDA VIVE - OFICINA DO 'PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR EDUCAÇÃO HUMANIZADA: ESTABELEÇER VÍNCULOS AFETIVOS A PARTIR DA VIDA E PARA A VIDA'

PINHEIRO, Adriana Aparecida¹
PASA, Fátima²
EMÍDIO, Marli de Jesus³
PAZA, Elivonete⁴
HOFFMANN, Suelle Guedes⁵
LIMA, Roseli Aparecida Schimidt⁶
CARDOSO, Rosana⁷
SOUZA, João Lucas dos Santos⁸
SULGER, Carlos Alessandro⁹
SOUZA, Sandra Soares de¹⁰
SOUZA, Josiele Pimentel de¹¹
SOUZA, Edny Camilo de¹²

RESUMO

Aproximar o conteúdo curricular às demandas locais e globais é determinante em uma realidade em acelerada transformação, pois religa o conhecimento à vida. Este relato de experiência apresenta fragmentos de um Projeto Criativo Ecoformador (PCE) comprometido com essa religação. Desenvolvido no Centro Municipal de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida, da Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande, Santa Catarina. A iniciativa foi planejada durante o desenvolvimento do *Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: das demandas de Timbó Grande aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, previsto na Jornada Pedagógica 2022. A formação foi viabilizada a partir de uma parceria da Rede Municipal de Educação com o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, Santa Catarina. A oficina *O cabloco ainda vive* valorizou a cultura local enquanto os estudantes se apropriaram dos conteúdos curriculares e os aproximou de discussões acerca de emergências planetárias implícitas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

¹ Centro Municipal de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida. Pós-graduada em Pedagogia. E-mail: adrianapinheiro.tg@gmail.com

² Centro Municipal de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida. Licenciatura em Pedagogia. E-mail: fatimapasa3891@gmail.com

³ Centro Municipal de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida. Ensino Médio. E-mail: sueleguedes129@gmail.com

⁴ Centro Municipal de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida. Pós-graduada em Artes Visuais. E-mail: elivonete.paza@timbogrande.edu.sc.gov.br

⁵ Centro Municipal de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida. Ensino Médio. E-mail: sueleguedes129@gmail.com

⁶ Centro Municipal de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida. Pós-graduada em Educação Infantil e anos iniciais. E-mail: roseliviva64@gmail.com

⁷ Centro Municipal de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida. Licenciatura em Pedagogia. E-mail: rosanacard.rodrigues@gmail.com

⁸ Centro Municipal de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida. Ensino Médio. E-mail: jl8744889@gmail.com

⁹ Centro Municipal de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida. Pós-graduado em Pedagogia (alfabetização). E-mail: carlosalessandrosulger@gmail.com

¹⁰ Centro Municipal de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida. Ensino Médio. E-mail: Soaresdesouzasandra1@gmail.com

¹¹ Centro Municipal de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida. Ensino Médio. E-mail: josielpimenteljosi@gmail.com

¹² Centro Municipal de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida. Pós-graduado em Especialização em Práticas pedagógicas interdisciplinares: ênfase em educação infantil e séries iniciais no ensino fundamental. E-mail: souzaedny@gmail.com

Palavras-chave: Educação Básica. Projetos Criativos Ecoformadores. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

INTRODUÇÃO

A velocidade das transformações ocorridas no planeta nos últimos anos evidencia a necessidade de ressignificar a prática pedagógica. De um ensino descontextualizado e planetariamente desconectado, observa-se a relevância de desenvolver iniciativas nutridas pelo conhecimento pertinente.

O conhecimento pertinente é um dos sete saberes necessários à educação indicados por Morin (2011). Trata-se de um tipo de conhecimento produzido por uma racionalidade aberta e que contextualiza e concebe a multidimensionalidade humana, social e da natureza (SÁ, 2019). Esse autor também destaca que o conhecimento pertinente é o conhecimento complexo, pois “[...] abarca a vida, abraça o objeto de estudo, o fato e o fenômeno [...]”, já que “Não há nada ou coisa ou fato que possa ser compreendido à luz do Pensamento Complexo de forma isolada. Isso porque não há nada isolado no universo” (SÁ, 2019, p. 20-21).

Para valorização do conhecimento, é necessário vincular os conteúdos curriculares tanto à realidade dos próprios estudantes como a emergências globais. Esse foi um compromisso assumido na realização da oficina *O cabloco ainda vive*, prevista no desenvolvimento do *Projeto Criativo Ecoformador Educação humanizada: estabelecer vínculos afetivos a partir da vida e para a vida*.

Neste relato, destacam-se ações vinculadas à referida oficina, utilizam-se como referenciais de ancoragem os próprios conceitos organizadores do PCE. Para aprofundar a compreensão acerca da iniciativa, sugere-se a leitura de mais dois resumos expandidos contemplados nestes anais e que podem ser identificados pela inclusão do título do PCE no próprio título dos textos.

DA METODOLOGIA DO ENSINO AO LÓCUS DO PCE

A metodologia do PCE foi criada por Torre e Zwierewicz (2009). Publicada no livro *Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação*, a metodologia de ensino foi reiterada em 2022 no e-book *Escolas Criativas: reflexões, estratégias e ações com Projetos Criativos Ecoformadores* (ZWIEREWICZ; TORRE, 2022).

Tendo com base epistemológica o pensamento complexo, a transdisciplinaridade e a ecoformação, o PCE tem se transformado em uma alternativa para religação dos conhecimentos. Isso porque “[...] nos PCE não cabe o pressuposto fragmentário e reducionista que marca o ensino tradicional, pautado numa visão compartimentada da realidade e das problemáticas que a circundam [...]” (VENTURA; VASCONCELOS, 2021, p. 135-136). A respectiva metodologia:

[...] viabiliza um ensino que aproxima o individual e o coletivo, possibilitando que o aluno encontre-se em meio à complexidade do mundo e atue sobre ela movido por uma consciência planetária, em busca de uma sociedade mais solidária, justa, sustentável, que valorize a diversidade e promova a igualdade (VENTURA; VASCONCELOS, 2021, p. 138).

Em sua estrutura, o PCE é composto por dez organizadores conceituais; constituindo uma sequência didática que tem, no epítome, a etapa de abertura da prática pedagógica e, na polinização, o seu encerramento (ZWIEREWICZ, 2017). Trata-se de uma alternativa que vem sendo utilizada em diferentes contextos, entre eles, em escolas vinculadas às Redes Municipais de Ensino de cidades paranaenses, como Marquinho e União da Vitória, e

catarinenses, tais como as de “[...] Massaranduba, Paulo Lopes, São Ludgero e Timbó Grande. [...]” (ZWIEREWICZ *et al.*, 2020, p. 290).

A referida metodologia foi adotada no *Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: das demandas de Timbó Grande aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, previsto na Jornada Pedagógica 2022. Em decorrência, foram dinamizadas várias experiências nas seis escolas vinculadas à Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande.

No Centro Municipal de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida, especificamente, a metodologia dinamizou o segundo semestre de 2022 no sentido de planejar e desenvolver uma alternativa que valorizasse a cultura local e sua interface com demandas globais. Como resultado, nasceu o *Projeto Criativo Ecoformador Educação humanizada: estabelecer vínculos afetivos a partir da vida e para a vida*, mobilizando tanto a comunidade interna como a externa em seu planejamento e em seu desenvolvimento.

PENSAMENTO COMPLEXO, TRANSDISCIPLINARIDADE E ECOFORMAÇÃO

O conhecimento pertinente não se limita apenas ao contexto, mas também faz referência ao global, sendo o “[...] conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional [...]”. Por isso, defende que “[...] É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes” (MORIN, 2011, p. 34).

O estímulo ao conhecimento pertinente tem relação com o compromisso como o pensamento complexo. Portanto com um tipo de pensamento que se opõe a mecanismos disjuntivos (PETRAGLIA, 2013), ao superar aquilo que Morin (2018, p. 15) define como uma “[...] inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário [...]”, tornando-se “[...] inconsciente e irresponsável”. Por isso, defende que:

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2018, p. 17).

É diante do alerta do autor que a transdisciplinaridade assume um papel determinante para enraizar o conhecimento “[...] numa cultura, numa sociedade, numa história, numa humanidade [...]” (MORIN, 2019, p. 139). Isso porque a transdisciplinaridade se refere “[...] àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. [...]” (NICOLESCU, 2018, p. 53).

Ao ser dinamizada de forma articulada com o pensamento complexo, a transdisciplinaridade favorece práticas pedagógicas que se orientam pela superação daquilo que Sá (2019, p. 19) define como “[...] uma visão fragmentada, disjuntiva e separadora do ser humano em relação à natureza e à sociedade”. Essa perspectiva é potencializada quando, no contexto educacional, ambos os conceitos são vinculados à ecoformação, justamente por esta se constituir em uma formação “[...] construída na origem das relações diretas com o ambiente material: os não humanos, os elementos, a matéria, as coisas, a paisagem” (SILVA, 2008, p. 101).

Sustentado por essa tríade conceitual, os fragmentos apresentados na sequência integram uma proposta mais ampla. São partes que ganham sentido quando se compreende o quanto a iniciativa contribuiu para ressignificar a prática pedagógica.

EPÍTOME

Para iniciar o PCE foi realizada uma roda de conversa com a participação de uma das primeiras professoras da comunidade (Maria de Lourdes Fragoso), descendente de uma das duas primeiras famílias (família Fragoso) que deram origem à comunidade da

Cachoeira. Ela relatou fatos que aconteceram desde a chegada das famílias até os dias de hoje.

Os estudantes tiveram a oportunidade de perguntar sobre suas origens, costumes, hábitos do cotidiano, religiosidade, ervas medicinais, crenças, do lazer, dos valores e dos bons costumes e puderam, assim, fazer comparações da realidade atual e a passada.

LEGITIMAÇÃO TEÓRICA

Para aprofundar os conhecimentos, foi proposto o acesso a documentos que regulamentam a educação no país, livros e artigos sobre a cultura cabocla e outras fontes de utilização dos docentes e estudantes simultaneamente ou um dos segmentos.

LEGITIMAÇÃO PRÁTICA

A fim de aproximar a teoria à prática, foram propostas as seguintes atividades; dentro do componente curricular de Língua Portuguesa: gramática, ortografia, substantivos, verbos e tempos verbais, pronomes pessoais e de tratamento, sujeito e predicado, leitura; Matemática: gráficos e tabelas, medidas, figuras geométricas, sistema monetários (valores), adição, subtração, multiplicação e divisão, frações, grandezas e medidas; Geografia: clima, relevos, natureza, ambiente e qualidade de vida, energia, e desigualdade social, economia, imigrantes, espaço geográfico e suas transformações e regiões; História: povos e cultura, o ser humano técnico e o trabalho, cultura regional e local e ações cotidianas, máquinas simples, economia, transporte, comunicação e desigualdade social; Ciências: solo, ecossistemas, biodiversidades, impactos ambientais, meio ambiente, reciclagem, saneamento básico e mecanismo reprodutivos; Arte: arte moderna; Religião: autoconhecimento, espiritualidade, crenças; Educação Física: brincadeiras antigas; Educação Infantil: todos os campos de experiência.

PERGUNTAS GERADORAS

O que os alunos sabem sobre sua origem? Qual é a história do lugar onde vivem? Quais benzimentos e orações eram praticados como forma de cura? Quais as ervas medicinais mais usadas? Quais as lendas locais? Quais os pratos típicos? Quais são as contribuições da cultura cabocla para o desenvolvimento de Timbó Grande? Quem sou, onde estou, para onde vou? O que utilizo que faz parte da cultura cabocla?

METAS

Entrevista; roda de conversa com um descendente das primeiras famílias; confecção de livros sobre a culinária cabocla, ervas medicinais, benzimentos, crenças e causos (histórias contadas pelos mais velhos); confecção de brinquedos antigos; homenagem por meio de um poema cantado pelos alunos; vídeos sobre as profecias do Monge João Maria; mosaico do Monge João Maria; desenho de observação do Monge João Maria; experiências sensoriais com ervas medicinais e cereais usados pelos caboclos; confecção de um caderno de autoconhecimento; participação efetiva da comunidade na Feira Cabocla, desde sua elaboração até o dia das exposições.

EIXOS NORTEADORES – OBJETIVO GERAL

Desenvolver com o estudante a capacidade de sentipensar, de perceber, compreender e apreciar a si mesmo, aos outros e o meio, promovendo uma educação humanizada ao estabelecer vínculos afetivos a partir da vida e para a vida.

EIXOS NORTEADORES – OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) (EF03LP11) Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras,

- imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
- b) (EF03LP14) Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.
 - c) (EF03MA08) Resolver e elaborar problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero e com resto diferente de zero, com os significados de repartição equitativa e de medida, por meio de estratégias e registros pessoais.
 - d) (EF03GE01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.
 - e) (EF03CI10) Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades, reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida.
 - f) (EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.
 - g) (EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

ITINERÁRIOS

Várias foram as atividades do PCE que envolveram a cultura cabocla, entre elas: construção de materiais pedagógicos; roda de conversa; construção de espaços de convivência; criação de espaço cultura (diferentes linguagens); Feira Cabocla; ações de voluntariado.

COORDENADAS TEMPORAIS

O projeto se encontra em desenvolvimento, com início em 2022 e continuidade para 2023.

AVALIAÇÃO EMERGENTE

Os estudantes foram avaliados durante todo o processo de construção e de execução do PCE, considerando condições relativas a interações deles consigo mesmos, com os outros e com o meio e das aprendizagens construídas de acordo com componentes curriculares da BNCC (BRASIL, 2018). Nesse processo, o foco foi estabelecer vínculos afetivos a partir da vida e para a vida por meio de uma educação humanizada e da cultura de paz.

POLINIZAÇÃO

Por se constituir em um PCE bastante dinâmico, a polinização foi possível por meio de diferentes ações, entre elas: um café com Ideias, uma roda de causos com as famílias a realização da Feira Cabocla, exaltando a cultura cabocla por meio da missa cabocla, do café tropeiro, do almoço com comidas típicas caboclas, da exposição de objetos e fotos antigas, da música caipira, do chimarrão e do teatro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura cabocla foi o elo para vincular conteúdos curriculares à realidade local. Também, foi a temática que estimulou o confronto histórico e a aproximação com demandas globais. São iniciativas como essas que valorizam o conhecimento pertinente e dão sentido ao que se estuda na escola.

Trata-se de uma abertura à dialogicidade, a iniciativas recursivas e pautadas por uma visão hologramática. É com elas que se aprofunda o conhecimento acerca de uma realidade em acelerada transformação e se promovem mudanças indispensáveis para a realidade atual e futura.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo financiamento dos projetos de pesquisa: i) Edital de Chamada Pública FAPESC nº 15/2021 – Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE); ii) Edital de Chamada Pública FAPESC Nº 29/2021 – Programa Estruturante Acadêmico - Apoio à Infraestrutura de Laboratórios Acadêmicos do Estado de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria Alice A. de S. Doria e Maria D. Alexandre. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

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.

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

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.

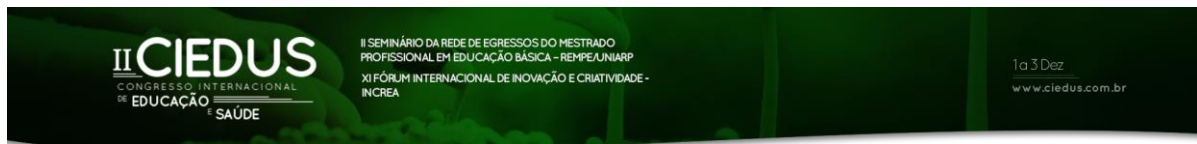
SILVA, Ana Tereza Reis. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, [S. l.], v. 18, p. 95-104, jul./dez. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v18i0.13428>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/13428>.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

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.

VENTURA, Juliana Santos da Silva; VASCONCELOS, Carlos Alberto. Projetos Criativos Ecoformadores: relações entre tecnologia e educação ambiental no ensino. **Interacções**, Santarém, n. 58, p. 117-142, 2021. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/23701>. Acesso em: 20 maio 2022.

ZWIEREWICZ, Marlene *et al.* **Pedagogia ecossistêmica, transdisciplinaridade e ecoformação na gestão da Educação Básica**: uma iniciativa da Secretaria de Educação de Paulo Lopes. *In*: Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas – Educação Transdisciplinar: emergem Escolas Criativas e Transformadoras, 3., 2017, Palmas. Universidade Federal do Tocantins, 2017. p. 1846-1856.

ZWIEREWICZ, Marlene *et al.* Pensamento complexo, Transdisciplinaridade e ecoformação na Educação Básica e suas implicações em pesquisas com intervenção. Alagoas. **Debates em educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 691-704, set./dez. 2020.



DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p691-704>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9775>. Acesso em: 20 jul. 2022.

ZWIREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (org.). **Escolas Criativas**: reflexões, estratégias e ações com Projetos Criativos Ecoformadores. Caçador: EdUNIRP, 2022.

ÊNFASE TRANSDISCIPLINAR DO PROJETO CRIATIVO ECOFORMADOR – PCE 'EDUCAÇÃO HUMANIZADA: ESTABELECEER VÍNCULOS AFETIVOS A PARTIR DA VIDA E PARA A VIDA'

LUZ, Esilda de Fátima Ribeiro da¹
FRAGOSO, Cleunice Gonçalves²
TABORDA, Crislaine Aparecida³
MATOSO, Keliane⁴
GUEDES, Deisiâni Pinheiro⁵
BLASKOVSKI, Marinez⁶

RESUMO

A transdisciplinaridade tem sido fundamental para superar práticas pedagógicas desvinculadas da realidade. Sua perspectiva religadora está presente na sistematização deste resumo expandido, cujo objetivo volta-se para apresentar fragmentos do Projeto Criativo Ecoformador (PCE) 'Educação humanizada: estabelecer vínculos afetivos a partir da vida e para a vida'. Trata-se de uma iniciativa de docentes vinculados à Rede Municipal de Ensino de Timbó Grande, Santa Catarina, criada durante o Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas que integrou a Jornada Pedagógica 2022. A formação foi desenvolvida mediante uma parceria da Secretaria Municipal de Educação de Timbó Grande com o Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Santa Catarina e resultou no desenvolvimento de um PCE em cada uma das escolas municipais. Espera-se que o relato colabore para que mais iniciativas transdisciplinares sejam dinamizadas no contexto escolar devido à sua relevância para o conhecimento pertinente.

Palavras-chave: Educação Básica. PCE. Oficinas Pedagógicas. ODS.

INTRODUÇÃO

Superar práticas pedagógicas arraigadas na transmissão e na reprodução do conhecimento é viável quando os docentes se comprometem com a perspectiva transdisciplinar. Isso porque a transdisciplinaridade considera aquilo “[...] que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina [...]” (NICOLESCU, 2018, p. 53, grifos do autor).

A priorização da perspectiva transdisciplinar possibilita vincular o planejamento do ensino às reais demandas dos discentes sem desvinculá-lo das emergências globais. Nesse processo, fortalece “[...] a construção de uma nova epistemologia capaz de resgatar a

¹ Centro Municipal de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida. Pós-graduada em geografia e história. E-mail: esilda.luz@timbogrande.edu.sc.gov.br

² Centro Municipal de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida. Pós-graduada em Metodologia de Ensino em Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa. E-mail: cleunice.fragoso@timbogrande.edu.sc.gov.br

³ Centro Municipal de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida. Pós-graduada em Ead e as Tecnologias educacionais. E-mail: crislineaparecidataborda@hotmail.com

⁴ Centro Municipal de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida. Licenciatura em história. E-mail: kelimatoso945@gmail.com

⁵ Centro Municipal de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida. Ensino Médio. E-mail: deisiani.p.guedes89@gmail.com

⁶ Centro Municipal de Educação Básica Nossa Senhora Aparecida. Ensino Médio. E-mail: marinesblaskovski89@gmail.com.

multidimensionalidade do sujeito, compreendido a partir de uma ontologia complexa” (RIBEIRO; MORAES, 2014, p. 244).

Considerando o potencial da transdisciplinaridade para a metamorfose da prática pedagógica, foi criado o Projeto Criativo Ecoformador (PCE) ‘Educação humanizada: estabelecer vínculos afetivos a partir da vida e para a vida’. A iniciativa foi desenvolvida durante o segundo semestre letivo de 2022 e pretende ter continuidade em 2023 devido a seu compromisso com um processo recursivo que tende a gerar novas ações a partir das reações provocadas por ações anteriores. O objetivo deste resumo expandido é sistematizar fragmentos do referido PCE, destacando evidências transdisciplinares presentes nas atividades propostas.

A METODOLOGIA DOS PROJETOS CRIATIVOS ECOFORMADORES (PCE)

A metodologia do PCE foi criada por Torre e Zwierewicz (2009) e publicada, pela primeira vez, na obra *Uma escola para o século XXI: Escolas Criativas e resiliência na educação*. De acordo com os autores, 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 que os docentes e estudantes possam ir ‘além da reprodução’ de conhecimentos e ‘além da análise crítica da realidade’ [...]” (ZWIREWICZ, 2013, p. 166).

A estrutura do PCE é formada por dez organizadores conceituais, constituindo uma sequência didática que tem no epítome a etapa de abertura da prática pedagógica e na polinização o seu encerramento (ZWIREWICZ, 2017). A utilização dos dez organizadores conceituais colabora para a efetivação da pedagogia complexa.

Optar pela referida metodologia durante a formação realizada em Timbó Grande possibilitou criar projetos comprometidos com a vinculação dos conteúdos curriculares a demandas locais. Da mesma forma, possibilitou a conexão com demandas globais, especialmente parte das identificáveis nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO CONDIÇÃO RELIGADORA

A transdisciplinaridade foi anunciada por Piaget que acreditava na evolução do pensamento, destacando que as formas de cooperação entre os saberes e disciplinas deveriam alcançar a etapa da transdisciplinaridade e serem capazes de uma interação num sistema total, sem fronteiras estáveis entre os saberes (SOMMERMAN, 2006). O termo, contudo, foi amplamente discutida por Nicolescu (2018). Para esse autor, o objetivo da transdisciplinaridade “[...] é a compreensão do 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). Nesse sentido, além de colaborar para a religação dos conhecimentos de diferentes áreas, a transdisciplinaridade possibilita a religação desses conhecimentos com a realidade seja ela local ou global (ZWIREWICZ, 2017). Dessa forma, supera a educação pautada no acúmulo “[...] conhecimentos que nada dizem sobre a realidade que vivem os estudantes e os docentes [...]” (BATALLOSO; MORAES, 2020, p. 75).

Nicolescu (2018, p. 131) afirma que a transdisciplinaridade é, ao mesmo tempo, “[...] um corpus de pensamento e uma experiência vivida. Esses dois aspectos são

inseparáveis. A linguagem transdisciplinar deve traduzir em palavras e ato a simultaneidade destes dois aspectos [...]”.

Nesse sentido, reitera-se o posicionamento de Arnt (2020, p. 313) de que “Transdisciplinaridade [...] é uma atitude perante a vida, perante o conhecimento, que nos faz articular saberes, para além da compartimentação de disciplinas, reconhecendo que a aprendizagem acontece na inteireza do ser [...]”. É nessa ênfase da inteireza do ser, fortalecida pela transdisciplinaridade, que a educação se tangencia por valores como a solidariedade e a responsabilidade.

Nesse sentido, Bataloso e Moraes (2020) alertam para a fragilidade de modelos “[...] curriculares especializados e descontextualizados submetidos a tempos limitados por critérios alheios às necessidades humanas”. Para eles, nem a solidariedade tampouco a responsabilidade pode ser trabalhada mediante “[...] aulas magistrais, leituras de textos, atividades de papel e lápis e muito menos por métodos competitivos, nos quais se promove a rivalidade e o individualismo (BATALLOSO; MORAES, 2020, p. 75). Em contrapartida, a transdisciplinaridade “[...] diz respeito à dinâmica dos diferentes níveis de realidade” (SANTOS, 2004, p. 111), implicando uma maneira complexa de pensar a realidade, nutrida 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), coincidindo com a perspectiva da iniciativa sistematizada na sequência.

DO EPÍTOME À POLINIZAÇÃO

Para iniciar o PCE vinculando o conteúdo curricular do segundo semestre letivo de 2022 à realidade local, foi realizada uma roda de conversa com uma das primeiras professoras da comunidade. O objetivo da iniciativa era o de discutir condições da própria cidade observados no relato da história de vida da referida professora. Foi uma oportunidade para que os estudantes questionassem a professora sobre suas próprias origens, mas também sobre a cultura local, especialmente em relação a hábitos do cotidiano, religiosidade, ervas medicinais, crenças, formas de lazer e valores.

O diálogo abriu possibilidades para refletir sobre demandas globais devido ao confronto entre o passado e a realidade atual. Para tanto, foi fundamental legitimar teoricamente o PCE por meio do acesso a diferentes fontes de pesquisa. São exemplos os livros e artigos consultados sobre a cultura cabocla devido à forte influência no município de Timbó Grande e os vídeos com temas relacionados a valores e a emergências globais.

Nutrida por referenciais teóricos que ampliaram a compreensão da realidade, a legitimação prática evidenciou a relevância da religação entre os conteúdos curriculares e desses com a realidade. Por isso, o desenvolvimento do PCE se deu por meio de ações que tiveram como origem uma área do conhecimento, mas que se abriram para vincular vários componentes curriculares ao mesmo tempo em que se aproximavam da realidade local e de emergências globais.

Um exemplo são os conteúdos clima, qualidade de vida e desigualdade social. Mesmo vinculados à Geografia, ao serem discutidos em atividades práticas, os conteúdos tiveram a sustentação de outros componentes curriculares e possibilitaram reflexões sobre mudanças locais e globais.

Esse processo foi motivado por perguntas geradoras. Ao mesmo tempo em que consideravam condições locais como a cultura cabocla, as referidas perguntas conectaram os estudantes com a realidade planetária, o que estimulou reflexões acerca de várias condições que impactam no município. Um exemplo é o aquecimento global e o aumento de catástrofes locais.

Como o PCE estimula o protagonismo, foram previstas várias metas, tais como a criação de um mosaico sobre uma personagem histórico localmente reconhecido, a confecção de um caderno de autoconhecimento e ações vinculadas à realização da Feira

Cabocla. As perguntas geradoras dinamizam a prática pedagógica, pois podem ser discutidas no início do projeto e ampliadas conforme surgem novas possibilidades.

De uma forma geral, o PCE teve como objetivo geral desenvolver com o estudante a capacidade de sentipensar, de perceber, de compreender e de apreciar a si mesmo, aos outros e ao meio, promovendo uma educação humanizada ao estabelecer vínculos afetivos a partir da vida e para a vida. Em relação aos objetivos específicos, optou-se por recorrer à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para alimentar o projeto com demandas das próprias áreas do conhecimento. São exemplos: i) ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto; ii) planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto; iii) identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.

Quanto aos itinerários, optou-se por atividades práticas religadoras, tais como a construção de espaços de convivência e a participação na Feira Cabocla. São atividades como essas que possibilitam vincular os conteúdos a realidade local sem subestimar discussões acerca das condições planetárias.

Essas atividades foram desenvolvidas no segundo semestre de 2022 e pretendem ter continuidade durante o ano de 2023. No decorrer desse período, os estudantes estão sendo avaliados pelas relações que estabelecem com eles mesmos, com os outros e com o entorno ao mesmo tempo em que se observa a apropriação do conteúdo curricular. O que se pretende nesse processo é estimular vínculos afetivos a partir da vida e para a vida com base em uma educação humanizada e da cultura de paz.

Em relação à polinização, a perspectiva transdisciplinar oportunizou a criação de múltiplas possibilidades, entre elas, o café com ideias e a roda de causos. Atividades como essas evidenciam “[...] princípios epistemológicos e meta-temas capazes de se desdobrar em saberes que religam a tríade indivíduo-sociedade-espécie” (DANTAS; ALMEIDA, 2020, p. 3).

São perspectivas que convergem com o que Petraglia (2008, p. 35) define como educação complexa, cujo papel é “[...] propiciar a reflexão e a ação de resgatar a nossa essência e a nossa humanidade, acenando com novas perspectivas de resistência, emancipação e felicidade”. Também, convergem com as reflexões de Morin (2018) sobre a necessidade de oferecer atenção às relações entre o humano e o universo, orientando as áreas de conhecimento pela condição humana, pois suas implicações envolvem a superação aquilo que Zwierewicz (2017) define como crença de que os conhecimentos científicos, por si mesmos, são capazes de solucionar os problemas da realidade atual e enfrentar as incertezas em relação ao futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Religar tem sido o diferencial da transdisciplinaridade. Neste relato, ela se evidencia, por exemplo, na vinculação dos conteúdos curriculares à cultura cabocla, às catástrofes da natureza vivenciadas localmente e ao aquecimento global.

É em experiências como essas que o que se estuda na escola passa a ter sentido. Primeiro porque vincula conhecimentos e vida e segundo porque colabora para que se assumam um compromisso que vai além da apropriação dos conteúdos curriculares,

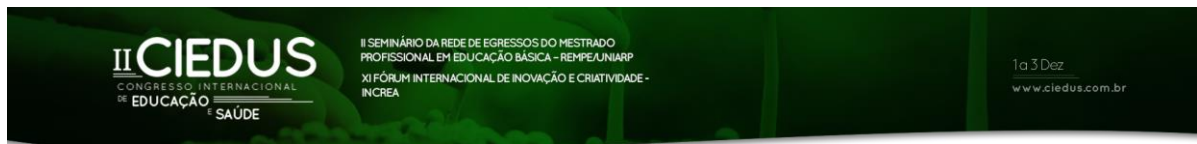
AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) pelo financiamento dos projetos de pesquisa: i) Edital de Chamada Pública FAPESC nº 15/2021

– Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE); ii) Edital de Chamada Pública FAPESC Nº 29/2021 – Programa Estruturante Acadêmico - Apoio à Infraestrutura de Laboratórios Acadêmicos do Estado de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

- ARNT, R. M. Transdisciplinaridade e educação comunitária: rendas de bilros, rendeiras e bem viver. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 303-324, jan.-jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v23n1p303-324>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/10758>. Acesso em: 16 out. 2020.
- BATALLOSO, J. M.; MORAES, M. C. Contextualización Educativa: diálogo, epistemología y complejidad. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, n. 28, p. 576- 595, set./dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p576-595>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9943>. Acesso em: 16 out. 2020.
- DANTAS, E. M.; ALMEIDA, M. C. X. Para uma narrativa complexa das ciências, ou a arte de reconstruir conceitos. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 740-747, set./dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p739-747>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9928>. Acesso em: 12 out. 2020.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2010.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução: Lucia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: TRION, 2018.
- PETRAGLIA, Izabel. Educação complexa para uma nova política de civilização. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 29-41, 2008. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a04>. Acesso: 18 dez, 2019.
- RIBEIRO, O. L. C.; MORAES, M. C. (org.). Criatividade sob a perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade. In: MORAES, M. C.; SUANNO, J. H. (org.). **O Pensar complexo em Educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p. 147-170.
- SANTOS, A. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- SOMMERMAN, A. Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.
- TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. (org.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-176.
- ZWIEREWICZ, M. Apresentação. In: ZWIEREWICZ, M. (org.). **Criatividade e inovação no Ensino Superior: experiências latino-americanas em foco**. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 9-16.
- ZWIEREWICZ, M. Programa de Formação-Ação em Escolas Criativas: matizes da pedagogia ecossistêmica na formação de docentes da Educação Básica. In: DITTRICH, M.



G. et al. (Org.). **Políticas Públicas na contemporaneidade: olhares cartográficos temáticos**. Itajaí: Univali, 2017. p. 217-231.

CÍRCULO DE DIÁLOGO VII

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE

Mediação: Dra. Madalena Pereira da Silva
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP

Participação: Dra. Adriana Gomes Alves
Universidade do Vale do Itajaí, Campus Itajaí – UNIVALI

Participação: Dr. Valdir Lamim-Guedes
Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC



CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTO E ADAPTAÇÃO TECNOLÓGICA BASEADA EM TÉCNICAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA IDENTIFICAÇÃO DA DEPRESSÃO EM ACADÊMICOS

GONÇALVES, Júlio¹
THÔMAZ, Ramon²
ALVES, Adriana Gomes³

RESUMO

O ingresso na Universidade aumenta a suscetibilidade à depressão. Ainda, aplicações tecnológicas para problemas psicológicos têm sido comuns. O objetivo do presente trabalho é apresentar a construção de um instrumento e adaptação à tecnologia baseada em Inteligência Artificial para identificação da depressão em acadêmicos. Pesquisa de natureza aplicada de abordagem quantitativa e qualitativa, organizando-se o estudo em quatro fases: a) Polo Teórico; b) Polo Empírico; c) Polo Experimental; d) Polo Tecnológico. A primeira versão do instrumento foi nomeada Entrevista para Depressão Centrada em Acadêmicos (EDCA-12) e apresentou 12 itens. No polo empírico, obteve-se escore geral 0,89, considerado instrumento confiável. No polo experimental, coletaram-se dados de 60 acadêmicos. Tais respostas foram codificadas e utilizadas para o desenvolvimento do algoritmo, no polo tecnológico, a partir do qual se obteve um modelo de Aprendizagem de Máquina Supervisionada baseada em Regressão Logística com capacidade preditiva de 91% na identificação de depressão em acadêmicos.

Palavras-chave: Depressão. Inteligência Artificial. Ensino superior.

INTRODUÇÃO

O Transtorno Depressivo Maior (TDM) é caracterizado por humor deprimido durante a maior parte do dia, anedonia, sentimentos de inutilidade e/ou culpa, ideação suicida, dentre outros sintomas (APA, 2013), com alta relevância em termos de saúde pública, já que detém: a) alto risco de recaída (WANG, 2004); b) relação direta com o suicídio (OMARY, 2021); c) afeta taxas de mortalidade (APA, 2013); e) é fator de risco para múltiplos problemas ao longo do desenvolvimento (BEVAN JONES *et al.*, 2018).

Dentre os fatores de risco, destacam-se hereditários, exposição à adversidade no início da vida, personalidade, problemas familiares, hábitos de vida e aspectos psicossociais (SHELDON *et al.*, 2021). Dos aspectos psicossociais, o ingresso na universidade é fator de vulnerabilidade ao TDM por ser uma fase de adaptação marcada por mudanças no ambiente social, familiar e, muitas vezes, cultural (HU *et al.*, 2021). Corroborando essa problemática, no Brasil, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE, 2014) avaliou uma amostra de 939.604 acadêmicos; a partir disso, 79,8% (n=794.804) relataram passar por dificuldades emocionais nos últimos 12 meses.

Acerca de estratégias avaliativas da depressão entre acadêmicos, as mais utilizadas são escalas, questionários estruturados e inventários (PAETZOLD; LOURDES SILVA; SIMÕES, 2021). Tais instrumentos focam na sintomatologia com a exclusão de variáveis fundamentais da relação entre acadêmico e universidade, que são as dimensões de realidade vivencial desses acadêmicos, como citado por Polydoro *et al.* (2001): a) ajustamento psicológico; b) ajustamento social; c) ajustamento acadêmico; d) ajustamento vocacional.

¹ Júlio César Gonçalves do Pinho. Universidade do Vale do Itajaí. psi.juliojoncalves@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5026-8967>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0547288756561969>

² Ramon Thomaz. Universidade do Vale do Itajaí. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2650-4521>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1269856547512364>

³ Adriana Gomes Alves. Universidade do Vale do Itajaí. adriana.alves@univali.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8960-6006>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6495915655298176>

Nesse ínterim, a revolução digital tem alterado as práticas em saúde de maneira que a detecção inteligente, a análise de *big data*, a inteligência artificial, a computação em nuvem e a execução autônoma e robótica já compõem a rotina da prática profissional em saúde há alguns anos. A Inteligência Artificial (IA) compõe o quadro de tecnologias que justificam a Revolução Digital, com seu início em 1950, a partir da união de vários cientistas, matemáticos e filósofos dando início às discussões sobre a criação de máquinas que simulam o comportamento humano (LOTTEMBERG; SILVA; KLAJNER, 2019).

Atualmente, o campo de estudo em IA é amplo e várias outras áreas o integram, como a Aprendizagem de Máquina (AM) e a Aprendizagem Profunda (AP). De forma resumida, tais áreas tem o objetivo de “ensinar a máquina aprender” com seus erros e corrigir suas ações, para alcançar o nível de predição de forma precisa (TAULLI, 2020).

A IA beneficia a prática clínica em saúde mental conforme já demonstram múltiplos estudos tanto em áreas de diagnóstico quanto interventivas (GRAHAM *et al.*, 2019). Um exemplo disso é a Tess (<https://www.x2ai.com/>), mantida por uma combinação de tecnologias, algoritmos e técnicas de aprendizagem de máquina que oferece intervenções de saúde mental para reduzir os sintomas de depressão e ansiedade (FULMER *et al.*, 2018).

Assim, tendo em vista: 1) da importância de estratégias céleres para identificação do TDM em acadêmicos (BEVAN JONES *et al.*, 2018); 2) da lenta inserção da IA na área da saúde mental (GRAHAM *et al.*, 2019); 3) da escassez de instrumentos que consideram os aspectos contextuais da vida acadêmica (PAETZOLD; LOURDES SILVA; SIMÕES, 2021), o objetivo do presente estudo é apresentar a construção de um instrumento e adaptação tecnológica baseada em técnicas de IA para a identificação da depressão em acadêmicos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza aplicada de abordagem quantitativa e qualitativa. O estudo foi organizado em quatro fases com base em Coluci, Alexandre e Milani (2015), Pasqualli (2016), autores da área de Psicometria, Pressman e Maxim, (2021), autores da área de Computação, seccionado nas seguintes etapas: a) Polo Teórico (estrutura conceitual, construção dos itens, seleção, organização e estruturação do instrumento); b) Polo Empírico (validade de conteúdo); c) Polo Experimental (procedimento de pré-teste); e, d) Polo Tecnológico (abordagem iterativa). O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) sob parecer consubstanciado 5.318.679 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 53149921.2.0000.0120.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Referente ao polo teórico, múltiplas pesquisas sugerem que instrumentos clínicos longos têm relação direta com as altas taxas de não resposta e baixa qualidade de respostas (GONZALEZ, 2020), assim como o processo atencional é mais efetivo com instrumentos mais curtos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Contudo, se o número de itens não contemplar inteiramente o fenômeno psicológico, as chances de deturpação dos dados e das pontuações de baixa confiabilidade são maiores. Tal problema pode ser reduzido com a IA, pois sua capacidade de processamento ultrapassa o ser humano (GONZALEZ, 2020).

As pesquisas evidenciam fatores de risco para o desenvolvimento da depressão ao longo do percurso acadêmico (THAPAR *et al.*, 2012), em que se destacam as dimensões relacionadas ao desenvolvimento humano (SHELDON *et al.*, 2021), estilo cognitivo (MATHEWS; MACLEOD, 2005), autoeficácia acadêmica (FLESCH *et al.*, 2020), nível de expressão emocional (GOTLIB; JOORMANN, 2010), autorregulação da aprendizagem (ZANCAN *et al.*, 2021), nível de relacionamento interpessoal (RIBEIRO *et al.*, 2020), hábitos de vida (VIEIRA *et al.*, 2021) e nível de integração com a universidade (LEÃO *et al.*, 2018).

Nesse sentido, ao final do procedimento teórico, a primeira versão do instrumento foi nomeada Entrevista para Depressão Centrada em Acadêmicos (EDCA-12) e apresentou 12 itens de questões abertas. No polo empírico, definiram-se as técnicas de aplicação do

instrumento e de coleta de dados de modo que participaram seis juízes especialistas, quatro homens e duas mulheres, com idade média de 31 anos (DP=3,3 anos). Em relação ao índice de concordância, para os critérios - comportamental, objetividade, simplicidade, clareza, relevância, precisão, variedade, modalidade, tipicidade e credibilidade, foi obtido escore geral (CVCT) de 0,89, considerado instrumento confiável (FILGUEIRAS *et al.*, 2015).

Para o Polo Experimental, caracterizado pela pré-testagem do instrumento, coletaram-se dados dissertativos de 60 acadêmicos, sendo 73,3% mulheres (n=44), 23,3% homens (n=14) e 3,3% não binários (n=2), com idade média de 27,8 anos (DP=8,78). Ainda, para verificar o nível (nulo, leve, moderado, severo) de depressão dos participantes, foi aplicado o Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9).

Por fim, para o Polo Tecnológico, o processo foi organizado em cinco (05) etapas, a constar: comunicação, planejamento, modelagem, construção e entrega (PRESSMAN; MAXIM, 2021). Ainda, em virtude do reduzido número de dados (n=60), o desenvolvimento do modelo de algoritmo foi baseado no método de Aprendizado de Máquina Supervisionado (AMS), que é direcionado à análise e implementação de algoritmos capazes de operar na construção, de forma indutiva, a partir de dados pré-rotulados (GRAHAM *et al.*, 2019).

Na etapa de comunicação, os objetivos da tecnologia digital foram definidos, dando-se uma avaliação inicial dos dados, possibilidades de classificação, descrição das etapas necessárias e das decisões sobre a forma de aplicação da tecnologia. No planejamento, foi realizada a classificação dos dados da pré-testagem da EDCA-12. Ainda, nessa fase, foi definido o nível (nulo, leve, moderado, severo) de depressão de cada conjunto de dado com base nos escores do Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9).

Na etapa de modelagem, em virtude do reduzido número de dados (n=60), o algoritmo da tecnologia digital foi baseado na abordagem de Aprendizado de Máquina Supervisionado (AMS), uma aplicação de IA direcionada à análise e à implementação de algoritmos capazes de operar na construção, de forma indutiva, de modelos de previsão a partir de dados pré-rotulados. Definiu-se o método de mensuração da resposta, que se caracteriza pela forma com que cada conjunto de respostas será interpretado. As decisões iniciais do método de mensuração estão destacadas no link (<https://bit.ly/3xnRp0D>).

Para a construção, realizaram-se testes utilizando *Logistic Regression* (LR), *Linear Discriminant Analysis* (LDA), *K-Neighbors Classifier* (KNN), *Decision Tree Classifier* (CART), *Gaussian Naive Bayes* (NB) e *Support Vector Machine* (SVM) implementados na linguagem Python por bibliotecas típicas para análises de dados como Pandas, Numpy e Sci-Kit.

Ainda, o método Holdout foi aplicado, de modo que 80% (n=48) do conjunto total de respostas foram tratadas como dados de treinamento (parâmetros) e 20% (n=12) como dados de teste (validação). O processo foi realizado múltiplas vezes, alternando os conjuntos de dados de treinamento e de teste. Esse tipo de validação reduz significativamente o viés, com uso da maior parte dos dados de treinamento, e reduz significativamente a variância, já que a maior parte dos dados também está sendo usada para validação.

Por fim, a técnica de maior desempenho é a *Logistic Regression* (LR), com desempenho preditivo de 91% (DP=0,06). Para estudos futuros, pretende-se realizar o desenvolvimento da interface em formato de aplicativo ou sistema web baseado em UX Design (experiência do usuário) com vistas a tornar o uso do algoritmo acessível e atrativo. Ainda, testes empíricos com o intuito de verificar a efetividade do uso de suas funcionalidades serão necessários, bem como o aprimoramento da experiência de uso do aplicativo e da plataforma web para conferir ao software melhor usabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos atuais apontam uma tendência futura no que se relaciona aplicação de IA na saúde mental, já que alguns estudos e comentários recentes, como o de Aktan, Turhan e Dolu (2022), revelam a preferência de uma psicoterapia baseada em IA pela possibilidade de abordar assuntos embaraçosos confortavelmente, acessar a qualquer momento e lugar e reduzir estigmas. Em contrapartida, os impactos relacionados ao uso excessivo de

tecnologias necessitam de investigação, já que estudos sobre intervenções tecnológicas em saúde sem a devida base empírica tendem a reforçar problemas para os quais as intervenções são projetadas para solucionar. Essas divergências serão passíveis de resolução à medida que mais pesquisas sejam conduzidas.

REFERÊNCIAS

- AKTAN, M. E.; TURHAN, Z.; DOLU, I. Attitudes and perspectives towards the preferences for AI in psychotherapy. **Computers in Human Behavior**, v. 133, 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/3nXoUlh>>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- APA, American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2013.
- BARLOW, D. H. **Manual Clínico dos Transtornos Psicológicos: tratamento passo a passo (5ª ed.)**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2016.
- BEVAN JONES, R.; THAPAR, A.; STONE, Z. Psychoeducational interventions in adolescent depression. **Patient Education and Counseling**, v. 101, pp. 804–816, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3Po0b5s>>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- FILGUEIRAS, A.; GALVÃO, B. O.; PIRES, P. Tradução e adaptação semântica do Questionário de Controle Atencional. **Estudos de Psicologia**. 2015, v. 32, n. 2, pp. 173-185. Disponível em: <https://bit.ly/3BEcbMb>. Acesso em: 08 set. 2021.
- FLESCH, B. D.; HOUVÈSSOU, G. M.; MUNHOZ, T. N.; FASSA, A. G. Major depressive episode among university students in Brazil. *Revista de Saúde Pública*, v. 54, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3uVbyIV>>. Acesso em: 08 set. 2022.
- FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes**. Uberlândia: FONAPRACE, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2WngxBY>>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- FULMER, R.; JOERIN, A.; GENTILE, B.; LAKERINK, L. Using Psychological Artificial Intelligence (Tess): Randomized Controlled Trial. **JMIR Mental Health**, v. 5, n. 4, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/32sClij>>. Acesso em: 16 abr. 2022.
- GONZALEZ, O. Psychometric and Machine Learning. **Multivariate Behavioral Research**, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3nIP41S>>. Acesso em: 10 set. 2022.
- GOTLIB, I. H.; JOORMANN, J. Cognition and depression. **Annual review of clinical psychology**, v. 6, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/3GbpEem>>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- GRAHAM, S.; DEPP, C.; LEE, E.E.; TU, X.; KIM, H.; JESTE D. V. Artificial Intelligence for Mental Health and Mental Illnesses: an Overview. **Current Psychiatry Reports**, v. 21, n. 116, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3oQHEUB>>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- HU, T.; HYATT, C. S.; DING, F. The role of five-factor model traits in predicting physical and verbal aggression during the transition to college. **Psychology of Violence**, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3jcaMTV>>. Acesso em: 24 jun. 2022.
- LEÃO, A. M.; GOMES, I. P.; CAVALCANTI, L. P. G. Prevalência e Fatores Associados à Depressão e Ansiedade entre Estudantes. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 42, n. 4, p. 55-65, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/391IkNr>>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- LOTTEMBERG, C.; SILVA, P. E.; KLAJNER S. **A revolução digital na saúde: como a inteligência artificial e a internet das coisas tornam o cuidado mais humano, eficiente e sustentável**. São Paulo: Editora dos Editores, 2019.

- MATHEWS, A.; MACLEOD, C.; Cognitive vulnerability to emotional disorders. **Annu Rev Clin Psychol**, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/3L95CnS>>. Acesso em 18 jun. 2022.
- OMARY, A. Predictors and Confounders of Suicidal Ideation and Suicide Attempts among Adults with and without Depression. **Psychiatric Quarterly**, v. 92, pp. 331–345, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3Oj3Ws1>>. Acesso em: 23 mai. 2022.
- PAETZOLD, M. G.; DE LOURDES SILVA, L.; SIMÕES, M. R. Métodos de rastreamento da ansiedade e depressão em estudantes universitários: revisão integrativa. **Saúde Coletiva**, v. 11, n. 60, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3BAEk6y>>. Acesso em: 15 de jul. 2022.
- POLYDORO, S. A. J.; PRIMI, R.; SERPA, M. N. F.; ZARONI, M. M. H. Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. **PsicoUSF**. 2001, v. 6, n. 1, pp. 11-17. Disponível em: <<https://bit.ly/3RFn2uB>>. Acesso em 13 mai. 2022
- RIBEIRO, C. F.; LEMOS, C. M. C.; ALT, N. N. Prevalence of and Factors Associated with Depression and Anxiety in Students. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 01, 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3al84pC>>. Acesso em: 08 ago. 2022.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia da Pesquisa** (5ª ed.). Porto Alegre: Penso, 2013.
- SHELDON, E.; SIMMONDS-BUCKLEY, M.; BONE, C. Prevalence and risk factors for mental health problems in university undergraduate students. **Journal of Affective Disorders**, v. 287, p. 282-292, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3uNRLMC>>. Acesso em: 24 jul. 2022.
- TAULLI, T. **Introdução à Inteligência Artificial**. São Paulo: Novatec, 2020.
- THAPAR, A.; COLLISHAW, S.; THAPAR, A. K. Depression in adolescence. **Lancet**, v. 379, pp. 1056–1067, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/31FZOkC>>. Acesso em: 24 jul. 2022.
- VIEIRA, F. T.; Comportamentos relacionados ao estilo de vida e sintomas depressivos em estudantes universitários. **Cadernos de Saúde Pública**. 2021, v. 37, n. 10. Disponível em: <<https://bit.ly/3qyBgBB>>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- WANG, J. A longitudinal population-based study of treated and untreated major depression. **Medical Care**, v. 42, n. 6, pp. 543-550, 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/2LRb0BO>>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- ZANCAN, R. K.; MACHADO, A. B. C.; BOFF, N.; OLIVEIRA, M. S. Estresse, Ansiedade, Depressão e Inflexibilidade Psicológica em Estudantes Universitários. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 21, n. 2, pp. 749-767, 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3aCQ76h>>. Acesso em: 08 set. 2022.

ABORDAGEM ACTION-ORIENTED ADOTADA PELO COMMON EUROPEAN T

LUSA, Vânia Cristina Marcon da Rocha¹
BONIN, Joel Cezar²

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo a apresentação da Action-oriented Approach, abordagem adotada pelo Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), demonstrando analogias e distinções entre essa abordagem e a proposta da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) além de analisar sua utilização nas aulas de Língua Inglesa no contexto de uma escola municipal do município de Caçador-SC. O CEFR é um documento desenvolvido pelo Conselho da Europa e reconhecido internacionalmente como um guia para o desenvolvimento de currículos, de avaliações e de programas de estudos em línguas. O embasamento teórico foi pautado no CEFR (COUNCIL OF EUROPE, 2020), no The Action-Oriented Approach, de Enrica Piccardo e Brian North (2019), além de alguns preceitos de Edgar Morin (2000). Vários desafios foram encontrados e sugerem a necessidade de rever as prioridades no ensino da Língua Inglesa no ensino fundamental das escolas municipais de Caçador-SC.

Palavras-chave: CEFR. *Action-Oriented Approach*. BNCC. Ensino da língua inglesa.

INTRODUÇÃO

Este trabalho sugere a adoção da abordagem adotada pelo CEFR (*Common European Framework of Reference*), a *Action-Oriented Approach*, para o ensino de Língua Inglesa em uma escola municipal de Caçador-SC, procurando desenvolver competências gerais nos alunos e estimulá-los a agir com autonomia e respeito, enquanto aprendem a enfrentar os desafios da vida em sociedade. A abordagem sugere a utilização de situações reais da vida diária dos alunos para que eles possam, a partir delas, pensar em soluções enquanto utilizam a linguagem como forma de interação. Essa abordagem pode tirar os alunos de uma posição de receptores de conhecimento e de passividade para uma posição de busca de conhecimento a partir de interesses pessoais e coletivos.

O *Common European Framework of Reference* (CEFR) é um documento reconhecido internacionalmente ao ensino, à aprendizagem e à avaliação em línguas. Esse documento elenca níveis de proficiência em línguas através de descritores. A partir dos descritores do CEFR, o *Cambridge English Language Assessment* faz uma estimativa do tempo necessário para que os aprendizes alcancem esses níveis (CAMBRIDGE UNIVERSITY, 2013).

Dessa forma, caso se leve em conta que a disciplina de língua inglesa tem apenas 45 minutos de aula semanal, o aluno da escola municipal de Caçador está muito distante do ideal pensado pelo CEFR, ou seja, o estudante do ensino fundamental chega ao final desse período formativo em um nível inicial de aprendizagem do referido idioma.

Por sua vez, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento que serve de referência a todas as escolas brasileiras, públicas e privadas de educação básica, prevê um conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros para que eles possam se desenvolver integralmente e buscar a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BNCC, 2017). O enfoque dado ao documento indica que “[...] os alunos devem ‘saber’ [...] e, sobretudo [...] ‘saber fazer’ [...] para resolver demandas

¹Vânia Cristina Marcon da Rocha Lusa. PPGE/UNIARP Email: lusavania060@gmail.com, Orcid 0000-0003-2472-8330, <http://lattes.cnpq.br/9320748602596340>.

²Joel Cezar Bonin. PPGE/UNIARP. Email: joel@uniarp.edu.br, Orcid:<https://orcid.org/0000-0003-0437-7609> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5599831923296454>.

complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p.13).

Porém, as habilidades elencadas na BNCC para o ensino de Língua Inglesa enfatizam a aprendizagem de pontos gramaticais específicos em cada ano do ensino fundamental II, além de propor atividades que necessitam de um nível de proficiência acima do esperado para o tempo de aula que os alunos possuem durante os quatro anos (6º ao 9º ano do E.F. II).

Considerar esses aspectos é essencial ao sucesso da aprendizagem. Nesse sentido, há, de um lado, a BNCC defendendo a aprendizagem da língua inglesa, com um discurso voltado ao desenvolvimento linguístico e intercultural do aluno; porém, de outro lado, há um número mínimo de aulas na grade curricular, o que é um fator determinante para o não-alcance da proficiência de uma língua.

A pesquisa evidenciou os contratempos e os benefícios observados durante as aulas na utilização da *Action-oriented Approach* em relação ao desenvolvimento de capacidades comunicativas da língua e em relação às competências gerais dos alunos e buscou evidenciar a viabilidade de sua utilização no contexto da pesquisa. Ao final, foi possível compreender os reais desafios do ensino da língua inglesa em uma escola pública municipal e despertar a consciência sobre a realidade na qual a maioria das crianças e dos adolescentes se encontram diante da aprendizagem de um idioma tão importante como o inglês para os dias atuais.

METODOLOGIA

A metodologia central desta pesquisa diz respeito à análise de uma abordagem específica para o ensino de Língua Inglesa, a *Action-oriented Approach*, que se estende além das competências comunicativas previstas na BNCC e que estão previstas para o ensino da língua inglesa nas escolas municipais de Caçador-SC.

Para o estudo, optou-se pelo método qualitativo para a análise dos dados. Para embasar a pesquisa, inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, por meio da análise de livros e de documentos pertinentes ao tema proposto. Foram analisados documentos, como a BNCC, o *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* e material bibliográfico relacionado à *Action-oriented Approach* de Piccardo e North (2019), dentre outras obras.

A segunda fase da pesquisa versou sobre a aplicação prática da metodologia e foi desenvolvida por meio de seis etapas. A primeira etapa compreendeu um questionário online (*Formulário Google*) respondido pelos sujeitos da pesquisa da escola Pierina Santin Perret. A segunda etapa foi a elaboração dos planejamentos para a turma do 9º ano a partir das respostas obtidas pelo questionário online. A terceira etapa foi a implementação dos planejamentos com os alunos. A quarta etapa ocorreu no decorrer da implementação dos planejamentos durante o desenvolvimento das atividades propostas. Através da observação participativa, um roteiro foi preenchido e destacou as principais intercorrências das aulas, os problemas encontrados, o envolvimento dos alunos, bem como o interesse, a autonomia e o respeito frente às atividades propostas, além das habilidades comunicativas da língua. Também, foram utilizadas fotografias e áudios das atividades desenvolvidas em sala para contextualizar de maneira mais clara as atividades executadas. A quinta etapa foi a aplicação de um questionário para analisar as percepções dos alunos em relação às atividades desenvolvidas através da *Action-oriented Approach*. Por fim, a sexta etapa compreendeu a análise final dos dados obtidos a partir da pesquisa. Os dados obtidos por meio da observação direta dos alunos e a devolutiva das atividades propostas aos alunos foi analisada qualitativamente para o desenvolvimento do produto educacional.

O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Unidade Central de Educação FAEM Faculdade – UCEFF e aprovado com o parecer número 60929422.0.0000.8146. O projeto contempla os seguintes documentos: (a) termo de consentimento livre e esclarecido para crianças; (b) declaração entre instituições.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

O CEFR proclama que “[...] aprender uma língua deveria ser direcionada para habilitar o aluno a agir, em situações reais do dia a dia, se expressando e realizando tarefas de diferentes naturezas” (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 29). “Isso implica que o ato de ensinar e aprender é guiado pela ação, isto é: *Action-oriented*” (COUNCIL OF EUROPE, 2020, p. 29). Em sala de aula, implementar a *Action-oriented Approach* significa envolver o aluno no processo de aprendizagem, situando a educação entre o social e o individual, através da interação colaborativa em sala de aula (COUNCIL OF EUROPE, 2020). Essa visão corrobora com a afirmação de Morin a respeito do conhecimento fragmentado, que “[...] deve ser substituído por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto” (MORIN, 2000, p. 14).

As tarefas na *Action-oriented Approach* frequentemente envolvem “[...] a criação de um produto (um folheto para turistas, uma postagem em um blog, ou um projeto para a arrecadação de fundos [...])” (PICCARDO, 2014, p. 28). Nesse processo, os alunos encontrarão dificuldades e o papel do professor será essencial, não transmitindo conhecimentos ou avaliando a aprendizagem por meio de exercícios e atividades, mas facilitando, guiando, organizando as tarefas, se necessário (PICCARDO, 2014). O trabalho final proposto nesse planejamento foi a criação de um site de viagens online em inglês sobre a cidade de Caçador-SC.

Além disso, a *Action-oriented Approach* concebe o aluno como detentor de conhecimentos. A partir do que o aluno já conhece, novos desafios podem ser propostos. A partir de cenários dentro de um contexto social, atividades comuns do dia a dia que precisam da utilização da língua para serem finalizadas são propostas. A aula não tem o propósito de estudar a língua para a utilização no amanhã, mas para o agora com o intuito de completar uma tarefa real do dia a dia. Dependendo da competência comunicativa na língua, a tarefa se realizará de maneira diversa para cada estudante. Cabe ao professor analisar o nível de entendimento do aluno em relação às várias competências comunicativas da língua anteriormente descritas e elaborar cenários compatíveis em que o aluno faz o uso de diversos textos orais e escritos a fim de buscar o desenvolvimento do aluno de forma integral, percebendo o aluno como agente social.

Por outro lado, a Língua Inglesa no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) está incluída dentro da área de Linguagens e é definida por cinco eixos organizadores: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão intercultural (BNCC, 2017). Em cada eixo, foram elencadas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Esses eixos têm como objetivo servir “[...] de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais” (BNCC, 2017, p. 249). E aí está o grande problema da BNCC: excesso de saber técnico distanciado da realidade escolar e cotidiana dos alunos.

Diante disso, nesta pesquisa foi realizada uma análise que relaciona cada eixo da BNCC com uma descrição do CEFR equivalente ou a mais próxima possível dela. A partir dessa relação, os cenários utilizados na *Action-oriented Approach* puderam ser planejados de maneira mais realista em relação às atividades a serem propostas aos alunos.

Dessa maneira, este estudo considerou o aluno ao ingressar no ensino fundamental II como um aluno iniciando o processo de aprendizagem na língua inglesa. De acordo com o CEFR, ao iniciar no primeiro ano de ensino fundamental II, geralmente, o aluno encontra-se em um nível Pré-1. Nele, o aluno consegue entender algumas palavras, números, nomes, inscrições em placas, comidas em menus; porém de forma bastante limitada (CEFR, 2020). Levando em consideração o fato de que os alunos das escolas municipais de Caçador-SC têm uma única aula semanal de Língua Inglesa no currículo no ensino fundamental II e que toda vez que a aprendizagem é interrompida há um esquecimento de algumas estruturas e do léxico por parte do aprendiz, ao chegar ao 9º ano do ensino fundamental, que, de acordo

com a estimativa do *Cambridge English Language Assessment*, estaria no nível iniciante (A1) e talvez entrando no nível seguinte, o básico, o que é considerado insuficiente para um domínio razoável do idioma. Nesse viés, vale ressaltar que, muitas vezes, nem mesmo esse nível é realmente alcançado por vários motivos, tais como o baixo número de aulas, o desinteresse dos estudantes ou técnicas muito engessadas de ensino.

Por isso, a comparação entre CEFR e BNCC pode servir como uma forma de esclarecer o nível de entendimento do aluno em relação a textos orais e escritos, em termos da capacidade de produção, tanto oral quanto escrita, facilitando o ajuste dos mesmos pelo professor.

A partir disso, deve-se observar a grande abrangência na utilização que a *Action-oriented Approach* pode proporcionar. O professor, a partir de suas preferências e das preferências dos alunos, em relação aos assuntos ou ao contexto das atividades, pode utilizar e incentivar o uso de várias metodologias para a aprendizagem. Pensar na utilização de uma língua, de forma engessada, a partir de um ou de alguns pontos gramaticais, é uma forma totalmente descontextualizada. A linguagem utilizada em situações reais não obedece a nenhuma regra quanto ao uso ou não de estruturas gramaticais pré-determinadas. Contudo, é importante a observação do nível de proficiência dos alunos para que textos autênticos e adequados possam ser utilizados, e que tarefas condizentes com a proficiência possam ser programadas e propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender uma língua estrangeira não é uma tarefa simples. Como o CEFR descreve, várias habilidades são necessárias para que o aluno consiga se comunicar nas mais variadas situações da vida real. Para tanto, o tempo de exposição ao idioma precisa ser maior do que o ofertado no ensino das escolas municipais de Caçador-SC.

Em termos gerais, a proposta final da confecção do site de viagem foi alcançada. Porém, dois meses foram necessários para a realização das atividades, mesmo com a utilização de algumas aulas extras para o término das atividades.

Para a devolutiva dos trabalhos finais, a heterogeneidade foi um desafio. Observando a sala por esse aspecto, a divisão das turmas por nível de proficiência no componente curricular de Língua Inglesa talvez fosse a mais adequada. Outro aspecto a ser levado em conta é a necessidade de o professor realizar o planejamento a partir das produções dos alunos. O planejamento precisa ser realizado semana a semana e sendo adaptado e readaptado constantemente.

O que lamentavelmente foi observado foram alguns alunos sem o conhecimento inicial em Língua Inglesa no 9º ano do ensino fundamental, o que compromete bastante a realização de muitas atividades nas aulas de Língua Inglesa. Além disso, a BNCC sugere habilidades a serem desenvolvidas com os alunos que necessitam de uma proficiência acima do esperado, em desacordo com o número de horas ofertadas pelo ensino.

Buscar formas alternativas para o desenvolvimento da proficiência é imprescindível. A utilização da *Action-oriented Approach*, por sua vez, ao desafiar o aluno com uma proposta real, pode servir de incentivo para que ele perceba suas limitações e busque o conhecimento com autonomia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

Disponível online em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

CAMBRIDGE UNIVERSITY. **Introductory Guide to the Common European Framework of Reference for English Language Teachers**. Cambridge University Press, Cambridge, 2013.

COUNCIL OF EUROPE, **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume**. Council of Europe Publishing, Strasbourg. 2020. Available at www.coe.int/lang-cefr

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. UNESCO, Cortez Editora, 2000.

PICCARDO, Enrica, NORTH, Brian. **The Action-oriented Approach**. A Dynamic Vision of Language Education. Multilingual Matters. 2019.

PICCARDO, Enrica. **From Communicative to Action-oriented: A Research Pathway**. Curriculum Services Canada. 2014.

POR QUE USAR A MÚSICA COMO MEIO DE ENSINAGEM NO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA?

Ivan Bechtold¹
Joel Cezar Bonin²

RESUMO

A proposta deste artigo visa a apontar que o processo de ensino da língua inglesa não se calca mais no modelo tradicional do “quadro e giz”, pois novas tecnologias e novos métodos estão batendo às portas das escolas. Desse modo, faz-se necessário ir mais além e, para se alcançar esse objetivo, sugere-se a ensinagem. Para tal prática, a música é uma grande aliada, haja vista se acreditar que o uso de músicas nesse processo é um modo viável, acessível, divertido e motivador. Sob viés, apresentam-se alguns porquês (motivos) para utilizá-la como estratégia de ensino de língua inglesa, dando enfoque às possibilidades inovadoras que a música possui quando aliada ao ensino e à aprendizagem na sala de aula em nos dias atuais. Esta pesquisa se define como de natureza bibliográfica, descritiva e qualitativa.

Palavras-chave: Inglês. Motivação. Ensinagem. Música.

INTRODUÇÃO

É de conhecimento que o professor, atualmente, principalmente após o período pandêmico, tem muitas dificuldades para trabalhar os componentes curriculares em sala de aula. Diariamente, vêm-se enfrentando problemas no ambiente escolar que vão desde a desmotivação dos alunos até a ansiedade dos professores. Assim, com o intuito de encontrar modos para um real ensinagem e sabendo-se que a música possui vários benefícios para a saúde, dentre eles, o estímulo à criatividade, ao relaxamento e à redução dos sintomas de ansiedade, apresenta-se a música como um caminho para enfrentar, pelo menos, algumas das dificuldades atuais.

Além disso, afirma-se que, dentro do universo da educação, o processo de ensino não se calca mais no modelo tradicional do “quadro e giz”, pois novas tecnologias e novos métodos estão batendo às portas das escolas. Diante de todas essas inovações, a música se apresenta para quebrar um pouco a rotina das aulas e isso impacta no método tradicional de ensino.

Sob outro viés, há situações em que o aluno não consegue ver a real necessidade de aprender inglês, pois a língua inglesa, para muitos alunos, é vista como muito distante do ambiente em que vive e, como consequência desse processo, surge a falta de motivação para aprender.

Diante disso, esse texto se propõe a apresentar algumas justificativas para se aprender um novo idioma, tendo a música como uma ferramenta de grande potencial à prática da real ensinagem de língua inglesa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aprender uma nova língua é, sobretudo, um grande desafio. Várias estratégias são usadas diariamente pelos professores de língua inglesa a fim de ensinar o idioma aos seus alunos nas escolas públicas do país. Assim, diante das muitas dificuldades que o professor demonstra para trabalhar o componente curricular inglês, sugere-se a música como uma estratégia possível e aprazível.

¹Mestrando do PPGEB (UNIARP). E-mail: ivanbechtold@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8563-1017> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4847171532256720>

²Professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGEB) UNIARP, Caçador-SC. Email: joel@uniarp.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0437-7609> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5599831923296454>

Primeiramente, antes de tentar elucidar a questão acima, é preciso considerar que a música pode ser uma ferramenta incrível para se aprenderem várias coisas, a música não é só uma forma de entretenimento, mas também uma excelente fonte de novas informações.

Diante disso, este trabalho buscou pesquisar os motivos para a utilização da música no processo de ensinagem do componente curricular de Inglês.

Acredita-se que o uso desse recurso para aprender ou também para ensinar ou, ainda, melhorar algumas habilidades em inglês é uma forma acessível, divertida e motivadora para se familiarizar com a língua. Nesse contexto, buscaram-se alguns porquês do uso da música como estratégia de ensino de língua inglesa. Eis algumas respostas:

a) Porque a música é uma atividade muito significativa aos estudantes, além de relaxante, igualmente, familiariza o aluno à recepção de algum conteúdo e lhe possibilita realizar tarefas de forma mais motivada. A música pode proporcionar diversos benefícios mentais e corporais, pois possui “[...] a capacidade de atingir o corpo do indivíduo” (MOREIRA, 2013, p. n.p.).

b) Porque ouvir músicas é relaxante, estimulante e há também estudos que declaram que controla a ansiedade, fato esse que ajuda o professor a conseguir a concentração dos alunos. É sabido que, após a pandemia, as crianças e os adolescentes retornaram à escola mais inquietos, mais arredios, mais agitados e com problemas para seguirem as regras. Desse modo, a música aparece como uma estratégia não só de ensino, mas também de comportamento, sendo ela capaz de relaxar, encorajar e, por muitas vezes, ajudar na concentração. Assim,

[...] destaca-se que, com a música, o educando tende a relaxar, descontraír, a rememorar práticas cotidianas ouvidas além do espaço escolar, a socializar saberes adquiridos em espaços não escolares, ou seja, a fazer da sala de aula um espaço democrático, de diálogo entre os alunos e professor, alunos e alunos; contribuindo de forma significativa no processo de cognição de uma nova língua (CRUZ; DOMINGUES; LOPES, 2022, p. n.p.).

c) Porque a música, segundo Godoy (2019), é reconhecida como uma modalidade que desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio e possui a capacidade de criar um estado agradável de bem-estar; ajuda, igualmente, na concentração e no desenvolvimento do raciocínio. Afirma-se que a música penetra diretamente nos centros nervosos e coordena mentalmente, de maneira rápida e imediata, a divisão do tempo e do espaço, além de inspirar o gosto pelas virtudes. Em poucas palavras, acredita-se que a música possui o poder de atuar sobre o cérebro e com emoções.

[...] Enquanto ouvimos ou executamos música, o cérebro sincroniza durações, agrupa e cria distinções entre sons e timbres, reconhece consonâncias e dissonâncias, programa movimentos precisos na execução instrumental e leitura, e armazena e evoca melodias familiares e ritmos. Ao compreendermos como tais processos modulares integram percepções múltiplas em uma experiência singular, essencialmente emocional, que seduz e direciona nossos sentidos, nosso corpo e cognição, podemos elucidar aspectos fundamentais da mente humana, da emergência da consciência a partir da emoção, e da percepção implícita à consciência autorreflexiva. [...] (MUSZKAT, 2019, p.234-235).

c) Porque, além de quebrar um pouco a rotina da aula e ultrapassar o método tradicional de ensino, a música, entendida como uma materialidade discursiva, traz vários enunciados e inúmeras interpretações.

É significativo dizermos que entendemos a música como uma materialidade discursiva, que traz vários enunciados, e assim pode ser interpretada de diversas formas. Não é apenas uma questão gramatical, a música traz sentidos aos alunos, sendo memória e história, e assim podendo dar oportunidade a uma análise mais atenta. Afinal, a música é discurso [...], desta forma, entendemos a música em sala de aula também como uma

prática de linguagem, no qual o ensino de Língua Cultura Inglesa analisada como prática de linguagem atribui sentidos às formas de ensinar/aprender com/dos alunos, o que possibilita a construção de uma forma de ensino-aprendizagem além do método tradicional [...] (CRUZ; DOMINGUES; LOPES, 2022, p. n.p.).

e) Porque “diferentemente dos métodos tradicionais que aprendemos nas aulas das escolas e dos cursos, aprender inglês com música pode ser um método muito mais fácil, rápido e divertido” (CASSIOLATO, 2022, n. p). É claro que, para se aprender algo, é necessário ter dedicação, ter força de vontade, ter interesse, ter foco e muito mais, porém fica evidenciado que a música é uma ferramenta fantástica como estratégia de ensino.

Para corroborar esses pontos, vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incentiva “[...] práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa” (BRASIL, 2018, p. 243) que devem ser desenvolvidas no componente curricular de inglês. Afirma-se que a abordagem do ensino através do gênero textual “música”, incorporando-se às práticas pedagógicas da sala de aula, pode trazer muitos benefícios em todos os sentidos.

METODOLOGIA

O presente texto constitui-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, pois há intenção de realizar um estudo com ênfase no conhecimento de determinados aspectos de natureza subjetiva, que não podem ser traduzidos em números. Segundo Martins (2022), esse tipo de pesquisa, pauta-se

[...] significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes e outras características subjetivas próprias do humano e do social que correspondem às relações, aos processos ou aos fenômenos, e não podem ser reduzidas às variáveis numéricas. (MARTINS, 2022, p. 38).

Quanto aos objetivos, classifica-se como descritiva, pois, além de descrever o objeto de estudo, faz-se uma análise sem a interferência do pesquisador. Quanto aos procedimentos de pesquisa, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois possui o objetivo de reunir informações e dados, que servirão de base à construção da investigação proposta a partir de estudos sobre o uso da música como estratégia de ensinagem para o componente curricular de língua inglesa. Nesse aspecto, em relação à pesquisa bibliográfica, Martins (2022) coloca que:

Esse tipo de pesquisa oferece contribuições relevantes para a comunidade científica, pois organiza e consolida observações e resultados sobre um determinado fenômeno, gerando possibilidades de novos avanços a partir da identificação de lacunas ou de pontos controversos elucidados (MARTINS, 2022, p. 52).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Levando em consideração o fato de que, muitas vezes, os estudantes das escolas públicas, por estarem inseridos em contextos diversos, não observam a necessidade de aprendizado do idioma inglês e não veem relevância desse componente curricular na realidade em que vivem, o que resulta em desinteresse e conseqüente falta de motivação pelo aprendizado da língua inglesa, nota-se, com grande clareza, a necessidade de novos métodos de ensinagem desse saber. O desinteresse dos estudantes angustia os professores que, diariamente, necessitam encontrar estratégias para motivar seus alunos a despertarem a curiosidade pelo idioma.

Diante dessas angústias, há perguntas como as seguintes: de que modo se pode motivar o aluno a aprender inglês? Quais estratégias usar para motivá-los a aprender a

língua inglesa? Como é possível abordar um ensino de qualidade na língua inglesa sem que esse pareça descontextualizado, monótono e longe da realidade dos alunos?

Observando esses questionamentos, logo se sugere a música como uma grande aliada para responder a tais questões e superar as dificuldades dos professores para alcançar o aluno e atingi-lo de modo que o motive a querer aprender.

Observa-se, num primeiro momento, que a música é uma ferramenta que pode trazer grandes resultados à aplicação da ensinagem uma vez que métodos tradicionais já não conseguem atingir o aluno em sua totalidade. Com uso de músicas, há grande possibilidade de ensinar língua inglesa por meio de um processo interativo, dialógico e participativo, no qual se criam estratégias à aproximação de conteúdos contextualizados na realidade social. Assim, fica evidenciado que aprender inglês com música pode ser um método não somente motivador, pois a música estabelece uma conexão afetiva e apresenta-se como excelente estratégia para o ensino de língua inglesa. Segundo Chris Brewer (1995):

A música ajuda na aprendizagem porque estabelece um estado positivo, cria um ambiente adequado, constrói um senso de antecipação, energiza as atividades de aprendizagem, muda as ondas cerebrais, facilita a concentração, aumenta a atenção, melhora a memorização, facilita a aprendizagem multissensorial, diminui a tensão, solta a imaginação, une grupos, desenvolve o relacionamento, fornece inspiração e motivação, adiciona um elemento de diversão (BREWER, 1995, n.p).

Nesse diapasão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apresentam a música para oferecer consciência dos sons da língua, de seus valores estéticos e modos de veicular regras de uso da língua estrangeira. “O foco em leitura não exclui a possibilidade de haver espaços no programa para possibilitar a exposição do aluno à compreensão e memorização de letras de música, de certas frases feitas” (BRASIL, 1998, p. 22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observam-se muitas dificuldades de aprendizagem do componente curricular de língua inglesa, pois é nítido que muitos alunos se apresentam desmotivados e sem interesse. Nota-se, ainda, que os professores estão cada vez mais preocupados e interessados em saber, pelo menos, como detectar as falhas no processo de ensinagem a fim de achar soluções melhores para contribuir com o aprendizado dos alunos.

Primeiramente, vê-se a real necessidade de se motivar o aluno a “gostar” de aprender. Para isso, é necessária a criação de estratégias que despertem no aluno o prazer em estudar, em conhecer um novo idioma. Tal intuito, acredita-se, pode ser atingido com a música; afinal, esse recurso pode ser a grande motivação para isso ocorrer, pois “[...] motivação é o motivo para a ação. É o porquê, a razão pela qual você faz o que se faz. A motivação é gerada por um desejo, quanto mais forte for este desejo, mais forte será a motivação” (CHRISTY, 2006, p. 12).

Diante dos fatos apontados, compreende-se que a ensinagem através e com música é um método eficiente e atrativo ao ensino da língua inglesa, pois é visivelmente muito efetivo, estimulante e motivador. Pode-se afirmar que possui uma importância singular na vida das pessoas. Em muitos casos, pode se tornar um hábito diário, pois o contato com a música é muito positivo desde o começo da infância. Diante de tais afirmações, pode-se concluir que a música realmente apresenta muitos benefícios ao aprendizado de um idioma, especialmente o idioma inglês aqui apresentado.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base.** Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BREWER, Chris Boyd. **Music and Learning: Integrating Music in the Classroom.** [online]. 1995. Disponível em: <http://frequencyoflearning.com/john-hopkins-study-integrating-music-in-the-classroom> Acesso em: 22/06/2022.
- CASSIOLATO, Diego. **5 Princípios para Aprender Inglês com Música.** English Experts. Disponível em: <https://www.englishexperts.com.br/5-principios-para-aprender-ingles-com-musica/> Acesso em: 25 set. 2022.
- CHRISTY, Fran. Os Segredos da MOTIVAÇÃO. **Sonhos Estratégicos.** 2006. Disponível em: <https://pdfslide.net/documents/texto-2-os-segredos-da-motivacao-fran-christy.html?page=1>. Acesso em: 20 maio 2022.
- CRUZ, R. C.; DOMINGUES, A. S.; LOPES, L. R. Música, Linguagem e Discurso: O Ensino da Língua-Cultura Inglesa em Uma Escola Pública de Cametá/PA – Brasil. **E- Revista de Estudos Interculturais**, [S. l.], n. 10, 2022. DOI: 10.34630/erei.vi10.4745. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/e-rei/article/view/4745> Acesso em: 2 out. 2022.
- GODOY, Mara de. **A importância da música na vida das pessoas.** 2019. Blog Crescendo Juntos. Disponível em: <http://www.cefsa.org.br/crescendojuntos/a-importancia-da-musica-na-vida-das-pessoas/>. Acesso em: 01 out. 2022.
- MARTINS, Ronei Ximenes. **Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na Educação.** Lavras: Ufla, 2022. 281 p. Vários autores. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/Metodologia%20de%20pesquisa%20cient%3%ADfca%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Metodologia%20de%20pesquisa%20cient%3%ADfca%20(3).pdf). Acesso em: 05 out. 2022.
- MOREIRA, Marcos Paulo. **A música e seus efeitos na aprendizagem de língua inglesa,** 2013. Disponível em: <http://www.englishexperts.com.br/a-musica-e-seusefeitos-na-aprendizagem-de-lingua-inglesa/>. Acesso em: 20 set. 2022.
- MUSZKAT, M. Música e Neurodesenvolvimento: em busca de uma poética musical inclusiva. **Literartes**, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 233-243, 2019. DOI: 10.11606/issn.2316 - 9826.literartes.2019.163338. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/163338> Acesso em: 1 nov. 2022.

POTENCIALIDADES DO PODCAST PARA O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

SAIDELLES, Tiago¹
SMANIOTTO BARIN, Cláudia²
MARIA ARAÚJO, Leila³

RESUMO

O objetivo deste artigo é investigar as potencialidades do uso dos Podcasts no ensino não presencial, em virtude do isolamento social decorrente da pandemia do COVID 19, além de investigar seu uso na Educação Profissional. Trata-se de um levantamento descritivo com a participação de grupo de professores vinculados à Educação Profissional e Tecnológica. Como objeto de coleta, aplicou-se um questionário do tipo survey com intuito de identificar quantos utilizou ou utiliza esse recurso como auxílio no ensino remoto. Ao concluir essa investigação, podemos identificar que o uso dos Podcasts no Ensino Remoto é pouco explorado no Brasil, possibilitando um nicho de pesquisa, pois esse recurso possui características interessantes como ferramenta para ensino remoto.

Palavras-chave: Podcast. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Remoto

INTRODUÇÃO

O período de isolamento social apresentado por decretos nos níveis municipal, estadual e federal (BRASIL, 2020) preconiza que as aulas deveriam ser virtualizadas. Essa virtualização evidenciou algumas carências e demandas dos docentes, entre elas a dificuldade em realizar a transposição do conteúdo presencial para o virtual e a inserção das tecnologias digitais, já existentes, em suas práticas docentes.

Além dessas dificuldades, a mudança rápida e complexa que o isolamento social exige torna a tarefa ainda mais desafiadora, tanto para o professor quanto para o aluno. Dificuldades essas referem-se à adaptação ao modelo de ensino remoto, tanto dos professores quanto dos alunos, a falta de fluência digital por parte dos docentes, e a falta de recursos de acesso para os discentes.

Tais gargalos devem acompanhar o processo educacional por um bom tempo, levando em consideração que muitas das instituições de ensino não possuem infraestruturas adequadas para manter o isolamento e os protocolos de higiene para o retorno às atividades presenciais de ensino.

No entanto, é fundamental o entendimento de que existem diversas abordagens ao ensino remoto, e que nem todas são efetivas no primeiro momento. Cabe aos professores adaptarem um recurso digital para cada realidade do lócus, onde trabalham, pois alguns dos requisitos para o sucesso no ensino remoto é a criatividade de forma a diversificar as experiências de aprendizagem para flexibilização do aprendizado, bem como colocar-se no lugar do outro.

METODOLOGIA

Este trabalho caracterizou-se por um levantamento descritivo, com o objetivo de perceber as potencialidades dos *podcast* no ensino remoto em momento de isolamento social. Segundo Gil (2009), levantamento descritivo é a interrogação direta das pessoas,

¹ Tiago Saidelles. Universidade Federal de Santa Maria, tiago-saidelles@redes.ufsm.br, <https://orcid.org/0000-0002-5885-2965>, <https://lattes.cnpq.br/7866020130445097>.

² Cláudia Smaniotto Barin. Universidade Federal de Santa Maria, claudiabarin@nte.ufsm.br, <https://orcid.org/0000-0002-6549-5476>, <http://lattes.cnpq.br/0832298305352059>.

³ Leila Maria Araújo Santos. Universidade Federal de Santa Maria, leilamas@ctism.ufsm.br, <https://orcid.org/0000-0002-1513-3717>, <http://lattes.cnpq.br/0427736982554233>.

cujo comportamento se deseja conhecer, utilizando técnicas padronizadas de coletas de dados, tais como questionários e enquetes.

O público alvo foi selecionado por uma amostragem randômica de 21 docentes atuantes na Educação Profissional e Tecnológica. O objeto de avaliação deste estudo foram as respostas apresentadas pelos respectivos docentes. Essas respostas foram obtidas a partir de um questionário do tipo *Survey*, com seis questões fechadas que tiveram como objetivo coletar informações a respeito das práticas pedagógicas de tais professores, identificando quais usam ou criam *podcasts* para utilizar em suas aulas, tanto presenciais como a distância, assim como posteriormente investigar se o uso do *podcast* potencializa o ensino em momentos de isolamento social.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

O ensino remoto é caracterizado pela diferença da modalidade presencial no aspecto da comunicação. Enquanto no presencial usamos a linguagem oral, e a presencialidade de professores e alunos, dividindo o mesmo tempo e espaço, na abordagem do ensino remoto, usamos a linguagem escrita permeada por tecnologias que possibilitam o ensino em espaços diversos no mesmo horário das aulas presenciais.

Atualmente, existe uma infinidade de recursos tecnológicos que podem ser utilizados na modalidade do ensino remoto com objetivo de apoiar o processo de comunicação entre professores e alunos, facilitando o processo educacional no momento de distanciamento social causado pela Pandemia do Coronavírus. No entanto, enfrentamos dificuldades constantes na conscientização dos docentes e discentes, habituado de forma presencial, a migrar para “o Digital e online”. Essa troca causa tantas demonstrações de resistências por ambas as partes, a inserção digital na educação ainda enfrenta muitas barreiras impostas pela falta de formação e conhecimento.

No entanto, o ensino remoto veio para romper o tempo, a distância e a incompatibilidade de horários. Através das metodologias que compõem o ensino remoto, torna-se possível, mesmo em horários diferentes, acessar as atividades, enviar mensagens aos docentes e sanar dúvidas em relação aos conteúdos e às disciplinas, possibilitando criar interação entre alunos e que, muitas vezes, forma-se um elo de aprendizado colaborativo e de troca de conhecimentos.

O *podcast* trata-se de “[...] um processo mediático que emerge a partir da publicação de arquivos áudio na Internet” (PRIMO, 2005, p. 17). Enquanto a tecnologia está relacionada com o ensino *online*, os *podcasts* trazem, em sua essência, uma grande afinidade com o Ensino Remoto. No entanto, é conveniente fazer usos dessa tecnologia como recurso potencializador da comunicação e de disseminação do conhecimento.

No âmbito da Educação a Distância (EAD), o *podcast* ganha relevância enquanto tecnologia de comunicação. Isso se manifesta com maior propriedade a partir da observação dos efeitos positivos em momentos de isolamento social como estamos vivendo. Outro fator importante no uso dos *podcasts* no ensino remoto é o fato que o mesmo possibilita um ganho a mais nas aulas pelo acréscimo de oralidade sobre os materiais criados, pois, na maioria das vezes, são disponibilizados no ensino a distância em formatos impressos.

A partir da pesquisa, identificam-se, no *podcast*, inúmeras potencialidades para o ensino remoto. Com o uso dos *podcasts* e disponibilização dos áudios, possibilita que os alunos possam acessar os conteúdos sempre que os mesmos tiverem dúvidas, ou, como uma tecnologia assistiva no caso de alunos com deficiência visual.

A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que devem ser usados para promover a funcionalidade da pessoa com deficiência visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007.c).

Segundo o MEC (2006, p.19), no desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, as ajudas técnicas e a tecnologia assistiva estão inseridas no contexto da educação brasileira, dirigidas à promoção da inclusão dos alunos nas escolas. Portanto, o espaço escolar deve ser estruturado como aquele que oferece também os serviços de tecnologia assistiva.

Dessa forma, sendo uma tecnologia que transcende espaços de aprendizagem tradicionais, antes restritos somente às salas de aula, com isso permitindo uma maior flexibilidade no seu uso, tanto pelo aluno como professor, possibilitando usar este recurso para aprimorar seus conhecimentos a partir dos episódios disponíveis na rede e com isso transformando o processo de ensino, através de uma metodologia mais ativa e colaborativa entre professor e aluno.

Abaixo, podemos visualizar algumas respostas referente ao questionamento feito aos docentes, ou seja, Se você usou *podcast* durante a pandemia, nos conte sobre essa experiência.

P1: O uso do podcast foi importante por se tratar de áudios restritos a área de interesse da pessoa. Utilizei esse recurso para me atualizar sobre várias temáticas e achei muito bom!!!.

P2: Durante a Pandemia não usei, pois meus alunos, 60% não tem nem telefone. Já usei em sala de aula, antes da pandemia!.

P3: Boa experiência para envio de informações e orientações.

P4: Indiquei alguns podcasts aos alunos para pesquisa de um trabalho específico da faculdade, e notei que a adesão ao tema foi mais imediata do que por outras mídias.

P5: Juntamente com meus alunos, cada um fez sobre "com que lentes eu enxergo o mundo" e depois divulgamos nos canais de comunicação da nossa escola.

P6: Eu fiz podcast para meus alunos pois acho que um conteúdo ouvido tende a ser memorizado com mais facilidade.

P7: Sim, foi muito proveitoso para apresentação dos conteúdos.

Como podemos vislumbrar, o uso do podcast como ferramenta complementar nas atividades durante o período de isolamento social foi produtivo para uma grande parte dos professores entrevistados. Dessa forma indo ao encontro das potencialidades educativas e de comunicação e de informação contidas nesses recursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das demandas de informação e de comunicação em que vivemos em virtude do Coronavírus e do isolamento social, no âmbito educacional, faz-se necessário um maior aperfeiçoamento e formação por parte dos professores na busca de recursos e de tecnologias que possam suprir tais carências que a educação está vivendo nos últimos meses em virtude do isolamento social.

Dentre essas técnicas e recursos educativos que podem ser explorados tanto na Educação EAD, assim como no Ensino Remoto, surgem os *podcasts* como aliados na comunicação entre discentes e docentes, possibilitando assim um ensino mais colaborativo e ativo. Com o uso dos *podcasts*, a sala de aula e o aprendizado se transformam de acordo com as necessidades, características e contexto de cada aluno. Durante a pesquisa desenvolvida para criação deste artigo, foi realizado um questionamento aos professores entrevistados a respeito do uso do *podcast* durante a pandemia.

Desse modo verificando que os professores, apontamentos favoráveis quanto à utilização do *podcast* em momentos de isolamento social. Pelos comentários de alguns professores acima descritos, tangem se uma opinião favorável quanto à motivação que os *podcasts* podem trazer à aprendizagem durante esses momentos. Todavia, o uso de tal

mídia deve servir como um impulso para que outras sejam utilizadas como ferramentas inclusivas e suplementares do processo de ensino aprendizagem

Contudo é necessário habilitar professores para a roteirização e a criação desse recurso para que, dessa forma, possa continuar disseminando esses recursos cada vez mais nas práticas pedagógicas dos docentes. Destaca-se a importância de continuar incentivando a utilização dessa ferramenta, tanto pelos discentes quanto pelos docentes, com o intuito de promover o aprendizado colaborativo e, em contrapartida, desafiar o professor a diversificar recursos para realizar um upgrade das suas práticas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994 CAT, 2007. **Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR)**. Disponível em: Acesso em: 22 nov. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir o relatório**. São Paulo: Atlas, 2009.

MORAN, Jose. Contribuição das tecnologias para a transformação da educação **Revista Com Censo**, volume 5, número 3, agosto 2018

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. **Para além da emissão sonora: as interações no podcasting**. Intertexto, Porto Alegre, 2005. Disponível em: 14 setembro 2022

UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAÇADOR/SC NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

CALISTO, Tatiani Solanho Canêdo¹
BAADE, Joel Haroldo²

RESUMO

A incorporação das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas tem norteado programas e políticas públicas no Brasil desde longa data. Nesse sentido, o presente projeto de pesquisa propõe-se a implantar jogos educativos na Escola Municipal de Educação Básica Professora Maria Luiza Martins Barbosa do Município de Caçador-SC como forma de efetivação de ações associadas ao Programa de Inovação Educação Conectada, o qual tem o intuito de proporcionar internet de alta velocidade para que os professores possam usufruir da mesma, podendo, assim, conhecer conteúdos educacionais e digitais para possibilitar ao aluno um amplo conhecimento. Para tanto, então, realizar-se-á uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e procedimentos com pesquisa-ação. E, para a maximização de resultados, serão desenvolvidos e aplicados jogos educativos, permitindo o acesso às tecnologias digitais e promovendo uma oportunidade a mais de ampliar o conhecimento e a aprendizagem dos alunos. Como instrumentos de coleta de dados serão utilizados um diário de campo, questionários com os alunos (através da ferramenta formulários google) e entrevista com as orientadoras pedagógicas e a professora regente da turma do 1º03. Espera-se como resultado desta pesquisa-ação uma melhor compreensão sobre os usos de algumas tecnologias digitais e sobre a sua contribuição para os processos de construção de conhecimento pelos alunos.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Jogos educativos. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Um fator que levou a expansão exponencial das tecnologias digitais no contexto educacional foi a Pandemia da Covid-19 a partir de março de 2020. A Pandemia, segundo a Organização Pan-Americana da Saúde, em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de Coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de Coronavírus.

As aulas on-line tornaram-se corriqueiras, e aos alunos que não tinham acesso às tecnologias digitais empregadas para o desenvolvimento das mesmas solicitava-se aos seus responsáveis que fossem à escola para a retirada do material em formato impresso.

Os professores de informática estavam nas instituições de ensino prestando toda ajuda tecnológica aos educandos e educadores. Assim seguia o ensino on-line. Adotaram-se as tecnologias como parte do processo de formação para o conhecimento, o que somente somou à importância dessas ferramentas voltadas ao ensino. Com a retomada das atividades presenciais após a diminuição de casos e com o aparecimento da vacina, o ensino tornou-se híbrido.

De todo modo, os usos das tecnologias inovadoras surgem causando um grande impacto na educação, auxiliando assim nas várias formas de aprendizado e disseminando conhecimento. A inserção dessas tecnologias transformou o ambiente escolar,

¹ Tatiani Solanho Canêdo Calisto. UNIARP. tatycanedo@yahoo.com.br, <https://lattes.cnpq.br/9567647319083916>.

² Joel Haroldo Baade. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. baadejoel@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-7353-6648>, <http://lattes.cnpq.br/6630678639154905>.

proporcionando novas formas de aprendizagem. É nesse ponto que se faz presente a figura do professor. Cabe-lhe compreender o uso das tecnologias digitais de forma que amplie sua postura multidisciplinar e os conteúdos sejam integrados nas disciplinas de maneira que melhore a aprendizagem do aluno.

Assim, analisando esse contexto, pode-se estabelecer o seguinte problema de pesquisa: observando a realidade dos alunos de escolas Municipais de Caçador com vista a uma construção significativa de conhecimento, como forma de efetivação de ações associadas ao Programa de Inovação Educação Conectada, quais os limites e as possibilidades de uso de tecnologias digitais?

Propõe-se, então, implantar uma proposta educativa com amplo uso de tecnologias digitais com jogos educativos, como forma de efetivação de ações associadas ao Programa de Inovação: Educação Conectada, o qual tem o intuito de proporcionar internet de alta velocidade para que os professores possam usufruir da mesma, podendo, desse modo, conhecer conteúdos educacionais e digitais para dedicar aos alunos um amplo conhecimento.

Os objetivos específicos de pesquisa são: A) Caracterizar do ponto de vista teórico e histórico o papel de algumas tecnologias digitais voltadas à educação; B) Compreender as políticas públicas brasileiras voltadas à educação mediante emprego de tecnologias digitais; C) Desenvolver, aplicar e avaliar objetos educacionais a alunos da Educação Básica de Caçador; D) Sintetizar resultados da pesquisa na forma de produto educacional para socialização dos resultados.

METODOLOGIA

O presente projeto baseia-se em uma pesquisa de natureza aplicada, pois será disposto aos alunos da E.M.E.B Professora Maria Luiza Martins Barbosa (turma 1º ano 03), sendo-lhes aplicados softwares, como jogos educativos construídos na ferramenta formulários Google, gerando gráficos com resultados dessa atividade entre outras ferramentas com o intuito de ampliar o conhecimento através das mídias digitais.

O propósito da abordagem ser qualitativa convém devido ao fato de avaliar as tecnologias, oportunizar a coleta de dados sobre a percepção dos docentes e do desempenho dos discentes, observando suas particularidades e práticas pedagógicas dos professores, utilizando, para isso, um questionário em Formulário Google para os alunos e entrevista para a professora regente. Segundo Gil (2002), nas pesquisas quantitativas, as categorias são frequentemente estabelecidas a priori, o que simplifica sobremaneira o trabalho analítico. Já nas pesquisas qualitativas, o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente com vistas a obter ideais mais abrangentes e significativos. Por outro lado, nessas pesquisas, os dados costumam ser organizados em tabelas, enquanto, nas pesquisas qualitativas, necessita-se valer de textos narrativos, matrizes, esquemas etc.

Classificada como descritiva, prevê a coleta de dados através de questionários nos Formulários Google, conforme citado acima, abordando alunos, professores e corpo administrativo escolar (orientadoras pedagógicas) através de entrevista. Também, a análise do levantamento dos dados após concretizadas as respostas, havendo o cuidado com a construção das perguntas para que sejam abrangentes a todos os níveis de escolaridade por parte dos alunos, sendo assim, direcionado ao nível e à faixa etária destes. Encaixa-se como descritiva, pois, conforme Gil (2002), são inúmeros os estudos que podem ser classificados sob esse título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Outro procedimento a ser realizado será o levantamento dos dados da escola, do grupo escolar e o planejamento das atividades aplicadas. Sobre o levantamento, de acordo com Gil (2002), as pesquisas desse tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. A pesquisa-ação também faz parte,

porquanto aborda uma implementação de jogos educativos pela pesquisadora uma vez que isso será aplicado aos alunos juntamente com outras tecnologias de aprendizado. Ressalta Gil (2022, p. 55 apud THIOLENT, 1985, p. 14) é "[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo".

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Neste tópico, serão abordadas as temáticas que embasam teoricamente a dissertação, atribuindo estudos sobre o histórico das tecnologias na educação, estendendo ao desenvolvimento da internet e aos softwares educacionais, que serão aplicados com os alunos, através dos formulários Google, Kahoot, entre outras ferramentas. Também, abordadas reflexões e a importância das Políticas Públicas e as tecnologias digitais na educação brasileira e como a BNCC enfatiza as tecnologias nas escolas.

TECNOLOGIAS DIGITAIS

O uso das tecnologias digitais nas escolas se faz presente desde longa data. No Brasil, foi realizado através do Instituto Rádio monitor em 1939 e pelo Instituto Universal Brasileiro em 1941, assim como remetem Silva e Altoé (2005). No Brasil, o uso das tecnologias na educação esteve primeiramente voltado ao ensino a distância. O Instituto Rádio – Monitor, em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, em 1941, realizaram as primeiras experiências educativas com o rádio. Outro recurso tecnológico implantado foi o Telecurso 2000, que é considerado o maior projeto de educação a distância em prática no Brasil. São mais de 8 mil turmas funcionando simultaneamente em todos os Estados do país. Nos anos 1990, surgiram alguns projetos de informática, até como disciplinas, promovendo o acesso e o conhecimento a esses conteúdos digitais. Segundo Meirelles (2011), em 1996, o governo federal prometeu distribuir 300 mil computadores às escolas e em 1997 lançou o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), baixando o número para 100 mil. A tendência foi somente aumentar o desenvolvimento dessas tecnologias atingindo de tal forma que na atualidade a escola não vive sem as mesmas.

O DESENVOLVIMENTO DA INTERNET E OS SOFTWARES EDUCACIONAIS

A cada dia, cresce o desenvolvimento das tecnologias nas escolas, e a função das mesmas torna-se algo importante para o aprendizado. Nesse contexto de avanço tecnológico, os softwares educacionais transformam-se em ferramentas que beneficiam e passam cada vez mais a serem aplicadas na educação. Muitos desses softwares têm a funcionalidade on-line, ou seja, os alunos devem estar conectados e, para isso, é preciso internet de qualidade, o que, nos dias atuais, não é um problema, comparando-se, é claro, às primeiras conexões.

A internet, no início, possuía um sistema de discagem, era limitada e com problemas de estabilidade na conexão. Mesmo assim, tornava-se muito utilizada em escritórios, escolas, empresas e residências. Com o avanço das tecnologias, atualmente, as pessoas podem acessar a internet por meio do celular, utilizando a rede de dados móveis, que já está em sua quarta geração (4G). Conforme Moraes (2015), a quarta geração foi desenvolvida com o objetivo de alcançar velocidades de transmissão de dados ainda maiores do que as alcançadas nas gerações anteriores. Além disso, a mudança no comportamento dos usuários, que passaram a utilizar o serviço de dados em detrimento ao serviço de voz, tornou a transmissão de dados prioritária nessa geração. Nesse contexto de demanda por mais velocidade de conexão, a fibra óptica ficou mais acessível e mais utilizada em empresas e residências, assim como nas escolas.

O emprego de softwares educacionais nas escolas desenvolve-se de forma progressiva. Assim, sempre surge uma ferramenta contemporânea para utilizar nas escolas a cada dia, sendo exemplo o software Scratch, o qual, além de incentivar a programação,

também estimula o raciocínio lógico e diverte os alunos, pois possui como personagem principal um gato, que pode ser movido para se fazerem várias alterações de layout, entre outras funções. Outro exemplo de ferramenta educacional é o Kahoot, um software que apresenta várias funções pedagógicas. Com questões elaboradas por professores, estimula a competição entre os alunos, além de ser uma excelente ferramenta de informação e de revisão para ser utilizado em escolas.

POLÍTICAS PÚBLICAS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As políticas públicas na educação voltadas às tecnologias digitais são cada vez mais expressivas, pois os avanços tecnológicos estão modificando os paradigmas educacionais vigentes. E sobre políticas públicas, consta, na LDB, Art. 10º inciso III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios.

Atualmente, há o programa Educação Conectada, o qual tem como objetivo apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade por via terrestre e satelital, além de fomentar o uso de tecnologia digital na Educação Básica. Para isso, o Programa foi elaborado com quatro dimensões: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura, que se complementam e devem estar em equilíbrio para que o uso de tecnologia digital tenha efeito positivo na educação.

A realidade brasileira é um desafio às metas do programa que pretendem capacitar profissionais, oferecer conteúdo digital às escolas, investir em equipamentos físicos para a conexão e apoiar técnica e financeiramente escolas e redes de ensino. Os professores podem utilizar a internet tornando-se protagonistas de trabalhos que poderão ser realizados com o uso e o acesso a sites e a outros recursos de mídias digitais, baseando-se nas normas da BNCC, em que podem encontrar um rico arsenal sobre o uso das tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São vários os problemas existentes em decorrência da implantação das tecnologias nas escolas, como professores que não conhecem a fundo as mídias, pois são justamente aqueles que não possuem afinidade com os recursos tecnológicos. Portanto, acabam não as utilizando e o aluno sai prejudicado, perdendo a oportunidade de uma aula diferenciada e atrativa.

A dificuldade para implantar as tecnologias na educação, também, é um desafio comum encontrado nessa área, assim como as escolas com dificuldades na conexão da internet, equipamentos defasados, poucas tecnologias disponíveis, entre outros problemas tecnológicos.

Isso leva a pensar na importância do profissional de informática, um professor que, além de sua formação e capacidade nessa área, poderá auxiliar na implantação correta das tecnologias, propiciando ao aluno uma alternativa para que possa usufruir de tal meio de modo que resulte no aprendizado necessário a ser adquirido.

É importante, também, que cursos de capacitação sejam ofertados, já que a área de tecnologias é algo em evolução, sempre crescendo e modificando. Desse modo, não haverá dificuldades para lidar com as tecnologias e transmiti-las aos estudantes. A escola também deve exigir equipamentos de qualidade e tecnologias avançadas para obter excelentes resultados, conciliando bons profissionais com tecnologias inovadoras.

Analisando assim, como serão os resultados com essas tecnologias, principalmente no desenvolvimento com os jogos educativos, pois devido a essa inserção de novas mídias tudo muda na educação, revendo também estratégias para que o ensino continue de forma que beneficie tanto o professor como o aluno e seja um auxílio constante nas aulas, pois as tecnologias na educação surgiram para ficar, inovar e melhorar o nível da aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

GIL, Carlos Antonio. **COMO ELABORAR PROJETOS DE PESQUISA**. 4ed. 2002.

MEIRELLES, Elisa. **A informática está no dia a dia da sociedade, mas a escola parou na versão 1.0 dos computadores**. 2011. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/2949/computadores-na-Escola-uma-lenta-conexao>.

MORAES, Renata Santos de. **APLICAÇÃO DA TECNOLOGIA 4G EM PROJETOS DE TELEFONIA**.

2015. <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139204/000865019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em: 17/03/2022.

SILVA, Heliana da e ALTOÉ, Anair. **O Desenvolvimento Histórico das Novas Tecnologias e seu Emprego na Educação**. 2005. Disponível em:

https://pedagogiahorizonte.webnode.com/_files/200000156-87d9d88dbc/O%20Desenvolvimento%20Hist%C3%B3rico%20das%20Novas%20Tecnologias%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acessado em: 04/04/2022.

CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E DE PESQUISA DO PIBID SUBPROJETO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

ROSA, Tatiane de Almeida¹
PAZ, Mariana Fonteles²
BORILLE, Josi Mariano³
LORSCHIEDER, Carla Andréia⁴

RESUMO

Durante o ensino remoto emergencial (ERE) imposto pela pandemia do vírus Sars-CoV-2, houve a necessidade de reinventar a prática pedagógica docente em todos os níveis de ensino, não sendo diferente na aplicação e no desenvolvimento das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto do curso de Ciências Biológicas para o ensino de Biologia no Ensino Médio. Destarte, para realizar um trabalho que fosse coeso e operante com o contexto do ERE, optou-se pelo uso de tecnologias digitais educacionais, as quais viabilizaram a aplicação e a coleta de dados através de metodologias ativas e inovadoras na condução das atividades desenvolvidas no subprojeto. Nesse sentido, este trabalho objetivou apresentar as contribuições do subprojeto na jornada de adaptação, aplicação e aprendizagem, relacionando as contribuições didático-pedagógicas e de pesquisa durante os anos de 2020 e 2022.

Palavras-chave: PIBID. ERE. ENSINO. BIOLOGIA.

INTRODUÇÃO

É notório o quanto projetos que visam à formação acadêmica contribuem para a formação de discentes através dos vastos campos que norteiam a pesquisa e o ensino. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que ocorre em nível nacional é um grande exemplo da carga de conhecimentos que disponibiliza, pois oferece aos envolvidos o contato direto com a sala de aula associada à pesquisa. Essa grande parceria gera resultados em trabalhos científicos publicados em conjunto com o projeto, aumentando o nível da pesquisa em universidades públicas e oferecendo à comunidade científica e à população em geral a comprovação de quão significativos são tais projetos.

No ensino remoto emergencial (ERE) imposto pela pandemia do vírus Sars-CoV-2, houve a urgência de repensar a prática pedagógica docente em todos os níveis de ensino, não sendo diferente na aplicação e desenvolvimento das atividades do PIBID, do subprojeto do curso de Ciências Biológicas para o ensino de Biologia no Ensino Médio.

O PIBID teve início no ano de 2006 em universidades Federais e, em 2009, através do Decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), foi consolidado como uma política de Estado relacionada à formação de docentes à educação básica e tem como principal objetivo incentivar a formação de docentes em nível superior à educação básica. A equipe do Subprojeto PIBID de Ciências Biológicas desenvolveu suas atividades em turmas do ensino médio de um colégio situado na cidade de União da Vitória/PR. As bases epistemológicas e metodológicas que nortearam o trabalho do subprojeto foram pautadas nos paradigmas e abordagens educacionais inovadores, com ênfase na utilização das metodologias ativas de ensino-aprendizagem e no uso das tecnologias digitais educacionais. Como base e apoio teórico, foram utilizadas as obras norteadoras que auxiliaram a

¹ Tatiane de Almeida Rosa. UNESPAR/UV. tatyrosa2106@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3012-3442>, <https://lattes.cnpq.br/1017427408418287>.

² Mariana Fonteles Paz. UNESPAR/UV. marianafontelespaz476@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8053-1722>

³ Josi Mariano Borille. UNESPAR/UV. jmborille@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-5849-0861>, <http://lattes.cnpq.br/5961794004341715>.

⁴ Carla Andréia Lorscheider. UNESPAR/UV. carla.lorscheider@unespar.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-5696-8120>, <http://lattes.cnpq.br/2725114763625908>

compreensão acerca dos temas propostos, além da experiência das coordenadoras de área e supervisora do subprojeto.

METODOLOGIA

A pesquisa apresenta-se como quali-quantitativa e desenvolveu-se no âmbito do PIBID, abrangendo discentes do ensino médio do Colégio Estadual Inocêncio de Oliveira, situado na cidade de União da Vitória, contando com um núcleo de 13 integrantes, sendo 2 coordenadoras, 1 supervisora, 8 acadêmicas bolsistas e 2 acadêmicas voluntárias. A pesquisa foi elaborada a partir de três etapas: estudo, pesquisa sobre o tema e planejamento (1); elaboração e aplicação dos roteiros (2); síntese e divulgação dos trabalhos em anais de evento (3).

Para primeira etapa, foram realizadas leituras dos livros “A Sala de Aula Inovadora - Estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado Ativo”, de autor Fausto Camargo e Thuinie Daros (2018) e a obra “Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda”, dos autores Lilian Bacich e José Moran (2018), estudos sobre temas pertinentes ao tema, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), participações em eventos e palestras de formação, como I Jornada de Formação Docente do Pibid e do RP Unespar, além de rodas de conversas e de discussões com os demais integrantes do núcleo.

Na segunda etapa, os roteiros de aplicação foram elaborados conforme o tema disponibilizado a partir da Grade Comum Curricular e do plano de aula da professora regente. As tecnologias e as metodologias ativas foram usadas majoritariamente nessa elaboração, pois buscava-se atender ao contexto do ERE. Ressalta-se que cada roteiro atua de forma independente, porquanto, para cada tema e turma, foi elaborado um roteiro específico, seguindo determinado tema. A coleta dos dados para esses roteiros se deu por meio de pré e pós testes, hospedados no *Google Formulários*. Posteriormente, os dados foram analisados conforme a Análise de Conteúdo de Bardin (1977). As tecnologias digitais educacionais foram categorizadas conforme sua principal utilização: 1) Tecnologias digitais educacionais voltados para a Gamificação, 2) Tecnologias digitais educacionais voltados para Comunicação, Interação e Exposição e 3) Tecnologias digitais educacionais utilizadas para Exposição e Organização de Conteúdos.

A terceira etapa abrange predominantemente o tema deste trabalho, pois nessa etapa, os resultados das aplicações foram sintetizados e divulgados sob a forma de resumos expandidos, artigos e apresentação em anais de eventos. Para esta pesquisa, foram reunidos todos os trabalhos publicados ao decorrer do PIBID e organizados em uma tabela construída a partir do Excel (*software* de planilhas eletrônicas), sendo classificados conforme o evento em que foram submetidos.

Os dados foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) que, segundo Godoy (1995), refere-se à aplicação de categorizações em todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. Bardin desenvolveu a referida técnica em três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados inferência e a interpretação. Tal metodologia foi essencial para que os resultados dos estudos e escrita fossem classificados e expostos em publicações de eventos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

METODOLOGIAS ATIVAS

O contexto educacional atual está em constante mudança, pois sofre influência de outros setores sociais, principalmente no tocante às questões tecnológicas, predominantes e correspondentes à era digital. Nesse sentido, as metodologias ativas buscam, através do ensino ativo, proporcionar, aos discentes, novas possibilidades de ensino, contribuindo para o processo de aprendizagem mais significativo, sendo contextualizado e aplicado nos demais setores de sua vida. Torna-se, assim, um pilar compacto que permite o aprofundamento e o crescimento pessoal, socioemocional, aperfeiçoando as competências

e as habilidades preexistentes. Dessa forma, o método ativo modifica as funcionalidades de cada elemento de ensino: o professor passa de detentor e de transmissor do conhecimento para mediador, auxiliando o discente em seu processo de aprendizagem. O discente, por sua vez, deixa de ser apenas ouvinte e receptor do conhecimento, atuando de forma ativa, tornando-se protagonista de seu aprendizado (VALENTE, 2015). Contudo, para obter um resultado considerável, é importante que o método e as estratégias utilizadas estejam de acordo com a proposta do ensino ativo. Conseqüentemente, deve-se refletir sobre as práticas didáticas pedagógicas utilizadas, buscando componentes eficazes que contribuam para esse ensino. Logo, as tecnologias digitais educacionais coadjuvam esse processo.

TECNOLOGIAS DIGITAIS EDUCACIONAIS

Para que o ensino contemple os novos discentes, considerados nativos digitais, devem-se rever os métodos de ensino baseados no paradigma tradicional. Dessa forma, as tecnologias digitais educacionais associadas às metodologias ativas podem promover um ensino ativo, contextualizado à realidade tecnológica vivenciada pelos discentes. Além de possibilitarem inúmeras estratégias e aplicabilidades, as tecnologias promovem suporte e diversificam a dinâmica de ensino-aprendizagem, viabilizando um ensino bidirecional e horizontal, fortalecendo a prática docente e articulando os processos de ensino. Outrossim, consideram-se os diferentes canais de aprendizagem, que não são atendidos integralmente no ensino tradicional, mas podem ser contemplados pelo uso de tecnologias digitais educacionais aliados às metodologias ativas.

A partir das categorizações realizadas conforme a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), as tecnologias organizaram-se na seguinte forma:

Tabela 1 - Tecnologias utilizadas no subprojeto de Biologia de acordo com suas categorias.

TECNOLOGIAS	CATEGORIAS		
	Gamificação	Comunicação, Interação e Exposição	Exposição e Organização de Conteúdos
<i>Canva</i>			
<i>Kumospace</i>			
<i>PowerPoint</i>			
<i>Padlet</i>			
<i>Bingo Baker</i>			
<i>Jamboard</i>			
<i>Quizlet</i>			
<i>Documentos Google</i>			
<i>kahoot</i>			
<i>Google Meet</i>			
<i>Gartic</i>			

Fonte: As autoras (2021).

SÍNTESE E DIVULGAÇÃO DOS TRABALHOS

Com base nas primeiras etapas das atividades desenvolvidas, foi possível a conversão dos dados em pesquisa, possibilitando a participação dos integrantes do subprojeto em eventos, como o Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e o II

Simpósio Virtual e II Encontro PIBID e RP UNESPAR, totalizando 10 trabalhos publicados, apresentados na Tabela 2:

Tabela 2 - Trabalhos submetidos pelos integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Subprojeto do Curso de Ciências Biológicas

Título	Evento	Modalidade
O debate inteligente na atuação do PIBID no ensino remoto emergencial	ENALIC	Artigo
Utilização de metodologias ativas no ensino remoto emergencial: Rotações por Estações de Aprendizagem	ENALIC	Artigo
Contribuições do PIBID Subprojeto de Ciências Biológicas para o ensino de Biologia com uso de Tecnologias Digitais Educacionais	ENALIC	Artigo
Desafios no Ensino Remoto Emergencial enfrentados pelos pibidianos e residentes do Curso de Ciências Biológicas.	ENALIC	Artigo
A gamificação no ensino de Biologia: Contribuições do bingo como recurso de aprendizagem	ENALIC	Artigo
Utilização de recursos didáticos no ensino remoto emergencial: painel integrado	UNESPAR	Resumo expandido
Rotações por Estações de Aprendizagem: Técnica ativa utilizada nas atividades do PIBID de Biologia durante o ERE	UNESPAR	Resumo expandido
Gartic como recurso pedagógico no ERE: Uma parceria entre as tecnologias digitais e o ensino ativo	UNESPAR	Resumo expandido
A utilização de ferramentas digitais na aplicação da rotação por estação em biologia	UNESPAR	Resumo expandido
Rotação por Estação no ensino de genética no ensino remoto emergencial	UNESPAR	Resumo expandido

Fonte: As autoras (2022).

Vale ressaltar o tempo de atuação do programa, relativamente curto para a demanda de toda a pesquisa, mas suficiente para oportunizar aos integrantes do PIBID uma boa fundamentação e experiência na pesquisa e no ensino. Tais oportunidades contribuíram significativamente para o currículo acadêmico dos participantes, como também influíram experiências positivas para a formação pessoal e o profissional de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a participação dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no PIBID foi significativa tanto no âmbito de construção de profissionais ativos com melhores perspectivas para o ensino atual, como também no desenvolvimento de habilidades relacionadas à competência e aos valores ligados aos paradigmas educacionais. Além disso, o projeto possibilitou que diversos trabalhos fossem publicados, contribuindo para a divulgação de assuntos pertinentes à comunidade científica e educadora. Através das aplicações de metodologias ativas, associadas às tecnologias digitais educacionais, os licenciandos tiveram a oportunidade de participar de um processo enriquecedor na iniciação à docência.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI, N.; TREVISANI, F. (Org.) **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

BRASIL. Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, 1995.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO HÍBRIDO: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS À PERSONALIZAÇÃO E À INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RIBEIRO, Melissa Banhuk¹
BAADE, Joel Haroldo²

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral propor um programa de formação para professores da Educação Básica voltado a gestores escolares através de um caderno formativo, com vistas ao incremento e à interiorização de um ensino de qualidade em suas práticas pedagógicas, norteados pelo princípio do Ensino Híbrido e Tecnologias Digitais. É necessário adequar-se aos acontecimentos, avanços e transformações que atuam em diferentes esferas tanto da vida social, quanto das mudanças na educação. Assim, a metodologia utilizada é de natureza aplicada, abordagem qualitativa, procedimentos de pesquisa bibliográfica e revisão sistemática. Espera-se compreender quais as contribuições que o ensino híbrido pode apresentar para melhorar as práticas pedagógicas inovadoras, buscando identificar características, contribuições, desafios e possibilidades desse ensino nos processos de formação de professores, bem como sua implementação no processo educacional de aprendizagem e a construção do conhecimento coletivo em uma perspectiva de demandas atuais devido às necessidades educacionais emergentes.

Palavras-chave: No Ensino Híbrido. Tecnologia Digital. Educação Básica. Formação.

INTRODUÇÃO

Houve muitos acontecimentos pelo mundo, ocasionados pela pandemia decorrente da COVID-19, com adoções de medidas de prevenção à propagação do vírus. Um dos principais acontecimentos foi a necessidade do isolamento social, ao se falar na educação, teve que se pensar no ensino emergencial. Escolas precisaram se reorganizar para trabalhar remotamente com seus planejamentos que até então estavam pensados para um contexto presencial. Tais mudanças interferiram diretamente na Educação Básica com a suspensão das aulas presenciais.

Diante desses fatos, a comunidade escolar como professores, escolas, famílias, tiveram que se reinventar, passando dos modelos educacionais conhecidos para a necessidade de novas práticas de ensino, com diferentes estratégias para garantir e possibilitar a continuidade da aprendizagem. Muitas dessas estratégias utilizaram-se das tecnologias digitais, enquanto outras utilizaram a distribuição de vários materiais didáticos impressos e também a veiculação de informações por meios de comunicação como a televisão e o rádio.

Essa situação não foi diferente na Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória – PR. Diante das dificuldades encontradas, gestaram-se inquietações que motivaram o desejo de aprofundar conhecimentos, buscando conhecer melhor o contexto empírico do qual parte a realização dessa pesquisa, constituído das práticas de professores do Ensino Fundamental I das Escolas Municipais deste Município. Os anseios da pesquisadora iniciaram-se em março de 2020, momento em que houve a suspensão das aulas presenciais devido à Pandemia, alterando assim as formas e as metodologias de ensino as quais eram utilizadas no ensino presencial e com a urgência dos acontecimentos e a falta imediata de um plano de ação e um preparo para o enfrentamento de tal situação pelo motivo de ser algo totalmente inesperado.

¹ Melissa Banhuk Ribeiro. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. melissabanhuk@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4368-5914>, <http://lattes.cnpq.br/8035939628949755>.

² Joel Haroldo Baade. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. baadejoel@uniarp.edu.br, <https://orcid.org/0000-0001-7353-6648>, <http://lattes.cnpq.br/6630678639154905>.

Devido às transformações ocasionadas pela Pandemia, houve o interesse particular sobre indagações particulares, por atualmente não se estar vivenciando o cotidiano escolar. Essas indagações seriam relacionadas a quais ações realizadas e quais seriam as estratégias pedagógicas utilizadas para o ensino remoto nas escolas municipais no processo de ensino. Despertando, assim, o interesse em aprofundar os conhecimentos para o Ensino Híbrido e as Tecnologias Digitais utilizadas atualmente e a viabilidade dessas ações no espaço escolar.

Diante do fechamento de escolas, secretarias de educação, não só se referindo a uma Secretaria, mas a maioria delas utilizou estratégias mistas e também complementares, atendendo, desse modo, diferentes contextos, tanto de seus alunos quanto das escolas.

O ensino híbrido segue uma perspectiva de mudanças presente em, praticamente, todos os setores que incorporaram os recursos das tecnologias digitais. Ele é um conceito conhecido na área da educação, mas pouco utilizado e compreendido pela comunidade escolar, sendo necessário ser debatido, esclarecido e mais utilizado na educação.

Com o intuito de apresentar alguns conceitos de ensino híbrido e de integrá-los ao ensino mediante o uso pedagógico juntamente com a utilização de tecnologias digitais, propõe-se, com esta pesquisa, a produção de um programa de formação para professores da Educação Básica, voltado inicialmente a gestores escolares, de modo que esses tenham condições de propagar tal conhecimento em suas unidades de ensino. Há como objetivos: enfatizar a importância das tecnologias digitais e os desafios à educação decorrentes da sua incorporação às práticas de ensino; conceituar o modelo do Ensino Híbrido, sua implementação na educação e suas características; apontar algumas possibilidades e desafios no Ensino Híbrido aplicado à Educação Básica em decorrência da Pandemia da COVID-19; apresentar mudanças a serem assumidas e realizadas enquanto espaço escolar e a importância da gestão escolar em relação a essas mudanças; relacionar as propostas de ensino híbrido como possibilidade de efetivação de políticas públicas da educação face à necessidade de isolamento/ distanciamento social.

Com essa proposta, visa-se a possibilitar maior interiorização de um ensino de qualidade em suas práticas pedagógicas norteado pelo princípio do Ensino Híbrido e Tecnologias Digitais.

Essa abordagem pode ser uma possibilidade pedagógica na melhoria do ensino, com a retomada do ensino presencial pós-Pandemia, pois se pode criar mais flexibilidade, diversificação nas estratégias bem como a personalização do ensino, tornando os alunos o centro e mais ativos no processo de aprendizagem. Impõe-se, contudo, um uso mais qualificado das tecnologias digitais, bem como a análise aguçada da realidade de muitos alunos e a impossibilidade de acesso a esses meios. Destaca-se que os recursos tecnológicos integrados às práticas pedagógicas, utilizados em momentos presenciais e remotos, podem contribuir significativamente para a aprendizagem.

Ainda existem muitas dúvidas sobre o ensino híbrido e de como utilizá-lo. Assim, este projeto tenta contribuir para amenizar essa lacuna profissional e pessoal, buscando a ampliação do conhecimento sobre o tema, pois o ensino híbrido é considerado uma tendência em se tratando de educação, é um elo entre educação presencial e tecnologia digital em diferentes níveis de ensino.

O ensino presencial, a partir desses acontecimentos inesperados ocasionados pela Pandemia da Covid-19, dificilmente voltará a ser como antes, pois abriram-se novas possibilidades e formas de aprender, de ensinar e de reaprender. Foi necessário sair do que se estava acostumado, das estruturas físicas da sala de aula e vivenciou-se algo diferente, com novas oportunidades e novas ferramentas.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza aplicada, buscando um conhecimento para aplicação e solução de problemas que possuam objetivos já definidos. Quanto à forma de abordagem do problema, é pautada como pesquisa qualitativa, já que possui caráter subjetivo do objeto

analisado. Quanto aos procedimentos técnicos, é de pesquisa bibliográfica. Com o método de revisão sistemática, pode-se fazer uma análise aprofundada dos conteúdos, sistematizando o que já foi publicado, possibilitando, assim, novas formas de conhecimento. A análise é fundamental para identificar pontos importantes à sugestão e à resolução dos problemas bem como pontos irrelevantes e desnecessários. Essa análise será feita na Bases de Dados Científicas no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

No que se refere ao mapeamento e à identificação de artigos, dissertações e teses, esses procedimentos serão realizados por meio de uma plataforma digital, que, por sua vez, oferece uma função de filtragem ao utilizar opções de busca avançada, com a inserção dos descritores, ou palavras-chave, “ensino híbrido”, “tecnologia digital”, “educação básica” e “formação de professores”.

O período estipulado aos levantamentos de dados será entre 2018 a 2022. Esse período justifica-se mediante as pesquisas sobre o ensino híbrido no Brasil serem mais recentes e também principalmente com as transformações, nos últimos dois anos, ocasionadas pela Pandemia da COVID-19, em que se deu uma crescente visibilidade para o ensino híbrido, suas metodologias e as tecnologias digitais diante as paralizações das aulas presenciais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

O método de ensino tradicional teve sua origem na Europa no século XVIII, a partir do iluminismo e baseia-se como um ensino padrão, ou seja, seu objetivo era ensinar de maneira uniforme o acesso do aluno ao conhecimento e ao seu aprendizado e ficou conhecido pela exigência nas avaliações e na competitividade dos alunos. O ensino tradicional permanece até os dias de hoje, provocando um descompasso dos modelos tradicionais de ensino com as novas necessidades e demandas da sociedade. As características desse ensino estão indo contra as tendências mais atuais, possuindo desvantagem no desenvolvimento do aluno para se tornar um sujeito crítico, independente e indagador. Os métodos de ensino tradicional, ainda que seja algo visto como ultrapassado, estão tão presentes que atualmente costuma-se ser mantidos, mesmo a escola possuindo outras metodologias.

Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934 que estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (CNE/CP 05/2020, p. 2).

Escolas precisaram se reorganizar para trabalhar remotamente com seus planejamentos que, até então, estavam pensados para um contexto presencial.

O ensino presencial caracteriza-se pelo tradicional em que professor e aluno encontram-se fisicamente no mesmo espaço, como a sala de aula e de outros ambientes dentro da escola, uma modalidade mais convencional, em que o professor transmite seus conhecimentos de forma expositiva.

O ensino presencial, com relação ao processo de ensino-aprendizagem, estabelece-se entre todos os envolvidos. Ao se inserir no ambiente escolar de maneira presencial o aluno se insere em um universo muito mais amplo que o universo familiar.

O conceito de ensino presencial, nos últimos tempos, evidenciou-se mais, tornando-se bastante utilizado com o surgimento de novas tecnologias, permitindo assim o aprimoramento para um ensino a distância, ou seja, não presencial.

Com a utilização de recursos tecnológicos digitais e as novas formas de repassar o conteúdo promoveu a necessidade de o professor tornar-se alternativo, exigindo-se a

reinvenção da docência e assegurarem-se as novas oportunidades. Para que os alunos não ficassem desamparados quanto ao processo de aprendizagem, nesse momento pandêmico, houve então a utilização do ensino remoto, que, por sua vez, entende-se como um ensino com distanciamento físico.

Segundo Moreira e Schlemmer (2020), ensino remoto é uma

[...] modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19 [...]. (MOREIRA E SCHLEMMER, 2020, p. 8).

O ensino remoto, segundo os autores, tem o ensino presencial convencional transposto para o contexto digital, em que o processo tem o foco centrado na disposição do conteúdo, o qual é aplicado pelo professor do ensino presencial físico. Mesmo diante do afastamento geográfico, no ensino remoto, privilegia-se, não necessariamente, que a aula ocorra simultaneamente de um mesmo tempo, seguindo os mesmos princípios do presencial e a presença física é substituída por uma presença digital.

O ensino remoto é uma excelente alternativa para o ensino, mas não uma alternativa por si só para a continuidade do ano letivo, veio para complementar o ensino presencial possibilitando assim a formação integral do aluno.

O ensino remoto minimizou o atraso no processo de ensino. É importante salientar que as ferramentas remotas necessitam de parâmetros de qualidade, principalmente com as desigualdades de acesso à internet e às tecnologias digitais. Vale ressaltar que existem muitas fragilidades e desigualdades estruturais no Brasil.

A presencialidade das salas de aulas, de um modo geral, diante aos fatos, ganharam novos meios bem como novos espaços, as plataformas digitais, redes sociais, aplicativos, sites, entre outros, são responsáveis por manter pessoas interagindo e conectadas, um contexto social digital bem mais presente.

Durante essa pandemia, as interações sociais, em quase todos os aspectos, migraram para o digital devido ao distanciamento físico imposto. Diante das plataformas digitais, pessoas nunca estiveram tão próximas, ainda que distantes.

Ressignificar a noção de pertencimento por meio da presença construída entre a proximidade e o distanciamento. O ensino híbrido surge como uma das propostas que alia presencialidade e virtualidade. Assim a personalização da aprendizagem, tanto presencial como virtual, necessitará de que o ensino possua um ritmo que se adeque às necessidades de aprendizagem dos alunos, conforme suas preferências e interesses específicos.

As mídias fazem parte da cultura contemporânea e estão cada vez mais importantes e imprescindíveis para o exercício da cidadania e atuam em muitas esferas da vida social, criando novos meios de perceber a realidade, de produzir, de aprender e de adquirir novos conhecimentos e informações, desenvolvendo novas habilidades cognitivas e diferentes maneiras de aprender.

A integração das Tecnologias Digitais na escola contribui para o processo pedagógico e didático para que a escola venha formar cidadãos críticos e ativos para o uso desses meios, ampliando saberes e se desenvolvendo intelectualmente, integrando e valorizando a diversidade cultural.

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial (MORAN, 2000, p. 63).

A utilização de recursos tecnológicos necessita de como saber adequá-los ao ensino para que esses recursos sejam utilizados de forma eficaz, com práticas que permitam o desenvolvimento de conhecimentos à utilização de recursos tecnológicos.

Mediante os avanços e os acontecimentos o Ensino Híbrido surge como uma possibilidade e acontece no contexto de uma sociedade que está em constante transformação, sendo considerada uma das maiores tendências, no século XXI, da educação.

Para Moran híbrido significa:

[...] misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo (MORAN, 2015, p. 27).

Essa abordagem pode ser uma possibilidade pedagógica na melhoria do ensino mediante a abertura das escolas, pois surgiu para inovar o modelo de ensino tradicional devido a uma flexibilidade, uma diversificação nas estratégias bem como a personalização do ensino, em que os alunos estão no centro, tornando-os ativos no processo de aprendizagem.

O ensino personalizado possibilita que professores e alunos tenham um contato mais próximo, identificando assim as dificuldades encontradas, para que frente a isso possa planejar diferentes estratégias a fim de personalizar o ensino.

A educação híbrida possibilita ao aluno que aprenda sozinho ou em grupo, com a socialização de ideias e de conceitos, organizando com os professores objetivos e metas sistematizando a personalização de sua a aprendizagem. É fundamental que professores estejam preparados para esses novos modelos de ensino, alterando sua forma de repassar o conteúdo e desenvolvendo um pensamento mais disruptivo;

A educação híbrida se estabelece a partir de quatro modelos principais. Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), o modelo de rotação se dá quando os alunos, em um determinado conteúdo estudado, alternam as atividades realizadas de acordo com um horário específico ou com a orientação dos professores, sejam essas atividades em grupos ou individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados esperados compreender, há contribuições e desafios que o ensino híbrido pode apresentar para melhorar as práticas pedagógicas inovadoras, metodologias ativas. Buscando aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem, que surge, talvez, como uma ruptura da escola antes e depois da pandemia. Seguindo essa perspectiva, surge a necessidade de buscar essas novas concepções pedagógicas e esse modelo de ensino vem como uma possibilidade e acontece no contexto de uma sociedade que está em constante transformação.

Com um levantamento de informações adequadas sobre as melhores formas de implementar tal modalidade de ensino e com os resultados da pesquisa, buscam-se identificar as características, as contribuições, os desafios e as possibilidades do ensino híbrido nos processos de formação de professores, bem como sua implementação no processo educacional de aprendizagem e a construção do conhecimento coletivo em uma perspectiva de demandas atuais de acordo com as necessidades educacionais emergentes.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 5/2020** - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020a.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 abr. 2022.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **UFG**, v. 20, n. 1, p. 2-35, 2020.

PROPOSTA FORMATIVA PARA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

DOGENSKI, Josiane¹
DA SILVA, Madalena Pereira²

RESUMO

Este trabalho estrutura-se enquanto recorte de um projeto de pesquisa, ainda em andamento, do Programa de Mestrado em Educação Básica da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe, cujo objetivo consiste em apresentar uma proposta de formação de professores para inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), utilizando a abordagem conceitual do Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). A metodologia é de abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica. Os resultados, incipientes, contribuem com reflexões sobre o desenvolvimento dos saberes docentes para o uso dos recursos digitais nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: TDICs. Formação de professores. Prática Pedagógica. TPACK.

INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas na sociedade sejam na política, na economia ou nos demais setores, refletem no campo educacional envolvendo tanto o professor quanto o aluno. A globalização e as demandas atuais trouxeram avanços significativos na forma de disseminar as informações de maneira rápida e as tecnologias digitais configuram-se como ferramentas importantes nesse processo, pois “[...] a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino” (KENSKI, 2012, p. 44).

É evidente que no processo de ensino são necessárias ações que garantam a aprendizagem dos estudantes, promovendo uma educação inovadora com qualidade, e equidade e as ferramentas tecnológicas têm contribuído muito nesse processo (SILVA *et al.*, 2021). Portanto, os professores precisam se apropriar dos recursos provenientes da Cultura Digital para que esses possam ser aplicadas como estratégias de ensino.

Por conseguinte, a formação docente na atualidade caracteriza-se como uma possibilidade de mudança da prática pedagógica, pois é um processo que ocorre ao longo da vida do profissional, e esse tem uma grande responsabilidade com a melhoria da prática pedagógica, uma vez que tal situação reproduz a identidade do professor. De acordo com Cunha (2009, p. 1052), a formação continuada docente é um processo no qual o professor acrescenta “[...] na sua bagagem continuamente muita informação para pontapear as dificuldades e avançar, como forma de ultrapassar os seus limites e fronteira”.

O uso das tecnologias permite ao professor mudar sua maneira de preparar e de executar seu planejamento em sala de aula, podendo, inclusive, explorar novas formas de ensinar, de compreender e de interpretar os conteúdos uma vez que o acesso à informação é muito rápido e a exploração dos diversos meios tecnológicos utilizados para a disseminação dessas informações fortalecem o processo de ensino, possibilitando atividades mais dinâmicas, com emulação e simulação de diferentes ambientes e de cenários contextualizados.

Nesse íterim, infere-se que as TDICs atingem a sala de aula e desafiam os professores a se capacitarem, desenvolverem e se envolverem no ciberespaço,

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação Básica, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe -Uniarp. E-mail: dogenskijosiane@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6446-0864>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0451229255186752>

² Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP e Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. E-mail: prof.madalena@uniplaclages.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>

possibilitando a religação dos saberes e a reconstrução de conceitos no mundo contemporâneo, permitindo que os professores se apropriem do uso da tecnologia e transformem as suas práticas pedagógicas. Contudo, é preciso deixar claro, que as TDICs não resolverão todos os problemas da educação, assim como também não se trata de endeusá-las ou satanizá-las, mas de reconhecer seu potencial contributivo para a educação. A mesma vai além de “[...] promover a inclusão, a interatividade, a colaboração e a dialogicidade, mas também como demonstrar o seu potencial polinizador de práticas transdisciplinares e ecoformadoras” (SILVA; AGUIAR; JURADO, 2020, p.186).

Partindo dessa contextualização, o presente estudo apresenta uma proposta formativa para a inserção das TDICs na educação básica. Mas, para isso, questionou-se: como elaborar essa proposta formativa? Há algum arcabouço teórico-conceitual que nos ajude nesse processo? Com base em pesquisas, evidenciou-se a abordagem conceitual denominado Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) proposto por Mishra e Koehler (2006). Essa abordagem integra três dimensões importantes para os saberes docentes relacionados ao conhecimento do conteúdo, pedagógico e tecnológico. Consideramos a abordagem pertinente e elaboramos a proposta formativa descrita ao longo desta escrita.

METODOLOGIA

O estudo é de abordagem qualitativa e preocupa-se em “[...] aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga, a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 11).

Trata-se ainda de um estudo baseado na revisão bibliográfica, uma vez que “[...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, querem publicadas, quer gravadas” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 182), contudo não se constitui em mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado tema, mas uma análise sob novo enfoque ou abordagem de um determinado assunto, permitindo novas e inovadoras conclusões.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA CULTURA DIGITAL

As tecnologias vieram para revolucionar e reestruturar a educação de uma maneira geral, fazendo com que se perceba a necessidade de mudança no contexto educacional e “[...] a escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. A escola é previsível demais [...] pouco estimulante para os bons professores e alunos” (MORAN, 2008, p. 1).

Na contemporaneidade, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) estão presentes em todas as instancias e “[...] não é mais possível ignorar o papel e as contribuições dessas tecnologias para os processos de ensino e aprendizagem e de infoinclusão social e profissional” (RABELLO;TAVARES, 2021, p.123), porém não basta equipar os espaços escolares com equipamentos tecnológicos ultramodernos, “[...] é necessário que os professores sejam capazes de integrar essas tecnologias em suas práticas pedagógicas de forma crítica e criativa (RABELLO;TAVARES, 2021, p.123) promovendo não apenas a transposição didática, mas o letramento digital dos discentes e para que isso aconteça, não é necessário dominar a tecnologia como um todo, basta desenvolver competências digitais que ajudem a utilizar esses recursos de maneira eficiente na prática pedagógica.

A cultura tecnológica exige novas formas de aprender e de ensinar, mas as práticas docentes não são contempladas apenas com a incorporação das mídias digitais (KENSKI, 2015, p.432), é necessário que os professores desenvolvam as competências digitais “[...] que permitirão que estes façam uso dessas tecnologias em sua prática pedagógica e desenvolvam o letramento digital dos seus alunos (RABELLO; TAVARES, 2021, p.125).

Nesse viés, não se muda apenas a maneira de trabalhar as aulas, mas, possivelmente, as concepções de ensino. Freire (2010), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, diz que nenhum educador pode cruzar os braços diante das possibilidades de mudança, pois é nessa situação em que se talham grandes indivíduos. Por conseguinte, a formação continuada do professor implica em mudanças, possibilita a realização de novas experiências no contexto educacional, além da ressignificação dos saberes e dos modos de construir o cotidiano da prática educacional. Entretanto, faz-se necessário compreender que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25), portanto, a formação vai muito além de ações voltadas para seminários, cursos e leituras, é o momento de o professor repensar sua prática e aperfeiçoá-la, de tal modo que promova a aprendizagem em sua totalidade.

Para Kenski (2007, p. 106) “[...] um dos desafios da formação dos professores para o uso das novas tecnologias é desenvolver nos professores a capacidade para perceber a potencialidade dos recursos educacionais digitais”, porquanto o professor deve proporcionar a integração das tecnologias no planejamento, promovendo as condições para se construir conhecimento, assumindo uma postura de mediador da prática planejada tornando o momento mais colaborativo e evidenciando o protagonismo do aluno.

Na mesma direção, Torrentes, Meotti e Schroder (2022, p. 204) defendem que no momento em que se tem a possibilidade de “[...] integrar as TDIC ao rol de conhecimentos necessários à prática pedagógica, torna evidente a relação existente entre conteúdo, pedagogia e tecnologia, demonstrando que as complexidades de tais interseções não podem ser negligenciadas na formação do docente”, independentemente do momento dessa formação.

PROPOSTA FORMATIVA PARA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS COM O TPACK

A abordagem conceitual do TPACK (acrônimo em inglês do termo *Technological Pedagogical Content Knowledge*), que traduzido para o português significa conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo, foi proposto por Mishra e Koehler (2006). De acordo com os autores, o mesmo contempla três dimensões do conhecimento (conteúdo, pedagogia e tecnologias), contudo vai além disso.

[...] O TPACK é a base de um bom ensino com tecnologia e requer uma compreensão da representação de conceitos usando tecnologias; técnicas pedagógicas que utilizam tecnologias de forma construtiva para ensinar conteúdo; conhecimento do que torna os conceitos difíceis ou fáceis de aprender e como a tecnologia pode ajudar a corrigir alguns dos problemas que os alunos enfrentam; conhecimento do saber prévio dos alunos e teorias da epistemologia; e o conhecimento de como as tecnologias podem ser usadas para construir novos saberes, a partir do saber existente, e para desenvolver novas epistemologias ou fortalecer as antigas (MISHRA; KOEHLER, 2006, p. 1029, tradução nossa)

O conhecimento do conteúdo “[...] é o conhecimento sobre o assunto a ser ensinado ou aprendido” (MISHRA; KOEHLER, 2006, p. 1026), ou seja, incide no fato de o professor conhecer e dominar aquilo que será trabalhado. Já o conhecimento pedagógico volta-se aos processos de aprendizagem, “[...] é um profundo conhecimento sobre os processos, práticas e métodos de ensino e aprendizagem e como se envolvem, entre outras coisas, em geral propósitos educacionais, valores e objetivos” (MISHRA; KOEHLER, 2006, p. 1026-1027). E, por fim, o conhecimento tecnológico, versa sobre o conhecimento das tecnologias sociais (caderno, caneta lápis) e as tecnologias digitais (internet, rede de computadores, softwares educacionais e demais recursos digitais sejam eles físicos ou lógicos).

A proposta de formação para inserção das TDICs deste escrito fará uso do TPACK, acontecerá no formato de encontros temáticos previamente agendados com os professores e apresenta, em seu percurso, a estrutura metodológica, conteúdos, programas e aplicativos a serem utilizados para a construção de objetos digitais de ensino e de aprendizagem conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1. Planejamento da proposta de formação de professores para inserção das TDICs

No. do encontro temático	Período	Temática do encontro	Objetivos dos encontros	Procedimentos Metodológicos
1	Março/2023	Apresentação da ferramenta CANVA	<ul style="list-style-type: none"> - Comentar sobre a importância do uso das tecnologias para o processo de ensino; - Apresentar a ferramenta CANVA e as funcionalidades dessa ferramenta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa inicial de apresentação da mestrandia, dos cursistas e os objetivos da formação; - Apresentação da ferramenta CANVA e cadastramento dos professores no CANVA FOR EDUCATION para utilização dos professores; - Criação de um e-mail para utilização nos aplicativos e na troca de informações e experiências.
2	Março/2023	Objeto digital de ensino e aprendizagem – Vídeo	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a ferramenta CANVA para produção de vídeos; - Selecionar as imagens, músicas e os textos a serem utilizados na produção do vídeo; - Produzir o vídeo com as seleções pré realizadas; - Salvar, compartilhar e apresentar o ODEA no final do encontro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição dialogada sobre a ferramenta CANVA para produção de vídeos; - Realização da atividade prática de produção do vídeo com as informações previamente levantadas; - Apresentação, salvamento e compartilhamento do vídeo produzido.
3	Abril/2023	Objeto digital de ensino aprendizagem - E-book	<ul style="list-style-type: none"> - Desvelar o sentido e o significado da palavra <i>e-book</i>; - Escolher o livro físico que será transformado no ODEA; - Socializar o produto final 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação das informações sobre <i>e-book</i>: o que é, para que serve, como se organiza e como é feito? - Atividade prática: montagem de um e-book com um livro previamente selecionado. - Apresentação, salvamento e compartilhamento do e-book produzido.
4	Abril/2023	Criação de mapas mentais, tutoriais, cartazes, infográficos, convites e murais.	<ul style="list-style-type: none"> - Criar mapas mentais, tutoriais, cartazes, infográficos, convites e murais; - Averiguar os conhecimentos prévios sobre os objetos de estudo do encontro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa sobre os conhecimentos prévios acerca da temática do encontro; - Atividade prática e teórica sobre os objetos do encontro. - Apresentação, salvamento e compartilhamento dos materiais produzidos.
5	Maió/2023	Criação e utilização de QR code	<ul style="list-style-type: none"> - Criar QR CODEs para todas as atividades desenvolvidas durante a formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retomada das atividades realizadas no decorrer da formação; - Roda de conversa sobre QR CODE; - Criação de QR CODE para cada atividade realizada. - Avaliação e encerramento das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O advento das TDICs modificou substancialmente as relações interpessoais e todo o cenário educacional, além de provocar o surgimento de novos conceitos que se redefinem a cada momento. Tal situação demandou mudanças na formação docente, e a necessidade de ressignificar e de reconstruir tais conceitos se tornou fundamental. Com base nesse movimento, os professores necessitam de formação para inserção das TDICs na educação, portanto, neste escrito, foi proposto um planejamento de uma formação que será aplicada com professores do ensino fundamental em uma escola da rede pública de ensino.

Espera-se que, ao realizar a formação para professores, tendo como base a abordagem do TPACK, aconteça o desenvolvimento dos saberes docentes para a inserção das TDICs na educação. Igualmente, que as mesmas não sejam usadas meramente como artefatos técnicos, mas como artefatos socioculturais capazes de ampliar, de conhecer e de reconhecer os conhecimentos provenientes das relações que se estabelecem entre os agentes humanos, entre os agentes humanos e máquinas e entre as máquinas.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, M. J. dos S. Formação de professores: um desafio para o século XXI. *In*: Congresso internacional galego-português de psicopedagogia, 10., 2009. Braga, Portugal. **Anais[...]** Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2009. p. 1048-1056.
- DA SILVA, M.P. *et al.* Design universal como possibilidade de inserção de tecnologias educacionais inclusivas. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 43, p. 270-283, 2021.
- DA SILVA, M.P.; DE AGUIAR, P.A.; JURADO, R.G. As tecnologias digitais da informação e comunicação como polinizadoras dos projetos criativos ecoformadores na perspectiva da educação ambiental. **Revista Polyphonia**, v. 31, n. 1, p. 182-204, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010
- KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 45, p. 423-441. 2015.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papyrus. 2012.
- KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, São Paulo, Brasil: Papyrus. 2007.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MISHRA, P.; KOEHLER, M. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**. Nova York. v. 108, n. 6, p. 1017-1054, jun. 2006.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3.ed. Unijuí, 2016.
- MORAN, J. M. Aprendizagem significativa. *In*: Portal Escola Conectada, **Fundação Ayrton Senna** Disponível em: www.escola2000.org.br/comunique/entrevistas/ver_ent.aspx?id=47. Entrevista publicada em 01 de agosto de 2008. Acesso em: 25 de ago. de 2022.
- RABELLO, C.R.L.; TAVARES, K.C.A. Competências digitais docentes para a integração crítica das tecnologias digitais em educação. *In*: VILAÇA, M.L.C; GONÇALVES, L.A.C. (org.) **Cultura digital, educação e formação de professores**. São Paulo: Pontocom, 2021, p.123-147.
- TORRENTES, G.C.; MEOTTI, M.B.; SCHÖDER, M. TPACK e Multiletramentos na formação inicial docente: reflexões a partir de um projeto de ensino. **Tecnologias educacionais: metodologias, técnicas e ambientes de pesquisa**. Editora Científica Digital. V.1. p.200-211. 2022.

RELAÇÃO CONCEITUAL ENTRE O MODELO TPACK E OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA REDE INTERNACIONAL DE ESCOLAS CRIATIVAS

VIRGÍNIO, Clara Karolinne de Araújo¹
SILVA, Madalena Pereira da²

RESUMO

A partir da revisão de literatura, foi possível identificar as bases conceituais da formação docente pautada no modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) para inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica. Somado a isso, buscou-se, também, elencar e dissertar sobre os princípios norteadores da Rede Internacional de Escolas Criativas: complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação. Após analisar as referidas bases epistemológicas, foi possível constatar, entre elas, uma relação profícua rumo à religação de saberes, proposta pelo filósofo Edgar Morin, diante de uma realidade planetária cada vez mais complexa e carecida de uma abordagem pedagógica transdisciplinar capaz de romper com o ensino tradicional disciplinar e atomizado.

Palavras-chave: Modelo TPACK, RIEC. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

A inserção de tecnologias digitais na educação tem sido discutida há muito tempo. De acordo com Valente *et al.* (1999), no Brasil, a informática na educação ocorreu em 1970 a partir de algumas experiências em Instituições de Ensino Superior (IES). As primeiras pesquisas sobre o tema foram realizadas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A intenção inicial era usá-la para resolver problemas relacionados ao desempenho dos estudantes, especialmente ao raciocínio lógico. Muitas pesquisas e investimentos foram realizados, mas os problemas não foram sanados.

Para Maria Cândida (MORAES, 2019), que esteve à frente das primeiras políticas de tecnologia educacional do MEC, as dificuldades de aprendizagens das crianças não foram resolvidas apesar dos grandes investimento do MEC, possivelmente, por dois principais motivos: os programas de inserção das tecnologias na educação eram desenvolvidos distantes da realidade dos estudantes e a da própria formação de professores, assim como o “[...] paradigma subjacente a essas questões pedagógicas e da própria política educacional” eram pautados na concepção clássica de ciência e, portanto, o ensino se pautava na abordagem tradicional e disciplinar. E, desde então, a autora vem estudando o paradigma educacional emergente e o pensamento ecossistêmico, amparados na transdisciplinaridade e no pensamento complexo.

Face ao exposto, fica evidente que a inserção das tecnologias digitais na prática docente carece de propostas formativas alinhadas às necessidades do século XXI, coerentes com o contexto e com base epistemológica consistente. É preciso olhar, ver e compreender que a complexidade dos fenômenos educacionais e dos processos formativos, tanto dos estudantes quanto dos professores, serão negligenciados na insistência da reverência à ciência tradicional.

A complexidade da realidade atual marcada por desregramento ecológico, exclusão social, exploração sem limites dos recursos naturais, busca desumanizante do lucro e da ampliação das desigualdades sociais (MORIN, 2015), clama por uma nova consciência

¹ Clara Karolinne de Araújo Virgínio. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP. karolinnevirginio@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2727-5592>, <http://lattes.cnpq.br/932336063589497>

² Madalena Pereira da Silva. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. madalenapereiradasilva@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>, <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.

nutrida por uma cultura de mudança, transformadora de práticas educativas e da sociedade (SUANNO *et. al.*, 2015, p. 583).

Ciente desse cenário, a Rede Internacional de Escolas Criativas foi idealizada com base em princípios pedagógicos como a complexidade, a transdisciplinaridade e a ecoformação. Da mesma forma, há uma preocupação de pesquisadores em inserir as tecnologias na educação de forma crítica e com intencionalidades pedagógicas que se deslocam de uma abordagem técnica em detrimento de uma abordagem sociocultural. Partindo dessas concepções, o objetivo deste estudo consiste em analisar a relação conceitual entre o modelo TPACK - Technological Pedagogical Content Knowledge (integrador dos conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo) – e a base epistemológica da formação de professores no contexto da RIEC.

Isso porque a própria formação docente não pode estar desconectada da filosofia que sustenta uma educação inovadora. A urgente religação dos saberes proposta por Morin (2009), diante dos problemas transversais e planetários atuais, requer um rompimento com a educação tradicional e com as disciplinas atomizadas.

Há necessidade de integrar conhecimentos para construção de novas soluções do cotidiano, logo não há que se falar em formação de professores com saberes isolados. O conhecimento tecnológico não será capaz, sozinho, de garantir a inserção das tecnologias digitais nas escolas se não for enriquecido pelo conhecimento pedagógico, bem como do conhecimento do conteúdo.

É importante ressaltar, igualmente, que a integração curricular das tecnologias digitais pode ser feita na sala de aula, mas também em diferentes espaços escolares como, por exemplo, bibliotecas e salas de metodologias inovadoras, em contextos interdisciplinares e transdisciplinares, inclusive permitindo o trabalho colaborativo suportado por ambientes virtuais (MEIRINHOS; SILVA; DESSBESEL, 2019), demandando, dessa forma, uma prévia formação docente que viabilize sua implementação.

METODOLOGIA

Este estudo é de abordagem qualitativa e está primordialmente caracterizado pela revisão de literatura, uma vez que a leitura se apresenta como principal técnica e por meio dela identificam-se as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como se verificam as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência (LIMA; MIOTO, 2007).

Em busca por artigos no Portal de Periódicos da CAPES, foi possível identificar os conceitos fundantes do Modelo TPACK, bem como inter-relacioná-los aos princípios da Rede Internacional de Escolas Criativas em prol de novas possibilidades para formação de professores com objetivo de inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica.

Nesse sentido, foram utilizados os seguintes descritores de busca: “modelo TPACK” no período entre 2018 a 2022 e “Rede Internacional de Escolas Criativas” no período entre 2015 e 2022. A partir dessa etapa, foi realizada seleção dos artigos com foco no detalhamento da fundamentação teórica atinente aos temas-chave da pesquisa. Através da leitura dos títulos e dos resumos dos artigos encontrados, deu-se prioridade de leitura àqueles que utilizaram o método de revisão sistemática de literatura, ou que tinham relação direta com o tema da formação docente.

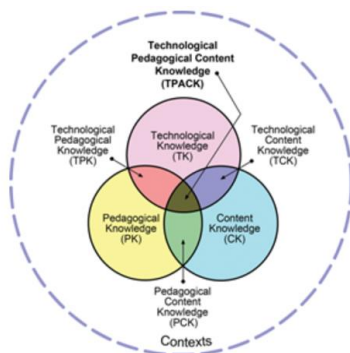
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

O pesquisador Lee Shulman, em 1984, com objetivo de definir as bases de conhecimento da docência, criou a categoria chamada Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK – acrônimo do inglês) a que “[...] certamente mais influenciou o campo educacional” (BORN; PRADO; FELIPPE, 2019, p. 3). Em 2006, Mishra e Koeler acrescentam o conhecimento tecnológico à proposta de Shulman, de modo a integrar as tecnologias às práticas docentes, propondo o “[...] equilíbrio dinâmico entre os três elementos-chave

(conteúdo, pedagogia e tecnologia) no conjunto de conhecimento dos professores para o fim de ensinar” (RIBEIRO; PIEDADE, 2021, p. 4).

Assim, surge o modelo TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge - que busca “[...] articular os conhecimentos pedagógicos (PK), os conhecimentos de conteúdo (CK) e os conhecimentos tecnológicos (TK) com as estratégias escolhidas pelos professores na integração de TDIC em suas práticas” (SANTOS NETO; STRUCHINER, 2019, p. 220), sistematizado graficamente na Figura 1.

Figura 1 – Modelo TPACK



Fonte: <http://tpack.org>

O conteúdo remete a qualquer área do saber a ser aprendido pelos estudantes como procedimentos, métodos, teorias, investigações, ideias, fatos e outros; já o conhecimento pedagógico é oriundo das ciências da educação como a psicologia educativa, didática, metodologias de aprendizagem etc.; e o conhecimento tecnológico remete ao próprio domínio das tecnologias tradicionais, digitais e está em constante transformação (MEIRINHOS; SILVA; DESSBESEL, 2019).

Dessa integração de saberes, pretende-se chegar a uma formação de professores capaz de aliar o uso da ferramenta tecnológica à análise crítica do conteúdo abordado em sala, bem como do planejamento pedagógico mais adequado aos estudantes. Assim, compreende-se que nenhum desses conhecimentos deve ser abordado de forma isolada, vez que a inserção das tecnologias na educação pautada somente na técnica, torna-se esvaziada de reflexão.

Uma perspectiva teórica que se aproxima dessa ideia é a religação de saberes proposta por Morin (2009, p. 13) quando afirma que “[...] há 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... transversais, multidimensionais e transnacionais, globais, planetários.”

Em consonância a esse pensamento, nasceu em 2012, na Espanha, a Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, que tem como estratégias o diálogo entre o saber pedagógico e as práticas, bem como a divulgação de projetos criativos e escolas com trajetória inovadora que possam servir de referência para outras.” (SUANNO *et al.*, 2015, p. 583).

Em 2014, foi iniciada a implementação da RIEC Brasil, fundamentada nos conceitos de complexidade de Morin (2015), religação dos conhecimentos de Gonzáles Velasco (2016), diálogos criativos de Torre (2014), transdisciplinaridade de Nicolescu (2014) e ecoformação de Pineau (2008) para superação da educação tradicional disciplinar (ZWIEREWICZ; TORRE, 2016).

A formação docente, quando acontece em um viés transdisciplinar se converte em ecoformação, uma vez que há articulação entre os três níveis de realidade: a autoformação que refere-se a relação consigo mesmo, a heteroformação promovida na relação com o outro e a ecoformação cuja relação se dá com o meio ambiente (PINEAU, 2008).

A ação educativa da ecoformação no processo escolar foi definida por Mallart (2009) como a capacidade de trabalhar com o entorno, aproximando a escola da vida real; valorizar todas as disciplinas, propiciando uma visão holística, transdisciplinar da realidade, mediante trabalho em equipes; oportunizar um trabalho com metodologia ativa, aberta ao novo, ao debate, à reflexão, pesquisa e ação; assim como provocar todos os agentes na resolução dos problemas oriundos da realidade.

Já a aula transdisciplinar criativa é descrita, por Torre e Zwierewicz (2009), como conjunto dos seguintes organizadores: consciência, caráter colaborativo dialogante; sentipensar e vivenciar; valores humanos e sociais; autonomia e criatividade; currículo integrado; estratégias múltiplas e diversificadas; avaliação polivalente, continuada e formadora.

E quando se fala em currículo integrado, cumpre mencionar a própria Base Nacional Comum Curricular brasileira que elenca como quinta competência geral a ser atingida com os estudantes: compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018).

Há, desse modo, um real compromisso com a integração das tecnologias digitais na educação básica, a qual muito pode ser potencializada com o modelo TPACK para formação docente e sua proposta de agregação de saberes também fiel às bases teóricas defendidas pela educação inovadora proposta pela Rede Internacional de Escolas Criativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, restou evidenciada a utilização do modelo TPACK na literatura para embasar estudos acerca da formação de professores à inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica. Com esse fim, sua estrutura considera crucial a ligação entre conhecimento tecnológico, conhecimento pedagógico e conhecimento do conteúdo.

Isso porque não há interesse de que o professor seja um especialista em tecnologias, caso tal conhecimento esteja dissociado de uma metodologia capaz de envolver os estudantes, ou mesmo se não possibilitar a reflexão crítica e a aprendizagem dos conteúdos estudados em sala.

Essa conexão entre conhecimentos para solução de problemas reais remete fortemente aos princípios fundantes da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC. Compreender uma educação inovadora pautada em transdisciplinaridade, complexidade e ecoformação é romper com o ensino tradicional e possibilitar a integração de saberes.

Assim, apresenta-se a relação e a possível contribuição do modelo TPACK para propostas de formação continuada para professores também inseridos no contexto da Rede Internacional de Escolas Criativas.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. DOS S.; VIEIRA-SANTOS, J. Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (tpack) na construção do saber docente virtual: uma revisão sistemática. **Acta Scientiarum. Education**, v. 43, n. 1, p. e51998, 14 set. 2021.
DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.51998> Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/51998>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BORN, Bárbara Barbosa; PRADO, Ana Pires do; FELIPPE, Janaína Mourão Freire Gori. **Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento**: entrevista com Lee Shulman. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945002003>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

MALLART, Joan. Ecoformação para a escola do século XXI. In: ZWIEREWICZ, Marlene.; TORRE, S. (Org.) **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

MEIRINHOS, Manuel; SILVA, Sani; DESSBESEL, Renata (2019). Modelos de integração curricular das tecnologias digitais em contextos de aprendizagem. In Manuel Vara Pires; Cristina Mesquita; Rui Pedro Lopes; Elisabete Mendes Silva; Maria Raquel Patrício (Eds.) **IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)**: livro de atas. Bragança: Instituto Politécnico. p. 102-112. ISBN 978-972-745-259-0.

MORAES, Maria Cândida. **Maria Cândida Moraes e a política de tecnologia na educação no Brasil**. 2019. Disponível em <https://youtu.be/Y8V2JYzHDEs?t=79>. Acesso em: 19 nov. 2022.

PUKALL, Jeane Pitz. **Projetos criativos ecoformadores na educação básica**: uma experiência em formação de professores na perspectiva da criatividade / Jeane Pitz Pukall, Vera Lúcia de Souza e Silva, Arleide Rosa da Silva. – Blumenau: Nova Letra, 2017.

RAMOS LARA RIBEIRO, P.; NUNES PIEDADE, J. M. Revisão sistemática de estudos sobre TPACK na formação de professores no Brasil e em Portugal. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 59, n. 59, 2021. DOI: 10.21680/1981-1802.2021v59n59ID24458. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24458>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SANTOS NETO, Raul dos; STRUCHINER, Miriam. Um panorama sobre a integração do conhecimento tecnológico na formação de professores de ciências. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, Badajoz, v. 18, n. 2, p. 219-231, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10662/10506> Acesso em: 13 nov. 2022.

SUANNO, M., *et al.* (2015). **Escolas, práticas educativas e projetos pedagógicos**: pesquisas da Rede Internacional de Escolas Criativas, *Polyphonia*, 26(2), 583-597.

TORRE, S.; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores. In: TORRE, S.; ZWIEREWICZ, Marlene. (Org.) **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.

VALENTE, José Armando *et al.* **Informática na Educação no Brasil**: análise e contextualização histórica. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, p. 1-13, 1999.

ZWIEREWICZ, Marlene; VELASCO, Juan Miguel González; WILLEMANN, Elcio; ALVES, Andréa Andrade. **O protagonismo de quem se transforma para transformar**: experiências inovadoras da Educação Básica e Ensino Superior. Primeira Edição, 2016. La Paz, Bolívia. Inprenta Jivas Editores-Impressores. Disponível em: <http://magsul-ms.com.br/faculdade/wp-content/uploads/LIBRO-FINAL.pdf#page=36> Acesso em: 13 nov. 2022.

SOFTWARES EDUCACIONAIS UTILIZADOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA NA PANDEMIA COVID-19

SANTOS, Dieisy Ghizoni ¹
SILVA, Madalena Pereira da ²

RESUMO

O presente texto apresenta os softwares utilizados na formação continuada dos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina no ano da pandemia da Covid-19. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa e exploratória, com análise dos softwares educacionais disponibilizados no site SC em Formação, plataforma digital lançada pela secretaria de estado de educação no ano 2020. Os resultados evidenciam que foram apresentados diferentes recursos tecnológicos os quais podem ser usados na prática pedagógicas dos professores da educação básica. Dessa forma, ressaltamos a importância da inserção das tecnologias digitais nas formações continuadas dos professores para que se sintam confiantes diante do uso de tais recursos pedagógicos.

Palavras-chave: Softwares educacionais. Formação continuada de professores. Tecnologias e mídias educacionais. Escola pública.

INTRODUÇÃO

Transformações e mudanças são culturalmente essenciais para a sociedade contemporânea. Recentemente, passamos por um cenário imprevisível, a pandemia de Covid-19, que surpreendeu a todos, fez o mundo parar e foi necessário reinventarmos-nos. Quando destacamos esse aspecto, nas escolas não foi diferente, uma vez que professores e estudantes tiveram que adentrar o contexto da Cultura Digital, pois, do contrário, o ensino não teria continuidade. Nesse contexto, de forma remota, as tecnologias digitais da informação e da comunicação propiciaram a mediação do processo de ensino e de aprendizagem.

As tecnologias são ferramentas que surgiram com o intuito de potencializar as atividades humanas, as quais fazem parte da evolução da sociedade enquanto transformação cultural. No contexto da Cultura Digital, Lévy (1999, p. 17) trata dos conceitos de ciberespaço e cibercultura, e pontua que “[...] o ciberespaço (que também chamarei de ‘rede’) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores [...]”. Ainda, segundo o autor, não se trata apenas da infraestrutura material da comunicação digital, mas também do universo oceânico de informações que ela abriga. A ‘cibercultura’ é o conjunto de técnicas, sejam materiais e intelectuais, bem como de práticas e de atitudes por meio de modos que desenvolvem o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999).

A educação faz parte desse universo da cibercultura e, no momento pandêmico, fez-se mais importante essa conexão entre a escola e a cultura digital. A partir disso, o texto tem como objetivo evidenciar quais os softwares educacionais (ou tecnologias digitais) foram usados pela Secretaria de Estado da Educação – SED – na formação continuada de professores da rede para dar continuidade ao ensino de forma remota durante a pandemia.

Para contemplar esse objetivo, fez-se o uso da abordagem qualitativa com a análise dos softwares educacionais disponibilizados no ambiente digital, mais especificamente no site *SC em formação*, plataforma digital lançada SED no ano de 2020.

¹ Dieisy Ghizoni Santos, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). dieisy@uniplacages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-9805-7958>, <http://lattes.cnpq.br/2050710598126868>.

² Madalena Pereira da Silva, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGE, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. prof.madalena@uniplacages.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>, <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.

METODOLOGIA

Neste estudo, foi utilizada uma metodologia de abordagem qualitativa e exploratória, tendo como sujeitos os professores da rede estadual de Santa Catarina. Já a análise de dados dos softwares ocorreu a partir do site *SC em formação*, plataforma digital lançada pela Secretaria de Estado de Educação, no ano de 2020.

Para Medeiros (2012), a pesquisa qualitativa pode ser entendida como aquela que produz achados não provenientes de quaisquer procedimentos ou formas de quantificação. Sendo assim, a partir dessa modalidade de pesquisa, é possível compreender sobre o universo simbólico e particular das experiências, comportamentos, emoções e sentimentos vividos ou, ainda, compreender sobre o funcionamento organizacional, os movimentos sociais, os fenômenos culturais e as interações entre as pessoas, seus grupos sociais e as instituições.

Por sua vez, quanto aos objetivos, a pesquisa se caracteriza por ser exploratória, porquanto o estudo será realizado baseado em artigos e dissertações já existentes após o crivo do pesquisador. De acordo com Gil (2008), esse tipo de pesquisa permite que o pesquisador compreenda o objeto de estudo por meio de diferentes técnicas, tal como o levantamento bibliográfico.

SOFTWARES EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE DOS MATERIAIS NA PLATAFORMA DIGITAL DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Moraes (2006) enfatiza que o paradigma educacional atual pauta-se no modelo convencional de ensino na maioria das escolas e, portanto, “[...] não estimula o pensamento divergente, a criatividade, a criticidade, não gera ambientes para a descobertas científicas, para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, [...]” (MORAES, 2006, p. 20). Esse é um dos pontos que os professores necessitam resgatar. E, justamente, com a pandemia da Covid-19, o professor precisou repensar a sua prática pedagógica, pois o ensino remoto exigiu novas estratégias pedagógicas.

Diante disso, a presente seção busca analisar a intencionalidade dos softwares educacionais usados na plataforma digital da Secretaria de Estado de Educação. Os softwares foram apresentados como possibilidades de formação de professores em caráter emergencial, a partir de propostas formativas de formação continuada oferecidas aos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina, durante a Pandemia Covid-19.

A pesquisa foi realizada nas plataformas digitais oferecidas pela SED, que permitiam o acesso livre a todos os professores da rede e aos demais interessados, como os membros das equipes gestora, administrativa e pedagógica das unidades escolares. O principal objetivo da formação, naquele momento, era encontrar formas para trabalhar com os estudantes em um contexto até então jamais presenciado por todos na rede. Afinal, do dia para a noite, os estudantes, assim como todos no mundo, viram-se isolados por conta de uma avassaladora pandemia. Desse modo, buscou-se uma forma para que essa educação pudesse prosseguir com a consequente discussão e implementação do ensino remoto.

De maneira rápida e organizada, a Secretaria de Estado de Educação lançou o *SC em formação*, uma plataforma digital na qual os professores passaram a ter, diariamente, *webinars* que abordavam essa nova concepção de ensino. O primeiro ciclo de formação ocorreu entre os dias 02/04/2020 a 15/05/2020, sendo oferecidas, no período, 31 *webinars*, dentre as quais 18 evidenciavam, de forma prática e objetiva, plataformas e recursos usando as mídias e as tecnologias nesse novo processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, são destacados, no Quadro 1, os principais temas desse primeiro ciclo de formação de professores catarinenses:

Quadro 1 - Temas dos *Webinars* do Primeiro Ciclo de Formação dos Professores do Estado de Santa Catarina, Brasil

1. Webinar: Movie to Google - Getedu
2. Webinar: Educação nas nuvens - Google Drive
3. Webinar: Recursos e estratégias na educação on-line
4. Webinar: Pesquisa e feedback - Google Formulários
5. Webinar: Hyperdocs e Google Documentos
6. Webinar: Hangout Meet
7. Webinar: A cultura digital como objeto do conhecimento
8. Webinar: Minha sala virtual - Google Classroom
9. Webinar: Alfabetização e Letramento: possibilidades de trabalho em tempos de distanciamento social
10. Webinar: Uso da gamificação na educação
11. Webinar: Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais: crianças e jovens
12. Webinar: Atividades escolares não presenciais: como implementar o processo de avaliação?
13. Webinar: Khan Academy
14. Webinar: Getedu - como criar e responder tarefas no Classroom
15. Webinar: Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias: perguntas e respostas
16. Webinar: Revisitando o Google Classroom - Uma visão geral da plataforma
17. Webinar: Revisitando o Google Classroom - Hyperdocs
18. Webinar: Revisitando o Google Classroom - Formulário

Fonte: Secretaria do Estado de Santa Catarina, Brasil (2020).

Os eventos, com cerca de uma hora e meia de duração, traziam profissionais capacitados e com experiências nas áreas abordadas para ensinarem os professores a usarem as ferramentas tematizadas. Tratava-se de ferramentas de altíssimo nível, que poderiam oferecer aos professores o aprimoramento das suas aulas de forma crítica e criativa, com uma imensa gama de possibilidades, a partir de um conteúdo de excelente qualidade. Os professores que, de fato, apropriaram-se dessas temáticas puderam conhecer e aprimorar seus conhecimentos acerca da prática pedagógica com o uso das mídias e das tecnologias em um período tão atípico à educação mundial.

Para ampliar a gama de possibilidades, a SED fez uma parceria com o *Google For Education*, plataforma que possibilitava ao professor ter acesso a uma conta *Gmail* institucional, juntamente com um pacote de serviços oferecidos, dentre eles: *Gmail*, *Google Classroom*, *Hangouts Meet*, *Google Drive*, *Google Formulários*, *Google Docs*, *Google Sites* e *Google Apresentações*. Para cada ferramenta apresentada na primeira webinar da SED, posteriormente, ocorreu uma live para explicar o passo a passo para o uso de cada ferramenta. Nesse ponto, destaca-se que essas são apenas algumas das ferramentas que estão disponíveis para o acesso no site do *SC em formação*. Destacam-se três delas que são consideravelmente utilizados: *Google Meet*, *Google Drive* e *Google Classroom*.

Para permitir que os estudantes e os professores realizassem aulas síncronas, observou-se o uso do *Google Meet*, um recurso “da Google, que oferece a possibilidade de interação individual ou coletiva, para criação de videoconferências e aulas em Ensino a Distância (EaD)” (SANT’ANNA; SANT’ANNA, 2020, p. 1). Os autores destacam em sua pesquisa o *Meet* como possibilidade de uso nas práticas pedagógica, observando que os professores participantes da oficina relataram que a formação “[...] contribuiu em níveis diferentes, mas de forma unânime, quanto à apropriação dos conceitos trabalhados. Isso se reflete na facilidade encontrada pela maioria dos professores para a criação/participação em videoconferências” (SANT’ANNA; SANT’ANNA, 2020, p. 11).

Segundo os autores o *Google Drive*, além de economizar o espaço do equipamento tecnológico, permite o compartilhamento de arquivos pela internet para os alunos. Ele pode ser utilizado para carregar o arquivo para a “nuvem” da internet, que depois pode ser compartilhado através de um link. São até 15 Gb de memória, além da gratuidade. Os

mesmos autores trazem o conceito do Google Classroom, que, igualmente, é um serviço grátis tanto para professores quanto para os alunos. A turma, depois de conectada, a partir de e-mails passa a organizar as tarefas online. O programa permite a criação de cursos "online", páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem. Esse foi o principal meio de atividades durante a pandemia, em um momento assíncrono (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020, p. 5).

Cabe salientar que nem todos os professores da rede estadual de ensino conseguiram ter acesso a esse material, pois, em muitos locais, a internet – ferramenta essencial – não estava acessível, o que dificultou esse processo. Essa demanda também se deu por parte dos estudantes, já que muitos ficaram sem ter aulas síncronas, pois não tinham acesso à internet para poder acompanhar essas aulas implantadas a partir dessas formações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no cenário pandêmico tinha o desafio de refletir sobre as práticas pedagógicas, isto é, a forma, o uso das tecnologias como aliadas à educação e como elas poderiam ajudar a conectar-se com esse estudante ora isolado por conta da situação que o mundo enfrentava.

Sob esse viés, a emergência da cultura digital acompanha, traduz e favorece uma evolução geral da civilização. Tratar desse tema na pandemia foi de suma importância para os professores, pois, após a formação oferecida pela SED, houve a oportunidade de aprender e de se apropriar desse novo conhecimento e estar, de alguma forma, presente nas casas desses estudantes.

Diante do exposto, foi possível identificar como as tecnologias e as mídias educacionais foram abordadas na formação continuada dos professores oferecida pela SED nesse cenário da pandemia de Covid-19. Assim, nota-se que ocorreu um excelente trabalho para fazer emergir a prática da cultura digital no ensino remoto em uma ação embasada no Currículo Base do Território Catarinense, mais especificamente no Caderno 3, que trazia subsídios para isso.

No entanto, evidencia-se que nem todos os professores, tampouco os estudantes, tiveram acesso a essas tecnologias, pois muitos locais não disponibilizam a internet e nem todos possuíam os aparelhos capazes de usufruir dos softwares oferecidos. Por fim, vale ressaltar o quão importante é dinamizar a cultura digital nas formações continuadas de professores, pois, dessa forma, esses profissionais poderão diversificar as práticas pedagógicas realizadas, não só na pandemia, mas constantemente nas salas de aula.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CATARINA, Secretaria de Estado de Santa. **SC em formação**. 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/scemformacao/in%C3%ADcio>. Acesso em: 08 set. 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MEDEIROS Marcelo. Pesquisas de abordagem qualitativa. **Rev. Eletr. Enferm.** [Internet]. 30º de junho de 2012. Acesso em 10 nov. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/13628>

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 12. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

PASINI, Carlos Giovanni Delevati; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**. **Universidade de Santa Maria: Observatório Sócioeconômico da COVID-19**, [s. l], p. 1-9, 29 jun. 2020. Acesso em: 10 nov. 2022. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>.

SANTA CATARINA. **Currículo base do território catarinense**. Florianópolis: SED, 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2020.

SANT'ANNA, Daniele de Fátima Fuganholi Abiuzzi; SANT'ANNA, Daniel Vieira. **Google Meet como modalidade de ensino remoto: possibilidade de prática pedagógica**. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Acesso em: 07 nov. 2022. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1787>.

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, INCLUSIVAS OU ASSISTIVAS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Reck, Caroline¹
SILVA, Madalena Pereira da²

RESUMO

O presente trabalho pretende refletir sobre os termos tecnologia assistiva e tecnologia inclusiva. Para tanto, foi realizada uma busca sistemática a fim de verificar qual termo os autores utilizam em seus estudos. Com o intuito de nortear a busca, foram analisados alguns aspectos nas pesquisas relacionadas: a) se há diferença entre os termos tecnologias assistivas e Tecnologias inclusivas; b) em qual contexto a pesquisa foi elaborada; c) as tecnologias foram aplicadas em/para quais sujeitos? d) exemplos e/ou quais tecnologias foram utilizadas para a elaboração da pesquisa. Este texto é proveniente da parte de uma dissertação de mestrado profissional em andamento, cuja proposta consiste em propor um programa de formação-ação para a inserção das tecnologias em sala de aula. **Palavras-chave:** Tecnologias assistivas. Tecnologias Educacionais. Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Ao falar em tecnologias educacionais inclusivas, evidencia-se o que diz a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) em seu Art. 74, que garante à pessoa com deficiência o [...] “acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida”. Dessa forma, todo e qualquer recurso que possa promover a participação efetiva da pessoa com deficiência na sociedade é considerado tecnologia assistiva.

Todavia, com base no exposto, compreende-se que tecnologia assistiva diz respeito apenas aos recursos destinados exclusivamente à pessoa com deficiência (educacionais, digitais, de comunicação, entre outros) e não aos demais tipos de tecnologias. Quando se fala em tecnologias inclusivas, compreende-se como mecanismos que auxiliam professores, estudantes e comunidade escolar em geral, disponibilizando acesso aos recursos digitais, softwares, jogos, lousa, entre outros recursos, a fim de facilitar o aprendizado e entendimento de inúmeros assuntos.

Há diferentes termos utilizados para se referir às tecnologias utilizadas pelos professores em sala de aula e para definir o termo a ser utilizado nesta pesquisa, foram realizadas pesquisas acerca de teses e de dissertações a fim de encontrar a nomenclatura que melhor se encaixasse com o que se pretende desenvolver.

Este texto é parte de uma dissertação proveniente do mestrado profissional em educação básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIAR, cujo objetivo é elaborar e aplicar uma proposta ecoformativa com estratégias para atender demandas docentes no sentido de possibilitar a inclusão das tecnologias educacionais inclusivas na formação dos profissionais que atuam em uma instituição de educação especial.

METODOLOGIA

¹ Caroline Reck. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. Bolsista UNIEDU através do processo de seleção UNIEDU/FUMDES nº 471/SED/2021. E-mail: carolinerech1@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0823-0471>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3992731827447336>. Instituição. E-mail, orcid, link do currículo lattes.

¹ Madalena Pereira da Silva. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: prof.madalena@uniplaclages.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0471818332882195>.

O método de investigação utilizado neste trabalho é de uma abordagem qualitativa, tendo em vista que “[...] corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2010, p. 23).

O estudo baseou-se na análise da bibliografia proposta no sentido de selecionar conceitos que trouxessem ao texto um melhor argumento no que se refere à classificação e ao significado dos termos tecnologias assistivas e inclusivas. Para definir esses conceitos e delinear o termo a ser utilizado nesta pesquisa, foi realizada a busca sistemática com os dois termos utilizando a ferramenta do *google* acadêmico: “Tecnologias Assistivas” e “Tecnologias Inclusivas” para verificar qual termo os autores utilizam em seus estudos.

Através do levantamento realizado, foram analisados 8 trabalhos que estavam de acordo com os critérios de elegibilidade, incluindo artigos, monografias, dissertações, teses e resumos expandidos. As publicações foram analisadas na íntegra para a obtenção das informações necessárias à análise. Com o intuito de nortear a busca, foram analisados alguns aspectos nas pesquisas relacionadas: a) se há diferença entre os termos tecnologias assistivas e Tecnologias inclusivas; b) em qual contexto a pesquisa foi elaborada; c) as tecnologias foram aplicadas em/para quais sujeitos? d) exemplos e/ou quais tecnologias foram utilizadas para a elaboração da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A partir dos resultados, o trabalho “*A Escola Inclusiva na Perspectiva das Pessoas com deficiência*”, de Costa-Renders (2018), trata de uma pesquisa de pós-doutorado na Universidade Federal do Maranhão. O trabalho apresenta uma narrativa realizada virtualmente com estudantes do curso de pedagogia na modalidade a distância. Ao evidenciar a importância das tecnologias para o acesso e a permanência de estudante com deficiência, a autora traz dois conceitos para discussões: tecnologias assistivas e tecnocultura.

As tecnologias assistivas, segundo Costa-Renders (2018, p.63), “[...] constitui produtos, estratégias, metodologias e serviços que visam prover às pessoas com deficiência uma maior autonomia com menos barreiras para sua inclusão na sociedade brasileira [...]”. A autora explana ainda que “[...] a vinculação da tecnologia assistiva às deficiências, desvinculando tal recurso das demais tecnologias, nos remete à consideração das reflexões propostas pela tecnocultura e pela antropologia ciborgue”. Por fim, a discorre que “[...] falar em tecnologias de inclusão, portanto, é falar de conhecimento, recursos e serviços que não se dirigem a públicos restritos” (COSTA-RENDERS, 2018, p.63). Dessa forma, entende-se que as tecnologias de inclusão são e devem ser utilizadas por todos que necessitam, não havendo distinção.

O artigo de Ribeiro (2016) “*Inclusão digital e cidadania*” traz uma análise da literatura existente sobre inclusão digital, observando se as organizações governamentais promovem ações ou incluem em suas políticas a prática de acesso à inclusão digital. Na pesquisa, a autora apresenta reflexões sobre o conceito de inclusão digital para a cidadania, afirmando que inclusão digital não é uma simples questão que se resolve adquirindo computadores para a população de baixa renda e ensinando as pessoas a utilizarem esse ou aquele software.

Na pesquisa de Rodrigues (2010) “*O uso das Tecnologias da informação e comunicação (TIC) por alunos cegos em escola pública municipal de Fortaleza*”, o autor discorre sobre o aplicativo Edivox para facilitar a realização dos trabalhos escolares e garantir o acesso e a permanência destes estudantes na escola. O estudo foi realizado com dois estudantes cegos matriculados na rede pública do município de Fortaleza. Nesta pesquisa, o autor não faz a distinção dos termos.

No estudo de Rocha (2019) “*A inovação social nos projetos de integração de Tecnologias da informação e comunicação em uma escola indígena*”, o principal objetivo foi

compreender a inovação social nas atividades de integração de tecnologias da informação e comunicação desenvolvidos na Escola Estadual de Educação Indígena Nhu Porã. A questão norteadora utilizada para a pesquisa foi sobre o desenvolvimento de atividades de integração de Tecnologias da Informação e Comunicação, promovidas pela parceria interinstitucional entre o IFSC e UFSC/RExLab, no contexto escolar da Aldeia Indígena Nhu Porã pode ser configurado como inovação social. No entanto, a autora não utiliza o termo tecnologias assistivas em seu trabalho. Ela discorre sobre o uso das Tecnologias de informação e comunicação como mediadoras da inclusão na escola indígena.

Souza (2019), em sua pesquisa intitulada “*Educação Especial: Um Mapeamento Sistemático sobre Tecnologias Computacionais*”, apresenta como objetivo analisar tecnologias computacionais que podem ser utilizadas nos diferentes níveis de ensino como auxílio para a melhoria do processo de aprendizagem de alunos da educação especial. Para tanto, o autor utiliza como metodologia um mapeamento sistemático das tecnologias que podem ser aplicadas no contexto da educação especial.

O autor apresenta três conceitos de tecnologias em seu trabalho. O primeiro é tecnologia digital, que define como

[...] metodologias e recursos digitais estão sendo reproduzidos à medida que máquinas, redes eletrônicas e tecnologias móveis apresentam novos recursos em relação ao ensino-aprendizagem [...], proporcionando aos educadores e estudantes [...] novos conceitos, definições e métodos de ensino relacionadas a sistemas informatizados, ambientes para mídia e comunidades virtuais de aprendizagem (SOUZA, 2019, p. 21).

O segundo conceito é explanado juntamente com o terceiro. O autor faz relação das tecnologias assistivas com as tecnologias inclusivas. Para ele, tecnologia assistiva é definida como “[...] recursos e serviços que auxiliam no desenvolvimento de habilidades funcionais de pessoas com deficiência, a fim de promover a inclusão social e a vida sem dependências [...]” (SOUZA, 2019, p.23).

Ao discutir sobre tecnologias inclusivas, o autor apresenta uma citação indireta de Bersche e Tonolli (2006): “Sendo assim, o objetivo da Tecnologia Inclusiva é proporcionar uma qualidade de vida e inclusão social para as pessoas com algum tipo de deficiência, através de recursos e equipamentos para comunicação, mobilidade, um ambiente mais sociável[...]” (BERSCHE, TONOLLI, 2006 *apud* SOUZA, 2019, p.22). Compreende-se que o pesquisador não diferencia tecnologia assistiva de tecnologia inclusiva, utilizando os dois termos para tratar do mesmo contexto.

Já Peixoto (2018), em sua pesquisa denominada “*O uso de tecnologias assistivas no processo de inclusão escolar: os professores e a escola*”, discorre sobre o uso da tecnologia assistiva por professores para promover a inclusão escolar. A pesquisa incide na cidade de Chapecó/SC, com docentes atuantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental I, priorizando escolas que possuem sala de recursos. Ao se referir a tecnologias, o autor enfatiza dois termos principais: tecnologia assistiva e tecnologia educacional. Sobre tecnologias assistivas, afirma que “São muitos os recursos de Tecnologia Assistiva, como andadores, passando por aqueles voltados para o uso de vaso sanitário, colheres adaptadas para alimentação e, até mesmo, teclado virtuais e acionadores de mouse” (PEIXOTO, 2018, p. 39).

Entretanto, quando se refere às tecnologias educacionais, ele enfatiza que “[...] cada vez mais, está presente no dia a dia, facilitando diversos aspectos da vida como a comunicação, acesso à informação e meios de transporte” (PEIXOTO, 2018, p. 39). Dessa forma, ao analisar a pesquisa, percebe-se que o pesquisador faz uso dos dois termos e diferencia tecnologia assistiva e tecnologia educacional.

Frente às pesquisas elencadas acima, percebe-se que o uso das tecnologias vai muito além do âmbito escolar, cada autor destaca a necessidade de olhar esses recursos

tão fundamentais não apenas como ferramentas de estudo/trabalho, pois não passam de um artefato técnico, que tem somente o objetivo de auxiliar em diferentes funções. Ao analisar o quanto essas tecnologias educacionais inclusivas promovem a participação efetiva de todos os envolvidos, nota-se que têm um significado muito maior e importante, abrindo um leque de possibilidades, incluindo pessoas com deficiências, também aquelas que utilizam o recurso para trabalho, dentro e fora do ambiente escolar, de modo que todos são representados e contemplados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Convém destacar que apenas Galvão Filho (2009), em sua pesquisa, diferencia os termos tecnologias assistivas e educacionais. Os demais pesquisadores não fazem essa diferenciação, referem-se aos dois termos utilizando o mesmo contexto. Desse modo, entende-se que há diferença entre os dois termos e que a opção por tecnologias inclusivas diz respeito a nenhum grupo sentir-se excluído. Portanto, optou-se por intitulá-la de Tecnologias Educacionais Inclusivas, assim, tem-se a oportunidade de falar das tecnologias educacionais e inclusivas de modo geral, promovendo a inclusão de todos aqueles que fazem uso delas.

Além de responder à inquietação no que tange aos termos, foi possível perceber nas pesquisas que o uso das tecnologias tem aumentado cada vez mais e que elas têm facilitado muito o modo de viver e de resolver as coisas.

Ao utilizar esses recursos, modifica-se tudo ao redor e, principalmente, a cultura. Compreender as tecnologias como artefato sociocultural permite utilizá-las não apenas como ferramentas técnicas, mas percebê-las como meio de inclusão visto que se apresentam em diferenciados contextos.

Ao adotar a nomenclatura do termo como Tecnologias Educacionais Inclusivas, abre-se um leque de possibilidades, incluindo pessoas com deficiências, pessoas que utilizam o recurso para trabalho, dentro e fora do ambiente escolar, de modo que todos são representados e contemplados.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro do Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU/FUMDES.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. Porto Alegre: CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2006. Disponível em: Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>. Acesso em: 2 fev. 2016.

BRASIL. Lei 13.146/2015 (LEI ORDINÁRIA). 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 21 abr. 2021

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. A escola inclusiva na perspectiva das pessoas com deficiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 3, p. 47-66, jul. 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/9950/5845>. Acesso em 12 jul. 2021.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PEIXOTO, R. N. **O uso de tecnologias assistivas no processo de inclusão escolar: os professores e a escola**. 2018. 101f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Araranguá, 2018.

ROCHA, J. J. S. da. **A inovação social nos projetos de integração de tecnologias da informação e comunicação em uma escola indígena**. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215592> Acesso em: 02 ago. 2021.

RODRIGUES, F. S. **O uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) por alunos cegos em Escola Pública Municipal de Fortaleza**. 2010. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3175>. Acesso em: 11.nov.2022.

SOUZA, A. S. de. **Educação Especial: um mapeamento sistemático sobre tecnologias computacionais**. 2019. 66 f. Monografia (Especialização) - Curso de Curso de Sistemas de Informação, Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal do Amazonas, Itacoatiara – Amazonas, 2019. Disponível em: https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/5703/2/TCC_AndersonSouza.pdf Acesso em: 02 ago. 2021.

CÍRCULO DE DIÁLOGO VIII

EDUCAR NA ERA PLANETÁRIA: ASPECTOS HUMANOS, EDUCACIONAIS E CULTURAIS

Mediação: Prof. Dr. João Henrique Suanno
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias –
PPG-IELT da Universidade Estadual de Goiás – UEG/GO

Participação: Profa. Maria Eirilânde Ferreira de Souza
SME-Inhumas-Goianira/GO

Participação: Profa. Emicléia Alves Pinheiro
Escola Pluricultural Odé Kayodê –Goiás/GO

Participação: Dra. Sheila Santos de Oliveira
Universidade Federal de Goiás - UFG



DIDÁCTICA ECOFORMADORA: UNA CONFIGURACIÓN DIALÉCTICA HACIA LA HUMANA COMPRENSIÓN

DEL TORO GARCIA, Zaily P.¹

RESUMEN

Este documento investigativo, surge de la necesidad de resignificar las didácticas desarrolladas sobre la comprensión lectora en lengua extranjera-inglés, fundamentada en la *Ecoformación*. Su objetivo es construir la propuesta de una *Didáctica Ecoformadora* como producto cooperativo. Se adelantó mediante el paneo global de las categorías relacionadas. Esta investigación revela que las acciones educativas actuales desconocen las demandas vigentes de los contextos entre ellas las emergencias planetarias. La metodología se fundamenta en una investigación cualitativa, considerando el método de la Investigación Acción- Educación (IAE), desde los planteamientos de Carr & Kemmis (1986), tomando el paradigma crítico social, según los postulados de Freire (1985) y Habermas (1981). Finalmente, la propuesta *Didáctica Ecoformadora* se consolida como un accionar cooperativo, mediante el desarrollo de la reflexión crítica y reflexiva, evidenciada en el huerto escolar, emergiendo un ser que convive consigo, sus semejantes y la naturaleza, que sea capaz de transformar la realidad glocal en beneficio del ambiente.

Palabras claves: resignificar, ecoformación, emergencias planetarias, glocal.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora, es considerada como una de las urgencias actuales de nuestros estudiantes; escolares y universitarios, lo cual afecta la calidad del aprendizaje de los mismos. La lectura se define entre las funciones más complejas de orden superior que realiza el cerebro; es un proceso interactivo entre lector y texto, e involucra la comunicación, el desarrollo de la cultura ciudadana, y las competencias del desarrollo intelectual, ya que en la medida de que esta sea efectiva; es posible entender argumentos, propuestas, opiniones, puntos de vistas y a la vez estar actualizado (DEL TORO, 2022). En ese sentido, Mendoza, *et al.*, (2003, p. 20) expresan “[...] la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura es una cuestión fundamental, no sólo desde una perspectiva didáctica sino como eje en torno al cual gira el desarrollo cognitivo de la persona”. Dándole a la lectura todo el reconocimiento como herramienta básica para la adquisición del conocimiento y la información, lo cual contribuye al cambio social, como consecuencia debe convertirse en una prioridad de los sistemas educativos de los países, garantizando que los educandos lean de manera efectiva y eficiente, que propicie autonomía lectora, la convivencia en comunidad y resolución de situaciones en un mundo cada vez más globalizado y diverso. Es posible que esta dificultad se relacione con el hecho de que los docentes no desarrollamos este hábito con frecuencia. Como consecuencia, la motivación de los estudiantes al leer, está intrínsecamente relacionada en gran manera con la actitud y el ejercicio lector que los docentes transmitan a los estudiantes.

Se puede de esta manera establecer que el surgimiento del amor y la pasión por la lectura tiene sus inicios en la infancia, cuando con actividades lectoras los padres o encargados estimulan y propician este entusiasmo o lo provocan a través del ejemplo, cuando los niños crecen en el ambiente constante de la lectura y el amor a los libros cuando los adultos con su ejemplo lo incitan. Ahora bien, además de los conflictos mencionados, no es difícil encontrar en las aulas estudiantes con enormes necesidades a la hora de desarrollar lecturas en inglés, muchos de ellos no las realizan y quienes las realizan no

¹Doctora en Ciencias de la Educación – Universidad Simón Bolívar. Magister en Educación – Universidad de Córdoba – SUE Caribe. Especialista en Enseñanza del Inglés – Universidad Pontificia Bolivariana. Docente Secretaría de Educación de Montería – Docente Catedrática Centro de Idiomas-Universidad de Córdoba Montería, Pertenece al Grupo de Investigación AMDAC. <https://orcid.org/0000-0001-9820-5888>, correo: zailydeltoro@correo.unicordoba.edu.co.

entienden, es notoria la falta de vocabulario, y el desconocimiento de palabras y frases, por tal motivo la lectura se vuelve tediosa y aburrida, no se da una fluidez constante. Con frecuencia los estudiantes conciben a las lecturas en inglés como densas y muy pesadas, donde es observable la predisposición frente a estas.

En ese mismo, los docentes son quienes deben provocar a los estudiantes hacia el desarrollo de este proceso, en la mayoría de los casos los jóvenes no saben comprender lo que leen, y durante las clases los docentes no estimulan el proceso consiente para que ellos aprendan a comprender teniendo en cuenta el reconocimiento de sus propias habilidades. Carrasco (2003, p. 129) establece que “La diferencia entre aprender a leer y comprender, la escuela te enseña a leer, a reconocer un sistema de representaciones escritas, pero esto no significa que se aprenda a comprender”. De Ahí la necesidad de desarrollar una didáctica, que invite a los docentes a enseñar a los estudiantes a comprender a partir de un texto, teniendo en cuenta el desarrollo del pensamiento consciente y como consecuencia llegar a su máximo expresión, que es considerada como autorregulación.

En concordancia con lo anterior, muchos docentes aun en nuestros días siguen desarrollando la lectura en inglés para que los estudiantes aprendan a leer de forma pasiva, mecánica y fragmentada, utilizando didácticas y métodos anacrónicos, encaminados al esfuerzo por pronunciación correcta de palabras, sin ir más allá de la interpretación. Dejando de lado la importancia de la enseñanza de otras lenguas desde la cotidianidad teniendo en cuenta el contexto, la cultura desde y para la vida de forma holística y transdisciplinar, lo que en palabras de Morín (1999, p. 42) “[...] la religación debe sustituir la disyunción” uniendo el todo con sus partes integradas, basados en la problemática y urgencias sociales actuales tales como el cuidado del medio ambiente. Con el objetivo de formar estudiantes eficientes, conscientes y contextualizados con su mundo circundante, ubicados en su propia realidad actual, en la cual la comprensión lectora no permanezca como letra muerta dentro del aula, sino que trascienda hacia otros escenarios en un mundo cada vez más globalizado.

En ese orden de ideas, se considera que la acción dialógica entre disciplinas hace mover a la ciencia, lo cual no debe considerarse como algo exclusivo de los tiempos actuales, Medina (2006, p. 2), expresa que “Se pueden encontrar ejemplos en la antigüedad y en los últimos siglos para constatar cómo hay continuos intercambios entre diferentes campos; de esta manera, podemos ver cómo Aristóteles, en el siglo IV a.C., llegó a ser al mismo tiempo biólogo, filósofo y politólogo”. Es posible considerar que la interdisciplinariedad se ha relacionado con sabios desde los inicios de la historia, tales como Francis Bacon, Galileo. Leibniz, Marx, donde además se puede resaltar a Leonardo Da Vinci, quien fue a la vez pintor, anatomista, arquitecto, paleontólogo, artista, botánico, científico, escritor, escultor filósofo, ingeniero, inventor, músico y poeta. En ese sentido, se toma a la inter y la transdisciplinariedad como herramientas esenciales para la obtención de un conocimiento verdadero. Considerando a esta última principalmente cuya “finalidad es la comprensión del mundo presente, uno de cuyos imperativos es la unidad del conocimiento” González, (2009) realidad que puede ser utilizada en búsqueda del mejoramiento de la comprensión lectora.

En esa línea de reflexión, se aborda a la Ecoformación con planteamientos y enfoque transdisciplinar, la cual plantea una relación armónica, de forma dialógica, dinámica, dialéctica, interrelacionada entre el ser, la naturaleza y la sociedad. “la ecoformación no es un tipo especial de educación, parcial o unifocal que todo lo ve bajo el prisma de la conservación del entorno, sino que coincide con la educación global y de una actitud ante la vida y ante la Tierra imprescindible, actitud que no es nueva y que nunca se debió olvidar” (Mallart, 2007). En ese sentido se debe tomar a la Ecoformación con fines educativos en las aulas con el fin de instruir en el futuro de nuestra sociedad, que son los estudiantes y de esta forma garantizar un mundo sustentable para sus hijos y los hijos de sus hijos. La Ecoformación invita a la utilización de los sentidos, a lo dinámico, a lo integral, a lo axiológico y a establecer relaciones dialógicas entre el ser y la naturaleza. Es decir, todo aquello que permite desarrollar el currículo oculto, aquello que le deja al educando saber convivir con el

otro, este es un aspecto que en el campo educativo nos falta trabajar, considerando que cada día los seres humanos que, pese a vivir en una visión científica muy avanzada las guerras, el egoísmo, el poder y el empoderamiento del conocimiento, nos ciega al grado de que el término educación, se entiende simplemente como la acumulación de conocimiento que alcanza un sujeto a lo largo de su vida (INBERNÓN *et al.*, 2004).

En esta perspectiva, una didáctica Ecoformativa propiciaría a mantener acuerdos y a convivir con el otro, sino también con la naturaleza y el contexto. Según Boff (1993), todo lo que existe coexiste. Pero no sólo en relación de dominio ni de poderío sino de aprender a vivir en comunión con el entorno. Por lo tanto, es deber de los docentes desde las aulas orientar a los estudiantes, donde se les debe orientar en cómo darle uso a los recursos naturales desde una perspectiva proactiva y sustentable en caminata hacia la búsqueda del bienestar de su comunidad basándose en los conocimientos globales que se pueden dar a conocer en otros escenarios, valorando la situación del entorno y de este modo replicar y dar a conocer las innovaciones propias del contexto al resto del mundo o viceversa, dándose ese intercambio mediante el uso de las lecturas en lengua extranjera.

El estado del arte está definido desde varias posturas considerando primeramente la comprensión lectora en lengua extranjera-Inglés (DEL TORO *et al.*, 2019; ARANA, 2013; RIVAS; CUELLAR, 2013; JIMÉNEZ, 2013; PARICIO, 2014), en Ecoformación: (SILVERA, 2017; ZWIEREWICZ; TORRE, 2019; MORAES, 2019; GALVANI, 2011; DA COSTA; RODRÍGUEZ, 2015), a partir de este religaje se viabiliza la ruta metodológica que parte del paradigma socio crítico (FREIRE, 1985) proceso que deviene a partir de la interacción entre docentes y estudiantes de manera crítica, autorreflexiva y participativa materializada en la devolución sistemática.

METODOLOGÍA Y RESULTADOS

El trabajo de campo posibilitó la recolección de información a través de técnicas e instrumentos diseñados coherentemente con el método de la Investigación Acción Educativa y el paradigma crítico social, posibilitando interacción y comunicación entre la investigadora y los participantes generando espacios de indagación para la consecución de la información a través de la reflexión colectiva de manera dialógica entre las cuales se desarrollan las siguientes: entrevistas en profundidad, observaciones de clases, grupo focal, revisión documental, mesas de diálogo reflexivo. Siendo consecuentes con los hallazgos de la investigación son señalados a partir de los objetivos específicos los más relevantes, siguiendo los postulados de la Investigación acción educativa

En el contexto del primer objetivo, es profundizada la caracterización de las didácticas actuales, emergiendo un constructo multidimensional del entorno, a través de *Indicadores Imprevisibles del Contexto Real*, que evidencian las particularidades propias del contexto, a través del diálogo, la experiencia y testimonio de los actores mediante encuentros y desencuentros posibilitando dinámicas de autocrítica y retroinspección, develando las acciones entre los participantes que denotan las características de las didácticas actuales relacionadas con la comprensión lectora en lengua extranjera inglés.

En torno a los resultados del segundo objetivo, correspondiente a los fundamentos que soportan el estudio, es declarado que al realizar una investigación colectiva, reflexiva y crítica que emerge a partir de las dinámicas participación y cooperación mediante un diálogo reflexivo, atendiendo a las realidades y vacíos expuestos por los participantes. De esta manera se logra reconstruir un constructo que tributa a la organización curricular, contenidos programáticos, dinámicas y metodologías pedagógicas, donde fueron consolidados y puestos de manifiesto las voces y expectativas de los participantes desde diferentes aristas a través del análisis del discurso de los coinvestigadores.

Respecto al objetivo tres, relacionado con la configuración de la didáctica, se logró estructurar la propuesta investigativa desde la definición de los fundamentos, componentes, fases y acciones, materializados en un debate teórico y epistemológico aparentemente dialéctico, pero que se complementan en el accionar. Se entreteje de tal modo un modelo

didático *Aula Mente Ecoformadora*, la cual obtiene su definición desde la dimensión etimológica, epistemológico, teórico, pedagógico, praxeológico, ontológica y antropológica, promoviendo acciones didácticas integradoras centradas en el ser, su relación con sus congéneres y su contexto, creando conexiones auténticas entre la escuela y la vida, desestimando la concepción de *Aula* como recinto único para adquirir el conocimiento. Sin embargo, más allá de una propuesta didáctica, este constructo se proyecta como un estilo de vida que activa la consciencia planetaria, materializada en la comprensión humana y la Ecoformación.

En la etapa final los estudiantes socializaron el proceso teniendo en cuenta la relaciones estudiante-Tierra, estudiantes-estudiantes, y estudiantes-docente. Cada una de estas conexiones permite desarrollar componentes importantes, en el primero un reconocimiento de nuestro entorno y la sensibilización para la promoción de acciones que permitan la sostenibilidad del planeta; en la segunda fortalecer la convivencia entre los semejantes y el tercer componente promovió crear confianza y la comunicación entre los participantes. En la figura 1 es evidenciada las actividades de socialización de los estudiantes de décimo a estudiantes de primaria, en ellas son realizadas charlas cortas en inglés de problemáticas ambientales y acciones para la sostenibilidad de nuestro planeta. También son realizadas actividades lúdicas para la participación de los estudiantes de primaria.

Figura 1 - Acción de difusión y socialización



Nota. Actividades de socialización y polinización a estudiantes de primaria por parte de los estudiantes participantes de la estrategia didáctica *Aula Mente Ecoformadora*.

Además, de la divulgación del proyecto al interior de la institución educativa, los estudiantes construyeron junto con la orientación de los docentes un blog (<https://zailypatriciadelto.wixsite.com/aulamentecoformadora>), una página web (<https://sites.google.com/correo.unicordoba.edu.co/prae-conalco-siempre-verde/ecoformaci%C3%B3n?authuser=1>) y cuentas en redes sociales (<https://www.facebook.com/people/Aula-Mente-Ecoformadora/100083047246940/>, https://www.instagram.com/eco_conalco2022/). Los estudiantes y docentes involucrados en la estrategia también han participado en escenarios de intercambio de experiencias como lo fue el encuentro internacional “TIERRA-PATRIA: RELATOS DE JOVENES LATINOAMERICANOS EN SU EXPERIENCIA CON LA NATURALEZA” y el evento nacional “ALFOMBRA VERDE – SAVIA – MINAMBIENTE”.

CONSIDERACIONES FINALES

Es trascendental destacar que *Aula Mente Ecoformadora* logró suplir las necesidades expuestas en la caracterización de las didácticas actuales, estimando la noción de ser de manera dialógica y consensuada a través de la observación, acción y reflexión sobre las

voces de los participantes quienes legitimaron los acuerdos plasmados en las devoluciones sistemáticas. De igual modo, logró la transferencia social del conocimiento en dos sentidos de manera local cuando los estudiantes pertenecientes al proyecto se desplazaron hacia los grados inferiores, desarrollando a través de juegos y dinámicas la dimensión ambiental interrelacionada con la asignatura inglés, articulando brechas generacionales entre los estudiantes que casi finalizan su etapa escolar y los niños que apenas están iniciando labores académicas. Por otro lado, de manera global a través del blog que evidencia sistemáticamente los testimonios de los actores sobre las vivencias y prácticas alrededor del huerto en lengua extranjera inglés, con el fin de compartir experiencias con personas de otros contextos con particularidades territoriales similares.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

BOFF, L. **Ecología: grito de la tierra, grito de los pobres**. Madri: Trotta, 1996.

CARRASCO, A. La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, [S. l.], v. 8, n. 17, p.129-142, 2003.

DEL TORO, Z. **Didáctica Ecoformadora: una Configuración Dialéctica para la Humana Comprensión**. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar: 2022.

GONZÁLEZ, J. Didáctica Crítica desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la investigación: le cara a los retos y perspectivas educativas del devenir de nuestros tiempos. **Revista Integra Educativa**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 64-73, 2009.

INBERNÓN, F. *et al.* **La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa**. Madri: Graó, 2004.

MALLART, J. Es la hora de la Ecopedagogía. La década de la educación para un futuro sustentable. **Encuentros Multidisciplinares**, [S. l.], v. 25, 2007.

MEDINA, R. Procesos de Observación del Prácticum: análisis de las competencias. **Revista Española de Pedagogía**. [S. l.], LXIV, n.º 233, p. 69- 104, 2006.

MENDOZA, A. LÓPEZ, A.; MATTOS, E. **Didáctica de la Lengua y la literatura**. Londres: Pearson Educación, 2003.

MORIN, E. **La cabeza bien puesta**. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.

PERCEPÇÕES SOBRE CRIATIVIDADE: UM OLHAR ACERCA DAS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR PARA ENSINAR A COMPREENSÃO E A ÉTICA DO GÊNERO HUMANO

Sousa, Stephany Mayara¹
Suanno, João Henrique²

RESUMO

A pesquisa surge do questionamento: professores de uma faculdade privada de Anápolis/GO têm características de criatividade e ensinam a compreensão e a ética do gênero humano sob a ótica de Edgar Morin? O estudo de caso objetiva analisar como as *práxis* docentes apresentam características de criatividade. De abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou entrevistas, questionário e rodas de conversa. Assim, são apresentados os questionamentos propostos aos docentes que permitem entender, sob a ótica deles, as suas *práxis* com potencial criativo. O estudo contribui para compreender como os docentes percebem suas atuações para o ensino criativo, transdisciplinar e ético. Portanto, conhecer as diferentes realidades dos professores e suas motivações para potencializar a reinvenção e a autoecoorganização em múltiplos contextos é fundamental. Além disso, entendemos que a pesquisa contribui para fortalecer as relações teóricas, possibilitando também a formação docente.

Palavras-chave: Educação Superior. Pensar Complexo. Transdisciplinaridade. Criatividade.

INTRODUÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida em uma faculdade privada de Anápolis/Goiás, e a seleção da instituição ocorreu após contato com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores para além dos conteúdos disciplinares, podendo haver potencial criativo na *práxis* docente. Desse modo, a dissertação se propõe a responder à seguinte questão: as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes de uma faculdade de Anápolis podem ser consideradas criativas e contribuem para ensinar a compreensão e a ética do gênero humano?

Assim, o objetivo da pesquisa é investigar como os docentes compreendem a criatividade em suas práticas e se há relação dessas com práticas pedagógicas que ensinem a compreensão e a ética do gênero humano na perspectiva proposta por Morin (2000).

Quanto aos objetivos específicos, pretendemos averiguar saberes-fazeres criativos nas *práxis* pedagógicas docentes da instituição de ensino superior de Anápolis/GO para ensinar a compreensão e ensinar a ética do gênero humano; bem como identificar práticas docentes com possível potencial criativo para propiciar a formação humana integral para desenvolvimento de competências.

METODOLOGIA

Exploramos a metodologia complexa, e durante o percurso metodológico da pesquisa, de natureza qualitativa, apresentamos as características da faculdade privada, *lócus*, bem como a justificativa de optarmos pelo estudo de caso, a problematização e a justificativa da pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos e os instrumentos para levantamento de dados.

Diferentemente de uma etnografia, que depende da observação como única fonte de evidência, o estudo de caso não precisa durar longo período em campo, conforme Yin (2015). Nessa investigação, valemo-nos dos questionários e das entrevistas como

¹ Stephany Mayara Sousa. UEG. stephanymysousa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5593-0833>, <http://lattes.cnpq.br/1518386903104788>

² João Henrique Suanno. UEG. Joao.suanno@ueg.br, <https://orcid.org/0000-0003-0624-5378>, <http://lattes.cnpq.br/0083918417985786>.

instrumentos de exploração de diferentes fontes de evidências para uma compreensão complexa da realidade, ainda que observando apenas parte desse contexto que forma o todo, mas na perspectiva de que o todo está em cada parte, como apontam Morin (2000) e Moraes (2015) ao tratarem da construção do conhecimento complexo e transdisciplinar.

Para tanto, realizamos um estudo de caso, classificado quanto ao objetivo como do tipo pesquisa colaborativa e de natureza exploratória, com apoio do que ensina Gil (2008). O contexto da pesquisa se deu no ano de 2022, e a população/amostra são os docentes de dois cursos presenciais: gestão comercial e financeira, sendo a amostra levantada de cinco professores. Para técnica e análise dos dados, bem como as normas éticas utilizadas no caso da pesquisa com seres humanos, recebemos autorização do Comitê de Ética e Pesquisa e optamos pelas categorias de criatividade estabelecidas Instrumento para Valorar o Desenvolvimento de Instituições Criativas (VADECRIE).

Vale destacarmos que esse instrumento foi elaborado pelo professor Saturnino de La Torre, em colaboração com pesquisadores da América Latina e da Europa, e apresentado no IV Fórum Internacional sobre Inovação e Criatividade, Adversidade e Escolas Criativas, realizado em Barcelona – Espanha, em junho de 2012. Tal técnica foi validada no campo da educação em tese de doutorado de Suanno (2013).

O VADECRIE parte dos pressupostos teóricos da complexidade, da transdisciplinaridade e da criatividade, o que muito se conjuga com a pesquisa e apresenta dez categorias de análise que envolvem distintas dimensões da organização escolar, aqui espelhadas para o ambiente do ensino superior: liderança estimuladora e criativa; professorado criativo; cultura inovadora; criatividade como valor; espírito empreendedor; visão transdisciplinar e transformadora; currículo polivalente; metodologia inovadora; avaliação formadora e transformadora; valores humanos, sociais e meio ambientais. O referido instrumento foi validado pela pesquisa que resultou na tese de doutorado de J. H. Suanno (2013) e, resumidamente, sintetiza diferentes categorias de análise que podem caracterizar uma instituição criativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O olhar da pesquisa se fundamenta na complexidade e dela surge a transdisciplinaridade conforme defende Moraes (2015). Também, compreende que o paradigma da complexidade pressupõe a necessidade de ir além das disciplinas, dos conteúdos curriculares, o que muito dialoga com o objetivo da pesquisa, conforme ensina Morin (2015), razão pela qual o autor se faz presente em toda a construção teórica do estudo. Foi nessa perspectiva complexa e transdisciplinar que a pesquisa se desenvolveu, ligando saberes e buscando indícios de criatividade nas práticas docentes pesquisadas, seja nas entrevistas dos professores ou na observação de suas aulas e nas rodas de conversa.

Para Torre (1999, p. 19), “[...] a criatividade é um fenômeno que se move entre os atributos pessoais e as exigências sociais, porque em último caso é a sociedade que promove e sanciona o valor ou a relevância das atividades criativas”. A partir desse conceito é que buscamos significados e aplicações das práticas pedagógicas analisadas na pesquisa.

Assim, a criatividade que se pretendia encontrar nas práticas docentes se caracterizará em ações que buscam descortinar caminhos novos, provocar, romper com o padrão, desconsertando os outros e transbordando os espaços, com tendências a se manifestarem de modo diferente dos outros e com capacidade de adaptação às inúmeras situações, acolhendo o inédito e o inesperado, conforme defende Torre e Moraes (2004).

DISCUSSÕES

Nesta pesquisa, propomos a conexão e a ressignificação das ideias presentes no VADECRIE com noções de compreensão, ética e gênero humano, demonstrando como essas perspectivas podem se retroalimentar no desenvolvimento da criatividade docente. Para tanto, observamos a *práxis* dos professores pesquisados e instigamos a reflexão acerca do que os impelem a agir de modo criativo, objetivando a (re)construção do

VADECRIE em viés que colabore para o ensino da compreensão e da ética do gênero humano.

Na análise dos dados, destacamos as categorias que dão sentido à construção de uma escola criativa, adaptando-as ao contexto de uma IES, sem ignorar que a realidade da faculdade *Iocus* da pesquisa transcende os contextos comuns de ensino superior, tanto em razão do seu porte pequeno, sua localização interiorana no estado de Goiás e outras características que a diferem de outras organizações. Também, percebemos que a própria temática desenvolvida por Morin (2000) nos saberes de ensino da compreensão e da ética do gênero humano têm ideias que se ligam com as categorias do VADECRIE, ideias que assim como a complexidade e a transdisciplinaridade estão de algum modo contidas nas unidades de análise de instituição criativa.

Sobre os participantes da pesquisa, dos nove professores que preencheram aos questionários, cinco eram mulheres e quatro deles homens; todos com idades que variam de 26 a 55 anos. Ao serem questionados sobre serem pessoas e professores criativos, apenas um professor respondeu talvez. Quanto ao tempo de docência no ensino superior, 40% dos professores possuem experiência entre dois e cinco anos, outros 40% acima de dez anos e 20% entre cinco e dez anos. O processo utilizado para o tratamento e a análise dos dados qualitativos (transcrições das entrevistas) seguiu algumas etapas. As falas selecionadas das entrevistas se tornaram parte do diário de pesquisa, montado a partir da observação dos professores participantes em sala de aula, bem como rodas de conversa com alunos acerca da implementação de práticas criativas pelos docentes na instituição de ensino desde a execução das aulas até os projetos pedagógicos.

Os dados encontrados nessa investigação, por meio dos indicadores do VADECRIE (TORRE, 2012), permitem verificar que a faculdade investigada tem professores com visão e com atitude transdisciplinar e transformadora, fundamentais a uma instituição criativa e inovadora. Os docentes apresentam *práxis* que refletem uma visão integradora da formação e buscam relacionar indivíduo, sociedade e planeta. Preocupam-se em desenvolver uma educação a partir da vida e para a vida, integrando pensamentos, emoções e ações, desenvolvendo competências que superam o caráter mercadológico, mas no sentido de uma formação integral. Tudo isso foi percebido não somente nas falas coletadas das entrevistas, mas nas observações em sala de aula e nas rodas de conversas, promovidas no estudo de caso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa abordou a temática dos saberes ensinar a compreensão e a ética do gênero humano nas *práxis* docentes, numa perspectiva criativa e teve por objetivo compreender como os professores enxergam suas ações. Para tanto, apresentamos as entrevistas de cinco docentes que trabalham em uma faculdade particular na cidade de Anápolis/GO no ano de 2022 nos cursos de gestão comercial e gestão financeira. A partir desses relatos, conseguimos indícios para destacar dez categorias do VADECRIE, bem como a presença de criatividade nas *práxis* docentes.

Para chegarmos a essas conclusões, iniciamos uma conversa durante uma reunião de planejamento da referida faculdade, contando sobre o projeto de pesquisa e convidando os professores que quisessem compartilhar suas experiências, contribuindo assim com o aprofundamento nos estudos sobre a temática dos saberes docentes. No momento de registrar toda a série de acontecimentos e reflexões produzidas em detrimento da pesquisa, optamos por introduzir a partir de experiências pessoais, desde a formação acadêmica até a construída nas observações e nas vivências tidas na faculdade, onde também trabalhamos como docentes, fazendo um paralelo sob o que os aprendizados nesses dois espaços formativos trouxeram de angústias, de conflitos, de conquistas e de reflexões para que chegássemos a ter por necessidade o estudo e a escrita do presente trabalho.

REFERÊNCIAS

- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
- MORAES, Maria Cândida Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004. 65.
- MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas, SP: Papyrus, 2015.
- MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2015.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora Ferreira da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- SUANNO, João Henrique. **Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras**. Tese (Doutorado) 09-05-2014, sob a orientação da profa. Dra. Maria Cândida Moraes. Universidade Católica de Brasília – UCB; Brasília-DF, 2013.
- TORRE, Saturnino de la. **Curriculum para el cambio**. **Bordón**, nº 51 (4). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 1999.
- TORRE, Saturnino de la. **Instituciones Educativas Creativas**. Instrumento para valorar el desarrollo creativo de las instituciones educativas (Vadecrie). Sitges: Editorial Círculo Rojo – Investigación, 2012ª.
- TORRE, Saturnino de la. **Instrumento para valorar el desarrollo creativo de las instituciones educativas (Vadecrie)**. Separata del libro: Instituciones Educativas Creativas. Sitges: Editorial Círculo Rojo – Investigación, 2012b.
- TORRE, Saturnino de la. PUJOL, Maria Antónia e MORAES, Maria Cândida. **Documentos para transformar a educação: um olhar complexo e transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Bookman editora, 2015.

CRIATIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA UMA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

RODRIGUES, Thaís Marques Cabral¹
SUANNO, João Henrique²

RESUMO

Este trabalho compreende as possíveis ideias para a construção de uma dissertação de mestrado. Ao compreender a complexidade que permeia o mundo e também a educação, faz-se necessário que a essa se atente para tais questões de modo a auxiliar os alunos a uma verdadeira aprendizagem, pois isso torna-se uma problemática quando não são trazidos juntamente os conteúdos sentidos e significados. Para isso, é importante que as práticas pedagógicas utilizem caminhos que possibilitem tal aprendizagem. Nesse aspecto, consideramos a criatividade como possibilidade para aprimorá-las e, por isso, o objetivo deste estudo propõe verificar os sentidos e os significados atribuídos por alunos do ensino superior à criatividade. Ademais, justifica sua importância nessa busca de buscar compreender esses olhares dos alunos, que poderão trazer contribuições à comunidade acadêmica e aos professores que busquem aprimorar suas práticas pedagógicas cotidianas.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Criatividade. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Como apresentado no resumo, este trabalho compreende as possíveis ideias para a futura construção de uma dissertação de mestrado. Ao compreender a complexidade que permeia o mundo e a educação se faz necessário que a educação se atente para tais questões de modo a guiar os alunos a uma verdadeira aprendizagem, pois isso torna-se uma problemática quando não são trazidos juntamente os conteúdos sentidos e significados.

Para isso, é importante que as práticas pedagógicas utilizem caminhos que possibilitem tal aprendizagem. Nesse sentido consideramos a criatividade como possibilidade para aprimorá-las e, por isso, o objetivo deste estudo será o de verificar os sentidos e os significados atribuídos por alunos do ensino superior à criatividade.

Assim, este projeto tem sua importância justificada na busca por compreender os olhares de acadêmicos de uma Instituição de Ensino Superior, a qual acreditamos que considera a criatividade em suas práticas pedagógicas. Nas palavras de Suanno (2013, p. 21), “[...] faz-se necessário pensar os ambientes de aprendizagem como cenários educacionais [...] daí o nosso interesse em reconhecer instituições [...] que podem ser consideradas criativas”.

Por isso, acreditamos que as considerações da pesquisa poderão trazer contribuições à grande área da Educação, bem como para as instituições de ensino superior que busquem aprimorar suas práticas pedagógicas cotidianas, utilizando como possibilidade, a criatividade.

Para além disso, o trabalho realizado no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás (Unidade Universitária de Inhumas), lócus deste estudo, poderá receber, através do mesmo, o reconhecimento de seu esforço no sentido de buscar a criatividade, o que pode suscitar novas pesquisas, práticas pedagógicas e o empenho relacionados à valorização da criatividade no ensino superior, que por muitas vezes se encontra distanciada desse espaço.

¹ RODRIGUES, Thaís Marques Cabral. Mestranda da Universidade Estadual de Goiás no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). E-mail: thaismcabral21@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/1465725445908581>.

² SUANNO, João Henrique. Universidade Estadual de Goiás. suanno@uol.com, <http://lattes.cnpq.br/0083918417985786>.

METODOLOGIA

O estudo em questão compreende inicialmente a pesquisa bibliográfica para embasamento teórico dos conceitos necessários à temática, e se apoia na Perspectiva da Complexidade.

Será realizada uma pesquisa qualitativa, “[...] isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise” (MOREIRA, 2004, p.17).

Esta se dará no contexto do ensino superior e se propõe à aplicação de um questionário com perguntas fechadas e abertas à todos os períodos (1º ao 8º) do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás, em sua Unidade Universitária de Inhumas.

A pesquisa objetiva buscar compreender os sentidos e significados atribuídos por alunos do ensino superior à criatividade.

Este será elaborado e enviado aos alunos através da plataforma do “*Google Forms*” para facilitar o acesso dos mesmos, possibilitando um maior número de percepções a nossa pesquisa.

Também, pretendemos realizar algumas entrevistas, ainda a definir se serão realizadas com alguns alunos ou com professores também.

Para o tratamento dessas percepções, será utilizado, na análise, o Instrumento Para Valorizar o Desenvolvimento Criativo de Instituições Educacionais (VADECRIE), criado pela Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), instrumento este, que possui dez indicadores: (1) Liderança estimuladora e criativa; (2) Professores criativos; (3) Cultura inovadora; (4) Criatividade como valor; (5) Espírito empreendedor; (6) Visão transdisciplinar e transformadora; (7) Currículo polivalente; (8) Metodologia inovadora; (9) Avaliação formadora e transformadora; (10) Valores humanos, sociais e meio-ambientais (TORRE, 2012).

Dentre esses, o presente estudo propõe utilizar os indicadores (2) Professores criativos; (3) Cultura inovadora; (4) Criatividade como valor e (6) Visão transdisciplinar para o tratamento da análise.

Tais indicadores, segundo Torre (2012), referem-se aos níveis: estratégico, teórico e pessoal. Aos quais se atribuem valores de 1 a 10 para cada um desses seus desdobramentos.

Nesse contexto, as instituições que recebem qualquer valor a partir de “6” são consideradas e reconhecidas como instituições criativas devido ao seu esforço e empenho transformador.

Apesar de no Instrumento VADECRIE serem atribuídos esses valores, o mesmo não os prioriza, antes reconhece o esforço e o empenho das instituições como mencionado.

Por isso, nossa pesquisa também prioriza os dados qualitativos, voltados à subjetividade, aos olhares dos alunos e aos valores numéricos constatados (pois o VADECRIE será o direcionador para o tratamento de nossos dados) poderão ser considerados apenas um complemento à mesma, não menos importante, mas não constitui nosso principal interesse.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Para Severino (2013) o ensino superior, consolidado historicamente visa a atingir três objetivos: 1. Formar profissionais de diferentes áreas a partir do ensino e da aprendizagem de competências técnicas e habilidades; Formar cientistas através da disponibilização de conteúdos e de métodos de diversas especialidades do conhecimento; 3. Formar cidadãos a partir do estímulo à tomada de consciência dos estudantes.

Isso denota a responsabilidade que o ensino superior tem em formar profissionais, pesquisadores e de contribuir para a formação do estudante, que é, antes, um ser humano.

“Trata-se de despertar no estudante uma consciência social, o que se busca fazer mediante uma série de mediações pedagógicas presentes nos currículos escolares e na

interação educacional que, espera-se, ocorra no espaço/tempo universitário” (SEVERINO, 2013, p. 21).

Em concordância ao demonstrado, nota-se a importância da postura do professor frente as suas práticas pedagógicas, pois, como mencionam Santos e Nascimento (2016, p.168), “[...] o dito popular “faça o que digo, mas não o que faço” tem perdido força [...]. No ato de educar, o exemplo [...] dos professores com seus alunos [...] produz efeitos mais profundos pelas experiências proporcionadas que pelo discurso bem articulado de quem o profere”.

Nesse sentido, é necessário que o professor se atente ao que diz, mas principalmente em relação as suas atitudes, as maneiras como medeia os conteúdos, colocando-se à disposição de buscar melhoras e caminhos para aproximar os conteúdos aos acadêmicos, de modo que o compreendam.

O que, segundo Suanno (2018), elementos como a criatividade e a complexidade podem ser sim considerados como desafios, mas também como inspirações.

Sob esse viés, nesta pesquisa, aborda-se a criatividade como um recurso, o qual, através da mediação pedagógica, mediante os currículos e as interações educacionais pode contribuir com os processos de ensino e de aprendizagem e com uma formação para a vida dos estudantes.

Torre e Silva (2015, p.19), a partir da Ata de Constituição da RIEC (Rede Internacional de Escolas Criativas), compreendem escolas criativas e as conceituam como as instituições “[...] que vão além do ponto de partida (transcendem), que dão mais do que têm e vão além do que se espera (recriam), que reconhecem o melhor de seus alunos e professores (valorizam), que crescem por dentro e por fora buscando por tudo, a qualidade e a melhora (transformam)”.

Importante mencionar que a RIEC apresenta como desdobramentos de seus objetivos principais “criar, comparar e validar um instrumento para avaliar o desenvolvimento criativo de instituições educacionais (VADECRIE)” (TORRE; SILVA, 2015, p. 19). Como já abordado na sessão anterior, metodologia.

Diante dessa compreensão, este estudo se inicia a partir da pesquisa bibliográfica, valendo-se de livros e de artigos de autores estudiosos a respeito de educação e de universidade, complexidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e criatividade, os quais darão sustentação e embasamento à mesma. São eles: Moraes (2007), Moreira (2004), Santos (2016), Santos e Nascimento (2016), Severino (2013), Suanno (2013), Torre (2012). Para melhor organização, desenrolar e compreensão da pesquisa em questão, serão propostos quatro capítulos que permitirão adentrar as questões relacionadas às temáticas que permeiam sua discussão.

O Capítulo I: Educação e Universidade, Práticas pedagógicas e Criatividade, abordará a Educação no geral, seu contexto e a respeito da Universidade, no sentido de situar essa pesquisa, cujo lócus se dará no ensino superior. É importante contextualizar o estudo para que, através de seu contexto macro, seja possível ir adentrando as questões que direcionam a mesma e avançam para suas especificidades. Partindo do contexto educacional, do ensino superior, para analisar suas práticas pedagógicas até chegar às práticas pedagógicas “criativas”.

O Capítulo II: Metodologia de Pesquisa abordará os caminhos que o estudo trilhará sobre o instrumento VADECRIE, que se dará na realização do tratamento dos dados e para trazer reflexões pertinentes aos mesmos.

O Capítulo III: Transdisciplinaridade, Complexidade e Educação trará os conceitos de transdisciplinaridade e de complexidade e refletirá a respeito de suas relações com a educação.

O Capítulo IV: Resultados, como já mencionado, trará os resultados percebidos nos questionários e nas entrevistas devolvidas pelos alunos. A partir delas, será possível estabelecer relações entre os sentidos e os significados atribuídos por seus olhares e tecer relações entre as discussões dos autores que embasam a pesquisa e os indicadores do

VADECRIE: professores, cultura inovadora, criatividade como valor e visão transdisciplinar e ecoformadora.

RESULTADOS ESPERADOS

Uma vez que nossa pesquisa ainda há de ser construída, acreditamos em sua relevância e nas contribuições futuras que poderá apresentar para a comunidade acadêmica, bem como para instituições educacionais e principalmente para professores que desejam realizar em suas aulas propostas mais atrativas, mais criativas e envolventes para seus alunos.

Não consideramos a criatividade como solucionadora dos problemas educacionais, no entanto, consideramo-la como importante e viável recurso, como possibilidade para adentrar práticas pedagógicas como as que mencionamos.

Diante disso, acreditamos também que o reconhecimento às práticas pedagógicas criativas realizadas podem contribuir para que mais instituições educacionais possam se interessar por práticas nesse sentido e que os olhares dos alunos também constituirão uma novidade em nossa pesquisa.

Esperamos poder reconhecer o esforço que vem sendo realizado na Unidade Universitária de Inhumas da Universidade Estadual de Goiás e poder compartilhá-lo e fazê-lo conhecido através da construção de nossa dissertação de Mestrado no Programa ao qual fazemos parte.

REFERÊNCIAS

MOREIRA, Daniel Augusto. **A pesquisa empírica e suas variantes**. São Paulo: Pioneira,

MORIN, Edgar; LISBOA, Eliane. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SANTOS, Ana Cristina Souza dos. Prefácio. *In*: FREITAS, Carla Conti de; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. (Orgs.). **Razão sensível e complexidade na formação de professores: desafios transdisciplinares**. Anápolis: Editora UEG, 2016. pp. 167-201.

SANTOS, Lindalva Pessoni; NASCIMENTO, Cláudia do. Inovação e criatividade no campo da docência: desafios e possibilidades de ruptura com o paradigma tradicional. *In*: FREITAS, Carla Conti de; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. (Orgs.). **Razão sensível e complexidade na formação de professores: desafios transdisciplinares**. Anápolis: Editora UEG, 2016. pp. 167-201.

SUANNO, João Henrique. **Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras**. 2013. 297 fl. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, 2013.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Caminhos arados para florescer ipês: complexidade e transdisciplinaridade na educação**. Homenagem à Maria Cândida Moraes e suas obras. Palmas: TO: EDUFT, 2018.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

2004.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS PELAS FAMÍLIAS E DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I ACERCA DA CRIATIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

RUFINO, Ana Paula de Freitas¹
SUANNO, João Henrique²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral identificar os sentidos e os significados construídos pelas famílias e pelos docentes do Ensino Fundamental I acerca da criatividade nas práticas pedagógicas em uma escola pública localizada em Goianésia-Go. Busca-se desvelar o que os participantes da pesquisa compreendem por práticas criativas no ambiente escolar. A pesquisa gira em torno da seguinte problematização: quais os sentidos e os significados construídos pelas famílias e pelos docentes do Ensino Fundamental I acerca da criatividade nas práticas pedagógicas? A pesquisa se constitui por meio de uma abordagem qualitativa e empírica, delineada mediante referencial teórico fundamentado pela epistemologia transdisciplinar e complexa, de caráter exploratório. Para tanto, utilizar-se-á de consulta bibliográfica e documental e terá como procedimento técnico a Pesquisa de Campo. Considerar um currículo a partir de práticas pedagógicas criativas implica ter uma visão inseparável do indivíduo e do meio, da ordem e da desordem, do sujeito e do objeto, do professor e do aluno.

Palavras-chave: Criatividade. Práticas pedagógicas. Famílias. Docentes.

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe-se apresentar o projeto de investigação de mestrado que se encontra em desenvolvimento, objetivando responder à problemática a seguir: quais os sentidos e os significados construídos pelas famílias e pelos professores do Ensino Fundamental I acerca da criatividade nas práticas pedagógicas?

A pesquisa se justifica pela inquietação de se ouvirem as vozes dos sujeitos envolvidos no processo educativo em relação aos sentidos e aos significados das práticas pedagógicas criativas no ensino fundamental I, tendo em vista que uma educação direcionada pelo pensamento criativo é fundamental na construção de novas formas de aprendizagem que priorizam a junção dos múltiplos saberes e o pensamento complexo, permitindo aos estudantes atuarem com liberdade e autonomia para serem protagonistas de seu aprendizado e conscientes de seu papel na sociedade.

Uma escola que apresenta uma escuta sensível às famílias e, ao mesmo tempo, aprecia as experiências dos alunos em seu contexto social é considerada criativa, pois traz “[...] para dentro de suas paredes esta realidade com seus saberes, colocando-se numa posição de ser/instituição sempre aprendente” (SUANNO, 2014).

Alicerçada pelo instrumento para valorizar/reconhecer o desenvolvimento criativo de instituições educacionais (VADECRIE) que “[...] pode inspirar políticas de formação docente e de modelos educativos que vão além do currículo embasado em conteúdos fragmentados e hierarquizados” (TORRE, 2012), a pesquisa propõe-se a investigar se os docentes apresentam atitudes que envolvem a criatividade nas práticas pedagógicas, se contribuem com a equipe escolar, estando sempre abertos ao diálogo e dispostos a mudanças, se participam de aperfeiçoamento constantemente e têm consciência da relevância desse; analisar se a escola desenvolve uma cultura inovadora e empreendedora através de atividades e de projetos, e se essas ações pedagógicas estão de acordo com a

¹ Ana Paula de Freitas Rufino. Universidade Estadual de Goiás. E-mail: anapauladefreitasrufino29@gmail.com, orcid: 0000-0001-8183-1575, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5769194483801139>

² Dr. João Henrique Suanno. Universidade Estadual de Goiás. E-mail: joaohenriquesuanno@uol.com.br, link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0083918417985786>

comunidade escolar; compreender, à luz das respostas dos participantes desta pesquisa, os sentidos e os significados da criatividade como valor nas práticas pedagógicas; relacionar as práticas pedagógicas criativas com a visão transdisciplinar, orientada pelo desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva complexa e multirreferencial.

METODOLOGIA

A pesquisa abrange a Educação como área de conhecimento com enfoque para as práticas pedagógicas, tendo a criatividade como objeto de investigação. É direcionada pela Epistemologia Transdisciplinar e Complexa, pois busca descrever e interpretar os eventos a partir de uma perspectiva global e hologramática. Estrutura-se na pesquisa qualitativa seguindo uma abordagem de cunho exploratório.

A primeira etapa do processo investigativo será a pesquisa exploratória na qual se realizará um levantamento bibliográfico à luz do pensamento criativo, da epistemologia transdisciplinar e complexa e de múltiplas referências da educação. Dessa forma, pesquisar-se-á em livros, artigos científicos, periódicos, revistas, teses de doutorado, dissertações de mestrado e demais fontes de informações. A consulta documental também comporá esta fase da pesquisa, momento no qual será analisado o Projeto Político Pedagógico da escola em estudo.

Enquanto recorte temporal e espacial, reitera-se que a pesquisa se limita ao ano de 2023 e tem como lócus uma escola pública do município de Goianésia-Go. Nessa instituição, a delimitação do objeto se reduzirá às turmas de Ensino Fundamental I (1º ano ao 5º ano). A instituição de ensino está localizada na zona urbana (região periférica), atende, no total, 408 estudantes oriundos tanto da cidade quanto da zona rural, sendo 45 educandos da Educação Infantil, distribuídos em duas turmas e 363 estudantes do Ensino Fundamental I alocados em 12 classes.

No trabalho de campo, considerada a segunda fase do ciclo da pesquisa (MINAYO, 2012), momento em que as técnicas e o levantamento de dados são combinados, em contato direto com os participantes da pesquisa, será efetivada a estruturação e a aplicação de questionários que serão constituídos de perguntas abertas e fechadas para que a subjetividade e as experiências dos participantes fiquem evidenciadas nesse processo investigativo. Assim, serão aplicados a 363 famílias responsáveis pelos educandos matriculados nas turmas de 1º aos 5º anos e a 12 docentes efetivos do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Lauro da Penha. Tais questionários objetivam identificar a percepção das famílias e dos docentes no que diz respeito à criatividade nas práticas pedagógicas.

Na última etapa, será efetuada a tabulação dos dados. Para realizar a discussão dos resultados das entrevistas, a tabulação e a representação do resultado dos questionários, será utilizado como critério de análise o “Instrumento para valorizar/reconhecer o desenvolvimento criativo de instituições educacionais” – VADECRIE.

O levantamento dos dados acontecerá por intermédio de problematizações formuladas de acordo com alguns parâmetros do VADECRIE. Tais indicadores foram estabelecidos pelo prof. Dr. Saturnino de La Torre, coordenador do Grupo de Investigação e Assessoramento Didático (GIAD), da Universidade de Barcelona – ES e da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC), mediante uma construção coletiva constituída de pesquisadores nacionais e internacionais, a fim de valorar o desenvolvimento da criatividade nas instituições, sejam elas educacionais ou não. Segundo Torre (2012), o VADECRIE é constituído por dez indicadores que permitem avaliar se uma escola tem indícios de criatividade, sendo eles: 1) Liderança estimuladora; 2) Professor Criativo; 3) Cultura Inovadora; 4) Criatividade como valor; 5) Espírito Empreendedor; 6) Visão Transdisciplinar e Transformadora; 7) Currículo Polivalente; 8) Metodologia Inovadora; 9) Avaliação Transformadora e 10) Valores Humanos e Sociais.

Para esta pesquisa, selecionaram-se os seguintes parâmetros: 2- Professor Criativo; 3- Cultura Inovadora; 4- Criatividade como valor; e 6- Visão Transdisciplinar e Transformadora. O critério de escolha dos mesmos foi estabelecido pela possibilidade de

desvelar se os docentes apresentam atitudes que envolvem a criatividade nas práticas pedagógicas, se contribuem com a equipe escolar, estando sempre abertos ao diálogo e dispostos a mudanças, se participam de aperfeiçoamento constantemente e têm consciência da relevância dessa formação continuada para uma boa qualidade do ensino, se a escola desenvolve uma cultura inovadora e empreendedora através de atividades e de projetos, e se essas ações pedagógicas estão de acordo com a comunidade escolar, relacionando-as a uma visão transdisciplinar, orientada pelo desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva complexa e multirreferencial.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A epistemologia da complexidade elaborada por Edgar Morin “[...] propõe a reforma do pensamento e nos convida para sairmos das ruínas da edificação construídas sob os pilares da fragmentação, hiperespecialização e redução do saber” (RIBEIRO, 2011, p.40).

Nessa assertiva, Petraglia (2008), relata que a escola deve promover a religação dos saberes, objetivando o desenvolvimento global dos educandos para que se tornem cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de estabelecer conexões entre as culturas científica e humanística que estão diretamente associadas à subjetividade humana. Dessa forma, Ribeiro (2011) relata que a prática do pensamento complexo é exercida através da abordagem transdisciplinar em que o ser humano é compreendido em sua totalidade, envolvendo as esferas social, cultural e política.

É nesse sentido que a abordagem complexa e transdisciplinar torna-se uma importante articulação dentro do processo de ensino e de aprendizagem abrindo novos horizontes no qual o educador seja capaz de potencializar a criatividade em suas práticas pedagógicas para formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade

O conceito de criatividade é definido por Torre (2016, tradução nossa) como “[...] um potencial (muito mais que uma aptidão) capaz de se transformar e, ao fazê-lo, deixa uma marca benéfica, útil, valiosa para os outros e para si mesmo”, uma conduta revolucionária a partir do “sentipensar” a realidade em suas interações educacionais, sociais e planetárias. A atitude criativa é construída a partir de uma ótica que “[...] implica um olhar complexo e transdisciplinar que vai além do cognitivo”.

Nessa perspectiva, o pensamento criativo é compreendido por Tavares, Suanno e Silva (2021) “[...] como uma potencialidade passível de desenvolvimento, como algo que se aprende”, não é característica intrínseca do ser humano, é construído através de incentivos que possibilitam o aflorar do saber.

De acordo com os autores supracitados, para que aconteça uma aprendizagem criativa, deve-se levar em consideração os “[...] distintos processos, ambientes, condições, problematizações, mediações, diálogos e estudos que estimulem e favoreçam o desenvolvimento da criatividade, o que inclui o contexto escolar” (TAVARES; SUANNO; SILVA, 2021), e é nesse viés que é pautada a relevância de se trabalhar os sentidos e os significados acerca da criatividade nas práticas pedagógicas sob uma abordagem do pensamento complexo e transdisciplinar, pois essas possibilitam uma aprendizagem dinâmica, direcionada à elaboração de um conhecimento global, a favor da criticidade, contribuindo para a formação de seres autônomos, voltados para a resolução de conflitos e o respeito à diversidade.

Freire (2015) ressalta que “[...] não há criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. Nessa perspectiva, o estímulo à curiosidade é uma ferramenta primordial ao desenvolvimento do pensamento criativo para que os educandos tenham um posicionamento crítico e reflexivo para além das disciplinas ministradas em sala de aula.

O autor ainda destaca que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, concernindo ao professor a função de oferecer um ambiente repleto de várias alternativas que promovam uma

aprendizagem significativa, oportunizando aos alunos o protagonismo de seu próprio aprendizado.

Seguindo essa linha de raciocínio, Suanno (2014) reforça que:

Aprender criativamente possibilita ao aluno, na interação com a escola e seu planejamento, uma melhor aproximação dos conteúdos que fujam da memorização e da repetição, possibilitando, uma relação crítica e contextualizada do conhecimento, o que permite buscar e reinventar a cada dia a sua autonomia e descobrir novos caminhos de interações com os outros, com a sociedade e com o meio.

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

Por essa razão, Moraes (2008) certifica que o professor

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

Segundo a autora, esse é um dos caminhos para estimular e promover a aprendizagem a partir de um olhar transdisciplinar: organizar ambientes que incentivam o pensamento criativo, a sensibilidade e a solidariedade. Sendo assim, planejar novas metodologias e novos contextos para que haja a possibilidade de efetivação do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes consiste em explorar diversas maneiras de ser, conhecer e viver.

Para tanto, os educadores necessitam romper as fronteiras que impedem o pleno desenvolvimento dos alunos, tendo como ponto de partida a valorização de várias vertentes que despertem a criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar um currículo a partir de práticas pedagógicas criativas implica ter uma visão inseparável do indivíduo e do meio, da ordem e da desordem, do sujeito e do objeto, do professor e do aluno, ou seja, é uma abordagem transformadora do pensamento e da ação capaz de articular relações, conexões e interações.

Diante disso, nota-se a urgência de desvelar os sentidos e os significados construídos pelas famílias e docentes no Ensino Fundamental I acerca da criatividade nas práticas pedagógicas, levando-se em consideração que as relações que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem perpassam pela interação desta tríade indissociável, composta por estudante, família e escola, no qual a compreensão do pensamento criativo nos ambientes educacionais e nas interações humanas a partir de uma concepção complexa e transdisciplinar são fundamentais, possibilitando uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento do educando por completo, sendo capaz de solucionar problemas, posicionar-se criticamente e interagir com seus pares em sociedade. Portanto, é válido apostar nessa proposta de ensino e aprendizagem com vistas ao investimento em uma educação cada vez mais plural, libertadora e autônoma.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

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

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

RIBEIRO, Flávia Nascimento. Edgar Morin, o pensamento complexo e a educação. **Revista Pró-Discente**: Caderno de Produção Acadêmico-Científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011.

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

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

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

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

SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS PELAS FAMÍLIAS E DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA CRIATIVIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

MOURA, Priscylla Lorrana Rodrigues Prazeres¹
SUANNO, João Henrique²

RESUMO

Este trabalho tem como propósito apresentar o projeto de investigação de mestrado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, linha de pesquisa Educação, Escola e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, que se encontra em desenvolvimento. Tem como objetivo identificar os sentidos e os significados construídos pelas famílias e docentes da Educação Infantil acerca da criatividade nas práticas pedagógicas. A temática estrutura-se na pesquisa participante, com abordagem qualitativa, orientada pela ótica epistemológica transdisciplinar e complexa.

Palavras-chave: Práticas criativas. Transdisciplinaridade. Complexidade.

INTRODUÇÃO

O interesse por essa temática surgiu a partir da vontade de buscar um fazer educativo que ocorra de forma integral, que compreende todas as relações que envolvem o ensino e a aprendizagem. Sendo assim, esta pesquisa contribui para uma reflexão sobre a necessidade de se ter práticas pedagógicas direcionadas pelo pensamento criativo, possibilitando a construção de novas formas de aprendizagem.

Na condição de docente do 1º ano do Ensino Fundamental I, este tema me instiga no âmbito pessoal, sinto-me estimulada em compreender sob a ótica das famílias e dos demais colegas de profissão acerca da criatividade nas práticas pedagógicas. Isso faz com que surjam novos desafios e possibilidades em minhas práticas educativas.

Nesse sentido, é necessário que os educadores tenham concepções teórico-metodológicas que permitem o reconhecimento do saber do outro, produzindo um conhecimento que é legítimo, superando o que está posto como verdade absoluta. Para Suanno (2013), é importante pensar em práticas pedagógicas humanizadoras, que não se limitem apenas ao ensino de conteúdo. Para tal é importante o pensar criativo, pois a educação, nesse prisma, repercute diretamente na forma com a qual o educador enxerga o individual, o cultural e o social de cada sujeito.

Segundo Torre e Moraes (2008), a criatividade é um conceito emocional e vivencial. Estamos num momento de mudança social profunda, na passagem da sociedade industrial à sociedade de informação. O papel da criatividade nesse momento é de nos ajudar a ver como seguimos avançando sem perder em valores e em felicidade.

Dessa forma, pesquisar acerca dos sentidos e dos significados construídos pelas famílias e docentes da Educação Infantil abarca uma significativa contribuição, pois as práticas pedagógicas criativas contribuem para a reflexão sobre questões sociais, raciais, políticas, econômicas e de sustentabilidade, que corroboram um pensar que transcende o que está posto na matriz curricular.

É compreensível que pesquisar essa temática é de grande relevância para o âmbito da educação na perspectiva dos educandos e dos educadores por compreender que o conhecimento não deve se limitar ao ensino e à aprendizagem do que está posto nos documentos norteadores em uma finalidade utilitarista. A formação desses educandos deve

¹ Priscylla Lorrana Rodrigues Prazeres de Moura. Universidade Estadual de Goiás. E-mail: lorrana.plp@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6496-2215>, <http://lattes.cnpq.br/8518384261131476>.

² João Henrique Suanno. Universidade Estadual de Goiás. E-mail:Joao.suanno@ueg.br, <https://orcid.org/0000-0003-0624-5378>, <http://lattes.cnpq.br/0083918417985786>.

ser integral, em busca de vivências significativas e transformadoras (SUANNO, 2013). Dessa forma, este estudo possui relevância acadêmica e social de forma a contribuir com a produção do conhecimento científico, pois ao aprofundar o conhecimento dessa temática, abre-se a possibilidade de desenvolver novas dimensões didáticas e pedagógicas, buscando alcançar uma aprendizagem significativa.

METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa que abrange a área da educação, tem como objeto de estudo a criatividade. Enfoca na formação de professores e de práticas pedagógicas. O viés epistemológico se ampara na teoria complexa e transdisciplinar, pois busca descrever e interpretar os eventos a partir de uma perspectiva global e hologramática. Os procedimentos metodológicos seguem a perspectiva qualitativa. Segundo Ludke (1986), esse enfoque tem como fonte direta de dados o pesquisador como seu principal instrumento. Essa abordagem, busca estudar os diferentes contextos acerca da realidade que compreende todas as esferas representativas da sociedade.

No que diz respeito ao recorte temporal da pesquisa, ela se limita ao ano de 2023 e tem como lócus o Centro Municipal de Educação Infantil Dom Fernando, que se localiza no município de Senado Canedo – GO. A instituição fica no centro de Senador Canedo e atende crianças de 0 a 3 anos. A investigação será realizada nos berçários e nos agrupamentos I e II. Todas as turmas elencadas funcionam em regime integral.

Sobre a abordagem da pesquisa, ela é de cunho exploratório. O levantamento bibliográfico é comum nesse tipo de pesquisa, conforme aponta Minayo (2012). Segundo Fonseca (2002), os trabalhos científicos iniciam-se com uma pesquisa bibliográfica realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, como livros, artigos científicos, teses, dissertações e buscas em páginas de web sites. Sob esse viés, o levantamento bibliográfico, que comporá a primeira fase desta pesquisa, será realizado na perspectiva do pensamento criativo sob o viés da epistemologia complexa e transdisciplinar. Ainda nessa etapa, será realizada a consulta documental do Projeto Político Pedagógico da instituição elencada.

Na segunda etapa, será realizada a pesquisa de campo. Para Fonseca (2002), a ida a campo oportuniza, ao pesquisador, observar o comportamento de seu objeto de estudo em seu ambiente de costume. Dessa forma, o pesquisador deve coletar dados, analisá-los e interpretá-los, com o objetivo de compreender o objeto de estudo da pesquisa em questão. Sendo assim, o levantamento de dados tem contato direto com os participantes da pesquisa, isto é, com as famílias e os docentes do CMEI Dom Fernando.

Ainda nessa etapa, será realizada a sistematização e a aplicação de entrevista semiestruturada e a aplicação de questionário. Para Marconi e Lakatos (2003), a entrevista é uma conversação face a face entre duas pessoas. Esse é um procedimento utilizado na investigação social para a coleta de dados. Essa entrevista será realizada apenas com os/as docentes da instituição com o objetivo de desvelar o que esses/as educadores/as compreendem por práticas criativas.

No que se refere ao questionário, as autoras trazem que “[...] o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” [MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

Os questionários serão constituídos de perguntas abertas e fechadas para que a subjetividade e as experiências dos participantes fiquem evidenciadas nesse processo investigativo. Objetivam identificar a percepção das famílias e dos docentes no tocante à criatividade nas práticas pedagógicas.

Na última etapa, será realizada a tabulação dos dados. Para Marconi e Lakatos (2003), a tabulação dos dados possibilita uma maior facilidade na verificação das inter-relações. É uma parte do processo técnico de análise estatística, que permite sintetizar os dados de observação.

Para realizar a discussão dos resultados das entrevistas, a tabulação e a representação do resultado dos questionários, será utilizado, como critério de análise, o instrumento para valorizar/reconhecer o desenvolvimento criativo de instituições educacionais (VADECRIE). Este documento foi elaborado a partir de uma construção coletiva do Grupo de Pesquisa GIAD/UB e da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC, liderado pelo Prof. Dr. Saturnino de la Torre, Catedrático da Universidade de Barcelona – UB/ES.

O instrumento abrange os critérios que definem o que seria considerado como escola criativa. São apresentados dez parâmetros e indicadores; esses estão agrupados em três categorias com o objetivo de constatar se a evolução mais importante se refere em nível teórico, pessoal ou estratégico.

Para realizar essa pesquisa, foram elencados quatro dos dez parâmetros do VADECRIE, que estão especificados em: 2- professores, 3- cultura inovadora, 4- criatividade como valor e 6- visão transdisciplinar e transformadora.

Mediante ao que foi exposto, a escolha por esses parâmetros citados surgiu pelo interesse em abordar os aspectos relacionados ao professorado, à cultura inovadora, que abrange a dinâmica da equipe gestora e os projetos desenvolvidos na escola. A criatividade como valor também foi um fator substancial para o que desejo investigar, pois esse parâmetro nos leva a verificar se há, na proposta pedagógica, metodologias inovadoras e estratégias didáticas criativas, tendo como fundamento a complexidade, a transdisciplinaridade e a ecoformação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A criatividade valoriza o pensar complexo, transdisciplinar e ecoformador no desenvolvimento educacional que parte da realidade educativa interligada à vivência em sociedade. Visa à construção do conhecimento emancipatório comprometido com a perspectiva de um criar voltado às diferentes situações e circunstâncias do meio, que envolvem o ser humano tanto em seu exterior quanto no interior, despertando-o para ações que se transformam em um bem social.

Segundo Torre e Moraes (2008), a criatividade é um conceito emocional e vivencial. Estamos num momento de mudança social profunda, na passagem da sociedade industrial à sociedade de informação. O papel da criatividade nesse momento é de nos ajudar a ver como seguimos avançando sem perder em valores e em felicidade.

Nesse sentido, compreende-se que a criatividade, quando percebida por meio da complexidade se interconecta em múltiplas dimensões que envolvem o humano, o social e o planetário. Essa ótica criativa valoriza ainda as construções coletivas, uma vez que a complexidade se pauta na visão do construir junto. Portanto, ter um olhar do todo é não dissociar a ciência e os demais saberes que compõem a vida humana, ambiental e social. Assim, ser, saber e fazer estão interligados à consciência de viver em sociedade de forma solidária e humanística (SUANNO, 2013).

Criatividade, entretanto, apresenta aspectos diferenciais em sua expressão. É um fenômeno que não pode ser compreendido como mera ação adaptativa, pois se caracteriza por ser ação combinatória, em que diversos elementos simbólicos produzidos pela cultura são reorganizados e reconstruídos, gerando novos produtos e contribuições culturais (SUANNO, 2010). De acordo com os autores supracitados, para que aconteça uma aprendizagem criativa, devemos levar em consideração os “[...] distintos processos, ambientes, condições, problematizações, mediações, diálogos e estudos que estimulem e favoreçam o desenvolvimento da criatividade, o que inclui o contexto escolar” (TAVARES; SUANNO; SILVA, 2021). E é nesse viés que se pauta a relevância de trabalharmos os sentidos e os significados acerca da criatividade nas práticas pedagógicas sob uma abordagem do pensamento complexo e transdisciplinar, pois essas possibilitam uma aprendizagem dinâmica, direcionada à elaboração de um conhecimento global a favor da

criticidade, contribuindo para a formação de seres autônomos, voltados à resolução de conflitos e o do respeito à diversidade.

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

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

Diante desse contexto, sob o olhar da criatividade, o docente precisa pensar em práticas pedagógicas humanizadoras, que não se limitem apenas ao ensino de conteúdo, é importante pensar na Transdisciplinaridade. Essa teoria do conhecimento está ligada à compreensão de processos e o diálogo entre as diferentes áreas do saber. Mello, Barros e Sommerman (2002, p. 9-10) afirmam que:

A Transdisciplinaridade é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. Ela implica numa postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo. Implica, também, em aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros. A transdisciplinaridade transforma nosso olhar sobre o individual, o cultural e o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre as culturas do presente e do passado, do Ocidente e do Oriente, buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade.

Dessa forma, pensar a educação no prisma da Transdisciplinaridade, repercute diretamente na forma com a qual o docente enxerga o individual, o cultural e o social de cada sujeito. Para compreender melhor o que engloba esse conceito “[...] etimologicamente, trans é o que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas, remetendo também à ideia de transcendência[...]”. Esse transcender, está para além das paredes da sala de aula. A transcendência da Transdisciplinaridade traz sua própria contribuição integradora (MELLO; BARROS; SOMMERMAN, 2002, p.10).

Sendo assim, pesquisar acerca dos sentidos e dos significados construídos pelas famílias e professores da educação infantil acerca da criatividade nas práticas pedagógicas abarca uma significativa contribuição para educação, pois o potencial criativo é capaz de se transformar e, ao fazê-lo, deixa uma marca benéfica, útil, valiosa para os outros e para si mesmo, uma conduta revolucionária a partir do “sentipensar” a realidade em suas interações educacionais, sociais e planetárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender sobre os sentidos e os significados construídos pelas famílias e professores da Educação Infantil acerca da criatividade nas práticas pedagógicas, é uma forma de considerar esses educandos como cidadãos, que venham a desenvolver uma consciência pessoal, social e planetária, partindo de um sentido de ética e de responsabilidade eco-formativa.

Essa pesquisa contribui para uma educação voltada para práticas que promovem a consciência planetária, respeito à diversidade humana e que seja capaz de potencializar a criatividade no indivíduo, solucionar conflitos e viver em harmonia no meio em que está inserido.

Diante disso, é de suma importância a compreensão do pensamento criativo nos ambientes educacionais e nas interações humanas a partir de uma concepção complexa e transdisciplinar, pois possibilita uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento do educando por completo, sendo capaz de solucionar problemas, posicionar-se criticamente e interagir com seus pares em sociedade. Portanto, é válido apostar nessa proposta de ensino e aprendizagem, com vistas a investir em uma educação cada vez mais plural, libertadora e autônoma.

REFERÊNCIAS

- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- MELLO, M. F.; BARROS, V. M.; SOMMERMAN. Introdução. *In: _____*. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom/UNESCO, 2002. p. 09-25.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SUANNO, J. H. (2010). **A criatividade na educação infantil: Um olhar complexo e transdisciplinar**. En Torre, S., Pujol, M.A., Rajadell, N., Borja, M. (Coords) *Innovación y Creatividad* (CD-ROM). Barcelona: Giad.
- SUANNO, João Henrique. **Escola criativa e práticas pedagógicas transdisciplinares e ecoformadora**. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.
- TORRE, Saturnino De La MORAES, Maria Cândida. **Ecología de los saberes: Una comunidad de conocimiento para una nueva conciencia**. Madrid: Editorial Universitas, 2008.

DESENVOLVIMENTO DE VALORES ECOLÓGICOS MEDIADO PELA LEITURA LITERÁRIA EM CRIANÇAS

COSTA, Keila¹
SUANNO, João Henrique²

RESUMO

Este projeto de tese se propõe a abordar o processo de desenvolvimento de valores ecológicos mediado pela leitura literária ecológica em crianças, correlacionando-o a partir dos olhares múltiplos possíveis das crianças leitoras, dentro dos aspectos do comportamento, coerência entre discurso e prática, valorizando, assim, pelo jogo das experimentações e dos espaços de criação de outras formas de significação que redimensionam o seu mundo socioambiental, cultural e psíquico. Pretende-se, pois, desvendar a diversidade de perspectivas de leituras presentes em textos literários com abordagem de valores ecológicos. Essas narrativas ficcionais infantis de abordagem ecológica remetem ao leitor a situação de uma escuta das diversidades ambientais, e, a partir disso, podem surgir os significados e as respostas das vozes interiores das crianças. Desse modo, pretende-se investigar como obras literárias de cunho ecologista auxiliam na conscientização de uma formação de valores ecológicos humanos em crianças leitoras.

Palavras-chave: Valores Ecológicos. Crianças. Leitura. Literatura.

INTRODUÇÃO

O ato de ler estimula o imaginário, o lúdico, pois oferece autonomia imaginativa e instiga a construção de signos linguísticos e significados, e, assim, oportuniza a capacidade de interpretação do mundo. Pode-se considerar que a leitura é uma das atividades escolares que se relaciona ao processo de desenvolvimento de valores em crianças. Esse processo se constitui pela promoção de enredos e de cenários que permitem à criança leitora transitar por realidades morais construídas, uma vez que a maior parte da literatura infantil estimula imaginação e possibilita interações comunicativas entre um adulto e uma criança, entre um adulto e um grupo de crianças ou entre as próprias crianças.

Segundo a teoria de Vygotsky (1992), verifica-se que o desenvolvimento humano se processa por meio da mediação semiótico-cultural, pois tudo o que acontece nas experiências interativas colabora para a constituição do sujeito, gerando na pessoa em desenvolvimento processos psicológicos que atuam em nível de suas ações, sentimentos, pensamentos e valores. Essa mediação ocorre não somente pelas relações com outros sujeitos, mas pelos artefatos e produções culturais com os quais as crianças entram em contato desde que nascem.

Diante disso, a leitura literária possibilita ao indivíduo – em especial às crianças e adolescentes –, o contato e uma possível internalização de valores sociais, dentre os quais podemos destacar os valores pro-sociais, como aqueles relativos à moral, à justiça, à solidariedade e à ética. Nesse aspecto, a prática da leitura é certamente uma das maiores aquisições do sujeito, pois permite que o seu desenvolvimento seja incentivado pelo caminho de formação de novos significados. E essa perspectiva converge com Vygotsky (1992), que afirma que o pensamento está imbricado à linguagem, uma vez que esse se desenvolve a partir de signos linguísticos e experiências socioculturais. O autor enfatiza o papel da cultura na constituição do indivíduo e, portanto, da compreensão de seus mundos sociais, plenos de significados que – como elementos mutáveis e dinâmicos, não estáticos – transformam-se ao longo da trajetória de vida das pessoas.

¹ Keila Rossana Chaves Costa. Universidade de Brasília. keilarossana@yahoo.com.br, 0000-0003-0572-7420, <http://lattes.cnpq.br/759796327897052>

² 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 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0083918417985786> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0624-5378>

METODOLOGIA

Para desenvolver uma pesquisa, faz-se necessária a definição das abordagens teórica, epistemológica e os métodos a serem utilizados. Assim, a metodologia é definida desde o momento em que o pesquisador planeja os passos iniciais e o desenvolvimento do corpus a ser estudado. A estrutura do estudo científico e os resultados que vão emergir da pesquisa serão provenientes de um trabalho bem definido e orientado metodologicamente.

Dessa maneira, para o desenvolvimento deste estudo, serão tomados por base teórica a psicologia semiótico-cultural, em cuja abordagem metodológica se encontra a presença ativa e participante do pesquisador, e os pressupostos da pesquisa de natureza epistemológica qualitativa.

A pesquisa investigará como a leitura literária atua como fator mediador nos processos de construção de significados de um possível desenvolvimento de valores ecológicos por parte das crianças, promovidos através da participação ativa e dialógica destas em atividades de leitura e de oficinas com temática ecológica no contexto escolar.

Tendo em vista os objetivos anteriormente formulados, definiu-se, em termos metodológicos, pela observação naturalística participante, por ser um método que implica a interação entre o investigador e os participantes, em que a observadora/pesquisadora se integrará às atividades dos sujeitos com eles interagindo. Destaca-se, portanto a necessidade de a pesquisadora estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos participantes, demonstrando abertura em se comunicar, ouvir; formular boas perguntas, manter-se vinculada com as questões da pesquisa, ser flexível e respeitar o tempo necessário ao desenvolvimento dos processos que serão, posteriormente, analisados e discutidos. Nesse sentido, Madureira e Branco (2001, p. 73) assinalam que: “O estabelecimento de um vínculo de confiança, bem como a utilização de questões amplas, ao invés de questões fechadas com uma possibilidade limitada de respostas, pode colaborar, de forma significativa, na produção de informações relevantes no momento empírico [diálogo com o real]”.

Assim, a observação participante da pesquisadora, que atuará como mediadora das sessões de leitura e das oficinas, permitir-lhe-á interagir com as crianças participantes em seu ambiente natural e, com isso, produzir informações acerca dos processos de negociação de significados quanto aos vários segmentos das histórias lidas e dialogadas com as crianças, e quanto às ações destas nos contextos das oficinas pedagógicas.

As estratégias a serem adotadas nas quatro etapas da pesquisa estão descritas a seguir:

1ª Etapa: Imersão etnográfica para a familiarização e estabelecimento de confiança das crianças com a pesquisadora (Registros a partir do Diário de Campo);

2ª Etapa: Atividade de leitura literária: quatro sessões em duas semanas;

3ª Etapa: Duas oficinas pedagógicas:

- Roda de conversa – (com roteiro) e a utilização de um jogo ou brinquedo para participação e interação coletiva dos participantes.
- Oficina com produção de fantoches artesanais com recicláveis pelas crianças e com explicações sobre o produto enquanto produzem, isso com registros audiovisuais (uma semana)

4ª Etapa: Entrevista narrativa– serão selecionadas seis crianças.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A leitura literária promove mais do que o desenvolvimento individual: é uma prática social multifacetada que se engaja e se manifesta através de diferentes maneiras/formas de leitura que se realizam nos diferentes espaços sociais. Ao praticar o ato da leitura de um livro literário, a criança mergulha em processos de significação envolvendo signos semióticos, e, assim, como afirma Valsiner (2014), a leitura pode se tornar em um catalisador

para processos de internalização e externalização que venham a estar na base da emergência de valores similares àqueles que são transmitidos por essa literatura.

O ato de ler, segundo Bakhtin (2009, p. 95), “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está, sempre, carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Em outras palavras, os textos literários infantis possibilitam processos de desenvolvimento de valores. Dentro dessa perspectiva, Branco (2021, p. 6) pontua: “que os valores emergem à medida que a criança se desenvolve, e, que certas orientações contribuem para configurar campos motivacionais significativos, especiais, afetivo-semióticos, que enfraquecem ou se fortalecem no desenvolvimento do self com o passar do tempo”.

Dessa maneira, apresentar obras literárias com a perspectiva de propiciar à criança leitora um posicionamento de reflexão tema e do seu papel diante do que é apresentado, permite aos adultos que leem para ou com as crianças utilizar uma linguagem lúdica/metáforica, a fim de que estas narrativas gerem interesse, diálogos e reflexão.

Considerando as peculiaridades das narrativas literárias e sua importância para as experiências do dia a dia, observa-se que a criança pode redimensionar a narrativa para seu contexto social, pois a leitura literária pode estabelecer conexões que possibilitem indicar as implicações de como esta pode oferecer subsídios para ampliar possibilidades de significação. Aqui, Bruner (1991) assevera que a narrativa não implica em uma única interpretação, muito pelo contrário, ela pode expressar múltiplos significados. Esses atributos das narrativas são mantidos independentemente de serem reais ou imaginários, e é por meio da narrativa que se organizam as experiências humanas.

Desenvolver um pensamento crítico diante das práticas em relação ao ambiente vão ao encontro com o pensamento de Morin (2000) quando esse postula que a base para o conhecimento pertinente deve contemplar o caráter multidimensional do ser humano a um só tempo um ser afetivo e racional, além de considerar criticamente as dimensões que constituem o objeto de conhecimento e seu contexto, em que se encontram relações de interdependência e de interação que não podem sofrer reducionismos unidimensionais. Com isso, conclui-se que os valores ambientais se enquadram no bojo dos valores humanos, pois esses se referem a aspectos éticos-morais, particularmente das relações entre as gerações presente e futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas literárias podem ser lidas e estudadas sob diversos ângulos, servem tanto para as finalidades lúdicas quanto para propósitos de sensibilização, como, por exemplo, tentar o estímulo em crianças leitoras para que as levem a um processo de conscientização com relação aos problemas ambientais.

O processo de leitura de uma obra literária, pode identificar diversas temáticas dos principais problemas ambientais que podem aparecer explicitamente ora implicitamente ao texto, e assim fazendo com que o leitor possa refletir sobre os pontos relevantes ambientais que a sociedade mundial enfrenta, como poluição, descarte de resíduos, desertificação, mudanças climáticas essa última sentida em todo o planeta.

Então, dessa forma, os textos literários podem ser mediadores dos temas ambientais tão complexos enfrentados pela sociedade contemporânea e, assim, sob essa perspectiva os valores ecológicos podem ser internalizados, por meio da literatura, pois essa contribui na construção coletiva do saber e, ao mesmo tempo, favorece o desenvolvimento humano e sua relação com o meio ambiente através de seus encantamentos enquanto arte e também coopera para que o sujeito tenha consciência de si, do outro e da própria natureza.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BRANCO, Angela. Values. *In*: GLAVEANU, V. P. (org.). **The Palgrave Encyclopedia of the Possible**. New York: Springer International Publishing, 2021, pp. 1-9.

BRUNER, Jerome. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, v. 18, p. 1-21, 1991.

MADUREIRA, Ana. F; BRANCO. U, Angela. A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 9, n. 1, p. 63-75, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1086/448619>

VALSINER, Jaan. **An Invitation to Cultural Psychology**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

NATAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE: UMA PRÁTICA CRIATIVA DE TRANSCENDÊNCIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

SOBRAL, Anna Clara Souza¹
SUANNO, João Henrique²

RESUMO

Busca-se, nesta pesquisa, investigar a Natação sob a perspectiva da teoria complexidade, posicionando o nado como um caminho para o reconhecimento do sujeito criativo e para sua transcendência. Problematizamos a natação como contribuição para a transcendência de atletas com deficiência. O objetivo geral é analisar essa prática como contribuição para a transcendência de atletas com deficiência desdobrado em três objetivos específicos: 1. Investigar o que é transcendência do ser. 2. Reconhecer o sujeito criativo e integral por meio do pensamento complexo. 3. Buscar em atletas da APAF, relatos sobre a natação. A coleta de dados será por meio de entrevista e será constituída de seis perguntas. Este trabalho refere-se a uma dissertação de mestrado, que, até o momento, teve seu projeto aprovado pela banca de qualificação; agora seguiremos para a coleta e a análise de dados.

Palavras-chave: Natação, Complexidade, Transcendência, Pessoas com deficiência.

INTRODUÇÃO

Clarisse Lispector me fará companhia nesse mergulho transcendental. Relacionar a escrita acadêmica a uma metáfora me ajuda a deixar o processo de pesquisa mais leve e prazeroso. Por ser um caminho solitário, existem várias formas de preencher essa solidão com leituras de muita solitude. Praticando yoga – estava iniciando uma aula em que o professor sempre lê parte de algum livro. E então ele leu um trecho do livro da Clarisse. O livro me encantou já pelo nome “água viva”, o que, para mim, é um faro real. A água é viva e me traz vida.

A pesquisa de dissertação do mestrado em Educação está diretamente ligada à água como elemento da natação e de transcendência individual; o livro é ligado à água de forma poética e encantadora. Um dos caminhos para o leitor conseguir entender e sentir o que pretendo passar é se deixar levar pela parte mais sensível de seu ser, deixar-se levar pela intuição e pelo coração. Aquele que chega com muita razão e racionalidade terá mais dificuldades de entender o que quero dizer com a natação como contribuição para a transcendência do ser. Mas esse também terminará a leitura com o olhar um pouco mais sensível para a natação.

Iniciamos o trabalho com a metodologia para que possam se situar no tempo da pesquisa e compreender os mergulhos que faremos, sendo guiados por métodos qualitativos, exploratórios, complexos e transdisciplinares. A metodologia nos convida a saltar de ponta cabeça na aventura que é nadar e superar limites impostos pela sociedade. Mergulharemos fundo no referencial teórico, conhecendo sobre o movimento humano, natação, corporeidade, natação paralímpica, epistemologia da complexidade, formação do sujeito cognoscente, transcendência do ser e cultura corporal de movimento.

A pesquisa de campo, que, na verdade, é pesquisa de água, dar-se-á em uma associação de atletas paralímpicos - APAF. Faremos uma entrevista com seis atletas e três

¹ Mestranda em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT/UEG. Licenciada em Educação Física – UEG. E-mail: annaclarasobral@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2993508456139947> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4496-7366>.

² 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 Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0083918417985786> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0624-5378>

professores/professoras de natação paraolímpica. Para tanto, elaboramos seis perguntas para cada grupo, às quais eles responderão livremente. As perguntas estão relacionadas à natação como forma de transcendência individual, fonte de vida e de superação de limites.

No capítulo dois, começamos falando sobre o movimento humano, faremos um apanhado histórico sobre a evolução do movimento humano e sua importância para a evolução da espécie humana. Aprende-se a engatinhar, ficar em pé, andar, correr, nadar, para que? De início, era para a sobrevivência humana e, à medida, que as civilizações foram se constituindo, o movimento começou a ser explorado como ferramenta de trabalho e para compensar essa exploração, começaram a buscar movimentos para saúde e lazer, diversão, interação social.

Ao alienar o movimento humano ao modo de produção capitalista, aliena-se também a cultura corporal de movimento, pois, ao buscarmos em nossas raízes, o movimentar-se sempre existiu, danças, esportes, praticar corporais sempre existiram. Mas, ao levar isso para uma forma de controle e de dominação do ser, desintegra corpo e mente e exclui a subjetividade humana em prol de controle dos corpos, padronização para serem ferramentas de trabalho. Os autores, M.D. Alves (2015), Barchelard (1998), Y. Berge (1986), E. Kunz (2015), M.C. Moraes, E. Morin, J.H.S. Suanno, La Torre nos sustentam para darmos esse breve mergulho na subjetividade humana.

Compreender a subjetividade é algo complexo por que ela não se define em palavras, conceitos concretos. A subjetividade humana é um vazio quântico que segundo Moares (2014, p. 30) “[...] está cheio de energia, potencialidades e possibilidades. É o mundo da criatividade, da emergência, da mudança, da auto-organização, da transcendência, onde tudo está em movimento, em processo de interação constante”.

Aprofundando mais sobre a subjetividade humana, traremos um tópico sobre a água e a subjetividade humana, que se inicia no ventre materno, no qual ficamos envolvidos pelo líquido amniótico por nove meses.

Sustentado por esses autores, podemos então abrir o tópico sobre a natação e usar lentes que enxergam a natação para além do corpo físico. Fazemos mais um mergulho sobre a história da natação e alguns sentidos subjetivos para o ser humano que ela pode oferecer. Andries, Dalla Déa, Catteau e Garoff são agora o nosso cilindro de oxigênio para conseguir chegar nesses aspectos mais profundos do nadar. E, por fim, fecharemos o capítulo dois investigando a natação paralímpica e sua importância à reabilitação e à sobrevivência de pessoas com deficiência.

No capítulo três, iniciamos falando sobre a epistemologia da complexidade e como ela nos ajuda ampliar as dimensões de enxergar a vida humana e da natureza. Buscamos aqui ampliar os saberes para o que está externo e interno a nós, auxilia-nos na busca sobre o que é transcendência e, buscando a partir dos princípios organizadores do pensamento complexos, quais se identificam com a religação de saberes, de reintrodução do sujeito cognoscente na construção de seu próprio conhecimento.

Seguimos falando sobre a formação do ser humano a partir da teoria da complexidade e qual a concepção de Edgar Morin sobre a formação desse sujeito. E, por fim, a ligação do sujeito a partir da teoria da complexidade com a cultura corporal de movimento e a transcendência do ser quando está em contato com a água. Abordamos, igualmente, sobre a concepção de transcendência segundo JUNG.

Lispector (2020) nos alimenta a alma com suas palavras, como um combustível para seguirmos investigando aspectos antes ocultos sobre o nadar, sobre o estar no meio líquido, sobre a transcendência, sobre a pessoa com deficiência que pratica natação. Mergulhar nesse universo é reconhecer que nada sabemos e estamos fabricando não sabemos o quê. Somente sabemos é que podemos andar, que podemos investigar. No nosso caso, podemos nadar, mergulhar, respirar e flutuar nesses infinitos saberes da compreensão e a da incompreensão que move a vida humana.

Os próximos passos para a fabricação desse futuro é construir o capítulo quatro com a apresentação, a discussão e a análise dos dados levantados na pesquisa e, por fim, as

considerações provisórias dessa investigação fluida que seguira seu percurso sem que possamos apenas concluí-la. Essa introdução se encerra aqui, pois ainda estamos fabricando o futuro como aranhas diligentes.

O que temos de realidade é o momento presente, o próximo segundo é desconhecido. Assim como a próxima linha escrita, o próximo capítulo é incerto para você, leitor. Por mais que façamos introdução e resumos, o que está escrito faz-se necessária a leitura e o sentir cada frase. E o que temos produzido é o capítulo um, dois e três, que foi apresentado para a banca de qualificação no dia 7/9/2022 e aprovado pela mesma.

METODOLOGIA

A metodologia escolhida é uma forma de entrarmos no próximo instante sem nos perdermos e esquecer quem somos e o que estamos propondo com essa escrita. Mergulharemos fundo em relatos de si sobre o corpo no meio líquido e sobre a atuação de professores que lidam diretamente com o público que possui deficiência física. Um mergulho no meio aquático, sem medo e sob a luz do método da epistemologia da complexidade, que margeia o nosso caminho.

Pergunta problematizadora : a natação contribui para a transcendência de atletas deficientes? **Objetivo Geral**: Analisar a natação como contribuição para a transcendência de atletas deficientes. **Objetivos Específicos**: Investigar o que é transcendência do ser. Reconhecer o sujeito criativo e integral por meio do pensamento complexo. Buscar em atletas da Associação Paralímpica do Futuro, pessoais e profundos sobre a natação. Através da abordagem qualitativa do tipo exploratória procuramos compreender como a natação reverbera na consciência dos alunos e alunas de acordo com a perspectivas que eles vivenciam.

Escolhemos a entrevista como caminho para o aprofundamento da coleta de dados por ser uma técnica que proporciona observar mais de perto os sentimentos vividos pelo nadar desses atletas da paranatação. Segundo Gil (2008), essa é uma abordagem em que o investigador formula perguntas direcionadas aos objetivos da pesquisa para o que o entrevistado responda, sendo, portanto, uma forma de interação social, “[...] mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008 p. 109). A entrevista será no clube onde está sediada a APAF, as aulas acontecem todas às terças e às quintas-feiras, momento em que os participantes da pesquisa serão abordados no decorrer dos intervalos de suas atividades para responder a entrevista ou agendá-la. Serão feitas visitas para que possamos, de alguma forma, criar familiaridade com o espaço deles e assim possam se sentir à vontade para participar da pesquisa. Definimos um roteiro de 6 (seis) perguntas direcionadas aos atletas. Será uma conversa na qual poderão responder abertamente às perguntas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Particularmente, ao sentir a calma interior no meio líquido, por meio do nado, sendo professora e atleta de natação, percebo que esse momento vai além de uma prática corporal. Deixo de lado o trabalho, a rotina e os estresses diários para contemplar o momento presente e adquirir confiança no corpo que habito e na consciência do SER que habita um espaço individual e ao mesmo tempo coletivo. Aqui o SER é o sujeito que é complexo, indefinível, sustentável, ecológico, espiritual, psíquico, físico, multidimensional.

O nado é mais do que aprender a nadar Crawl, Costas, Peito e Borboleta, que são as principais modalidades competitivas da natação. É mais do que deslizar de um lado para o outro dentro de uma piscina. No estado de transcendência do corpo na água, o que trabalhamos, nesta dissertação, é a expansão da consciência para além do corpo físico, que é controlado e alienado dos seus cinco sentidos, que antes estava sendo controlado por uma rotina aprisionadora, naquele momento no qual está na água começa a se transformar através do movimento e da imersão no meio líquido, aguça suas capacidades físicas,

motoras, coordenativas e as capacidades mentais, psicológicas e transcendentais do ser humano.

Berge (1986, p. 12) diz que “[...] ao separar as práticas corporais das espirituais e não lhes conceder o mesmo valor” estamos cometendo um grande equívoco. Devem ser consideradas pertencentes ao movimento humano, e ao nadar observamos “O corpo movendo-se com inteligência e sensibilidade, e o espírito encarnando-se, com argúcia, na expressão do corpo” (BERGE, 1986, p. 12).

Duarte (2013) nos fala da busca para a individualidade de si para si, sem influências e objetivações alienantes do sistema. A natação proporciona essa individualidade de si para si, distanciando-nos das vozes sociais que todos os dias nos atormentam, obrigam-nos a pensar o que não queremos e não temos consciência disso, apenas pensamos, pensamos e pensamos como bons seres humanos alienados. O nadar me faz sentir o silêncio interior, a paz individual que tenho dentro de mim, leva-me a sentir a autoestima, da qual me distancio sempre que estou longe da natação.

Autoestima é a forma que sentimos acerca de nós mesmos e como estamos inseridos nos grupos sociais, afetando “[...] crucialmente em todos os aspectos da nossa existência desde a maneira como agimos no trabalho, no amor e no sexo, até o modo como atuamos como pais, e até aonde provavelmente subiremos na vida” (DALLA DÉA, 2013, p. 33).

Olhar para a natação através das lentes do pensamento complexo possibilita enxergá-la para além do nível macro físico, do nível do que é visível ou percebido pelos cinco sentidos pois “Abertura do imaginário, imaginação criativa, da intuição, dos sentimentos, desejos e afetos que permeiam a corporeidade humana” (MORAES, 2014, p. 35). A autora enfatiza a necessidade de despertar a curiosidade para possíveis relações existentes entre eventos, coisas, processos e fenômenos que escapam à observação do senso comum. Como, por exemplo, o respirar na natação acontece fazendo a inspiração pela boca (fora d’água) e a expiração (dentro d’água) pelo nariz, é diferente da forma que respiramos no cotidiano. Esse movimento proporciona ao praticante a concentração de corpo inteiro àquele momento, caso contrário entrará água pelo nariz ou pela boca. Em uma aula de natação que dura em média 50 minutos é necessário levar a atenção para a respiração a todo momento. Isso pode ser considerado como uma abertura para a conexão com aspectos íntimos do ser humano, como citado acima por Moraes (2014).

Sendo assim, é necessária a compreensão dos alunos sobre a importância do movimento corporal em direção à consciência autônoma do indivíduo. Para tanto, “A Educação Física deve, progressiva e cuidadosamente, conduzir o aluno a uma reflexão crítica que o leve à autonomia no usufruto da cultura corporal de movimento” (BETTI, 1994 apud BETTI; ZULLIANI, 2002, p. 75). Assim sendo uma forma de abertura das gaiolas epistemológicas para que haja conexão entre o empírico e concreto

Esse conceito é complementado por Sant’Ana, Sabota e Suanno (2017), os quais apresentam sobre o ensino na complexidade que, segundo Morin (2000), o pensamento complexo exige religar o entrelaçamento que foi fragmentado e fazer com que certezas e incertezas interajam. “O pensar complexo também evoca a noção de que o ser humano é ao mesmo tempo biológico, cultural, físico, psíquico, social, histórico e espiritual, isto é, multidimensional, sendo que estas dimensões interagem entre si” (SANT’ANA; SABOTA; SUANNO, 2017, p. 175). Assim como flui o rio na natureza, deveria fluir com leveza essa conexão entre a psiquê e a estrutura física, mas o que se reproduz na prática são os padrões de comportamento de uma sociedade alienada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar complexo para a natação comprova que educar vai além da escola e é mais do que ensinar quatro estilos de nado. Nadar é um momento de meditação, de sentir o interior e de tornar o exterior algo leve e tranquilo de lidar. Esta pesquisa busca investigar, na essência do SER, o caminho das águas como meio de emancipar e de ajudar o ser humano a ser mais feliz, ter amor pela própria vida, encarando os problemas e nadar contra

as marés do cotidiano. Devido à pesquisa ainda estar em desenvolvimento, as nossas considerações provisórias estão se construindo; o próximo passo é fazer a pesquisa de campo que dará no mês de dezembro de 2022. Após coletados os dados, seguiremos com a análise de dados e as considerações finais. A qualificação está marcada para abril de 2023.

REFERÊNCIAS

BERGE, Y. **Viver o seu corpo**: por uma pedagogia do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BETTI, M.; ZULIANI, L.R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas, São Paulo: **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, n. 1, 2002.

SUANNO, J.H. Emoção, Cognição e Corporeidade: os sete saberes necessários à educação do futuro na sala de aula do presente. *In*: SUANNO, M.V.R.; FREITAS, C.C. de (org.). **Razão Sensível e Complexidade na Formação de Professores**: desafios transdisciplinares. Anápolis: Editora UEG, 2016. p. 109-150.

SUANNO, J.H.; MORAES, M.C. **O pensar complexo na educação**: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak 2014.

SUANNO, J.H.; SANT'ANA, J.V.B.; SABOTA, B. Educação 3.0, complexidade e transdisciplinaridade: um estudo teórico para além das tecnologias. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, 2017.

PROPOSTA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A NATAÇÃO PARA BEBÊS A PARTIR DE UM OLHAR CRIATIVO E TRANSDISCIPLINAR

MATOS, Gabriella Paula Pereira¹
SUANNO, João Henrique²

RESUMO

O presente artigo trata-se de uma pesquisa de mestrado em andamento. Tem como objetivo desenvolver um método de ensino criativo e transdisciplinar para a natação para bebês. A problemática do estudo surge tendo em vista a inquietude da autora ao identificar uma carência de metodologias que orientem a prática pedagógica da natação para bebês a partir de um olhar multidimensional, assim como a necessidade de promover ambientes formativos para essa faixa etária. Nesse sentido, uma vez que o objeto de pesquisa é formado pelas próprias narrativas da autora em contato com diferentes ambientes e indivíduos, o estudo consiste em um trabalho autoetnográfico de abordagem qualitativa, que dialoga especialmente com as discussões de Vigotski (2000); Papalia e Feldman (2022) e Suanno (2014). Neste momento da pesquisa, o referencial teórico se encontra finalizado, e estamos construindo um método de ensino criativo e transdisciplinar para a natação para bebês, que será apresentado ao final do estudo.

Palavras-chave: Natação para bebês. Transdisciplinaridade. Criatividade.

INTRODUÇÃO

A prática do nadar, seja para bebês ou crianças, é tão antiga quanto atividades naturais como andar, correr e saltar. As primeiras pesquisas realizadas sobre o ambiente aquático foram desenvolvidas por Watson (1919) e McGraw (1939), os quais buscavam compreender o comportamento motor aquático de bebês e crianças. Watson defendia que esse comportamento seria condicionado pelo ambiente, enquanto McGraw atribuía o mesmo à maturação do organismo.

Assim como as pesquisas citadas, a maioria dos estudos desenvolvidos na área da natação apontam especificadamente para seu aspecto motor e fisiológico e, conseqüentemente, para seus fins recreativo, competitivo, terapêutico, de segurança, de condicionamento físico ou simplesmente de relaxamento. Isso ocorre porque as metodologias existentes se fundamentam em uma visão tecnicista, o que demonstra uma carência ou até mesmo inexistência de metodologias que orientem a prática pedagógica da natação a partir de uma visão do aluno enquanto indivíduo multidimensional.

Na natação para bebês, isso não é diferente. E é por isso que muito ainda se questiona em relação a em que momento começar, por que aprender a nadar tão cedo e quais benefícios podem ser conquistados com essa prática. Nesse sentido, antes de falar da natação para bebês, precisamos compreender como se dá o desenvolvimento humano, especialmente nessa fase.

Sabemos que, desde a vida intrauterina até o momento de sua morte, o ser humano vive num processo caracterizado por constantes mudanças. Segundo Papalia *et al.* (2001), esse processo de transformações, que resulta da interação entre o aparato biológico de cada indivíduo e os fatores contextuais em que o indivíduo se encontra inserido, denomina-se

¹ Mestranda em Educação, Linguagens e suas Tecnologias pelo PPG-IELT. Pós-graduanda Lato Sensu em Psicomotricidade pelo Instituto Wallon Educacional. Pós-graduanda em Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica pelo IFG. Graduada em licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás, campus ESEFFEGO. gabippm@outlook.com

² Pós-doutor em Educação – UB/Espanha, 2014. Doutor em Educação – UCB/DF, 2013. Mestre em Educação – UH/Cuba, 2003. Psicólogo – PUC/GO, 1991. Professor efetivo do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT/UEG. suanno@uol.com.br

desenvolvimento humano. Ao longo da vida, esse desenvolvimento passa por mudanças contínuas, progressivas e cumulativas, provocando no indivíduo constantes reorganizações ao nível das suas estruturas físicas, psicológicas e sociais. (TAVARES *et al.*, 2007).

Vigotski (1929. 2000) defende que, na fase do nascimento, as características biológicas do indivíduo estão estruturalmente formadas, entretanto, ainda não está humanizado. Portanto o desenvolvimento psicológico da criança consiste na união do desenvolvimento biológico e do desenvolvimento histórico-cultural, ou seja, parte de um aparato biológico, sendo nas relações sociais (interação com o meio e com tudo que está inserido neste) que encontra os fatores humanizadores.

Nesse aspecto, podemos dizer que a Primeira Infância, fase entre 0 e 3 anos de idade, tem total influência acerca do desenvolvimento global do indivíduo, porque é nesse período que tem suas primeiras experiências de vida e aprende sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Desse modo, emerge uma responsabilidade acrescida de reflexão e estudo sobre os contextos educacionais que proporcionamos às crianças na primeira fase da sua vida.

Para tanto, pensamos aqui a prática pedagógica da natação na Primeira Infância a partir de um olhar transdisciplinar. Conforme nos afirma Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade contribui para um novo tipo de educação e forma de conhecer à medida que nos permite considerar uma realidade multidimensional, multirreferencial e complexa.

Dessa forma, pensar a prática pedagógica da natação na Primeira Infância a partir de um olhar transdisciplinar é considerar tais pressupostos de forma interativa, relacional, religadora e reunificadora. É compreender o outro, a água, o movimento, a música, a brincadeira, o livro e as demais ferramentas utilizadas em aula como mediadores que permitem com que a criança se desenvolva através do conhecimento de si, do outro e de todo o mundo ao seu redor. É dar importância às pequenas partes de um processo, mas também religar essas partes específicas ao todo (PETRAGLIA, 2000). Nesse processo, a natação não é um fim, mas um meio para contribuir com o desenvolvimento global da criança. E, nesse movimento, o aprender a nadar é uma consequência.

Desde que mergulhei neste universo, surgiram-me infinitas borbulhas acerca das possibilidades da natação no desenvolvimento do bebê. Desenvolver é preciso e é natural, mas desenvolver de forma leve, harmoniosa, alegre, prazerosa e segura, é muito melhor. E a natação permite isso.

Para tanto, uma vez que o meu objeto é formado pelas minhas próprias narrativas em contato com diferentes ambientes e indivíduos, o estudo consiste em uma pesquisa autoetnográfica.

Sob esse viés, com essa breve introdução, apresento aqui o objetivo da minha pesquisa de mestrado: desenvolver um método de ensino criativo e transdisciplinar para a natação para bebês e, dessa forma, responder à seguinte problemática: como pensar a prática pedagógica da natação na Primeira Infância a partir de um olhar transdisciplinar? Para tanto, as minhas próprias vivências e as experiências profissionais em discussão com a literatura que nos apresenta o desenvolvimento de bebês, a natação para bebês e a transdisciplinaridade, serão referência para o desenvolver desse caminhar autoetnográfico.

METODOLOGIA

Uma vez que o meu objeto é formado pelas minhas próprias narrativas em contato com diferentes ambientes e indivíduos, escolhi para este estudo a autoetnografia enquanto método de pesquisa. Isso se deve ao fato de essa se apresentar enquanto um gênero autobiográfico que revela várias camadas de experiência, capaz de conectar o pessoal com o cultural (BOCHNER; ELLIS, 2000 *apud* MÉNDEZ, 2013).

Desse modo, este trabalho também é qualitativo, pois caracteriza-se como um estudo da pesquisadora sobre a situação a ser investigada, revelando experiências pessoais e profissionais (MINAYO, 1994). Sendo assim, uma vez que valoriza as informações encontradas no decorrer da pesquisa, não se apegando apenas a dados

estatísticos, a pesquisa qualitativa também é capaz de valorizar as experiências e as percepções do pesquisador, o que, no nosso caso, contribui para esse caminhar autoetnográfico.

Neste momento da pesquisa, estamos desenvolvendo o referencial teórico e, para isso, discutindo com nossos autores referência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O levantamento teórico da pesquisa dar-se-á a partir dos autores que discutem e conceituam os temas centrais da pesquisa: desenvolvimento humano global; desenvolvimento já esperado em bebês, primeira infância, natação para bebês, prática pedagógica da natação e transdisciplinaridade. Para tanto, apresentam-se como eixos norteadores os pressupostos de Papalia; Feldman (2013); Vigotski (1998.1999); Piaget (1982); Murcia; Siqueira (2016); Damasceno (1994); Nicolescu (1999) e outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que estamos na trajetória da presente pesquisa, e considerando também o fato de que na abordagem transdisciplinar nada se fecha, mas sempre se abre a novos pensamentos, teorias e conceitos que nos fazem ir além, apresentaremos aqui considerações provisórias de onde o nosso caminhar autoetnográfico e transdisciplinar nos permitiu chegar até aqui.

Compreendemos que a transdisciplinaridade nos permite religar conhecimentos que ora são fragmentados. Nesse movimento, compreendemos o indivíduo como um ser que, ao mesmo tempo que é biológico, também tem várias outras dimensões que precisam ser consideradas em qualquer processo de ensino aprendizagem: sua dimensão cultural, psíquica, social, histórica e espiritual, por exemplo.

Trazer esse olhar transdisciplinar para a natação para bebês é olhar para esse aluno e aluna, mesmo que com poucos dias, meses ou anos de vida sob uma ótica multidimensional. É compreender a natação para além de seus aspectos técnicos, anatômicos e fisiológicos e por outro lado, tê-la como um meio que contribui para o desenvolvimento integral desses bebês.

REFERÊNCIAS

- LIMA, Edson. **A prática da natação para bebês**. 1ª Ed. Jundiaí – SP: Ed. Fontoura, 2003.
- MCGRAW, Myrtle B. Swimming behavior of the human infant. **The journal of Pediatrics**, 1939.
- MÉNDEZ, Mariza. Autoethnography as a research method: advantages, limitations, and criticisms. **Colombian Applied Linguistics Journal**, v. 15, n. 2, p. 279-287, 2013.
- MINAYO, M. C. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MURCIA, Juan Antonio Moreno; DE SIQUEIRA, Luciane de Paula Borges. **Estimulação Aquática para bebês**: atividades aquáticas para o primeiro ano de vida. Phorte Editora LTDA, 2017.
- Nicolescu, B. (1999). **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM.
- PAPALIA, Diane; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano**. Artmed editora, 2013.
- PETRAGLIA, Izabel Cristina. Complexidade e Auto-ética. **EccoS Rev. Cient.**, UNINOVE, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 9-17, 2000. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/183>. Acesso em: 25 maio 2020.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SUANNO, João Henrique. A Escola, Ensinar, Aprender e o Desenvolvimento da Criatividade. In: Marilza Vanessa Rosa Suanno. (Org). **Caminhos Arados para Florescer Ipês: complexidade e Transdisciplinaridade na Educação**. 1ed.Palmas: EDUFT, 2017, v. Único, p. 257-278.

TAVARES, José et al. **Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WATSON, John Broadus. **Psychology**: From the standpoint of a behaviorist. JB Lippincott, 1919.

EXPECTATIVAS DE REVISÃO NARRATIVA COMO REFERENCIAL TEÓRICO NA ELABORAÇÃO DE TCC

PEREZ, Luis Enrique¹
SUANNO, João Henrique²

RESUMO

Este trabalho apresenta a utilização da revisão narrativa de literatura na construção do referencial teórico do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o tema história de vida, gênero, raça, professora de Educação Física e década dos anos '70. A estratégia nas estruturas de busca: professor *and* educação física *and* história de vida *or* ciclo de vida *or* relato oral, sem determinação de ano de publicação. As plataformas pesquisadas, a partir do mês de agosto de 2022, em primeira instância foram: Periódico Capes, Conexões, Corpoconsciência Os resultados n=200 passaram por critérios de seleção até conseguir n=15 sendo n=2 sem acesso integro e n=4 excluído por não cumprir critérios de inclusão. A leitura completa dos artigos selecionados fornece caminhos significantes na busca de novos entendimentos da formação do professor de Educação Física. Concluímos que a técnica história de vida é um indicador no entendimento da formação do professor de Educação Física.

Palavras-chave: História de Vida. Educação Física. Professor de Educação Física.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a utilização da revisão narrativa como ferramenta teórica na elaboração do TCC no modelo monografia com o tema história de vida, gênero, raça, professora de Educação Física e década dos anos '70. Dessa maneira, dialogar com a produção de conhecimento em plataformas digitais brasileiras significa:

[...] ter acesso ao conhecimento produzido sobre determinado assunto é fundamental para o desenvolvimento de boas pesquisas [...] os portais de periódico de acesso livre permitem acessibilidade ao conhecimento, mas isso não basta, pois é preciso saber o que selecionar dessa imensidão de informações e como fazê-lo. (SANTOS; PIMENTA; NOBRE, 2007, p. 4).

Contudo, uma revisão narrativa relacionada às ciências sociais resulta ser um desafio interdisciplinar favorecido pela “[...] convivência ente duas naturezas distintas de produção de conhecimento, uma advinda das ciências médicas, outra das ciências humanas e sociais” (HALLAL; MELO; 2016, p.324), pois, por muito tempo, a produção científica passou por divergências epistêmicas, colocando distanciamentos na produção de conhecimento. Dessa forma, este trabalho apresenta o andamento da revisão narrativa buscando a implementação do método história de vida em publicações científicas brasileiras; assim, revelar a significância de professores/as que estimulam, incentivam e transformam a vida de estudantes, familiares e membros da comunidade. Também, segundo o autor “[...] a revisão sistemática de literatura é uma etapa fundamental em toda e qualquer pesquisa, já que possibilita reflexões sobre os limites, os problemas e as abordagens do conhecimento a ser pesquisado...” (BUNGENSTAB, 2022, p.4). Sob esse viés, os estudos revisados contribuem na estrutura de conhecimento na elaboração do TCC no formato de monografia.

METODOLOGIA

¹ Graduando em Licenciatura em Educação Física. Universidade Estadual de Goiás. lep00@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2996-9555>, <http://lattes.cnpq.br/0350329471080550>.

² João Henrique Suanno. Universidade Estadual de Goiás. joao.suanno@ueg.br, <https://orcid.org/0000-0003-0624-5378>, <http://lattes.cnpq.br/0083918417985786>.

Trata-se de um estudo revisão narrativa de literatura. Este trabalho acadêmico foi desenvolvido no período de agosto/setembro de 2022. O contexto da pesquisa está inserido no primeiro quarto do século XXI, um período de pós-pandemia do COVID-19, as ideologias políticas/partidárias estão no cotidiano da sociedade incentivada pelo momento de eleições presidências brasileiras; além disso, uma guerra está acontecendo no leste europeu envolvendo os países de Rússia e Ucrânia. Vale ressaltar, ainda, os câmbios climáticos que estão acontecendo no planeta Terra.

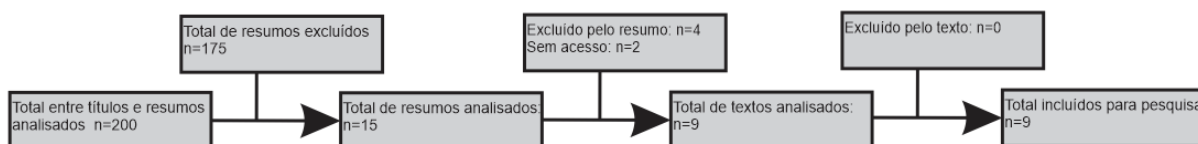
Por outro lado, uma primeira fase da revisão narrativa utilizou o instrumento descritores professor *and* educação física *and* história de vida *or* relato oral. As plataformas utilizadas foram: Conexões, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Brasileira de Ciência e Movimento e Periódicos Capes. A análise de dados foi identificar as categorias utilizadas nos artigos. Como critérios de inclusão figuraram: população participante a partir do mínimo de uma pessoa investigada; os artigos selecionados passaram pela leitura do título e do resumo; dessa maneira, os artigos selecionados para a segunda fase deveriam estar constituídos por professores de Educação Física, além de apresentar o contexto sociocultural e a utilização da técnica correspondente à história de vida ou relato oral ou bibliografia ou autobiográfica ou ciclo de vida; além disso, a inclusão de artigos científicos sem limite de data de publicação.

Na próxima fase da estratégia metodológica, já com o resultado da pesquisa, ocorreu a leitura do título e do resumo do material. Nesse momento, iniciou o critério de exclusão de artigos fora da língua portuguesa produzidos fora do Brasil, restrição de acesso total do material. Como suporte dos critérios de inclusão, foi utilizada uma ficha cadastral para cada artigo selecionado com os tópicos: título, método, metodologia, objetivos, pessoas participantes, idioma, país onde foi efetuada a pesquisa, revista de publicação, palavras chave. Por último, a leitura na íntegra dos artigos selecionados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

A partir das estratégias utilizada na busca de descritores representados na figura 1, um n=200 dos quais 175 artigos foram excluídos a partir da leitura do título; vale ressaltar que foi utilizada uma folha descritiva para cada texto selecionado n=15; logo em seguida, a análise de conteúdo colocando os tópicos de título, ano, autores, método, metodologia, objetivo, pessoas participantes, texto em português, publicado no Brasil, palavra-chave, acessibilidade completa, revista publicada, totalizando n=9 para análises completa dos textos.

Figura 1. As estratégias de inclusão e exclusão utilizadas, considerando textos sem acesso. Esquema diagramado no mês de outubro.



Dessa maneira, “[...] buscamos na história elementos que nos auxiliam a compreender as relações e trato [...] com a educação física escolar possibilitando abertura de caminhos e olhares que nos levem a entender os sentidos da escola no decorrer dos tempos” (SOUZA *et al.*, 2016, p.106). A pesquisa de trajetórias de vida possibilita uma aproximação com o comportamento social e individual.

No entanto, compreender a dinâmica dos tempos e compreender a formação de professores de Educação Física que ainda contém causalidades de uma estrutura positivista, tecnicista e tradicional; em contra partida conforme a autora “[...] estamos

acostumados a perceber e a interpretar o mundo a partir de uma visão tradicional da ciência que compreende a realidade visível como sendo estruturada, ordenada, estável e os acontecimentos como sendo previsíveis e pré-determinados” (MORAES, 2019, p. 136). Contudo, o método história de vida entra nas microfibras do sistema com o intuito de busca de informação que desenvolve indícios da tarefa de ser professor “[...] a razão para assumirmos essa direção é que, quando os professores discorrem sobre seu desenvolvimento profissional [...] eles constantemente trazem à tona informações sobre suas próprias vidas nos seus aspectos extraprofissionais (SANTOS; ALMEIDA; BRACHT, 2009, p.142). Ainda, sob o viés dos mesmos autores, “[...] durante muito tempo, contudo, os investigadores em educação consideraram as narrativas dos professores, suas vozes, como elementos irrelevantes de pesquisa e formação”.

A tendência das ciências humanas coloca a pesquisa do professor de Educação Física junto com o método história de vida com a finalidade de apresentar a complexidade do sujeito professor e de evidenciar suas influências, seu estímulo na ordem pessoal, social e ambiental segunda a autora:

[...] algo que nos ajude a evitar o reducionismo, a disjunção sujeito/objeto, a anulação do sujeito ou do objeto, bem como a fragmentação excessiva da realidade. Uma linguagem nutrida por uma epistemologia aberta, onde caibam a incerteza, a emergência, a dialógica, a recursividade, a retroação, a auto-organização, bem como o sujeito esquecido pela ciência moderna. (MORAES, 2019, p.139).

Contudo, “trata-se de estudar o percurso de uma pessoa numa organização e de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são ao mesmo tempo, influenciada por ela (KRUG; ROSSO KRUG; CONCEIÇÃO, 2015, p.112). Reconhecer a função social do professor representa que “[...] só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (KRUG; ROSSO KRUG; CONCEIÇÃO, 2015, p.110). Dito isso, “[...] o objetivo da análise das narrativas de vida foi feita a partir de cinco (5) grandes eixos: os melhores momentos; os piores momentos; os problemas sentidos; os momentos de ruptura; e, a motivação para a docência”. (KRUG; ROSSO KRUG; CONCEIÇÃO, 2015, p.114). Importa reconhecer a pluralidade de identidade do professor em prol de novas produções de conhecimento.

Focar a voz do professor implica uma humildade epistemológica altamente desejável, ou seja, “[...]entende-se que é preciso criar uma nova cultura acadêmica nos cursos de formação de professores; que leve a uma postura de desenvolvimento frente ao saber [...] que problematize as informações e promova a qualidade de vida da sociedade” (LOBO; SUANNO, 2020, p. 7). Enfim, novos sentidos e significados estudados demonstram a complexidade tarefa do ser professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão narrativa de literatura representa ser uma ferramenta significativa no meu caminho rumo a elaboração do TCC na forma de monografia. Dessa maneira, ao examinar os artigos analisados, compreendi o destaque da técnica História de Vida. Descobri a complexidade de localizar-me na pesquisa qualitativa. Também, compreendi distinguir a atuação do pesquisador formado dentro de uma tendência epistemológica e julgar estratégias, táticas e toma de decisão na hora de formular os instrumentos e análises de dados.

Enfim, analisando as tendências epistemológicas da revisão narrativa, neste caso, na formação de referencial teórico, proporciona um diálogo necessário entre diferentes áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BUNGENSTAB, G. C. Epistemologia da educação física brasileira:(re) descrições da atividade epistemológica no século XXI. **Movimento**, v. 26, 2022.
- HALLAL, P. C.; MELO, V. A. de. Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da Educação Física no Brasil. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 39, p. 322-327, 2017.
- KRUG, H. N.; ROSSO KRUG, R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. Dar voz aos professores de educação física: as histórias de vida sobre os momentos significativos em relação as fases da carreira docente. **Interfaces da Educação**, v. 4, n. 10, p. 109-133, 2015.
- LOBO, C. R.; SUANNO, J. H. **Reformar O Pensamento Ao Formar Educadores: um desafio na educação**. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 3, p. 362-383, 2020.
- MORAES, Maria Cândida. Transdisciplinaridade e educação do futuro. *In: Da epistemologia da complexidade à docência transdisciplinar*. 1era. Edição, Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude. Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. P.135-163
- SANTOS, C. M. da C.; PIMENTA, C. A. de M.; NOBRE, M. R. C. A estratégia PICO para a construção da pergunta de pesquisa e busca de evidências. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 15, p. 508-511, 2007.
- SANTOS, N. Z.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. Vida de professores de educação física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento** (Porto Alegre), v. 15, n. 2, p. 141-165, 2009.
- SILVA, L. J. da et al. Carreira docente em educação física: história de vida de uma professora emérita. **Movimento**, v. 24, p. 199-214, 2022.
- SOUZA, V. de F. M. et al. **História de vida de Erasmo Pilotto**: papel do educador no contexto da educação física no estado do Paraná-Brasil. **Corpoconsciência**, p. 105-114, 2016.

PROFESSOR FACILITADOR DA APRENDIZAGEM: O OLHAR DOS ALUNOS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA, BACHARELADO E INTEGRALIZADO DA UNU DE GOIÂNIA – ESEFFEGO, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, NO ANO DE 2022

EVARISTO, Olavo Braga¹
SUANNO, Joao Henrique²

RESUMO

O presente texto tem como objetivo central compreender as características do que seja um professor facilitador da aprendizagem pela percepção dos acadêmicos do curso de Educação Física – Licenciatura, Bacharelado e Integralizado da UnU-ESEFFEGO. O projeto de pesquisa surgiu devido a um questionamento pessoal sobre a minha vivência ao longo da graduação, em que me deparei com algumas propostas metodológicas usadas por alguns professores eram desafiadores para o processo de assimilação. Partindo dessa perspectiva de um ensino modelado e limitado, busco compreender o que seria um professor facilitador, qual sua responsabilização dentro da formação do aluno. Nesse sentido, por meio de uma pesquisa de campo realizada a partir de questionário, buscarei tais conceitos pela ótica dos alunos de Educação Física, mostrando as concepções e implicações do professor enquanto facilitador ou não da aprendizagem.

Palavras-chave: Professor facilitador. Interação professor-aluno. Aprendizagem dos alunos.

INTRODUÇÃO

A partir de vivências adquiridas ao longo do meu processo de aprendizagem na universidade, onde, em vários momentos me deparei com alguns relatos de colegas e vivenciei momentos em que alguns professores que, de certa forma, dificultaram minha aprendizagem e de demais colegas ao longo do processo, assim refleti sobre a importância do professor no processo de aprendizagem, como um agente facilitador ou não. Marconi e Lakatos (2007, p. 51) dizem que “Problema é uma dificuldade teórica ou prática para a qual se deve encontrar uma solução”, ou seja, o problema surge de algum questionamento, que, por meio deste, iniciará uma pesquisa a fim de buscar um resultado para solucionar tal questão.

Com isso, surgiu a questão central da pesquisa; o que os estudantes universitários, em especial os da Universidade Estadual de Goiás Unidade Universitária ESEFFEGO, pensam sobre as características do que seja um professor facilitador da aprendizagem

Esse problema irá levantar em outros questionamentos: - Como identificar tal característica? - O que determina essa característica? - Quais ações do professor interferem no processo? - Quais são os professores facilitadores na visão dos professores?

Pretendo, por meio deste texto, apresentar as características de um professor facilitador da aprendizagem, apresentando falhas e as consistências que o professor pode atenuar no processo de aprendizado do aluno dentro do contexto acadêmico. Com isso, podendo trazer para os professores do âmbito universitário uma nova visão, pois apontará possíveis falhas que têm ou possam ter na sua estratégia de ensino, as quais influenciam na aprendizagem ou não do aluno. Com isso, será viável formular novas estratégias para poder se tornar um facilitador de aprendizagem e para proporcionar aos discentes um debate crítico sobre a área de atuação além de novas possibilidades de intervenção futuras. Dado

¹ Olavo Braga Evaristo. Acadêmico de licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária Goiânia - ESEFFEGO. E-mail: olavo.evaristo@aluno.ueg.br, <http://lattes.cnpq.br/0682812713099626> .

² João Henrique Suanno. Pós-Doutor em Educação. Doutor em Educação. Mestre em Educação. Professor titular da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: suanno@uol.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0624-5378>, <http://lattes.cnpq.br/0083918417985786>

que estamos acadêmicos em processo formativo de docência, tais elementos podem ser levantados na pesquisa haja vista poderem ser problemas durante sua atuação posteriormente.

Partindo desses apontamentos, a pesquisa tem como objetivo geral, identificar as características do que seja um professor facilitador da aprendizagem a partir do olhar dos alunos do curso de Educação Física – Licenciatura, Bacharelado e Integralizado, da Universidade Estadual de Goiás - UnU ESEFFEGO, no ano de 2022. Para contemplar tal objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram definidos:

a) Identificar o que é levado em consideração pelos alunos para reconhecer professores facilitadores da aprendizagem; b) Identificar metodologias de ensino utilizadas pelos professores reconhecidos como facilitadores da aprendizagem; c) Verificar a importância das ações dos professores para o aprendizado dos alunos; d) Identificar condições não facilitadoras de aprendizagens dos alunos.

O projeto de pesquisa, em fase inicial, quando da sua implementação, será organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo apresentará a metodologia que deverá ser percorrida para a construção da pesquisa, bem como o tipo da pesquisa, a caracterização do tipo de levantamento de dados a ser utilizado junto aos universitários de Educação Física da ESEFFEGO, além de enunciar os objetivos e a análise da investigação dos dados para esta pesquisa.

O segundo capítulo discorrerá sobre a fundamentação teórica, trazendo levantamentos sobre características e a importância do professor no processo de aprendizagem a partir de pesquisas realizadas em bancos de teses e dissertações do Google Acadêmico, da USP, CAPES e no Portal de Periódicos Scielo.

O terceiro capítulo consistirá na Análise dos dados levantados, assim como na discussão e resultados da pesquisa.

METODOLOGIA

Este trabalho será desenvolvido por meio da pesquisa de campo. Sendo assim, como investigarei no ambiente natural do meu objeto de estudo, este tipo de pesquisa será o mais adequado para este projeto, ou seja, os alunos universitários da ESEFFEGO. Também, as informações advindas da pesquisa não podem ser analisadas de forma isolada, havendo, também, como um instrumento de integração o levantamento bibliográfico. Abordagem da Pesquisa será qualitativa, pois utilizará o levantamento de dados e a interpretação de respostas objetivas e subjetivas dos entrevistados.

Para isso, os métodos para obter os dados serão menos rígidos e objetivos. Assim, vejo que os questionários podem ter espaços para mais respostas subjetivas, flexíveis e de múltiplas interpretações, corroborando o objetivo da pesquisa.

A pesquisa assim não busca encontrar uma resposta dado o intuito da mesma. Por fazer parte do processo de investigação, uma vez que o meio acadêmico é uma práxis que está em constante desenvolvimento, buscar uma solução seria um pouco utópica. Portanto, estimular o debate sobre os métodos e os conhecimentos acerca da atividade docente na Universidade e os questionamentos de aprendizagem dos discentes será de extrema importância à comunidade acadêmica.

O lócus de observação e de análise desta pesquisa será na Universidade Estadual de Goiás, que se localiza na Avenida Oeste, 56-250 - St. Aeroporto, Goiânia – GO. A Unidade possui 5 cursos, 1 curso de Fisioterapia, 1 curso de Bacharelado em Educação Física, 1 curso Integralizado em Educação Física onde o aluno curso Bacharel e licenciando em Educação Física e 2 cursos de Educação Física Licenciatura.

A população da pesquisa consistirá de estudantes do curso de Educação Física – Licenciatura, Bacharelado e Integralizado da UnU-ESEFFEGO. A unidade de Ensino possui um quantitativo de total de 438 alunos divididos nos seguintes cursos de Educação Física da ESEFFEGO – UEG: Educação Física Integrado (Licenciatura e Bacharelado), Educação Física (Licenciatura), Educação Física (Bacharelado).

A pesquisa será realizada em algumas etapas. Na primeira etapa, será realizado Levantamento Bibliográfico das práticas pedagógicas de professores facilitadores da aprendizagem. Na segunda etapa desta pesquisa, será realizado questionário.

Na terceira e última etapa, serão analisados os questionários aos que os alunos responderão. Na sequência, as informações coletadas possibilitaram a triangulação dos dados, consolidando, assim, o parecer final da pesquisa.

A construção deste questionário será no modelo misto, pois será flexível, tendo aspectos abertos e fechados, ou seja, terá perguntas objetivas, compreendendo os conhecimentos do estudantes sobre o que poderia ser um professor facilitador para sua aprendizagem, e perguntas subjetivas, buscando perceber os conceitos e vivências adquiridas pelo estudante dentro do seu processo de aprendizagem, construindo uma teia de relações e de conhecimentos que se entrelaçam constantemente, conectando a metodologia usada pelo professor com interação de aprendizagem advinda de tal metodologia, podendo ou não ser facilitador da aprendizagem.

No que se refere à análise dos dados, desenvolveremos explicações quanto ao significado de cada questão e/ou apontamento levantado por meio do questionário. Partindo desses conceitos, de modo geral, a análise será voltada à organização, separação em categorias (resposta dos alunos de cada curso), tabulação e dimensão das informações em figuras, gráficos, estabelecendo relação dos dados descritos por meio do questionário, bem como conversão ao embasamento bibliográfico elaborado anteriormente ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Partindo do pressuposto de que o professor, por meio dos seus conhecimentos adquiridos e desenvolvidos, seja responsável por criar, reformular e adaptar metodologias para dispor conteúdos aos seus alunos a fim de os mesmos aprenderem algo novo e obterem novas experiências, vive um processo recíproco e contínuo, uma vez que o professor foi e é aluno. Vale destacar que o aprendizado é constante e contínuo ao longo de sua prática pedagógica e convívio social. Almeida (2003, p.111) afirma ainda “[...] o ensino é a relação que o professor estabelece com o conhecimento, o que, portanto, está no campo do mediato, e a aprendizagem é a relação que o aluno estabelece com o conhecimento, o qual está no plano do imediato”.

Em outros termos, o professor tem função ativa no aprendizado do aluno, estabelecendo, por meio de sua prática pedagógica, a coesão e a sistematização do conhecimento científico no processo de formação do indivíduo. Dessa maneira, o seu papel poderá ser de um facilitador ou não da aprendizagem.

No entanto Ghedin (2009, p.97) aponta “[...] que o processo de ensino-aprendizagem seja bem-sucedido, o professor precisa assumir o papel de mediador”. Nessa perspectiva, o professor será o mediador, que será um facilitador do conhecimento ao aluno, sendo apenas um elo dentro do processo de ensino, ou melhor, aquele que designará e colocará ordem na sala de aula. O estudante será o ator principal do conhecimento, ou seja, construirá o conhecimento por meio da interação e das experiências com seus pares.

Dessa maneira, compreendemos que o ensino deve pautar não somente as práticas pedagógicas que o professor leva em seu planejamento nem que as mesmas sejam um padrão a ser usado, pois tal forma pode acarretar em um ensino monótono, sendo um fator dificultador no processo de aprendizagem do aluno.

No tocante a essa temática professor-aluno, ensino e a aprendizagem, há diferentes percepções dos autores. Partindo de tais concepções, esta pesquisa investigará qual será o papel do professor por um outro ponto de vista, isto é, o dos alunos. Sendo assim, podendo compreender qual perspectiva apresentada se relaciona aos resultados obtidos.

Para compreender as influências principais do bom professor, Cunha (2000) esclarece que a concepção para denominar o que é ou não é um bom professor já está estabelecida pelo aluno inconscientemente, antes mesmo da primeira aula com o próprio

docente. Isso pode se dar pelas suas experiências passadas, pelo contexto da universidade. Desse modo, tais vivências nortearão um pensamento sobre tal disciplina e tal professor, podendo ou não ser afirmada ou se contrapondo ao longo do processo de ensino.

Castro (2021) pontua a relação do cotiando do estudante para designar o que seria um bom professor, o processo de ensinar e de aprender vai além do contexto formal empregado dentro de sala de aula, visto que a atividade docente deve ir além de repassar conteúdos, pois deve sim fazer com que o outro possa compreender e construir uma concepção crítica e assimilativa com o meio em que está inserido.

Suanno (2021) destaca que o mais importante dentro da sala de aula é que os alunos aprendam, acessem e, por seguinte, construam novos conhecimentos. Assim, mostra-se uma preocupação acerca da relação educativa que o aluno possa ter caso esse contato seja apenas de acolhida, passando pelo papel do professor uma ligação importante dentro do ato de ensinar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que a pesquisa proponha não somente uma reflexão sobre a influência que o professor gera ao longo do processo de aprendizagem do discente, mas por consequência na formação do sujeito na sua sociedade. Muitas vezes, compreendemos apenas o aluno como foco dentro de sala de aula, levando consigo a responsabilidade de ser o termômetro de sua própria formação, porém devemos destacar que o professor tem uma função fundamental de pontencializador dentro desse sistema de aprendizagem, dado que esse profissional exerce a mesma função ao longo do seu trabalho.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Wagnaldo Nunes da Silva. **Boas professoras e suas práticas na Educação de Jovens e Adultos na cidade de Bom Jesus (Piauí)**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Papyrus Editora, 2000.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. ed. 2. São Paulo: Cortez, 2009. pg. 93 – 132.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**:

PAIVA, Mirella Lopez Martini Fernandes; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, n. 1, p. 75-85, 2009.

procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SUANNO, J. H. Educação como prática social com justiça social: um olhar criativo, complexo e transdisciplinar. *Revista Polyphonia*, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 86–99, 2021. DOI: 10.5216/rp.v32i1.67392. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/67392>. Acesso em: 4 set. 2022.